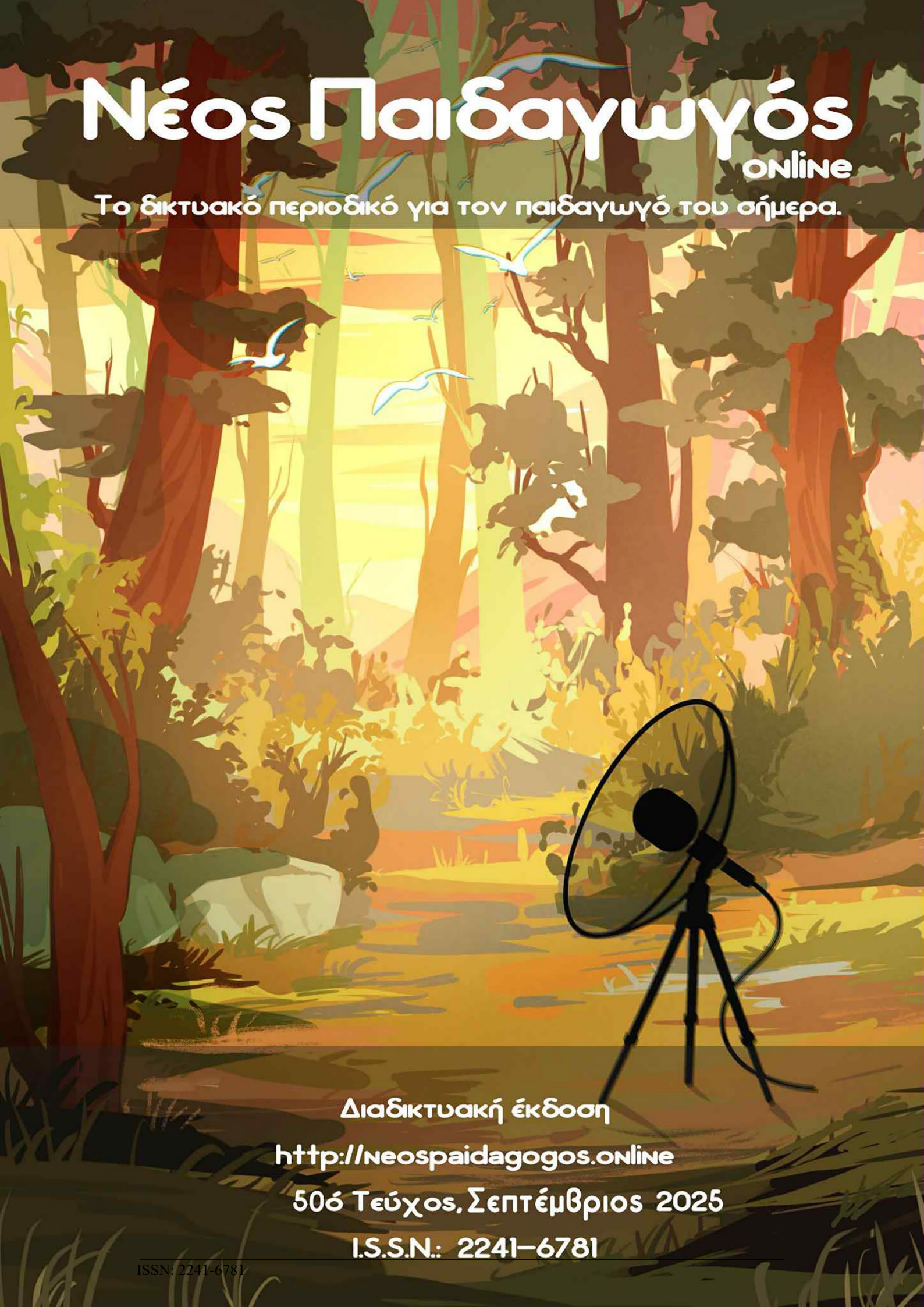
Νέος Παιδαγωγός

ONLINE

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

50ό Τεύχος, Σεπτέμβριος 2025

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

ISSN: 2241-6781

Το εξώφυλλο του 50ού τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: *«Ηχητικές Σπουδές».*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 50ό - Σεπτέμβριος 2025

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:
Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:
Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:
Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.
Η έκδοση θα καθυστερεί ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

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

Επικοινωνία
e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online
Ιστοσελίδα: http://neospaidagogos.online

Εξώφυλλο:
Arinela Kociko, http://www.arinela.com

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 50ό - Σεπτέμβριος 2025

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βακάλη Άννα, Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν. Δυτ. Μακεδονίας.

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας Ε.Κ.Π.Α.

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

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Πάρης, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτιτσης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος , Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας , Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επίκ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

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

Πεπές Ευάγγελος, Master Α.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD Α.Π.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ράντζου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Α.Π.Θ., Γνωστικό αντικείμενο: Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση».

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόννης

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

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

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσιλίκα Κυριακή, Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 50ό - Σεπτέμβριος 2025

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Σεπτεμβρίου 2025

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-9-2025 ως και 31-10-2025, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 51ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 51ου τεύχους:

- *Ως 31-10-2025, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 30-11-2025, ανάρτηση του 51ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

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

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 50ό - Σεπτέμβριος 2025

Με αφορμή το 50ο τεύχος του Νέου Παιδαγωγού

Πριν δώδεκα χρόνια, Φθινόπωρο όπως και τώρα, κάτι νέο εμφανιζόταν στο παιδαγωγικό στερέωμα της χώρας. Κάτι νέο και, από μια άποψη, τολμηρό: Ένα επιστημονικό περιοδικό που αναγνώριζε από τον ίδιο τον τίτλο του ότι πλέον θα πρέπει να μιλούμε για ένα εκπαιδευτικό που δεν υπήρξε ποτέ στο παρελθόν έτσι, αλλά και για ένα επιστημονικό περιοδικό που υποσχόταν ότι θα δώσει βήμα στον επιστήμονα, τον ερευνητή, μα πάνω από όλα στον εκπαιδευτικό της τάξης, για *να συνθέσουν το παζλ του νέου αυτού εκπαιδευτικού, αυτού του Νέου Παιδαγωγού*.

Οι προκλήσεις ήταν πολλές και σήμερα είναι ακόμη περισσότερες για τον λειτουργό που στέκεται μπροστά και ανάμεσα στα παιδιά μας, ταγμένος, θα λέγαμε, να δώσει ουσία στην έννοια της Εκπαίδευσης. Και έτσι, μέσα στο ραγδαία εξελισσόμενο περιβάλλον μας, σε έναν κόσμο που κάθε μέρα που περνάει δεν είναι σαν καμιά προηγούμενη, φτάνουμε, δώδεκα χρόνια μετά, στο σήμερα, με το περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός», πενήντα τεύχη μετά. Έχει πλέον μεσολαβήσει μισή εκατοντάδα τευχών και πολλά έχουν συμβεί στο διάστημα αυτό, όχι μόνον στο παιδαγωγικό, αλλά και στο επιστημονικό μας στερέωμα.

Για πενήντα τεύχη, βλέπουμε τον Νέο Παιδαγωγό να συν-κινείται, με τις πρωτοφανείς εξελίξεις στον χώρο του επιστημονικού λόγου, της επιστημονικής δημοσίευσης, ενός σύνθετου χώρου συντιθέμενου από πρωτόκολλα, διαδικασίες και προδιαγραφές επικοινωνίας της επιστήμης, ό,τι αποκαλούμε «Επιστημονική Επικοινωνία». Διατηρώντας σταθερά την ηλεκτρονική μορφή του e-book σε μορφή pdf, ο Νέος Παιδαγωγός έχει παρουσία στο διαδίκτυο, ακολουθώντας τις εξελίξεις αυτές, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Ανάμεσα στα άλλα, γίνεται δίγλωσσος, παρακολουθεί τις επικαιροποιήσεις των πρωτοκόλλων επιστημονικής επικοινωνίας, συνεργάζεται με το θεσμικό εθνικό πλαίσιο ανοιχτού περιεχομένου. Παρατηρεί τις εξελίξεις στην σύνθεση του επιστημονικού λόγου, είτε πρόκειται για την αναζήτηση του περιεχομένου στους απλούς αλγόριθμους του διαδικτύου, είτε για την ανασύνθεσή του επιστημονικού λόγου στα γλωσσικά μοντέλα της Τεχνητής Νοημοσύνης του παγκόσμιου ιστού. Τις παρουσιάζει συστηματικά με άρτια σελιδοποίηση και εύγλωττα εξώφυλλα.

Πενήντα τεύχη μετά, θα έλεγε κανείς διατρέχοντας τα τεύχη αυτά, ότι ο Νέος Παιδαγωγός τήρησε τις αρχικές στοχεύσεις, τις αναγκαιότητες - στην πραγματικότητα - που οδήγησαν στην έκδοσή του: Να αποτελέσει κόμβο επικοινωνίας του ερευνητή που κοπιάζει να ανασύρει τα νέα δεδομένα με τον παιδαγωγό που τα αναζητεί για την αυτοβελτίωσή του για την ενδυνάμωσή του. Να ενισχύσει την ερευνητική δραστηριότητα και τον επιστημονικό λόγο, στον χώρο της δράσης, μέσα στην τάξη, στο σχολείο, δίπλα στους μαθητές, κάνοντας την έρευνα δράσης, αγαπημένη – θα έλεγε κανείς – συνήθεια του δημιουργικού εκπαιδευτικού.

Όμως, παρακολουθώντας κανείς την πορεία των εκατοντάδων προσώπων που καταγράφονται στην τεκμηρίωση της πορείας αυτής, θα διαπιστώσει κάτι ακόμη που αποτέλεσε ο Νέος Παιδαγωγός για την Εθνική μας Παιδεία: Έναν κόμβο συνάντησης του Ακαδημαϊκού χώρου, μέσα από τις επιστημονικές - κριτικές επιτροπές, αλλά και τους αρθρογράφους του, με τον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκεί όπου αναδεικνύεται ένα στοιχείο του νέου παιδαγωγού, σε διαρκή άνοδο, που δεν είναι άλλο, από τον επιστημονικά καταρτισμένο, δια βίου επιμορφούμενου, ικανού - πλέον - για επιστημονική επικοινωνία και λόγο Εκπαιδευτικού της τάξης.

Σε αυτό το κομβικό, πεντηκοστό τεύχος, δια στόματος και γραφής της συντακτικής επιτροπής, εκφράζονται ευχαριστίες αλλά και ευχές, στο εθνικό αυτό σώμα των ανθρώπων της εκπαίδευσης, κάθε βαθμίδας και κάθε θεσμού για όσα επιτεύχθηκαν. Εκφράζεται όμως και η σταθερή και συνεχής πρόσκληση προς κάθε μέλος της ερευνητικής κοινότητας, να συμμετέχουμε όλοι όσοι επιθυμούμε, συνεχίζοντας εποικοδομητικά και ουσιαστικά το έργο της μεγάλης αυτής κοινότητας που συνθέτει η έκδοση του Νέου Παιδαγωγού.

Από την Συντακτική Επιτροπή

Σεπτέμβριος 2025

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 50ό - Σεπτέμβριος 2025

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

Σελ. 18	00.Θ.Ε. Ηχητικές σπουδές
Σελ. 41	01.Θ.Ε. Αδελφικές σχέσεις και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας
Σελ. 50	01.Θ.Ε. Από τη νοσταλγική μνήμη στην κριτική συνείδηση: Οι ιδεολογικές διαστάσεις των εγχειριδίων γλώσσας και η εκπαιδευτική μετάβαση προς την ενεργό πολιτειότητα.
Σελ. 59	01.Θ.Ε. Η διαλεκτική προσέγγιση, ως γέφυρα για τη σύνδεση ψυχολογικής έρευνας και παιδαγωγικής πράξης. Παραδείγματα μέσα από τις θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού και των κινήτρων.
Σελ. 69	01.Θ.Ε. Η σχολική βελτίωση και οι παράγοντες που την επηρεάζουν
Σελ. 80	01.Θ.Ε. Όρια στη σύγχρονη οικογένεια και το σχολείο: Παιδαγωγικές προκλήσεις και προοπτικές
Σελ. 90	02.Θ.Ε. Από τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ στην πράξη: Δημιουργία Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών
Σελ. 101	02.Θ.Ε. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των προσεγγίσεων και των επιπτώσεων
Σελ. 111	02.Θ.Ε. Ο θεσμός του Μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 120	02.Θ.Ε. Πολυφωνία στη μάθηση: Στρατηγικές και δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας
Σελ. 130	02.Θ.Ε. Πώς βαθμολογούμε στο τετράμηνο τους μαθητές Γυμνασίου στα μαθήματα φυσικών επιστημών;
Σελ. 149	03.Θ.Ε. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ
Σελ. 147	03.Θ.Ε. Η σχολική βιβλιοθήκη ως χώρος φιλαναγνωσίας στην ψηφιακή εποχή
Σελ. 155	03.Θ.Ε. Μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τη θερμοκρασία του ατμοσφαιρικού αέρα με τη βοήθεια του διαδικτύου
Σελ. 164	03.Θ.Ε. Οι Νέες Τεχνολογίες και η συνδρομή τους στην αξιολόγηση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Σελ. 176	03.Θ.Ε. Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Δημιουργική Γραφή: Διερεύνηση στάσεων και απόψεων μαθητών/τριών για ένα Πρόγραμμα Ψηφιακής Αφήγησης
Σελ. 187	03.Θ.Ε. Τεχνητή Νοημοσύνη και Λογοτεχνία: Μύθοι, Προκλήσεις και Προοπτικές
Σελ. 196	08.Θ.Ε. Άγχος και οικογένειες παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)
Σελ. 204	08.Θ.Ε. Ειδική Αγωγή: Κατανοώντας τον αυτισμό: Μια πιλοτική μελέτη μικροδιδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 210	08.Θ.Ε. Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική ζωή: Μια αλληλεπίδραση με πολλαπλές διαστάσεις
Σελ. 219	08.Θ.Ε. Ο αυτισμός πέρα από τη διάγνωση: Πολυπαραγοντική κατανόηση και συμπεριληπτική προοπτική
Σελ. 228	08.Θ.Ε. Ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης στην Ειδική Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη
Σελ. 238	08.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα και εκφοβισμός σε ευάλωτες ομάδες: Η επίδραση της ηθικής αποσύνδεσης
Σελ. 242	08.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός στο Νηπιαγωγείο: Πρόληψη και ενδυνάμωση.
Σελ. 252	09.Θ.Ε. Οπτικοακουστική μετάφραση και πολιτισμική διαμεσολάβηση: Ο υποτιτλισμός ως γέφυρα διαπολιτισμικής κατανόησης
Σελ. 260	09.Θ.Ε. Παιδαγωγικές διαστάσεις του Doodling (σκαριφήματος) στη σύγχρονη πολιτιστική εκπαίδευση
Σελ. 270	09.Θ.Ε. Τέχνη και σχολική πραγματικότητα
Σελ. 284	10.Θ.Ε. Η Μεγάλη Χίμαιρα του Μ. Καραγάτση και μαθητές ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 300	10.Θ.Ε. Ιστορία του Θουκυδίδη και Εργαστήρια για τη διαπραγμάτευση
Σελ. 305	10.Θ.Ε. Καινοτομία. Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Από την Καινοτομία στην Παιδαγωγική Εφαρμογή
Σελ. 314	10.Θ.Ε. Όμιλος Δημοσιογραφίας στο Νηπιαγωγείο: «Τα πολύχρωμα μικρόφωνα - Οι μικροί δημοσιογράφοι»
Σελ. 323	10.Θ.Ε. Παρουσίαση Εκπαιδευτικού Ομίλου: «Μαθαίνω την ιστορία του τόπου μου»

Σελ. 331	10.Θ.Ε. Το "Μουσικό UNO" ως εργαλείο παιχνιδοκεντρικής μάθησης: Σχεδιασμός εφαρμογή και αξιολόγηση
Σελ. 341	11.Θ.Ε. Approaching «learning by travel» in primary education: The Erasmus+ experience
Σελ. 351	11.Θ.Ε. Πλαστικό; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω! Ένα Teachers4Europe πρόγραμμα στη Δ' Δημοτικού με άξονα τη βιώσιμη ανάπτυξη, την ενεργό πολιτειότητα και τα ευρωπαϊκά ψηφιακά εργαλεία
Σελ. 358	12.Θ.Ε. Μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων
Σελ. 366	13.Θ.Ε. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα
Σελ. 377	13.Θ.Ε. Μία πρόταση υποβολής σχεδίου διπλωματικής εργασίας
Σελ. 386	13.Θ.Ε. Παρανοήσεις στη Χημεία Α' Λυκείου λόγω έλλειψης γνώσεων κβαντομηχανικής
Σελ. 396	13.Θ.Ε. Συμπερίληψη σε Κρίση: Η εκπαιδευτική εμπειρία των Ρομά μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 407	14.Θ.Ε. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση κηπουρών στην αναγνώριση σφαλμάτων δομής δέντρων
Σελ. 414	15.Θ.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα
Σελ. 424	15.Θ.Ε. Θεωρίες και τεστ προσωπικότητας. Η χρησιμότητά τους στον χώρο της Εκπαίδευσης
Σελ. 434	15.Θ.Ε. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων
Σελ. 447	15.Θ.Ε. Χαρισματική Ηγεσία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προκλήσεις Εφαρμογής στην Εκπαίδευση
Σελ. 459	16.Θ.Ε. Οι παιδαγωγικές απόψεις του Μ. Βασίλειου και η σύγχρονη εφαρμογή
Σελ. 466	17.Θ.Ε. Η Ελληνική Αρχαιότητα στη Γλωσσική Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα: Λογοτεχνικές Αναπαραστάσεις, Συλλογική Μνήμη και Ιστορική Συνείδηση στα Σχολικά Εγχειρίδια Γλώσσας
Σελ. 474	17.Θ.Ε. Η επιρροή της Φυσικής Αγωγής στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Σελ. 484 | 17.Θ.Ε. Η μεταφορική ανάπτυξη αγοριών και κοριτσιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Σελ. 492 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για τις λειτουργίες της επικοινωνίας (

Σελ. 500 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο «Μαθαίνουμε για την κλιματική αλλαγή: Αίτια, συνέπειες και λύσεις»

Σελ. 511 | 06.Θ.Ε. Διδασκαλία των Σταυροφοριών με τη μέθοδο CLIL: Μια διδακτική πρόταση για την Ιστορία της Β Λυκείου

Σελ. 518 | 06.Θ.Ε. Η Γλώσσα στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου-Διδακτικό σενάριο

Σελ. 527 | 06.Θ.Ε. Η διδακτική των πολυγραμματισμών σε ένα σενάριο Γλώσσας για τη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου

Σελ. 537 | 06.Θ.Ε. Η Ιστορία Γυμνασίου μέσα από τα Ν.Π.Σ. Ένα διδακτικό σενάριο για τον μινωικό πολιτισμό.

Σελ. 550 | 06.Θ.Ε. Η μέθοδος CLIL στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια διδακτική πρόταση για τη Β Λυκείου

Σελ. 557 | 06.Θ.Ε. Μια έρευνα για τη μικρή, πλην όμως παντοδύναμη, μέλισσα!

Σελ. 567 | 06.Θ.Ε. Συναντώντας τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Ένα διδακτικό σενάριο για την αναγνώριση και την αντιμετώπισή τους.

Σελ. 576 | 06.Θ.Ε. Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Λογοτεχνίας: Μια διδακτική πρόταση

Σελ. 585 | 17.Θ.Ε. Παιδαγωγική της δυσφορίας και λογοτεχνία της θηριωδίας για παιδιά και νέους. Προσεγγίζοντας το τραύμα του Εμφυλίου Πολέμου

Σελ. 595 | 17.Θ.Ε. Το αποτύπωμα του Σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία των παιδιών

Σελ. 606 | 17.Θ.Ε. Η Ενσυναίσθηση ως Παιδαγωγική Ικανότητα στην Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Θεωρητικές Συνδέσεις και Πρακτικές Εφαρμογές στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Ηχητικές Σπουδές

Δημήτριος Σαρρής, Εκπαιδευτικός Μουσικής,
Επισκέπτης Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται στον ελλαδικό χώρο οι «ηχητικές σπουδές» (ΗΣ) (Sound Studies) ή «Σπουδές Ήχου», ένα νέο πεδίο και για τη διεθνή βιβλιογραφία. Πρόκειται για διεπιστημονικές σπουδές με ευρύ πεδίο εφαρμογών, καθώς ευρεία είναι και η δυνάμει παρουσία του ήχου στα διάφορα επιστημονικά πεδία τα οποία συντίθενται στις ΗΣ. Στην εργασία μας επιχειρούμε μια χρηστική χαρτογράφηση του εύρους αυτού με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τόσο αγγλόγλωσση όσο και ελληνόγλωσση. Σκοπός μας είναι όχι μόνο να παρέχουμε στον ενδιαφερόμενο μελετητή κάποιες βασικές πηγές όπου θα τον οδηγήσουν στην κατανόηση της ταυτότητας και του περιεχομένου των ΗΣ, αλλά και να μπορέσει οποιοσδήποτε το επιθυμεί, να εισαχθεί σε κάποια σχετικά βασικά ζητήματα. Οι ΗΣ δεν αφορούν μόνο την τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι επιρροές τους στην εκπαίδευση είναι ήδη εμφανείς κυρίως μέσα από το μάθημα της Μουσικής και τις σχολικές δραστηριότητες, που δείχνουν τον δρόμο για μια «ηχητική εκπαίδευση» (ΗΕ), που αξιοποιεί την παρουσία του ήχου στην εκπαίδευση (ΗσΕ).

Λέξεις-Κλειδιά: ηχητικές σπουδές, ήχος, ηχητική εκπαίδευση, μουσική εκπαίδευση.

Sound Studies

Dimitrios Sarris, Music Teacher, Visiting Professor at Ionian University

Abstract

In recent years, «Sound Studies» ((ichitikes spoudes) have emerged in Greece, a relatively new field also in the international bibliography. These are interdisciplinary studies with a broad range of applications, as the potential presence of sound spans across various scientific fields that compose Sound Studies. In this article, we attempt a practical mapping of this breadth based on existing literature, both in English and Greek. Our aim is not only to provide interested researchers with some fundamental sources that will guide them to understand the identity and content of Sound Studies, but also to allow anyone interested to be introduced to some basic related issues. Sound Studies are not only relevant to higher education but also to primary and secondary education. Their influences on education are already evident mainly through Music classes and school activities, which pave the way for a «sound education», an education that utilizes the presence of sound in education.

KeyWords: Sound studies, sound, sound education, music education.

1. Εισαγωγή

Οι Ηχητικές Σπουδές (ΗΣ) εμφανίζονται στο προσκήνιο στις αρχές του 21ου αιώνα, ως ένα διεπιστημονικό πεδίο μελέτης, συγγενές κατ' αρχάς με τις πολιτισμικές σπουδές (Bubaris, 2012; Kane, 2015; Hilmes, 2015), γι' αυτό και παρόμοια διευρυμένο και πολυσυλλεκτικό (Bull & Back, 2003:3; Erlmann, 2004; Bull, 2019:xviii). Στα χρόνια που μεσολάβησαν από τις πρώτες αναφορές στο πεδίο μέχρι σήμερα, η ταυτότητα και το περιεχόμενο των ΗΣ διαμορφώνεται διαρκώς. Αρκετές απόπειρες ορισμού συνδέονται με συγκεκριμένες προτεραιότητες (Grimshaw-Aagaard, 2019). Στην εργασία μας, θα προβούμε σε έναν ορισμό προσπαθώντας να συμβάλλουμε στην κατανόηση και αξιοποίηση των ΗΣ γενικά αλλά και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για την κατανόηση και αξιοποίηση των ΗΣ στην χώρα μας χρειάζεται να προσεγγίσουμε ένα ευρύ και ετερογενές διεθνές βιβλιογραφικό σώμα. Εφ' όσον, έχει αναπτυχθεί και αντίστοιχη ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, όμως, μπορούμε να εστιάσουμε και στην εγχώρια βιβλιογραφική πραγματικότητα των «ελληνικών ΗΣ» (Llano & Whittaker, 2019:199). Αυτό αφορά τόσο κείμενα που αναδεικνύουν τον ήχο ως αντικείμενο μελέτης πριν τις πρώτες αναφορές στις ΗΣ (ενδεικτικά: Bull & Back, 2003; 2020; Bull, 2013), οπότε τα κείμενα αυτά εκκινούσαν και από θέματα μουσικής (Cox & Warner, 2017 [2004]; Solomos, 2020), όσο και τις μεταγενέστερες εργασίες που γονιμοποιούν και επαυξάνουν το πρωτόλειο εκείνο σώμα (ενδεικτικά: Bull, 2019; Pinch & Bijsterveld, 2011).

Τα τελευταία χρόνια η σύνδεση των ΗΣ με την εθνική μας παιδεία, ως μια εκπαίδευση «βασισμένη στον ήχο» (Etmektsoglou, Dionyssiou & Mniestris, 2019), μια «εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο», (Sarris, 2017, 2020), αναδύεται ως μια δυνατότητα αλλά και ως μια αναγκαιότητα (Sarris, 2025). Ο Ήχος στην Εκπαίδευση (ΗσΕ) αξιοποιείται όλο και περισσότερο στο ελληνικό σχολείο μέσα από μια μακροχρόνια πορεία, με μεγαλύτερη, ωστόσο, άνθιση τα τελευταία είκοσι χρόνια (Sarris, 2007, 2025). Η άνθιση αυτή οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι ο ήχος διδάσκεται στην εκπαίδευση είτε αυτούσια μέσα από το μάθημα της Μουσικής, είτε ως πολυδιάστατη παρουσία στον πολιτισμό μας και μάλιστα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Sarris, 2015; 2020). Αφετέρου, οφείλεται στο γεγονός ότι οι νέοι ερευνητικοί και διδακτικοί ορίζοντες που ανοίγει η μελέτη του ήχου παρεισφρέουν σταδιακά στην Εκπαίδευση, οδηγώντας μας σε νέες δυνατότητες παιδαγωγικής και διδακτικής κατανόησης και αξιοποίησης του ήχου (Sarris, 2023).

Στην εγχώρια βιβλιογραφία, οι νέοι αυτοί ορίζοντες για τον ΗσΕ καταγράφονται μέσα από την παράλληλη εκπαιδευτική έρευνα, με επίκεντρο την Ακουστική Οικολογία (Paparrigopoulos & Etmektsoglou, 2015; Bubaris, et al. 2018; Mniestris, et. al. 2020), μέσα από την εγχώρια εθνογραφική έρευνα για τον ήχο (ενδεικτικά: Panopoulos, 2005b; 2017; Bubaris, 2006, 2015; Poulos, et. al., 2006; 2015, Papapavlou, 2022), αλλά και από μια γενικότερη «στροφή» της μουσικής έρευνας προς τον ήχο, σε ένα μεγάλο εύρος κλάδων (ενδεικτικά: Georgaki, 2020; Tsokani, 2006; 2011; Dionyssiou &

Etmektsoglou, 2015), μια στροφή που απηχεί, όπως είπαμε και στην εκπαίδευση (Sarris, 2020; Dionyssiou, 2025).

Έτσι, η διεθνής ανάπτυξη των ΗΣ έχει το ανάλογό της στην Ελλάδα, τόσο στην ακαδημαϊκή έρευνα και την εκπαίδευση, όσο και στην τέχνη. Συναντούμε αναφορές στις ΗΣ στα ακαδημαϊκά Τμήματα (ASKT, 2015; APTh, 2023), στην καλλιτεχνική δημιουργία (Papachristou & Samantas, 2014; Voudiklaris, 2022), τις βλέπουμε να αναπτύσσονται σε επιστημονικές Ενώσεις (HSAE, 2024; WGSE, 2024), σε Θεματικά Δίκτυα Εκπαίδευσης (DPE Messinias, 2014; 2018a, 2018b), στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Etmektsoglou, 2014; Etmektsoglou, et. al., 2019; Kostoula & Kechagioglou, 2005; Kostoula, et. al., 2005; Sarris, 2017, 2018), ενώ παρατηρούμε να μπολιάζουν δημιουργικά τα σχολικά και εξωσχολικά βιβλία (Sarris, 2010, 2020) αλλά και τις σχολικές δραστηριότητες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Sarris, 2024a).

Η παρούσα εργασία στοχεύει να συμβάλλει στο κομμάτι της κατανόησης και αξιοποίησης των ΗΣ, οι οποίες εμφανίζονται πλέον σε τόσες πολλές περιπτώσεις. Στοχεύει να παρέχει μια εισαγωγική γνώση στους ενδιαφερόμενους, τόσο γενικά όσο και ειδικά στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, οπότε στο τέλος συμπεριλαμβάνουμε στην εργασία μας και την Ηχητική Εκπαίδευση (ΗΕ).

2. Εξέλιξη και ορισμός των ΗΣ

Οι ΗΣ, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε ήδη, είναι διεπιστημονικό πεδίο, διακρίνονται από το γεγονός ότι προσεγγίζουν τον ήχο κυρίως προς δύο διαστάσεις του, την φυσική και την κοινωνική – πολιτισμική (Bubaris, 2012; Bull, 2019; Grimshaw-Aagaard, 2019). Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που τις φέρνει σε ένα βαθμό κοντά στις «θετικές επιστήμες» και την εφαρμοσμένη σπουδή του ήχου από την πρώτη στιγμή, κυρίως όμως η σχέση τους με τις επιστήμες βρίσκεται στο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών (Bull & Back, 2003). Αναπόφευκτα, ωστόσο, οι ΗΣ συναρτώνται με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις στον χώρο της ψηφιακής τεχνολογίας των τελευταίων χρόνων, όπου ο ήχος είναι πάντα παρών, εφ’ όσον πρόκειται για τεχνολογία «οπτικοακουστικών» μέσων (Caton, κ.ά., 2018).

2.1. Το ακουστικό, το οπτικό και οι αισθήσεις

Ένα πεδίο συζήτησης για τις ΗΣ αφορά τη σχέση τους με τις «οπτικές σπουδές» και γενικά τις σχέσεις της ακοής με τις άλλες αισθήσεις (Grimshaw-Aagaard, 2019; Llano & Whittaker, 2019). Ο Bull, στις απαρχές της συζήτησης για τις ΗΣ, αναζητεί μια «δημοκρατία των αισθήσεων» (2003:2), την οποία συζητά και ο Grimshaw-Aagaard (2019), καταλήγοντας, όμως, ότι δεν πρόκειται για ζήτημα προτεραιότητας αλλά τελικά για μια αλληλοσυμπλήρωση των αισθήσεων. Στην πραγματικότητα η «εθνογραφία του ήχου», έρχεται για να μας δώσει με διάφορους τρόπους νέα δυναμική στη γνώση μας, δια μέσω του ήχου και της ακοής (Gershon, 2011) ακόμη και συμπληρωματικά ως προς την εικόνα και όχι να κινηθεί σε μια αντίπαλη διεκδίκηση πρωτοκαθεδρίας μιας αίσθησης (Gershon, 2019).

Στο ίδιο πνεύμα, άλλωστε έχει κινηθεί και η πολύ σχετική συζήτηση για τη σχέση προφορικότητας και γραμματισμού, που σε ένα βαθμό απηχεί το θεωρητικό «δίπολο» «ακουστικό/οπτικό», και για ένα διάστημα οδήγησε σε ένα πραγματικό θεωρητικό «μεγάλο χάσμα» («great devide») (Paradelis, 1997:xxi). Η πραγματικότητα, όμως, μας αποκαλύπτεται ανάμικτη από στοιχεία προφορικότητας και γραμματισμού, όπου το ένα μπορεί να «γεννά» το άλλο, όπως πολλές φορές παρατηρείται στην καθημερινότητά μας (Politis, 1982), οπότε σε ένα πολιτισμικό φαινόμενο μπορούμε να εντοπίσουμε ταυτόχρονα προφορικότητα και γραμματισμό. Μόνο έτσι – κατανοώντας τις συμφύσεις ανάμεσα στο εγγράμματο και το προφορικό – μπορούμε να φτάσουμε στην καλύτερη κατανόηση των πραγμάτων. Καθώς οι ΗΣ θέτουν τον ήχο στο επίκεντρο, για εμάς δεν έχει και τόσο νόημα να αποκλείουμε τις άλλες αισθήσεις, ή να ενισχύσουμε τον διαχωρισμό προφορικού και εγγράμματου. Θα μας ωφελούσε περισσότερο ερευνητικά να εκτιμούμε τον ήχο ως ένα μέσο κατανόησης μαζί με ότι μας κομίζουν και οι άλλες αισθήσεις πέραν της ακοής, συμπεριλαμβανομένου ακόμη και του συναισθήματος, όπου όλα μαζί θα τα αντιμετωπίζουμε ως ένα σύνολο.

Σε ό,τι αφορά τις αισθήσεις και τον ήχο, υπάρχουν, επίσης, μελέτες που αφορούν κυρίως τις «σπουδές κωφών» («deaf studies») (Marshark & Spencer, 2003) και την «συνάντησή» τους με τις ΗΣ (Friedner & Helmreich, 2016), ενώ λιγότερο, μάλλον, ερευνάται η τυφλότητα σε σχέση με τον ήχο και το ηχοτοπίο (Rychtáriková, 2015). Ειδικότερα σε θέματα ακοής, η «κωφή κουλτούρα» (deaf culture) (Ladd, 2003), έχει προσφέρει ένα πολύ ενδιαφέρον σώμα κειμένων για την κατανόηση της παρουσίας ή της απουσίας του ήχου και της ακοής στη ζωή μας (Padden & Humphries, 2005). Η κωφή κουλτούρα χαρακτηρίζεται από τις τοπικές – εθνικές κουλτούρες (Holcomb, 2013) και την φιλολογία της (Wilcox, 1989), η οποία εκτείνεται ακόμη και στα παιδικά αναγνώσματα και έργα (Rosen, 2017). Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο μεταίχμιο των δύο αισθήσεων, όρασης και ακοής, έχει αναπτυχθεί μια πολύ ιδιαίτερη έννοια, η «ακουστική τυφλότητα», η οποία αναφέρεται σε ζητήματα ακοής, αντλώντας, όμως την μεταφορά της τους από το χώρο της οπτικής αντίληψης (Benson, 2023).

2.2. Πηγές των ΗΣ τις πρώτες δεκαετίες

Η προαναφερθείσα συζήτηση για την προφορικότητα και τον γραμματισμό μας οδηγεί αβίαστα σε μία από τις οδούς μέσω της οποίας οδηγηθήκαμε στις ΗΣ. Είναι η σχετική συζήτηση για τα μέσα (media), ιδιαίτερα στην εποχή της ανάπτυξης του ηλεκτρισμού και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, που ξεκίνησε σχεδόν ταυτόχρονα από τον M. McLuhan (1964; 1997) και τον W. Ong (1967, 2012 [1982]).

Βρισκόμαστε στον εικοστό αιώνα, στις πρώτες δεκαετίες του ’60, ’70 και έπειτα του ’80, όπου ο επιστημονικός λόγος για τον ήχο και την προφορικότητα συνεχώς αυξάνεται. Παράλληλα με τις ιδέες του McLuhan, που αγγίζουν το χώρο της επικοινωνίας και του πολιτισμού, ο M. Schafer (1977) εισάγει την Ακουστική Οικολογία. Καθιερώνει το «ηχοτοπίο» (soundscape), το οποίο είκοσι χρόνια αργότερα εμφανίζεται για πρώτη φορά και στην ελληνική βιβλιογραφία (Schafer, 1997), χωρίς όμως ακόμη να γίνει ευρύτερα γνωστό. Την ίδια περίοδο ο J. Cage με πολυδιάστατο καλλιτεχνικό και

συγγραφικό έργο (Cage, 1961; Nicholls, 2002) ανάμεσα στα άλλα μας εισάγει στη μελέτη της σιωπής και του ήχου στο χώρο της μουσικής και ηχητικής επιτέλεσης. Σε μια προφορική συζήτηση του γράφοντος με τον M. Schafer, μάλιστα (HSAE, 2007), ο Schafer μιλώντας για την «παρέα και φιλία του με τον J. Cage», αναφέρθηκε σε έναν ακόμη της «παρέας», που αξίζει να μνημονεύσουμε για την συνεισφορά του στην στροφή «από τη μουσική στον ήχο», κατά τη δεκαετία του 1960, τον Harry Partch (1974). Ο Partch συνδέεται με την παράδοση των πειραματικών μουσικών οργάνων και των ηχογόνων αντικειμένων που θα συναντήσουμε και στην ελληνική εκπαίδευση (Sarris, 2009; Tsaftaridis, 2013; Dionyssiou, 2025), ως μία ακόμη ένδειξη της επίδρασης των ΗΣ και της ηχητικής τέχνης στην εθνική παιδεία μας (Sarris, 2020).

Και οι τρεις αυτοί μελετητές και δημιουργοί – ο Schafer ήταν και παιδαγωγός (1969, 1976, 1986, 1992) – απηχούν τις απαρχές των ΗΣ από το χώρο της μουσικής και εντάσσονται στην ενότητα εκείνη των ΗΣ που εμπνέεται από τη μουσική δημιουργία και την καινοτομία στη μουσική σύνθεση του 20ου αιώνα. Άλλοι ενδεικτικοί δημιουργοί και συνθέτες, κείμενα των οποίων εντάσσουν, μάλιστα, στον τόμο τους «Audio Culture» οι Cox & Warner (2007), είναι οι E. Varese, P. Schaeffer (2012), B. Eno (2023), M. Nyman (1999) και D. Toop (1995).

Ο στοχασμός που ξεκινάει από τη μουσική και τροφοδοτεί τις ΗΣ έρχεται από πολλές μεριές τόσο ετερόκλητες αλλά και τόσο ενδιαφέρουσες, ώστε δε θα πρέπει να μας εκπλήξει το πόσο διαφορετικές καταβολές έχουν οι σπουδές αυτές. Στο πνεύμα αυτό, ο Bull (2013) εντάσσει στον τόμο του για τις ΗΣ κείμενα των L. Russolo (2004 [1913]) πρωτοστάτη των φουτουριστών των αρχών του εικοστού αιώνα, R. Barthes (1977) κύριου εισηγητή της Σημειωτικής, T. Adorno και H. Eisler (1947) από την περίφημη «Σχολή της Φρανκφούρτης», αλλά και του εμβληματικού, για τον τρόπο που συνέδεσε την Πολιτική Οικονομία και τη Μουσική, J. Attali (1985). Ο ίδιος, μάλιστα έχει ήδη δημοσιεύσει ένα έργο που μελετά την χρήση των «προσωπικών στέρεο», και τη σχέση τους με την καθημερινότητά μας (Bull, 2000), αγγίζοντας μια ακόμη ετερόκλητη πηγή μελέτης των ΗΣ.

2.3. Οι ΗΣ από τα τέλη του 20ου στις αρχές του 21ου αιώνα: η ανάπτυξη και η εξειδίκευση

Από τη δεκαετία του 1990, μελετητές όπως οι Thompson (2002), Kahn (1999) και LaBelle (2010) ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ ήχου και χώρου σε ένα πλαίσιο αντίληψης πολιτιστικών στοιχείων και γεγονότων ως ιστορικά στοιχεία, μελετημένα στο πλαίσιο του μοντερνισμού. Παράλληλα εξελίσσεται η συζήτηση για τον ρόλο της οθόνης και των οπτικοακουστικών έργων, που λόγω τεχνολογίας είναι σε άνθιση (Chion, 1994; Pinch & Bijsterveld, 2004; Coates, 2008). Άλλοι μελετητές όπως ο Sterne (2003), ο Altman (2004) και ο Smith (2008), εστίασαν στη σχέση τεχνολογίας και ήχου διερευνώντας την πολιτιστική προέλευση και την ανάπτυξή τους. Εμφανίζονται, επίσης και αρκετές νέες μελέτες που συνδέουν την φυσική με την πολιτισμική διάσταση του ήχου (Erlmann, 2010). Οι μελετητές αυτοί επίδρασαν στην έρευνα, ώστε τελικά να προκύψουν ακαδημαϊκά περιοδικά αφιερωμένα στις ΗΣ, όπως το «The Journal of Sonic

Studies» και το «Sound Effects».

Την τελευταία δεκαετία, οπότε και οι μελετητές αρχίζουν να εστιάζουν σε περισσότερο εξειδικευμένα πεδία, βλέπουμε ένα ακόμη μεγαλύτερο εύρος θεματικών στις οποίες εκτείνονται οι ΗΣ. Ένα σημαντικό μέρος τους αφορά μελέτες για τη φυλή και τις αφρικάνικες ή σχετικές με την Αφρική παραδόσεις και πολιτισμούς (Burdick, 2013; Nyong'o, 2014; Sykes, 2015; Graham, 2018; Steinskog, 2018; Eidsheim, 2019; Steingo & Sykes, 2019, Robinson, 2020). Μια ανάλογη πορεία είχε ακολουθηθεί και στις μουσικές σπουδές, οι οποίες από τη στιγμή που εστίασαν σε μη δυτικούς πολιτισμούς με ιδιαίτερα μουσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (ενδεικτικά: Blacking, 1973; Feld, 1982; Small, 1996), οδήγησαν σε επαναπροσδιορισμούς έως και αποδομήσεις για τις μουσικές πρακτικές της δύσης. Με παρόμοιο τρόπο, λοιπόν, είχαμε και στη μουσική μια ακόμη πιο γόνιμη συζήτηση και νέους αντιληπτικούς ορίζοντες για τον ήχο και τη μουσική σε σχέση με το δυτικό πολιτισμό (Panopoulos, 2005b).

Οι ΗΣ αντλούν το υλικό τους από ετερόκλητες πηγές όπως η Λογοτεχνία (Snaith, 2020), τα ηχητικά βιβλία (audio books) (Rubery, 2011) και γλωσσικά – λογοτεχνικά θέματα όπως η ονοματοποιία (Sasamoto, 2019). Η φωνή, επίσης, αποτελεί πάντα ένα πολυσχιδές θέμα ανάπτυξης των ΗΣ (Meizel & Dughtry, 2019). Ωστόσο, οι μετα – αποικιακές μουσικές παραδόσεις (Ismaiel – Wendt & Schoon, 2022), οι αφρικανικές σπουδές και οι νέες προσεγγίσεις των ΗΣ, έφεραν στο προσκήνιο έρευνες που μιλούν για την «επανα-δημιουργία» (Porcello & Patch, 2022) και την «επανα-χαρτογράφηση» (Steingo & Sykes, 2019) των ΗΣ.

Ένα ιδιαίτερο κομμάτι των ΗΣ αφορά το περιβάλλον και τα οικοσυστήματα. Από τα πρώτα χρόνια ανάπτυξής τους είχαν ιδιαίτερη σχέση με την Οικολογία. Ο M. Schafer εστιάζοντας στο ηχοτοπίο (1969, 1977) εισήγαγε την «Ακουστική Οικολογία», φέρνοντας δίπλα - δίπλα τους δύο σημαντικούς αυτούς όρους. Αρκετά χρόνια μετά και η Μουσική συνδέθηκε αρκετά με το περιβάλλον (Pedelty, 2012; Stocker, 2013), ενώ στις μέρες μας, δεδομένων και των εξελίξεων για το κλίμα, αναπτύσσεται περισσότερο ο λόγος για μία «ηχητική οικολογία» (Tilton, 2020), μία «οικολογία του ηχοτοπίου» (Farina, 2014), που συμπεριλαμβάνει και τη μουσική (Allen & Tilton, 2023). Όχι τυχαία, το 7ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας από τα πανελλήνια συνέδρια που πραγματοποιεί η Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας, είχε θεματική «Ηχοτοπία, Βιοφωνία και Κλιματική Κρίση» (UoA, 2024; Vrakatseli, 2024).

Σε ένα πρόσφατο εγχείρημά τους να καταγράψουν τις «ηχητικές μεθοδολογίες» (Sonic Methodologies), οι Bull και Cobussen (2021) χωρίζουν το υλικό τους σε τρία μέρη: Το πρώτο αφορά τα «πεδία (disciplines), τις επιστημολογίες και τις μεθοδολογίες» και επιχειρεί μια πολυσυλλεκτική παρουσία επιστημονικών πεδίων, που, όπως είδαμε, ισχύει στις ΗΣ. Το δεύτερο τιτλοφορείται «Ηχητικές Τέχνες, Μουσικές και Χώροι» (Sound Arts, Musics, Spaces). Σε αυτό η παρουσία της τέχνης είναι χαρακτηριστική. Η επιλογή αυτή των συγγραφέων, η οποία συνδέει την μεθοδολογία των ΗΣ με τις τέχνες, μας οδηγεί σε ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι τους που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια και είναι οι «ηχητικές τέχνες». Από την μακροχρόνια παρουσία του ήχου στις

τέχνες (Kahn, 1999), μπορούμε να κρατήσουμε ότι παρότι οι συνειδητές προσπάθειες για τέχνη με κύριο υλικό τον ήχο και τις ηχητικές κατασκευές – εγκαταστάσεις (installations) εκκινούν από τις αρχές του 20ου αιώνα (Russolo, 2004 [1913]), ο όρος «sound art» κάνει την εμφάνισή του μόλις στα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Gal, 2017). Μόλις πρόσφατα, επίσης, έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα εγχειρίδια για τις ηχητικές τέχνες (Prior, κ.ά., 2021, Krogh & Schulze, 2020). Το τρίτο μέρος των ηχητικών μεθοδολογιών οι Bull και Cobussen το ονομάζουν «Γεωγραφίες, Πολιτική, Ιστορίες» (Geographies, Politics, Histories) και είναι αυτό με την μεγαλύτερη έκταση. Σε αυτό το μέρος αναδεικνύονται ζητήματα χώρου και γεωγραφικής ηχητικής ποικιλότητας στον πλανήτη και για ένα μεγάλο χρονικό εύρος. Σε μια ακόμη πιο μακροχρόνια μελέτη του παρελθόντος οι ΗΣ αναπτύσσουν την «Αρχαιοακουστική» (Scarre & Lawson, 2006) η οποία εστιάζει στους ήχους και τα ηχοτοπία της αρχαιότητας με βάση τα αρχαιολογικά ευρήματα και τα μνημεία και σε κάποιες περιπτώσεις στην αρχαιοελληνική γραμματεία που αφορά στον ήχο (Tsokani, 2006, 2011).

2.4. Προς έναν ορισμό των ΗΣ

Ο πλούτος των μεθοδολογιών σε συνδυασμό με το μεγάλο εύρος των εμπλεκόμενων επιστημονικών πεδίων – λόγω διεπιστημονικότητας – θα πρέπει να μας οδηγήσουν σε έναν ανάλογο ορισμό των ΗΣ. Έναν πρώιμο ορισμό, που εντοπίζουμε ήδη από τις αρχές του αιώνα, μας δίνουν οι Pinch και Bijsterveld (2004:636), οι οποίοι ορίζουν τις ΗΣ ως «μια αναδυόμενη διεπιστημονική περιοχή που μελετά την υλική παραγωγή και κατανάλωση της μουσικής, του ήχου, του θορύβου και της σιωπής», καθώς και τον τρόπο που αυτά έχουν αλλάξει «μέσα στην ιστορία και σε διαφορετικές κοινωνίες». Τη θέση της «ανάδυσης», παίρνει σχεδόν μια δεκαετία μετά η «διεπιστημονική ζύμωση», σε έναν ορισμό που δίνει ο Sterne (2012:2). Θεωρεί τις ΗΣ ως μια διεπιστημονική ζύμωση ανθρωπιστικών επιστημών, όπου ο ήχος είναι το «αναλυτικό σημείο εκκίνησης, ή κατάληξης», μέσα από την ανάλυση πρακτικών, λόγου (discourse) και θεσμών που σχετίζονται με τον ήχο, ώστε τελικά να επαναπροσδιορίζουμε «τι κάνει ο ήχος στον ανθρώπινο κόσμο και τι κάνουν οι άνθρωποι στον κόσμο του ήχου».

Δυο δεκαετίες μετά τους πρώτους ορισμούς των ΗΣ, η M. Thompson (2020), εξακολουθεί να τις θεωρεί έναν «σχετικά νέο τομέα που αναδύθηκε τα πρώτα χρόνια του αιώνα μας» και τις ορίζει ως τις σπουδές που «εξετάζουν έννοιες, πρακτικές και τεχνολογίες ήχου και ακρόασης σε διαφορετικά ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια». Ένας πιθανός ορισμός, λοιπόν, των ΗΣ, θα περιέγραφε αυτό που πραγματικά συμβαίνει αυτή τη στιγμή: Είναι σπουδές διεπιστημονικές και σε διαδικασία εξέλιξης, που εξετάζουν ένα μεγάλο εύρος θεμάτων θέτοντας τον ήχο ως αναλυτικό εργαλείο για την προσέγγιση των θεμάτων αυτών.

Γι’ αυτό και παρακολουθούμε τις μελέτες των ΗΣ να αγγίζουν πολλά και διαφορετικά θέματα, φέροντας αυτά στο επίκεντρο και όχι τον ήχο, ο οποίος λειτουργεί για να προάγει μεθοδολογικά τις αναλύσεις αυτές. Σε αυτή τη λογική τοποθέτησης του ήχου σε σχέση με αυτό που ερευνάται, βλέπουμε να κινείται και ο Grimshaw – Aagaard (2019), σε ένα χαρακτηριστικό άρθρο – εγχείρημα να προσδιορίσει «τί είναι οι ΗΣ».

3. Από τις ΗΣ στην Ηχητική Εκπαίδευση (ΗΕ)

Όπως είναι αναμενόμενο, η εξέλιξη των ΗΣ, επιδρά άμεσα στην Εκπαίδευση, δίνοντας νέα στοιχεία στα Προγράμματα Σπουδών (Gershon, 2016, 2018, 2020; Gerson & Appelbaum, 2026, 2018; McRae, 2021; Droumeva & Murphy, 2016; Tinkle, 2015), αλλά και τα σχολικά βιβλία, κάτι που παρατηρούμε και τη χώρα μας (Sarris, 2020). Δε θα πρέπει να θεωρηθεί τυχαίο πως ο ίδιος ο M. Schafer ανέπτυξε την Ακουστική Οικολογία και σαν παιδαγωγός, δίνοντας έμφαση στην ηχοκεντρική αναμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας της πρώτης εποχής της Ακουστικής Οικολογίας, αλλά και μεταγενέστερα (Schafer, 1969, 1976, 1986, 1992, 2005, 2011; Schafer & Tadahiko, 2009). Σήμερα, πλέον, μάλλον μιλούμε για την Ηχητική Εκπαίδευση (ΗΕ), ως ένα σημαντικό – σχεδόν αναπόσπαστο – κομμάτι έρευνας συναρτημένο με τις ΗΣ.

3.1. Ζητήματα ορισμού της ΗΕ στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Για να μελετήσουμε τις ΗΣ στην ελληνόγλωσση και αγγλόγλωσση βιβλιογραφία, θα πρέπει να συναρτήσουμε το «ηχητική» (εκπαίδευση) κυρίως με το «sound» (education), κατανοώντας και διαχωρίζοντας την κυρίαρχη παλιότερη ερμηνεία (για το «sound») ως το «δυνατό», «γερό» και «υγειές», χρήση που συναντιέται, βέβαια, παράλληλα και σήμερα (ενδεικτικά: RLE, 2010:61). «Ηχητική Εκπαίδευση» μάλλον δεν είναι η «Ακουστική Εκπαίδευση», όρος που χρησιμοποιείται για την αποκατάσταση της ελλειμματικής ακοής (Erber & Hirsh, 1978) και αποδίδει κατά κανόνα το «aural training» (Manta, 2023), αν και θα μπορούσε, ίσως, να συσχετιστεί, καθώς σε κάθε περίπτωση αναφέρεται σε θέματα ήχου. Επίσης η «Ακουστική Εκπαίδευση» που αποδίδει το «acoustic education» και πάλι εστιάζει στην εκπαίδευση σε θέματα Ακουστικής («Education in Acoustics») (Jaruszewska et al., 2022). Αντίθετα, ο όρος «sonic education» ανταποκρίνεται βιβλιογραφική στην «ηχητική εκπαίδευση» (ΗΕ), κατ' αναλογία της εγγύτητας του όρου «Sonic Studies» με τον όρο «Sound Studies» (Appelbaum & Gershon, 2019).

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος «Ηχητική Εκπαίδευση» (ΗΕ) καταγράφεται κυρίως τα τελευταία χρόνια (Kerasovitis, 2025; Sarris, 2025). Ωστόσο, στην σχεδόν εικοσαετή αναπτυξιακή παρουσία της ΗΕ στην ελληνική εκπαίδευση, όπως αναφέραμε και εισαγωγικά, έχουν γίνει αναφορές στην «εκπαίδευση που βασίζεται στον ήχο» («sound -based education») (Etmektsoglou, et al. 2019), «εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο» (DPE Messinias, 2014; Sarris, 2017) και γενικότερα έχει αναπτυχθεί βιβλιογραφία για τον «Ήχο στην Εκπαίδευση» (ΗσΕ) (WGSE, 2024; DPE Messinias, 2014).

3.2. Ηχητική Εκπαίδευση (ΗΕ) και Ηχητικές Σπουδές (ΗΣ) στην Ελλάδα

Η πρώτη σύνδεση των ΗΣ με την ΗΕ στην Ελλάδα καταγράφεται με το Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Ήχος και Φύση», (Kostoula & Kechagiogou, 2005) στο οποίο συμμετέχουν ενεργά ερευνητές της ακαδημαϊκής κοινότητας (Kostoula et al., 2005), η οποία λίγο αργότερα θα οδηγηθεί στην ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας (HSAE, 2007; Etmektsoglou, 2011). Είναι η

περίοδος που εμφανίζονται ακαδημαϊκά μαθήματα «ηχητικού πολιτισμού» (HTEI of Epirus, 2004) για φοιτητές που θα διδάξουν μουσική, συνοδευόμενα με τις πρώτες ακαδημαϊκές εκδόσεις για τον ήχο (Theodosiou et al., 2006). Στο μεταξύ, η εκπαιδευτική χρήση «ηχογόνων αντικειμένων» στη θέση των μουσικών οργάνων (Dionyssiou, 2025) όλο και αυξάνεται. Έτσι, η εγχώρια ΗΕ, σύντομα θα εμπλουτιστεί από τις ιδέες και τις πρακτικές της Ακουστικής Οικολογίας, με την βασική της ορολογία (Etmektsoglou, 2014), τις πρακτικές ηχοπεριπάτου (Sarris, 2024b) και ένα σώμα εκδόσεων για τον ΗσΕ, συνεδριακών πρακτικών (Paparrigopoulos & Etmektsoglou 2015; Mniestris et al., 2020), υλικού εθνικών επιμορφώσεων (Sarris, 2017, 2018) και άλλης επιστημονικής αρθρογραφίας, η οποία για λόγους οικονομίας της εργασίας δεν θα αναλυθεί περεταίρω, μπορεί, όμως, να βρεθεί συγκεντρωμένη σε σχετικές ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες στο διαδίκτυο (DPE Messinias, 2018a, 2018b; HSAE, 2024).

Σε επίπεδο δικτύων εκπαίδευσης, επίσης, στις μέρες μας καταγράφονται ένα εθνικής εμβέλειας (DPE Messinias, 2018a) και ένα διεθνούς εμβέλειας (DPE Messinias, 2018b). Έτσι, προκύπτει σταδιακά μια διεύρυνση των ΗΣ στις σχολικές δραστηριότητες (Sarris, 2024a), τόσο στο Νηπιαγωγείο (ενδεικτικά: Makri, 2025) όσο και στις μεγαλύτερες ηλικίες (ενδεικτικά: Πουλάκου, 2018, 2025). Την ίδια στιγμή που καταγράφεται μια πολύ σημαντική διεύρυνση της παρουσίας της Μουσικής σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Kapsali, 1999), ο ήχος φαίνεται να έχει μπολιάσει με νέες ιδέες, τόσο τα πρόσφατα βιβλία της μουσικής (P.I., 2011), όσο και τα επόμενα σχολικά βιβλία που ετοιμάζονται, καθώς γράφεται αυτή η εργασία. Στη σχετική πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για συγγραφή σχολικών βιβλίων ο ήχος έχει εμφανή παρουσία, με τις έννοιες «ηχοϊστορία» και «ηχοεικόνα» να χρησιμοποιούνται ως παγιωμένες διδακτικές πρακτικές (YPAITh, 2023: 542, 555, 562-3, 565, 592, 657, 581), όπως επίσης και η έννοια του «ηχοτοπίου» (YPAITh, 2023: 549, 594, 654, 657, 826, 843). Ομοίως παρατηρούμε την παρουσία του ΗσΕ και στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών της Μουσικής (IEP, 2022a, 2022b).

Οι συνδέσεις αυτές, γίνονται κατά πολύ κατανοητές μέσα από την έννοια του γραμματισμού (literacy), μια έννοια που διατρέχει όλα τα διδακτικά αντικείμενα (IEP, 2022a:1; IEP2022b:12; IEP, 2022c), συμπεριλαμβανομένης της Μουσικής και του Ήχου (Sarris, 2020). Έτσι, για περίπου μια δεκαετία και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία κάνουμε λόγο για τον «Ηχητικό Γραμματισμό» (Georgaki, 2015; Serifi & Georgaki, 2018), ως το εγγράμματο περιβάλλον, μέσα από το οποίο κατανοούμε και διαχειριζόμαστε τον ήχο, αναπτύσσοντας έτσι την ΗΕ (Sarris, 2020).

4. Συμπεράσματα

Οι Ηχητικές Σπουδές (ΗΣ) διακρίνονται από μια δυναμική αλλά και την πολυπλοκότητα των διεπιστημονικών πεδίων. Δεν περιορίζονται στη φυσική διάσταση του ήχου, αλλά εμπνέονται από αυτή και επεκτείνονται σε κοινωνικές, πολιτισμικές, ιστορικές και τεχνολογικές διαστάσεις του ήχου. Ιδιαίτερα τον 21ο αιώνα, οι ΗΣ αναδεικνύουν τον ήχο ως ένα σύνθετο μέσο κατανόησης του κόσμου υπερβαίνοντας την απλή ακρόαση ή τα μουσικά φαινόμενα. Με τις ΗΣ ο ήχος από αισθητηριακό ερέθισμα

αναδεικνύεται σε αναλυτικό εργαλείο ανασύνθεσης του φυσικού και ανθρώπινου παρελθόντος μας, οδηγώντας μας σε σύγχρονες γνωστικές και ερευνητικές προκλήσεις.

Σε ό,τι αφορά την βιβλιογραφία οι ΗΣ καθώς αναπτύσσονται εμφανίζουν διαρκή εξειδίκευση, καλύπτοντας πεδία από την Ακουστική Οικολογία και τις ηχητικές τέχνες έως την οικονομική – πολιτική και γεωγραφική διάσταση του ήχου.

Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, ΗΣ και ΗΕ φαίνεται ότι βρίσκονται σε ανοδική πορεία, με νέα πεδία προς εξερεύνηση, που μπορούν να αποτελέσουν προσφορά και στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία. Ο ΗσΕ καταγράφεται και εφαρμόζεται όλο και περισσότερο, επιδρώντας στην παιδαγωγική και τη διδακτική της Μουσικής αλλά και των άλλων μαθημάτων.

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ των επιστημονικών κλάδων, των εκπαιδευτικών πρακτικών και των καλλιτεχνικών εφαρμογών, στην Ελλάδα, δημιουργεί μια γόνιμη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη και διεύρυνση των ΗΣ και της ΗΕ. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες και τα καινοτόμα διδακτικά μέσα, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική εμπειρία και συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ευαισθησιών για τον ήχο ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης και μάθησης.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να λειτουργήσει ενισχυτικά για περαιτέρω επιστημονικό διάλογο και ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τα ΗΣ και την ΗΕ, καθώς τα δεδομένα που καταγράφει δείχνουν μια σχετική δυναμική. Αν αναλογιστεί κανείς ότι ο τρόπος που ο ήχος εισάγεται από τις ΗΣ και την ΗΕ έρχεται να συμπληρώσει και να ενδυναμώσει την υπάρχουσα επιστημονική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, καταλήγει στο συμπέρασμα πως η σύνδεσή τους με την Εκπαίδευση μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει.

Εν κατακλείδι ίσως μια χρησιμότητα της εργασίας αυτής να είναι η κατάδειξη των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που παρέχει ο ΗσΕ και η ΗΕ, με την υπάρχουσα δυναμική, η οποία μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο ενδυνάμωσης της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες μέσα από τα νέα ερευνητικά και εκπαιδευτικά εργαλεία που μας παρέχουν οι ΗΣ, δίνοντας παράλληλα λύσεις σε νέα προβλήματα που συναντούμε στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Adorno, T., Eisler, H. (2007[1947]). *Composing for the Films*. Continuum. pp. 13-20. https://archive.org/details/composing-for-the-films-by-theodor-w.-adorno-anns-eisler/page/n49/mode/2up

Allen, A., Tilton, J. (2023). *Sounds, Ecologies, Musics*. Oxford University Press. https://www.google.gr/books/edition/Sounds_Ecologies_Musics/h7nQEAAAQBAJ

Altman, R. (2004). *Silent Film Sound*. Columbia University Press. https://cup.columbia.edu/book/silent-film-sound/9780231116626

Anotati Scholi Kalon Technon (ASKT). (2015). *Circuits and Currents: seira dialexeon gia ton icho kai tin techni*. https://web.archive.org/web/20240114092645/http://www.library.asfa.gr/askt/site/News/t_docpage?doc=/Documents/ta-nea-tis-bibliothkis/ekdilseis/ergastorop-hxou&sub_nav=navNewsEvents

Appelbaum, P., Gershon,W. (2019). *Sonic Studies in Educational Foundations. Echoes, Reverberations, Silences, Noise*. Taylor and Francis. https://www.google.gr/books/edition/Sonic_Studies_in_Educational_Foundations/LjXDDwAAQBAJ?hl=el&gbpv=0

Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis (A.P.Th.). (2023). *Spoudes Ichou kai Ichitikes Technes.* FEK 1000/T. G΄. 12-04-2023. p.p. 4816-4818. https://www.et.gr

Attali, J. (1985). *Noise. The political economy of music*. University of Minnesota Press. https://books.google.gr/books?id=OHe7AAAAIAAJ

Barthes, R. (1977). *Barthes, R. Image, Music, Text*. Fontana Press. pp. 179–189. https://books.google.gr/books/about/Image_Music_Text.html?id=JXT6DQg_WUwC&redir_esc=y

Benjamin, W. (2006[1939]). The Work of Art in the Age of its Technological Reproducability. Eiland, H., Jennings, M. (Eds.), *Walter Benjamin: Selected Writings*. Vol. 4. Harvard University Press. pp. 251-283. https://www.hup.harvard.edu/books9780674022294

Benson, A. (2023). *Sound-Blind. American Literature and the Politics of Transcription*. The University of North Carolina Press. https://uncpress.org/book/9781469674636/sound-blind/

Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press. https://uwapress.uw.edu/book/9780295953380/how-musical-is-man/

Bubaris, N. (2006). Ichotopio. Syndeseis kai diastaseis stin akoustiki empeiria. Papageorgiou, D., Bubaris, N., Myrivili, L. (eds.). *Politistiki Anaparastasi*. Kritiki. pp. 111-139. https://www.academia.edu/35861414/

Bubaris, N. (2012). Sound Studies and Cultural Theory: a favorable juncture. Breitsameter, S., Soller-Eckert, C. (eds.). *Proceedings of The Global Composition, 25-28/7/2012, Media Campus Dieburg, Hochschule Darmstadt*. pp. 115-122. https://www.academia.edu/1833216

Bubaris, N. (2015). Akoustiki empeiria kai astiko ichotopio. Petropoulou, K., Ramantie, T. *Astikes Geografies. Topia kai kathimerines diadromes*. Kapon. pp. 183-195. https://www.academia.edu/29919603/

Bubaris, N., Paparrigopoulos, K., Matsinos, G. (Eds.). (2018). *Ichos, Thoryvos, Perivallon. 4o Synedrio Akoustikis Oikologias. Praktika*. Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf

Bull, M. (2000). *Sounding out the city. Personal stereos and the management of everyday life*. Berg. https://books.google.gr/books/about/Sounding_Out_the_City.

html?id=ExLbAAAAMAAJ&redir_esc=y

Bull, M. (Ed.). (2013). *Sound Studies*. Routledge. https://www.routledge.com/Sound-Studies/Bull/p/book/9780415597333

Bull, M., Back, L. (Eds.). (2003). *The Auditory Culture Reder*. Berg. https://www.routledge.com/The-Auditory-Culture-Reader/Bull-Back/p/book/9781472569028

Bull, M., Back, L. (eds.). (2020). *The Auditory Culture Reder*. 2nd Edition. Routledge. https://www.routledge.com/The-Auditory-Culture-Reader/Bull-Back/p/book/9781472569028

Bull, M., Cobussen, M. (Eds.). (2021). *The Bloomsbury Handbook of Sonic Methodologies*. Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/uk/bloomsbury-handbook-of-sonic-methodologies-9781501338762

Bull. M. (ed.). (2019). *The Routledge Companion to Sound Studies*. Routledge. https://www.routledge.com/The-Routledge-Companion-to-Sound-Studies/Bull/p/book/9780367659745

Burdick, J. (2013). *The color of sound. Race, religion, and music in Brazil*. New York University Press. https://nyupress.org/9780814709238/the-color-of-sound/

Cage, J. (1961). *Silence. Lectures and writings*. Wesleyan University Press. https://books.google.gr/books/about/Silence.html?id=zKQkLS5zKWAC&redir_esc=y

Caton - Lingold, M., Mueller, D., Trettien, W. (eds.). (2018). *Digital Sound Studies*. Duke University Press. https://play.google.com/store/books/details?id=dmlwDwAAQBAJ

Chion, M. (1994). *Audio-Vision. Sound on screen*. Columbia University Press. https://cup.columbia.edu/book/audio-vision-sound-on-screen/9780231185899

Coates, N. (2008). Sound Studies: Missing the (popular) Music for the Screens? *Cinema Journal*. V. 48. No. 1. (Fall, 2008). pp. 123-130. http://www.jstor.org/stable/20484436

Cox, C., Warner, D. (eds.). (2017 [2004]). *Audio Culture. Readings in modern music. Revised Edition*. Bloomsbury. https://www.bloomsbury.com/uk/audio-culture-revised-edition-9781501318382/

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2014). *National Scientific Educational Network: Sound: Human, Environment, Culture*. DPE Messinias. https://web.archive.org/web/20240225154835/http://sound.sch.gr/

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2018a). *Ethniko Epistimoniko Diktyo Ekpaidefsis «Ichos: Perivallon, Anthropos, Politismos»*. Episimos Istotopos. https://web.archive.org/web/20181223005950/http://sound.sch.gr/

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2018b). *International Network for Sound in Education*. DPE Messinias. https://web.archive.org/web/20200607015751/http://inse.sch.gr/en/

Dionysiou, Z. (2025). *Didaktiki tis Mousikis. Apopseis, Prosengiseis, Prooptikes.* Kallippos. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/13954

Dionysiou, Z., Etmektsoglou, I. (2015). Skiagrafontas to ichitiko perivallon tou simerinou ellinikou scholeiou: Mia erevna episkopisis vasismeni se apopseis ekpaideftikon. Paparrigopoulos, K., Etmektsoglou, I. (eds.). *3o Synedrio Akoustikis Oikologias "Akoustiki Oikologia kai Ekpaidefsi" 28-29-30 Iouniou 2014. Praktika*. Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. pp. 150-157. https://akousedu.files.wordpress.com/2018/05/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias1.pdf

Droumeva, M., Murphy, D. (2016). A Sound Pedagogy: Active learning through media production. *EDULEARN16 Proceedings*. pp. 3974-3982.https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1949

Eidsheim, N.-S. (2019). *The race of Sound. Listening, Timbre and Vocality in African American Music*. Duke University Press. https://www.dukeupress.edu/the-race-of-sound

Eno, B. (2023). *A Year with Swollen Appendices: Brian Eno's Diary*. Faber & Faber. https://www.faber.co.uk/product/9780571374625-a-year-with-swollen-appendices/

Erber, P., N., Hirsh, I. (1978). Auditory Training. Chapter. Davis, H., Silverman, S., R. (eds.). *Hearing and deafness*. Holt, Rinehart and Winston. https://www.researchgate.net/publication/335489539_Chapter_-_Auditory_Training

Erlmann, V. (2010). *Reason and Resonance. A history of modern aurality*. Zone Books. https://press.princeton.edu/books/paperback/9781935408055/reason-and-resonance

Erlmann, V. (Ed.). (2004). *Hearing Cultures. Essays on Sound, Listening and Modernity*. Berg. https://www.routledge.com/Hearing-Cultures-Essays-on-Sound-Listening-and-Modernity/Erlmann/p/book/9781859738283

Etmektsoglou, I. (2011). Editorial. Soundscape: The Journal of Acoustic Ecology, V. 11 (1). pp. 1-3. https://www.researchgate.net/publication/375576986

Etmektsoglou, I. (2014). *Vasiki Orologia Akoustikis Oikologias gia paidia kai enilikes: To ichotopio kai oi simasies ton ichon tou*. Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. http://akouse.gr/wp/wp–content/uploads/2015/11/akouseOrologia.pdf

Etmektsoglou, I. Dionyssiou, Z., Mniestris, A. (2019). *A Sound-based Education. Electroacoustic Music Research and Applications Laboratory*. Ionian University. http://paki.webpages.auth.gr/eeao/wp-content/uploads/2020/08/A-SOUND-BASED-EDUCATION.pdf

Farina, A. (2014). *Soundscape Ecology: Principles, Patterns, Methods and Applications*. Springer. https://www.google.gr/books/edition/Soundscape_Ecology/v83HBAAAQBAJ

Feld, S. (1982). *Sound and sentiment: birds, weeping, poetics, and song in Kaluli expression*. University of Pennsylvania Press. https://www.dukeupress.edu/sound-and-sentiment

Friedner, M., Helmreich, S. (2016). Sound studies meets deaf studies. Helmreich, S. (Ed.). *Sounding the limits of life. Essays in the Anthropology of Biology and beyond*. Princeton University Press. pp. 164-172. http://anthropology.mit.edu/sites/default/files/documents/helmreich_friedner_sound_studies_deaf_studies.pdf

Gál, B. (2017). Updating the History of Sound Art: Additions, Clarifications, More Questions. *Leonardo Music Journal*. V. 27(27). pp. 78–81. https://dx.doi.org/10.1162%2FLMJ_a_01023

Georgaki, A. (2015). «I d' aidon adei»: ichitikos engrammatismos kai dimiourgiki mathisi sti synchroni ekpaidefsi. *Techni & Ekpaidefsi: Didaktikes kai Paidagogikes prosengiseis sto scholeio tou 21ou aiona. Synedrio. 2–4 Oktovriou 2015*. Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton – Institouto Ekpaideftikis Politikis – Anotati Scholi Kalon Technon – Stegi Grammaton kai Technon tou Idrymatos Onasi. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/290915_synedrio-IEP.pdf

Georgaki, A. (2020). *O Ichos os yliko sti synchroni mousiki dimiourgia*. Fagotto. https://fagottobooks.gr/el/4610-o-ichos-os-yliko-sti-sygchroni-moysiki-dimioyrgia.html

Gershon, S. W. (2011). Rethinking modernity through otology. *Senses and Society*. V. 6. Issue 3. pp. 360-362. http://dx.doi.org/10.2752/174589311X13046098680312

Gershon, S. W., Appelbaum, P. (2016). Special Issue Echoes. Reverberations, Silences, and Noise: Sonic Possibilities in Education. *Educational Studies*. V. 52. No. 4. p.p. 390-393. http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2016.1191238

Gershon, S., W. (2018). *Sound Curriculum. Sonic Studies in Educational Theory, Method, and Practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315533131

Gershon, S., W. (2019). Sonic Ethnography in theory and practice. Noobit, G. (Ed.). *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.547

Gershon, S., W. (2020). Sound Pedagogies and Teacher Education. Peters, A. M. (ed.). *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_289-1

Gershon, S., W., Appelbaum, P. (2018). Resounding Education: Sonic Instigations, Reverberating Foundations. *Educational Studies*. V. 54. No. 4. p.p. 357-366. https://doi.org/10.1080/00131946.2018.147387

Graham, E., M. (2018). Re-socialising sound: investigating sound, selfhood and inter-subjectivity among people living with dementia in long-term care. *Sound Studies*. V. 5. https://doi.org/10.1080/20551940.2018.1551051

Hellenic Society for Acoustic Ecology (HSAE) (2007). *1st Conference of Acoustic Ecology*. Ionian University. https://users.ionio.gr/~esseam/acoueco/

Hellenic Society for Acoustic Ecology (HSAE) (2024). *Greek Society for Acoustic Ecology. Official website*. HSAE. http://akouse.gr/

Higher Technological Educational Institute (HTEI) of Epirus (2004). *Ichitikos Politismos. Perigrafi Mathimatos*. https://web.archive.org/web/20060517173430/http://tlpm.teiep.gr/tlpm/courses/hxitikos_politismos.htm

Hilmes, M. (2015). Is there a field called Sound Culture Studies? And does it matter? *American Quarterly*. Vol. 57. No 1. (Mar. 2005). p.p. 249-259. http://www.jstor.org/stable/40068259

Holcomb, K., T. (2013). *Introduction to American Deaf Culture*. Oxford University Press. https://books.google.gr/books?id=pySsIU0WFpQC

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). (2022a). *Programma Spoudon gia to mathima tis mousikis sto dimotiko. Defteri Ekdosi*. IEP. https://tinyurl.com/ps-dim

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). (2022b). *Programma Spoudon gia to mathima tis mousikis stis taxeis A΄, B΄, C΄ taxeis gymnasiou. Defteri Ekdosi*. https://tinyurl.com/ps-gymnu

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). (2022c). *Engrammatismos*. IEP. https://web.archive.org/web/20230320205106/https://elearning.iep.edu.gr/study/course/index.php?categoryid=41

Ismaiel - Wendt, J.-S., Schoon, A. (eds). (2022). Postcolonial Percussions. On Sound Ontologies and Decolonised Listening. *Sound Studies Series*. V. 6. Transcript. https://www.transcript-publishing.com/978-3-8376-6252-8/postcolonial-repercussions/?number=978-3-8394-6252-2

Jaruszewska, K., Melon, M., Dazel, O., Vorländer. M., Rychtáriková, M., Horvat, M., Wulfrank, T., Herweg, A., Aspöck, L., Sluyts,Y., Jambrošić, K., Carayol, E., Wojtyła, B., M, Łuczak, Chmelík, V. (2022). The ACOUOU platform: Online acoustic education developed by an interdisciplinary team. *The Journal of the Acoustical Society of America*. V. 152. pp. 1922-1931. https://doi.org/10.1121/10.0014170

Kahn, D. (1999). *Noise, Water, Meet. A history of sound in arts*. The MIT Press. https://mitpress.mit.edu/9780262611725/noise-water-meat/

Kane, B. (2015). Sound studies without auditory culture: a critique of the ontological turn. *Sound Studies.* V. 1(1). pp. 2-21. https://doi.org/10.1080/20551940.2015.1079063

Kapsali, S. (2009). *Mousiki kai diathematikotita: I mousiki sta mi mousika encheiridia tou Dimotikou Scholeiou*. Adelfoi Kyriakidi. https://search.lib.auth.gr/Record/902279?sid=15879719

Kerasovitis, K. (2025). Ichitiki Ekpaidefsi sto scholeio tou 21ou aiona. Sarris, D. (ed.). *Ichitiki Ekpaidefsi kai synchrono scholeio: Plaisio kai Efarmoges. 6i Prosynedriaki Diadiktyaki Imerida E.E.M.E. Parousiaseis Eisigiseon*. Greek Society for Music Education. pp. 68-77. https://www.eeme.gr/publications/books/soundeducation2025.html

Kostoula, T., Kechagioglou, S. (2005). *Ethniko Thematiko Diktyo Perivallontikis Ekpaidefsis: Ichos kai Fysi*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Poroion Serron. http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1179/3/1179.pdf

Kostoula, T., Kechagioglou, S., Etmektsoglou, I., Mniestris, A. (2005). *Tetradio mathiti gia to Ekpaideftiko. Programma Ichos & Fysi*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Poroion Serron. http://hdl.handle.net/10795/1180

Krogh, S., Schulze, H. (Eds.). (2020). *The Bloomsbury handbook of Sound Art*. Bloomsbury. https://www.bloomsbury.com/us/bloomsbury-handbook-of-sound-art-781501338816/#

LaBelle, B. (2010). *Acoustic Territories. Sound Culture and everyday life*. Continuum. https://books.google.gr/books/about/Acoustic_Territories.html?id=AJJEirWa26YC&redir_esc=y

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture*. Multilingual Matters. https://mdu.ac.in/UpFiles/UpPdfFiles/2022/Jan/4_01-10-2022_16-33-55_Understanding Deaf Culture , In Search of Deafhood(2003)BBS.pdf

Llano, S., Whittaker, T. (2019). Spanish Sound Studies. *Journal of Spanish Cultural Studies*. V. 20(3). pp. 199-208. https://doi.org/10.1080/14636204.2019.1653022

Makri, E. (2025). «Taxidi ston Ichokosmo»: Ena programma viomatikis Ichitikis Agogis gia to Nipiagogeio. Sarris, D. (ed.). *Ichitiki Ekpaidefsi kai synchrono scholeio: Plaisio kai Efarmoges. 6i Prosynedriaki Diadiktyaki Imerida E.E.M.E. Parousiaseis Eisigiseon*. Elliniki Enosi gia ti Mousiki Ekpaidefs. pp. 78-98. https://www.eeme.gr/publications/books/soundeducation2025.html

Manta, O. (2023). *Anaptyxi effyon montelon michanikis mathisis me chrisi polydiastaton dedomenon gia tin axiologisi kai taxinomisi ton asthenon me chronies emvoes. Didaktoriki Diatrivi*. Ethniko Metsoveio Polytechneio. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/53670

Marshark, M., Spencer, P. - E., (Eds.). (2003). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press. https://archive.org/details/oxfordhandbookof0000unse_m9l2

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The extension of man*. McGraw-Hill. https://archive.org/details/marshall-mcluhan-understanding-media/page/n17/mode/2up

McLuhan, M. (1997). Acoustic Space. Moss, M. (Ed.). *Media research, Technology, Art, Communication*. Marshall McLuhan Essays. G & B Arts. pp.39-44. https://www.routledge.com/Media-Research-Technology-Art-and-Communication/Moos-McLuhan/p/book/9789057010811

McRae, C. (2021). *Listening for Learning: Performing a Pedagogy of Sound and Listening*. Peter Lang Inc. https://www.peterlang.com/document/1059129

Meizel, K., Dughtry, J.-M. (2019). Sound Studies and Voice Studies in Ethnomusicology. Berger, H., Stone, R. (Eds.). *Theory for Ethnomusicology, Histories, Conversations, Insights. Second Edition*. Routledge. pp. 176-203. https://www.routledge.com/Theory-for-Ethnomusicology-Histories-Conversations-Insights/Berger-Stone/p/book/9781138222144

Mniestris, A, Paparrigopoulos, K., Sarris, D. (eds.). (2020). *Ichos, vioma, ekpaidefsi. 5o Synedrio Akoustikis Oikologias, 27-30 Septemvriou 2018*. Ekdoseis D.P.E. Messinias. http://edulab.sch.gr/stable/20201231_acouexpedu_Proceedings.pdf

Nicholls, D. (ed.). (2002). *The Cambridge Companion to John Cage*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CCOL9780521783484

Nyman, M. (1999). *Experimental Music: Cage and Beyond.* Cambridge University Press. https://books.google.gr/books/about/Experimental_Music.html?id=QEB-zEhzAkYwC&redir_esc=y

Nyong'o, T. (2014). Afro-philo-sonic Fictions: Black Sound Studies after the Millennium. *Small Axe A Caribbean Journal of Criticism*. July 2014. V. 18(2). pp. 173-179. http://dx.doi.org/10.1215/07990537-2739938

Ong, J. - W. (2012 [1982]). *Orality and literacy. 30th Anniversary edition*. Routledge. https://www.routledge.com/Orality-and-Literacy-30th-Anniversary-Edition/Ong/p/book/9780415538381

Ong, J.-W. (1967). *The presence of the word. Some prolegomena for cultural and religious history*. Yale University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt1cc2m13

Padden, C., Humphries, T. (2005). *Inside deaf culture*. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674041752

Paidagogiko Institouto (P.I.) (2011). *Mousiki. Episimos Istotopos Mathimatos*. http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=28

Panopoulos, P. (2005a). *Apo ti mousiki ston icho. Ethnografikes meletes ton Steven Feld, Marina Roseman kai Anthony Seeger.* Alexandreia. https://alexandria-publ.gr/
shop/from-music-to-sound/

Panopoulos, P. (2005b). Epimetro: Anthropologikes kai istorikes prosengiseis tou ichou. Sto Panopoulos, P. (Ed.). *Apo ti mousiki ston icho. Ethnografikes meletes ton Steven Feld, Marina Roseman kai Anthony Seeger*. Alexandreia. https://alexandria-publ.gr/shop/from-music-to-sound/

Panopoulos, P. (2014). Touch and Vibration: Hearing Deaf Soundscapes. *Avarts Festival*. https://www.academia.edu/10321414/

Panopoulos, P. (2017). Emfones ethnografies. Angelidou, A., Astrinaki, R. (eds). *Anthropologikes anazitiseis stin Ellada tou 21ou aiona*. Patakis. pp. 377-395. https://www.academia.edu/109460610/

Panopoulos, P. (2019). *I mnimi tis fonis: Fonografiki archaiologia, ethnografia kai epitelesi stin anthropologia kai ti synchroni techni*. Omada Kritikis Diepistimonikotitas. https://www.academia.edu/39259086/

Papachristou , N., Samantas, G. (2014). *Kykloi ichou: metaxy ichou kai akousmatos*. Twixt lab. https://web.archive.org/web/20240225180744/https://paperzz.com/download/5196749

Papapavlou, M. (2022). *Mousiki, ichos kai mystikismos stis monotheistikes paradoseis tis Mesogeiou*. Nisos. https://www.nissos.gr/download_contents_pdf/400

Paparrigopoulos, K., Etmektsoglou, I. (Eds.). (2015). *3o Synedrio Akoustikis Oikologias "Akoustiki Oikologia kai Ekpaidefsi" 28-29-30 Iouniou 2014. Praktika*. Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. https://akousedu.files.wordpress.com/2018/05/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias1.pdf

Paradelis, Th. (1997). Proforikotita kai Engrammatosyni: Apo tin aftonomi dra-si stin koinoniki praktiki. Ong, J.-W. *Proforikotita kai Engrammatosyni*. *I ektechnologisi tou logou*. Panepistimiakes Ekdoseis Kritis. pp. ix-xxxiv. https://www.cup.gr/book/proforikotita-ke-engrammatosini/

Partch, H. (1974). *Genesis of a music: an account of a creative work, its roots and its fulfillments. 2nd Edition*. Da Capo Press. https://books.google.gr/books/about/Genesis_Of_A_Music.html?id=8JVQAQAACAAJ&redir_esc=y

Pedelty, M. (2012). *Ecomusicology. Rock, Folk, and the Environment*. Temple University Press. https://tupress.temple.edu/books/ecomusicology

Pinch, T., Bijsterveld, K. (2004). Sound Studies: New Technologies and Music. *Social Studies of Science*. V. 34. (5). Special Issue on Sound Studies: New Technologies and Music (Oct. 2004). pp. 635-648. http://www.jstor.org/stable/4144355

Pinch, T., Bijsterveld, K. (Eds.). (2011). *The Oxford Handbook of Sound Studies*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195388947.001.0001

Politis, A. (1982). To vivlio meso paragogis tis proforikis gnosis. Dyskolies kai provlimatismoi gyro apo to thema. *Praktika tou A΄ Diethnous Symposiou tou Kentrou Neoellinikon Erevnon*. Kentro Neoellinikon Erevnon. pp. 271-282. https://helios-eie.ekt.gr/EIE/handle/10442/16687

Porcello, T., Patch, J. (2022). *Re-making sound. An Experiential Approach to Sound Studies*. Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/us/remaking-sound-9781501354762/#

Poulakou, M. (2018). «Ta ligotera dB nikane!». Praktikes axiopoiisis tou scholikou ichotopiou stin ekpaideftiki Diadikasia. Paparrigopoulos, K., Mniestris, A. Sarris, D. (ed.). *Ichos, vioma, ekpaidefsi. 5o Synedrio Akoustikis Oikologias, 27-30 Septemvriou 2018*. D.P.E. Messinias. pp. 137-147. http://edulab.sch.gr/stable/20201231_acouexpedu_Proceedings.pdf

Poulakou, M. (2025). «To Ichotopio ki... Emeis»: Mia endoscholiki viomatiki exerevnisi. Sarris, D. (ed.). *Ichitiki Ekpaidefsi kai Synchrono Scholeio: Plaisio kai Efarmoges*. Elliniki Enosi gia ti Mousiki Ekpaidefsi (EEME). pp. 99-116. https://www.eeme.gr/publications/books/soundeducation2025.html

Poulos. P., Tragaki, D., Panopoulos, P., Sarris, D., Mpoumparis, N., Theodosiou, S., Pavlopoulou, I., Tsimouris, G., Poulakis, N. (2006). *Mousiki, Ichos & topos. Ta keimena*. Ekdoseis tou TLPM - TEI Epirou. https://music.uoi.gr/wp-content/uploads/2020/07/01_mousiki-ixos-topos-tetradio-2006.pdf

Prior, D., Grand, J., Matthias, J. (Eds.). (2021). *The Oxford Handbook of Sound Art*. Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-sound-art-9780190274054?cc=gr&lang=en&

Robinson, D. (2020). *Hungry Listening. Resonant theory for indigenous Sound Studies*. University of Minnesota Press. https://play.google.com/store/books/details/Dylan_Robinson_Hungry_Listening?id=WBbaDwAAQBAJ

Rosen, R. (2017). *Deaf Culture Fairy Tales*. Savory Words Publishing. https://www.amazon.com/Culture-Fairy-Tales-Roslyn-Rosen-ebook/dp/B071H7Y7JH/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=&sr=

Routledge Library Editions (RLE). (2010). *Routledge Library Editions: Development Mini-Set G: Education and Development*. Taylor and Francis. https://tinyurl.com/rle-p-61

Rubery, M. (ed.). (2011). *Audiobooks, Literature and Sound Studies*. Routledge. https://www.routledge.com/Audiobooks-Literature-and-Sound-Studies/Rubery/p/book/9781138833371

Russolo, L. (2004 [1913]). *The Art of Noise. Futurist manifesto*. UBUClassics. http://www.artype.de/Sammlung/pdf/russolo_noise.pdf

Rychtáriková, M. (2015). How do blind people perceive sound and soundscape? *Akustika*. January 2015. V. 23(1). pp. 6-9. https://www.researchgate.net/publication/282273661_How_do_blind_people_perceive_sound_and_soundscape

Sarris, D. (2007). «Siopires Ergasies», «diaplasis» kai «askisis tis akois»: To ichitiko topio sto elliniko scholeio tou 20ou aiona. Argyriou, M. (ed.). *Mousiki Pedagogiki ston 21o aiona: Prokliseis, provlimata, prooptikes. Praktika 2ou Panelliniou Sinedriou Mousikis Agogis me Diethni Simetoxi. EEMAPE. 20-22/04/2007. Tomos B*. pp. 56-62. https://www.academia.edu/21336045/

Sarris, D. (2009). Kataskefi kai chrisi aftoschedion mousikon Organon stin ekpaidefsi: Prosengiseis kai efarmoges. Kokkidou, M. & Dionyssiou, Z. (eds.). *Praktika tou*

6ou Diethnous synedriou tis EEME «Mousiki: Paidevei, Ekpaidevei, Therapevei». GSME. pp. 1093-1098. https://www.academia.edu/23637488/

Sarris, D. (2010). «Alla t' aftakia tou lagou ki alla tis koukouvagias»: I ichitiki agogi sto paidiko vivlio. *2o Synedrio Akoustikis Oikologias*, *Rethymno, TEI Kritis, 26-27 Fevrouariou.* https://www.academia.edu/32884492/

Sarris, D. (2015). «Ichos: Perivallon, Anthropos, Politismos»: O ichos stis scholikes drastiriotites tis protovathmias ekpaidefsis. Paparrigopoulos, K., Etmektsoglou, I. (Eds.). *3o Synedrio Akoustikis Oikologias «Akoustiki Oikologia kai Ekpaidefsi» 28-29-30 Iouniou 2014. Praktika*. Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. pp. 207-214. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf

Sarris, D. (2017). *Ekpaidefsi pou estiazei ston icho. Protaseis kai praktikes gia scholikes drastiriotites kai programmata*. Ekdoseis D.P.E. Messinias. https://www.academia.edu/41010112/

Sarris, D. (2018). *To scholiko akoustiko apotypoma stin ekpaideftiki diadikasia. Sto plaisio ton programmaton «Diafanes Simaies», «Ekpaidefsi pou estiazei ston Icho».* Ekdoseis D.P.E. Messinias. https://www.academia.edu/95628078/

Sarris, D. (2020). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki Diatrivi*. Panteio Panepistimio. https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/47835

Sarris, D. (2023). *Methodos drastiriotiton gia ton icho stin ekpaidefsi*. Ekdosi Dekemvriou 2023. Educational Sound Lab Publications. https://www.academia.edu/109711417/

Sarris, D. (2024a). Schediasmos programmaton scholikon drastiriotiton gia ton icho stin ekpaidefsi. *Neos Paidagogos*. V. 40. pp. 125-142.https://www.academia.edu/114111772/

Sarris, D. (2024b). *Eisagogi ston Ekpaideftiko Ichoperipato*. Educational Sound Lab Publications. https://educationalsoundlab.cmc.gr/edusoundwalk/

Sarris, D. (2025). Epimetro. Sarris, D. (ed.). *Ichitiki Ekpaidefsi kai synchrono scholeio: Plaisio kai Efarmoges. 6i Prosynedriaki Diadiktyaki Imerida E.E.M.E. Parousiaseis Eisigiseon*. Elliniki Enosi gia ti Mousiki Ekpaidefsi. ss. 124-128. https://www.eeme.gr/publications/books/soundeducation2025.html

Sasamoto, R. (2019). *Onomatopoeia and relevance. Communication of impressions via sound*. Palgrave. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-26318-8

Scarre, C., Lawson, G. (eds). (2006). *Archaeoacoustics*. McDonald Institute for Archaeological Research. https://www.arch.cam.ac.uk/files/archaeoacoustics_toc.pdf

Schaeffer, P. (2012). *In search of a concrete music*. University of California Press. https://www.ucpress.edu/book/9780520265745/in-search-of-a-concrete-music

Schafer, M. (1969). *Ear cleaning: notes for an experimental music course*. Berandol

Music - Associated Music Publishers. https://monoskop.org/images/2/2d/Schafer_R_Murray_Ear_Cleaning_Notes_for_an_Experimental_Music_Course.pdf

Schafer, M. (1969). *The new Soundscape. A Handbook for the modern Music Teacher*. Berandol Music Limited. https://www.academia.edu/27894399/

Schafer, M. (1976). *Creative music education: a handbook for the modern music teacher*. Schirmer Books. https://archive.org/details/creativemusicedu0000scha

Schafer, M. (1977).*The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Knopf. https://archive.org/details/soundscapeourson0000scha/page/n323/mode/2up

Schafer, M. (1986). *The Thinking Ear: Complete writing on Music Education*. Arcana Editions. https://www.amazon.com/Thinking-Ear-Complete-Writing-Education/dp/999754228

Schafer, M. (1992). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Soundmaking*. Arcana. Editions. https://books.google.gr/books/about/A_Sound_Education.html?id=DyLmRi1DY3kC&redir_esc=y

Schafer, M. (1997). *I mousiki tou perivallontos. Dokimio mousikis oikologias*. Sol. https://catalogue.nlg.gr/Record/b.151241

Schafer, M. (2005). *Hearsing. 75 exercises in listening and creating music*. Arcana Editions. https://www.scribd.com/document/392101068/schafer-hear-sing-pdf

Schafer, M. (2011). *Akoulaleite. 75 Askiseis Mousikis Akroasis kai Dimiourgias*. Nikolaidis. https://biblionet.gr/ακουλαλειτε-338595

Schafer, M., Tadahiko, I. (2009). *A Little Sound Education*. Shunjusha. https://researchmap.jp/read0074785/books_etc/13677491

Serifi, G., Georgaki, A. (2018). Akoustiki analisi tou ichou tis kinonias ton melisson; mia diathematiki ekpedefiki protasi. Bubaris, N., Paparrigopoulos, K., Matsinos, G. (eds.). *Ichos, Thoryvos, Perivallon. Praktika 4ou Synedriou Akoustikis Oikologias*. Hellenic Society for Acoustic Ecology (HSAE). pp. 313–330. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf

Small, C. (1996). *Music, Society, Education*. Wesleyan University Press. https://www.weslpress.org/9780819563071/music-society-education/

Smith, J. (2008). *Vocal Tracks. Performance and Sound Media*. University of California Press. https://www.ucpress.edu/book/9780520254947/vocal-tracks

Snaith, A. (Ed.). (2020). *Sound and Literature*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108855532

Solomos, M. (2020). *From Music to Sound: The Emergence of Sound in 20th- and 21st-Century Music*. Routledge. https://www.routledge.com/From-Music-to-Sound-The-Emergence-of-Sound-in-20th--and-21st-Century-

Music/Solomos/p/book/9781032087160#

Steingo, G., Sykes, J. (eds.). (2019). *Remapping Sound Studies*. Duke University Press. https://www.kobo.com/us/en/ebook/remapping-sound-studies

Steinskog, E. (2018). *Afrofuturism and Black Sound Studies. Culture, Technology, and things to come*. Palgrave. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-66041-7

Sterne, J. (2003). *The audible past. Cultural Origins of sound reproduction*. Duke University Press. https://play.google.com/store/books/details/Jonathan_Sterne_The_Audible_Past?id=jnHrJRzZiRgC

Sterne, J. (2012). *The Sound Studies Reader*. Routledge.https://www.routledge.com/The-Sound-Studies-Reader/Sterne/p/book/9780415771313

Stocker, M. (2013). *Hear Where we are. Sound, Ecology and Sense of Place*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-7285-8

Sykes, J. (2015). Sound Studies, Religion and Urban Space: Tamil Music and the Ethical Life in Singapore. *Ethnomusicology Forum*. V. 24 (3). pp. 380-413.http://dx.doi.org/10.1080/17411912.2015.1099049

Theodosiou, S., Bubaris, N., Panopoulos, P., Pavlopoulou, I., Poulakis, N., Poulos, P., Sarris, D., Tragaki, D., Tsimouris, G. (2006). *Mousiki, ichos kai topos*. H.T.E.I. of Epirus. https://music.uoi.gr/moysiki-ichos-topos/

Thompson, E. (2002). *The Soundscape of Modernity. Architectural Acoustics and the culture of listening in America 1900-1933*. The MIT Press. https://mitpress.mit.edu/9780262701068/the-soundscape-of-modernity/

Thompson, M. (2020). Sound Studies. Van Orden, K. (Ed.) *Music. Oxford Bibliographies*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/obo/9780199757824-0280

Tilton, J.-T. (2020). *Toward a Sound Ecology*. Indiana University Press. https://iupress.org/9780253049681/toward-a-sound-ecology/

Tinkle, A. (2015). Sound Pedagogy: Teaching listening since Cage. *Organized Sound* V. 20. Special Issue, 2. pp. 222–230. https://doi.org/10.1017/S1355771815000102

Toop, D. (1995). *Ocean of Sound: Aether Talk, Ambient Sound and Imaginary Worlds*. Serpent's Tail.https://archive.org/details/oceaofsoundaeth0000toop/page/n323/mode/2up

Tsaftaridis, N. (2013). *Oi kataskeves mousikon organon sti Mousiki Ekpaidefsi ekpaideftikon, paidion proscholikis ilikias. Mathiteia, gnosi kai kataskefi. Didaktoriki diatrivi.* Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/36469

Tsokani, Ch. (2006). *I kravgi tis Medousas. Apo ton Mytho sti Mousiki*. Alexandreia. https://alexandria-publ.gr/shop/the-cry-of-medousafrom-myth-to-music/

Tsokani, Ch. (2011). *Mousiki mania. Stis aparches tou vakchikou enthousiasmou*. Alexandreia. https://alexandria-publ.gr/shop/musical-maniathe-origins-of-dionysian-enthusiasm/

University of Athens (UoA) (2024). *7th Conference on Acoustic Ecology Athens, Ancient Epidaurus. 7-10/11/2024. Official Site*. Department of Music Studies. https://acousticecology.music.uoa.gr/

Voudiklaris, G. (2022). *Transmissions: Meletontas ton icho sti Gyaro kai to Vardo*. Artivist. https://web.archive.org/web/20240114092156/http://www.artivist.gr/transmissions-μελετώντας-τον-ήχο-στη-γυάρο-και-το-var/

Vrakatseli, A. (2024). *7th Conference on Acoustic Ecology. Soundscape, Biophony and Climate Crisis. Book of Abstracts*. Department of Music Studies, NKUA, Hellenic Society of Acoustic Ecology, Municipality of Epidaurus. https://acousticecology.music.uoa.gr/wp-content/uploads/2024/11/Book-of-Abstracts-Acoustic-Ecology-2024.pdf

Wilcox, S. (Ed.). (1989). *American Deaf Culture*. *An Anthology*. Linstok. https://books.google.gr/books/about/American_Deaf_Culture.html?id=4ea7AAAAIAAJ&redir_esc=y

WorkGroup for Sound in Education (WGSE) (2024). *Omada ergasias gia ton icho stin ekpaidefsi*. https://web.archive.org/web/20240108205541/https://www.eeme.gr/images/stories/documents/yannis.mygdanis/Ομάδα_για_τον_Ήχο/Τριπτυχο_Ομαδας_Εργασιας.pdf

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (YPAITh). (2023). *Prosklisi ekdilosis endiaferontos gia tin ypovoli aitiseon symmetochis sti diadikasia axiologisis kai entaxis didaktikon vivlion sto mitroo didaktikon vivlion kai stin psifiaki vivliothiki didaktikon vivlion*. Α.Ρ. 46978/ΓΔ4/25-04-2023. YPAITh. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/Πρόσκληση_Πολλαπλού_Βιβλίου.pdf

Αδελφικές σχέσεις και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας

Στεφανία Φούντα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό Επιστήμες της Αγωγής.

Περίληψη

Οι σχέσεις μεταξύ αδελφών είναι θεμελιώδεις για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ωστόσο είναι λιγότερο μελετημένες σε σύγκριση με τη δυναμική γονέα-παιδιού και συνομηλίκων. Η μελέτη αυτή υπογραμμίζει πώς οι υποστηρικτικές αδελφικές αλληλεπιδράσεις ενισχύουν τη συναισθηματική ρύθμιση, την ενσυναίσθηση, την ηθική συλλογιστική και την κοινωνική ικανότητα στην παιδική ηλικία. Αντίθετα, οι συγκρουσιακές ή παραμελημένες αδελφικές σχέσεις μπορούν να υπονομεύσουν αυτά τα αναπτυξιακά αποτελέσματα. Η γονική εμπλοκή, ιδιαίτερα στη μοντελοποίηση και τη διαμεσολάβηση της συμπεριφοράς, αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας μετριασμού. Η μελέτη δίνει περαιτέρω έμφαση στις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της αδελφικής δυναμικής για τα σχεσιακά πρότυπα ενηλίκων και την ψυχολογική ευεξία.

Λέξεις-Κλειδιά: Αδελφικές σχέσεις, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, οικογενειακή δυναμική

Sibling relationships and childhood socioemotional development

Stefania Founta, Primary School Teacher, M.Sc. Educational Sciences.

Abstract

Sibling relationships are fundamental to socioemotional development, yet they are less studied than parent-child and peer dynamics. This study highlights how supportive sibling interactions enhance emotional regulation, empathy, moral reasoning, and social competence in childhood. In contrast, conflictual or neglectful sibling relationships can undermine these developmental outcomes. Parental involvement, particularly in modeling and mediating behavior, emerges as a key moderating factor. The study further emphasizes the long-term implications of sibling dynamics for adult relational patterns and psychological well-being.

Key-Words: Sibling relationships, socioemotional development, family dynamics

Εισαγωγή

Οι σχέσεις μεταξύ αδελφών αποτελούν έναν από τους πιο διαρκείς και συναισθηματικά σημαντικούς δεσμούς στη ζωή ενός ατόμου. Ενώ η έρευνα παραδοσιακά δίνει έμφαση στη δυναμική γονέα-παιδιού στην αναπτυξιακή ψυχολογία, η αυξανόμενη προσοχή έχει στραφεί στην κατανόηση του μοναδικού ρόλου που διαδραματίζουν τα αδέλφια στη διαμόρφωση της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (McHale, Updegraff & Whiteman, 2012). Αυτές οι σχέσεις συχνά χαρακτηρίζονται από μια σύνθετη αλληλεπίδραση στοργής, αντιπαλότητας,

συνεργασίας και σύγκρουσης, που εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και επηρεάζονται από διάφορους οικογενειακούς και ατομικούς παράγοντες (Buhrmester & Furman, 1990; Howe, Ross & Recchia, 2011). Από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία και την ενηλικίωση, ο αδελφικός δεσμός μπορεί να παρέχει ένα κρίσιμο πλαίσιο για την εκμάθηση διαπροσωπικών δεξιοτήτων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τον σχηματισμό ταυτότητας (Howe, Ross & Recchia, 2011; Scharf, Shulman & Avigad-Spitz, 2005). Σε αντίθεση με τις φιλίες, οι οποίες είναι εκούσιες ή τις σχέσεις γονέα-παιδιού, οι οποίες είναι ιεραρχικές, οι αδελφικοί δεσμοί είναι ακούσιοι και συνήθως συμμετρικοί, προσφέροντας έναν μοναδικό σχεσιακό χώρο για κοινωνική μάθηση. Επιπλέον, τα αδέλφια συχνά λειτουργούν ως πρότυπα, πηγές υποστήριξης και συναισθηματικά εμπιστευτικά άτομα (Kramer & Conger, 2009).

Παράγοντες που επηρεάζουν τις αδελφικές σχέσεις

Οι αδελφικές σχέσεις είναι πολύπλευρες και δυναμικές, διαμορφωμένες από μια σύνθετη αλληλεπίδραση ατομικών, οικογενειακών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. Αυτές οι σχέσεις δεν είναι στατικές, αλλά αναπτύσσονται και μετασχηματίζονται με την πάροδο του χρόνου, προσαρμοζόμενες στα στάδια της ζωής, τα οικογενειακά γεγονότα και την ψυχολογική ανάπτυξη (Cicirelli, 1994; Gözü & Newman, 2018; Krejčová, Chýlová & Rymešová, 2023).

Η ηλικία είναι ένας θεμελιώδης καθοριστικός παράγοντας της δυναμικής των αδελφικών σχέσεων. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, τα αδέλφια συχνά λειτουργούν ως συμπαίκτες και συν-ρυθμιστές των συναισθημάτων. Οι αλληλεπιδράσεις τους χαρακτηρίζονται τόσο από στοργικές συμπεριφορές όσο και από υψηλά επίπεδα σύγκρουσης, τα οποία χρησιμεύουν ως κρίσιμο έδαφος εκπαίδευσης για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Dunn, 1988). Καθώς τα αδέλφια προχωρούν στην εφηβεία, οι σχέσεις συνήθως γίνονται πιο ισορροπημένες και λιγότερο ιεραρχικές. Η συχνότητα των συγκρούσεων τείνει να μειώνεται και ο αμοιβαίος σεβασμός αυξάνεται καθώς και τα δύο αδέλφια αποκτούν γνωστική ωριμότητα και αυτονομία (Buhrmester & Furman, 1990; Cole & Kerns, 2001). Είναι σημαντικό ότι η αναπτυξιακή τροχιά των αδελφικών σχέσεων δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία. Μεταβάσεις όπως η εφηβεία, η εγκατάλειψη του σπιτιού ή η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να δημιουργήσουν προσωρινή συναισθηματική απόσταση, αλλά μπορούν επίσης να καλλιεργήσουν βαθύτερους συναισθηματικούς δεσμούς καθώς τα αδέλφια αρχίζουν να αναγνωρίζουν κοινές εμπειρίες και οικογενειακές αξίες (Scharf, Shulman & Avigad-Spitz, 2005). Ακόμα και στην ενήλικη ζωή, η σχέση μεταξύ αδελφών παραμένει ένας σημαντικός συναισθηματικός πόρος, ιδιαίτερα στην αντιμετώπιση των οικογενειακών ευθυνών, της γήρανσης των γονέων και των σημαντικών μεταβάσεων στη ζωή (Cicirelli, 1995).

Η σειρά με την οποία γεννιούνται τα αδέλφια διαμορφώνει βαθιά τους ρόλους, τις προσδοκίες και τη σχεσιακή τους δυναμική. Τα πρωτότοκα παιδιά συχνά αναλαμβάνουν ηγετικούς ή σχεδόν γονικούς ρόλους, ιδιαίτερα όταν οι διαφορές ηλικίας είναι σημαντικές. Αυτές οι ευθύνες συχνά εκδηλώνονται ως συμπεριφορές φροντίδας και

μπορεί να καλλιεργήσουν ένα αίσθημα καθήκοντος, αλλά μπορούν επίσης να προκαλέσουν άγχος και συγκρούσεις, ειδικά εάν τα μικρότερα αδέλφια αντιστέκονται στην εξουσία (Howe, Ross & Recchia, 2011; Cicirelli, 1994). Τα μεσαία και τα μεγαλύτερα παιδιά συχνά υιοθετούν ρόλους που είναι πιο ευέλικτοι ή αντιδρούν στη συμπεριφορά των μεγαλύτερων αδελφών τους. Έρευνες υποδεικνύουν ότι αυτά τα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν ισχυρότερες κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τους συνομηλίκους τους λόγω των αυξημένων ευκαιριών για διαπραγμάτευση, μεσολάβηση και προσαρμογή στο σύστημα των αδελφών (Howe, Ross & Recchia, 2011). Επίσης, τα μικρότερα αδέλφια μπορεί να διαφοροποιηθούν ενεργά από τα μεγαλύτερα αδέλφια τους όσον αφορά τα ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά για να δημιουργήσουν έναν μοναδικό οικογενειακό ρόλο, μια διαδικασία γνωστή ως «αποταύτιση» (Feinberg & Hetherington, 2000).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο τα αδέλφια σχετίζονται μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά όπως η αρμονία και η ευσυνειδησία συνδέονται θετικά με αρμονικές σχέσεις, ενώ τα υψηλά επίπεδα νευρωτισμού ή παρορμητικότητας μπορούν να κλιμακώσουν την αντιπαλότητα και τη σύγκρουση (John, Naumann & Soto, 2008). Μια μελέτη των Gözü και Newman (2018) διαπίστωσε ότι τα αδέλφια που επέδειξαν συμπόνια, αλτρουισμό και συναισθηματική ρύθμιση ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν εγγύτητα, αμοιβαία υποστήριξη και ικανοποίηση στις σχέσεις τους. Οι διαφορές στην ιδιοσυγκρασία μπορούν επίσης να αλληλεπιδράσουν με το στυλ γονικής μέριμνας και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες στρες για να επηρεάσουν τη συμβατότητα των αδελφών. Για παράδειγμα, ένας ιδιαίτερα εξωστρεφές αδελφός μπορεί να κυριαρχεί στις αλληλεπιδράσεις, οδηγώντας σε αισθήματα περιθωριοποίησης σε ένα πιο εσωστρεφές αδέλφια, εκτός εάν οι γονείς μεσολαβήσουν ενεργά και ενθαρρύνουν τον αμοιβαίο σεβασμό (Shanahan et al., 2007).

Επιπλέον, το γονικό διαζύγιο παρουσιάζει μια σημαντική διαταραχή στη δομή της οικογένειας που μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να αποδυναμώσει τους αδελφικούς δεσμούς. Από τη μία πλευρά, τα αδέλφια μπορεί να γίνουν πηγές σταθερότητας και συναισθηματικής υποστήριξης σε ένα αναδιοργανωμένο οικογενειακό περιβάλλον. Η έρευνα των Bush και Ehrenberg (2003) υποδηλώνει ότι οι θετικές αδελφικές σχέσεις μπορούν να προστατεύσουν τα παιδιά από την ψυχολογική δυσφορία που συνήθως σχετίζεται με το διαζύγιο, συμπεριλαμβανομένου του άγχους, των προβλημάτων συμπεριφοράς και της μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα αδέλφια μπορεί να εσωτερικεύσουν τη γονική σύγκρουση. Η Hallberlin (2015) διαπίστωσε ότι το γονικό διαζύγιο συχνά εισάγει συναισθηματική αστάθεια και μειωμένη εμπιστοσύνη μεταξύ των αδελφών, ιδιαίτερα όταν υπάρχει αντιληπτή ευνοιοκρατία ή άνισες ρυθμίσεις επιμέλειας.

Το φύλο είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη συναισθηματική εγγύτητα, τα πρότυπα επικοινωνίας και τη συνολική ποιότητα των αδελφικών σχέσεων. Η έρευνα δείχνει σταθερά ότι τα αδέλφια του ίδιου φύλου - ειδικά οι αδελφές- αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα οικειότητας, κοινών δραστηριοτήτων, και συναισθηματικής

κάλυψης σε σύγκριση με αδέλφια μικτών φύλων (Scharf, Shulman & Avigad-Spitz, 2005; Szymańska, 2021). Οι Gunawan και Muttaqin (2022) τονίζουν ότι το φύλο όχι μόνο επηρεάζει τα στυλ αλληλεπίδρασης των αδελφών, αλλά επηρεάζει και την ανάπτυξη της ταυτότητας. Η μελέτη τους έδειξε ότι οι έφηβοι με αδέλφια του ίδιου φύλου ανέφεραν ισχυρότερη σαφήνεια ταυτότητας και σχεσιακή ικανοποίηση. Ωστόσο, τα αδέλφια αντίθετου φύλου μπορούν επίσης να προσφέρουν μοναδικά αναπτυξιακά πλεονεκτήματα διευρύνοντας τις συναισθηματικές προοπτικές και βοηθώντας στην ανάπτυξη στυλ επικοινωνίας που να συμπεριλαμβάνουν το φύλο (Gunawan & Muttaqin, 2022).

Τέλος, οι γονείς διαμορφώνουν σημαντικά τη σχέση των αδελφών τόσο μέσω άμεσης αλληλεπίδρασης (π.χ. διαμεσολάβησης κατά τη διάρκεια συγκρούσεων, μοντελοποίησης συμπεριφοράς) όσο και έμμεσων επιρροών (π.χ. συναισθηματικού κλίματος, στυλ γονικής μέριμνας). Η γονική ζεστασιά, η συνέπεια και η ανταπόκριση συνδέονται με μεγαλύτερη αδελφική συνεργασία και συναισθηματική υποστήριξη, ενώ η σκληρή ή αμελής γονική μέριμνα συσχετίζεται με αντιπαλότητα, ζήλια και αποστασιοποίηση (McHale, Updegraff & Whiteman, 2012). Οι Krejčová, Chýlová και Rymešová (2023) εντόπισαν δύο βασικές διαστάσεις της γονικής μέριμνας - τη συναισθηματική υποστήριξη και τον έλεγχο συμπεριφοράς - που επηρεάζουν την ποιότητα της αδελφικής σχέσης. Η υποστηρικτική γονική μέριμνα συνδέθηκε με τον θαυμασμό και τη συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ των αδελφών, ενώ η αρνητική γονική εμπλοκή, όπως η προκατάληψη ή ο υπερβολικός έλεγχος, συσχετίστηκε με αυξημένη αδελφική εχθρότητα και μειωμένη εμπιστοσύνη. Επιπλέον, η γονική διαφορετική μεταχείριση μπορεί να υπονομεύσει σημαντικά την ισότητα και την ικανοποίηση των αδελφών, προωθώντας μακροπρόθεσμα συναισθηματική απόσταση (Feinberg et al., 2003).

Επίδραση αδελφικών σχέσεων στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Οι σχέσεις με τα αδέλφια αποτελούν ένα από τα πρώτα και πιο βιώσιμα διαπροσωπικά πλαίσια στη ζωή ενός παιδιού. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν μαζί με τα αδέλφια τους - συχνά σε κοινά συναισθηματικά και κοινωνικά περιβάλλοντα - εμπλέκονται σε επαναλαμβανόμενους κύκλους αλληλεπίδρασης που χρησιμεύουν ως ισχυρές αναπτυξιακές εμπειρίες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης ενός παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητάς του να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, να χτίζει σχέσεις με συνομηλίκους, να αναπτύσσει ενσυναίσθηση και να εσωτερικεύει ηθική συλλογιστική (Dunn, 2002; Howe, Ross & Recchia, 2011).

Σε αντίθεση με τις φιλίες με συνομηλίκους ή τις σχέσεις γονέα-παιδιού, οι σχέσεις με τα αδέλφια είναι ακούσιες και διαρκείς, γεγονός που απαιτεί από τα παιδιά να διαχειριστούν τη συναισθηματική πολυπλοκότητα, τη σύγκρουση και τον δεσμό για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Αυτό καθιστά τα αδέλφια ιδιαίτερα σημαντικά στο να βοηθούν το ένα το άλλο να κατασκευάσουν κοινωνική κατανόηση και συναισθηματικό γραμματισμό (Cicirelli, 1995). Ο αδελφικός δεσμός είναι ένα από τα πρώτα περιβάλλοντα όπου τα παιδιά συναντούν όλο το φάσμα της συναισθηματικής δυναμικής - αγάπη,

ζήλια, απογοήτευση, θαυμασμό και αντιπαλότητα. Η διαχείριση αυτών των συναισθημάτων εντός της αδελφικής δυάδας απαιτεί από τα παιδιά να αναπτύξουν ρυθμιστικές στρατηγικές και συναισθηματική αυτογνωσία. Μελέτες δείχνουν ότι οι θερμές, αμοιβαίες αδελφικές σχέσεις συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και ασφαλούς συναισθηματικής έκφρασης στην παιδική ηλικία (Dunn, 2002).

Η συχνή αδελφική αλληλεπίδραση επιτρέπει στα παιδιά να εξασκούνται στην αναγνώριση συναισθηματικών σημάτων και στην κατάλληλη ανταπόκριση, ειδικά σε πλαίσια σύγκρουσης ή ανταγωνισμού για την γονική προσοχή. Οι Xiao, Shen και Harris (2022) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αδέλφια επέδειξαν πιο λεπτομερή κατανόηση των συναισθηματικών σεναρίων και επέδειξαν ισχυρότερες προτιμήσεις για συναισθηματικά αρμονικές λύσεις. Αυτά τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να μοιράζονται, μεγαλύτερη ευαισθησία στη δικαιοσύνη και πιο προσαρμοστικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε περιβάλλοντα συνομηλίκων. Επιπλέον, οι συναισθηματικά ασφαλείς αδελφικοί δεσμοί χρησιμεύουν ως προστατευτικό μέσο κατά του ψυχολογικού στρες. Τα παιδιά σε τέτοιες σχέσεις είναι πιο πιθανό να στραφούν στα αδέλφια τους για παρηγοριά κατά τη διάρκεια οικογενειακών συγκρούσεων, σχολικών μεταβάσεων ή έκθεσης σε γονική δυσφορία (Dunn, Slomkowski & Beardsall, 1994).

Τα αδέρφια λειτουργούν τόσο ως συνεργάτες όσο και ως ανταγωνιστές, προσφέροντας ένα φυσικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν κρίσιμες διαπροσωπικές δεξιότητες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις -αν και μερικές φορές συγκρουσιακές- είναι καθοριστικές στη διδασκαλία των παιδιών πώς να εναλλάσσονται, να διαπραγματεύονται, να διεκδικούν τις ανάγκες τους και να διαχειρίζονται τις διαφωνίες χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων (Stormshak et al., 1996). Το παιχνίδι μεταξύ των αδελφών, ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την ανάληψη προοπτικής, την τήρηση κανόνων και την ικανότητα συνεργασίας σε κοινούς στόχους (Ross et al., 2006).

Τα παιδιά με θετικές σχέσεις μεταξύ αδελφών συχνά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής ικανότητας σε περιβάλλοντα συνομηλίκων. Οι Sang και Nelson (2017) διαπίστωσαν ότι τα αγόρια που είχαν μικρότερα αδέρφια εμφάνισαν ισχυρότερες διαπροσωπικές δεξιότητες και μεγαλύτερη αποδοχή από τους συνομηλίκους τους από τα αγόρια χωρίς αδέρφια. Αντίστροφα, τα υψηλά επίπεδα συγκρούσεων μεταξύ αδελφών -ειδικά όταν δεν διαχειρίζονται από ενήλικες- μπορούν να υπονομεύσουν την κοινωνική ικανότητα. Τα παιδιά που βιώνουν εχθρικές αδελφικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να γίνουν πιο επιθετικά ή κοινωνικά αποσυρμένα, μοτίβα που μπορεί να αναπαραχθούν και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Tucker, McHale & Crouter, 2008).

Οι αδελφικές σχέσεις παρέχουν επίσης πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ηθικής συλλογιστικής και γνωστικής ενσυναίσθησης. Η αλληλεπίδραση με ένα αδελφό απαιτεί από τα παιδιά να εξετάζουν προοπτικές που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους, να κάνουν κρίσεις για τη δικαιοσύνη και να επιλύουν συγκρούσεις με τρόπους που να σέβονται τις ανάγκες και των δύο μερών. Αυτές οι καθημερινές διαπραγματεύσεις χρησιμεύουν ως άτυπα ηθικά διλήμματα μέσω των οποίων τα παιδιά αρχίζουν να

κατανοούν αφηρημένους κοινωνικούς κανόνες και να εσωτερικεύουν ηθικές αξίες (Recchia, Wainryb & Pasupathi, 2013). Οι Howe, Ross και Recchia (2011) επεσήμαναν ότι τα αδέλφια συζητούν συχνά ηθικές παραβάσεις, μοιράζονται ιστορίες αδικοπραγιών και συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με το τι συνιστά δικαιοσύνη ή δικαιοσύνη.

Πέρα από την πρώιμη παιδική ηλικία, η ποιότητα των αδελφικών σχέσεων συνεχίζει να ασκεί μακροπρόθεσμη επιρροή στην ψυχολογική ευεξία. Τα αδέλφια που μοιράζονται θερμούς, υποστηρικτικούς δεσμούς στην πρώιμη ζωή είναι πιο πιθανό να επιδείξουν ανθεκτικότητα απέναντι στις αντιξοότητες, ισχυρότερες αυτοαντιλήψεις και πιο ασφαλείς ενήλικες δεσμούς (Feinberg et al., 2003). Οι κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες που αναπτύσσονται μέσα στη αδελφική σχέση συχνά γενικεύονται σε ρομαντικές σχέσεις, εργασιακές σχέσεις και στυλ γονικής μέριμνας στην ενήλικη ζωή (Scharf, Shulman & Avigad-Spitz, 2005).

Επίλογος

Οι σχέσεις μεταξύ αδελφών είναι από τις πιο σημαντικές και συναισθηματικά σημαντικές συνδέσεις που βιώνουν τα άτομα σε όλη τη ζωή τους. Από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία και μετά, τα αδέλφια λειτουργούν ως συν-κατασκευαστές της ταυτότητας και συναισθηματικοί ρυθμιστές. Ένα σημαντικό εύρημα στη βιβλιογραφία είναι ότι η ποιότητα - όχι μόνο η παρουσία - των σχέσεων μεταξύ αδελφών καθορίζει τον αναπτυξιακό τους αντίκτυπο. Οι θερμοί, υποστηρικτικοί δεσμοί μεταξύ αδελφών ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ικανότητα, ενώ οι σχέσεις που συγκρουστούν ή παραμελούνται μπορεί να εμποδίσουν την υγιή ανάπτυξη. Το οικογενειακό περιβάλλον, ιδιαίτερα το στυλ γονικής μέριμνας και η γονική εμπλοκή, παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμεσολάβηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ αδελφών, είτε ενισχύοντας τη θετική δυναμική είτε επιδεινώνοντας την αντιπαλότητα και τη συναισθηματική απόσταση.

Για τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους και τους γονείς, τα ευρήματα αυτά προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις. Οι παρεμβάσεις που ενισχύουν τις θετικές αδελφικές αλληλεπιδράσεις - όπως το δομημένο παιχνίδι με τα αδέλφια, η εκπαίδευση επίλυσης συγκρούσεων και η γονική επίγνωση της διαφορετικής μεταχείρισης - μπορούν να ενισχύσουν τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και τα κοινωνικά αποτελέσματα των παιδιών. Επιπλέον, οι προσεγγίσεις οικογενειακής θεραπείας που περιλαμβάνουν τη δυναμική των αδελφών μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα ευεργετικές σε πλαίσια διαζυγίου, μικτών οικογενειών ή δυσκολιών συμπεριφοράς.

Παρά την αυξημένη επιστημονική προσοχή, αρκετές οδοί παραμένουν ανεξερεύνητες. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει τις διαχρονικές συνέπειες των αδελφικών σχέσεων στη μέση και ύστερη ενήλικη ζωή, ιδιαίτερα σε πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς. Επιπλέον, ο αντίκτυπος της ψηφιακής επικοινωνίας και των κοινωνικών μέσων στην αδελφική εγγύτητα και τον ανταγωνισμό είναι ένα πολλά υποσχόμενο νέο πεδίο έρευνας. Η κατανόηση του πώς οι σύγχρονες τεχνολογίες αναδιαμορφώνουν τις

αδελφικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να είναι το κλειδί για την προσαρμογή των αναπτυξιακών θεωριών στα σύγχρονα πλαίσια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61*(5), 1387–1398. https://doi.org/10.2307/1130750

Bush, J. E., & Ehrenberg, M. F. (2003). Young persons' perspectives on the influence of family transitions on sibling relationships: A qualitative exploration. *Journal of Divorce & Remarriage, 39*(3-4), 1–35. https://doi.org/10.1300/J087v39n03_01

Cicirelli, V. G. (1994). The longest bond: The sibling life cycle. In L. L'Abate (Ed.), *Handbook of developmental family psychology and psychopathology* (pp. 44–59). New Jersey: John Wiley & Sons.

Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationships across the life span.* New York: Plenum Press.

Cole, A., & Kerns, K. A. (2001). Perceptions of sibling qualities and activities of early adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 21*(2), 204–226. https://doi.org/10.1177/0272431601021002004

Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223–237). Oxford: Blackwell Publishing.

Dunn, J. F. (1988). Sibling influences on childhood development. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 29*(2), 119–127. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1988.tb00697.x

Dunn, J., Slomkowski, C., & Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology, 30*(3), 315–324. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.315

Feinberg, M. E., & Hetherington, E. M. (2000). Sibling differentiation in adolescence: Implications for behavioral genetic theory. *Child Development, 71*(6), 1512–1524. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00243

Feinberg, M. E., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Cumsille, P. (2003). Sibling differentiation: sibling and parent relationship trajectories in adolescence. *Child Development*, *74*(5), 1261–1274. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00606

Gözü, H., & Newman, J. (2018). Associations between Personality Traits and the

Quality of Sibling Relationships. *International Journal of Human and Behavioral Science, 4*(2), 22-31. https://doi.org/10.19148/ijhbs.487774

Gunawan, M.C., & Muttaqin, D. (2022). Sibling Relationship Quality and Identity Formation: Testing of Gender Characteristics and Birth Order of Sibling as a Moderator. *Journal of Educational, Health, and Community Psychology, 11* (2), 497-516. http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v11i2.22895

Hallberlin, J. (2015). *Surviving the divorce: the power of the sibling relationship*. Northampton: Smith College.

Howe, N., Ross, H.S., & Recchia, H.E. (2011). Sibling Relations in Early and Middle Childhood. In P.K. Smith, & C.H. Hart (Eds.), The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development (2nd edition, pp.356 - 372). New Jersey: Blackwell Publishing.

John, O.P., Naumann, L.P., & Soto, C.J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O.P. John, R.W. Robins, & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York: Guilford Press.

Kramer, L., & Conger, K. J. (2009). What we learn from our sisters and brothers: for better or for worse. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2009*(126), 1–12. https://doi.org/10.1002/cd.253

Krejčová, K., Chýlová, H., & Rymešová, P. (2023). Analysis of siblings' relationship and parenting style using structure modelling approach. *PloS One*, *18*(2), e0281266. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281266

McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, *74*(5), 913–930. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01011.x

Recchia, H., Wainryb, C., & Pasupathi, M. (2013). "Two for flinching": Children's and adolescents' narrative accounts of harming their friends and siblings. *Child Development, 84*(4), 1459–1474. https://doi.org/10.1111/cdev.12059

Ross, H., Ross, M., Stein, N., & Trabasso, T. (2006). How Siblings Resolve Their Conflicts: The Importance of First Offers, Planning, and Limited Opposition. *Child Development, 77*(6), 1730–1745. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00970.x

Sang, S.A., & Nelson, J.A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development, 26*(6), e2023. https://doi.org/10.1002/icd.2023

Scharf, M., Shulman, S., & Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling Relationships in Emerging Adulthood and in Adolescence. *Journal of Adolescent Research, 20*(1), 64–90. https://doi.org/10.1177/0743558404271133

Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2007). Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology*, *43*(3), 551–563. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.551

Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., & McMahon, R. J. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology, 32*(1), 79-89. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.79

Szymańska, P. (2021). The role of siblings in the process of forming life satisfaction among young adults—Moderating function of gender. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 40*(12), 6132–6144. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00776-3

Tucker, C. J., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2008). Links between older and younger adolescent siblings' adjustment: The moderating role of shared activities. *International Journal of Behavioral Development, 32*(2), 152–160. https://doi.org/10.1177/0165025407087214

Xiao, E., Shen, J., & Harris, P. (2022). Children with siblings differ from only children in their sharing behaviour. *Early Child Development and Care, 192*(7), 1007–1019. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1829610

Από τη νοσταλγική μνήμη στην κριτική συνείδηση: Οι ιδεολογικές διαστάσεις των εγχειριδίων γλώσσας και η εκπαιδευτική μετάβαση προς την ενεργό πολιτειότητα.

Κουγιά Α. Βασιλική, εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, PhD

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η νοσταλγία και η συλλογική μνήμη αξιοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κατά την περίοδο 1983–2025, με στόχο την αναπαράσταση μιας εξιδανικευμένης παραδοσιακής κοινωνίας. Εστιάζει στην επίδραση αυτών των αναπαραστάσεων στη συγκρότηση των μαθητικών ταυτοτήτων, αναλύοντας πώς η αναβίωση του παρελθόντος μετασχηματίζεται σε εργαλείο ιδεολογικής κατασκευής του «εθνικού εαυτού». Η έρευνα βασίζεται σε ανάλυση περιεχομένου επιλεγμένων σχολικών κειμένων και καταδεικνύει ότι η νοσταλγική αναπαράσταση της ελληνικής κοινωνίας λειτουργεί κανονιστικά, ενισχύοντας την πολιτισμική ομοιογένεια και συχνά αποσιωπώντας την πολυμορφία και τη δυναμική κοινωνική μεταβολή. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι τέτοιες αφηγήσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας που εδράζεται στην εθνική συνέχεια και σταθερότητα, αλλά δυνητικά περιορίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενεργού πολιτειότητας. Συζητούνται, τέλος, οι συνέπειες για τον ρόλο του σχολείου στην προετοιμασία των μαθητών ως ενεργών, πολυφωνικών και πολιτισμικά ευαίσθητων πολιτών του σήμερα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εθνική ιδεολογία, πολιτισμική ταυτότητα, αναπλαισίωση, σχολική γνώση, ενεργός πολίτης.

From Nostalgic Memory to Critical Consciousness: The Ideological Dimensions of Language Textbooks and the Educational Transition towards Active Citizenship

Kougia Vasiliki, Primary School Teacher, PHD

Abstract

This study investigates how nostalgia and collective memory are employed in Greek primary school language textbooks from 1983 to 2025 to represent an idealized vision of traditional society and its values. It focuses on how these representations shape student identities by constructing a national self-grounded in continuity, cultural homogeneity, and emotional attachment to the past. Drawing on theoretical frameworks that link education, ideology, and identity formation, and utilizing qualitative content analysis, the research highlights how nostalgic discourse operates as a normative tool. It reproduces selective narratives that promote unity and cultural coherence while marginalizing diversity and socio-historical complexity. The findings demonstrate that such portrayals influence how students perceive their place within the nation and their role as citizens. While fostering national identity, they may also inhibit critical engagement and inclusive civic participation. The study emphasizes the need for a pedagogical shift

towards fostering reflective, active, and culturally responsive citizenship in contemporary democratic education.

Key-words: National ideology, cultural identity, reframing, school knowledge, active citizen.

Εισαγωγή

Η νοσταλγία για την παραδοσιακή κοινωνία και οι συλλογικές μνήμες που αναπαράγονται στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας αποτελούν κρίσιμο πεδίο μελέτης για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι ταυτότητες των μαθητών και κατασκευάζεται ο εθνικός εαυτός μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Assmann, 2011, Hobsbawm, 1990). Στην Ελλάδα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μακρά παράδοση στην προώθηση εθνικών αφηγήσεων, τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως μέσα ιδεολογικής αναπαραγωγής των συλλογικών αξιών και νοηματοδοτήσεων (Moustakas & Kostoulas, 2024). Η ανάδειξη της νοσταλγίας ως εργαλείου εκπαιδευτικής αναπαράστασης υπογραμμίζει πώς το παρελθόν «εξωραΐζεται» και μετατρέπεται σε πρότυπο για τον σύγχρονο πολίτη, επηρεάζοντας τη συλλογική μνήμη και τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ιστορία και τον εαυτό τους (Boym, 2001· Mavroudi, 2021). Ωστόσο, στο σημερινό πολυπολιτισμικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο, αναδεικνύεται η ανάγκη η εκπαίδευση να μην περιορίζεται στη διατήρηση της εθνικής συνέχειας, αλλά να προάγει την κριτική σκέψη και την πολιτειότητα (Biesta, 2010· Karanikola & Ntoka, 2021). Η έννοια του ενεργού πολίτη αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναλαμβάνει υπεύθυνες δράσεις με επίγνωση των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών διαστάσεων της ζωής του (Kahne & Westheimer, 2006). Τα σχολικά εγχειρίδια, ως φορείς πολιτισμικών νοημάτων, είναι δυνατό να συμβάλλουν είτε στην ενδυνάμωση αυτής της ενεργούς συμμετοχής είτε στην αναπαραγωγή παθητικών και στερεοτυπικών προτύπων ταυτότητας (Banks, 2008· Hajisoteriou, Solomou & Antoniou, 2024). Η παρούσα μελέτη στοχεύει να αναδείξει πώς οι νοσταλγικές αναπαραστάσεις της παραδοσιακής κοινωνίας στα εγχειρίδια Γλώσσας συμβάλλουν στη συγκρότηση συγκεκριμένων εθνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων και πώς αυτές οι ταυτότητες ενδέχεται να ενισχύουν ή να υπονομεύουν την ενεργή πολιτειότητα των μαθητών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην έννοια της νοσταλγίας ως μέσου ιδεολογικής αναπαράστασης και συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η νοσταλγία δεν εκλαμβάνεται αποκλειστικά ως ατομικό συναίσθημα, αλλά ως συλλογική συγκινησιακή και πολιτισμική κατασκευή, που επιτελεί κανονιστική λειτουργία αναπαράγοντας κυρίαρχες αφηγήσεις για το παρελθόν (Boym, 2001).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η νοσταλγία δρα ως ιδεολογικός μηχανισμός, μέσω του οποίου προβάλλεται ένα εξωραϊσμένο παρελθόν που καλείται να εδραιώσει την αίσθηση πολιτισμικής συνοχής και εθνικής συνέχειας (Apple, 2004). Η αναφορά σε «πα-

ραδοσιακές αξίες», «κοινότητες του χθες» και «αυθεντικά βιώματα» δεν αποτελεί ουδέτερη αναπαράσταση, αλλά πολιτισμικό φιλτράρισμα της μνήμης που νομιμοποιεί συγκεκριμένα πρότυπα ταυτότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς (Καψάλης, 2004· Moustakas & Kostoulas, 2024), αποσιωπώντας ή περιθωριοποιώντας εναλλακτικές ταυτότητες και πολιτισμικές εμπειρίες.Η συλλογική μνήμη, έννοια που εισάγεται κυρίως από τον Halbwachs (1992), συνιστά τον κοινωνικά οργανωμένο τρόπο με τον οποίο οι ομάδες ανακαλούν και ερμηνεύουν το παρελθόν. Η μνήμη αυτή συνδέεται στενά με τη συγκρότηση του εθνικού εαυτού, καθώς τα κράτη χρησιμοποιούν επιλεκτικά το ιστορικό παρελθόν για να συγκροτήσουν ενιαία αφήγηση εθνικής ταυτότητας (Anderson, 2006· Assmann, 2011· Mavroudi, 2021), διαμορφώνοντας στα παιδιά μια αίσθηση του «ανήκειν» που συχνά αγνοεί τις πολυπολιτισμικές ή διασπορικές εμπειρίες.Μέσω της επιλογής κειμένων που προβάλλουν το ήθος της παραδοσιακής ζωής, τις σχέσεις μέσα στην κοινότητα, την πατριωτική στάση ή τον ηρωισμό, τα σχολικά εγχειρίδια παγιώνουν μια συγκεκριμένη ιδέα εθνικής ταυτότητας, επηρεάζοντας την αυτοαντίληψη του μαθητή. Τα σχολικά εγχειρίδια, ως επίσημα κρατικά κείμενα, δεν αποτελούν απλούς φορείς μετάδοσης γνώσης, αλλά λειτουργούν ως πεδία συγκρότησης πολιτισμικού νοήματος και καλλιέργειας κοινωνικών και προσωπικών ταυτοτήτων (Apple & Christian-Smith, 1991· Hajisoteriou, Solomou & Antoniou, 2024). Ειδικά στο μάθημα της Γλώσσας, η αφηγηματική δομή και η επιλογή θεμάτων σχετίζονται με την αναπαράσταση της ελληνικής κοινωνίας και ιστορίας μέσα από ένα εθνικό φίλτρο.Η θεματολογία και οι αφηγήσεις που ενσωματώνονται στα εγχειρίδια υπηρετούν συγκεκριμένες ιδεολογικές στοχεύσεις: την κανονικοποίηση του εθνικού αφηγήματος και την ανάδειξη του «παραδοσιακού» ως αξιακού και ηθικού προτύπου για τον μαθητή (Karanikola & Ntoka, 2021). Όπως αναδεικνύεται από σχετικές μελέτες, ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνονται οι πολιτισμικές διαφορές ή αποσιωπούνται οι εναλλακτικές αφηγήσεις, παίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη ή την αναστολή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της ενεργούς πολιτειότητας.

Η μελέτη εστιάζει σε τρεις βασικούς εννοιολογικούς άξονες:

1. Ο εθνικός χρόνος, δηλαδή η ιστορική συνέχεια και ο γραμμικός εκσυγχρονισμός του έθνους.
2. Η παραδοσιακή κοινωνία, ως εστία σταθερότητας, αξιών και αυθεντικότητας.
3. Η συγκρότηση του εθνικού εαυτού, μέσω της ενσώματης ταύτισης του μαθητή με συλλογικά πρότυπα και ιστορικές αφηγήσεις.

Η νοσταλγία, συνεπώς, δεν δρα ως απλή ανάμνηση, αλλά ως επιτελεστική πράξη που δομεί τα όρια ανάμεσα στο επιθυμητό και το απειλούμενο, ανάμεσα στο «εμείς» και στο «άλλο». Η αναπαράσταση του παρελθόντος στα εγχειρίδια λειτουργεί ως πολιτισμική στρατηγική σταθεροποίησης ταυτοτικών προτύπων, επηρεάζοντας τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές συγκροτούν την προσωπική και συλλογική τους ταυτότητα (Hall, 1996).

Θεωρητική και Μεθοδολογική Στήριξη των Επιλεγμένων Πηγών

Η θεωρητική προσέγγιση βασίζεται στις έννοιες της συλλογικής μνήμης (Halbwachs, 1992) και της νοσταλγίας ως ιδεολογικού εργαλείου (Boym, 2001). Η εκπαίδευση ερμηνεύεται ως πεδίο αναπαραγωγής και ανακατασκευής εθνικών αφηγήσεων, όπου η γλώσσα και τα κείμενα λειτουργούν ως μέσα καλλιέργειας της συλλογικής ταυτότητας και διαμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το έθνος και τον εαυτό τους (Anderson, 1983). Η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα για συστηματική εξερεύνηση των αφηγήσεων, των συμβόλων και των αναπαραστάσεων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια. Η μέθοδος επιτρέπει την εντοπισμένη ανάγνωση των σημείων που οριοθετούν και καθοδηγούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ενσωματώνουν πολιτισμικές αξίες και πρότυπα ταυτότητας. Οι επιλεγμένες πηγές είναι τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν επίσημα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καλύπτοντας ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (1983–2025). Αυτή η επιλογή επιτρέπει τη διαχρονική επισκόπηση της αναπαραγωγής ή της μετατόπισης των ιδεολογικών αφηγήσεων, αλλά και τη συσχέτισή τους με τις κοινωνικές αλλαγές της περιόδου. Στο επίκεντρο της μελέτης τίθεται η σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο των εγχειριδίων και τις διαδικασίες συγκρότησης της μαθητικής ταυτότητας, υπό το πρίσμα του τρόπου με τον οποίο ο εθνικός λόγος και οι νοσταλγικές αναπαραστάσεις συγκροτούν πρότυπα συμπεριφοράς, αξιών και πολιτειότητας.

Μέθοδος Έρευνας

Η παρούσα μελέτη αξιοποιεί τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου για τη διερεύνηση των λόγων που συγκροτούνται μέσω τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως μια συστηματική, αντικειμενική και αναπαραγώγιμη μέθοδος περιγραφής και ερμηνείας του λεκτικού υλικού (Krippendorff, 2018). Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής προσέγγισης, η μέθοδος δε χρησιμοποιείται ως μέσο ποσοτικής καταγραφής, αλλά ως μέσο εντοπισμού εννοιολογικών και αξιακών φορτίσεων που συνδέονται με τη διαμόρφωση πολιτισμικών και εθνικών ταυτοτήτων των μαθητών. Η διαδικασία ακολουθεί επαγωγική πορεία, εστιάζοντας στην ανάδυση θεματικών και εννοιολογικών κατηγοριών κατά την ερμηνεία του υλικού (Mayring, 2014). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας και της αναλυτικής επαγωγής, καθώς οι ερευνητικές κατηγορίες συγκροτούνται δυναμικά μέσω της συστηματικής και ερμηνευτικής ανάγνωσης του υλικού (Charmaz, 2014).

Η ανάλυση βασίζεται στα εξής ερευνητικά κριτήρια:

- Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως φορέας νοήματος στο σύνολό του, και όχι απλώς ως αποσπασματικό λεκτικό υλικό (Krippendorff, 2018).
- Οι κατηγορίες κωδικοποίησης ορίζονται με σαφήνεια, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η δυνατότητα επανάληψης της διαδικασίας.
- Τα εντοπιζόμενα νοηματικά στοιχεία συγκρίνονται τόσο εσωτερικά (εντός του ίδιου εγχειριδίου) όσο και διαχρονικά (μεταξύ διαφορετικών εγχειριδίων άλλων

περιόδων), ώστε να εντοπιστούν σταθερές ή μεταβαλλόμενες ιδεολογικές στοχεύσεις.

Ως βασική μονάδα ανάλυσης επιλέγεται το θέμα, καθώς αυτό αποδίδει πληρέστερα τις αξιακές και ιδεολογικές τοποθετήσεις που διατρέχουν τα κείμενα (Holsti, 1969). Η θεματική μονάδα δίνει τη δυνατότητα για συγκέντρωση εννοιών και συμβολισμών που σχετίζονται με την αναπαράσταση του έθνους, της συλλογικής μνήμης και της συναισθηματικής επένδυσης στο παρελθόν.

Δείγμα και Καταγραφή Παραθεμάτων

Το δείγμα περιλαμβάνει αυτούσια λογοτεχνικά και ποιητικά κείμενα, καθώς και εισαγωγικά ή σχολιαστικά αποσπάσματα που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού, από την περίοδο 1983 έως 2025. Η επιλογή των κειμένων έγινε βάσει της συνάφειάς τους με τις εννοιολογικές κατηγορίες της μελέτης: εθνικός χρόνος, παραδοσιακές αξίες, συλλογική μνήμη, νοσταλγία και συγκρότηση του εθνικού εαυτού.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η ανάλυση έδειξε ότι τα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας αναπαριστούν την παραδοσιακή ελληνική κοινωνία μέσα από ένα νοσταλγικό βλέμμα, προβάλλοντας αξίες όπως η οικογένεια, η θρησκεία, η κοινότητα και η προσήλωση στην παράδοση. Η κοινωνία παρουσιάζεται ως σταθερή και ομοιογενής, με αποσιώπηση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων και μετασχηματισμών (Moustakas & Kostoulas, 2024). Η νοσταλγία λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης μιας συλλογικής ταυτότητας, βασισμένης σε επιλεκτικές μνήμες και κοινές αξίες (Boym, 2001), ενισχύοντας ένα ιδεολογικό αφήγημα του εθνικού εαυτού. Ωστόσο, η μονομερής αυτή παρουσίαση αποκλείει εναλλακτικές οπτικές και αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις (Hall, 1996· Mavroudi, 2021), περιορίζοντας την πολυφωνία και την κριτική σκέψη (Nash, 1999).

Σε μια πολυπολιτισμική και μεταβαλλόμενη κοινωνία, η εκπαίδευση οφείλει να μετατοπιστεί από την αναπαραγωγή της εθνικής αφήγησης προς την καλλιέργεια του ενεργού, κριτικού και συμμετοχικού πολίτη (Hajisoteriou, Solomou, & Antoniou, 2024). Η γλωσσική αγωγή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της πολιτισμικής κατανόησης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατικής συμμετοχής (Banks, 2008· Karanikola & Ntoka, 2021). Τα εγχειρίδια, ενσωματώνοντας σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις, μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδία ανάπτυξης της ενεργού πολιτειότητας (Giroux, 1988). Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα δεν αποτελεί μόνο παιδαγωγική επιλογή αλλά κοινωνική και πολιτική ανάγκη, ιδιαίτερα ενόψει των προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης και των φαινομένων δημοκρατικού ελλείμματος (Kahne & Westheimer, 2006· Osler & Starkey, 2005).

Συνολικά, η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να προάγουν την κριτική συνείδηση, τη συμπερίληψη και τη δημοκρατική δράση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολιτών κριτικών, ενεργών και υπεύθυνων.

Νοσταλγία της ελληνικής παραδοσιακής κοινωνίας και των ανθρωπίνων σχέσεων που τη θεμελιώνουν

Συμπέρασμα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χρησιμοποιούν τη νοσταλγία ως βασικό μηχανισμό αναπαράστασης της εθνικής ταυτότητας. Μέσα από εξιδανικευμένες εικόνες της παραδοσιακής κοινωνίας, της υπαίθρου και των συλλογικών αξιών, προβάλλεται ένας ομοιογενής και στατικός εθνικός εαυτός, ο οποίος λειτουργεί ως σημείο ταύτισης για τον μαθητή. Αν και η λειτουργία αυτή επιτελεί σημαντικούς στόχους, όπως η ενίσχυση της πολιτισμικής συνέχειας και της εθνικής συνοχής, ενδέχεται ταυτόχρονα να περιορίζει την κριτική σκέψη και την αποδοχή της κοινωνικής πολυμορφίας. Η συναισθηματική πρόσδεση στο παρελθόν και ο εξωραϊσμός του κινδυνεύουν να παράγουν σχήματα ταυτότητας προσανατολισμένα στο παρελθόν, και όχι στη δυναμική του παρόντος ή τις ανάγκες του μέλλοντος. Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαία η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών κειμένων με στόχο την ενσωμάτωση σύγχρονων θεματικών, εναλλακτικών αφηγήσεων και πολυφωνικών προοπτικών, για την προετοιμασία ενεργών, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η εκπαίδευση οφείλει να εξοπλίζει τους μαθητές όχι μόνο με γνώσεις, αλλά και με τα εργαλεία να διαβάζουν τον κόσμο γύρω τους, να κατανοούν τη θέση τους σε αυτόν και να δρουν υπεύθυνα και συλλογικά για τη διαμόρφωσή του. Ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για τη συγκρότηση ταυτοτήτων που συνδυάζουν την πολιτισμική συνέχεια με τον στοχαστικό εκσυγχρονισμό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Álamo-Bolaños, A. (2024). Childhood, education, and citizen participation: A systematic review. Social Sciences, 13(8), 399. https://doi.org/10.3390/socsci13080399

Anderson, B. (2006). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism (Rev. ed.). Verso.

Apple, M. W. (1992). Official knowledge: Democratic education in a conservative age. Routledge.

Apple, M. W. (2004). Ideology and curriculum (3rd ed.). Routledge.

Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). The politics of the textbook. Routledge.

Assmann, J. (2011). Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination. Cambridge University Press.

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education (4th ed.). Pearson Education.

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Paradigm Publishers.

Body, A. (2024). Mapping active civic learning in primary schools across contexts. British Educational Research Journal, 50(1), 89–106. https://doi.org/10.1002/berj.3975

Boyadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P., & Ivanov, G. (2024). Justice in achievement matters: The fairness of educational opportunities and active citizenship. Social Sciences, 13(1), 48. https://doi.org/10.3390/socsci13010048

Boym, S. (2001). The future of nostalgia. Basic Books.

Brouzos, A. (2010). Ekpaideusi kai politismiki mnimi: Anaparastaseis tou parelthontos sto elliniko scholeio. Savvalas.

Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (2nd ed.). SAGE Publications.

Chontolidou, E. (2008). Ethniki tautotita kai eterotita sta nea analytika programmata. In G. Tsiakalos (Ed.), I ekpaideusi tou allou (pp. 61–84). Vanias.

Fardi, K. (2024). The modality of historical thinking in the latest Greek primary school curriculum and the new challenges in history education. The Curriculum Journal, 35(4), 1–14. https://doi.org/10.1002/curj.306

Farrell, L. (2022). Literacy education for citizenship across the lifespan. International Review of Education, 68(5–6), 601–623. https://doi.org/10.1007/s11159-022-09939-3

Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1997). Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling. Westview Press.

Hajisoteriou, C., Solomou, E. A., & Antoniou, M. E. (2024). Teaching history for global citizenship through an intercultural perspective. Frontiers in Education, 9, Article 1435402. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1435402

Halbwachs, M. (1992). On collective memory (L. A. Coser, Trans.). University of Chicago Press.

Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of cultural identity (pp. 1–17). SAGE Publications.

Hobsbawm, E. (1990). Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality. Cambridge University Press.

Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). The invention of tradition. Cambridge University Press.

Holsti, O. R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. Addison-Wesley.

Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. PS: Political Science & Politics, 39(2), 289–296. https://doi.org/10.1017/S1049096506060483

Kapsalis, A. (2004). Ethniki tautotita kai ekpaideusi: Ideologia kai paedagogikos logos. Metaichmio.

Karanikola, Z., & Ntoka, I. (2021). Raising students' cultural awareness and developing intercultural communicative competence: The case of the Greek state primary school EFL textbooks. International Journal of English Linguistics, 12(1), 154–178. https://doi.org/10.5539/ijel.v12n1p154

Kassotakis, M., & Flouris, G. (2002). I scholiki gnosi kai i anaparagogi tis: Apo ti gnosi tou kosmou ston kosmo tis gnosis. Gutenberg.

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE Publications.

Lütge, C., Merse, T., & Rauschert, P. (Eds.). (2022). Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections. Routledge.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Beltz.

Mavroudi, E. (2021). Learning to be (multi)national: Greek diasporic childhood memories and national belonging. Children's Geographies, 19(5), 544–556. https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1965090

Moumtzi-Kanatsouli, D. (2004). Logotechnia kai ideologia: I elliniki logotechnia stin ekpaideusi. Typothito – G. Dardanos.

Moustakas, S., & Kostoulas, A. (2024). Tracing the ideological contours of Modern Greek language textbooks: Uncovering liquid racism. Journal of Applied Linguistics, 37, 105–128. https://doi.org/10.1111/jal.10396

Nash, R. (1999). Bourdieu, "Habitus," and educational research: Is it all worth the candle? British Journal of Sociology of Education, 20(2), 175–187. https://doi.org/10.1080/01425699995434

Nova-Kaltsouni, Ch. (2005). Elliniki tautotita kai scholiki gnosi. Savvalas.

Osler, A., & Starkey, H. (2005). Changing citizenship: Democracy and inclusion in education. Open University Press.

Sant, E. (2024). Characterising citizenship education in terms of emancipatory potential. Compare: A Journal of Comparative and International Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2110840

Smith, A. D. (1991). National identity. University of Nevada Press.

Tsiolis, G. (2005). To parelthon os ideologia: I sygkrotisi tis ethnikis tautotitas sti syghroni Ellada. Ekkremes.

Verouti, K. (2011). Tautotita kai eterotita sta scholika egcheiridia: I sygkrotisi tou ethnikou eautou. Gutenberg.

Zoniou-Sideri, A. (2000). Ekpaideusi kai ideologia: O rolos ton scholikon egcheiridion. Metaichmio.

Η διαλεκτική προσέγγιση, ως γέφυρα για τη σύνδεση ψυχολογικής έρευνας και παιδαγωγικής πράξης. Παραδείγματα μέσα από τις θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού και των κινήτρων.

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

Περίληψη

Η ψυχολογική έρευνα τα τελευταία χρόνια έχει προσφέρει αρκετά στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου τα ευρήματα να συμβάλουν σε νέους τρόπους προσέγγισης και μετάδοσης της γνώσης. Ωστόσο σε αυτήν τη σύνδεση παρουσιάζονται δυσκολίες για τις οποίες χρειάζεται να βρεθεί ένας νέος τρόπος σύγκλισης των δύο επιστημονικών πεδίων. Η διαλεκτική προσέγγιση μπορεί να προσφέρει αρκετά προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των δύο επιστημών και την επεξεργασία των αντιφάσεων, που είναι η βάση της διαλεκτικής. Χρησιμοποιώντας παραδείγματα από τις θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού και των κινήτρων, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η αξία της διαλεκτικής προσέγγισης ως η μέθοδος που μπορεί να φέρει πιο κοντά την ψυχολογική έρευνα και την παιδαγωγική πράξη.

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

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

Abstract

Psychological research in recent years has contributed a lot to educational practice, so that the findings contribute to new ways of approaching and transmitting knowledge. However, this connection presents difficulties for which a new way of converging the two scientific fields needs to be found. The dialectical approach can highly contribute in this direction, as it allows communication between the two sciences and the processing of contradictions, which is the basis of dialectics. Using examples from the theories of self-determination and motivation, an attempt is made to highlight the value of the dialectical approach as the method that can bring psychological research and pedagogical practice closer together.

Key-words: psychological research, pedagogical practice, dialectical approach

Δυσκολίες σύνδεσης ψυχολογικής έρευνας και παιδαγωγικής πράξης

Η ανάπτυξη της ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια έχει δώσει τη δυνατότητα να ερευνηθούν περισσότερες συνιστώσες της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα σε ένα επιστημονικό πλαίσιο. Η έρευνα έχει οδηγηθεί πέρα από την παρατηρήσιμη συμπεριφορά σε πιο λεπτομερείς πτυχές των ψυχολογικών διεργασιών του ανθρώπου σε μια προσπάθεια να

εξεταστούν περισσότερα στοιχεία που αφορούν την κατανόηση της λειτουργίας της σκέψης, της συμπεριφοράς και των ενεργειών του ανθρώπου (Wozniak, 1999, Beveridge 1997). Η στροφή αυτή βοήθησε στην παραγωγή περισσότερης γνώσης και στην εξαγωγή συμπερασμάτων όχι μόνο για θέματα που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά και για τις επιδράσεις των ψυχολογικών θεωριών στη μάθηση, δίνοντας πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει, πώς αξιοποιεί τις εμπειρίες του, πώς δημιουργεί τις κατάλληλες νοητικές αναπαραστάσεις, ποια είναι η σημασία της γλώσσας σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, πώς επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες να προσεγγίσει τη γνώση και να αποκτήσει νέες δεξιότητες.

Η συνεισφορά της ψυχολογικής έρευνας δεν αφορά μόνο το πεδίο της απόκτησης της γνώσης αλλά και άλλους παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης. Η μέθοδος διδασκαλίας σε ομάδες, η υποστηρικτική διδασκαλία από συμμαθητές, η δυναμική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των δυσκολιών των μαθητών, η μάθηση με διαμεσολάβηση, η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη, είναι μερικά τέτοια παραδείγματα. Επιπρόσθετα τα τελευταία χρόνια οι ψυχολόγοι έχουν μετατοπίσει την προσήλωσή τους από την εξέταση των ατομικών δυνατοτήτων για μάθηση, στην εξέταση και άλλων παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην απόκτηση της γνώσης, μέσα στο χώρο που αυτή επιτελείται, στο σχολικό πλαίσιο, στην οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον (Norwich, 2000). Παρά την πληθώρα των ερευνητικών δεδομένων στον τομέα της ψυχολογίας, η εφαρμογή των αποτελεσμάτων της ψυχολογικής έρευνας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική φαίνεται να παρουσιάζει δυσκολίες. Ο Beveridge (1997), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «*το να γίνει απλώς η σωστή έρευνα δεν είναι αρκετό*». Χρειάζεται να ληφθούν υπόψη παράγοντες που δυσχεραίνουν τη σύνδεση ψυχολογίας και παιδαγωγικής πράξης, μερικοί από τους οποίους είναι οι παρακάτω:

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή διαχείριση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκειμένου να μπορέσουν αυτά να έχουν επιτυχημένη εφαρμογή στην πράξη. Μπορεί τα αποτελέσματα να δίνουν τις κατευθύνσεις αλλά η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστούν, καθώς και τη διάθεση για την αξιοποίησή τους από όσους έχουν την ευθύνη της προώθησης αυτής της εφαρμογής. Οι παγιωμένες αντιλήψεις τόσο των φορέων της εκπαίδευσης όσο και των εκπαιδευτικών, πολλές φορές δημιουργούν εμπόδια στην αλλαγή της νοοτροπίας και στην εφαρμογή νέων ιδεών και πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αναζητούν έτοιμες «απλές» λύσεις προτεινόμενες από τη ψυχολογική έρευνα, οι οποίες να είναι άμεσα εφαρμόσιμες. Σε πολλές περιπτώσεις όμως αυτές εφαρμόζονται με αναποτελεσματικό τρόπο επειδή *«η απλότητα είναι ο εχθρός της εφαρμογής»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Beveridge (1997). Ένα τέτοιο παράδειγμα λανθασμένης εφαρμογής αναφέρει η Sylva (1997), συνοψίζοντας τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι η «ανεπιτυχής χρήση» της σκαλωσιάς (scaffolding), στη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο συμπέρασμα ότι αυτή η διδακτική παρέμβαση δεν προσφέρει θετικά στην ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών. Η χρήση επίσης της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ένα άλλο παράδειγμα, η οποία αν και φαίνεται να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές στην τάξη, προσφέροντας τους ποικίλες ευκαιρίες για να φτάσουν τους στόχους και τις δυνατότητές τους, ωστόσο η εφαρμογή της στην πράξη δε γίνεται πάντα με αποτελεσματικό τρόπο, έχοντας τις περισσότερες φορές φτωχά αποτελέσματα. Η δυσκολία στην εφαρμογή φαίνεται να σχετίζεται τόσο με την εκπαίδευση των δασκάλων στη χρήση αυτής της μεθόδου, όσο και με την αδυναμία της ψυχολογίας να διευκολύνει την εφαρμογή με την παρουσίαση τεχνικών και μεθόδων που έχουν αποτελεσματικότητα στην τάξη, επισημαίνοντας την ανάγκη για καλύτερη εξοικείωση και εκπαίδευση των δασκάλων στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων (Thompson, & Valladares, 2011).

Βασική επίσης προϋπόθεση για την εφαρμογή των προτάσεων της ψυχολογίας στην εκπαίδευση είναι οι πόροι που διατίθενται σε κάθε δεδομένη στιγμή και αφορούν τις δομές, το ανθρώπινο δυναμικό και τα ποσά που απατούνται για την κατάρτισή του. Με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα εφαρμόσει στην πράξη τα αποτελέσματα της έρευνας, χρειάζεται να γίνουν βελτιώσεις και επαναπροσδιοριστεί το πλαίσιο που αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι θα διευκολυνθεί η αλλαγή των αντιλήψεων, δίνοντας τους συγχρόνως τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν με αποδοτικό τρόπο τις νέες μεθόδους στη σχολική τάξη (Beveridge, 1997).

Θα πρέπει να αναφέρουμε τέλος κοινωνικο-πολιτισμικές δυσκολίες, όπως οι αντιστάσεις-αντιθέσεις βασικών κοινωνικών ομάδων-οι οποίες μπορεί να έχουν επιρροή στα κέντρα εξουσίας-στις προτεινόμενες κάθε φορά μεταρρυθμίσεις. Η «εμπορευματοποίηση» της γνώσης οδηγεί στην οργάνωση των σχολείων και των πανεπιστημίων σε χώρους όπου η γνώση αναπαράγεται για να εξυπηρετήσει κάποιους συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι σχετίζονται περισσότερο με οικονομικές διαστάσεις και με την αγορά εργασίας, παρά με την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών σε ένα ανώτερο επίπεδο, ώστε να ωφεληθούν πραγματικά από την εκπαιδευτική διαδικασία (Beveridge, 1997).

Η δυσκολία μεταφοράς των ευρημάτων της ψυχολογίας στην παιδαγωγική δεν απορρέει μόνο από τις αντιστάσεις που προέρχονται από την πλευρά της παιδαγωγικής. Η μεγάλη ανάπτυξη της ψυχολογικής έρευνας δημιούργησε προβλήματα και στην ίδια την επιστήμη της ψυχολογίας αφού σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζεται κατακερματισμένη, επηρεασμένη από τα διαφορετικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγει κάθε ψυχολογική θεωρία, καθώς και από τους τρόπους που η κάθε μία προτείνει για να διευκολυνθεί η μάθηση, αδυνατώντας να προχωρήσει στη σύνθεση, η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου να εμπεριέχονται όλες οι διαφορετικές προσεγγίσεις. Παρατηρείται επίσης αδυναμία από την πλευρά της ψυχολογίας στην παρουσίαση των κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων οι οποίες θα διευκολύνουν την αποτελεσματική εφαρμογή των προτάσεων της ψυχολογικής έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη (Beveridge, 1997, Norwich, 2000). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της δυσκολίας ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών ψυχολογικών θεωριών, είναι οι προτάσεις για εκπαιδευτική εφαρμογή που απορρέουν από τις απόψεις του Piaget και του Vygotsky. Η

κάθε μία θεωρία βλέπει την οικοδόμηση της γνώσης κάτω από διαφορετικό πρίσμα οπτικής. Ο Piaget θεωρεί ότι η ανάπτυξη ακολουθεί μια σειρά ιεραρχικών βημάτων που έχουν σχέση με συγκεκριμένα στάδια σκέψης στα οποία πρέπει να φτάσει το παιδί μέσα από διαδικασίες αποκαλυπτικής μάθησης, πειραματισμού με τα αντικείμενα και γνωστικής σύγκρουσης μεταξύ των όσων ήδη γνωρίζει και των όσων βλέπει και μαθαίνει κάθε μέρα. Θεωρεί δηλαδή τη γνώση εσωτερική υπόθεση, εξαρτώμενη από τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, τα οποία αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση της γνώσης. Ο Vygotsky είναι ο εκφραστής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία που κατέχει η γλώσσα σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, η οποία βοηθά στην απόκτηση της γνώσης και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη (Shayer, 1997). Παρά το γεγονός ότι ο Piaget ενδιαφέρθηκε και για την κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης, στο πρακτικό μέρος της έρευνάς του δεν έχει ασχοληθεί με το κοινωνικό περιβάλλον και τους παράγοντες που επηρεάζουν μέσα από αυτό την ανάπτυξη του ατόμου, θεωρώντας το κοινωνικό περιβάλλον περισσότερο ως γεγονός που επηρεάζει την ανάπτυξη, παρά ως βασική πτυχή της ίδιας της αναπτυξιακής διαδικασίας. Παρόμοια, ο Vygotsky ενώ στη θεωρία του επένδυσε εξίσου και στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην ατομική διάσταση της ανάπτυξης, στην πράξη δεν το εξέτασε επαρκώς, ειδικά αν συγκριθεί με τον Piaget (Chapman 1986, στο Bidell, 1999). Από τις παραπάνω διαπιστώσεις φαίνεται να υπάρχει ένα κενό το οποίο δεν καλύπτεται και από τις δύο θεωρίες, δημιουργώντας έτσι την εντύπωση ότι αυτές είναι ανταγωνιστικές αφού η κάθε μία έχει τη δική της επεξηγηματική δύναμη (Forman and Kraker, 1985, Lucy, 1988, στο Beveridge, 1997).

Από το ενδιαφέρον που υπάρχει σε ό,τι αφορά τη σύγκριση των δύο θεωριών και την εφαρμογή τους, προκύπτει η ανάγκη μιας καινούριας προσέγγισης η οποία χρησιμοποιεί στοιχεία και από τις δύο θεωρίες. Αυτή η προσέγγιση η οποία προσπαθεί να συσχετίσει τους κοινωνικούς και τους γνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναπτυξιακή διαδικασία και την απόκτηση της γνώσης, βασίζεται στη διαλεκτική λογική που υπάρχει και στις δύο θεωρίες. Ο Vygotsky έχει αναφερθεί στη χρήση και στη λογική της διαλεκτικής λέγοντας χαρακτηριστικά ότι *«η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια σύνθετη διαλεκτική διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα, ποικιλία στη δημιουργία διαφορετικών λειτουργιών, μεταμόρφωση των μηχανισμών από τη μια μορφή στην άλλη, η οποία επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες και από υιοθετούμενες προσαρμοστικές διαδικασίες που μπορούν να υπερνικήσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το παιδί»*. Από την άλλη πλευρά, παρά την κριτική που έχει δεχθεί η θεωρία του Piaget ως αντιδιαλεκτική, θα ήταν λάθος να τη θεωρήσουμε έτσι, αφού αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί σε παρερμηνεία των απόψεων του. Η ενασχόλησή του με την αλληλεπιδραστική ισορροπία, εμπλέκει την προσπάθεια του ατόμου να βρει μηχανισμούς και να χρησιμοποιήσει τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο σύστημα στο οποίο λειτουργεί (Bidell, 1999). Η θεωρία του επίσης για τη γνωστική σύγκρουση, την αφομοίωση και την προσαρμογή του παιδιού έχει ως βάση της τη διαλεκτική (Shayer, 1997).

Η διαλεκτική προσέγγιση στην επιστήμη στοχεύει στην κατανόηση της πραγματικότητας σε όλη την πολυπλοκότητα της, αλλά κυρίως στη συσχέτιση και στην αντιπαράθεση των επιμέρους στοιχείων. Κατανοώντας την πραγματικότητα μέσα από αυτές τις σχέσεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πραγματικότητα είναι εγγενώς αντιφατική. Ανεξάρτητα από τις συγκρούσεις και τις αντιφάσεις που υπάρχουν στο παρασκήνιο, η διαλεκτική προσέγγιση επιδιώκει να είναι στο προσκήνιο ως το πιο εξέχον χαρακτηριστικό της πολυπλοκότητας. (Tolman, 1981, στο Bidell, 1999). Το κυρίαρχο στοιχείο στη διαλεκτική προσέγγιση είναι η αντίφαση η οποία σύμφωνα με τον Hegel που ήταν υπεύθυνος για τη συστηματοποίηση της διαλεκτικής σκέψης, είναι το στοιχείο εκείνο που δίνει την ώθηση για αλλαγή, την επαναδόμηση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων στοιχείων (Wozniak, 1999). Από αυτήν την κεντρική ιδέα προκύπτει το μοντέλο των τριών βημάτων «θέση-αντίθεση-σύνθεση», το οποίο χρησιμοποιείται για να περιγράψει σε γενικές γραμμές τη δημιουργία και την επίλυση των αντιφάσεων μέσα σε ένα αναπτυσσόμενο σύστημα. (Bidell, 1999).

Αυτοπροσδιορισμός κίνητρα και μαθησιακή διαδικασία

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού αποδείχθηκε χρήσιμη στην εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν και ωθούν το άτομο να ενεργεί με βάση τις προσωπικές επιλογές και προτιμήσεις του, σε αντιδιαστολή με την επίδραση από εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Angyal (1941), ο αυτοπροσδιορισμός ορίζεται ως η φυσική τάση κάθε ανθρώπου να αυτονομηθεί, προκειμένου να ελέγχει τη ζωή του και τις πράξεις του χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Δίχως αυτονομία-αυτοδιαχείριση δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τη ζωή. Η επιλογή, η αυτορρύθμιση η προσαρμογή, η ανανέωση, η αναζήτηση των κατάλληλων περιβαλλοντικών συνθηκών, προϋποθέτουν την αυτονομία του οργανισμού, η οποία όμως δεν είναι απόλυτη, μια και ζει και λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον με κανόνες, νόμους και διαδικασίες που υπάρχουν και εξελίσσονται ανεξάρτητα από αυτόν. Παρά τις επιρροές που υπάρχουν, ο οργανισμός έχει τη δυνατότητα να αντιτάξει την αυτονομία του στον έξωθεν καθορισμό, περιορίζοντας τις υπερβολικές εξωτερικές παρεμβάσεις (Wehmeyer, & Mithaug, 2006).

Ο Mithaug υποστήριξε ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια ιδιαίτερη μορφή αυτορρύθμισης που δεν είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς παράγοντες και κατά την οποία οι αυτοπροσδιορισμένοι άνθρωποι ρυθμίζουν τις επιλογές και τις ενέργειές τους με μεγαλύτερη επιτυχία από άλλους. Όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ αυτού που κάποιος θέλει και αυτού που κάποιος έχει, δημιουργείται ένα κίνητρο για αυτορρύθμιση, προκειμένου να οργανωθούν από το άτομο όλες εκείνες οι διαδικασίες και οι δραστηριότητες για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου. Είναι κάτι περισσότερο από την επίλυση ενός προβλήματος, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια σειρά επίλυσης προβλημάτων τα οποία συνδέονται σε μια αλληλουχία στόχων και εξεύρεσης λύσεων για να ταιριάξουν οι ανάγκες και οι επιθυμίες με τις ενέργειες και τα αποτελέσματα (Wehmeyer, & Mithaug, 2006). Ο Wehmeyer όρισε τον αυτοπροσδιορισμό ως τον «αιτιώδη παράγοντα των ενεργειών ενός ανθρώπου στη λήψη των αποφάσεων του και στις επιλογές που αφορούν την ποιότητα της ζωής του. Η έννοια του «συνειδητά ενεργείν», είναι βασική

σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση. Με την ευρεία έννοια το άτομο που ενεργεί συνειδητά είναι αυτό που προκαλεί τις καταστάσεις που συμβαίνουν στη ζωή του, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Ο αυτοπροσδιορισμός ενυπάρχει σε όλη τη διάρκεια ζωής ενός ανθρώπου, καθώς τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες αναπτύσσουν συμπεριφορές που τους επιτρέπουν να ενεργούν συνειδητά στη ζωή τους (Wehmeyer, & Mithaug, 2006).

Η θεωρητική προσέγγιση του Deci και των συνεργατών του προσδίδει βασικό ρόλο των εγγενών κινήτρων στον αυτοπροσδιορισμό, ορίζοντάς τον ως τη διάκριση μεταξύ των διεργασιών που κινητοποιούν τα άτομα, εννοώντας τις δραστηριότητες που κάνουν οι άνθρωποι ελεύθερα και όσες κάνουν επειδή εξαναγκάζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Είναι η ικανότητα του ατόμου να δρα σύμφωνα με τη δική του βούληση αλλά συγχρόνως και μια ανάγκη, μια έμφυτη ροπή προς την αυτονομία η οποία ωθεί τους οργανισμούς να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που θεωρούν ενδιαφέρουσες. Αυτοπροσδιορίζομαι σημαίνει εμπλέκομαι σε μια δραστηριότητα με πλήρη συναίσθηση της θέλησης και της επιλογής μου, συμμετέχοντας πλήρως, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο τον εαυτό μου. Προεκτείνοντας τη θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική, ο Deci έδωσε έμφαση στη δημιουργία ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση τα οποία βασίζονται περισσότερο στην εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου να αυτοπροσδιοριστεί και λιγότερο σε εξωτερικές αμοιβές και κίνητρα (Wehmeyer, & Mithaug, 2006). Ο ρόλος επίσης των εσωτερικών κινήτρων έχει φανεί να είναι σημαντικός σε αρκετές έρευνες που έχουν γίνει, δείχνοντας ότι πολλά από όσα μαθαίνουν οι μαθητές είναι αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος για ενασχόληση με κάποιο γνωστικό αντικείμενο και λιγότερο αποτέλεσμα το οποίο επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες και ενισχυτές (Covington, Mueller, 2001). Στην προσπάθεια κατανόησης των διεργασιών που ωθούν το άτομο να δράσει και να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα, η θεωρία της ανάγκης για επίτευξη του Atkinson, φαίνεται να δίνει μια πληρέστερη απάντηση. Η έρευνα δείχνει ότι η προσοχή μας πρέπει να στραφεί πέρα από την «ανταγωνιστική» διάσταση της εσωτερικής και εξωτερικής παρώθησης αφού αυτό κρίνεται αντιπαραγωγικό. Η θεωρία του Atkinson που επικεντρώνεται στη διάκριση ανάμεσα στην προσέγγιση της επιτυχίας και στην αποφυγή της αποτυχίας, δείχνει ότι η επίτευξη είναι το αποτέλεσμα της συναισθηματικής σύγκρουσης ανάμεσα στην έντονη προσπάθεια για επιτυχία και το φόβο της αποτυχίας. Αυτή η διαφορά δίνει την απάντηση στο γιατί κάποια άτομα προσεγγίζουν τη γνώση με ενθουσιασμό και κάποια επιλέγουν εύκολες εργασίες για να ελαχιστοποιήσουν τις πιθανότητες αποτυχίας. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, η διαφορά έγκειται στον αυτοπροσδιορισμό, αφού η ικανότητα για επιτυχία ταυτίζεται με την αξία ως άτομο, καθιστώντας την ικανότητα καθοριστικό παράγοντα για τον αυτοπροσδιορισμό κάποιου. Στο επίπεδο της τάξης για παράδειγμα, οι προσανατολισμένοι στην επιτυχία μαθητές θεωρούν ότι η επιτυχία είναι να γίνεις όσο καλύτερος μπορείς θέτοντας και πετυχαίνοντας στόχους με προσωπικό νόημα γι' αυτούς (ικανοποίηση περιέργειας, υπέρβαση δυσκολιών, κ.α.), ανεξάρτητα από τα επιτεύγματα των άλλων. Αντίθετα οι μαθητές «της αποφυγής» εκτιμούν την επιτυχία και συνεπώς την αξία τους με όρους καλύτερης επίδοσης από τους άλλους και συχνά αναγκάζονται να αποφεύγουν την αποτυχία θέτοντας πολύ υψηλούς στόχους (σε πολλές περιπτώσεις

ανέφικτους), που στην πραγματικότητα μόνο λίγοι μαθητές μπορούν να τους πετύχουν. Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Atkinson υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και στον αυτοπροσδιορισμό. Η ικανότητα κάποιου ατόμου να πετυχαίνει τους στόχους του ανατροφοδοτεί θετικά τη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν νέα εσωτερικά κίνητρα για συνέχιση της δράσης (Covington, Mueller, 2001). Η συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση είναι σημαντική, αφού μπορεί να βοηθήσει με θετικό τρόπο τους μαθητές στη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού τους κατευθύνοντάς τους σε επιλογές, όπου βρίσκουν ικανοποίηση από την επίτευξη του στόχου που οι ίδιοι θέτουν προσανατολιζόμενοι στην επιτυχία και όχι στην αποφυγή.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που οδηγούν στον αυτοπροσδιορισμό έχει απασχολήσει τους ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα αυτοπροσδιορισμένα άτομα είναι προσανατολισμένα σε επιτυχείς επιλογές και στην προσπάθεια βελτίωσης των ικανοτήτων τους προκειμένου να έχουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Ο Power επισημαίνει ότι ο αυτοπροσδιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επίκτητη συμπεριφορική διάθεση που χαρακτηρίζεται από την αυτοκατευθυνόμενη προσανατολισμένη σε στόχους συμπεριφορά, μια διαδικασία που είναι αποτέλεσμα της κυριαρχίας των κινήτρων και της αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών (Wehmeyer & Mithaug, 2006). Ο Wehmeyer, (2006), αφού αναφέρει μερικά συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς όπως οι δεξιότητες της επιλογής, της στοχοθεσίας, της απόφασης, της επίλυσης προβλημάτων, της αυτοκαθοδήγησης, της αυτοαξιολόγησης, της αυτογνωσίας, κ.α., καταλήγει ότι υπάρχουν στρατηγικές, μέθοδοι, προγράμματα και ενισχυτικές πρακτικές καθοδήγησης που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να «διδάξουν» τον αυτοπροσδιορισμό ενισχύοντας τις ικανότητες των μαθητών και την ανάπτυξη των παραπάνω συστατικών στοιχείων. Ο Deci (Brooks, 2001) υποστηρίζει ότι οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο όταν έχουν ικανοποιηθεί κάποιες βασικές ανάγκες τους, όπως η αίσθηση του «ανήκειν» (να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στην τάξη και στο σχολείο), να νιώθουν ικανοί, να έχουν μια αίσθηση αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού. Ο Brooks, (2001), προτείνει τις παρακάτω βασικές αρχές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εκτιμήσει τις παραπάνω ανάγκες και να τις εξυπηρετήσει: δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, παροχή επιλογών στους μαθητές για ανάπτυξη της κυριότητας, ενσωμάτωση στη διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων με σκοπό τη λήψη αποφάσεων από τους μαθητές, αυτοπειθαρχία αντί τιμωρίας, αξιοποίηση του λάθους ως μια ευκαιρία για περεταίρω βελτίωση, ενθάρρυνση της αυτενέργειας και ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών ώστε να νιώθουν πιο ικανοί. Ο Brooks, καταλήγει λέγοντας ότι η επίδραση της συμπεριφοράς και των πρακτικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός έχει μακροχρόνια επίδραση στους μαθητές, ιδίως σε όσους έχουν μαθησιακά προβλήματα οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις νιώθουν ευάλωτοι και απελπισμένοι.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω αναφορές σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό και τα κίνητρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού η οποία χρησιμοποιεί στοιχεία από τη θεωρία του Piaget, οφείλεται περισσότερο σε διεργασίες που γίνονται από το ίδιο το άτομο και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εσωτερική υπόθεση, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς παράγοντες. Η δημιουργία κινήτρων επηρεάζεται περισσότερο κατά την άποψή μας από τις σκέψεις του Vygotsky, αφού παρά το γεγονός ότι ο τελικός στόχος είναι η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, αυτά δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους άλλους (συμμαθητές, δάσκαλος), καθώς και την επίδραση που έχουν σε κάθε μαθητή οι εξωτερικοί ενισχυτές.

Όπως και στην περίπτωση της εφαρμογής των θεωριών του Piaget και του Vygotsky, έτσι και εδώ φαίνεται ότι η διαλεκτική προσέγγιση μπορεί να δώσει καλύτερες λύσεις εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου η ίδια η φύση της εκπαιδευτικής πράξης, θα πρέπει να είναι διαλεκτική για να είναι επιτυχημένη, προκειμένου να μπορέσει να χρησιμοποιήσει περισσότερα στοιχεία από τις διαφορετικές προσεγγίσεις (διαφορετικές θεωρίες για τον αυτοπροσδιορισμό, εσωτερικά –εξωτερικά κίνητρα, κ.α.).

Συμπεράσματα

Η σύνδεση ψυχολογίας και παιδαγωγικής είναι δύσκολη γιατί παρουσιάζει μεθοδολογικά προβλήματα. Η παιδαγωγική ζητά συνήθως έτοιμες λύσεις και συνταγές τις οποίες να μπορεί να τις εφαρμόσει άμεσα. Από την άλλη μεριά η ψυχολογία καταλήγει σε συμπεράσματα μέσα από έρευνες οι οποίες όμως γίνονται σε κάποιο συγκεκριμένο δείγμα μαθητικού πληθυσμού για μια δεδομένη στιγμή και χρειάζεται παρακολούθηση της εφαρμογής και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων σε περισσότερους μαθητές και για μεγαλύτερο διάστημα.

Η λύση για τη σύνδεση είναι η διαλεκτική προσέγγιση η οποία επιτρέπει να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των δύο επιστημών και επεξεργασία των αντιφάσεων που είναι η βάση της διαλεκτικής. Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως «σκεπτόμενος δάσκαλος», αφού η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο ευέλικτοι στην παιδαγωγική τους οπτική, είναι πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους. Μπορούν να βοηθήσουν με πιο επιτυχημένο τρόπο τους μαθητές τους, αφού από τη μια μεριά έχουν τη δυνατότητα να καταλάβουν καλύτερα τις ανάγκες τους και από την άλλη να τους προσφέρουν εναλλακτικές μεθόδους και στρατηγικές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Cakir, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beveridge, M. (1997). Educational implementation and teaching. “School knowledge and Psycological theory”. Sto Smith, L. Dockell, J. & Tomlinson, P. (eds). Piaget,

Vygotsky and Beyond. Future issues for developmental psychology and education. p.p. 21-35.

Bidell, T. (1999). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. In: P. Lloyd & C. Fernyhough et al. (Eds). (1999). Lev Vygotsky: Critical Assessments: Vygotsky's Theory (Vol. 1, pp. 261-281). London & New York Routledge

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.

Norwich (2000). A special relationship. Education and Psycology 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)

Wozniak, R. H. (1999). A dialectical paradigm for psychological research: implications drown 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.

Η σχολική βελτίωση και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Τασιόπουλος Ευάγγελος- Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02

Περίληψη

Η βελτίωση των σχολείων είναι μια συνεχής, συστηματική διαδικασία που αποσκοπεί στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και της συνολικής λειτουργίας των σχολείων. Για την επίτευξη της δίνεται έμφαση σε τοπικές, συγκεκριμένες για κάθε πλαίσιο αλλαγές που ενισχύουν τις θεσμικές ικανότητες και προωθούν τη συνεχή ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία διερευνά τους εννοιολογικούς ορισμούς της βελτίωσης των σχολείων και προσδιορίζει τους βασικούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Διασαφηνίζει τη διασυνδεδεμένη φύση αυτών των παραγόντων, επισημαίνοντας ότι η αποτελεσματική ηγεσία, η κουλτούρα συνεργασίας και η συνεχής επαγγελματική μάθηση είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για τη διαρκή αλλαγή. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η βελτίωση των σχολείων δεν είναι ένα τελικό επίτευγμα, αλλά μια συνεχής διαδικασία που απαιτεί ευθυγράμμιση μεταξύ οράματος, πολιτικής, πρακτικής και πλαισίου. Τελικά, εξαρτάται από τη συλλογική δέσμευση των ενδιαφερομένων μερών να διατηρήσουν μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών, συμμετοχικότητας και συνεχούς ανάπτυξης, με στόχο την ισότιμη, υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: βελτίωση, ηγεσία, εκπαιδευτική αλλαγή, σχολική κουλτούρα

Abstract

School improvement is a continuous, systematic process aimed at enhancing the quality of teaching, student learning outcomes, and the overall functioning of schools. To achieve this, emphasis is placed on local, context-specific changes that strengthen institutional capacities and promote continuous development. This paper explores the conceptual definitions of school improvement and identifies the key factors that influence it. It clarifies the interconnected nature of these factors, pointing out that effective leadership, a culture of collaboration, and continuous professional learning are particularly critical for sustained change. The findings emphasize that school improvement is not a final achievement but an ongoing process that requires alignment between vision, policy, practice, and context. Ultimately, it depends on the collective commitment of stakeholders to maintain a culture of high expectations, participation, and continuous development, with the goal of equitable, high-quality education for all students.

Key-words: improvement, leadership, educational change, school culture,

Εισαγωγή

Η βελτίωση των σχολείων έχει καταστεί κεντρικό θέμα στον εκπαιδευτικό διάλογο τις τελευταίες δεκαετίες, ωθούμενη από μια παγκόσμια προσπάθεια για υψηλότερα

πρότυπα μάθησης, ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές αναγνωρίζουν όλοι ότι τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση όχι μόνο των ακαδημαϊκών επιδόσεων, αλλά και της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Ωστόσο, η πορεία προς τη βελτίωση των σχολείων δεν είναι ούτε απλή ούτε υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό, το πεδίο εφαρμογής ή τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν (Katsaros, 2008).

Η βελτίωση των σχολείων αναφέρεται σε μια συστηματική, συνεχή προσπάθεια που αποσκοπεί στην ενίσχυση διαφόρων πτυχών της λειτουργίας ενός σχολείου, με στόχο την προώθηση της καλύτερης διδασκαλίας, μάθησης και της συνολικής ευημερίας των μαθητών(Saïti, & Saïtis, 2018). Οι ορισμοί όμως ποικίλλουν, ανάλογα με το αν η έμφαση δίνεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα, εσωτερικές διαδικασίες ή ευρύτερες κοινωνικές επιπτώσεις. Επιπλέον, πολλαπλοί αλληλένδετοι παράγοντες-από την ποιότητα της ηγεσίας έως την εμπλοκή της κοινότητας-επηρεάζουν σημαντικά τον ρυθμό, το βάθος και τη βιωσιμότητα των προσπαθειών βελτίωσης (Yfanti, 2012).

Εννοιολογική κατανόηση

Η βελτίωση του σχολείου ορίζεται συχνά ως η διαδικασία της πραγματοποίησης σκόπιμων, τεκμηριωμένων αλλαγών με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και των συνθηκών υπό τις οποίες επιτυγχάνονται αυτά τα αποτελέσματα (Barber, et al, 2010). Ο Hopkins (2001) την περιγράφει ως «μια ξεχωριστή προσέγγιση της εκπαιδευτικής αλλαγής που βελτιώνει τα αποτελέσματα των μαθητών και ενισχύει την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται την αλλαγή». Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: τον άμεσο στόχο της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών και τον μακροπρόθεσμο στόχο της οικοδόμησης της ανθεκτικότητας και της προσαρμοστικότητας του ιδρύματος. Ο Fullan (2016) ορίζει τη ΣΒ ως την κατανόηση ενός προβλήματος που χρειάζεται αλλαγή και την κατανόηση της αλλαγής στην πράξη καθώς και την ανάπτυξη αντίστοιχων στρατηγικών για την πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων που συμβάλλουν στην επιδιωκόμενη αλλαγή σε βάθος χρόνου. Τονίζει επίσης ότι τα οφέλη που θα προκύψουν εάν η αλλαγή πραγματοποιηθεί αποτελούν τη ΣΒ. Η βελτίωση του σχολείου δεν είναι μια μεμονωμένη πρωτοβουλία, αλλά μέρος ενός ευρύτερου δικτύου μεταρρυθμίσεων που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, τις μεθόδους αξιολόγησης, την επαγγελματική ανάπτυξη και τις κοινοτικές συνεργασίες. Είναι επαναληπτική και δυναμική, απαιτώντας συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή (Leithwood,et al, 2020).

Η σχολική βελτίωση είναι διαφορετική από τη «σχολική μεταρρύθμιση» αν και συχνά οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και δημιουργείται σύγχυση. Η μεταρρύθμιση αναφέρεται συνήθως σε αλλαγές που επιβάλλονται εξωτερικά, συχνά με βάση πολιτικές και έχουν ως στόχο την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε μακροεπίπεδο. Η βελτίωση, αντίθετα, τείνει να είναι πιο τοπική, να προωθείται εσωτερικά και να είναι συγκεκριμένη ως προς το πλαίσιο, εστιάζοντας σε διαδικασίες και

πρακτικές εντός των επιμέρους σχολείων. Για παράδειγμα, η κυβερνητική εντολή για την εισαγωγή τυποποιημένων εξετάσεων αποτελεί μεταρρύθμιση, ενώ μια πρωτοβουλία του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης (Pasiardis, 2004).

Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής βελτίωσης των σχολείων

Διάφοροι ερευνητές (Hallinger et al, 2011, Hopkins, 2001) έχουν εντοπίσει τα παρακάτω χαρακτηριστικά ως σημεία αναφοράς της αποτελεσματικής βελτίωσης των σχολείων:

Εστίαση στον μαθητή: Το κύριο μέτρο επιτυχίας είναι η βελτίωση της μάθησης και της ευημερίας των μαθητών.

Κουλτούρα συνεργασίας: Οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι μαθητές και οι ενδιαφερόμενοι φορείς της κοινότητας συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων.

Λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων: Οι πρωτοβουλίες βελτίωσης βασίζονται σε σχετικά, αξιόπιστα δεδομένα για τον προσδιορισμό των αναγκών και την παρακολούθηση της προόδου.

Ανάπτυξη ικανοτήτων: Η επαγγελματική κατάρτιση του προσωπικού είναι μια συνεχής, ενσωματωμένη διαδικασία.

Βιωσιμότητα: Οι αλλαγές ενσωματώνονται στην κουλτούρα του σχολείου και δεν εφαρμόζονται ως προσωρινά έργα.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση σύμφωνα με τους ερευνητές (Hallinger et al, 2011, Hopkins, 2001, Darling-Hammond et al, 2017) είναι οι επόμενοι :

1. Η αποτελεσματική ηγεσία και αποτελεσματικός στρατηγικός σχεδιασμός
2. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών και η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη
3. Το πρόγραμμα σπουδών και η διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή
4. Το σχολικό κλίμα και η ανάπτυξη κουλτούρας υψηλών προσδοκιών
5. Η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας
6. Οι σχολικές υποδομές και η επαρκής χρηματοδότηση

Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προώθηση της σχολικής βελτίωσης και τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν συνεργάζονται σε μια στρατηγική προσαρμοσμένη στις μοναδικές ανάγκες του σχολείου (Harris, 2011). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για την κατηγοριοποίηση και συστηματοποίηση των παραγόντων,

ούτε καν για τον ακριβή αριθμό τους. Έχουν αναφερθεί επίσης ως παράγοντες και οι εξής: τεχνολογική ενσωμάτωση, κοινωνικοοικονομικό και δημογραφικό πλαίσιο, πλαίσια πολιτικής και λογοδοσίας, χρήση δεδομένων και πρακτικές αξιολόγησης κ.α. (Murphy, & Hallinger, 1988).

Πως επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση η αποτελεσματική ηγεσία και ο στρατηγικός σχεδιασμός;

Η αποτελεσματική ηγεσία είναι θεμελιώδης για τη βελτίωση του σχολείου. Οι ηγέτες του σχολείου, ιδίως οι διευθυντές, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό του τόνου, στην καθιέρωση της κατεύθυνσης του σχολείου και στη διασφάλιση ότι οι πολιτικές και οι πρακτικές ευθυγραμμίζονται με την αποστολή και τους στόχους. Οι ισχυροί ηγέτες είναι συχνά οραματιστές που εμπνέουν τις ομάδες τους, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Χτίζουν μια θετική κουλτούρα όπου αναμένονται υψηλά πρότυπα και όπου το προσωπικό και οι μαθητές αισθάνονται ότι υποστηρίζονται (Papachristos, & Zarkadoulas, 2021).

Οι ηγέτες επηρεάζουν επίσης τη βελτίωση του σχολείου καλλιεργώντας ένα επαγγελματικό περιβάλλον που εκτιμά την ανάπτυξη. Δίνουν προτεραιότητα στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και να παραμένουν ενήμεροι με τις βέλτιστες πρακτικές. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να πειραματιστούν με νέες προσεγγίσεις, να συζητήσουν τις προκλήσεις και να μοιραστούν τις επιτυχίες τους, τα οποία συμβάλλουν σε ένα πιο ζωντανό μαθησιακό περιβάλλον (Katsaros, 2008).

Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι ικανοί να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις. Είναι επιδέξιοι λύτες προβλημάτων που χρησιμοποιούν δεδομένα για να κατανοήσουν τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης, να παρακολουθούν την πρόοδο και να κάνουν προσαρμογές (Pasiardis, 2004).

Ο στρατηγικός σχεδιασμός μεταφράζει το όραμα ενός σχολείου σε εφαρμόσιμα βήματα και στόχους, δημιουργώντας έναν οδικό χάρτη βελτίωσης. Περιλαμβάνει τον προσδιορισμό σαφών στόχων με βάση τις μοναδικές ανάγκες ενός σχολείου και τον καθορισμό των πόρων και των βημάτων που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ένα καλά σχεδιασμένο στρατηγικό σχέδιο βοηθά ένα σχολείο διασφαλίζοντας ότι όλοι εργάζονται για κοινές προτεραιότητες και όχι για την επιδίωξη μεμονωμένων πρωτοβουλιών (Katsaros, 2008).

Ο στρατηγικός σχεδιασμός ξεκινά με μια ενδελεχή ανάλυση της τρέχουσας απόδοσης του σχολείου γενικότερα (Katsaros, 2008). Οι ηγέτες του σχολείου εξετάζουν τα δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών, την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τη συμβολή της κοινότητας για να κατανοήσουν τους τομείς που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, θέτουν συγκεκριμένους, μετρήσιμους,

εφικτούς, συναφείς και χρονικά περιορισμένους στόχους (Papachristos, & Zarkadoulas, 2021).

Ο αποτελεσματικός στρατηγικός σχεδιασμός περιλαμβάνει επίσης τον καθορισμό μετρήσεων για την αξιολόγηση της προόδου, οι οποίες παρέχουν ένα πλαίσιο λογοδοσίας (Saïti, & Saïtis, 2018).

Όταν οι ηγέτες ξεκαθαρίζουν και μεταδίδουν με σαφήνεια το όραμα τους οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό κατανοούν τους ρόλους τους στη διαδικασία βελτίωσης και αισθάνονται εξουσιοδοτημένοι και πρόθυμοι να συνεισφέρουν (Leithwood, et al, 2020).

Πως επηρεάζει τη σχολική βελτίωση η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) αποτελεί ισχυρό μοχλό βελτίωσης του σχολείου, καθώς ενισχύει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις βέλτιστες πρακτικές, τις νέες εκπαιδευτικές έρευνες και τις καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές. Αυτό επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη, οδηγώντας σε καλύτερη εμπλοκή των μαθητών και βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Harris, 2011).

Ένα από τα κύρια οφέλη της επαγγελματικής επιμόρφωσης είναι ότι ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε τομείς όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ή τα ψηφιακά εργαλεία μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους ώστε να βοηθήσουν κάθε μαθητή να επιτύχει (Baker, et al, 2016). Ταυτόχρονα τονώνει την αυτοπεποίθηση τους και τους κάνει πιο υπεύθυνους και αποτελεσματικούς στο έργο τους (Papachristos, & Zarkadoulas, 2021).

Επιπλέον, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη προάγει μια συνεργατική κουλτούρα εντός του σχολείου. Αυτή η συνεργασία ενθαρρύνει μια ενιαία προσέγγιση επηρεάζοντας θετικά ολόκληρο το σχολείο, τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Όταν τα σχολεία επενδύουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και είναι πιο πιθανό να παραμείνουν αφοσιωμένοι στο σχολείο και στους στόχους βελτίωσης (Darling-Hammond, et al, 2017).

Πως επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση το πρόγραμμα σπουδών και η διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή

Το πρόγραμμα σπουδών και η μαθητοκεντρική διδασκαλία είναι κεντρικής σημασίας για τη βελτίωση του σχολείου, επειδή επηρεάζουν άμεσα τη δέσμευση των μαθητών, τα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Katsigianni, & Yfanti, 2020). Μαζί, δημιουργούν ένα δυναμικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν τους στόχους τους (DuFour, & Fullan, 2013).

Ένα καλά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών παρέχει τα θεμέλια για τη ουσιαστική και αποτελεσματική μάθηση για τους μαθητές (Katsaros, 2008). Τα προγράμματα σπουδών που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στα τρέχοντα ζητήματα του πραγματικού κόσμου, όπως το STEM, ο ψηφιακός γραμματισμός και η τεχνητή νοημοσύνη, βοηθούν τους μαθητές να δουν τη σημασία της εκπαίδευσής τους, ενισχύοντας τα κίνητρά τους για μάθηση (Sosina, & Weathers, 2019).

Επιπλέον, ένα πρόγραμμα σπουδών που ενσωματώνει κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων και συνεργατικά έργα επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες πέρα από την απομνημόνευση. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες αφενός μεν για την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφετέρου δε και στη μετέπειτα ζωή τους (Argyropoulou, & Symeonidis, 2017).

Πως επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση το θετικό σχολικό κλίμα και η κουλτούρα υψηλών προσδοκιών

Ένα θετικό σχολικό κλίμα και μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της σχολικής βελτίωσης, καθώς δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές και το προσωπικό αισθάνονται κίνητρα, υποστήριξη και δέσμευση για επιτυχία (Pasiardis, 2004).

Το θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, συμμετοχικότητα και αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του προσωπικού (Yfanti, 2012). Όπως επισημαίνει ο Katsaros (2008), όταν οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια και εκτίμηση, είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν με τη μάθησή τους και να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες. Ένα φιλόξενο περιβάλλον μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς, τις απουσίες και τα ποσοστά εγκατάλειψης, επιτρέποντας στους μαθητές να επικεντρωθούν περισσότερο στην εκπαίδευσή τους (Hallinger, & Heck, 2011). Επιπλέον ο Fullan (2016) επισημαίνει πως όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα ευχάριστο και υποστηρικτικό κλίμα, είναι πιο χαρούμενοι, ικανοποιημένοι και παραγωγικοί, συμβάλλοντας σε υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας και σταθερότητα στο σχολείο.

Επίσης, σύμφωνα με τους Baker, et al, (2016) ένα θετικό κλίμα προάγει ισχυρές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία. Τα προγράμματα βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ανθεκτικότητα, ενσυναίσθηση και δεξιότητες αυτορρύθμισης, οι οποίες είναι κρίσιμες για τη συνολική τους ανάπτυξη και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών σημαίνει ότι οι μαθητές και οι καθηγητές προσπαθούν όλοι για την αριστεία, πιστεύοντας ότι κάθε μαθητής μπορεί να επιτύχει (Papachristos, & Zarkadoulas, 2021).

Όταν τα σχολεία θέτουν φιλόδοξους στόχους, οι μαθητές αναπτύσσουν νοοτροπία ανάπτυξης, μαθαίνοντας να επιμένουν στις προκλήσεις και να επιτυγχάνουν τις

δυνατότητές τους ενώ ταυτόχρονα αποκτούν αυτοπεποίθηση (Katsaros, I. 2008). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες προκαλούν τους μαθητές βοηθώντας τους να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης και επιτυχίας (Murphy, & Hallinger, 1988).

Οι υψηλές προσδοκίες ωθούν επίσης τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν συνεχώς τις πρακτικές τους, να επενδύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και να συνεργάζονται σε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας (Harris, 2011). Αυτή η δέσμευση για αριστεία με τη σειρά της ενσωματώνεται στην κουλτούρα του σχολείου, εμπνέοντας τόσο τους μαθητές όσο και το προσωπικό να αποδίδουν τον καλύτερο εαυτό τους (Hallinger et al, 2011). Μαζί, ένα θετικό κλίμα και μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών δημιουργούν μια ατμόσφαιρα ενδυνάμωσης, αυτοπεποίθησης και αριστείας. Τα σχολεία που δίνουν ουσιαστική προτεραιότητα σε αυτά τα στοιχεία παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, μεγαλύτερο ηθικό των μαθητών και των εκπαιδευτικών και μια κοινότητα ενωμένη στη δέσμευσή της για επιτυχία (Hopkins, (2001).

Πως επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση η συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας

Η συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας είναι βασικοί παράγοντες για τη βελτίωση του σχολείου, καθώς δημιουργούν ένα υποστηρικτικό δίκτυο που ενισχύει τη μάθηση, την ευημερία και το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου (Epstein, 2018). Όταν οι οικογένειες και οι κοινότητες συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν ακαδημαϊκά και να αισθάνονται συνδεδεμένοι με το σχολείο του (Pasiardis, 2004).

Όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι μαθητές επωφελούνται με πολλούς τρόπους. Η συμμετοχή αυτή έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών, τη φοίτηση και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, καθώς οι μαθητές βλέπουν ότι οι οικογένειές τους επενδύουν στην επιτυχία τους. (Epstein, 2018). Η συμμετοχή των γονέων ενισχύει επίσης τη σχέση σχολείου-σπιτιού. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επιτρέπει την έγκαιρη παρέμβαση όταν προκύπτουν προκλήσεις, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές λαμβάνουν έγκαιρη υποστήριξη (Hopkins, 2001). Επιπλέον, όταν οι γονείς συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις, προσφέρουν εθελοντική εργασία ή εντάσσονται σε οργανώσεις γονέων-καθηγητών, ενισχύουν την αίσθηση της κοινότητας, δημιουργώντας μια θετική σχολική κουλτούρα που υποστηρίζει τη συνεχή βελτίωση (Papachristos, & Zarkadoulas, 2021).

Οι κοινοτικές συνεργασίες παρέχουν στα σχολεία πρόσθετους πόρους, τεχνογνωσία και ευκαιρίες που διευρύνουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Οι συνεργασίες με τοπικές επιχειρήσεις, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς και πολιτιστικά ιδρύματα μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές καθοδήγηση και εξωσχολικά προγράμματα, εμπλουτίζοντας την ακαδημαϊκή και προσωπική τους ανάπτυξη (Murphy, & Hallinger, 1988). Η συμμετοχή της κοινότητας ενισχύει επίσης τους πόρους του σχολείου,

βοηθώντας στη χρηματοδότηση προγραμμάτων, εγκαταστάσεων και υπηρεσιών που διαφορετικά θα ήταν απρόσιτα (Katsaros, 2008). Μαζί, η συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας προάγουν ένα περιβάλλον που παρέχει φροντίδα και πλούσιους πόρους, το οποίο ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών, βελτιώνει τη σχολική κουλτούρα και ενισχύει το ρόλο του σχολείου (Epstein, 2018).

Πως επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση οι σχολικές υποδομές και η επαρκής χρηματοδότηση

Η επαρκής χρηματοδότηση και η ποιοτική σχολική υποδομή είναι απαραίτητα για τη βελτίωση των σχολείων, καθώς παρέχουν τους πόρους και το περιβάλλον που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Τα σχολεία με επαρκή χρηματοδότηση και σύγχρονες εγκαταστάσεις μπορούν να προσφέρουν μια πλουσιότερη εκπαιδευτική εμπειρία, οδηγώντας σε υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών και βελτιωμένο ηθικό του προσωπικού (Katsaros, 2008).

Σχολική υποδομή, συμπεριλαμβανομένων των ασφαλών και καλά συντηρημένων κτιρίων, των σύγχρονων αιθουσών διδασκαλίας και της ενημερωμένης τεχνολογίας, επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή εμπειρία και τη συνολική ευημερία των μαθητών Fullan, M. (2016). Ένα καθαρό, καλά αεριζόμενο και προσβάσιμο περιβάλλον ενισχύει τη συγκέντρωση και μειώνει τα προβλήματα υγείας που μπορεί να οδηγήσουν σε απουσίες (Hopkins, 2001). Επιπλέον, οι αίθουσες διδασκαλίας που είναι εξοπλισμένες με σύγχρονη τεχνολογία, όπως διαδραστικοί πίνακες και υπολογιστές, επιτρέπουν πιο ελκυστική, διαδραστική και εξατομικευμένη διδασκαλία. Η υποδομή περιλαμβάνει επίσης εγκαταστάσεις αναψυχής και άθλησης, βιβλιοθήκες και εργαστήρια, τα οποία υποστηρίζουν μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση (Katsigianni, & Yfanti, 2020). Συνοψίζοντας, η επαρκής χρηματοδότηση και η ποιοτική υποδομή δημιουργούν τις συνθήκες που απαιτούνται για την ευημερία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Pasiardis, 2004). Ωστόσο, οι έρευνες δείχνουν επίσης ότι ο τρόπος κατανομής των πόρων είναι εξίσου σημαντικός με το συνολικό διαθέσιμο ποσό. Η στόχευση των πόρων σε στρατηγικές όπως προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης ή εκπαιδευτική καθοδήγηση, αποφέρει τα μεγαλύτερα οφέλη σε σχέση με τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής (Hopkins, 2001).

Συμπεράσματα

Η βελτίωση των σχολείων είναι μια επίμονη, πολύπλευρη και συνεχής διαδικασία που αποσκοπεί στην ενίσχυση τόσο της ποιότητας της διδασκαλίας όσο και των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών (Hopkins, 2001). Δεν ορίζεται μόνο από την αύξηση των βαθμολογιών στις εξετάσεις ή τις καλύτερες εγκαταστάσεις, αλλά και από την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας, την αποτελεσματική ηγεσία και τη δέσμευση για ισότητα και καινοτομία (Leithwood,et al, 2020).

Πολλαπλοί παράγοντες - από την ηγεσία και την ποιότητα των εκπαιδευτικών έως τη συμμετοχή της κοινότητας και την κατανομή των πόρων - αλληλεπιδρούν για να καθορίσουν αν οι προσπάθειες βελτίωσης θα επιτύχουν ή θα αποτύχουν (Murphy, & Hallinger, 1988). Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και διασυνδέονται σε ένα περίπλοκο πλέγμα που είναι πολύ δύσκολο να ξεδιαλυνθεί (Hallinger, & Heck, 2011).

Η βιώσιμη βελτίωση των σχολείων απαιτεί ευθυγράμμιση μεταξύ οράματος, πολιτικής, πρακτικής και πλαισίου. Ευδοκιμεί σε περιβάλλοντα όπου οι ενδιαφερόμενοι μοιράζονται την ευθύνη, όπου η επαγγελματική μάθηση είναι συνεχής και όπου τα δεδομένα χρησιμοποιούνται με σύνεση για να καθοδηγήσουν τις αποφάσεις (Hopkins, 2001). Κατανοώντας τόσο τους παράγοντες που προωθούν τη βελτίωση όσο και τις δυσκολίες που την εμποδίζουν, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές των σχολείων και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να σχεδιάσουν καλύτερα πρωτοβουλίες που οδηγούν σε διαρκή και ουσιαστική αλλαγή στα σχολεία (Hallinger, & Heck, 2011).

Τελικά, η βελτίωση των σχολείων δεν είναι ένας προορισμός, αλλά ένα ταξίδι, μια δέσμευση για συνεχή ανάπτυξη με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baker, D. P., Goesling, B., & Letendre, G. K. (2016). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley effect" on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review, 46*(3), 291–312. https://doi.org/10.1086/447713

Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium. How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future.* McKinsey & Company.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*. https://doi.org/10.54300/122.311

DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work. Solution* Tree Press.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.).* Routledge.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (5th ed.).* Teachers College Press.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improve-ment: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes

and learning outcomes. School Effectiveness and School Improve-ment: *An International Journal of Research, Policy and Practice, 22(1), 1-27.*

Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development, 31*(1), 7–17. https://doi.org/10.1108/02621711211190961

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge Falmer.

Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influ-ences student learning: A test of the 'four paths model'. *Educational Admin-istration Quarterly, 56(4), 570-599*

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of Educational Research, 81*(3), 175–181. https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885829

Sosina, V. E., & Weathers, E. S. (2019). Pathways to inequality: Between-district segregation and racial disparities in school district expenditures. *AERA Open, 5*(3), 1–23. https://doi.org/10.1177/2332858419872445

Pasiardis, G. (2004). *Educational leadership. From the period of benevolent indifference to the modern era*. Athens: Metaixmio.

Katsaros, I. (2008). *Organization and administration of education*. Athens: Pedagogical Institute.

Athanassoula-Repa, A. (2008). *Educational administration & organizational behavior: The pedagogy of educational administration.* Athens: Ellin Publications.

Saïti, A., & Saïtis, H. (2018). *Organization and administration of education: theory, research, and case studies.* Athens: Ad Libitum.

Katsigianni, E. A., & Yfanti, A. A. (2020) Reviewing the leadership model for school improvement *Pedagogical Review Vol. 70(2020)*

Argyropoulou, E. and Symeonidis, A. (2017). Highlighting the qualifications of an effective school principal through selection procedures. An empirical case study. *Research in Education, 6(1), 53-72.*

Argyropoulou, E. (2015). *Approaching an uncertain future. The role of planning in education.* Athens: Disigma.

Papachristos, K. & Zarkadoulas, N. (2021). *Management in Education. From the Administrative Organization to the School as an Organization and Learning Community*. Athens: AIACOS Publications.

Yfanti, A. (2012). *Educational Policy and Planning for a Modern School*. Athens: Livani Publications.

Όρια στη σύγχρονη οικογένεια και το σχολείο: Παιδαγωγικές προκλήσεις και προοπτικές

Άννα Αδαμοπούλου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής - Κοινωνιολόγος, MSc

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σημασία των παιδαγωγικών και αναπτυξιακών ορίων στο σύγχρονο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, με έμφαση στις επιδράσεις της ψηφιακής κουλτούρας και της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διαμόρφωση της παιδικής και εφηβικής ταυτότητας. Μέσα από διεπιστημονική προσέγγιση και τεκμηρίωση, αναδεικνύεται ο ρόλος της συνέπειας, της συναισθηματικής διαθεσιμότητας και της συνεργασίας ενηλίκων στη θέσπιση πλαισίων ασφάλειας και ενδυνάμωσης για τα παιδιά. Παράλληλα, αναλύονται οι κίνδυνοι από την υπερέκθεση σε ψηφιακά μέσα και οι προκλήσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης στην καθημερινή εμπειρία των ανηλίκων. Η εργασία καταλήγει σε προτάσεις για την ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας, τη στήριξη των ενήλικων φροντιστών και την καλλιέργεια βιώσιμων παιδαγωγικών σχέσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Όρια, γονεϊκότητα, ανάπτυξη, παιδαγωγική, ψηφιακή κουλτούρα

Boundaries in the Modern Family and School: Educational Challenges and Perspectives

Anna Adamopoulou, Special Education Teacher - Sociologist, MSc

Abstract

This article explores the significance of pedagogical and developmental boundaries within the contemporary family and school environment, with particular emphasis on the impact of digital culture and Artificial Intelligence on the formation of childhood and adolescent identity. Through an interdisciplinary approach and evidence-based analysis, it highlights the importance of consistency, emotional availability, and adult collaboration in establishing frameworks of safety and empowerment for children. Additionally, it examines the risks associated with overexposure to digital media and the challenges posed by the integration of AI technologies into the daily lives of minors. The article concludes with proposals aimed at strengthening digital literacy, supporting adult caregivers, and fostering sustainable educational relationships.

Key-words: Boundaries, parenting, development, pedagogy, digital culture

Εισαγωγή

Η έννοια των «ορίων» προκαλεί συχνά αμφιθυμία: άλλοτε θεωρούνται αναγκαία για την ανάπτυξη, άλλοτε ταυτίζονται με τον έλεγχο. Στην πραγματικότητα, αποτελούν

θεμέλιο υγιών σχέσεων και σταθερών πλαισίων σε οικογένεια και σχολείο.

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το ζήτημα των ορίων ως σύνθετο και πολυεπίπεδο παιδαγωγικό, κοινωνιολογικό και ψυχολογικό φαινόμενο. Σε μια εποχή όπου η ελληνική οικογένεια και το σχολείο δοκιμάζονται από πολλαπλές κρίσεις, οικονομικές, θεσμικές και αξιακές (Tsolou & Babalis, 2020; Vergeti & Giuroglou, 2018), αναδύεται έντονη η ανάγκη για συστηματική μελέτη και αναστοχασμό σχετικά με τη διαμόρφωση των ορίων στη σχέση παιδιού-γονέα και παιδιού-εκπαιδευτικού (Ollier-Malaterre et al., 2019; Vrachnis et al., 2014). Οι κοινωνικές μεταβολές και ο ψηφιακός μετασχηματισμός της παιδικής ηλικίας, με την αυξανόμενη επιρροή της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των παιδιών, επαναπροσδιορίζουν τη σημασία και τη λειτουργία των ορίων (Erstad & Silseth, 2023; Sofos, 2023).

Η εργασία αυτή στηρίζεται τόσο σε εμπειρική παρατήρηση όσο και σε επιστημονικά δεδομένα, συνδυάζοντας θεωρητικά εργαλεία της παιδαγωγικής και της κοινωνικής ψυχολογίας. Στόχος είναι να αναδειχθεί η σημασία των ορίων ως θεμέλιο της συναισθηματικής ασφάλειας και της προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού (Bowlby, 1988; Mischel, 2014). Παράλληλα, το άρθρο εστιάζει στις δυσκολίες και τις αντιφάσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στην οριοθέτηση, αλλά και στις ευκαιρίες που προσφέρει η ενσυνείδητη, σταθερή και συνεργατική στάση απέναντι σε αυτό το εγχείρημα, αναδεικνύοντας τόσο τις προκλήσεις όσο και τις παιδαγωγικές στρατηγικές που μπορούν να συμβάλουν στη θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Η οικογένεια και το σχολείο στη σύγχρονη εποχή: κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Η παραδοσιακή ελληνική οικογένεια έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές κατά τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως εξαιτίας της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, της καθυστερημένης τεκνογονίας και των αυξημένων κοινωνικών απαιτήσεων προς τους γονείς. Η αύξηση των μονογονεϊκών νοικοκυριών, η μείωση του αριθμού γεννήσεων και η εσωστρέφεια των δικτύων υποστήριξης οδηγούν σε μια νέα συνθήκη καθημερινότητας, όπου ο γονεϊκός ρόλος επιτελείται με περιορισμένα μέσα, λιγότερο χρόνο και λιγότερη βοήθεια από το άμεσο περιβάλλον (Sidiropoulou, 2014; Vrachnis et al., 2014).

Παράλληλα, η διείσδυση της τεχνολογίας στο εσωτερικό της οικογένειας επαναπροσδιορίζει όχι μόνο τις συνήθειες και τους χρόνους αλληλεπίδρασης, αλλά και τη φύση των σχέσεων. Η διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών σε κάθε μέλος της οικογένειας αυξάνει την ψηφιακή απομόνωση και αποδυναμώνει το ρόλο του σπιτιού ως χώρου συναισθηματικής σύνδεσης (Hollenstein & Colasante, 2020; Hung, 2022). Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η μείωση του κοινού οικογενειακού χρόνου σχετίζεται με την περιορισμένη ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, κάτι που αντανακλάται και στη σχολική τους πορεία.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί έναν κατεξοχήν ακαδημαϊκό

προσανατολισμό, με περιορισμένες ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και συναισθηματική καλλιέργεια. Η σχολική ζωή δομείται κυρίως γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα και την επίτευξη γνωστικών στόχων, συχνά παραμερίζοντας την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού ως κοινωνικού και συναισθηματικού υποκειμένου. Επιπλέον, η χρόνια υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης οδηγεί σε ανεπαρκή εκσυγχρονισμό υποδομών και περιορίζει τον ρόλο του σχολείου ως κοινότητας μάθησης και υποστήριξης (OECD, 2024).

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι μεταβολές στην οικογένεια και το σχολείο είναι αλληλεξαρτώμενες. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται στο οικογενειακό πλαίσιο τείνουν να αντικατοπτρίζονται στη σχολική ζωή και αντίστροφα, δημιουργώντας έναν κύκλο αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο θεσμών (Kassotakis & Verdis, 2013; Sidiropoulou, 2014). Συνεπώς αντί της αλληλοεπίρριψης ευθυνών, στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ως συντονισμένη προσπάθεια οικοδόμησης περιβάλλοντος που διασφαλίζει τη φροντίδα, τη σταθερότητα και τη συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών.

Η λειτουργία των ορίων στην παιδική ηλικία

Η ύπαρξη σαφών ορίων στην παιδική ηλικία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη συναισθηματική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και την ικανότητα αυτορρύθμισης. Σε σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις, τα όρια δεν νοούνται ως μέσο καταπίεσης, αλλά ως πλαίσιο ασφάλειας και σταθερότητας που παρέχει κατευθύνσεις στο παιδί, ενισχύει τη συγκρότηση της προσωπικής του ταυτότητας και υποστηρίζει την προσαρμογή του σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Erstad & Silseth, 2023; Ollier-Malaterre et al., 2019).

Όπως ένα παιδί που μαθαίνει ιστιοπλοΐα αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια σε ένα προστατευμένο κόλπο παρά στον ανοιχτό ωκεανό, έτσι και τα σαφή όρια παρέχουν συνθήκες συναισθηματικής σταθερότητας και προβλεψιμότητας. Όταν οι γονεϊκές απαιτήσεις και οι κανόνες εφαρμόζονται με συνέπεια και συνοδεύονται από φροντίδα και αποδοχή, το παιδί εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα άγχους και αποφεύγει καταστάσεις εσωτερικής αστάθειας (Bowlby, 1988; Mischel, 2014; Siegel & Bryson, 2021).

Τα όρια στην καθημερινή ρουτίνα (ύπνος, διατροφή, μελέτη, ψυχαγωγία) διαμορφώνουν πλαίσιο στο οποίο το παιδί κατανοεί τι αναμένεται από αυτό και ενισχύεται στη διαχείριση της αβεβαιότητας ενός κόσμου που διαρκώς αλλάζει. Η εφαρμογή ορίων μέσω συνεπών και σταθερών πρακτικών ενισχύει την ανάπτυξη εσωτερικών μηχανισμών αυτορρύθμισης, όπως η καθυστέρηση ικανοποίησης και ο έλεγχος παρορμήσεων. Έρευνες δείχνουν συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας ενός παιδιού να διαχειρίζεται την παρόρμηση και της ακαδημαϊκής του επιτυχίας ή της μελλοντικής κοινωνικής του ένταξης (Mischel, 2014; Siegel & Bryson, 2021).

Τα όρια καλλιεργούν επίσης την ενσυναίσθηση, καθώς το παιδί μαθαίνει να

αντιλαμβάνεται τις συνέπειες των πράξεών του στον άλλον. Ειδικά όταν οι κανόνες είναι προϊόν διαλόγου ή συμφωνίας (όπως με παιδαγωγικά συμβόλαια), ενισχύεται η συναίνεση και η υπευθυνότητα ως εσωτερικευμένες κοινωνικές αξίες και όχι ως αποτέλεσμα εξωτερικής επιβολής (Goldstein & Michaels, 2021).

Η συνέπεια των γονέων και η συναισθηματική τους διαθεσιμότητα αποτελούν βασικά θεμέλια για τη διαμόρφωση ασφαλούς δεσμού. Αντίθετα, οι αντιφατικές ή απρόβλεπτες γονεϊκές στάσεις, καθώς και η αντιστροφή ρόλων, όπου το παιδί αναλαμβάνει καθήκοντα φροντιστή ή συναισθηματικού συμμάχου, συνδέονται με ενδοψυχικές συγκρούσεις και διαταραχές ταυτότητας. Σε οικογενειακά πλαίσια όπου οι γονείς είναι χωρισμένοι και εφαρμόζουν αντικρουόμενες παιδαγωγικές πρακτικές, παρατηρείται συχνά μετατόπιση της ευθύνης στο παιδί, το οποίο καλείται να αυτοκαθορίζει τα όρια. Η συνθήκη αυτή έχει συσχετιστεί με αυξημένο άγχος, συναισθηματική εξάντληση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, με την εμφάνιση αυτοκαταστροφικών σκέψεων (Fishman, 2022).

Τα παιδιά δεν διαμορφώνουν αξίες μόνο από τις ρητές λεκτικές εντολές αλλά κυρίως από τα μη λεκτικά πρότυπα που εισπράττουν από τις πράξεις των ενηλίκων. Η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η αυτοπειθαρχία και η καλοσύνη διδάσκονται βιωματικά: μέσω του τρόπου ζωής των γονέων και εκπαιδευτικών, όχι μέσω διακηρύξεων (Burgoon et al., 2021). Η αυθεντικότητα των ενηλίκων, η διαφάνεια συναισθημάτων και η εμπιστοσύνη στη διαδικασία του διαλόγου δημιουργούν τις προϋποθέσεις μιας σχέσης βασισμένης στον αμοιβαίο σεβασμό και όχι στο φόβο. Η συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα σε γονέα και παιδί προϋποθέτει ενεργή επένδυση χρόνου και συστηματική φροντίδα.

Όρια στο σχολικό περιβάλλον: η σπουδαιότητα του παιδαγωγικού κλίματος

Το σχολείο αποτελεί ένα θεσμικά οριοθετημένο πλαίσιο, όπου τα παιδιά καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σε σαφείς χρονικούς, λειτουργικούς και διαπροσωπικούς κανόνες. Ωστόσο, η ικανότητα του παιδιού να συμμορφώνεται δημιουργικά με τους κανόνες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα όρια που έχει εσωτερικεύσει στο οικογενειακό του περιβάλλον (El Zaatari & Maalouf, 2022). Οι δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο δεν προκύπτουν μόνο από γνωστικές ή μαθησιακές ανεπάρκειες, αλλά συχνά αποτελούν απόρροια συναισθηματικής αστάθειας, κοινωνικής ανασφάλειας ή ανοριοθέτητης συμπεριφοράς. Συνεπώς, το σχολείο λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μάθησης, αλλά και ως πλαίσιο επανόρθωσης και αναρρύθμισης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Το παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των πρακτικών, στάσεων και αξιών που χαρακτηρίζουν το σχολικό περιβάλλον και διαμορφώνουν τη σχέση παιδιού–εκπαιδευτικού–σχολικής κοινότητας. Ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα βασίζεται στην ενσυναίσθηση, στη συνέπεια, στη σαφήνεια των ορίων και στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας μέσω συνεργατικών πρακτικών (Hellström & Hagquist, 2019). Ο εκπαιδευτικός, ως φορέας πλαισίωσης, δεν επιβάλλει απλώς κανόνες, αλλά καθοδηγεί μέσα από το παράδειγμά του. Η εφαρμογή συμβολαίων συμπεριφοράς, η συνδιαμόρφωση κανόνων

και η παιδαγωγική συνέπεια αποτελούν μηχανισμούς ενδυνάμωσης (Hellström & Hagquist, 2019).

Οι δυσκολίες συμπεριφοράς στο σχολείο δεν αποτελούν αναπόδραστα ατομικά χαρακτηριστικά, αντιθέτως, συχνά εκφράζουν συναισθηματική δυσφορία, έλλειμμα εσωτερικευμένων ορίων ή ανάγκη για αναγνώριση. Η αναγνώριση αυτών των παραμέτρων από την οικογένεια και η στενή συνεργασία της με το σχολείο συνιστούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση. Επιπλέον, παιδιά που λαμβάνουν διαγνωστικές ταμπέλες (π.χ. ΔΕΠ-Υ) ενδέχεται στην πραγματικότητα να φέρουν το αποτύπωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας ή ανεπαρκούς σταθερής φροντίδας. Η υπερδιάγνωση και η βιαστική ψυχοπαθολογικοποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού ενέχει τον κίνδυνο παραγνώρισης των δομικών αιτίων και περιορισμού της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Η παιδαγωγική παρέμβαση απαιτεί συνεργασία, αποδοχή και συνεχή στοχασμό εκ μέρους των ενηλίκων.

Η πρόκληση των ορίων στην εποχή της ψηφιακής υπερέκθεσης και της Τεχνητής Νοημοσύνης

Η τεχνολογία, ενώ προσφέρει εξαιρετικές δυνατότητες επικοινωνίας, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας, έχει μετατραπεί σε πολύπλευρη πρόκληση για την ανατροφή και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Η υπερβολική χρήση οθονών και η πρώιμη αλληλεπίδραση με εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης μετατοπίζουν το πεδίο ανάπτυξης του παιδιού από τον φυσικό χώρο στον ψηφιακό, διαμορφώνοντας νέες ανάγκες για πλαισίωση, προστασία και ψηφιακά όρια.

Η υπερέκθεση των παιδιών σε ψηφιακές οθόνες έχει καταγραφεί ως κρίσιμος αναπτυξιακός παράγοντας κινδύνου και αποτελεί αντικείμενο αυξανόμενης επιστημονικής διερεύνησης. Πλήθος ερευνών αναδεικνύουν τη συσχέτισή της με καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη - κυρίως λόγω μειωμένης λεκτικής αλληλεπίδρασης με ενήλικες, καθώς και με ελλείμματα προσοχής και δυσκολίες συγκέντρωσης, τα οποία σχετίζονται με τον υψηλό ρυθμό και τη συνεχή εναλλαγή ερεθισμάτων που χαρακτηρίζουν τα ψηφιακά μέσα (Madigan et al., 2020).

Εξίσου τεκμηριωμένες είναι οι επιπτώσεις στην ενσυναίσθηση και την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών, καθώς η υπερβολική χρήση οθονών φαίνεται να αντικαθιστά τη φυσική κοινωνική αλληλεπίδραση με παθητική ή αποπροσωποποιημένη διαδικτυακή εμπειρία (Oswald et al., 2020; Liu et al., 2024). Επιπλέον, αναφέρεται συχνά η εμφάνιση διαταραχών ύπνου και αύξησης του άγχους, που αποδίδονται στην υπερδιέγερση του νευρικού συστήματος, ιδίως όταν η χρήση οθονών επεκτείνεται τις βραδινές ώρες (Siomos, 2008; Hale & Guan 2015; Twenge & Campbell, 2018).

Η συνεχής και ταχύρρυθμη ψηφιακή διέγερση στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο έχει συσχετιστεί με δυσκολίες συγκέντρωσης, γνωστική υπερδιέγερση και μείωση της ικανότητας αντοχής στην απραξία ή την έλλειψη εξωτερικών ερεθισμάτων — καταστάσεις

που θεωρούνται θεμελιώδεις για τη δημιουργικότητα και τη στοχαστική επεξεργασία. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν εμφανιστεί στο δημόσιο και επιστημονικό λόγο οι όροι «*popcorn brain*» και «*brain rotting*» για να περιγράψουν την υπεραντίδραση του εγκεφάλου σε γρήγορα εναλλασσόμενα ψηφιακά ερεθίσματα, καθώς και την έκπτωση των εκτελεστικών λειτουργιών, ιδιαίτερα σε παιδιά και εφήβους (Schmidt 2023).

Η διαδικτυακή κοινωνικοποίηση, ειδικά μετά την πανδημία, έχει ενισχύσει την απομάκρυνση των παιδιών από την φυσική αλληλεπίδραση. Παιδιά και έφηβοι χτίζουν σχέσεις μέσα από διαδικτυακά παιχνίδια, avatars, ανώνυμους συνομιλητές ή ακόμη και AI εφαρμογές ψυχικής υποστήριξης. Οι γονείς συχνά δεν γνωρίζουν ποιοι είναι οι «φίλοι» των παιδιών τους ούτε πώς διαμορφώνουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους (Larivière-Bastien et al., 2022).

Οι ψηφιακές προκλήσεις που διαδίδονται μέσω πλατφορμών όπως το TikTok, τα περιστατικά διαδικτυακής αποπλάνησης ανηλίκων (grooming) και η έκθεση παιδιών σε ψηφιακά περιβάλλοντα χωρίς κατάλληλη επιτήρηση, αναδεικνύουν την ανάγκη για ισορροπημένη ψηφιακή πλαισίωση. Η θέσπιση ορίων και η ενεργή παρακολούθηση από τους γονείς ή τους φροντιστές είναι αναγκαίες, χωρίς όμως να διακυβεύεται το θεμελιώδες στοιχείο της εμπιστοσύνης στη σχέση παιδιού–ενήλικα (McCashin & Murphy, 2022).

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως «σημαντικός άλλος»

Οι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης που προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη (π.χ. AI companions, mental health bots όπως το Replika), συνομιλία ή και εικονικές σχέσεις βρίσκονται ήδη στα χέρια εφήβων και παιδιών. Το ερώτημα: «πόσο εύκολο είναι ένα παιδί να κάνει φίλο μια τεχνητή νοημοσύνη που προσποιείται ότι είναι 13 ετών;», δεν είναι ρητορικό αλλά ερευνητικά και παιδαγωγικά επιτακτικό. Η δυνατότητα διαμόρφωσης συναισθηματικών δεσμών με ψηφιακούς συνομιλητές, ακόμη και όταν αυτοί προσποιούνται συνομήλικη ταυτότητα, εγείρει σοβαρά ερωτήματα αναφορικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ανηλίκων. Σε συνθήκες μοναξιάς, συναισθηματικής αστάθειας ή οικογενειακής παραμέλησης, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως *"*σημαντικός άλλος από προεπιλογή*"* (Herbener & Damholdt, 2025).

Αν και οι συνέπειες αυτού του φαινομένου βρίσκονται ακόμη υπό διερεύνηση, ενισχύεται η ανάγκη για παιδεία ψηφιακής ηθικής και ενίσχυση των πραγματικών ανθρώπινων δεσμών (Chu et al., 2025). Τα παιδιά, άλλωστε, μαθαίνουν τη χρήση της τεχνολογίας μέσα από τα πρότυπα των γονιών τους: η ανεξέλεγκτη χρήση κοινωνικών μέσων από τους ενήλικες υπονομεύει κάθε προσπάθεια καθοδήγησης των παιδιών σε πιο υγιή ψηφιακά μονοπάτια (Nagata et al., 2024).

Η ενσυνείδητη χρήση της τεχνολογίας, η καθιέρωση κοινού χρόνου χωρίς οθόνες και η επένδυση σε φυσικές δραστηριότητες, διαμορφώνουν ένα προστατευτικό πλέγμα που

προάγει τη συναισθηματική επαφή. Η ποιοτική παρουσία των ενηλίκων παραμένει αναντικατάστατη στη ζωή του παιδιού και θέτει με τον πιο φυσικό τρόπο τα όρια στην ψηφιακή ενασχόληση.

Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προτάσεις

Τα όρια δεν αποτελούν μηχανισμό επιβολής, αλλά πράξη φροντίδας, προσανατολισμού και προστασίας. Όπως έχει καταδείξει η βιβλιογραφία, η απουσία ορίων δεν απελευθερώνει το παιδί, το αποδιοργανώνει. Η παρουσία τους δεν περιορίζει, σταθεροποιεί και ενδυναμώνει. Σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά εκτίθενται σε υπερπληθώρα ερεθισμάτων, η λειτουργία των ορίων αποκτά χαρακτήρα αναπτυξιακής άγκυρας.

Η ειλικρινής, ενσυνείδητη και σταθερή στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό «οδηγό πλοήγησης» για τα παιδιά. Τα παιδιά δεν πείθονται από τα λόγια, εμπνέονται από τα πρότυπα. Η ενσυναίσθηση χωρίς όρια γίνεται αδυναμία. Από την άλλη, τα όρια χωρίς ενσυναίσθηση μετατρέπονται σε έλεγχο. Αυτό που χρειάζεται είναι η διατήρηση μιας ισορροπίας ανάμεσα στη συναισθηματική διαθεσιμότητα των ενηλίκων και την ύπαρξη σταθερών, σαφώς προσδιορισμένων ορίων.

Για να λειτουργήσουν τα όρια, χρειάζεται συνέχεια μεταξύ των πλαισίων. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δύο αντίπαλοι πόλοι, αλλά συνοδοιπόροι με κοινό στόχο: την ψυχική ευημερία και την κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού. Η τακτική επικοινωνία, η συνεργατική διαχείριση κρίσεων και η κοινή συμμετοχή στη διαμόρφωση των κανόνων μπορούν να χτίσουν αυτή τη γέφυρα.

Η υιοθέτηση παιδαγωγικών και αναπτυξιακών ορίων προϋποθέτει συντονισμένες πρακτικές από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: γονείς, εκπαιδευτικούς και την πολιτεία. Για τους γονείς, είναι κρίσιμο να ενθαρρύνουν τη φυσική επαφή και την άμεση επικοινωνία, να συνδιαμορφώνουν με τα παιδιά τους τους κανόνες χρήσης οθονών, να διατηρούν συνεπή στάση στα όρια που θέτουν, εξηγώντας ταυτόχρονα τους λόγους πίσω από τις αποφάσεις τους και, κυρίως, να λειτουργούν ως θετικά πρότυπα στη χρήση του χρόνου, της γλώσσας και της ακρόασης.

Για τους εκπαιδευτικούς, η ενίσχυση της συνδιαμόρφωσης των κανόνων μέσα στην τάξη, μέσα από δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες, μπορεί να ενδυναμώσει την υπευθυνότητα των μαθητών. Είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι τιμωρητικές πρακτικές και να προκρίνονται παιδαγωγικές συμφωνίες που ενισχύουν την αυτορρύθμιση και τη συνεργασία. Η συνεργασία με τους γονείς πρέπει να βασίζεται στη συμμαχία, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργούν συνθήκες ανοιχτού διαλόγου για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Η πολιτεία, τέλος, οφείλει να θεσμοθετήσει και να υποστηρίξει δομές εντός του σχολείου, όπως η παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι θα

συνδράμουν συστηματικά στη διαχείριση των δυσκολιών. Παράλληλα, είναι αναγκαία η επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών σε θέματα ψηφιακής παιδαγωγικής, καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του εθισμού στα κοινωνικά μέσα και ενίσχυσης της γλωσσικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια ζωής.

Τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη από τέλειους γονείς ή «αψεγάδιαστους» παιδαγωγούς. Χρειάζονται ανθρώπους παρόντες, διαθέσιμους και πρόθυμους να συνδεθούν. Δεν υπάρχει ιδανικό οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον, αλλά υπάρχει η δυνατότητα μιας αυθεντικής σχέσης, όταν προσφέρουμε χρόνο, συνέπεια, ακρόαση και πλαίσιο ασφάλειας. Αν αρκεί μια στροφή λίγων μοιρών για να αλλάξει η πορεία ενός ταξιδιού, τότε και η αλλαγή στάσης ενός ενήλικα μπορεί να φωτίσει ολόκληρη τη διαδρομή ενός παιδιού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books. Burgoon, J., K., Manusov, V., & Guerrero, L., K., (2021). *Nonverbal communication*. Routledge.

Chu, M. D., Gerard, P., Pawar, K., Bickham, C., & Lerman, K. (2025). *Illusions of intimacy: Emotional attachment and emerging psychological risks in human-AI relationships*. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.11649

El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *Sage Open, 12*(4). https://doi.org/10.1177/21582440221134089

Erstad, O., & Silseth, K. (2023). Rethinking the boundaries of learning in a digital age. *Learning, Media and Technology, 48*(4), 557–565.

Fishman, H. C. (2022). *Performance-based family therapy: A therapist's guide to measurable change*. Routledge.

Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (2021). *Empathy: Development, training, and consequences*. Routledge.

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews, 21*, 50–58. https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007

Hellström, L., & Hagquist, C. (2019). School effectiveness in Sweden: Psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership. *International Journal of Leadership in Education, 24*(6), 855–875. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921

Herbener, A. B., & Damholdt, M. F. (2025). Are lonely youngsters turning to chatbots for companionship? The relationship between chatbot usage and social connectedness in Danish high school students. *International Journal of Human-Computer Studies, 196*, 103409. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2024.103409

Hollenstein, T., & Colasante, T. (2020). Socioemotional development in the digital age. *Psychological Inquiry, 31*(3), 250–257. https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820224

Hung, J. (2022). Digitalisation, parenting, and children's mental health: What are the challenges and policy implications? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(*11*), 6452*. https://doi.org/10.3390/ijerph19116452

Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece. In *Education in a hidden marketplace*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_6

LarivièreBastien, D., Aubin, G., StOnge, J., Racine, M., Mazer, B., & Camden, C., (2022). Children's perspectives on friendships and socialization during the COVID19 pandemic: A qualitative study. *Child: Care, Health & Development, 48 (4)*, 535–543. https://doi.org/10.1111/cch.12998

Liu, X., Geng, S., & Dou, D. (2024). Interplay between children's electronic media use and prosocial behavior: The chain mediating role of parent–child closeness and emotion regulation. *Behavioral Sciences, 14(*6*),* 436. https://doi.org/10.3390/bs14060436

Madigan, S., McArthur, B., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. (2020). Associations between screen use and child language skills: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 174*(7), 665–675. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327

McCashin, D., & Murphy, C. M. (2022). Using TikTok for public and youth mental health: A systematic review and content analysis. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 28*(1), 279–306. https://doi.org/10.1177/13591045221106608

Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Mastering self-control*. Little, Brown and Company.

Nagata, J. M., Paul, A., Yen, F., Smith-Russack, Z., Shao, I. Y., Alshoaibi, A. A., Ganson, K. T., & Baker, F. C. (2024). Associations between media parenting practices and early adolescent screen use. *Pediatric Research, 97*, 403–410. https://doi.org/10.1038/s41390-024-03243-y

OECD. (2024). *Education at a glance: Greece 2024*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-

notes_fab77ef0-en/greece_423881a4-en.html

Ollier-Malaterre, A., Jacobs, J. A., & Rothbard, N. P. (2019). Technology, work, and family: Digital cultural capital and boundary management. *Annual Review of Sociology, 45(*1*)*, 425-447.

Oswald, T. K., Rumbold, A. R., Kedzior, S. G. E., & Moore, V. M. (2020). Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review. *PLOS ONE, 15*(9), e0237725. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725

Schmidt, T. (2023, October 4). 5 things to know about “popcorn brain.” *Mayo Clinic Press*.

Sidiropoulou, A. (2014). *H dierevnisi tis schesis ton efivon me to diadiktyo kai to zitima tou ethismou* [Didaktoriki diatrivi, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon]. Scholi Oikonomikon kai Politikon Epistimon, Tmima Epikoinonias kai Meson Mazikis Enimerosis.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2021). *The power of showing up: How parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. Ballantine Books.

Sofos, A. (2023). Nees technologies, nees prokliseis: Nea ekpaidefsi gia tin asfaleia sto diadiktyo?. *Synedria tis Ellinikis Epistimonikis Enosis Technologion Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi, 1*, 35–46. Anaktithike apo https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4756

Tsolou, O., & Babalis, T. (2020). The contribution of family factors to dropping out of school in Greece. *Creative Education, 11*, 1375–1401. https://doi.org/10.4236/ce.2020.117100

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports, 12*, 271–283. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003

Vergeti, M., & Giuroglou, Ch. (2018). Education and financial crisis: The case of Greece. *Open Journal for Sociological Studies, 2*(1), 1–12. https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0201.01012v

Vrachnis, N., Vlachadis, N., Iliodromiti, Z., Vlachadi, M., & Creatsas, G. (2014). Greece's birth rates and the economic crisis. *The Lancet, 383*(9918), 692–693.

Από τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ στην πράξη: Δημιουργία Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Αθηνά Βαρσαμίδου, ΕΔΙΠ, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας, ΑΠΘ
Ευαγγελία Παπαδημητρίου, ΕΕΠ Γερμανικής Γλώσσας, Παν/μιο Θεσσαλίας
Σουλτάνα Παπαδημητρίου, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Γερμανικής, Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το ζήτημα του σχεδιασμού και της δημιουργίας Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) για την ξενόγλωσση τάξη στο πλαίσιο της βιωματικής προοπτικής για τη διδασκαλία/εκμάθηση της ξένης γλώσσας, όπως αυτή προτείνεται στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*. Το ΚΕΠΑ αποτελεί ενιαίο διεθνές πρότυπο για την περιγραφή των γλωσσικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων των χρηστών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Προτείνει την ευέλικτη και προσαρμόσιμη οργάνωση της γλωσσικής ύλης, την οποία καλείται ο εκπαιδευτικός[1] της ξένης γλώσσας να διδάξει και να αξιολογήσει, εστιάζοντας στην επίτευξη των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ), τα οποία προσδιορίζονται μέσω των περιγραφητών (descriptors) των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανά επίπεδο. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα δείξουμε πώς μπορούμε να ορίσουμε τους στόχους βιωματικών/επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που μπορεί να έχουν τη μορφή Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων με βάση τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ, παρουσιάζοντας συγκεκριμένα παραδείγματα ανά δεξιότητα και επίπεδο γλωσσομάθειας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι, περιγραφητής, διδακτική της ξένης γλώσσας, επικοινωνιακές δεξιότητες, ΚΕΠΑ.

From CEFR descriptors to practice: Creating Open Educational Resources for foreign language teaching

Athina Varsamidou, Specialized scientific staff, Aristotle University of Thessaloniki
Evangelia Papadimitriou, Specialized scientific staff, University of Thessaly
Soultana Papadimitriou, Schooladvisor at Ministry of Education

Abstract

This article deals with the issue of designing and creating open educational resources (OERs) for foreign language classrooms within the actional perspective of foreign language teaching/learning, as proposed in the *Common European Framework of Reference for Languages*. The *Common European Framework of Reference for Languages* is a single international standard for describing the language abilities and skills of users

[1] Στο άρθρο χρησιμοποιούνται οι όροι «μαθητής», «εκπαιδευτικός», χωρίς σεξιστικό υπαινιγμό ή διαφυλικό στερεότυπο, μόνο για λόγους συντομίας και απλοποίησης.

at each level of language proficiency. It proposes a flexible and adaptable organization of the language material that foreign language teachers are required to teach and assess focusing on the achievement of the Expected Learning Outcomes, which are defined through descriptors of communicative activities at each level. In this paper, we will show how we can define the objectives of communicative competences that can take the form of Open Educational Resources based on the descriptors of CEFR, presenting specific examples per skill and language proficiency level.

Key-words: Open Educational Resources, descriptor, foreign language teaching, communicative skills, CEFR.

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει το περιεχόμενο της γλωσσικής ύλης του μαθήματός του, εντάσσοντας καθημερινές επικοινωνιακές δραστηριότητες και γλωσσικές ενέργειες των μαθητών του στη διδακτική πράξη. Αυτή η αρμονική ένταξη είναι, κατά κύριο λόγο, εφικτή καθώς το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (2020) προσφέρει τη μεθοδολογική «ευρυχωρία» ενός δυναμικού σχεδιασμού τόσο της διδασκαλίας όσο και της αξιολόγησης, με αφετηρία είτε τους περιγραφητές των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, είτε τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ). Στην πρώτη περίπτωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, η εστίαση αφορά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, ενώ στη δεύτερη στην προσαρμογή της διδασκαλίας στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες της πραγματικής ζωής. Συνακόλουθα, για την επίτευξη αυτών των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, εκτιμούμε ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας προσφέρει μεγάλη ποικιλία πολυτροπικού υλικού και εργαλείων, μέσω της αξιοποίησης Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ), παρέχοντας έτσι ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Για την καλύτερη επίτευξη των ΠΜΑ, ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας οφείλει να επικαιροποιεί συχνά το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις κλίσεις των μαθητών. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να εμπλουτίζεται η διδασκαλία του μαθήματος με σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εργαλεία, παράγοντες οι οποίοι θα πρέπει να συσχετίζονται πλέον, και άμεσα, τόσο με τις καθημερινές γλωσσικές ενέργειες, αλλά και τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών όσο και με τη συνεχή εξέλιξη του ψηφιακού γραμματισμού καθώς και με την επωφελή ένταξή του στη μαθησιακή διαδικασία. Η αναγκαιότητα αυτή γίνεται κατανοητή, αν λάβουμε υπόψη, ότι και στην επικαιροποιημένη έκδοση του ΚΕΠΑ (2020) περιλαμβάνονται Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα που αφορούν ψηφιακές δεξιότητες (Carretero *et al.,* 2017). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται, κατά την άποψή μας, ευδιάκριτη η άμεση συσχέτιση της

επίτευξης των ΠΜΑ με την εισαγωγή ποικίλων ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη, και ειδικότερα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Παράλληλα, προκύπτουν αναμφίβολα και πολλά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης και μετουσίωσης του θεωρητικού πλαισίου του ΚΕΠΑ και των σχετικών περιγραφών του για τις προβλεπόμενες γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες των χρηστών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (περιγραφητές) σε μια δυναμική διαμόρφωση Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και πώς αυτά είναι δυνατό να επιτευχθούν σε ένα ανοικτό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον. Ποιος θα μπορούσε, κατά συνέπεια, να είναι ένας κατάλληλος βηματισμός για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διευκολυνθεί η μετάβαση από τον περιγραφητή της γλωσσικής ικανότητας στον σχεδιασμό στοχευμένων ψηφιακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα υποστηρίζουν σημαντικά την προσωπική μαθησιακή διαδρομή των μαθητών; Ή και αντίστροφα: πώς θα μπορούσαν οι βιωματικές εμπειρίες και τα καθημερινά επικοινωνιακά συμβάντα του μικρόκοσμου των μαθητών να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος της ξένης γλώσσας, η οποία καλείται να εναρμονιστεί με τις σημερινές πολυσήμαντες απαιτήσεις της διδακτικής πράξης; Ποια θα πρέπει να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών εργαλείων και Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων που θα μπορούσαν να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαδικασία της μάθησης ή της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης;

Η βιωματική προοπτική στο ΚΕΠΑ

Η βιωματική προοπτική στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας βασίζεται στην αρχή ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν συνδέεται με τις προσωπικές εμπειρίες, τα συναισθήματα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης γνώσεων, αλλά ως ενεργός συμμετέχων που ανακαλύπτει την ξένη γλώσσα μέσα από πραγματικές καταστάσεις, δημιουργικές δραστηριότητες και προσωπική εμπλοκή (Δεδούλη, 2002). Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει, πρωτίστως, στην καλλιέργεια της αυτονομίας και στην επίτευξη της αυθεντικής επικοινωνίας στη γλώσσα-στόχο. Επίσης, ενισχύει τη συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή, κάνοντας τη μάθηση πιο ουσιαστική, συνδέει τη γλώσσα με τον πολιτισμό της χώρας της γλώσσας-στόχου και υποστηρίζει τη διαθεματική και ολιστική μάθηση. Η βιωματική προσέγγιση ευνοεί, επίσης, τον σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων μέσα στα οποία εντάσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με την πραγματική ζωή (παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, συμμετοχή σε forum, διαδικτυακές συναλλαγές), ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μάθουν τη γλώσσα μέσα από την πράξη, την εμπειρία και τον αναστοχασμό. Το ΚΕΠΑ (2020) προτείνει ως μεθοδολογική προσέγγιση τη βιωματική προοπτική, η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να δρουν αποτελεσματικά σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Η εκμάθηση της γλώσσας δεν αντιμετωπίζεται ως απλή απόκτηση γραμματικών ή συντακτικών κανόνων, αλλά ως μέσο για την επιτέλεση αυθεντικών, ποικίλων «αποστολών», με βάση τις ανάγκες της καθημερινής ζωής (North, 2014). Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης βασίζεται στην επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή σε πραγματικά πλαίσια χρήσης και τοποθετείται σε ένα συνεχές πλέγμα δεξιοτήτων, που περιγράφεται από τα επίπεδα $A1^{-}$ έως Γ2 (ΚΕΠΑ,

2020). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «κοινωνικοί παράγοντες» και αυτό συνεπάγεται πως συμμετέχουν διαρκώς στη διαδικασία μάθησης με τους περιγραφητές ως μέσα επίτευξης της επικοινωνίας (ΚΕΠΑ, 2001˙2018˙2020, ΕΠΣ ΞΓ, 2016).

Ο ρόλος του περιγραφητή στο ΚΕΠΑ και ο ανάστροφος σχεδιασμός του Π.Σ. Ξένων Γλωσσών για το Λύκειο

Οι περιγραφητές του ΚΕΠΑ (2001˙2018˙2020) παρέχουν μια βάση για τον διαφανή ορισμό των στόχων των εκάστοτε προγραμμάτων σπουδών και των προτύπων και κριτηρίων για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων. Οι περιγραφητές του ΚΕΠΑ χρησιμοποιούνται πλέον ευρέως και πέρα από τον ευρωπαϊκό χώρο, γεγονός που αποδεικνύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, ενισχύοντας την ποιότητα και τη διαφάνεια της γλωσσικής εκπαίδευσης (Payant & Michaud, 2020). Υπάρχουν περιγραφητές που εστιάζουν στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων (δηλαδή στο «*τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές*») και περιγραφητές που επικεντρώνονται στις δεξιότητες (δηλαδή στο «*πώς μπορούν να αναπτύξουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες*»). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία και η μάθηση στρέφονται στη δράση. Η εκκίνηση γίνεται από τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών στην πραγματική ζωή με ακόλουθη εναρμόνιση με το πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης στην τάξη. Αυτός ο ανάστροφος σχεδιασμός (backward design) που προτείνεται στο ΚΕΠΑ (2001˙2018˙2020), αποτελεί και βασικό άξονα του *Νέου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Λύκειο* (2021). Σύμφωνα με τον ανάστροφο σχεδιασμό της διδασκαλίας, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΠΜΑ) αποτελούν αφετηρία του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Εκφράζουν τους στόχους της και αποτυπώνουν όλα όσα χρειάζεται ή αναμένεται να γνωρίζουν, να έχουν κατανοήσει και να εφαρμόζουν οι μαθητές ύστερα από την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με αυτά, καθορίζονται, στη συνέχεια, οι μέθοδοι, οι δραστηριότητες, τα εργαλεία και τα υλικά μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (ΠΣ ΞΛ, 2021). Για την αποτύπωση των ΠΜΑ αξιοποιούνται οι δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας (περιγραφητές), που περιέχονται στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που σχετίζονται με τις ψηφιακές δεξιότητες και τη χρήση των ψηφιακών εφαρμογών (Carretero *et al.,* 2017). Πρόκειται για περιγραφητές που προσδιορίζουν τι αναμένεται να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές, ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και ανά επικοινωνιακή ικανότητα (κατανόηση, παραγωγή, διάδραση, διαμεσολάβηση), μετά το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας (ΠΣ ΞΛ, 2021: 46). Στη βάση αυτής της διαδικασίας αναπτύσσεται και η αξιολόγηση δεξιοτήτων.

Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού του Νέου ΠΣ ΞΓ για το Λύκειο (2021: 45-46) αναφέρεται το εξής: «*Για το γνωστικό αντικείμενο της ξένης γλώσσας, τα ΠΜΑ συνδέονται άμεσα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020), το οποίο αποτελεί το πιο ευρέως γνωστό παράδειγμα μοντέλου ανάστροφου σχεδιασμού της διδασκαλίας (Μητσιάκη, 2020). Πρόκειται για ένα διεθνές πρότυπο όπου υιοθετείται η λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας και περιγράφονται τα*

αποτελέσματα της εκμάθησής της σε συνάρτηση με τη χρήση της (Κάντζου & Σταμούλη, 2014). Σε αυτό περιγράφεται, δηλαδή, τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας μια γλώσσα για να επικοινωνήσουν καθώς και ποιες δεξιότητες πρέπει *να αναπτύξουν (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001)».*

Στον ανάστροφο σχεδιασμό, τα ΠΜΑ αποτελούν τη βάση του σχεδιασμού και όλες οι άλλες παράμετροι της διδασκαλίας εξαρτώνται από αυτά. Πρόκειται για έναν σχεδιασμό «προς τα πίσω», δηλαδή ο προσανατολισμός δεν γίνεται προς τη διδακτέα ύλη, αλλά προς τους στόχους και, κατόπιν, τις ενέργειες, τα γλωσσικά μέσα και τις δραστηριότητες που θα διευκολύνουν τους μαθητές να τους πετύχουν (Wiggins & McTighe, 1998). Η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματικότερη, ενώ παράλληλα αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι πιο ενεργή (Tomlinson *et al.,* 2010, όπ. αν. ΠΣ ΞΓ: 2021). Ο ανάστροφος σχεδιασμός που αποτελεί βασική προτεινόμενη πρακτική του ΚΕΠΑ και υιοθετείται από το ΠΣ ΞΓ (2021), συντελείται σε τρία στάδια: α) προσδιορισμός των ΠΜΑ (τι είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές) με βάση τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ ανά επίπεδο και δεξιότητα, β) καθορισμός μέσων αξιολόγησης, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων και γ) σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων και προτεινόμενου υλικού (τεχνικές διδασκαλίας, πηγές, φύλλα εργασίας). Τα διδακτικά σενάρια βρίσκονται στην καρδιά του ανάστροφου σχεδιασμού. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη, καταρχάς, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών του, τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους, τις ανάγκες τους επιλέγει θεματικό πεδίο και ανάλογη θεματική ενότητα και στη συνέχεια σχεδιάζει τις δραστηριότητες που θα συμπεριλάβει στο διδακτικό σενάριο. Εκκινώντας από την υπό ανάπτυξη επιθυμητή δεξιότητα και το επίπεδο γλωσσομάθειας, επιλέγει μεταξύ των περιγραφητών του ΚΕΠΑ, ορίζει τους διδακτικούς στόχους, δηλαδή τα γενικά και ειδικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στη συνέχεια προτείνει δραστηριότητες και τρόπους αξιολόγησης (Ζέππος κ. ά. 2021˙Τσακνάκη κ.ά. 2021).

Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι

Η ψηφιακή τεχνολογία προσφέρει μεγάλη ποικιλία πολυτροπικού υλικού για την αξιοποίηση του στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας καθώς και εργαλείων δημιουργίας υλικού από τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια η αξιοποίηση των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη δυναμική στο πλαίσιο της ενίσχυσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της δημιουργίας ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη, που ευνοεί τόσο την ανάπτυξη των γλωσσικών όσο και των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Με τον όρο ΑΕΠ ορίζεται κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται σε δημόσιο τομέα ελεύθερα, ή μέσω μίας ανοικτής άδειας χρήσης, η οποία επιτρέπει την ελεύθερη πρόσβαση, χρήση, επεξεργασία, προσαρμογή και αναδιανομή του από άλλους (Unesco, 2012). Σύμφωνα με τους Camilleri, Ehlers, & Pawlowski (2014, όπ.αναφ. στο Kosmas *et al.,* 2020), τα γενικά χαρακτηριστικά των ΑΕΠ είναι η ανοιχτή πρόσβαση, η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα με

αναπηρίες, από εκπαιδευτικούς, μαθητές κλπ., οι ανοιχτές άδειες χρήσης που επιτρέπουν τη χρήση και την επαναχρησιμοποίηση, την αναθεώρηση, την επανασύνθεση και την αναδιανομή των πόρων, η ελεύθερη χρήση για εκπαιδευτικούς σκοπούς από εκπαιδευτικούς και μαθητές, η εύκολη τροποποίηση και τα πολλαπλά μέσα σε ψηφιακή μορφή. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία σε είδη ΑΕΠ, όπως ψηφιακά μαθήματα, συνεργατικές πλατφόρμες, διαδραστικές εφαρμογές και λογισμικά, διαδραστικές δραστηριότητες, μαθησιακά αντικείμενα που περιέχουν εκπαιδευτικά/διαδραστικά βίντεο και podcasts, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εικόνες, παρουσιάσεις, ασκήσεις, κουίζ, πειράματα, προσομοιώσεις κλπ.

Οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε φάση της μαθησιακής διαδικασίας για να εμπλουτίσουν, να συμπληρώσουν, για παράδειγμα, ένα σενάριο διδασκαλίας και να συμβάλουν στην επίτευξη των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, μέσα από ελκυστικές διαδραστικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε όλα τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών καθώς και αυτών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Θα μπορούσαν, επιπλέον, να αποτελέσουν και ένα αυτόνομο ολοκληρωμένο σενάριο διδασκαλίας, στο οποίο επιλέγονται ΑΕΠ για την εισαγωγή μίας θεματικής ενότητας, την παρουσίαση της νέας γνώσης, την πρακτική εξάσκηση και εφαρμογή της και την αξιολόγηση της επίτευξης των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Σημαντικές παράμετροι της αποτελεσματικής αξιοποίησης των ΑΕΠ αποτελούν η παιδαγωγική καταλληλότητα, η συνάφεια με τα *Προγράμματα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες* (ΠΣ ΞΓ,2021˙ΕΠΣ ΞΓ, 2016), με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών και το επίπεδο γλωσσομάθειας τους, όπως και η διατύπωση των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων σύμφωνα με τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ.

Η διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΑΕΠ στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μπορεί να προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα καθώς δημιουργεί ένα καινοτόμο ψηφιακό μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης το οποίο εμπλουτίζεται με εκπαιδευτικό περιεχόμενο που βασίζεται σε αυθεντικές γλωσσικές πηγές (π.χ. άρθρα, podcasts, βίντεο), προωθώντας τη βιωματική μάθηση. Η δυνατότητα που παρέχεται στον εκπαιδευτικό να δημιουργεί ή να αναπροσαρμόζει ΑΕΠ, επιτρέποντας του να τους προσαρμόζει στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών του, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους, να εμπλουτίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, με ποικιλία διαδραστικού υλικού και δραστηριοτήτων σε διάφορες θεματικές ενότητες, καθιστά το μάθημα πιο ελκυστικό και αυξάνει τα κίνητρα τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η ευελιξία που χαρακτηρίζει τους ΑΕΠ προσφέρει τη δυνατότητα παρουσίασης και χρήσης των εννοιών με πολλαπλούς τρόπους με στόχο την υποστήριξη και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δημιουργεί ένα ανοικτό, συμπεριληπτικό διαφοροποιημένο περιβάλλον μάθησης που ευνοεί την εξατομικευμένη μάθηση (Wright & Peju, 2012). Οι ΑΕΠ προσφέρουν παράλληλα ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, ευνοώντας την ανάπτυξη εγκάρσιων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών, τις αναστοχαστικές διαδικασίες καθώς και ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους. Επιπλέον, προσφέρουν δυνατότητες ανατροφοδότησης και αναστοχασμού για την πορεία της μάθησής τους.

Από τον περιγραφητή στον Ανοικτό Εκπαιδευτικό Πόρο: προτάσεις δραστηριοτήτων

Στο παρόν κεφάλαιο εστιάζουμε σε δραστηριότητες που μπορεί να έχουν μορφή Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων με βάση τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ (2020) για συγκεκριμένα επίπεδα γλωσσομάθειας και συγκεκριμένες δεξιότητες. Για άμεση εφαρμογή σε σχολικό πλαίσιο, προτείνουμε δραστηριότητες για το επίπεδο Α (Α1 και Α2) για τη διδασκαλία της β΄ ξένης γλώσσας (γαλλικά, γερμανικά) με δεδομένο πως τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται μέχρι το επίπεδο Β.

Επίπεδο Α1: Κατανόηση προφορικού λόγου

Θεματικό πεδίο: Ελεύθερος χρόνος

Θεματική ενότητα: Δραστηριότητες και χόμπι ελεύθερου χρόνου

Γενική κατανόηση προφορικού λόγου: Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. τόπους και χρονικές στιγμές) από σύντομες ηχογραφήσεις που αφορούν οικεία καθημερινά θέματα, με την προϋπόθεση ότι αυτές μεταδίδονται πολύ αργά και με καθαρό τρόπο (ΚΕΠΑ, 2020:52).

Κλίμακα: Κατανόηση ηχητικών μέσων και ηχογραφήσεων:

Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει συγκεκριμένες πληροφορίες από ηχογραφημένα κείμενα, τα οποία αφορούν σε οικεία καθημερινά θέματα, όπως πρόσωπα που περιγράφουν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ΚΕΠΑ, 2020:52).

Προτεινόμενη δραστηριότητα (μέρος διδακτικού σεναρίου): Θα ακούσεις δύο ηχογραφημένα ηχητικά κείμενα από δύο πρόσωπα (ένα αγόρι και ένα κορίτσι), τα οποία συνομιλούν σχετικά με τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τους. Τα κείμενα συνοδεύονται από εικόνες. Στη συνέχεια, θα απαντήσεις σε ερωτήματα κατανόησης του περιεχόμενου, επιλέγοντας τη σωστή απάντηση.

Ειδικό ΠΜΑ της δραστηριότητας: Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει συγκεκριμένες πληροφορίες από ηχογραφημένα κείμενα, οι οποίες αφορούν οικεία και καθημερινά θέματα, όπως την περιγραφή δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου δύο συνομηλίκων τους, με την προϋπόθεση ότι αυτές μεταδίδονται πολύ αργά και με καθαρό τρόπο (ΚΕΠΑ, 2020:52).

Οι *Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι* που αξιοποιούνται είναι α) το άρθρωμα *H5P-Course Presentation* (Παρουσίαση Μαθήματος), στο οποίο παρουσιάζονται στον μαθητή δύο ηχητικά κείμενα προσώπων, τα οποία συνοδεύονται από εικόνες και περιγράφουν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, β) το άρθρωμα *H5P True/False* (Σωστό/Λάθος), το οποίο προστίθεται στο πρώτο άρθρωμα και αφορά την κατανόηση του περιεχομένου των δύο ηχογραφημένων κειμένων.

Οι εν λόγω Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ) προσφέρουν δυνατότητες κατανόησης προφορικού λόγου, εξάσκησης και εξοικείωσης με το λεξιλόγιο της θεματικής ενότητας, οι οποίες ενισχύονται από την οπτική αναπαράσταση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Παράλληλα, προσφέρεται η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Επιπλέον, για την ολοκλήρωση ενός ενδεχόμενου διδακτικού σεναρίου θα μπορούσε να ακολουθήσει ένας ακόμη ΑΕΠ που αφορά τη συνολική αξιολόγηση της επίτευξης των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (π.χ. ένα moodle quiz/δημιουργία κουίζ).

Επίπεδο Α1: Παραγωγή προφορικού λόγου

Θεματικό πεδίο: Ελεύθερος χρόνος

Θεματική ενότητα: Δραστηριότητες και χόμπι ελεύθερου χρόνου

Γενική παραγωγή προφορικού λόγου: Ο μαθητής μπορεί να παραγάγει απλές, κυρίως απομονωμένες, φράσεις σχετικά με πρόσωπα και τοποθεσίες (ΚΕΠΑ, 2020:77).

Κλίμακα: Συνεχής μονόλογος για περιγραφή εμπειριών:

Ο μαθητής μπορεί να περιγράψει απλές πτυχές της καθημερινής του ζωής σε μια σειρά απλών προτάσεων, χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και βασικές φράσεις, υπό την προϋπόθεση ότι μπορεί να προετοιμαστεί εκ των προτέρων (ΚΕΠΑ, 2020:78).

Προτεινόμενη δραστηριότητα (μέρος διδακτικού σεναρίου): Αφήνεις ένα ηχητικό μήνυμα στην ομαδική συνομιλία με τους φίλους σου σε μία διαδικτυακή εφαρμογή. Τους προτείνεις μία έξοδο για το Σαββατοκύριακο και τους δίνεις λεπτομέρειες.

Ειδικό ΠΜΑ της δραστηριότητας: Ο μαθητής μπορεί να περιγράψει απλές πτυχές της καθημερινής του ζωής *(π.χ. πρόταση για μία φιλική έξοδο)* σε μια σειρά απλών προτάσεων, χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και βασικές φράσεις *(πού, πότε, τι ώρα, σινεμά, ποδήλατο, βόλτα…)*, υπό την προϋπόθεση ότι μπορεί να προετοιμαστεί εκ των προτέρων (ΚΕΠΑ, 2020:78).

Ανοικτός εκπαιδευτικός πόρος: Αξιοποιείται το άρθρωμα *H5P-Πες τις Λέξεις-H5P-Speak the Words Set* ή άλλο δωρεάν ψηφιακό μέσο ηχογράφησης. Στην αρχή της δραστηριότητας μπορεί να υπάρχει μια εισαγωγική σελίδα σε μορφή παρουσίασης (τίτλος, περιγραφή δραστηριότητας και εικόνα), ενώ στην αρχή κάθε καρτέλας, πριν από την ερώτηση, είναι δυνατόν να τοποθετηθεί εικόνα, βίντεο ή ηχητικό απόσπασμα που παρέχει εισαγωγική πληροφόρηση (παράλληλη ανάπτυξη προσληπτικών δεξιοτήτων και συσχέτιση με την προηγούμενη προτεινόμενη δραστηριότητα). Ο ρόλος του παρόντος αρθρώματος εξαρτάται από το πλαίσιο εντός του οποίου βρίσκεται. Καταρχάς, λογίζεται ως απλός Ανοικτός Εκπαιδευτικός Πόρος (ΑΕΠ), που δίνει δυνατότητες κατανόησης, πρακτικής, εξάσκησης, αυτοαξιολόγησης και επιδιώκουμε με αυτόν την ενεργό

συμμετοχή του μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι μπορεί να συνδυαστεί με έναν στατικό ΑΕΠ (Διαβάζω-Ακούω-Βλέπω), για τη δημιουργία ενός σύνθετου-πληρέστερου ΑΕΠ. Το άρθρωμα *Πες τις Λέξεις -H5P-Speak the Words Set* αποτελεί μία ιδιαίτερα ευχάριστη παιγνιώδη δραστηριότητα και μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο, αρκεί η απάντηση να αποτελείται από λίγες λέξεις (είναι ιδανική για το επίπεδο Α1-κατευθυνόμενη δραστηριότητα). Επίσης, διευκολύνει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, όπου ο μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος με τον προφορικό λόγο. Εναλλακτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν άλλα εργαλεία εγγραφής ηχητικών μηνυμάτων (vocaroo, audacity…). Για την αξιολόγηση της δραστηριότητας, μπορεί να αξιοποιηθεί ειδική εσχάρα κριτηρίων (λεξιλογικές και φωνολογικές δεξιότητες).

Επίλογος

Ως εκ τούτου, στη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων-οι οποίες μπορούν να λάβουν και τη μορφή Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων-αποκτά ιδιαίτερη σημασία, όταν βασίζεται στη μεθοδολογία του ανάστροφου σχεδιασμού. Σύμφωνα με *το Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Λύκειο* (2021), η αφετηρία του σχεδιασμού εστιάζει σε ό,τι είναι πραγματικά σε θέση να κάνει ο μαθητής, με βάση τους περιγραφητές του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες* (ΚΕΠΑ). Από αυτήν την αφετηρία διαμορφώνεται η διδακτική δραστηριότητα, η οποία μπορεί να ενσωματωθεί και σε ψηφιακά περιβάλλοντα, αναπτύσσοντας, με αυτόν τον τρόπο, Ανοιχτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (ΑΕΠ). Αυτή η προσέγγιση προσφέρει ένα τεκμηριωμένο και μεθοδικά οργανωμένο πλαίσιο καθώς ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία βασισμένη σε ένα διεθνώς αναγνωρισμένο πρότυπο. Στη συγκεκριμένη εργασία δείξαμε πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει επικοινωνιακές δραστηριότητες στη βάση αυτής της πορείας, εκκινώντας από τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ (2020), ορίζοντας τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) και στη συνέχεια αναπτύσσοντας τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές/τεχνικές. Η προσέγγιση αυτή, η οποία ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του ανάστροφου σχεδιασμού που προτείνει το *Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Λύκειο* (2021), επιτρέπει τη δημιουργία νοηματοδοτημένων, ρεαλιστικών και παιδαγωγικά τεκμηριωμένων δραστηριοτήτων, που μπορούν να υλοποιηθούν τόσο στο φυσικό όσο και στο ψηφιακό περιβάλλον, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την εγκυρότητα της διαδικασίας. Οι περιγραφητές του ΚΕΠΑ, ως διεθνώς αποδεκτού εργαλείου, παρέχουν στον εκπαιδευτικό ένα αξιόπιστο μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο πλέον χρησιμοποιείται ευρέως και πέραν του ευρωπαϊκού χώρου, επιβεβαιώνοντας τη χρηστικότητα και την αποδοχή του στην ποιοτική αναβάθμιση και πλαισίωση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Camilleri, A. Ehlers, U. D., & Pawlowski, J. (2014). *State of the art review of quality issues related to open educational resources (OER),* JRC Working Papers JRC88304, Joint Research Centre (JRC). Accessed on 26-07-2025

https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc88304.html

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* (EUR 28558 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842

Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr

Council of Europe, (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr

Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

European Commission, (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens*. http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf

Kosmas, P., Parmaxi, A., Perifanou, M., Economides, A. (2020). Language OERs e-toolkit for language teachers/trainers. *OPENLang Network project.*

North B. (2014). *The CEFR in practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Payant, C. & Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS,* 33(1), p.p. 4–11. https://doi.org/10.7202/1081264ar

Unesco (2012). Paris OER Declaration. World OER Congress UNESCO, Paris, June 20-22, 2012. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687 Accessed on 29-07-2025.

Wiggins, G., McTighe, J. (1998). What Is Backward Design? In: Understanding by Design. Upper Saddle River 1998, S. p.p. 7-19, https://educationaltechnology.net/wp-content/uploads/2016/01/backward-design.pdf. Accessed on 14-07-2025.

Wright C., Reju, S. (2012). Developing and Deploying OERs in sub-Saharan Africa: Building on the Present. *International Review of Research in Open and Distributed Learning.* Vol 13, Nº 2. Accessed on 29-07-2025.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Dedouli M. (2002). *Viomatiki Mathisi- Dynatotites axiopoiisis tis sto plaisio tis Eveliktis Zonis.* Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, IEP.

Eniaio Programma Spoudon gia tis Xenes Glosses, (2016). *«NEO SCHOLEIO (Scholeio 21ου aiona) – Neo programma spoudon, stous Axones Proteraiotitas 1,2,3, -Orizontia Praxi»,* me kodiko MIS 295450. Paidagogiko Institouto.

Kantzou, V., Stamouli, S. (2014). *To Koino Evropaiko Plaisio Anaforas gia tin Ekmathisi, ti Didaskalia kai tin Axiologisi ton Glosson: Synoptiki Parousiasi. Sto: Genikes arches didaskalias tis Ellinikis os defteris glossas*. Epimorfotikos Odigos. Praxi «Ekpaidefsi allodapon kai palinnostounton mathiton», 14-21. Thessaloniki: YPAITH.

Mitsiaki, M. (2020). *Analytiko Programma Spoudon gia tin Elliniki os Defteri Glossa (Prodimotiki, Dimotiki, Mesi Geniki, Mesi Techniki kai Epangelmatiki Ekpaidefsi kai Katartisi tis Kyprou),* Paidagogiko Institouto Kyprou, Lefkosia.

Programma Spoudon gia tis Xenes Glosses sto Lykeio (2021). FEK Ar. 152765/D2, Ar. Fyllou 5586, Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Symvoulio tis Evropis. Symvoulio gia tin Politistiki Synergasia. Epitropi Paideias. Tmima Synchronon Glosson (2001). Koino Evropaiko Plaisio anaforas gia ti glossa: ekmathisi, didaskalia, axiologisi. http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

Tsaknaki, O., Varsamidou, A., Leontaridou, Th., Markantonakis, S. (2021). *Odigos ekpaideftikou Gallika Lykeiou*- Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Zeppos, D., Papadimitriou, S., Laina, M. (2021). *Odigos ekpaideftikou Germanika Lykeiou*- Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των προσεγγίσεων και των επιπτώσεων

Χιώτη Μαριάννα- Εκπαιδευτικός Π.Ε.80

Περίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated instruction) αποτελεί μια κρίσιμη εκπαιδευτική προσέγγιση που προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, προωθώντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (Goyibova et al., 2025). Η αποτελεσματικότητά της επιβεβαιώνεται από μετα-αναλύσεις, οι οποίες δείχνουν θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση σε διάφορες βαθμίδες και γνωστικά αντικείμενα (Am et al., 2023). Η προσέγγιση ενισχύει επίσης την αντιληπτή ικανότητα και το αυτόνομο κίνητρο των μαθητών όταν συνδυάζεται με κατάλληλη δομή από τον εκπαιδευτικό (Guay et al., 2017).Παρά τη σπουδαιότητά της, η εφαρμογή της αντιμετωπίζει προκλήσεις. Η στάση των εκπαι-δευτικών, η επαγγελματική κατάρτιση, οι συνθήκες εργασίας και η διοικητική υπο-στήριξη είναι κρίσιμοι παράγοντες (Bi et al., 2023). Εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου και πόρων περιορίζουν την πρακτική εφαρμογή, παρά τη θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών (Suprayogi et al., 2017). Η εφαρμογή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις λόγω της δομής και του αναλυτικού προγράμματος (Smale-Jacobse et al., 2019).

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία Συμπεριληπτική εκπαίδευση Μαθησιακά αποτελέσματα , Εκπαιδευτικές στρατηγικές, Αξιολόγηση.

Differentiated Instruction in the Modern School: A Literature Review of Approaches and Impacts.

Marianna Chioti, Secondary Teacher of Economics

Abstract

Differentiated instruction is a crucial educational approach that adapts teaching to students' individual needs, promoting inclusive education and improving learning outcomes (Goyibova et al., 2025). Its effectiveness is confirmed by meta-analyses, which show a positive impact on academic performance across various educational levels and subject areas (Am et al., 2023). This approach also enhances students' perceived competence and autonomous motivation when combined with appropriate teacher structure (Guay et al., 2017). Despite its importance, implementing differentiated instruction faces challenges. Teachers' attitudes, professional training, working conditions, and administrative support are critical factors (Bi et al., 2023). Obstacles like lack of time and resources limit practical application, despite teachers' positive predisposition towards it (Suprayogi et al., 2017). Furthermore, its implementation in secondary education presents particular challenges due to curriculum structure (Smale-Jacobse et al., 2019).

Key-words: Differentiated instruction, Inclusive education, Learning outcomes, Instructional strategies, Assessment

Εισαγωγή

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (differentiated instruction) έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση εξετάζει τις πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αναλύοντας την αποτελεσματικότητά της, τις μεθόδους εφαρμογής, τους παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών(Smale-Jacobse et al,2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε τρεις βασικές διαστάσεις: το περιεχόμενο (τι μαθαίνουν οι μαθητές), τη διαδικασία (πώς μαθαίνουν) και το προϊόν (πώς αποδεικνύουν τη μάθησή τους). Αυτή η τριπλή προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μαθησιακές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (Roberts & Inman, 2022).Η διαμορφωτική αξιολόγηση ενισχύει την αποτελεσματικότητά της (Xuan et al., 2022), ενώ ορισμένες μελέτες αναδεικνύουν τη δυνητική διχοτομία της ως ενταξιακή ή αποκλειστική πρακτική, αναλόγως της εφαρμογής (Bukamal, 2024). Η προσέγγιση αυτή έχει κερδίσει σημαντική προσοχή στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητά αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπιση της αυξανόμενης ποικιλομορφίας στις σύγχρονες τάξεις.

Αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Επίδραση στα Μαθησιακά Αποτελέσματα

α. Συστηματική Ανασκόπηση και Μετα-Ανάλυση

Η μετα-ανάλυση των Am et al. (2023) παρέχει τις πιο ισχυρές αποδείξεις για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέ-σματα. Μέσω συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης πολλαπλών μελετών, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει στατιστικά σημαντική και θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε διάφορες εκπαι-δευτικές βαθμίδες και γνωστικά αντικείμενα. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών οδηγεί σε καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις.

β. Αυτόνομο Κίνητρο και Αντιληπτή Ικανότητα

Η έρευνα των Guay et al. (2017) επιβεβαιώνει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν συνδυάζεται με κατάλληλη δομή από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να ενισχύσει την αντιληπτή ικανότητα και το αυτόνομο κίνητρο των μαθητών. Η μελέτη δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξαρτάται από την ποιότητα

της εφαρμογής της. Επιπλέον, η πρόσφατη έρευνα των Goyibova et al. (2025) παρέχει εμπειρικά στοιχεία για τη θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κάλυψη των ποικίλων αναγκών των μαθητών. Οι ερευνητές τονίζουν ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας σε ατομικό επίπεδο συμβάλλει στη δημιουργία πιο αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Ειδικές Εφαρμογές και Πεδία

1.Εκπαίδευση STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics)

Η μελέτη των Estaiteyeh & DeCoito (2023) υπογραμμίζει τη σημασία του σχεδιασμού για διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαίδευση STEM, με στόχο την ενδυνάμωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών. Παρουσιάζει ένα πλαίσιο για την ενσωμάτωση τέτοιων στρα-τηγικών στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών STEM, τονίζοντας την κατανόηση δια-φορετικών μαθησιακών στυλ. Συμπληρωματικά, η έρευνα των Musengimana et al. (2022) εξετάζει τις στάσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ρουάντα για τη διδασκαλία βασισμένη σε εργασίες στο μάθημα της Χημείας(task-based instruction) Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αυτή η προσέγγιση μπορεί να βελτιώσει τις στάσεις και το ενδιαφέρον των μαθητών, υποστηρίζοντας έμμεσα τη χρήση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στη διδασκαλία των επιστημών.

2.Εκπαίδευση Επαγγελμάτων Υγείας

Η πρωτοποριακή μελέτη των Colbert et al. (2023) επεκτείνει τη συζήτηση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πεδίο της εκπαίδευσης επαγγελμάτων υγείας, προτείνοντας τη ως βιώσιμο πλαίσιο (viable framework) για την κάλυψη των αναγκών διαφορετικών ενήλικων μαθητών. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση επαγγελμάτων υγείας χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια στο προφίλ των εκπαι-δευόμενων, με διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα, εργασιακές εμπειρίες και μαθη-σιακές προτιμήσεις. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προτείνεται ως μια αποτε-λεσματική στρατηγική για την αντιμετώπιση αυτής της ετερογένειας, παρέχοντας ευ-καιρίες για προσαρμοσμένη μάθηση που ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των ενήλικων μαθητών.

3.Εκμάθηση Αγγλικών ως Ξένη Γλώσσα (EFL)

Η μελέτη των Ni Kadek Ayu Rinawati et al. (2021) εξετάζει συστηματικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις αγγλικών ως ξένη γλώσσα (EFL). Η έρευνα αναδεικνύει τις ειδικές προκλήσεις και ευκαιρίες που παρουσιάζονται στη γλωσσική εκπαίδευση, όπου οι μαθητές έχουν διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας, διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και διαφορετικές προτιμήσεις μάθησης. Οι ερευνητές προτείνουν προσαρμοσμένες στρατηγικές διαφοροποίησης που περιλαμβάνουν τη χρήση ποικίλων διδακτικών υλικών, την προσαρμογή των εργασιών σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, και την παροχή πολλαπλών τρόπων έκφρασης και

αξιολόγησης. Η μελέτη τονίζει τη σημασία της πολιτισμικής ευαισθησίας και της κατανόησης των διαφορετικών μαθησιακών υποβάθρων των μαθητών στη γλωσσική εκπαίδευση.

Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εφαρμογή- Πρακτικές Προσεγγίσεις και Στρατηγικές

Βέλτιστες Πρακτικές για την Τάξη

Το εκτενές έργο των Roberts & Inman (2022) παρέχει συγκεκριμένες και πρακτικές στρατηγικές για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προσφέροντας λεπτομερείς κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτικούς. Η τέταρτη έκδοση του βιβλίου ενσωματώνει τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα και παρέχει ενημερωμένες βέλτιστες πρακτικές για την τάξη. Οι συγγραφείς προτείνουν στρατηγικές που καλύπτουν τρεις βασικές διαστάσεις της διαφοροποίησης: το περιεχόμενο (content), τη διαδικασία (process) και το προϊόν (product). Επιπλέον, παρέχουν πρακτικές οδηγίες για τη δημιουργία ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Προοπτική και Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Η μελέτη των Bi et al. (2023) αναδεικνύει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε κινεζικές τάξεις. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική κατάρτιση, οι συνθήκες εργασίας, η διοικητική υποστήριξη και οι διαθέσιμοι πόροι είναι κρίσιμοι για την επιτυχή υλοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση και επαρκή κατάρτιση είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν αυτές τις προσεγγίσεις. Τα ευρήματα των Suprayogi et al. (2017) ενισχύουν αυτά τα συμπεράσματα, επισημαίνοντας ότι παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η πρακτική εφαρμογή της συναντά εμπόδια. Κυριότερα εμπόδια αποτελούν η έλλειψη χρόνου, το μεγάλο μέγεθος των τάξεων, η ανεπαρκής κατάρτιση και η έλλειψη κατάλληλων υλικών και πόρων. Η μελέτη τονίζει την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και πρακτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Λήψη Τεκμηριωμένων Αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς

Η σημαντική εργασία των Watts-Taffe et al. (2012) επικεντρώνεται στη διαδικασία λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι ερευνητές τονίζουν ότι η επιτυχής εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν, να αναλύουν και να χρησιμοποιούν δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές. Προτείνουν ένα πλαίσιο λήψης αποφάσεων που περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων, την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών και την αξιολόγηση της αποτελεσ-ματικότητάς τους. Το πλαίσιο αυτό παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια δομημένη προσέγγιση για την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών.

Σπουδαιότητα στην Ενταξιακή Εκπαίδευση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παίζει κεντρικό ρόλο στην ενταξιακή εκπαίδευση. Η έρευνα του Vantieghem et al. (2023) μετρά τις ικανότητες των εκπαιδευτικών για ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ η μελέτη του Bukamal (2024) εξετάζει τη διχοτομία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Μπαχρέιν, αναρωτώμενη αν αποτελεί ενταξιακή ή αποκλειστική πρακτική. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών αναπηριών και τη δημιουργία ενός πιο ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης. Η έρευνα του Vantieghem et al. (2023) αναπτύσσει ένα εργαλείο μέτρησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση. Η μελέτη αναδεικνύει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί βασικό συστατικό των ικανοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική ενταξιακή εκπαίδευση. Οι ερευνητές τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους αναλόγως.

Επαγγελματικές Ικανότητες και Διανεμημένη Ηγεσία

Η μελέτη των Wang & Tian (2023) εξετάζει τη σχέση μεταξύ της διανεμημένης ηγεσίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συμπεριληπτικά σχολεία. Διαπιστώνουν ότι η διανεμημένη ηγεσία επηρεάζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έμμεσα, ενισχύοντας την ηγετική και επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό τονίζει τη σημασία της συλλογικής ευθύνης και συνεργασίας. Συμπληρωματικά, η έρευνα των Vantieghem et al. (2023) επικεντρώνεται στις ικανότητες των εκπαι-δευτικών για συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ανέπτυξαν ένα εργαλείο που αξιολογεί τις γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών απαιτεί μια ολιστική ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, δηλώνοντας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ξεπερνά τις απλές τεχνικές δεξιότητες.

Εφαρμογή στην Πρακτική

Ο Suprayogi et al. (2017) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει το χάσμα μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την πρακτική εφαρμογή της. Οι ερευνητές παρατηρούν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συχνά δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά στην καθημερινή τους πρακτική.

Προκλήσεις και Διλήμματα στην Εφαρμογή

Συμπεριληπτικές έναντι Αποκλειστικών Πρακτικών

Η εξαιρετικά σημαντική μελέτη του Bukamal (2024) εξετάζει τη σύνθετη διχοτομία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Μπαχρέιν, διερευνώντας το κρίσιμο ερώτημα

αν η διαφοροποίηση αποτελεί συμπεριληπτική ή αποκλειστική πρακτική. Η έρευνα αναδεικνύει τις πολυπλοκότητες και τις αντιφάσεις που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων. Ο ερευνητής διαπιστώνει ότι, παρά τις καλές προθέσεις, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει σε αποκλειστικές πρακτικές, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση ή χωρίς την απαραίτητη ευαισθησία προς τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές. Η μελέτη τονίζει την ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να αποφευχθεί η δημιουργία νέων μορφών εκπαιδευτικής ανισότητας ή στιγματισμού.

Προκλήσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η συστηματική ανασκόπηση των Smale-Jacobse et al. (2019) εξετάζει ειδικά τα ερευνητικά δεδομένα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις μοναδικές προκλήσεις που παρουσιάζονται σε αυτή τη βαθμίδα. Η ανάλυση καταδεικνύει ότι παρά τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να έχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι προκλήσεις σχετίζονται με τη δομή του αναλυτικού προγράμματος, τις πιέσεις αξιολόγησης και εξετάσεων, τη διαθεσιμότητα χρόνου, την εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων και τις πολύπλοκες σχολικές δομές. Οι ερευνητές προτείνουν συγκεκριμένες στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων και της ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σύνδεση με Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Η μετα-ανάλυση των Xuan et al. (2022) παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση σε όλες τις βαθμίδες K-12, γεγονός που υποστηρίζει την άποψη ότι η συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση αποτελούν βασικά στοιχεία για την επιτυχή εφαρμογή διαφο-ροποιημένων προσεγγίσεων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση επιτρέπει στους εκπαιδευ-τικούς να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους στρατηγικές σε πραγματικό χρόνο, καθιστώντας τη διαφοροποίηση περισσότερο στοχευμένη και αποτελεσματική.

Πρόσφατες Εξελίξεις και Νέες Προσεγγίσεις

Η πρόσφατη εργασία των Goyibova et al. (2025) εξετάζει τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση ως μέσο προσαρμογής της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Η μελέτη αναδεικνύει τις σύγχρονες τάσεις και τις νέες κατευθύνσεις στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αντιμετώπιση Διαφορετικών Αναγκών

Η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη στήριξη μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα του Bukamal (2024) επισημαίνει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην αντιμετώπιση των αναπτυξιακών αναπηριών, αλλά απαιτεί προσεκτική υλοποίηση για να αποφευχθεί η δημιουργία επιπλέον εμποδίων. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι στην εκπαίδευση υγειονομικών επιστημών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις κλινικές τους δεξιότητες και γνώσεις με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες και στόχους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε έναν τομέα όπου η εξατομίκευση της φροντίδας αποτελεί βασική αρχή.

Προκλήσεις και Περιορισμοί

Πρακτικές Προκλήσεις

Η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αντιμετωπίζει πολλές πρακτικές προκλήσεις. Οι έρευνες αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν περιορισμούς χρόνου, μεγάλες τάξεις, έλλειψη πόρων και ανεπαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, οι πιέσεις για την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων σε τυποποιημένες εξετάσεις μπορεί να αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή πιο καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

Ανάγκη για Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη

Οι έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους.

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση που μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα και να ενισχύσει την κίνητρο των μαθητών. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της απαιτεί:

- Επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ειδική κατάρτιση και υποστήριξη για να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες.
- Υποστηρικτικό περιβάλλον: Η διανεμημένη ηγεσία και η συλλογική ευθύνη αποτελούν κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας.
- Συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση: Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η συλλογή δεδομένων είναι απαραίτητες για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων.

- Προσαρμογή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου.

Από τις υπάρχουσες έρευνες εξάγεται το συμπέρασμα ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς σε διάφορα πεδία και βαθμίδες εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και σε ειδικές περιπτώσεις όπως η γλωσσική εκπαίδευση και η διδασκαλία των επιστημών. Παρά τις προκλήσεις που παρουσιάζει, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παραμένει μια ισχυρή προσέγγιση για την προώθηση της συμπεριληπτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα:

- Διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιδράσεων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.
- Ανάπτυξη και αξιολόγηση ψηφιακών εργαλείων που υποστηρίζουν τη διαφο-ροποιημένη διδασκαλία.
- Εξέταση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα.
- Μελέτη των τρόπων ενσωμάτωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών.
- Διερεύνηση της επίδρασης σε συγκεκριμένα μαθησιακά πεδία, όπως η γλωσσική κατανόηση ή η επίλυση προβλημάτων.
- Ανάλυση της επίδρασης στο κλίμα της τάξης και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.
- Συγκριτικές μελέτες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα για την ανάδειξη διαφορών στις ανάγκες και προκλήσεις.
- Διερεύνηση των εμποδίων και διευκολυντικών παραγόντων στην πρακτική εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς.
- Πειραματικοί σχεδιασμοί με ομάδες ελέγχου για ισχυρότερες ενδείξεις αιτιώδους σχέσης.
- Επέκταση του δείγματος σε μεγαλύτερο μέγεθος και συμπερίληψη άλλων ομάδων της σχολικής κοινότητας (γονείς, μαθητές, διευθυντές) και χρήση ποιοτικών προσεγγίσεων (π.χ. συνεντεύξεις) παράλληλα με ποσοτικές.

Βιβλιογραφία

Am, Muh. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Setiawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome . Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*. https://doi.org/10.33902/jpr.202322021

Bi, M., Struyven, K., & Zhu, C. (2023). Variables that influence teachers' practice of differentiated instruction in Chinese classrooms: A study from teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124259

Bukamal, H. (2024). Unravelling the dichotomy of differentiated instruction in Bahrain: Inclusionary or exclusionary practice? *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(6), 1056–1067. https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2378249

Colbert, C. Y., Foshee, C. M., Prelosky-Leeson, A., Schleicher, M., & King, R. (2023). Differentiated Instruction as a Viable Framework for Meeting the Needs of Diverse Adult Learners in Health Professions Education. *Medical Science Educator*, *33*(4), 975–984. https://doi.org/10.1007/s40670-023-01808-w

Estaiteyeh, M., & DeCoito, I. (2023). Planning for Differentiated Instruction: Empowering Teacher Candidates in STEM Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *23*(1), 5–26. https://doi.org/10.1007/s42330-023-00270-5

Goyibova, N., Muslimov, N., Sabirova, G., Kadirova, N., & Samatova, B. (2025). Differentiation approach in education: Tailoring instruction for diverse learner needs. *MethodsX*, *14*, 103163. https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103163

Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of students' perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(2), 224–240. https://doi.org/10.1111/bjep.12146

Musengimana, J., Kampire, E., & Ntawiha, P. (2022). Rwandan secondary school students' attitudes in learning chemistry: Explored with task-based instruction. *Heliyon*, *8*(9), e10509. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10509

Ni Kadek Ayu Rinawati, I Gusti Agung Sri Rwa Jayantini, Gede Rasben Dantes, & Komang Arie Suwastini, N. (2021). DIFFERENTIATED INSTRUCTION FOR EFL CLASS-ROOM. *TELL-US Journal*, *7*(1), 14–41. https://doi.org/10.22202/tus.2021.v7i1.4719

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2022). *Strategies for Differentiating Instruction: Best Practi-ces for the Classroom* (4ο έκδ.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003330561

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 291–301. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020

Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLOS ONE*, *18*(11), e0291033. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033

Wang, T., & Tian, G. (2023). Linking Distributed Leadership with Differentiated Instruction in Inclusive Schools: The Mediating Roles of Teacher Leadership and Professional Competence. *Behavioral Sciences*, *13*(12), 990. https://doi.org/10.3390/bs13120990

Watts-Taffe, S., (Barbara) Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, *66*(4), 303–314. https://doi.org/10.1002/trtr.01126

Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196

Ο θεσμός του Μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πολίτη Κ. Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία εστιάζει στο θεσμό του μέντορα, προσπαθώντας να αναδείξει το ρόλο αλλά και τη σημασία του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εντοπίζοντας και αναλύοντας σχετικές πηγές, η έρευνα παρουσιάζει τα θεωρητικά και παιδαγωγικά θεμέλια του θεσμού του μέντορα, αναλύει τα οφέλη και τις προκλήσεις που συνεπάγεται, αλλά και προτείνει τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να ενισχυθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις και δυσκολίες. Μέσα από την ομαλή και συστηματική ένταξη του θεσμού του μέντορα οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη, με την ικανοποίησή τους να ενισχύεται και την αποτελεσματικότητά τους να βελτιώνεται.

Λέξεις-Κλειδιά: μέντορας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, υποστήριξη, ανάπτυξη

Abstract

The present research is a literature review that focuses on the institution of mentoring, aiming to highlight its role and its importance in Secondary Education. By identifying and analyzing relevant sources, the research presents the theoretical and pedagogical foundations of the institution of mentoring, analyzes the benefits and challenges it entails, and also suggests ways in which it could be strengthened and function effectively in the Greek educational context, which faces significant challenges and difficulties. Through the smooth and systematic integration of the institution of mentoring, teachers are expected to reap significant benefits, with their satisfaction being enhanced and their effectiveness being improved.

Key-words: mentoring, Secondary Education, teachers, support, development

Εισαγωγή

Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική καινοτομία που συνδέεται με την ανάγκη υποστήριξης, ενδυνάμωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εκείνων που βρίσκονται στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας (Fletcher, 2012). Σε μια εποχή όπου η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, έντονη διαφοροποίηση μαθητικού πληθυσμού και αυξανόμενες απαιτήσεις από τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου που καλλιεργεί την επαγγελματική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη καθίσταται κρίσιμη. Η έννοια του μέντορα, που προέρχεται από την κλασική αρχαιότητα και έχει διαδοθεί σε πολλούς τομείς της επαγγελματικής ζωής, αποκτά ιδιαίτερη

αξία στο σχολικό πλαίσιο, καθώς συνδυάζει την εμπειρική γνώση με την παιδαγωγική καθοδήγηση (Yirci & Kocabas, 2010).

Η καθιέρωση του μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την απλή μετάδοση γνώσεων και διδακτικών πρακτικών, αλλά επιπρόσθετα επιδιώκει να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ ενός πιο έμπειρου και ενός λιγότερο έμπειρου εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτή τη σχέση, ο νεότερος εκπαιδευτικός αποκτά την ευκαιρία να ενταχθεί πιο ομαλά στον σχολικό μικρόκοσμο, να αντιμετωπίσει προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης, την επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς και να διαμορφώσει τη δική του επαγγελματική ταυτότητα (Bryan & Carpenter, 2008).

Παράλληλα, ο ρόλος του μέντορα δεν περιορίζεται στο διδακτικό κομμάτι, αλλά επεκτείνεται στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη, την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του νέου εκπαιδευτικού και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας. Έτσι, ο θεσμός του μέντορα συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη των μεμονωμένων εκπαιδευτικών, αλλά και στη βελτίωση της συνολικής σχολικής κουλτούρας, ενισχύοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Randolph & Johnson, 2008).

Η εισαγωγή του θεσμού στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και με διεθνείς πρακτικές που έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, η εφαρμογή του στην πράξη απαιτεί σαφές θεσμικό πλαίσιο, κατάλληλη προετοιμασία των μεντόρων και συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας (Yirci & Kocabas, 2010).

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία του θεσμού του μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, να παρουσιάσει τα θεωρητικά και παιδαγωγικά του θεμέλια, να αναλύσει τα οφέλη και τις προκλήσεις που συνεπάγεται, αλλά και να προτείνει τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να ενισχυθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο θεσμός του μέντορα: Ιστορική και θεωρητική θεμελίωση

Η έννοια του μέντορα έχει βαθιές ιστορικές και πολιτισμικές ρίζες, καθώς συναντάται ήδη από την αρχαιότητα, και πιο συγκεκριμένα στην Οδύσσεια του Ομήρου. Ο Μέντωρ ήταν ο έμπιστος φίλος του Οδυσσέα, στον οποίο ανέθεσε τη φροντίδα του σπιτιού και την καθοδήγηση του γιου του, Τηλέμαχου, κατά την απουσία του (Wright, 1992). Η μορφή αυτή εξελίχθηκε σε διαχρονικό σύμβολο σοφίας, εμπιστοσύνης και καθοδήγησης. Στη σύγχρονη εποχή, η λέξη «μέντορας» έχει αποδεσμευτεί από την κυριολεκτική μυθολογική αναφορά και χρησιμοποιείται διεθνώς για να περιγράψει τον άνθρωπο που παρέχει στήριξη, συμβουλή, καθοδήγηση και έμπνευση σε κάποιον

λιγότερο έμπειρο, σε διάφορους επαγγελματικούς ή κοινωνικούς τομείς (Randolph & Johnson, 2008).

Η υιοθέτηση της πρακτικής του mentoring στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής και επαγγελματικής παράδοσης που δίνει έμφαση στη μαθητεία και στη μάθηση μέσω της καθοδήγησης από πιο έμπειρους επαγγελματίες (Cullingford, 2016). Ουσιαστικά, το mentoring ενσωματώνει την ιδέα ότι η γνώση και η εμπειρία δεν μεταδίδονται μόνο με τη διδασκαλία μέσα σε αίθουσες, αλλά και μέσα από τη διαπροσωπική σχέση, το παράδειγμα, τη συμβουλή και την ενθάρρυνση. Έτσι, οι νεότεροι επαγγελματίες έχουν την ευκαιρία να ενταχθούν στην κοινότητα πρακτικής του επαγγέλματός τους με τρόπο πιο ομαλό και λειτουργικό (Fletcher, 2012).

Η θεωρητική βάση του θεσμού του μέντορα συνδέεται με μια σειρά παιδαγωγικών θεωριών που έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση και την επαγγελματική μάθηση. Στις θεωρίες αυτές περιλαμβάνονται οι ακόλουθες:

1. **Κοινωνικός εποικοδομισμός**

   Η θεωρία του Vygotsky για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) προσφέρει ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί σε πρώιμο στάδιο – μπορούν να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες με την υποστήριξη ενός πιο έμπειρου ατόμου. Ο μέντορας λειτουργεί ως «σημαντικός άλλος» που παρέχει καθοδήγηση και διευκολύνει τη μετάβαση από την εξάρτηση στην αυτονομία (Caffery, 2007).

2. **Θεωρίες μάθησης μέσω παρατήρησης**

   Ο Bandura, με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ανέδειξε τη σημασία του ρόλου του προτύπου. Ο μέντορας, μέσα από τη δική του στάση, συμπεριφορά και πρακτικές, προσφέρει ένα ζωντανό παράδειγμα προς μίμηση. Ο νέος εκπαιδευτικός δεν διδάσκεται μόνο με οδηγίες αλλά και με την παρατήρηση της πράξης, των αντιδράσεων και των στρατηγικών του μέντορα (Thambekwayo, 2008).

3. **Βιωματική μάθηση**

   Ο Kolb ανέπτυξε τον κύκλο της βιωματικής μάθησης, όπου η εμπειρία συνδυάζεται με τον στοχασμό, τη θεωρητική κατανόηση και την εφαρμογή. Ο μέντορας προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναστοχάζεται πάνω στις εμπειρίες του, να τις ερμηνεύει και να τις μετασχηματίζει σε επαγγελματική γνώση. Έτσι, η διαδικασία καθοδήγησης μετατρέπεται σε πλαίσιο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Yazici & Uzuner, 2024).

4. **Θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής**

> Ο Wenger και οι συνεργάτες του ανέδειξαν τη σημασία των κοινοτήτων πρακτικής, δηλαδή ομάδων ανθρώπων που μοιράζονται ενδιαφέροντα και δεξιότητες, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το mentoring εντάσσει τον νέο εκπαιδευτικό σε μια τέτοια κοινότητα, στην οποία η μάθηση επιτυγχάνεται όχι μόνο ατομικά αλλά και συλλογικά (Bryan & Carpenter, 2008).

Ο θεσμός του μέντορα έχει αξιοποιηθεί διεθνώς σε εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο την καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ήδη από τη δεκαετία του 1980, εφαρμόστηκαν οργανωμένα προγράμματα mentoring για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της προσπάθειας μείωσης της πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών αποτελεί θεσμοθετημένη πρακτική, με σαφείς οδηγίες και επιμόρφωση για τους μέντορες. Αντίστοιχα παραδείγματα συναντώνται στον Καναδά, στην Αυστραλία και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπου η έννοια της επαγγελματικής μάθησης μέσω της καθοδήγησης θεωρείται κεντρικό εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής (Preston et al., 2019).

Τα διεθνή δεδομένα δείχνουν ότι ο θεσμός του μέντορα συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών, στη μείωση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Παράλληλα, προάγει μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη δημιουργία σχολείων μάθησης, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως συλλογική υπόθεση (Preston et al., 2019).

Η ιστορική και θεωρητική θεμελίωση του θεσμού του μέντορα δείχνει ότι δεν πρόκειται για μια απλή εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά για μια πρακτική που εδράζεται σε μακρά παράδοση και σε σταθερά παιδαγωγικά θεμέλια. Ο μέντορας, ως συνδυασμός συμβούλου, καθοδηγητή και συνεργάτη, ενσωματώνει τις βασικές αρχές της κοινωνικής και βιωματικής μάθησης, ενδυναμώνοντας τον νέο εκπαιδευτικό τόσο στο διδακτικό όσο και στο προσωπικό του επίπεδο. Η διεθνής εμπειρία αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα του θεσμού και αποτελεί πολύτιμο οδηγό για την περαιτέρω ανάπτυξή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας (Bryan & Carpenter, 2008).

Ο ρόλος του μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ο ρόλος του μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος και υπερβαίνει την απλή μεταφορά γνώσεων ή την παροχή συμβουλών. Αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που συνδυάζει τον παιδαγωγικό, τον ψυχολογικό και τον κοινωνικό παράγοντα, με στόχο την υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού, την καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας εντός του σχολείου. Ο μέντορας δεν είναι ένας «επιτηρητής» ή «ελεγκτής» αλλά ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που, αξιοποιώντας τη γνώση και την εμπειρία του, βοηθά τον λιγότερο

έμπειρο συνάδελφο να αναπτύξει αυτονομία, επαγγελματική ταυτότητα και αυτοπεποίθηση (Bryan & Carpenter, 2008).

Για να ανταποκριθεί επαρκώς στον ρόλο του, ο μέντορας οφείλει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Πέρα από την εμπειρία και την επαγγελματική επάρκεια, χρειάζεται να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, υπομονή, διάθεση συνεργασίας και ικανότητα ενεργητικής ακρόασης. Η επικοινωνία του με τον νέο εκπαιδευτικό πρέπει να είναι ανοιχτή, στηριγμένη στον σεβασμό και την αποδοχή, ώστε να καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης. Επιπλέον, ο μέντορας χρειάζεται να γνωρίζει σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να είναι δεκτικός σε καινοτομίες και να μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας.

Η διδακτική υποστήριξη αποτελεί έναν από τους πιο εμφανείς ρόλους του μέντορα. Ο νέος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί σύνθετες διδακτικές καταστάσεις, να οργανώσει τη διδασκαλία του, να επιλέξει κατάλληλες μεθόδους και να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Ο μέντορας προσφέρει καθοδήγηση στον σχεδιασμό μαθημάτων, στην επιλογή υλικού και στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Μέσα από τη συνεργατική ανάλυση διδακτικών πρακτικών, την παρατήρηση και την ανατροφοδότηση, ο νέος εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αναστοχαστεί πάνω στη διδασκαλία του, να εντοπίσει τα δυνατά του σημεία και να βελτιώσει αδύναμες πλευρές (Fletcher, 2012).

Η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου είναι εξίσου κρίσιμη. Η καθημερινή σχολική ζωή δεν περιορίζεται στη διδασκαλία, αλλά περιλαμβάνει τη διαχείριση της τάξης, την αντιμετώπιση συμπεριφορικών προβλημάτων, την οικοδόμηση θετικού κλίματος και τη διασφάλιση ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση. Ο μέντορας μοιράζεται στρατηγικές και πρακτικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές μέσα από την εμπειρία του, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τον νέο εκπαιδευτικό να αναπτύξει δικές του δημιουργικές προσεγγίσεις (Randolph & Johnson, 2008).

Πέρα από τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση, ο ρόλος του μέντορα έχει ισχυρή ψυχοκοινωνική διάσταση. Οι πρώτοι μήνες ενός νέου εκπαιδευτικού συνοδεύονται συχνά από αβεβαιότητα, άγχος και επαγγελματική ανασφάλεια. Ο μέντορας λειτουργεί ως πηγή στήριξης, ενθαρρύνοντας και αναγνωρίζοντας τις προσπάθειες, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και προσφέροντας πρακτικές συμβουλές για την αντιμετώπιση δυσκολιών. Σε αυτό το πλαίσιο, η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου μετατρέπεται σε μια σχέση εμπιστοσύνης που επιτρέπει την ειλικρινή έκφραση ανησυχιών και την από κοινού αναζήτηση λύσεων (Yirci & Kocabas, 2010).

Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη συνδέεται και με την επαγγελματική ανθεκτικότητα. Ο μέντορας, ως πρόσωπο αναφοράς, βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να κατανοήσει ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες αποτελούν φυσικό μέρος της επαγγελματικής πορείας και μπορούν να μετατραπούν σε ευκαιρίες μάθησης. Έτσι, συμβάλλει στην αποφυγή

φαινομένων επαγγελματικής εξουθένωσης, που είναι ιδιαίτερα συχνά στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας.

Η σχέση μέντορα – εκπαιδευτικού δεν είναι ιεραρχική ούτε αυστηρά καθοδηγητική. Αντίθετα, βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στη συνεργασία και στον διάλογο. Ο μέντορας δεν επιβάλλει πρακτικές, αλλά διευκολύνει τη διαδικασία ώστε ο νέος εκπαιδευτικός να ανακαλύψει τις δικές του δυνατότητες και να χτίσει την επαγγελματική του ταυτότητα. Η σχέση αυτή έχει δυναμικό χαρακτήρα: εξελίσσεται μέσα στον χρόνο, από την αρχική φάση καθοδήγησης σε μια σχέση περισσότερο συνεργατική και αμοιβαία (Fletcher, 2012).

Επιπλέον, η διαδικασία του mentoring δεν ωφελεί μόνο τον νέο εκπαιδευτικό αλλά και τον ίδιο τον μέντορα. Μέσα από την αλληλεπίδραση, ο μέντορας αναστοχάζεται τη δική του διδακτική πρακτική, εμπλουτίζεται με νέες ιδέες και ενισχύει την αίσθηση επαγγελματικής του αποστολής. Συνεπώς, η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα και προσφέρει οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Warnock, 2006).

Ένα σημαντικό κομμάτι του ρόλου του μέντορα αφορά τη μετάδοση της σχολικής κουλτούρας. Ο νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενταχθεί όχι μόνο στη διδακτική πράξη αλλά και στη συλλογική ζωή του σχολείου, που περιλαμβάνει συνεργασίες με συναδέλφους, επικοινωνία με γονείς, συμμετοχή σε δραστηριότητες και κατανόηση των θεσμικών διαδικασιών (Yirci & Kocabas, 2010). Ο μέντορας διευκολύνει αυτήν την ένταξη, λειτουργώντας ως «γέφυρα» ανάμεσα στον νέο εκπαιδευτικό και στη σχολική κοινότητα. Έτσι, ενισχύεται η αίσθηση του ανήκειν και προάγεται μια κουλτούρα συνεργασίας, που είναι καθοριστική για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Randolph & Johnson, 2008).

Ο ρόλος του μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος και κρίσιμος για την επαγγελματική πορεία των νέων εκπαιδευτικών. Συνδυάζει τον παιδαγωγικό και διδακτικό προσανατολισμό με την ψυχοκοινωνική στήριξη και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας. Ο μέντορας συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και στην ομαλή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική κοινότητα. Παράλληλα, λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης της συνολικής ποιότητας του σχολείου, καθώς ενισχύει τη συνεργασία, τον διάλογο και την επαγγελματική μάθηση (Fletcher, 2012).

Προτάσεις για την ενσωμάτωση του θεσμού του μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, αυξανόμενες απαιτήσεις και συνεχείς μεταβολές. Οι κοινωνικές συνθήκες, η πολυπολιτισμικότητα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και οι υψηλές προσδοκίες από το σχολείο δημιουργούν την ανάγκη για νέες μορφές στήριξης και καθοδήγησης τόσο προς τους μαθητές όσο και προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο,

ο θεσμός του μέντορα μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο, προσφέροντας συστηματική και οργανωμένη παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Η ενσωμάτωσή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα απαιτεί ολοκληρωμένο σχεδιασμό, σαφές θεσμικό πλαίσιο και ουσιαστική επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων, ώστε να αποδώσει τα μέγιστα (Raptis et al., 2025).

Ο μέντορας είναι ένας έμπειρος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός ή επαγγελματίας, ο οποίος μπορεί να προσφέρει στήριξη, να μοιραστεί εμπειρίες, να λειτουργήσει ως πρότυπο και να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πιο συνεργατικής και αποδοτικής σχολικής κουλτούρας. Διεθνείς πρακτικές έχουν δείξει ότι η ύπαρξη μέντορα ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, μειώνει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, ενδυναμώνει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και βοηθά παράλληλα τους νέους εκπαιδευτικούς να ενσωματωθούν αποτελεσματικότερα στο σχολικό περιβάλλον. Για να μπορέσει ο θεσμός να έχει επιτυχία, χρειάζεται πρώτα να κατοχυρωθεί θεσμικά με σαφή περιγραφή ρόλων και αρμοδιοτήτων. Ο μέντορας δεν μπορεί να ταυτίζεται με τον αξιολογητή ή τον διοικητικό υπεύθυνο, αλλά πρέπει να έχει διακριτή λειτουργία που να αφορά την καθοδήγηση, την ενδυνάμωση και την υποστήριξη. Μόνον έτσι θα αποφευχθεί η σύγχυση και οι αλληλοεπικαλύψεις (Frydaki et al., 2014).

Η επιλογή των μεντόρων είναι πολύ σημαντική και πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια όπως η παιδαγωγική και επιστημονική επάρκεια, η διδακτική εμπειρία αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες. Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα επικοινωνίας και η διάθεση για συνεργασία αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις. Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμη η αξιοποίηση και εξωτερικών συνεργατών, όπως ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών ή πανεπιστημιακών, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε πιο εξειδικευμένα ζητήματα, όπως είναι η ψυχοκοινωνική στήριξη ή ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Ωστόσο, η επιλογή από μόνη της δεν επαρκεί. Οι μέντορες χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση μέσα από εξειδικευμένα προγράμματα που θα εστιάζουν στην ψυχολογία της εφηβείας, στις τεχνικές συμβουλευτικής, στη διαχείριση συγκρούσεων, στην ενίσχυση κινήτρων μάθησης, αλλά και στη χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να υποστηρίξουν την επικοινωνία και την καθοδήγηση (Brinia & Psoni, 2018).

Η σχέση μέντορα και μαθητή πρέπει να έχει σαφές πλαίσιο, συγκεκριμένη διάρκεια και στόχους. Κάθε μέντορας μπορεί να αναλαμβάνει έναν μικρό αριθμό μαθητών, ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα και η εξατομικευμένη προσέγγιση. Οι συναντήσεις θα πρέπει να είναι τακτικές, με προγραμματισμένο περιεχόμενο που θα συνδέεται με στόχους όπως η βελτίωση της επίδοσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ή ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Η λειτουργία αυτή οφείλει να εντάσσεται οργανικά στη σχολική ζωή, ώστε να μην αποτελεί μια αποκομμένη δράση. Ο θεσμός πρέπει να συνδεθεί με τις υπάρχουσες δομές ψυχοκοινωνικής στήριξης, με τα προγράμματα αγωγής υγείας, με τις καινοτόμες δράσεις και να έχει ενεργή σχέση με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Η συνεργασία μέντορα, μαθητή

και οικογένειας μπορεί να δημιουργήσει ένα τρίγωνο εμπιστοσύνης που θα ενισχύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Brinia & Psoni, 2018).

Παράλληλα, ο θεσμός μπορεί να επεκταθεί και στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Οι πρώτες χρονιές στην υπηρεσία είναι συχνά γεμάτες άγχος και ανασφάλεια. Ένας μέντορας με εμπειρία θα μπορούσε να τους προσφέρει πρακτικές συμβουλές, να τους υποστηρίξει στη διαχείριση της τάξης και να τους μεταδώσει αποτελεσματικές παιδαγωγικές στρατηγικές, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης. Για την επιτυχία του εγχειρήματος, όμως, απαιτείται και ένα σύστημα αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να στοχοποιεί τους μέντορες, αλλά να αποτιμά συνολικά την αποτελεσματικότητα του θεσμού, ελέγχοντας εάν μειώθηκε η σχολική διαρροή, αν βελτιώθηκαν οι επιδόσεις, αν ενισχύθηκε η ψυχολογική ευημερία των μαθητών και αν αναπτύχθηκαν δεξιότητες ζωής (Raptis et al., 2025).

Επίλογος

Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί μια επένδυση στο μέλλον της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Η ουσία του βρίσκεται στη σχέση εμπιστοσύνης, στη μετάδοση εμπειρίας και στη στήριξη που παρέχει τόσο σε μαθητές όσο και σε νέους εκπαιδευτικούς. Σε μια εποχή συνεχών αλλαγών και αυξημένων απαιτήσεων, η παρουσία ενός μέντορα μπορεί να λειτουργήσει ως πυξίδα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προσφέροντας προσανατολισμό, ενδυνάμωση και ελπίδα. Ο θεσμός του μέντορα διαμορφώνει μία κουλτούρα συνεργασίας και αλληλεγγύης, που μπορεί να αναβαθμίσει ουσιαστικά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και να διαμορφώσει πολίτες με γνώσεις, αυτοπεποίθηση και κοινωνική υπευθυνότητα, υποστηρίζοντας και όχι εμποδίζοντας το λειτούργημα του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Brinia, V., & Psoni, P. (2018). Multi-level mentoring practices in a Teacher Education Program in Greece: How their effectiveness is perceived by mentors. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *10*(3), 256-270.

Bryan, H., & Carpenter, C. (2008). Mentoring: a practice developed in community?. *Journal of In-Service Education*, *34*(1), 47-59.

Caffery, S. M. (2007). Mentoring: Vygotskian experiences in a doctoral program. *Mentoring & Tutoring*, *15*(4), 379-384.

Cullingford, C. (2016). *Mentoring in education: An international perspective*. Routledge.

Fletcher, S. (2012). *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. Routledge.

Frydaki, E., & Mamoura, M. (2014). Mentoring as a means for transforming mentor-teachers' practical knowledge: A case study from Greece. *International Education Research*, *2*(1), 1-16.

Preston, J. M., Prieto-Flores, Ò., & Rhodes, J. E. (2019). Mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. *Youth & Society*, *51*(7), 900-914.

Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children & Schools*, *30*(3), 177-185.

Raptis, N., Konstantinidi, P., Evangelia, P., & Koutsourai, S. E. (2025). Exploring the Gap between Theory, Practice, and Expectation in School Mentoring. *European Journal of Education and Pedagogy*, *6*(2), 22-28.

Thambekwayo, M. A. (2012). *Investigating mentoring as a form of social learning for school principals* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).

Warnock, G. L. (2006). Developing a culture of mentoring. *Canadian Journal of Surgery*, *49*(3), 164.

Wright, K. S. (1992). From the Odyssey to the university: What is this thing called mentoring?. *Association for Communication Administration Bulletin*, *79*(1), 6.

Yazici, M. S., & Uzuner, F. G. (2024). School based inclusive mentoring within the scope of an experiential learning model (IEM) for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *152*, 104799.

Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis. *International Journal of educational leadership Preparation*, *5*(2), 1-7.

Πολυφωνία στη μάθηση: στρατηγικές και δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Παπαγάλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.S.c
Βορβή Ιωάννα, τ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.02, Διδάκτορας
Δανιηλίδου Ευγενία, τ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.02, Διδάκτορας

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή τα σχολεία χαρακτηρίζονται από την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως μετεξέλιξη της πολιτικής της ένταξης, συνδέεται με τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Αλληλένδετη με τη συμπερίληψη είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κατά την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι στόχοι κάθε μαθήματος προσαρμόζονται έτσι, ώστε να μπορούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας στον μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους. Στην εργασία, μετά από ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζονται προτάσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο της μάθησης, τη μαθησιακή διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ετερογένεια

Polyphony in Learning: Strategies and Activities for Differentiated Instruction

Papagalou Foteini, Information Technology Teacher, MSc
Ioanna Vorvi, f. Educational Advisor, PhD
Daniilidou Evgenia, f. Educational Advisor, PhD

Abstracts

In modern times, schools are characterized by the heterogeneity of the student population. Inclusive education, as an evolution of the integration policy, is associated with the improvement of the school climate and the provision of equal opportunities for all children. Closely linked to inclusion is differentiated instruction, in which the Curriculum and the objectives of each subject are adapted so that all students can actively participate in the learning process, making the most of their abilities.This paper, following a brief theoretical framework, presents practical proposals for differentiating instruction in terms of learning content, instructional processes, and final learning outcomes.

Key-Words: inclusive education, differentiated teaching, heterogeneity

Εισαγωγή

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιμετωπίζει σημαντικές παιδαγωγικές προκλήσεις, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός εμφανίζει μεγάλο εύρος διαφοροποιήσεων.

Η εισροή μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία διαφοροποιεί το περιβάλλον των σχολικών τάξεων μετασχηματίζοντάς το σε πολυγλωσσικό-πολυπολιτισμικό. Η πολιτική της ένταξης και η συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζονται στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη θεμελίωση μιας ενοποιητικής κοινωνίας. Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποβλέπει στην ισότιμη πρόσβαση και προσφορά ευκαιριών ποιοτικής μάθησης σε όλα τα παιδιά, σε ένα σχολικό πλαίσιο αλληλεγγύης, ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών και εξάλειψης, κατά το δυνατόν, των διακρίσεων.

Στη διασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να συμβάλει η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως ένας οργανωμένος αλλά και ευέλικτος τρόπος εκ των προτέρων προσαρμογής της διδασκαλίας, συνεπώς και της μάθησης, βάσει του ατομικού προφίλ και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών της τάξης, προκειμένου να τους/τις βοηθήσει να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Η ποιοτική τροποποίηση της διδακτικής πορείας στηρίζεται στον προσεκτικό σχεδιασμό, με βάση τη μαθησιακή βιογραφία κάθε μαθητή/τριας (Tomlinson & Moon, 2013; Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018). Η εργασία επικεντρώνεται στην ουσιαστική και δημιουργική αξιοποίηση της ετερογένειας του μαθητικού δυναμικού κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Παρουσιάζονται προτάσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς τον σχεδιασμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, τη μεθοδολογία προσέγγισης του μαθησιακού αντικειμένου και τις πρακτικές ενεργοποίησης όλων των μαθητών/τριών μέσω αξιοποίησης ψηφιακών μέσων, καθώς και ως προς την υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης και αξιολόγησης του τελικού προϊόντος της εργασίας του/της μαθητή/τριας.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Στην επιτυχή πραγμάτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας απαραίτητη είναι καταρχήν η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος, όπου συντελείται η μάθηση, η οποία συνδέεται με τον τρόπο που η σχολική τάξη οργανώνεται και εξασφαλίζει συνθήκες ευνοϊκές και ελκυστικές ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ασφαλείς να εργαστούν και να αποδώσουν (Βαλιαντή κ.ά., 2020). Ακολουθούν προτάσεις διαφοροποίησης ως προς το περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία και ως προς τους τρόπους αξιολόγησης και παρουσίασης του μαθησιακού αποτελέσματος.

Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο αναφέρεται στην ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου και αφορά το τι και πώς πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές/τριες. Συνήθως διαφοροποιούνται ο ρυθμός κάλυψης της ύλης και ο τρόπος πρόσβασης στο περιεχόμενο. Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη τους διδακτικούς στόχους σε συνάρτηση με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών του και να δώσει έμφαση στην κατανόηση της γνώσης, η οποία διευκολύνεται μέσω σύνδεσης της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση του/της μαθητή/τριας, μέσω της παροχής ευκαιριών για να μπορεί να εφαρμόσει

και να μετασχηματίσει τη νέα γνώση και μέσω της διαφοροποίησης του τρόπου παρουσίασης του περιεχομένου, αξιοποιώντας στρατηγικές και μέσα (π.χ. νοηματική χαρτογράφηση, λέξεις-κλειδιά, εποπτικό υλικό), για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη της εκάστοτε δραστηριότητας (Παντελιάδου, χ.χ.; Tomlinson & Moon, 2013). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης διδακτικών στόχων μίας συγκεκριμένης ενότητας στα μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ο/η εκπαιδευτικός σκόπιμο είναι να αναζητήσει: α) το είδος των εμπειριών που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για το προς πραγμάτευση θέμα, β) αν έχουν ασχοληθεί οι μαθητές/τριες με το θέμα αυτό, γ) τον βαθμό στον οποίο το θέμα τούς ενδιαφέρει ή τους είναι οικείο, δ) τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με το φαινόμενο ή έννοια που πρόκειται να διδαχθεί, ε) τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή εμπόδια στη μάθηση. Επιπλέον, μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές διερευνά α) σε ποιο είδος κειμένων συναντά ο μαθητής/τρια εμπόδια και τι είδους β) αν ισχύουν τα ίδια εμπόδια για όλα τα κείμενα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους γ) αν τα εμπόδια αυτά οφείλονται σε μη ικανοποιητική κατάκτηση από τον μαθητή/τρια του μηχανισμού της ανάγνωσης, σε δυσκολίες του/της ως προς το λεξιλόγιο ή τη σύνταξη ή στη συνύπαρξη κάποιου άλλου παράγοντα δ) τον ρόλο των αναγνωστικών προτύπων και συνηθειών του/της μαθητή/τριας στη συνθήκη αυτή (Σφυρόερα, 2004).

Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας ευνοϊκό περιβάλλον δημιουργούν ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική, (ιδιαίτερα η συνεργατική μέθοδος Jigsaw, για μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας), η βιωματική και η διερευνητική μάθηση. Επίσης, η διαφοροποίηση διευκολύνεται με την παροχή δυνατότητας επιλογών, προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν την πληροφορία σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. σχεδιασμός δραστηριοτήτων με βάση την ταξινομία του Bloom) (Anderson & Krathwohl, 2001).

Για την υλοποίηση των στόχων και των μεθόδων αξιοποιείται ποικιλία στρατηγικών (επικέντρωση της διδασκαλίας σε βασικές έννοιες, διαφοροποίηση χρόνου με δραστηριότητες - «άγκυρες» κ.ά.), τεχνικών και μέσων (μάθηση βασισμένη στην έρευνα, δημιουργική γραφή, εννοιολογική χαρτογράφηση, καθοδηγούμενες σημειώσεις, πρωτόκολλο ανάγνωσης με ερωτήσεις κ.ά.), για να μπορεί ο/η μαθητής/τρια να επεξεργαστεί την πληροφορία με διαφορετικούς τρόπους (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό κλπ.). Στην κατεύθυνση αυτή, η κιναισθητική – πολυαισθητηριακή προσέγγιση ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις, προσφέροντας ολοκληρωμένες μαθησιακές εμπειρίες, διευκολύνοντας τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες και βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η συνεχής ή συνδυαστική χρήση οπτικών και ηχητικών ερεθισμάτων, όπως εικόνες, προσομοιώσεις, flash cards, βίντεο, ήχοι, μαζί με κιναισθητικές - πολυαισθητηριακές τεχνικές μέσω ψηφιακών εφαρμογών και λογισμικών μπορούν να αξιοποιηθούν για την παραγωγή εκπαιδευτικών παιχνιδιών και διδακτικού υλικού και να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας (Morgan, 2019). Ακόμη, συνεργατικές διδακτικές

τεχνικές όπως η δυαδική ανάγνωση, η ιδεοθύελλα, η χιονοστιβάδα (Think-Pair-Share) (Lightner & Tomaswick, 2017), η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, καθώς και η αξιοποίηση της τέχνης, διαμορφώνουν θετικό περιβάλλον για την έκφραση εμπειριών, συναισθημάτων και σκέψεων σχετικών με το διδασκόμενο θέμα, αλλά και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης .

Επιπρόσθετα, η διαθεματική προσέγγιση προσφέρεται για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου και της διαδικασίας, καθώς δίνεται η δυνατότητα ενεργοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών/τριών και εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή ετοιμότητά τους. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης μπορεί να λειτουργήσει ως κατευθυντήριος αρχή για τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν στην αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων μάθησης, ανάλογα με την ιδιαίτερη νοημοσύνη κάθε μαθητή, ώστε να ενισχυθούν το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στο μάθημα, και να δημιουργηθούν οι συνθήκες για βέλτιστα επίπεδα επιτυχίας και προόδου (Gardner, 2010). Προκειμένου να παρουσιαστεί η εφαρμογή της θεωρίας στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων, ακολουθούν δύο παραδείγματα, που αφορούν μαθήματα διαφορετικού προσανατολισμού, την Ιστορία και την Πληροφορική.

Ιστορία. Ολοκαύτωμα των Εβραίων: -Λεκτική-Γλωσσική Νοημοσύνη. «Ολοκαύτωμα των Εβραίων»: εξήγηση της σημασίας της φράσης και παράθεση ενός παραδείγματος. - Λογικομαθηματική Νοημοσύνη. Παρουσίαση του Ολοκαυτώματος με κατασκευή εννοιολογικού χάρτη ή πίνακα γεγονότων του Ολοκαυτώματος ή γραφήματος. - Χωρική–Οπτική νοημοσύνη. Δημιουργία σχεδίου /αφίσας /πόστερ /κολάζ /διαγράμματος με θέμα το Ολοκαύτωμα. - Σωματική–Κιναισθητική Νοημοσύνη. Δραματοποίηση, μόνο με κίνηση, ενός σημαντικού γεγονότος του Ολοκαυτώματος. Σε ρόλο Εβραίου/ας κατά την εργασία του/της σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης, μίμηση των κινήσεων του/της. - Μουσική–Ρυθμική Νοημοσύνη. Προσπάθεια έκφρασης συναισθημάτων για το Ολοκαύτωμα, με έναν χτύπο ή ένα τραγούδι. - Διαπροσωπική Νοημοσύνη. Σε ομάδα, διερεύνηση των συνεπειών του Ολοκαυτώματος και ανακοίνωση των συμπερασμάτων στους/στις συμμαθητές/τριες. Μεταξύ ομάδων συζήτηση για τη ζωή σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης. - Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Περιγραφή συναισθημάτων για το Ολοκαύτωμα.

Πληροφορική. Το εσωτερικό του Υπολογιστή: Λεκτική – Γλωσσική Νοημοσύνη. Συνοπτική περιγραφή, γραπτή ή προφορική, του ρόλου των βασικότερων μερών/εξαρτημάτων της κεντρικής μονάδας. - Λογικομαθηματική Νοημοσύνη. Δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη (ή συμπλήρωση ημιτελούς), στον οποίο θα φαίνονται το περιεχόμενο της κεντρικής μονάδας και οι σχέσεις των εξαρτημάτων της. - Χωρική – Οπτική νοημοσύνη. Σε δυο στήλες, που δίνονται, αντιστοίχιση των εικόνων των διαφόρων εξαρτημάτων της μητρικής πλακέτας, με το όνομά τους. - Σωματική – Κιναισθητική Νοημοσύνη. Επίδειξη της λειτουργίας ενός υπολογιστή, με κινήσεις. - Μουσική – Ρυθμική Νοημοσύνη. Προτάσεις ήχων ή μουσικών κομματιών, που ταιριάζουν στο θέμα της ενότητας. - Διαπροσωπική Νοημοσύνη. Ομαδοσυνεργατικά, σύγκριση των

διαφόρων τύπων μνήμης, όπως η ROM και η RAM. Εξήγηση της χρήσης και των διαφορών τους στους/στις συμμαθητές/τριες. - Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Έκφραση προσωπικής άποψης για τη χρήση και τις διαφορές των διαφόρων τύπων μνήμης όπως η ROM και η RAM. Ερμηνεία των διαφορών.

Τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας διευκολύνουν ιδιαίτερα τα ψηφιακά μέσα, καθώς η διδακτική – μαθησιακή αξιοποίηση της διαδραστικής τεχνολογίας και των ψηφιακών συνεργατικών περιβαλλόντων (διαδραστικοί πίνακες, εκπαιδευτικά λογισμικά, εκπαιδευτικές διαδικτυακές εφαρμογές) προσφέρουν διαφοροποιημένες και ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες, με έμφαση στην ενεργοποίηση και αυτενέργεια των μαθητών/τριών μέσα από την εμπλοκή τους σε διερευνητικού, κυρίως, τύπου συνεργατικές δραστηριότητες. Ακόμη, η χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που εστιάζουν στη γλώσσα και προωθούν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, συμβάλλουν στην επίτευξη της ενταξιακής σκοποθεσίας (Μικρόπουλος, 2005). Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτική εφαρμογή με προσαρμοσμένες ερωτήσεις και προβλήματα προς επίλυση, μπορεί να προσφέρει διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Στις προτάσεις για δραστηριότητες με χρήση ψηφιακών εφαρμογών συγκαταλέγονται η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και βίντεο, τα διαδραστικά μαθήματα, οι εικονικές εκδρομές, η συνεργατική δημιουργία εργασιών, η δημιουργία παρουσιάσεων και πολυμεσικών αναπαραστάσεων.

Επίσης, ευνοϊκό περιβάλλον διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων αποτελούν η εργασία σε ομάδα, το project, οι συνθετικές εργασίες, οι κοινότητες μάθησης, γενικότερα. Οι όμιλοι ενδιαφερόντων, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και τα ευρωπαϊκά προγράμματα εξυπηρετούν, επίσης, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο πλαίσιο της εργασίας σε κοινότητες μάθησης, οι δυνατότητες επιλογών για διαφοροποίηση σχετίζονται με υποερωτήματα, εναλλακτικά μέσα και διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, καθώς και εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης και κοινοποίησης/παρουσίασης της νέας γνώσης. Καθώς καθένας/μία συνεισφέρει στην ομάδα του/της και την υποστηρίζει με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το μαθησιακό του στιλ και τις διαφορετικές δεξιότητές του, διευρύνεται η λειτουργία της ομάδας στο πλαίσιο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης. Σημαντική είναι και η παροχή νοητικών στηριγμάτων (σκαλωσιάς-scaffolding) στα παιδιά. Ενδεικτικά, η παροχή λεξιλογίου, λέξεων-κλειδιών πριν από την ανάγνωση ενός κειμένου βοηθούν στη διαδικασία κατανόησής του (Παπαδοπούλου, 2009), ενώ εργαλεία, όπως γραφικοί οργανωτές, επιτρέπουν την οργάνωση των ιδεών, την επεξεργασία δεδομένων και ενισχύουν δεξιότητες σκέψης, όπως σύγκριση και αντιπαράθεση, αλληλουχία, αναγνώριση σχέσεων και ταξινόμηση. Οι δραστηριότητες για την ομάδα καλό είναι να είναι σχεδιασμένες έτσι, ώστε κάθε μαθητής να έχει μερίδιο ρόλου σε αυτές και στο τέλος να γίνεται ομαδική σύνθεση. Οι ρόλοι στην ομάδα κατανέμονται με βάση τις ικανότητες, τις δεξιότητες αλλά και τις προτιμήσεις των παιδιών, καθώς κάποιοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να εκφραστούν καλύτερα μέσω τέχνης, τεχνολογίας ή δημιουργίας γραπτού ή πολυτροπικού κειμένου.

Παραδείγματα διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων

Με δεδομένο ότι η διαφοροποίηση στοχεύει στο να μπορούν οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν το ίδιο θέμα σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, να κατανοούν τις βασικές έννοιες και να αποκομίζουν τις βασικές γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διαφοροποιούν τις δραστηριότητες που αναθέτουν. Η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά το περιεχόμενο της μάθησης (από τα απλά στα δυσκολότερα και συνθετότερα, από τα οικεία στα άγνωστα), τον βαθμό κατάτμησης της ύλης, τον βαθμό καθοδήγησης, το επίπεδο αφαίρεσης, γενίκευσης, εμβάθυνσης, τον βαθμό πολυπλοκότητας, δυσκολίας και κριτικής σκέψης, τον ρυθμό διδασκαλίας ή ακόμα και τον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή της, ανάλογα με το ανά περίπτωση διαπιστωμένο επίπεδο επίδοσης-ετοιμότητας κάθε μαθητή/τριας. Ακολούθως, παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, για μαθητές/τριες με διαφορετικά επίπεδα επίδοσης (χαμηλό, μέτριο, υψηλό), που αφορούν τη Νεοελληνική Γλώσσα και την Πληροφορική, με την επιδίωξη να καταδειχθεί η διαφοροποίηση σε γνωστικά αντικείμενα διαφορετικής κατεύθυνσης, για τα οποία απαιτούνται διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες.

Παραδείγματα προσαρμοσμένα στη μαθησιακή επίδοση

Νεοελληνική Γλώσσα. Για την επεξεργασία/κατανόηση κειμένου, μη λογοτεχνικού και λογοτεχνικού, προτείνεται χρήση αναγνωστικού υλικού για διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας: α) εκτενές και αυτοτελές κείμενο β) διασκευασμένη, λιγότερο σύνθετη εκδοχή του ίδιου κειμένου γ) σειρά εικόνων με λεζάντες που αντιστοιχούν στα βασικότερα σημεία του κειμένου δ) ακουστική εκδοχή του ίδιου κειμένου. Μπορούν ακόμη να αξιοποιηθούν καρτέλες λεξιλογίου ή ορθογραφίας και να παρουσιαστούν σημαντικές έννοιες με οπτικά ή ακουστικά μέσα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) ή να ανατεθούν δραστηριότητες με διαφοροποίηση βαθμού δυσκολίας και πολυπλοκότητας, ως εξής: -αυτόνομη κατανόηση κειμένου ή κατανόηση με βοηθητικές ερωτήσεις -εντοπισμός κεντρικής ιδέας ή εύρεση βασικών στοιχείων ή αναζήτηση σχέσεων (χρονικών, αιτιωδών, συγκριτικών κ.ά.) ή ερμηνεία σημείων του κειμένου -αφήγηση με αξιοποίηση βασικών στοιχείων (πού, πότε, πρόσωπα, βασικό γεγονός) ή αφήγηση με αξιοποίηση και άλλων στοιχείων (δευτερεύοντα πρόσωπα, άλλα γεγονότα) -περιγραφή προσώπων ή περιγραφή προσώπων, σκέψεων και συναισθημάτων -δημιουργία λεζάντας ή ζωγραφικού έργου ή πολυτροπικού κειμένου ή κατασκευής ή δραματοποίηση.

Κατανόηση έννοιας, «ρατσισμός»: - Χαμηλή επίδοση: Δίνονται ο ορισμός και εικόνες σχετικές και μη, προκειμένου οι μαθητές/τριες να επιλέξουν αυτές που αφορούν ρατσιστικές ενέργειες και να σχολιάσουν τις επιπτώσεις. - Μέτρια επίδοση: Δίνεται η έννοια και καλούνται οι μαθητές/τριες να την χρησιμοποιήσουν μέσα σε συμφραζόμενα και να αναφέρουν παραδείγματα που γνωρίζουν. - Υψηλή επίδοση: Παραγωγή λόγου με θέμα τις συνέπειες του ρατσισμού και προτάσεις αντιμετώπισης.

Πληροφορική. Γράφημα: - Χαμηλή επίδοση: εντοπισμός δεδομένων γραφήματος. - Μέτρια επίδοση: με χρήση λογισμικού δημιουργίας γραφήματος, οι μαθητές/τριες αλλάζουν τις παραμέτρους δημιουργίας έτοιμου γραφήματος και παρατηρούν τις αλλαγές. - Υψηλή επίδοση: οι μαθητές/τριες δημιουργούν το δικό τους γράφημα, με σχετικό λογισμικό. *Πληροφορική. Ζωγραφική:* - Χαμηλή επίδοση: Σχεδίαση μιας απλής εικόνας με απλό θέμα, π.χ. «το σπίτι μου» ή «το αγαπημένο μου ζώο» ή θέμα επιλογής των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας απλά σχήματα και εργαλεία γραφικών, που είναι πιο εύκολα για εκείνους/ες. - Μέτρια επίδοση: Σχεδιασμός ενός απλού ψηφιακού κολάζ με συγκεκριμένο θέμα (π.χ. ζώα, τοπία, εποχές του χρόνου), με δυνατότητα χρήσης φωτογραφιών και εικόνων που βρίσκουν οι μαθητές/τριες στο Διαδίκτυο. - Υψηλή επίδοση: Δημιουργία ψηφιακού κόμικ με χρήση ειδικών εφαρμογών για δημιουργία κόμικ ή σκηνών μιας ιστορίας, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές ζωγραφικής.

Δραστηριότητες με βάση τη στρατηγική Think-Tac-Toe. Με τη στρατηγική αυτή διαμορφώνεται μια ποικιλία δραστηριοτήτων για το ίδιο θέμα, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής εκείνων των δραστηριοτήτων, που ανταποκρίνονται περισσότερο στον τύπο νοημοσύνης που έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο και στις δυνατότητες και ενδιαφέροντά τους (ΙΕΠ, 2020).

Προτάσεις διαφοροποίησης ως προς το τελικό προϊόν

Για το παραγόμενο «μαθησιακό προϊόν», οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα επιλογής, για να αποφασίσουν το είδος/μορφή της τελικής εργασίας τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Noman & Kaur, 2014). Στην αξιολόγηση ενός αδύναμου/ης μαθητή/τριας είναι σκόπιμο να αξιοποιούνται άλλοτε υποστηρικτικές ερωτήσεις, άλλοτε παραδείγματα επίλυσης/απάντησης στα θέματα που δίνονται, υποδείξεις, υπογράμμιση λέξεων–κλειδιών, συνοδευτικές εικόνες, απλούστερη γλώσσα, συχνότερη ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση (Tomlinson & Moon, 2013). Επίσης, εκτός από την προφορική αφήγηση και την παραγωγή γραπτού λόγου σε ένα σωστά δομημένο κείμενο, αποδεκτοί είναι και άλλοι τρόποι έκφρασης, όπως η παράθεση απλών προτάσεων, στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει συνεχή λόγο ή η δημιουργία πολυτροπικού κειμένου ή ψηφιακής παρουσίασης ή εικαστικού έργου. Επιπλέον, η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση μπορεί να σχετίζεται με διαφορετική χρονική οριοθέτηση, διαφοροποίηση προσδοκώμενων αποτελεσμάτων για τον/τη μαθητή/τρια, διαφοροποίηση της έκτασης των ίδιων ασκήσεων και του βαθμού δυσκολίας τους. Σε καθένα από τα παρακάτω παραδείγματα δίνεται η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι διαμορφωμένες έτσι, ώστε να μπορούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν σε κάποια/ες από αυτές. Σε κάθε παράδειγμα, οι πρώτες δραστηριότητες είναι πιο προσιτές σε μαθητές/τριες με χαμηλό γνωστικό επίπεδο, οι επόμενες σε μαθητές/τριες με μέτριο και οι τελευταίες σε μαθητές/τριες με υψηλό επίπεδο.

Νεοελληνική Γλώσσα. Ρατσισμός. Δυνατή η εφαρμογή του παραδείγματος σε διάφορες ενότητες, αν γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές. - Ο/Η μαθητής/τρια καλείται να

παρακολουθήσει video, σχετικό με εκδηλώσεις ρατσισμού απέναντι σε μετανάστες (δίνεται ο σύνδεσμος) και να εκφράσει τα συναισθήματά του/της σε μια σύντομη παράγραφο ή με ένα σύνθημα ή με μια ζωγραφιά ή επιλέγοντας ένα μουσικό κομμάτι ή με εκφράσεις προσώπου και μιμόγλωσσα. - Ο/Η μαθητής/τρια, υποθέτοντας πως είναι μετανάστης/τρια, γράφει έναν διάλογο μεταξύ του ιδίου και ενός/μίας φίλου/ης του, στο πλαίσιο του οποίου περιγράφει πώς βίωσε ο/η ίδιος/α ένα περιστατικό ρατσιστικής συμπεριφοράς, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα που του/της δημιουργήθηκαν. Η συγγραφή του διαλόγου μπορεί να γίνει ανά ζεύγη ή και να δραματοποιηθεί. - Ο/Η μαθητής/τρια, υποθέτοντας πως είναι ο συντάκτης ενός άρθρου για τη σχολική εφημερίδα, με θέμα τις εκδηλώσεις ρατσισμού απέναντι σε μετανάστες και ΑμεΑ, αναφέρεται στο πρόβλημα ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τα άτομα αυτά και τις επιπτώσεις μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Στο άρθρο καλείται να συμπεριλάβει τις προτάσεις του/της για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Πληροφορική. Το εσωτερικό του Υπολογιστή (τροποποίηση της άσκησης πολλαπλής νοημοσύνης, ως άσκησης αξιολόγησης τελικού προϊόντος). Ο/Η μαθητής/τρια: - Συμπληρώνει τα κενά σε προτάσεις που περιγράφουν τη λειτουργία των εσωτερικών εξαρτημάτων του υπολογιστή. - Αναγνωρίζει και ονομάζει τα βασικά εσωτερικά εξαρτήματα ενός υπολογιστή, χρησιμοποιώντας εικονογραφημένα φύλλα εργασίας. - Αναφέρει τα βασικά εσωτερικά εξαρτήματα ενός υπολογιστή, όπως η CPU, η μνήμη RAM και ο σκληρός δίσκος. - Ονομάζει τις βασικότερες θύρες σύνδεσης, τα χαρακτηριστικά τους (σχήμα, χρώμα, δυνατότητες) και αναφέρει τις συσκευές του υπολογιστή που συνδέονται σε καθεμία από αυτές. -Συγκρίνει τα διάφορα είδη μνήμης, (ROM και RAM) και εξηγεί τη χρήση και τις διαφορές τους. - Διερευνά περαιτέρω τη λειτουργία των εσωτερικών εξαρτημάτων του υπολογιστή, όπως η CPU, η μνήμη RAM και ο σκληρός δίσκος και συγκρίνει τα διάφορα μοντέλα και χαρακτηριστικά τους.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να αξιοποιηθούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προόδου και επίδοσης των μαθητών/τριών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ποιοτική ανάλυση λαθών, οι κάρτες εισόδου/εξόδου, οι λίστες ελέγχου και οι ρουμπρίκες, οι ατομικοί φάκελοι (portfolios) (Παντελιάδου, χ.χ.).

Συμπεράσματα

Προϋπόθεση για την ύπαρξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου είναι να διασφαλίζει η εκπαίδευση ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση και κοινωνική ένταξη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές «αποσκευές» τους. Για τη διασφάλισή τους θεωρείται καθοριστική η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς κατά την εφαρμογή της δίνεται έμφαση στην ουσιαστική κατανόηση εννοιών, στην ενεργητική μάθηση, στην ανάπτυξη κινήτρων και στην εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στιλ μάθησης και καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι μόνο τις ανάγκες ενός μέσου όρου. Ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη από τους/τις εκπαιδευτικούς των στρατηγικών μάθησης των

μαθητών/τριών, που αφορούν στο πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν, οργανώνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, δηλαδή πώς μαθαίνουν, πώς σκέφτονται, πώς θυμούνται αλλά και πώς κινητοποιούν τον εαυτό τους (Coelho, 2007). Επίσης, αναγκαία είναι η υιοθέτηση αναστοχαστικών πρακτικών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που αφορούν τους τρόπους που ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/τριες σε δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν, τα στοιχεία που λειτούργησαν θετικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ο εντοπισμός εκείνων που δεν απέδωσαν καλά και επιδέχονται βελτίωση. Σημαντικό ρόλο στην διαφοροποιημένη διδακτικά και μαθησιακά τάξη έχουν και οι υψηλές προσδοκίες που πρέπει να τίθενται για όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018:162-170).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια πρόκληση για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Η υλοποίησή της απαιτεί κατάλληλες προσεγγίσεις και τεχνικές στη διδακτική πράξη. Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει εφικτή η σταδιακή και ποιοτική υλοποίησή της.

Βιβλιογραφία

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001*). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Archi Diasfalisis tis Poiotitas stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi (A.DI.P.P.D.E.) (2018). *Etisia Ekthesi tis A.DI.P.P.D.E*. Geniki epimeleia: Ilias G. Matsangouras. Athina. 162-170.

Coelho, E. (2007). *Didaskalia kai mathisi sta polypolitismika scholeia*, (mtfr.) Omada ekpaideftikon. Thessaloniki: Epikentro.

Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: I theoria ton Pollaplon Typon Noimosynis*. Athina: Marathias.

IEP, (2020). Epimorfosi ekpaideftikon sta nea PS ton Xenon Glosson. Anaktithike stis 18/8/2025 apo: https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=1214&chapterid=29

Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2018). Diaforopoiisi didaskalias: I koinoniki, i akadimaiki kai i didaktiki ptychi. Anaktithike stis 18/8/2025 apo: https://websites.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf

Lightner, J. & Tomaswick, L. (2017). *Active Learning – Think, Pair, Share*. Kent State University. Center for Teaching and Learning. Anaktithike stis 18/8/2025 apo:https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/Teaching Tools in A Flash - Think, Pair, Share - Final.pdf

Mikropoulos, T. (2005). *Oi Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion stin Ekpaideftiki Diadikasia*. Ioannina.

Morgan, K. (2019). Multisensory Teaching: Crossing Into a New Discipline. Anaktithike stis 18/8/2025 apo: ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/339883329_Multisensory_Teaching_Crossing_Into_a_New_Discipline

Noman, M., & Kaur, A. (2014). Differentiated assessment: A new paradigm in assessment practices for diverse learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, *1*(4), 141-146.

Panteliadou, S. (ch.ch.). PE2.1: Paragogiarchikouepimorfotikou - ypostiriktikouylikou. I.E.P. Anaktithike stis 18/8/2025 apo: Scribd, https://www.scribd.com/document/589188831/Π-2-1-1-α3-Επιμορφωτικό-υλικό-Παντελιάδου

Papadopoulou, K. (2009). *I Zoni Engyteris Anaptyxis sti Theoria tou L.S. Vygotsky*. Athina: Gutenberg.

Sfyroera, M. (2004). Diaforopoiimeni Paidagogiki. Sto syllogiko ergo *«Kleidia kai Antikleidia»*. YPEPTh. Panepistimio Athinon. Anaktithike stis 18/8/2025 apo: www.kleidiakaiantikleidia.net

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Valianti, S., Chatzisotiriou, Ch., & Neofytou, L. (2020). Diaforopoiisi tis didaskalias kai diapolitismiki ekpaidefsi: Paralliloi dromoi pros tin koinoniki synochi kai koinoniki dikaiosyni. *Epistimes Agogis(1)*, 129- 148.

Valianti, S., & Neofytou, L. (2017). *Diaforopoiimeni didaskalia. Leitourgiki kai apotelesmatiki efarmogi*. Athina: Pedio.

Πως βαθμολογούμε στο τετράμηνο τους μαθητές Γυμνασίου στα μαθήματα φυσικών επιστημών;

Λεοντακιανάκος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, M.Sc, M.Ed, PhD
Βράχας Χρίστος, Ψυχολόγος, Βιολόγος, MPhil

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τα συστήματα αξιολόγησης των Φυσικών Επιστημών στο γυμνάσιο σε χώρες της Ευρώπης, την Ελλάδα, τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία. Η ελληνική προσέγγιση βασίζεται σε γραπτές εξετάσεις, με έμφαση στην απομνημόνευση και χωρίς ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης ή των δεξιοτήτων διερεύνησης. Αντίθετα, χώρες όπως η Φινλανδία εφαρμόζουν εξατομικευμένη και διαμορφωτική αξιολόγηση προσαρμοσμένη στον μαθητή, ενώ οι Η.Π.Α. υιοθετούν πρότυπα που προωθούν την αξιολόγηση ικανοτήτων και την επιστημονική σκέψη. Η Ιαπωνία, παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παραμένει προσανατολισμένη σε παραδοσιακά, δασκαλοκεντρικά μοντέλα και τυποποιημένες εξετάσεις. Η Ελλάδα, αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα όπως η απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση και η έλλειψη εθνικού πλαισίου. Προτείνεται στροφή σε διαμορφωτική αξιολόγηση, προσαρμογή στις διεθνείς εξελίξεις και επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συγκριτική ανάλυση καταδεικνύει ότι χώρες όπως η Φινλανδία και οι Η.Π.Α. έχουν κάνει σημαντικά βήματα προς την ποιοτική αναβάθμιση της αξιολόγησης, καθιστώντας την Ελλάδα επιτακτικά αναγκαίο να επανεξετάσει τις πρακτικές της.

Λέξεις-Κλειδιά: Βαθμολόγηση, φυσικές επιστήμες, αξιολόγηση μαθητών, γυμνάσιο, τυποποίηση εξετάσεων.

What is the grading system of Gymnasium students for the semester in natural sciences courses?

Leontakianakos George, Teacher of Natural Sciences, M.Sc, M.Ed, PhD
Vrachas Cristian, Psychologist, Biologist, MPhil

Abstract

This paper examines science assessment systems in lower secondary education in European countries, Greece, the United States, and Japan. In Greece, assessment relies on written exams focused on memorization, with limited emphasis on conceptual understanding or inquiry skills. In contrast, Finland implements individualized, formative assessment tailored to students, while the U.S. adopts standards promoting skills-based evaluation and scientific thinking. Japan, despite educational reforms, remains oriented toward traditional, teacher-centered models and standardized testing. Greece faces serious challenges, including insufficient teacher training in alternative assessment and the absence of a national framework. The study recommends a shift toward formative

assessment, alignment with international trends, and investment in teachers' professional development. Comparative analysis shows that Finland and the U.S. have made significant progress in improving assessment quality, making it urgent for Greece to reconsider its practices.

Key-words: grading, science education, student assessment, lower secondary school, standardized testing.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στις φυσικές επιστήμες αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής, όχι επειδή απλώς μετρά την επίδοση των μαθητών, αλλά επειδή καθοδηγεί τη διδασκαλία και ενισχύει τη μάθηση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν αντικείμενα όπως φυσική, χημεία, βιολογία και γεωεπιστήμες. Η ανατροφοδότηση από διαμορφωτική αξιολόγηση ενισχύει την κατανόηση και τον επιστημονικό εγγραμματισμό (Black & Wiliam, 2009). Διεθνείς μελέτες όπως TIMSS και PISA αναδεικνύουν τη σημασία συνδυασμού γνώσης περιεχομένου και εφαρμογής της σε νέες καταστάσεις (Mullis et al., 2020· OECD, 2019), υποστηρίζοντας τεχνικές τελικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης (Osborne et al., 2003) που αποτυπώνουν εννοιολογική ανάπτυξη, δεξιότητες και συμμετοχή σε επιστημονικό διάλογο (Bybee, 2010· Pellegrino et al., 2001). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015) και η UNESCO (2023) προτείνουν προσεγγίσεις που ενισχύουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και ισότητα.

Στο ελληνικό γυμνάσιο, η αξιολόγηση βασίζεται κυρίως σε γραπτά τεστ και προφορική συμμετοχή, με περιορισμένη χρήση διαμορφωτικών εργαλείων (Chiou et al., 2025· Vlachou, 2018). Διεθνώς, οι πρακτικές ποικίλλουν: η Φινλανδία, η Γαλλία και η Ολλανδία εφαρμόζουν συνεχή αξιολόγηση με επίκεντρο τον μαθητή, ενώ οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Ιαπωνία δίνουν έμφαση σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, αντανακλώντας διαφορετικές φιλοσοφίες και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια (DeBoer, 2011· Kearney, 2013).

Η παρούσα εργασία συγκρίνει τις ελληνικές πρακτικές με διεθνή μοντέλα, επιδιώκοντας την ανάδειξη ισχυρών και αδύνατων σημείων και τη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης βάσει βιβλιογραφίας και εμπειρίας.

Η Αξιολόγηση των Μαθητών Γυμνασίου στην Ελλάδα στα Μαθήματα των Φυσικών Επιστημών

Η αξιολόγηση στις Φυσικές Επιστήμες στο Γυμνάσιο ρυθμίζεται από το Π.Δ. 126/2016, όπως τροποποιήθηκε με τον Ν. 4876/2021. Η Φυσική και η Βιολογία εντάσσονται στην Ομάδα Α΄, ενώ η Χημεία και η Γεωλογία–Γεωγραφία στην Ομάδα Β΄ (Ν. 4876/2021, άρθρο 122). Προβλέπεται μία ωριαία γραπτή δοκιμασία ανά μάθημα και τετράμηνο, με δυνατότητα στο δεύτερο τετράμηνο για τα μαθήματα Ομάδας Β΄ να

αντικατασταθεί η εξέταση από συνθετική εργασία, ενώ για την Ομάδα Α΄ παραμένουν υποχρεωτικές δύο γραπτές δοκιμασίες (Π.Δ. 126/2016, άρθρο 3· ΥΠΑΙΘ, 2022). Ο βαθμός προκύπτει από συνδυασμό συμμετοχής, προφορικών απαντήσεων, εργασιών και γραπτών δοκιμασιών, χωρίς σταθμισμένη κατανομή (ΥΠΑΙΘ, 2022· Ιωαννίδου & Χατζηπαναγιώτου, 2020).

Παρά την πρόβλεψη για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, η πρακτική παραμένει κυρίως τελικού χαρακτήρα, με διαμορφωτική αξιολόγηση αποσπασματική (Chiou, Gianna, & Sinak, 2025). Η αξιολόγηση πειραματικών δεξιοτήτων, αν και κρίσιμη, εφαρμόζεται περιορισμένα λόγω ελλείψεων σε επιμόρφωση, χρόνο και υποδομές (Σοφιανίδης, 2019). Έρευνες καταγράφουν ανομοιομορφία πρακτικών (Chiou et al., 2025· Vlachou, 2018), με έμφαση στη γνώση και περιορισμένες ερωτήσεις υψηλής γνωστικής απαίτησης. Πολλοί μαθητές βλέπουν τη βαθμολόγηση ως αποκομμένη από τη μάθηση, αναδεικνύοντας την ανάγκη για συνεκτικά, διαμορφωτικά και πολυτροπικά μοντέλα που ενισχύουν συμμετοχική μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Σοφιανίδης, 2019).

Αξιολόγηση στις Φυσικές Επιστήμες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε Πέντε Ευρωπαϊκές Χώρες

Η ενότητα εξετάζει την αξιολόγηση μαθητών 12–15 ετών στις Φυσικές Επιστήμες σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες.

Στη Γαλλία, δεν υπάρχουν αυστηροί εθνικοί κανόνες· οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τις πρακτικές, συνδυάζοντας εργασίες και δραστηριότητες με διαμορφωτική ανατροφοδότηση, γεγονός που οδηγεί σε διαφοροποιήσεις μεταξύ σχολείων (Eurydice, 2025).

Στη Γερμανία, η αξιολόγηση βασίζεται σε γραπτές, προφορικές και πρακτικές εργασίες, με έμφαση σε εργαστηριακές και project δραστηριότητες, καθώς και σε πρότυπα για συνέπεια στο πρόγραμμα σπουδών (Neumann et al., 2010· Eurydice, 2025).

Η Φινλανδία εφαρμόζει χαμηλού ρίσκου, κυρίως διαμορφωτική αξιολόγηση, χωρίς υποχρεωτικές εθνικές εξετάσεις, με στόχο την αυτορρύθμιση και την αναστοχαστική μάθηση (Finnish National Agency for Education, 2025).

Στην Ιταλία, τα τυποποιημένα τεστ (INVALSI) δεν καλύπτουν πάντα τις Φυσικές Επιστήμες, ενώ στην τάξη κυριαρχούν παραδοσιακές μέθοδοι και περιορισμένη πρακτική αξιολόγηση. Οργανισμοί όπως η Fondazione Agnelli προτείνουν ολοκληρωμένα μοντέλα (Eurydice, 2025· Fondazione Agnelli, 2025).

Στην Ισπανία, παρά τη συμμετοχή σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως η TIMSS και την προώθηση STEM, η καθημερινή αξιολόγηση παραμένει παραδοσιακή, βασισμένη σε γραπτές εξετάσεις, με περιορισμένη διαμορφωτική προσέγγιση, ιδίως σε περιοχές με λίγους πόρους (OECD, 2020· Eurydice, 2025).

Αξιολόγηση των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε Ηνωμένες Πολιτείες και Ιαπωνία

Στις Η.Π.Α., η αξιολόγηση στις Φυσικές Επιστήμες στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τάξεις 6–8) συνδυάζει κρατικές τυποποιημένες δοκιμασίες και εθνικά πλαίσια, με αυξανόμενη ενσωμάτωση διαμορφωτικών προσεγγίσεων. Η NAEP («Έκθεση του Έθνους») παρέχει εικόνα για γνώσεις και δεξιότητες στην 4η, 8η και 12η τάξη, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο και τις επιστημονικές πρακτικές, κυρίως για σκοπούς λογοδοσίας (Ware, 2003). Το νομικό πλαίσιο Every Student Succeeds Act (ESSA), δίνει στις πολιτείες ευελιξία στον σχεδιασμό συστημάτων αξιολόγησης, ενθαρρύνοντας ευρύτερους δείκτες και εναλλακτικές μεθόδους, με σημαντικές διαφορές εφαρμογής (U.S. Department of Education, 2025). Στην τάξη, τα NGSS προωθούν αξιολόγηση δεξιοτήτων όπως η μοντελοποίηση και η επιχειρηματολογία, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σκέψη των μαθητών (Harris et al., 2017).

Στην Ιαπωνία, η αξιολόγηση επηρεάζεται από πολιτισμικές νόρμες και παραδόσεις. Οι επίσημες εξετάσεις κυριαρχούν, ενώ οι διαμορφωτικές πρακτικές δυσκολεύονται να ενσωματωθούν (Nishizuka, 2020). Η Bacquet (2020) επισημαίνει ότι η έμφαση στις εισαγωγικές εξετάσεις προωθεί την τελική αξιολόγηση έναντι της διερευνητικής. Παρά μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, η διδασκαλία παραμένει καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό, με περιορισμένες τεχνικές αξιολόγησης για τη μάθηση. Η φράση «τρία βήματα μπροστά, δύο πίσω» περιγράφει τη σταδιακή αλλά ασταθή πρόοδο, καθώς πολιτισμικοί παράγοντες, όπως η συμμόρφωση και η κοινωνική αρμονία, περιορίζουν την κριτική αλληλεπίδραση με την ανατροφοδότηση (Shimojima & Arimoto, 2017).

Συγκριτική Αξιολόγηση

Η ανασκόπηση δείχνει σημαντικές διαφορές στην αξιολόγηση των Φυσικών Επιστημών στο γυμνάσιο. Η Φινλανδία εφαρμόζει συνεκτικό σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης χωρίς εθνικές εξετάσεις, εστιάζοντας στην επιστημονική σκέψη και κατανόηση. Οι ΗΠΑ προωθούν καινοτόμες πρακτικές μέσω NGSS, αλλά η εφαρμογή ποικίλλει. Η Ιαπωνία και η Ελλάδα διατηρούν εξετασιοκεντρικά μοντέλα με περιορισμένη διαμορφωτική προσέγγιση. Γερμανία και Γαλλία συνδυάζουν θεωρία και πράξη, διαφοροποιούμενες σε επίπεδο αποκέντρωσης. Το φινλανδικό μοντέλο ευθυγραμμίζεται περισσότερο με σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές. Η ομαδοποίηση των χωρών μας δίνει τον πίνακα 1, όπου αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε ομάδας χωρών.

Πίνακας 1. Ομαδοποίηση των Χωρών: Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα

Ομάδα Χωρών	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Φινλανδία – ΗΠΑ (σύγχρονα, διαμορφωτικά και παιδαγωγικά προσανατολισμένα μοντέλα)	Εστίαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση Προώθηση της επιστημονικής σκέψης και όχι μόνο της αποστήθισης. Ενίσχυση δεξιοτήτων 21ου αιώνα (κριτική σκέψη, συνεργασία, επίλυση προβλήματος).	Στις ΗΠΑ η εφαρμογή είναι άνιση, λόγω αυτονομίας των πολιτειών Στη Φινλανδία απουσιάζουν εθνικά δεδομένα σύγκρισης, καθώς δεν διεξάγονται πανεθνικές εξετάσεις.
Γερμανία – Γαλλία – Ιταλία (συνδυαστικά συστήματα με γραπτές εξετάσεις και εσωτερική αξιολόγηση)	Συνδυάζουν διαμορφωτικά στοιχεία με καθορισμένες εξετάσεις για διασφάλιση ελάχιστων μαθησιακών στόχων. Παρέχουν σταθερότητα και δυνατότητα σύγκρισης επιδόσεων σε περιφερειακό επίπεδο	Εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τοπικές αρχές (ιδίως στη Γερμανία), οδηγώντας σε ανισότητες. Η υπερβολική έμφαση στην απόδοση στις εξετάσεις ενδέχεται να περιορίζει τη δημιουργικότητα.
Ιαπωνία – Ελλάδα (εξετασιοκεντρικά και παραδοσιακά μοντέλα)	Παρέχουν μετρήσιμα αποτελέσματα, προετοιμάζοντας τους μαθητές για πανελλαδικού τύπου εξετάσεις. Διατηρούν σαφή προσδοκίες για τη γνώση των μαθητών.	Χαμηλή ενσωμάτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, περιορίζοντας την παιδαγωγική ευελιξία Προώθηση της απομνημόνευσης αντί της κατανόησης. Στην Ελλάδα, παρατηρείται απουσία επίσημων εθνικών στρατηγικών για την ενίσχυση της επιστημονικής σκέψης μέσω αξιολόγησης.

Προτάσεις για Αλλαγές

Το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης στο γυμνάσιο παραμένει κυρίως τελικό, εστιάζοντας στην ανάκληση γεγονότων αντί στην κατανόηση εννοιών ή δεξιοτήτων διερεύνησης, γεγονός που δυσχεραίνει την αντίληψη των φυσικών επιστημών ως εξελισσόμενης γνώσης (Σοφιανίδης, 2019). Η ενσωμάτωση διαμορφωτικής, δεξιοκεντρικής αξιολόγησης, όπως δείχνουν οι Black & Wiliam (2009), μπορεί να ενισχύσει την επίδοση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι ΗΠΑ, μέσω των NGSS, υιοθετούν αξιολογήσεις επίδοσης όπως μοντελοποίηση και ανάλυση δεδομένων (Harris, Sithole & Kibirige, 2017). Στην Ελλάδα, η εξάρτηση από εγχειρίδια και εξετάσεις περιορίζει την αυτονομία εκπαιδευτικών, ενώ παρατηρούνται ξεπερασμένες πρακτικές, περιορισμένη

εργαστηριακή δραστηριότητα και έλλειψη επιμόρφωσης (Karagiannidis, Karamatsouki & Chorozidis, 2022). Η απουσία εθνικού πλαισίου προκαλεί ασυνέπεια (Σοφιανίδης, 2019). Ο ΟΟΣΑ (2013) προτείνει πολιτικές που συνδυάζουν μάθηση και λογοδοσία· στην Ελλάδα απαιτείται διαφοροποιημένη, διερευνητική αξιολόγηση για βελτίωση ποιότητας και ισότητας.

Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bacquet, J. N. (2020). Implications of summative and formative assessment in Japan: A review of the current literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *8*(2), 28-35. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.2p.28

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, *70*(1), 30–35.

Chiou, V., Gianna, M., & Sinak, B. (2025). Teachers' assessment practices in lower secondary schools in Greece. *European Journal of Education Studies*, *12*(4), 220–231. https://doi.org/10.46827/ejes.v12i4.5941

DeBoer, G. E. (2011). The globalization of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, *48*(6), 567–571. https://doi.org/10.1002/tea.20421

European Commission. (2015). *Science education for responsible citizenship: Report to the European Commission of the expert group on science education*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a1d14fa0-8dbe-11e5-b8b7-01aa75ed71a1

Eurydice. (2025). *Assessment in general lower secondary education*. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/assessment-general-lower-secondary-education

Finnish National Agency for Education. (2025). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education

Fondazione Agnelli. (2025). *School evaluation and assessment*. https://www.fondazioneagnelli.it/en/temi/assessment/

Gotwals, A. W., & Birmingham, D. (2015). Eliciting, identifying, interpreting, and responding to students' ideas: Teacher candidates' growth in formative assessment practices. *Research in Science Education*, *46*(3), 365–388. https://doi.org/10.1007/s11165-015-9461-2

Harris, K., Sithole, A., & Kibirige, J. (2017). A needs assessment for the adoption of Next Generation Science Standards in K-12 education in the United States. *Journal of Education and Training Studies, 5*(9), 54-63. https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2576

Ibourk, A., & Mathis, C. (2024). Developing preservice elementary teachers' self-efficacy toward teaching science. *International Journal of Science Education*, *47*(5), 656–679. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2347154

Karagiannidis, C., Karamatsouki, A., & Chorozidis, G. (2022). Science education in Greece. In Y. Jiang et al. (Eds.), *Science education in countries along the Belt & Road* (pp. 399–418). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-6955-2_24

Kearney, M. (2013). Learner-generated digital video: Using ideas videos in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, *21*(3), 277–292.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Arora, A. (2020). *TIMSS 2019 international results in science*. TIMSS & PIRLS International Study Center. https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

National Center for Education Statistics (NCES). (2017). *Survey of a sample of elementary/secondary students: National Assessment of Educational Progress (NAEP)*. https://nces.ed.gov/statprog/handbook/pdf/naep.pdf

Neumann, K., Fischer, H. E., & Kauertz, A. (2010). From PISA to educational standards: The impact of large-scale assessments on science education in Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education, 8*(3), 545–563. https://doi.org/10.1007/s10763-010-9206-7

Nishizuka, K. (2020). A critical review of formative assessment research and practice in Japan. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, *22*(1), 15–47. https://doi.org/10.18993/jcrdaen.22.1_15

OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en.html

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html

OECD. (2020). *Education policy outlook in Spain*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-in-spain_4b31ce9f-en.html

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, *25*(9), 1049–1079. https://doi.org/10.1080/0950069032000032199

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press. https://doi.org/10.17226/10019

Shimojima, Y., & Arimoto, M. (2017). Assessment for learning practices in Japan: Three steps forward, two steps back. *Assessment Matters*, *11*. https://doi.org/10.18296/am.0023

U.S. Department of Education. (2025). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. https://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/every-student-succeeds-act-essa

UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Vlachou, M. A. (2018). Classroom assessment practices in middle school science lessons: A study among Greek science teachers. *Cogent Education*, *5*(1), 1455633. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1455633

Ware, S. (2003). Reforming the United States secondary school science curriculum. *Innovations in Science and Technology Education*, *8*, 69–94.

Ελληνόγλωσσες

Ioannidou, K., & Chatzipanagiotou, P. (2020, Oktovrios). *Axiologisi tis scholikis epidosis kai vathmologia*. Sto 5o Panellinio Synedrio «Ekpaidefsi ston 21o aiona».

Nomos 4876/2021. R*ythmiseis gia tin antimetopisi tis pandimias tou koronoiou COVID-19 kai alles epeigouses diataxeis*. FEK A’ 251/23.12.2021.

Proedriko Diatagma 126/2016. *Organosi kai leitourgia Gymnasion.* FEK A’ 211/11.11.2016.

Sofianidis, A. G. (2019). A*naptyxi kai efarmogi systimatos axiologisis gia didaskontes Fysikon Epistimon vasismeno stin Paidagogiki Gnosi Periechom-nou* (Didaktoriki diatrivi, APTh).

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (YPAITh). (2022). *Tropos axiologisis ma-thimaton Gymnasiou.*

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ

Μάμμου Ανίλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & 60, Διδάκτορας

Περίληψη

Η εισαγωγή καινοτομιών αποτελεί μια διαδικασία αναθεώρησης των παγιωμένων εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούν στις σχολικές μονάδες της ελληνικής κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της χρήσης των καινοτομιών και της επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ, στοχεύουν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που συναντούν. Η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών επιλέγει να επιμορφωθεί στις ΤΠΕ, καθώς τους προσφέρει ένα περισσότερο βιωματικό και πρακτικό μέσο μάθησης, απορρίπτοντας τη στείρα γνώση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να επιμορφωθούν σε προγράμματα υπολογιστών δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας, σε σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης, σε εξ αποστάσεως δωρεάν σεμινάρια scratch for teachers, κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρικτές της δια βίου μάθησης και της δια βίου εκπαίδευσης, υιοθετούν νέες μεθόδους διδασκαλίας για να ενισχύσουν τους μαθητές τους. Η σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, καθώς και το μεικτό μοντέλο των δύο τελευταίων, στοχεύουν στην αντικατάσταση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και στην καθιέρωση σύγχρονων πρακτικών διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση, ΤΠΕ, δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, ψηφιακή αφήγηση

Teacher training in ICT

Mammou Anila, Primary and preschool teacher, PhD

Abstract

The introduction of innovations is a process of revising the established educational conditions prevailing in the school units of Greek society. Teachers, through the use of innovations and their training in ICT, aim to address the challenges they encounter. The largest portion of teachers choose to be trained in ICT, as it offers them a more experiential and practical means of learning, rejecting sterile knowledge. Teachers have the opportunity to be trained in computer programs free of charge from the Ministry of Education, in digital storytelling seminars, in free distance scratch for teachers' seminars, etc. Educational supporters of lifelong learning and lifelong education, adopt new teaching methods to empower their students. Synchronous and asynchronous education, as well as the blended model of the latter two, aim to replace traditional teaching methods and establish modern teaching practices.

Key-words: training, ICT, lifelong learning and education, digital story

Εισαγωγή

Ο 21ο αιώνας χαρακτηρίζεται ως η περίοδος της αλλαγής στους τομείς της τεχνολογίας, της πληροφορικής, της επικοινωνίας και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν επηρεάσει την οικονομική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων, καθώς και τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας ο οποίος δεν μπορεί να νοηθεί έξω από αυτές τις αλλαγές. Γι' αυτό τον λόγο, χρειάζεται να τροποποιήσει και να αναπροσαρμόσει τους στόχους της ώστε να προσφέρει στο μαθητικό δυναμικό τα εφόδια και τις δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις που δέχονται (Day, 2003).

Το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα (Κοντάκος, 2011) και για να μπορέσει να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί θα πρέπει να αλλάξει, να μετασχηματιστεί και να εισάγει καινοτόμες δράσεις και πρακτικές (McDonag & McGarr, 2015). Το μέσο για να καταστεί αυτό δυνατό και εφικτό είναι ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν έναν περισσότερο ενεργό ρόλο για την ποιοτικότερη αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2007), με αποτέλεσμα να αναζητούν συχνά τρόπους επιμόρφωσης μέσω των ΤΠΕ.

Δια βίου μάθηση και δια βίου εκπαίδευση

Η δια βίου εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των επιπέδων, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής, πολιτικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας η οποία βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Βεργίδης, 2001). Όπως αναφέρει και ο Χατζηγεωργίου (2004) για την επίτευξη του στόχου της δια βίου εκπαίδευσης απαιτούνται πέντε διαφορετικές πορείες δράσεις. Η πιο σημαντική από αυτές, η οποία πρέπει να ακολουθείται απ' όλους τους εκπαιδευτικούς είναι η ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων μέσω δικτύων εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Η δια βίου μάθηση είναι η συνεχής, εθελοντική και αυτενεργούμενη επιδίωξη της γνώσης, είτε για προσωπικούς είτε για επαγγελματικούς λόγους. Τα τελευταία χρόνια, με τις τεράστιες εξελίξεις και αλλαγές που γίνονται μέσα κυρίως από τον τεχνολογικό χώρο, η δια βίου μάθηση φαίνεται να κερδίζει ολοένα και σημαντικότερη θέση. Με δεδομένα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, οι Τ.Π.Ε. παίζουν σημαντικότατο ρόλο στην υποστήριξή της (εκπαιδευτικό υλικό, τρόπος εκπαίδευσης, ψηφιακή αφήγηση, scratch for teachers κτλ.) (Θεολόγου, 2016).

Μορφές και Μοντέλα Επιμόρφωσης

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών για μια ποιοτική παιδεία που αποτελεί και την προϋπόθεση γα κάθε

μορφή ανάπτυξης της χώρας, με την εισαγωγή καινοτομιών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. (Γουβιάς, 2012· Bouvier, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επιμόρφωση στοχεύουν στη βελτίωση της αποδοτικότητας τους στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, εφαρμόσιμα στην πράξη, με περιεχόμενο που καλύπτει κυρίως νέα γνωστικά αντικείμενα ή πεδία με νέες διδακτικές προσεγγίσεις, σχεδιασμένα από αξιόπιστους φορείς και μάλιστα με τη συμμετοχή τους. Η επιμόρφωση λειτουργεί ως εμπλουτισμός της αρχικής εκπαίδευσης, ως διεύρυνση του διανοητικού ορίζοντα του εκπαιδευτικού, ως εμβάθυνση σε κάποιο γνωστικό πεδίο, ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, ως αρωγός στον επανασχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, ως προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και τέλος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Bouvier, 2013).

Τα μοντέλα επιμόρφωσης κατατάσσονται σε: επιμορφώσεις σε κέντρα, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, πανεπιστημιακή επιμόρφωση, αυτοεπιμόρφωση, εξ αποστάσεως κι έρευνα δράσης (Elliot, 2005). Ο εκπαιδευτικός στο τελευταίο μοντέλο επιμόρφωσης γίνεται ταυτόχρονα αντικείμενο και υποκείμενο της έρευνας (Αγγελίδου, 2011).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) ορίζεται ως η εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία ο εκπαιδευόμενος είναι σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή και τον φορέα εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία η οποία διδάσκει, ενισχύει, καλλιεργεί δεξιότητες και συναισθήματα αυτοπεποίθησης και ενεργοποιεί τον εκπαιδευόμενο ώστε να κινείται και να λειτουργεί αυτόνομα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε τρεις μορφές: στη σύγχρονη εκπαίδευση, στην ασύγχρονη εκπαίδευση και στο μεικτό μοντέλο σύνθεση των δύο προηγούμενων μορφών (Austin, 2023).

Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση η διδασκαλία και η επιμόρφωση του εκπαιδευόμενου πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο και υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή. Σε αντίθεση με τη σύγχρονη εκπαίδευση, στην ασύγχρονη ο εκπαιδευόμενος δε βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή. Το πιο έντονο στοιχείο της ασύγχρονης εκπαίδευσης είναι ότι απουσιάζει παντελώς ο διδάσκοντας (Keegan, 2001). Τέλος, σύμφωνα με τον Bersin (2004) το μεικτό μοντέλο σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης αποτελείται από έναν σημαντικό συνδυασμό διαδικτυακών εργαλείων, τεχνολογιών, μεθόδων και πρακτικών. Υπογραμμίζει πως πρόκειται για ένα είδος σύνθεσης e- learning και δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων και πρακτικών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω των ΤΠΕ

Α και Β Επίπεδο ΤΠΕ

Η πιο οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ ξεκίνησε το 2002 με το επιχειρησιακό πρόγραμμα «κοινωνία της πληροφορίας: επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση» Α΄ επιπέδου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό το επιμορφωτικό πρόγραμμα υπήρξε μεγάλη και τα αποτελέσματα στη διδασκαλία τους πολύ θετικά (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Επίσης, το 2008 ξεκίνησαν και τα επιμορφωτικά προγράμματα Β΄ επιπέδου βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν κοινότητες μάθησης, να γνωρίσουν τα εκπαιδευτικά λογισμικά, το διαδίκτυο, τα εργαλεία και τις υπηρεσίες web 2.0 καθώς και να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες θα ενισχύσουν μαθησιακά τους μαθητές τους. Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί του Β' επιπέδου εκφράζουν θετική διάθεση απέναντι στο πρόγραμμα και μια επιθυμία να εφαρμόσουν όλα όσα διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Ο σχεδιασμός των διδακτικών σεναρίων, ο εμπλουτισμός γνώσεων στις ΤΠΕ, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, τους βοηθά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες των μαθητών τους (Γαλλής & Παπαδημητρίου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν διδακτικά σενάρια για κάποια μαθήματα και ενότητες με τη βοήθεια λογισμικών, τα οποία ύστερα μπορούν να τα εφαρμόσουν και στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσης στο Α και Β επίπεδο των ΤΠΕ έμαθαν να δρουν συλλογικά, ανέπτυξαν την ομαδοσυνεργατικότητα και κατέληξαν πως η χρήση των ΤΠΕ βοηθά και ενισχύει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών και των εκπαιδευτικών πριν αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Ζέττα κ.ά., 2008).

Ψηφιακή Αφήγηση

Η αφήγηση αποτελεί την πιο διαδεδομένη εκπαιδευτική στρατηγική, καθώς έχει παρατηρηθεί πως κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών. Ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του διδακτικού αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα των παιδιών να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν αργότερα. Μέσω της αφήγησης, οι ιστορίες, τα παραμύθια, οι διάλογοι και τα γεγονότα μεταδίδονται ευκολότερα και γρηγορότερα στους μαθητές, κατανοώντας το σενάριο, την πλοκή και το νόημα της ιστορίας (Raffone, 2025).

Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τα πολυμέσα του 21ου αιώνα (Raffone, 2025). Η αξία της ψηφιακής αφήγησης στηρίζεται στο γεγονός ότι είναι μια ενεργητική διαδικασία και δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Αποτελεί μια διαδικασία που συνδυάζει τα ψηφιακά μέσα (κείμενο, εικόνα, ήχο) για να εμπλουτίσει και να ενισχύσει τον γραπτό και τον προφορικό λόγο των μαθητών, βοηθώντας τους ταυτόχρονα να εκφραστούν, να επι-

κοινωνήσουν, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να ακολουθούν ένα πλήθος κανόνων συμπεριφοράς και αξιών κάθε φορά. Η χρήση πολυμέσων μετατρέπει π.χ. τη λογοτεχνία σε μια πολυδιάστατη και πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία (Γαβριηλίδου κ.ά., 2016). Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές που φοιτούν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Τα επτά χαρακτηριστικά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης είναι η οπτική γωνία, η δραματική ερώτηση, το συναισθηματικό περιεχόμενο, η φωνή του δημιουργού, η μουσική, η οικονομία περιεχομένου και ο ρυθμός εξέλιξης. Για να δημιουργηθεί η ψηφιακή αφήγηση μιας ιστορίας απαιτούνται τα εξής βήματα: η επιλογή θέματος και η συγγραφή ενός σεναρίου, η συλλογή των ψηφιακών πόρων, η κατασκευή εικονοσεναρίου, η εισαγωγή αρχείων, ήχων και να γίνει σύνθεση αυτών και τέλος διαμοιρασμός της ιστορίας. Η προσθήκη πολυμέσων είναι πολύ σημαντική, καθώς η ιστορία παίρνει άλλη μορφή με τη βοήθεια ήχου, εικόνων και βίντεο. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ψηφιακή αφήγηση, η οποία στη συνέχεια κοινοποιείται και μπορεί να σχολιαστεί από τους χρήστες. Τα εργαλεία που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης είναι το toondoo, το storybird, το moviemaker, το prezi, το my story maker, το voicethread, κ.ά. (Χατζηγιάννογλου, 2014).

Scratch for Teachers

Το Scratch for Teachers αποτελεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που στοχεύει στην εκμάθηση προγραμματισμού στο περιβάλλον του Scratch. Πήρε το όνομά του από την τεχνική των DJs (scratching), αναπτύχθηκε από το Lifelong Kindergarten group στο MIT Media Lab και διατίθεται δωρεάν μέσω της ιστοσελίδας του. Εάν θελήσει κάποιος να μάθει να το χρησιμοποιεί μπορεί να εκπαιδευτεί είτε μόνος του με τη βοήθεια της επίσημης σελίδας του Scratch for Teachers, είτε μέσω σεμιναρίων που οργανώνουν καθηγητές που κατέχουν πολύ καλά το αντικείμενο (τις περισσότερες φορές επί πληρωμή), είτε μέσω της σελίδας του ΕΑΠ. Το Scratch είναι μια νέα γλώσσα προγραμματισμού που δίνει τη δυνατότητα για νέες διαδραστικές ιστορίες, παιχνίδια και κινούμενα σχέδια (Novak et.al., 2024).

Τα πλεονεκτήματα της επιμόρφωσης του προγράμματος Scratch είναι πως η εφαρμογή αυτή είναι δωρεάν, διαθέσιμη στην ελληνική γλώσσα και σε ακόμα σαράντα και μπορεί να κατέβει και να εγκατασταθεί σχεδόν σε οποιονδήποτε υπολογιστή με ελάχιστες απαιτήσεις υλικού και λογισμικού. Υποστηρίζεται με νέες εκδόσεις, είναι εύκολο και ευχάριστο στη χρήση και στην εκμάθηση και η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι μια γλώσσα κατανοητή σ’ όλους. Επίσης, επιτρέπει στους μαθητές μέσω της λογικής σκέψης να επιλύσουν προγραμματιστικά προβλήματα, δείχνοντάς τους ότι θα μπορούσαν με παρόμοιο τρόπο να λύσουν και προβλήματα της καθημερινότητας. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι ότι «αναγκάζει» τον χρήστη να σκεφτεί με πρωτότυπο τρόπο ώστε να σχεδιάζει και να οργανώνει το παιχνίδι του με φαντασία. Ένα πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται σ’ όλους, μικρούς και μεγάλους και είναι διαθέσιμο για χρήση χωρίς καμιά εγκατάσταση. Δημιουργείται μ’ αυτόν τον

τρόπο μια διαδραστική κοινότητα στην οποία ο ένας χρήστης σχολιάζει το έργο του άλλου, ενισχύοντας την ομαδοσυνεργατικότητα και την κριτική σκέψη. Τέλος πρέπει να προστεθεί πως δίνεται η δυνατότητα σε κάθε χρήστη να σχεδιάζει τα δικά του γραφικά και να εισάγει τους δικού του ήχους (Kalelioglu & Gulbahar, 2014).

Μέσω του scratch οι αρχάριοι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν, να δημιουργούν και να διαχειρίζονται πολλαπλές μορφές δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων κειμένων, εικόνων, ήχων και animations. Οι μαθητές μ' αυτόν τον τρόπο αποκτούν εμπειρίες και γνώσεις, γίνονται διορατικοί και αποκτούν κριτική σκέψη. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας την οποία διεξήγε η Καψιμάλη (2010) το 47% των μαθητών (δείγμα) δηλώνει ότι του άρεσε η ιδέα του διαμοιρασμού αρχείων μέσω της διαδικτυακής κοινότητας του Scratch. Το 41,17% δήλωσε πως βρήκε πολλές ενδιαφέρουσες εφαρμογές στη διαδικτυακή κοινότητα του Scratch που τους έδωσαν ιδέες για δημιουργία δικών του μελλοντικών εφαρμογών, το 52,94% δήλωσε ότι θα ανέβαζε κάποιο αρχείο στο δικτυακό τόπο και το 23, 53 μπορεί να ανέβαζε. Τέλος, το 70, 59% διαφωνεί ότι δεν του άρεσε καθόλου η διαδικτυακή κοινότητα του Scratch και το 90% των μαθητών κατανόησαν πλήρως του λειτουργεί το πρόγραμμα.

Οι ταχύτατες εξελίξεις σε όλο το φάσμα της γνώσης άλλα και της παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογίας, αναγκάζουν τον εκπαιδευτικό σε βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και επιμόρφωση.

Συμπεράσματα

Το γεγονός της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας και της εισαγωγής των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδήγησε σε μία οργανωμένη και συντονισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα ΤΠΕ σημείωσαν σημαντικά και θετικά αποτελέσματα, τόσο στον εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των επιμορφούμενων όσο και στο διδακτικό αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας πλήρη γνώση της σημαντικότητας και της σοβαρότητας του επαγγέλματός τους, προσπαθούν να επιμορφώνονται συνεχώς και να εφαρμόζουν νέες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και η αποτελεσματικότητα της μάθησης και της σχολικής μονάδας. Άλλωστε κανείς εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να ξεχνά ότι «*οι εκπαιδευτικοί έχουν στα χέρια τους τις τύχες της ανθρωπότητας*» (Παπάς, 1998, σελ.297).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelidou, K. (2011). Epitychimeni igesia kai parochi ison efkairion meso ton dimokratikon diadikasion. *Paidagogikes tis Symperilipsis* (P. Angelidis Epim.) 163-190. Diadrasi.

Austin, G. (2023). *Exploratory Mixed-Method Study of Leadership Competencies Used to Transition Technical Cybersecurity Professionals into First-Time Leaders* (Doctoral Dissertation).

Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologists and Lesson Learned*. John Wiley & Sons: Inc.

Bouvier, A. (2013). Manatzment kai Gnostikes Epistimes. *Themata ekpaideftikou schediasmou* (A. Kontakos & Fr. Kalavasis Epim.), 1, 142-144. Diadrasi.

Chatzigiannoglou, Th. (2014). I axiopoiisi tis psifiakis afigisis stin ekpaidefsi. *Horizons Francophones*, 7.

Day, C. (2003). *I Exelixi ton Ekpaideftikon. Oi Prokliseis tis DiaViou Mathisis* (A. Vakaki, Mtf.). Typothito- Dardanos.

Elliot, J. (2005). O Ekpaideftikos os melos mias Diktyomenis Koinotitas Mathisis. *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*, (G. Bagakis, Epim.), 42-62. Metaichmio.

Gallis, K., & Papadimitriou, Ef. (2014). Filologoi kai T.P.E.: i Empeiria tis Epimorfosis V Epipedou kai i Didaktiki Praxi. *Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion sti Didaktiki Praxi*, Praktika 3ou Panelliniou Synedriou Imathias, 302- 315.

Gavriilidou, M., Fountana, M., & Vangelatos, A. (2016). Psifiako paichnidi kai kyverno- asfaleia. *i- Teacher To diadiktyako periodiko gia tis TPE kai tis efarmoges tous stin ekpaidefsi*, 12, 309- 317.

Gouvias, D. (2012). I Technologiki Diastasi ston Ekpaideftiko Schediasmo. *Themata Ekpaideftikou Schediasmou*, (Kalavasis, F. & Kontakos, A., Epim.), Tom. 1, 240-266. Diadrasi.

Kalelioglu, F., & Gulbahar, Y. (2014). The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills: A Discussion from Learners' Perspective. *Informatics in Education*, 13(*1*), 33-50.

Kapsimali, V. (2010). Technologika Ypostirizomeni Didaktiki tis Pliroforikis me chrisi tou ergaleiou Scratch (Metaptychiaki Ergasia). Panepistimio Peiraia.

Keegan, D. (2001). I evropaiki panepistimiaki ex apostaseos ekpaidefsi stin avgi tis tritis chilietias. *Apopseis kai provlimatismoi gia tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi* (A. Lionarakis, Epim.), 15-31. Propompos.

Kokkos, A. (2007). I ekpaidefsi enilikon os diakrito thesmiko kai epistimoniko pedio. *Epistimoniki Epitheorisi gia ti Dia Viou Mathisi*, 1, 45- 48.

Kontakos, (2011). Systimiki Ekpaideftiki Igesia. *Themata Ekpaideftikou Schediasmou*, Tom. 4, 75-91. Diadrasi.

McDonagh, A., & McGarr, O. (2015). Technology leadership or technology somnambulism? Exploring the discourse of integration amongst information and communication technology coordinators. *Irish Educational Studies*, 34 (*1*), 55-68.

Novak., E., Kuo Ch-L., Tassell, J. L ., & Morris, Gr. (2024). Effects of a Creativity-Enhancement Intervention on Preservice Elementary Teachers' Creativity in Computing Education. *Linking Research and Practice to Improve Learning*, 68 (*6)*, 1095-1106.

Papageorgiou, G. (2009). Scratch Didaktiki tou Programmatismou.

Papas, A.E. (1998). Diapolitismiki Paidagogiki kai Didaktiki (Tom. 1). Athina.

Raffone, A. (2025). Gamifying English Language Learning through Interactive Storytelling and MALL Technologies. *Language Teaching Research*, 29 (*5*), 2204-2224.

Theologou, K. (2016). I anapodrasti kyriarchia tis technologias stin ekpaidefsi. *i-Teacher To diadiktyako periodiko gia tis TPE kai tis efarmoges tous stin ekpaidefsi*, 12, 15- 21.

Tzimogiannis, A., & Komis, V. (2004). Staseis kai Antilipseis ekpaideftikon tis Defterovathmias ekpaidefsis schetika me tin efarmogi ton TPE sti didaskalia tous. Oi Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi (M. Grigoriadou, Epim.), Praktika 4ou Panelliniou Synedriou, Tom. A ’, 165-176. Athina.

Vergidis, D. (2001). Dia viou ekpaidefsi kai ekpaideftiki politiki. *Synechizomeni Ekpaidefsi kai Dia viou Mathisi* (K. P. Charis, N. V. Petroulakis & S. Nikodimos, Epim.) 127- 144. Atrapos.

Zetta, V., Papakonstantinou, S., & Apostolidis, G. (2008). Axiologontas tin Epimorfosi V΄ Epipedou gia tin axiopoiisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia stous filologous Serron, Dramas kai Kavalas. *Entaxi kai chrisi ton TPE stin ekpaideftiki diadikasia*, 307- 313. Volos.

Η σχολική βιβλιοθήκη ως χώρος φιλαναγνωσίας στην ψηφιακή εποχή

Παναγιώτα Τζανέτου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Η ψηφιακή εποχή ως σημαντικό ορόσημο στην πορεία της κοινωνικής εξέλιξης, επηρεάζει και τη λειτουργία εκπαιδευτικών θεσμών όπως είναι η σχολική βιβλιοθήκη. Καθώς οι φιλαναγνώστες υιοθετούν νέα ψηφιακά μέσα και μορφές διάδρασης, η σχολική βιβλιοθήκη καλείται να ψηλαφήσει τις σύγχρονες ψηφιακές δυνατότητες. Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση τους τρόπους ώστε οι τεχνολογικές εξελίξεις να τεθούν στην υπηρεσία της αποστολής των σχολικών βιβλιοθηκών. Ενδεικτικά, οι νέες ψηφιακές μορφές των βιβλίων, όπως τα e-books και τα audiobooks, διευρύνουν την πρόσβαση στο αναγνωστικό υλικό και μπορούν να υποστηρίξουν ακόμη και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για συνεργασία με φορείς, καθώς και η ανάγκη εξασφάλισης όρων ψηφιακής ισότητας. Απώτερος στόχος είναι ο αναβαθμισμένος ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης ώστε μέσα από την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και πολυγραμματισμών ο μαθητής να εξελιχθεί σε αναγνώστη με δυνατότητες αυτομόρφωσης.

Λέξεις – Κλειδιά: σχολική βιβλιοθήκη, φιλαναγνωσία, ψηφιακή εποχή.

The School Library as a Space for Reading Culture in the Digital Age

Panagiota Tzanetou, , Philologist

Abstract

The digital age, as a significant milestone in the course of social evolution, impacts educational institutions such as school libraries. As avid readers adopt new digital media and forms of interaction, the school library explores modern digital possibilities. The purpose of the article is to explore, through a literature review, the ways technological developments can serve school libraries. For example, new digital formats of books, such as e-books and audiobooks, expand access to reading material and can even support students with learning disabilities. At the same time, the need for collaboration with institutions, publishing houses, and authors is highlighted, as well as the need to ensure digital equality conditions. The ultimate goal is the upgraded role of the school library so that, through the cultivation of metacognitive skills and multiliteracies, the student can develop into a reader with self-education capabilities.

Key-Words: school library, digital age, reading culture.

Εισαγωγή

Η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή βρίθει από στοιχεία μετασχηματιστικών μεταβολών, επαναπροσδιορισμών και θεσμικών παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο αυτό φαίνεται να συμπαρασύρεται και η αναγνωστική κουλτούρα των σύγχρονων κοινωνιών και να αναδύονται νέες συνήθειες , νέα αναγνωστικά μέσα καθώς και καινοτόμοι τρόποι συγγραφής κειμένου. Η σχολική βιβλιοθήκη, ως ο αντιπροσωπευτικότερος χώρος που φιλοξενεί και ενισχύει τη φιλαναγνωσία στη σχολική κοινότητα , καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να συγκεράσει την παραδοσιακή έντυπη, υλική υπόσταση των βιβλίων με την καινοφανή ψηφιακή.

Το παρόν άρθρο επιδιώκει να αναδείξει τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις της σχολικής βιβλιοθήκης στην ψηφιακή εποχή. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, εξετάζεται αν οι ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά στη σχέση του μαθητή με το βιβλίο. Αναλύονται στρατηγικές αξιοποίησης νέων μορφών υλικού, όπως τα e-books και τα audiobooks, η ανάγκη εξωστρέφειας και συνεργασίας, καθώς και οι προϋποθέσεις για υιοθέτηση αειφόρων πρακτικών στη σχολική βιβλιοθήκη με όρους ψηφιακής ισότητας.

Η διαχρονική αξία της φιλαναγνωσίας αναδεικνύεται ακόμη πιο έντονα στο σημερινό περιβάλλον, όπου η υπερπληροφόρηση και οι πολλαπλές μορφές ψηφιακής ψυχαγωγίας συχνά αποσπούν το ενδιαφέρον των μαθητών από την κριτική ανάγνωση κειμένων. Η σχολική βιβλιοθήκη καλείται να αναλάβει έναν ηγετικό ρόλο στην καλλιέργεια της νέας αναγνωστικής κουλτούρας και να συμβάλλει ουσιαστικά στη δια βίου μάθηση.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια της σχολικής βιβλιοθήκης νοηματοδοτείται διεθνώς από τις αρχές που καθορίζουν την αποστολή της στην εκπαίδευση. Το IFLA/UNESCO School Library Manifesto (1999) παραμένει κείμενο αναφοράς, τονίζοντας ότι η σχολική βιβλιοθήκη είναι απαραίτητη για κάθε στρατηγική εκπαίδευσης και μάθησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αγάπης για το διάβασμα. Ήδη από το 1999 θέτει το ζήτημα των πηγών πληροφόρησης αναφέροντας ότι θα πρέπει να υποστηρίζονται από το έντυπο ως το ηλεκτρονικό. Στην Ελλάδα, η προσπάθεια για θεσμοθέτηση και ενίσχυση των σχολικών βιβλιοθηκών εντάχθηκε, μεταξύ άλλων, στο πλαίσιο του προγράμματος "Σχολικές Βιβλιοθήκες" για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠ-ΕΑΕΚ)" του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, που οδήγησε στη δημιουργία και τον εξοπλισμό 757 σύγχρονων βιβλιοθηκών στις σχολικές μονάδες.

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η υιοθέτηση ψηφιακών πρακτικών δεν καταστρατηγεί τον παραδοσιακό ρόλο της σχολικής βιβλιοθήκης ως μέσου πρόσβασης σε έγκυρη πληροφορία και υποστήριξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Αντίθετα, ο εμπλουτισμός του

περιεχομένου της με ψηφιακές συλλογές μπορεί να αποτελέσει κίνητρο και παρώθηση των μαθητών προς τη φιλαναγνωσία, διευρύνοντας τις ευκαιρίες πρόσβασης σε περιεχόμενο, ακόμα και για ομάδες μαθητών που αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όπως η διάσπαση προσοχής ή η αναγνωστική δυσκολία (Wolfson 2008, Best 2020).

Επικαιροποιώντας το περιεχόμενο της έννοιας αναγνωστική δεξιότητα οι Murnane et al.(2012) επισημαίνουν ότι σημαίνει πια την ικανότητα διαχείρισης της γνώσης, σύνθεσης πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, αξιολόγησης επιχειρημάτων και εκμάθησης νέων εντελώς θεμάτων. Αυτές τις δεξιότητες μάλιστα, που είναι ευθύνη και της σχολικής βιβλιοθήκης να τις καλλιεργήσει, τις αναγάγουν σε απαραίτητα εφόδια και δείκτη ακαδημαϊκής επιτυχίας αλλά και προϋπόθεση για αξιοπρεπή διαβίωση στην παγκοσμιοποιημένη αγορά και για συμμετοχή στο σύνθετο πολιτικό γίγνεσθαι.

Η σχολική βιβλιοθήκη λειτουργεί, επίσης, ως κόμβος ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού και της υπεύθυνης χρήσης του διαδικτύου, όπως επισημαίνουν οι Phillips & Lee (2019) και Spisak (2021).

Η Spisak (2021) κατέγραψε τις απόψεις σχολικών βιβλιοθηκονόμων αναφορικά με την αυξανόμενη ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό, επισημαίνοντας ότι οι βιβλιοθηκονόμοι θεωρούν τον ρόλο τους καθοριστικό στην καθοδήγηση των μαθητών στην αναζήτηση, αξιολόγηση και ηθική χρήση της πληροφορίας. Η έρευνα αυτή τονίζει πως χωρίς τη δέουσα προσοχή κινδυνεύει να χαθεί η ευκαιρία για ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών στην εποχή της υπερπληροφόρησης.

Παράλληλα, όπως καταγράφουν οι Phillips και Lee (2019), οι σχολικοί βιβλιοθηκονόμοι θεωρούν ότι η διδασκαλία της ψηφιακής πολιτειότητας και του ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των καθηκόντων τους, απαιτώντας πόρους και συνεργασία με εκπαιδευτικούς και την πολιτεία.

Σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις για τη χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης ο Panigrahi, S. (2021) παρατηρεί ότι οι χρήστες επισκέπτονται λιγότερο το κτίριο της βιβλιοθήκης για την περιήγηση και την αναζήτηση πληροφοριών στις έντυπες συλλογές της και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη, την πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς πόρους και τη συζήτηση με ομάδες συνομηλίκων. Οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες για χώρο κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στη βιβλιοθήκη. Έτσι, ένας μόνο τύπος χώρου δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των χρηστών. Ο χώρος της βιβλιοθήκης μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις τύπους, συγκεκριμένα: σε συνεργατικό χώρο για ομαδική εργασία, χώρο μελέτης, χώρο αλληλεπίδρασης και χώρο κοινότητας.

Η Σχολική Βιβλιοθήκη ως Χώρος Φιλαναγνωσίας στην Ψηφιακή Εποχή

Η φιλαναγνωσία δεν αποτελεί μόνο μία δεξιότητα αλλά μια κουλτούρα που καλλιεργείται μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Στη σύγχρονη ψηφιακή

εποχή, ο ρόλος αυτός της σχολικής βιβλιοθήκης επεκτείνεται καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις σε καλλιέργεια δεξιοτήτων 21ου αιώνα στους μαθητές.

Η υβριδική μορφή των σχολικών βιβλιοθηκών, που συνδυάζει φυσικούς χώρους ανάγνωσης με ψηφιακές πλατφόρμες, επιτρέπει την πρόσβαση σε υλικό μεγαλύτερου εύρους. Οι Maher και Romanosky (2016) αναλύουν το παράδειγμα αντικατάστασης έντυπων συλλογών από ηλεκτρονικά βιβλία σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι ηλεκτρονικές συλλογές διευρύνουν τις αναγνωστικές επιλογές. Στο πλαίσιο του σχολείου, η χρήση e-books μπορεί να ενισχύσει την αναγνωστική ευχέρεια, ειδικά όταν υποστηρίζεται από κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς.

Ο σχεδιασμός του χώρου της σχολικής βιβλιοθήκης είμαι μια σημαντική συνιστώσα. Ο χώρος φιλαναγνωσίας πρέπει να σχεδιάζεται ώστε να είναι φιλόξενος, λειτουργικός και ευέλικτος. Σύμφωνα με τη μελέτη του Panigrahi, S. (2021)., η αναδιαμόρφωση του χώρου της σχολικής βιβλιοθήκης ώστε να συμπεριλαμβάνει και ψηφιακά εργαλεία (Wi-Fi, σταθμοί φόρτισης, πολυμέσα) την καθιστά ζωντανό κόμβο μάθησης και πολιτισμού.

Ο Warrican, S. J. (2006) αναφέρει κατευθυντήριες γραμμές ώστε να επιτύχει ένα πρόγραμμα φιλαναγωσίας:

- Βεβαιωθείτε ότι η βιβλιοθήκη εξυπηρετεί μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, θα πρέπει να υπάρχουν βιβλία που απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετικές αναγνωστικές ικανότητες και ενδιαφέροντα.
- Θα πρέπει να καταβληθεί συντονισμένη προσπάθεια για να διασφαλιστεί ότι υπάρχει θεματολογία που έλκει το ενδιαφέρον των αγοριών, καθώς αυτά είναι η ομάδα που φαίνεται να έχει την μεγαλύτερη ανάγκη ενθάρρυνσης.
- Οι μαθητές πρέπει φυσικά να έχουν τη δυνατότητα της επιλογής. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θέλουν να διευρύνουν το αναγνωστικό τους πεδίο, πρέπει να τους δοθεί επιλογή σε αυτά που διαβάζουν.
- Πρέπει να παρέχεται καθημερινά χρόνος στους μαθητές για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανάγνωσης αναψυχής.
- Είναι σημαντικό το σχολείο να διαθέτει ένα σύστημα που να βοηθά με τις αναγνωστικές δεξιότητες κυρίως τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες ή αποστροφή προς την ανάγνωση. Εάν αυτοί οι μαθητές δεν βοηθηθούν, θα βιώσουν επαναλαμβανόμενη αποτυχία και τελικά θα αντισταθούν στην ανάγνωση αλλά και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Η διοργάνωση δράσεων φιλαναγνωσίας, όπως λέσχες ανάγνωσης, εκθέσεις βιβλίου και επισκέψεις συγγραφέων, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο μιας ζωντανής σχολικής βιβλιοθήκης. Η συνεργασία με εκδοτικούς οίκους και συγγραφείς μπορεί να εμπλουτίσει το περιεχόμενο, να δώσει κίνητρα στους μαθητές.

Ψηφιακά Μέσα και Audiobooks

Η ραγδαία διάδοση των ψηφιακών μέσων έχει ανοίξει νέους δρόμους για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Η ηλεκτρονική ανάγνωση χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στα σχολεία, αλλά υπάρχουν σχετικά λίγες πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματα που λειτουργούν αποτελεσματικά ή σχετικά με την προστιθέμενη αξία των προσεγγίσεων ηλεκτρονικής ανάγνωσης στην προσωπική ανάπτυξη ή αξιολόγηση. Τονίζουν οι Murnane et al. (2012) ότι ολα αυτά είναι τομείς που αξίζουν μεγάλης προσοχής, δεδομένης της πιθανής αύξησης των επενδύσεων σε αυτή την τεχνολογία, της αυξημένης προώθησης των προσεγγίσεων ηλεκτρονικής ανάγνωσης από τους εκδότες, και της δυνατότητας της ηλεκτρονικής ανάγνωσης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Εκτός από τα e-books, τα audiobooks κερδίζουν συνεχώς έδαφος ως ένα εργαλείο που συνδυάζει την παραδοσιακή αφήγηση με τις δυνατότητες της τεχνολογίας. Τα ηχητικά βιβλία επιτρέπουν στους μαθητές να ακούσουν λογοτεχνικά έργα στον δικό τους ρυθμό, τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, υποστηρίζοντας ιδίως όσους δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της Best (2020), τα audiobooks βελτιώνουν σημαντικά την ροή ανάγνωσης (reading fluency), την κατανόηση κειμένου και το κίνητρο ανάγνωσης, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η δυνατότητα ακρόασης παράλληλα με την παρακολούθηση του κειμένου μειώνει τον γνωστικό φόρτο και ενδυναμώνει την εστίαση. Επιπρόσθετα, μελέτη στοχευμένη σε μαθητές με δυσλεξία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τεκμηριώνει ότι η χρήση audiobooks επέκτεινε την εστίαση προσοχής στο σύνολο του κειμένου και μείωσε την επιλεκτική ανάγνωση (Knoop-van Campen et al., 2022).

Παράλληλα, η μελέτη της Wolfson (2008) δείχνει ότι η χρήση audiobooks μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες εφήβων αναγνωστών, προσφέροντας ποικιλία φωνών, ρυθμούς και ερμηνείες που διατηρούν το ενδιαφέρον τους ζωντανό. Οι έφηβοι αναγνώστες, ιδίως εκείνοι με διαταραχές προσοχής ή αναγνωστικές δυσκολίες, εμφανίζουν αυξημένη περιέργεια και δέσμευση όταν έχουν διαθέσιμο ποιοτικό ηχητικό περιεχόμενο . Επιπρόσθετα, εξαλείφεται η δυσκολία αναγνώρισης λέξεων και αποκωδικοποίησης και παρατηρείται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν ανεμπόδιστα να επικεντρώσουν το νοητικό δυναμικό τους στην έννοια του κειμένου.

Η ενσωμάτωση audiobooks στη σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να γίνει είτε με την αγορά αδειών ψηφιακού περιεχομένου είτε με τη δημιουργία πρωτότυπων ηχογραφήσεων σε συνεργασία με συγγραφείς, εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες αφηγητές. Σε αυτό το πλαίσιο, η συνεργασία με εκδοτικούς οίκους αποκτά κρίσιμη σημασία, καθώς εξασφαλίζει ποιοτικό περιεχόμενο, νομική κάλυψη πνευματικών δικαιωμάτων και δυνατότητες επέκτασης της συλλογής,

Η στρατηγική χρήση των ψηφιακών μέσων στη σχολική βιβλιοθήκη δεν αποσκοπεί στην αντικατάσταση της παραδοσιακής ανάγνωσης αλλά στη δημιουργία εναλλακτικών διαδρομών πρόσβασης στο κείμενο, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, η βιβλιοθήκη παραμένει σύγχρονη και ευέλικτη, προσαρμοζόμενη στις απαιτήσεις της ψηφιακής γενιάς και του συμπεριληπτικού σχολείου.

Προκλήσεις και Προϋποθέσεις για την Αποτελεσματική Λειτουργία της Ψηφιακής Σχολικής Βιβλιοθήκης

Η μετάβαση της σχολικής βιβλιοθήκης στην ψηφιακή εποχή δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία. Προϋποθέτει συντονισμένη προσπάθεια, πόρους και στρατηγικό σχεδιασμό. Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις είναι η ψηφιακή ανισότητα. Οι σχολικές βιβλιοθήκες καλούνται να γεφυρώσουν το ψηφιακό χάσμα που οφείλεται σε κοινωνικοοικονομικές διαφορές του μαθητικού δυναμικού και κυρίως αναφέρεται σε όσους στερούνται τεχνολογικών υποδομών στο σπίτι τους. Έτσι, η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να λειτουργήσει ως πρεσβευτής ψηφιακής ισότητας, προσφέροντας δωρεάν πρόσβαση σε υπολογιστές, γρήγορο διαδίκτυο και υποστήριξη. Σκιαγραφώντας το τοπίο της «ηλεκτρονικής ανάγνωσης», οι Murnane, Sawhill & Snow (2012) επισημαίνουν ότι λαμβάνει χώρα σε πληθώρα ηλεκτρονικών συσκευών και αυξάνεται ραγδαία σε δημοτικότητα. Αυτή η αύξηση στην ηλεκτρονική ανάγνωση έχει εισαγάγει νέες πιθανές πηγές οικονομικής και εκπαιδευτικής ανισότητας στα αποτελέσματα γραμματισμού των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ηλεκτρονικής ανάγνωσης που έχει σχεδιαστεί με παιδαγωγικά ορθό τρόπο θα μπορούσε να υποστηρίξει την εμπλοκή καθώς και την επιτυχία για ένα ευρύ φάσμα αναγνωστών.

Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της ψηφιακής βιβλιοθήκης είναι η συνεχής κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού. Ο υπεύθυνος σχολικής βιβλιοθήκης αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, πρέπει να διαθέτουν ψηφιακή παιδεία ώστε να υποστηρίζουν τη χρήση των διαθέσιμων εργαλείων και να καθοδηγούν τους μαθητές σε ζητήματα ασφαλούς πλοήγησης και κριτικής σκέψης.

Η δημιουργία, η διαχείριση και η συντήρηση μιας ψηφιακής συλλογής απαιτεί επίσης θεσμική υποστήριξη. Όπως αναφέρουν οι Hasibuan et al. (2023), η ανάπτυξη ψηφιακών συλλογών αντιμετωπίζει προβλήματα, όπως είναι ο περιορισμένος προϋπολογισμός και η τεχνολογική υποδομή. Οι ποιοτικές ψηφιακές συλλογές απαιτούν σημαντικό κόστος για την απόκτηση αδειών ή την αγορά πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους πληροφοριών. Επιπλέον, οι σχολικές βιβλιοθήκες πρέπει να διασφαλίζουν επαρκή τεχνολογική υποδομή, όπως δίκτυα διαδικτύου και λογισμικό για την ομαλή και ασφαλή πρόσβαση στην ψηφιακή συλλογή. Παράλληλα, είναι σημαντική η ύπαρξη εθνικών στρατηγικών και σαφών πολιτικών, όπως ορίζεται και στο IFLA/UNESCO School Library Manifesto (1999), που θέτει το πλαίσιο για τον ρόλο των σχολικών βιβλιοθηκών στη δια βίου μάθηση.

Προοπτικές και Προτάσεις Ενίσχυσης

Η σχολική βιβλιοθήκη του μέλλοντος δεν περιορίζεται μόνο στο φυσικό ή στο ψηφιακό της αποτύπωμα· αναδεικνύεται σε κόμβο γνώσης, καινοτομίας και δημιουργίας. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται ένα ολιστικό μοντέλο ανάπτυξης που θα ενσωματώνει νέες τεχνολογίες, πολυτροπικά μέσα (e-books, audiobooks, ψηφιακές βάσεις δεδομένων) αλλά και δράσεις που θα ενισχύουν την προσωπική επαφή του μαθητή με το βιβλίο.

Η συστηματική ενσωμάτωση ψηφιακών συλλογών μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον για ανάγνωση, αρκεί να συνδυάζεται με προγράμματα καθοδήγησης και υποστήριξης της κριτικής σκέψης. Επιπλέον, προτείνεται η στενή συνεργασία σχολικών βιβλιοθηκών με δημόσιες και πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά ιδρύματα, τοπικούς φορείς και εκδοτικούς οίκους, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε πλούσιο και επίκαιρο υλικό.

Η εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών, όπως η δημιουργία podcast, ψηφιακών λεσχών ανάγνωσης ή ηχογραφημένων αναγνώσεων από τους ίδιους τους μαθητές, ενισχύει τη συμμετοχή και την ταύτιση με το περιεχόμενο. Ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα audiobooks και τα πολυτροπικά μέσα προσφέρουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε λογοτεχνία και γνώση και αντιμετωπίζονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις της τάξης μεικτής ικανότητας.

Τέλος, η πολιτεία οφείλει να στηρίξει θεσμικά την αναβάθμιση των σχολικών βιβλιοθηκών, αξιοποιώντας καλές πρακτικές. Επικαιροποιημένες εκδόσεις και επιμόρφωση προσωπικού είναι ζωτικής σημασίας για την προσαρμογή στις σύγχρονες συνθήκες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Best, E. (2020). Audiobooks and literacy: A rapid review of the literature (ERIC Digest No. ED607775). National Literacy Trust. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607775.pdf

Hasibuan, P. A., Fadhli, R., & Igiriza, M. (2023). Redefining school libraries for the digital age: Developing comprehensive digital collection strategies. Jurnal Ilmiah Administrasi, Manajemen dan Kepemimpinan Pendidikan, 5(1), 58–68.

IFLA/UNESCO. (1999). IFLA/UNESCO school library manifesto. https://www.ifla.org/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999

Knoop-van Campen, C. A., ter Doest, D., Verhoeven, L., & Segers, E. (2022). The effect of audio support on strategy, time, and performance on reading comprehension in secondary school students with dyslexia. Annals of Dyslexia, 72(2), 341–360. https://doi.org/10.1007/s11881-021-00246-w

Maher, S., & Romanosky, N. (2016). Out with the print and in with the e-book: A case study in mass replacement of a print collection. In S. M. Ward, R. S. Freeman, & J. M. Nixon (Eds.), Academic e-books: Publishers, librarians, and users (pp. 329–338). Purdue University Press.

Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children, 22*(2), 3–15.

Panigrahi, S. (2021). Re-Purposing the Library Space in the Digital Era: A study. *Journal of Information and Knowledge* (formerly SRELS Journal of Information Management), 58(4), 229–240. https://doi.org/10.17821/srels/2021/v58i4/155385

Phillips, A. L., & Lee, V. R. (2019). Whose responsibility is it? A statewide survey of school librarians on responsibilities and resources for teaching digital citizenship. *School Library Research, 22*, 1–20. Retrieved from ttps://eric.ed.gov/?id=EJ1218561

Satgoor, U. (2025). Libraries, digital equity and the future of reading. In V. Satgar (Ed.), *Digital capitalism and its limits: Technotopia, power and risk* (Vol. 8, pp. 53–68). Wits University Press. https://doi.org/10.18772/22025049407.9

Spisak, J. R. (2021). School librarian perceptions of the importance of information literacy. *School Libraries Worldwide, 26*(1). https://doi.org/10.29173/slw8253

Warrican, S. J. (2006). Promoting reading amidst repeated failure: Meeting the challenges. *The High School Journal, 90*(1), 33–43. https://dx.doi.org/10.1353/hsj.2006.0014.

Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education, 36*(2), 105–114.

Μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τη θερμοκρασία του ατμοσφαιρικού αέρα με τη βοήθεια του διαδικτύου

Παναγιώτης Αναστασόπουλος, Γεωλόγος M.Sc.

Περίληψη

Με τον όρο ατμόσφαιρα ονομάζουμε την αεριώδη μάζα που περιβάλλει τη Γη και την ακολουθεί στο σύνολο των κινήσεών της. Αποτελείται κυρίως από άζωτο και οξυγόνο και είναι αναγκαία για τη ζωή. Η θερμοκρασία της αποτελεί την κυριότερη μετεωρολογική παράμετρο και μεταβάλλεται από τόπο σε τόπο εξαιτίας κυρίως του υψομέτρου, του γεωγραφικού πλάτους και της απόστασης από τη θάλασσα. Το διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη μελέτη και τη διδασκαλία της ατμόσφαιρας και των φαινομένων που συμβαίνουν σε αυτή, εξαιτίας του απαγορευτικού ύψους και των μεγάλων αποστάσεων. Μπορούν να αξιοποιηθούν ελεύθερα διαθέσιμες ταινίες μικρού μήκους και ιστότοποι που ανήκουν σε κρατικούς φορείς, ερευνητικά κέντρα και πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού. Πρόκειται για ιστοτόπους με φιλικό περιβάλλον για τον χρήστη, που παρέχουν ελεύθερη πρόσβαση σε αξιόπιστα στοιχεία είτε σε πραγματικό χρόνο, είτε με μία ημέρα καθυστέρηση. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν σε περίπτωση εφαρμογής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω τηλεδιάσκεψης.

Λέξεις-Κλειδιά: ατμόσφαιρα, θερμοκρασία αέρα, υψόμετρο, γεωγραφικό πλάτος, θάλασσα.

Using the internet to study the factors affecting atmospheric air temperature

Panagiotis Anastassopoulos, Geologist M.Sc.

Abstract

The term atmosphere refers to the gaseous mass that surrounds the Earth and follows it through all of its motions. It consists mainly of nitrogen and oxygen and is necessary for life. Its temperature is the main meteorological parameter and varies from place to place, mainly due to altitude, latitude and distance from the sea. The internet can make a decisive contribution to the study and teaching of the atmosphere and the phenomena that occur in it, because of the altitude and the long distances involved. It can also arouse the interest of students, especially the weaker ones. Freely available short films and websites belonging to government agencies, research centers and universities in Greece and abroad can be used. These are websites with a user-friendly interface, providing free access to reliable data either in real time or with a one-day delay. In addition, they can be used in the case of modern distance learning through videoconferencing.

Key-Words: atmosphere, air temperature, altitude, latitude, sea.

Δομή της ατμόσφαιρας

Με τον όρο ατμόσφαιρα ονομάζουμε την αεριώδη μάζα που περιβάλλει τη Γη και την ακολουθεί στο σύνολο των κινήσεών της. Πρόκειται για ένα μείγμα αερίων άγευστο, άοσμο και τις περισσότερες φορές άχρωμο. Αποτελείται από άζωτο (78,08%), οξυγόνο (20,95%) και διάφορα άλλα αέρια σε πολύ μικρές ποσότητες (νέον, ήλιο, μεθάνιο, υδρογόνο, διοξείδιο του άνθρακα κ.ά.). Επίσης, σε αυτή περιλαμβάνεται ποσότητα σκόνης, αέρια προερχόμενα από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, καθώς και υδρατμοί από την εξάτμιση των υδάτινων επιφανειών (Chaldoupis, 2015 · Katsafados & Mavromatidis, 2015). Η ατμόσφαιρα είναι εκείνη που συγκρατεί την υπεριώδη ηλιακή ακτινοβολία, μέρος της κοσμικής ακτινοβολίας, προκαλεί τους χρωματισμούς του ουρανού και των νεφών, αποτελεί το μέσο διάδοσης του ήχου και προστατεύει από συγκρούσεις με ύλη του διαστήματος (μετεωρίτες, αστεροειδείς κ.ά.).

Οι μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου έχουν ήδη μία πρώτη επαφή με την ατμόσφαιρα και τη δομή της στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και κυρίως στην ΣΤ΄ τάξη. Η μελέτη της ατμόσφαιρας και των παραγόντων που επηρεάζουν τη θερμοκρασία του αέρα προβλέπεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου, το οποίο αναμένεται να ξεκινήσει να εφαρμόζεται τα προσεχή χρόνια. Συγκεκριμένα, προβλέπεται η διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Μεταβολές στο φυσικό περιβάλλον / Ατμόσφαιρα – Θερμοκρασία του αέρα / Παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η θερμοκρασία» (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2023). Παράλληλα, στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας – Γεωγραφίας Α΄ τάξης Γυμνασίου προβλέπεται η διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Φυσικό Περιβάλλον / Ατμόσφαιρα / Δομή, καιρός, κλίμα» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2003).

Η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη μελέτη και τη διδασκαλία της ατμόσφαιρας και των φαινομένων που συμβαίνουν σε αυτή, εξαιτίας του απαγορευτικού ύψους, των μεγάλων αποστάσεων και των δύσκολων συνθηκών που επικρατούν εκεί. Εξάλλου, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο αποτελούν πολύπλευρα εργαλεία που ενισχύουν τη βιωματική προσέγγιση, διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση και δίνουν τη δυνατότητα οπτικοποίησης των επιστημονικών εννοιών. Τα παιδιά από την αρχή της ζωής τους έρχονται σε επαφή με ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα (τηλεόραση, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.ά.), τα οποία παίζουν καταλυτικό ρόλο στην καθημερινότητά τους. Επομένως, η ένταξη της εικόνας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Άλλωστε, η γλώσσα των εικόνων είναι αναμφισβήτητα περισσότερο ελκυστική και κατανοητή από όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας. Η χρήση των εικόνων προκαλεί το ενδιαφέρον και δεν αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία τους πιο αδύναμους μαθητές ή όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Georganta, 2019). Όμως, σύμφωνα με τις Reppa & Ioannou (2008), καμιά τεχνική δεν εγγυάται την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι’ αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη τεχνική και να τη συνδυάζει με άλλες, ώστε να επιτυγχάνει την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών. Παρόλα αυτά, ο διαθέσιμος χρόνος και οι υπάρχοντες

πόροι αποτελούν συχνά ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών και υποδεικνύουν τη χρήση άλλων (Kokkos, 1999).

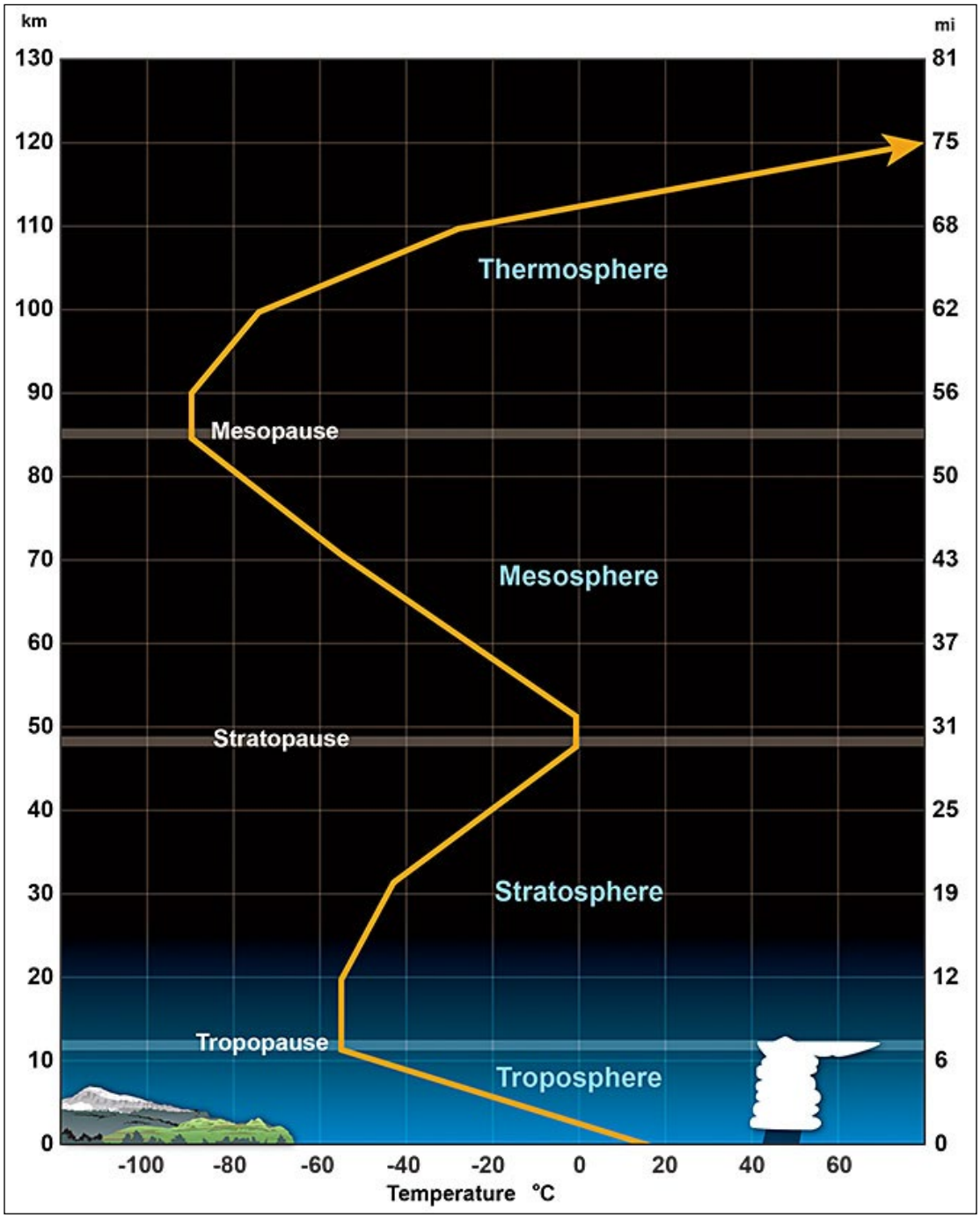
Επειδή η ατμόσφαιρα είναι ουσιαστικά αόρατη, είναι δύσκολο να πιστέψει κανείς πως γύρω μας υπάρχουν τρισεκατομμύρια μορίων αέρα. Κάποια από αυτά μπορεί να βρίσκονταν σε ένα σύννεφο την προηγούμενη ημέρα, ή σε μία άλλη ήπειρο πριν μία εβδομάδα, ή να προέρχονται από την αναπνοή ενός ανθρώπου που έζησε εκατοντάδες χρόνια πριν (Katsafados & Mavromatidis, 2015). Η σημασία της ατμόσφαιρας για τη ζωή στη Γη φαίνεται από το γεγονός ότι ο άνθρωπος μπορεί να επιζήσει χωρίς τροφή για μερικές εβδομάδες, χωρίς νερό για μερικές ημέρες, ενώ χωρίς αέρα μόνο για λίγα λεπτά της ώρας. Στο διαδίκτυο υπάρχουν ταινίες μικρού μήκους που μπορούν να αποτελέσουν την εισαγωγή στη μελέτη της ατμόσφαιρας. Έτσι, στον ιστότοπο YouTube μπορούμε να βρούμε τις ταινίες: «Η ατμόσφαιρα της Γης. Σύσταση – Δομή – Θερμοκρασία» στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=OsXZIJWDtvU (Efkarianos, 2019), «What Is The Atmosphere?» στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=wnOv7FIbyRo (Earth Science Classroom, 2022) και «Layers of the Atmosphere – Meteorology» στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=PTor8Z9NluY (Aviation Theory, 2022).

Θερμοκρασία της ατμόσφαιρας

Η θερμοκρασία του αέρα της ατμόσφαιρας αποτελεί την κυριότερη μετεωρολογική παράμετρο και το σημαντικότερο στοιχείο σε όλες τις κλιματικές κατατάξεις. Πηγή θερμότητας για την ατμόσφαιρα της Γης αποτελεί η ηλιακή ακτινοβολία, η οποία ρυθμίζει άμεσα ή έμμεσα τη θερμοκρασία κυρίως των κατώτερων στρωμάτων της. Άμεσα με την απορρόφηση της ακτινοβολίας από την ατμόσφαιρα και έμμεσα με την εκπεμπόμενη από την επιφάνεια του εδάφους υπέρυθρη ακτινοβολία και την απορρόφησή της από τα κατώτερα στρώματα της ατμόσφαιρας. Η θερμοκρασία παρουσιάζει διακυμάνσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας, του έτους, στα διάφορα μέρη στην επιφάνεια της Γης, αλλά και κατακόρυφα. Η μεταβολή της θερμοκρασίας του αέρα από τόπο σε τόπο είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού τριών κυρίως παραγόντων: του υψομέτρου, του γεωγραφικού πλάτους και της απόστασης από τη θάλασσα.

Θερμοκρασία του αέρα και υψόμετρο

Η θερμοκρασία του αέρα της ατμόσφαιρας μειώνεται όσο αυξάνεται το υψόμετρο στην τροπόσφαιρα, δηλαδή μέχρι τα 10 χιλιόμετρα περίπου. Η μέση μείωση της θερμοκρασίας με το ύψος ονομάζεται θερμοβαθμίδα και είναι περίπου 6,5 °C ανά 1000 m (ή 0,65 °C/100 m). Στα υπόλοιπα στρώματα της ατμόσφαιρας η μεταβολή της θερμοκρασίας ανάλογα με το υψόμετρο δεν είναι γραμμική αλλά παρουσιάζει αρκετές αυξομειώσεις, όπως φαίνεται στην εικόνα 1 (National Oceanic and Atmospheric Administration, 2024).



Εικόνα 1: η μεταβολή της θερμοκρασίας με το υψόμετρο σε μέσα γεωγραφικά πλάτη

Όταν οι ακτίνες του Ήλιου πέφτουν στη Γη θερμαίνουν τόσο την ατμόσφαιρα όσο και την επιφάνειά της. Η επιφάνεια της Γης απορροφά τη θερμότητα και την επιστρέφει στο περιβάλλον με τη μορφή υπέρυθρης ακτινοβολίας. Αυτή η υπέρυθρη ακτινοβολία που εκπέμπει η επιφάνεια της Γης είναι η κύρια πηγή θέρμανσης του αέρα και καθορίζει τη θερμοκρασία του. Όταν το υψόμετρο αυξάνεται, ταυτόχρονα αυξάνεται και η απόστασή μας από την επιφάνεια, επομένως αισθανόμαστε λιγότερο την επίδραση της θερμότητας που εκπέμπει η επιφάνεια της Γης. Δεν είναι όμως αυτός ο μόνος λόγος για τον οποίο η θερμοκρασία μειώνεται με το υψόμετρο. Η θερμοκρασία ενός σώματος καθορίζεται από τη μέση κινητική ενέργεια των μορίων του. Τα μόρια του αέρα

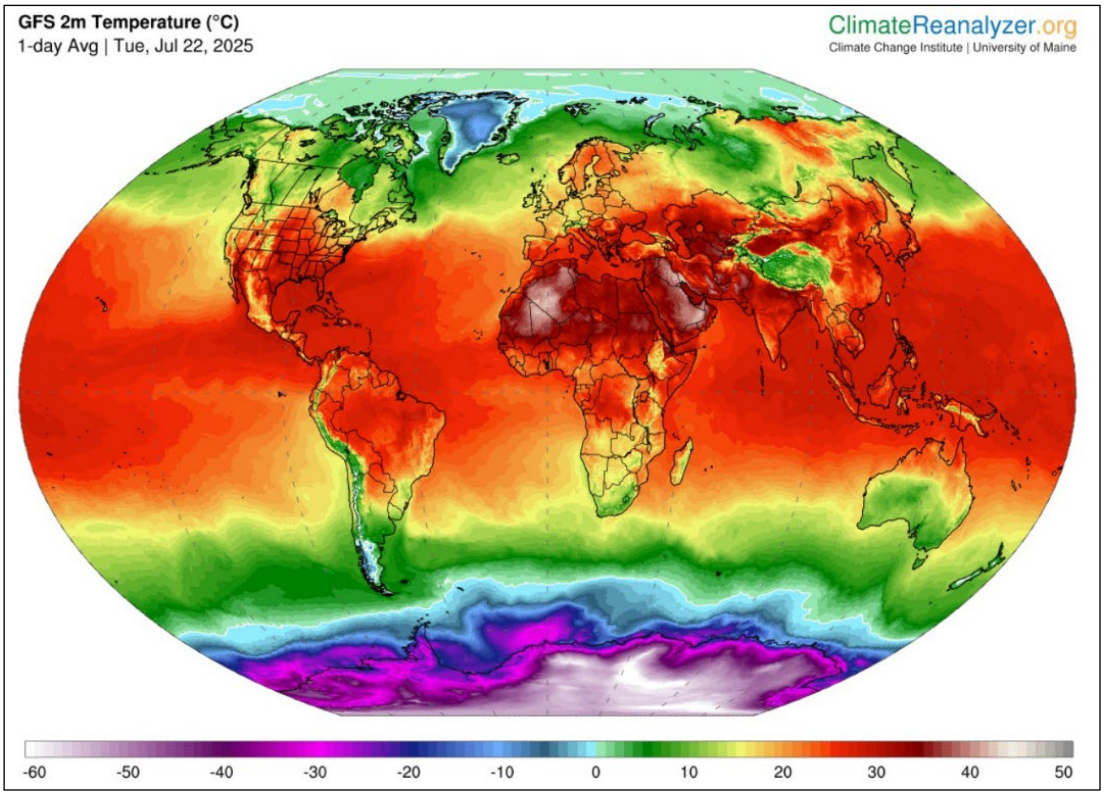
συγκρατούνται κοντά στην επιφάνεια της Γης λόγω της βαρυτικής δύναμης, με αποτέλεσμα η πυκνότητα του αέρα και η ατμοσφαιρική πίεση να ελαττώνονται σημαντικά με το ύψος, με αποτέλεσμα να μειώνεται και η θερμοκρασία του αέρα. Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω παραγόντων είναι η αιτία εξαιτίας της οποίας η θερμοκρασία του αέρα μειώνεται όσο αυξάνεται το υψόμετρο μέσα στην τροπόσφαιρα (Katsafados & Mavromatidis, 2015).

Στον ιστότοπο του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών, στη διεύθυνση https://www.meteo.gr/Gmap.cfm, μπορούμε να δούμε την τρέχουσα θερμοκρασία σε όλους τους μετεωρολογικούς σταθμούς της χώρας μας. Επιλέγοντας σταθμούς παραπλήσιου γεωγραφικού πλάτους, που βρίσκονται όμως σε διαφορετικά υψόμετρα, και εμφανίζοντας την τρέχουσα τιμή της θερμοκρασίας, φαίνεται η διαφοροποίηση της θερμοκρασίας του αέρα ανάλογα με το υψόμετρο του σταθμού.

Θερμοκρασία του αέρα και γεωγραφικό πλάτος

Ο επόμενος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την θερμοκρασία του αέρα είναι η απόσταση μιας περιοχής από τον Ισημερινό, δηλαδή το γεωγραφικό πλάτος της, αφού επηρεάζει άμεσα το ποσοστό της ηλιακής ενέργειας που φτάνει στην επιφάνεια της Γης. Οι περιοχές που βρίσκονται κοντά στον Ισημερινό (δηλαδή έχουν μικρό γεωγραφικό πλάτος) δέχονται τις ακτίνες του Ήλιου σχεδόν κάθετα καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, με αποτέλεσμα η θερμοκρασία τους να παραμένει σταθερά υψηλή. Αντίθετα, σε μεγαλύτερα γεωγραφικά πλάτη, δηλαδή όσο πλησιάζουμε προς τους πόλους της Γης, οι ακτίνες του Ήλιου προσπίπτουν υπό μεγαλύτερες γωνίες, με αποτέλεσμα η ενέργεια να κατανέμεται σε μεγαλύτερη επιφάνεια και η θερμοκρασία να είναι χαμηλότερη. Έτσι, όσο αυξάνεται το γεωγραφικό πλάτος, η θερμοκρασία του αέρα μειώνεται. Ενδεικτικά, μία ταινία μικρού μήκους που βρίσκεται στον ιστότοπο YouTube και εξηγεί τη μεταβολή της θερμοκρασίας σε σχέση με το γεωγραφικό πλάτος έχει τίτλο «Latitude's Effect on Climate» και βρίσκεται στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=d1W2k6JksQY (Munson, 2014).

Η επίδραση του γεωγραφικού πλάτους στη θερμοκρασία του αέρα μπορεί να φανεί σε έναν χάρτη μέσης θερμοκρασίας. Στον ιστότοπο του Ινστιτούτου Κλιματικής Αλλαγής (Climate Change Institute) του Πανεπιστημίου του Μέιν των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (https://climatereanalyzer.org) μπορούμε να δούμε χάρτη μέσης ημερήσιας θερμοκρασίας του επιφανειακού αέρα της τρέχουσας ημέρας σε όλη τη Γη (εικόνα 2). Ο χάρτης βρίσκεται στη διαδικτυακή διεύθυνση https://climatereanalyzer.org/wx/todays-weather/?var_id=t2&ortho=1&wt=1.



Εικόνα 2: χάρτης της μέσης ημερήσιας θερμοκρασίας του αέρα στις 22 Ιουλίου 2025

Επίσης, στον ιστότοπο Earth Observatory της NASA υπάρχουν χάρτες μέσων μηνιαίων θερμοκρασιών του αέρα στην επιφάνεια της Γης από το έτος 2000 μέχρι τον προηγούμενο από τον τρέχοντα μήνα (στη διεύθυνση https://earthobservatory.nasa.gov/global-maps/MOD_LSTD_M). Σε αντίστοιχο συμπέρασμα καταλήγουμε παρατηρώντας έναν χάρτη μέσης θερμοκρασίας του νερού της θάλασσας, καθώς και αυτό θερμαίνεται επίσης από την ηλιακή ακτινοβολία. Ένας τέτοιος χάρτης παρέχεται από τον ιστότοπο του Ινστιτούτου Κλιματικής Αλλαγής (Climate Change Institute) του Πανεπιστημίου του Μέιν των Η.Π.Α. και βρίσκεται στη διαδικτυακή διεύθυνση https://climatereanalyzer.org/wx/todays-weather/?var_id=sst&ortho=1&wt=1. Ο χάρτης δείχνει τη μέση ημερήσια θερμοκρασία του νερού της θάλασσας κοντά στην επιφάνεια την προηγούμενη ημέρα. Αντίστοιχος χάρτης μέσης ημερήσιας θερμοκρασίας του νερού της θάλασσας υπάρχει στον ιστότοπο της Εθνικής Υπηρεσίας Ωκεανών και Ατμόσφαιρας των Η.Π.Α. (National Oceanic and Atmospheric Administration, 2025), στη διεύθυνση https://www.ospo.noaa.gov/products/ocean/sst/blended_sst_5km.html?product=bdc.

Μπορούμε επίσης να δούμε την τρέχουσα θερμοκρασία του αέρα σε περιοχές της Ελλάδας με διαφορετικό γεωγραφικό πλάτος, που βρίσκονται όμως σε παρόμοιο υψόμετρο, στον χάρτη του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών, στη διεύθυνση https://www.meteo.gr/Gmap.cfm, όπου φαίνεται η τρέχουσα θερμοκρασία σε όλους τους μετεωρολογικούς σταθμούς της χώρας μας. Εκεί φαίνεται η μείωση της θερμοκρασίας καθώς κινούμαστε προς τα βόρεια της Ελλάδας.

Σε όλους τους παραπάνω χάρτες είναι εμφανής η αύξηση της θερμοκρασίας του ατμοσφαιρικού αέρα, αλλά και του νερού της θάλασσας, κοντά στον Ισημερινό και η μείωσή της όσο απομακρυνόμαστε από αυτόν.

Θερμοκρασία του αέρα και απόσταση από τη θάλασσα

Κατά την καλοκαιρινή περίοδο, μετά την ανατολή του Ήλιου και κατά τη διάρκεια της ημέρας, η θερμοκρασία του εδάφους αυξάνεται γρήγορα, λόγω απορρόφησης της ηλιακής ακτινοβολίας. Ωστόσο, το έδαφος θεωρείται κακός αγωγός της θερμότητας, καθώς στο υλικό του υπάρχουν πολλοί πόροι που περιέχουν αέρα. Για αυτόν τον λόγο, η θέρμανση επιτυγχάνεται σε ένα επιφανειακό στρώμα, με την αύξηση της θερμοκρασίας να είναι γρήγορη και μεγάλη. Το αποτέλεσμα είναι να θερμαίνεται, λόγω θερμικής αγωγής, και ο αέρας πάνω από την ξηρά. Αντίθετα, η επιφάνεια της θάλασσας, παρότι δέχεται το ίδιο ποσό ενέργειας από το Ήλιο, δεν θερμαίνεται με τον ίδιο γρήγορο ρυθμό, λόγω διείσδυσης της ακτινοβολίας σε μεγάλο βάθος (περίπου 100 m) και ανακατανομής της θερμότητας μέσω μίξης των θαλάσσιων μαζών. Αυτή η διάδοση της ηλιακής θερμότητας στον όγκο του νερού επιτρέπει στη θάλασσα να διατηρεί μια σταθερή θερμοκρασία όλο το 24ωρο. Έτσι, κατά τη διάρκεια της ημέρας, η ξηρά γίνεται θερμότερη από τη γειτονική θαλάσσια επιφάνεια. Αυτό προκαλεί τη δημιουργία ενός σχετικά χαμηλού βαρομετρικού συστήματος αέρα πάνω από τη θερμή περιοχή, δηλαδή την ξηρά και υψηλότερη πίεση πάνω από την ψυχρή περιοχή, δηλαδή τη θάλασσα. Έτσι, ένας τοπικός άνεμος πνέει από τη θάλασσα με την ψηλότερη πίεση προς την ξηρά που έχει χαμηλότερη πίεση (Chaldoupis, 2015). Αυτός ο επιφανειακός άνεμος που φυσάει από τη θάλασσα, ονομάζεται Θαλάσσια Αύρα και επηρεάζει τοπικά το κλίμα μιας παραθαλάσσιας περιοχής, αφού οι άνεμοι που πνέουν το καλοκαίρι από τη θάλασσα προς την θερμή ξηρά είναι δροσεροί. Αντίστοιχα, τη χειμερινή περίοδο η θάλασσα, η οποία έχει στην επιφάνειά της ψηλότερη θερμοκρασία από τη γειτονική ξηρά, επηρεάζει το κλίμα των παραθαλάσσιων περιοχών. Έτσι, γενικότερα, ο τρόπος που επηρεάζει η θάλασσα τις παραθαλάσσιες περιοχές είναι διατηρώντας πιο ήπια τη θερμοκρασία του αέρα.

Στον ιστότοπο του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών, στη διεύθυνση https://www.meteo.gr/Gmap.cfm, μπορούμε να δούμε την τρέχουσα θερμοκρασία σε όλους τους μετεωρολογικούς σταθμούς της χώρας μας. Σε θερμές ημέρες θα παρατηρήσουμε ότι οι παραθαλάσσιες περιοχές έχουν πιο χαμηλή θερμοκρασία από τις περιοχές που βρίσκονται πιο εσωτερικά στην ξηρά.

Η θερμοκρασία του νερού της θάλασσας στον Ελλαδικό χώρο καταγράφεται στον ιστότοπο του συστήματος παρατήρησης «Ποσειδών», το οποίο υποστηρίζεται από το Ελληνικό Κέντρο Θαλασσίων Ερευνών (ΕΛ.ΚΕ.Θ.Ε.) και έχει στόχο την παρακολούθηση, πρόγνωση και πληροφόρηση για την κατάσταση των ελληνικών θαλασσών. Στο ιστότοπο του συστήματος «Ποσειδών» δίνεται η μέση θερμοκρασία του νερού της θάλασσας, σε μικρό βάθος από την επιφάνειά της, την προηγούμενη ημέρα. Παράλληλα μπορεί ο επισκέπτης να δει τη θερμοκρασία του νερού οποιαδήποτε ημέρα από το έτος 2019 και μετά. Ο χάρτης με τις θερμοκρασίες του νερού της θάλασσας βρίσκεται στη

διαδικτυακή διεύθυνση https://poseidon.hcmr.gr/el/map?model=satellite&param=sst. Επίσης, στον ιστότοπο του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών, στη διεύθυνση https://www.meteo.gr/sst.cfm, υπάρχει χάρτης μέσης ημερήσιας θερμοκρασίας του νερού των ελληνικών θαλασσών που αφορά την προηγούμενη ημέρα.

Συμπεράσματα

Η σημασία της ατμόσφαιρας για τη ζωή στη Γη είναι τεράστια, καθώς, πέραν όλων των άλλων, ο άνθρωπος μπορεί να επιβιώσει χωρίς αέρα μόνο για μερικά λεπτά της ώρας. Πηγή θερμότητας για την ατμόσφαιρα αποτελεί η ηλιακή ακτινοβολία. Η μεταβολή της θερμοκρασίας του αέρα από τόπο σε τόπο είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού τριών κυρίως παραγόντων: του υψομέτρου, του γεωγραφικού πλάτους και της απόστασης από τη θάλασσα. Η ψηφιακή τεχνολογία και το διαδίκτυο βοηθούν πολύ στη μελέτη και στη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με την ατμόσφαιρα. Κινητοποιούν τους μαθητές, προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, κάνουν πιο κατανοητά τα στοιχεία που παρέχονται, ειδικά στους πιο αδύναμους μαθητές. Οι ιστότοποι που αναφέρθηκαν είναι ελεύθερα προσβάσιμοι, εύχρηστοι και μπορούν να αξιοποιηθούν σε περίπτωση εφαρμογής σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω τηλεδιάσκεψης. Παρέχουν στοιχεία από την Ελλάδα ή από όλο τον κόσμο, και μάλιστα είτε σε πραγματικό χρόνο, είτε με μία ημέρα καθυστέρηση. Επιπλέον, τα στοιχεία είναι αξιόπιστα, καθώς προέρχονται από κρατικούς φορείς, ερευνητικά κέντρα και Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aviation Theory (2022). *Layers of the Atmosphere – Meteorology* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=PTor8Z9NluY.

Chaldoupis, C. (2015). *Eisagogi stin Atmosfairiki Fysiki.* Kallipos.

Climate Reanalyzer (2025). *Today's Weather Maps.* Climate Change Institute, University of Maine. https://climatereanalyzer.org/wx/todays-weather/?var_id=t2&ortho=1&wt=1.

Earth Observatory (2025). *Land Surface Temperature*. National Aeronautics and Space Administration (NASA). https://earthobservatory.nasa.gov/global-maps/MOD_LSTD_M.

Earth Science Classroom (2022). *What Is The Atmosphere?* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wnOv7FIbyRo.

Efkarianos, K. (2019). *I atmosfaira tis Gis. Systasi – Domi - Thermokrasia,* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=OsXZIJWDtvU.

Ethniko Asteroskopeio Athinon (2025). *Meteorologikoi Stathmoi Diktyou.* https://www.meteo.gr/Gmap.cfm.

Ethniko Asteroskopeio Athinon (2025). *Thermokrasies Thalasson.* https://www.meteo.gr/sst.cfm.

Georganta, V. (2019). I dynami tis kinoumenis eikonas kai tou ekpaideftikou video stin proothisi tis mathisis. *10th International Conference in Open and Distance Learning, 22-24 November 2019, 10 (1B)*. Athens. dx.doi.org/10.12681/icodl.2296.

Katsafados, P. & Mavromatidis, I. (2015). *Eisagogi sti Fysiki tis Atmosfairas kai tin Klimatiki Allagi*. Kallipos.

Kokkos, A. (1999). *Ekpaidefsi Enilikon, to Pedio, oi arches Mathisis, oi syntelestes*. Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Munson, C. (2014). *Latitude's Effect on Climate.* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=d1W2k6JksQY.

National Oceanic and Atmospheric Administration (2024). *Layers of the Atmosphere.* https://www.noaa.gov/jetstream/atmosphere/layers-of-atmosphere.

National Oceanic and Atmospheric Administration (2025). *NOAA 5KM Blended Sea Surface Temperature*. https://www.ospo.noaa.gov/products/ocean/sst/blended_sst_5km.html?product=bdc.

Poseidon System (2025). *Thermokrasia Epifaneias Thalassas*. https://poseidon.hcmr.gr/el/map?model=satellite&param=sst.

Reppa – Athanasoula, A. & Ioannou, N. (2008). Oi energitikes ekpaideftikes techinikes sti didaktiki praxi tis ekpaidefsis enilikon. *10o Sinedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou.*

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton (2003). Υ.Α. Φ.20/426/84240/Γ1/26-8-2003. Tropopoiiseis-sympliroseis sta 303 kai 304 / 13-3-2003 FEK t. B gia to Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai ta Analytika Programmata Spoudon Dimotikou – Gymnasiou. *Fyllo Efimeridas tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias 1196/B/26-8-2003*. Ethniko Typografeio.

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (2023). Υ.Α. 33143/Δ2/22-03-2023. Programma Spoudon tou mathimatos tis Geologias – Geografias ton Α΄ kai Β΄ taxeon Gymnasiou. *Fyllo Efimeridas tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias 1859/B/24-3-2023*. Ethniko Typografeio.

Οι Νέες Τεχνολογίες και η συνδρομή τους στην αξιολόγηση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Αντωνάκης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ) και των νέων τεχνολογιών, με έμφαση στη βελτίωση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αρχικά, αναλύονται οι έννοιες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης, υπογραμμίζοντας τον ρόλο τους στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών. Στη συνέχεια, εξετάζεται η συμβολή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στην ΕΑΑ, τόσο ως εργαλεία μάθησης όσο και ως μέσο για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση προγραμμάτων. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην αξιολόγηση των προγραμμάτων ΕΑΑ είναι απαραίτητη για την επίτευξη βιώσιμων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Λέξεις – Κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφόρος ανάπτυξη, τεχνολογίες πληροφορίας (ΤΠΕ), αξιολόγηση προγραμμάτων, εκπαιδευτική καινοτομία.

New Technologies and their contribution to assessment in the context of Education for Environment and Sustainable Development.

Antonakis Emmanouil, M.Sc.

Abstract

This paper explores the relationship between Education for Sustainable Development (ESD) and new technologies, with a focus on improving the evaluation of educational programs. First, the concepts of environmental education and sustainable development are analysed, highlighting their role in the formation of environmentally responsible citizens. Then, the contribution of ICT (Information and Communication Technologies) in ERA is examined, both as learning tools and as a means of more effective programme evaluation. Finally, it is argued that the integration of ICTs in the evaluation of ECD programmes is essential to achieve sustainable educational outcomes.

Key-Words: environmental education, sustainable development, information technologies (ICTs), programme evaluation, educational innovation.

Εισαγωγή

Από πάντα υπήρχε μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και του περιβάλλοντος, χωρίς να βρίσκει η σχέση αυτή κάποιας μορφή έκφραση – εφαρμογή. Τα τελευταία χρόνια, με την αύξηση του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και την οικολογική

κρίση η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και περιβάλλοντος εκφράζεται πλέον μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Σωτηράκου, 2007).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους (Νόμος 1892/31-7-1990).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα που προωθεί την ανάπτυξη περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων πολιτών. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να μετέχουν στη λήψη και την εκτέλεση των αποφάσεων (Φλογαΐτη, 2006; Unesco, 1977). Η περιβαλλοντική παιδεία περιλαμβάνει την κατανόηση περιβαλλοντικών ζητημάτων, του τρόπου επίδρασης των ανθρώπινων αποφάσεων στην ποιότητα του περιβάλλοντος, και τη χρήση της παραπάνω γνώσης για τη λήψη σωστών αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες (Φλογαΐτη, 2006).

Τέλος, η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον (Αναστασάτος, 2005). Στη χώρα μας η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε το 1990 στο πλαίσιο των μαθημάτων τη Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λιαράκου, 2002).

Αειφόρο Ανάπτυξη

Το 1987 δημοσιεύθηκε η έκθεση Brundtland «Το κοινό μας μέλλον», η οποία αφορούσε την αειφόρο ανάπτυξη και την αλλαγή που χρειάζεται στην πολιτική προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Σύμφωνα με την έκθεση αειφόρο ανάπτυξη ορίζεται η ανάπτυξη η οποία ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. (Φλογαΐτη, 2006). Η αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να διακριθεί σε τρεις αλληλοσυνδεόμενες διαστάσεις ανάπτυξη:

- Περιβαλλοντική διάσταση, προστασία της βιοποικιλότητας, των ειδών και των οικοσυστημάτων
- Οικονομική διάσταση - διασφάλιση πως η οικονομική δραστηριότητα είναι σταθερή, ισορροπημένη και σέβεται το γεγονός πως οι πόροι της Γης είναι πεπερασμένοι

- Κοινωνική διάσταση - επιτρέπει όλοι οι άνθρωποι του κόσμου να έχουν μια ποιότητα ζωής που σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια τους και διασφαλίζει ότι ικανοποιούνται τα δικαιώματά τους για διατροφή, υγεία, ευημερία, εκπαίδευση και ελευθερία

(ΕΚΠΑΑ, 2002)

Ως σύνολο η αειφόρα ανάπτυξη τονίζει τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για να σώσουμε τον πλανήτη. Υπογραμμίζει ότι η ανάπτυξη θα πρέπει να είναι στοχευόμενη στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των τμημάτων του πληθυσμού, την καταπολέμηση της φτώχειας, την προστασία του περιβάλλοντος και την οικοδόμηση της ανεκτικότητας, της συνεργασίας και της ειρηνικής συνύπαρξης (Κεφαλογιάννη, 2008).

Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Σε αντίθεση με τα περισσότερα κινήματα της εκπαίδευσης, η έναρξη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) δεν προκλήθηκε κυρίως από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η σημαντικότερη ώθηση για την ανάπτυξη της ΕΑΑ προήλθε από το διεθνείς πολιτικό και οικονομικό φόρουμ (π.χ. των Ηνωμένων Εθνών, του ΟΟΣΑ, της UNESCO) (Κούσουλας, 2008).

Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την αειφόρο ανάπτυξη, για την επίτευξη ενός βιώσιμου μέλλοντος (Φέρμελη κ.α, 2009). Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2006), ο χαρακτήρας της ΕΑΑ είναι ολιστικός, συστημικός και έχει πολιτικό χαρακτήρα με την έννοια ότι προωθεί την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και την πολιτική συμμετοχή. Η ΕΑΑ αποσκοπεί στη δημιουργία ενεργών πολιτών μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων, λήψης αποφάσεων και ανάληψη δράσεων για την αντιμετώπισή τους. Τα θέματα που διαπραγματεύεται η ΕΑΑ περιλαμβάνουν θέματα όπως η ειρήνη, η κλιματική αλλαγή, η δημοκρατία, η αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών, η πολυπολιτισμικότητα και η μείωση της φτώχειας στον πλανήτη. (Φέρμελη κ.α, 2009).

Κύριος στόχος της ΕΑΑ είναι η διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών και η επίτευξη της ανθρώπινης ευτυχίας, τόσο για τους πολίτες όσο και για τις επόμενες γενιές (Φλογαΐτη, 1998). Η ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης που αποτελεί απώτερο στόχο της ΕΑΑ, δεν είναι ένα θέμα που θα διδαχθεί με τον συνηθισμένο - παραδοσιακό τρόπο, είναι μια θεμελιώδη αλλαγή στον τρόπο που βλέπουμε τον κόσμο. Για το λόγο αυτό η ΕΑΑ συνδυάζει τυπικές, μη τυπικές και άτυπες διαδικασίες ως συνεχής και δια βίου εκπαίδευση. (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2008).

Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Η ιστορία της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι σχετικά μικρή. Πριν από το 1979, υπήρχαν υπολογιστές κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, στη

δεκαετία του ογδόντα, μικροϋπολογιστές άρχισε να διανέμονται σε σχολεία, εκπαιδευτικούς και άρχισε να γίνετε επίκαιρο το ζήτημα του πώς να χρησιμοποιούν υπολογιστές για την εκπαίδευση και όχι απλώς για την εκπαίδευση υπολογιστών (Paas & Creech, 2008). Στις μέρες μας οι νέες τεχνολογίες και τα εξειδικευμένα λογισμικά έχουν δημιουργήσει ένα περιβάλλον με πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης (Παγγέ & Κυριαζή, 2010).

Ο ρόλος της νέας τεχνολογίας

Προκειμένου η εκπαίδευση να μπορέσει να συμβάλει στη βιωσιμότητα και την αειφόρο ανάπτυξη, απαιτείται τα παραδοσιακά συστήματα και μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται να προσανατολιστούν εκ νέου με υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών (Τσαμουτσέλη & Μητακίδου, 2007). Όπως αναφέρουν οι Paas και Creech (2008) πολλοί από τους στόχους της ΕΑΑ θα μπορούσε να υποστηριχθούν μέσω της μεγαλύτερης ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο μαθησιακό περιβάλλον.

Οι ΤΠΕ μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ΕΑΑ με δύο βασικούς τρόπους:

1. με την αύξηση της πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με την αειφόρα ανάπτυξη (π.χ., μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εκπαιδευτικά δίκτυα και βάσεις δεδομένων)
2. βοηθώντας την προώθηση νέων τρόπων αλληλεπίδρασης, προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση που αποβλέπει η ΕΑΑ, που δίνει έμφαση όχι μόνο γνώσεις, αλλά και τις επιλογές, τις αξίες και τις δράσεις.

   (Paas & Creech, 2008)

Εξηγώντας αυτούς τους δύο τρόπους, οι Paas & Creech (2008) αναφέρουν πως στο πιο βασικό επίπεδο, οι ΤΠΕ επιτρέπουν την παρουσίαση του περιεχομένου των μαθημάτων με τη χρήση πολυμέσων (εικόνες, κείμενο και ήχο) και διευκολύνει την αρχειοθέτηση του περιεχομένου. Επίσης παρέχουν νέα μέσα διαδραστικότητας και προσομοίωσης, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες για τη βελτίωση της μάθηση και διευκόλυνση της κατανόησης της ύλης. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, ως εκ τούτου, μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες για την προώθηση των αλλαγών στην μεθοδολογίες της εκπαίδευσης που απαιτούνται για την επιτυχία της ΕΑΑ (Αντωνέλου κ.α., 2012).

Τα διαθέσιμα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω της τεχνολογίας μπορούν να περιλαμβάνουν: διαδραστικό κείμενο, ήχο, βίντεο, εικόνα, διαδίκτυο, ή πολυμέσα. Αυτά μπορούν να μεταδοθεί στον εκπαιδευόμενο μέσω διαδικτύου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλέφωνο, τηλεόραση, δορυφορική σύνδεση, κινητά τηλέφωνα, και άλλες συνδέσεις – συσκευές. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μπουν ανά πάσα στιγμή, μέσω του υπολογιστή, σε οποιαδήποτε βιβλιοθήκη, σε βιβλία, σε εκθέσεις, σε βιβλιογραφίες ή σε πραγματικά μουσεία (Παγγέ & Κυριαζή, 2010; Αντωνέλου κ.α., 2012).

Οι εφαρμογές ΤΠΕ που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της συνεργασία, τη συνδεσιμότητα με τον πραγματικό κόσμο, της μάθησης διαμέσου εμπειρίας, την ανάπτυξη κριτικής τα οποία και θεωρούνται βασικές παιδαγωγικές μέθοδοι που ευνοούν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Αντωνέλου κ.α.,2012).

Οι Paas και Creech (2008) αναφέρουν πως υπάρχουν τριών ειδών χρήσεων των ΤΠΕ στην ΕΑΑ:

1. Πηγή πληροφοριών, εργαλεία και πύλες για τους εκπαιδευτικούς
2. Υποστηρικτικά με βάση τις δραστηριότητες στην τάξη
3. Εργαλεία για την εξ αποστάσεως / ηλεκτρονική μάθηση

Οι ΤΠΕ αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την πρόσβαση σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, καθώς και τη χρήση νέων τρόπου μάθησης και κατανόησης που απαιτούνται για την υλοποίηση των σύνθετων λύσεων που απαιτούνται για την αειφορία (Paas & Creech, 2008).

Αξιολόγηση προγραμμάτων ΕΑΑ

Η δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη απαιτεί την ύπαρξη οράματος, λεπτομερούς σχεδίου δράσης, ύπαρξη πόρων, και επιμονή κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων. (McKeown, 1999).

Οι βασικότεροι λόγοι υπέρ της αξιολόγησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι οι παρακάτω:

- μέτρηση της μάθησης που συντελέστηκε
- αξιολόγηση της προόδου
- βελτίωση την ποιότητα του προγράμματός ΕΑΑ
- ενίσχυση της υποχρέωσης λογοδοσίας των υπευθύνων των προγραμμάτων
- ανακοινώνει τα αποτελεσμάτων ΕΑΑ στο κοινό
- δημιουργία ενός συνόλου από στοιχεία την αποτελεσματικότητα της ΕΑΑ

(ARIES, 2007)

Για να είναι η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος λειτουργική, θα πρέπει να γίνεται τόσο κατά τη διάρκεια. (διαμορφωτική αξιολόγηση) του προγράμματος όσο και μετά το πέρας του προγράμματος (τελική αξιολόγηση).

- Η διαμορφωτική αξιολόγηση παράγει πληροφορίες που ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια του προγράμματος με σκοπό τη βελτίωσή τους, αποτελεί ανεπίσημη μέθοδος αξιολόγηση και είναι γνωστή ως «ανατροφοδότηση» (feedback). Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση δίνεται έμφαση

στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα, ένα μάθημα ή μια διαδικασία.

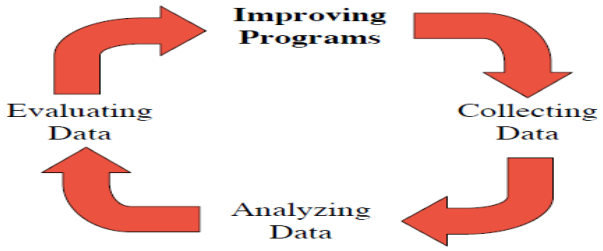
- Η τελική αξιολόγηση γίνεται αφού ολοκληρωθεί το πρόγραμμα και παρέχει πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Η τελική αξιολόγηση αποτυπώνει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας σε συνάρτηση με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή της.

(Ματσαγγούρας, 1997; Καλαθάκη, 2012)

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων θεωρείται αναγκαία διάσταση του σχεδιασμού τους και της ολοκλήρωσης της υλοποίησής τους, τόσο από διεθνείς οργανισμούς όσο και από τις εθνικές αρχές. Αποτελεί ζωτικής σημασίας διαδικασία για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένων του καθορισμού των στόχων της διαδικασίας αξιολόγησης, του προσδιορισμού των μεθόδων αξιολόγησης, ερμηνεία αποτελεσμάτων, λήψη αποφάσεων (Καλαθάκη, 2012). Οι στόχοι της αξιολόγησης ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να καθορίζονται στο στάδιο σχεδιασμού του προγράμματος (Ζυγούρη, 2005).

Βήματα αξιολόγησης προγραμμάτων ΕΑΑ

Κατά την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΕΑΑ, ακολουθούνται συνήθως τα εξής βήματα:



Σχήμα:1 NC State University (2013)

- Σχεδίαση της αξιολόγησης

Ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης;

Γενικά, χρειάζεται να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα, ο βαθμός επίτευξης των στόχων, τα λάθη, οι παραλήψεις, οι αδυναμίες, η συμπεριφορά, η επίδοση των ομάδων και πιθανές προτάσεις βελτίωσης (Καλαθάκη, 2012).

- Τρόπος προσέγγισης

Ποιοι θα συμμετέχουν; Τι είδους δεδομένα θα πρέπει να συλλέγουν; Ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιηθούν; Θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, Χρήση περισσότερων από μία πηγή δεδομένων

- Συλλογή στοιχείων (Ζυγούρη, 2005)

Ερωτηματολόγια, Τεστ δεξιοτήτων, Παρατήρηση, Μεταπαρακολούθηση, Focus group

- Ανάλυση στοιχείων

Πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι του προγράμματος ΕΑΑ; Τι άλλο μάθαμε; Ποιο θα είναι το επόμενο βήμα

- Ανακοίνωση αποτελεσμάτων

Ποια και σε ποιόν; Συνεδρίαση με τους εμπλεκόμενους, Γραπτή αναφορά

(ARIES, 2007)

Χρήση νέων τεχνολογιών στην αξιολόγηση

Η χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της ηλεκτρονικής μάθησης μπορούν να προσφέρουν ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό μέσο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης υποστηρίζοντας την αποτελεσματικότητας της παραδοσιακή διδασκαλία (Παγγέ & Κυριαζή, 2010). Με τον όρο ηλεκτρονική αξιολόγηση νοείται η χρήση των ΤΠΕ για την υποστήριξη της επαναληπτικής διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών σχετικά με την εκμάθηση των μαθητών, καθώς και την αξιολόγηση ενός προγράμματος σε σχέση με προηγούμενη υλοποίησή του σχετικά με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος (Νασίκα & Ρίζος, 2007). Σε όλα τα παραπάνω βήματα της αξιολόγησης προγραμμάτων ΕΑΑ που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, μπορούν να συμβάλλουν οι νέες τεχνολογίες.

Συλλογή Στοιχείων

Η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων - στοιχείων που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΕΑΑ μπορεί να γίνει γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Για τη συλλογή των στοιχείων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ηλεκτρονικά μέσα, όπως ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που έχουν ως αποτέλεσμα την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη συλλογή δεδομένων σε σχέση με παραδοσιακές μεθόδους συλλογής δεδομένων (Κασκάλης κ.α., 2004). Αν η συλλογή των δεδομένων γίνετε με ηλεκτρονικά μέσα, αποθηκεύονται τα δεδομένα αυτόματα σε βάση δεδομένων και είναι δυνατή η άμεση παρουσίασή τους με τη μορφή πινάκων και γραφημάτων. Το κόστος συλλογής των δεδομένων σε αυτήν τη περίπτωση είναι πολύ χαμηλότερο (Κασκάλης κ.α., 2004).

Πολλά πλεονεκτήματα μπορούν να αναμένονται από τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Με τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων είναι δυνατή η συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων γρήγορα. Οι δαπάνες για ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι σημαντικά χαμηλότερες από επιτόπιες έρευνες. Η παρουσίαση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μπορεί να είναι πιο εμφανίσιμη και ελκυστική από τα παραδοσιακά ερωτηματολόγια, ενθαρρύνοντας έτσι υψηλότερα ποσοστά ανταπόκρισης. Τα σφάλματα εισαγωγής δεδομένων είναι χαμηλά και δεν υπάρχουν προβλήματα με την ερμηνεία χειρόγραφου κειμένου. Με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων είναι δυνατή η συλλογή δεδομένων από κοινωνικά απομονωμένες ομάδες. Επίσης, αν θέλουμε μπορούμε να έχουμε και ανωνυμία στη συμπλήρωσή τους, που σε κάποιες περιπτώσεις είναι χρήσιμη (Κασκάλης κ.α., 2004; MEERA, 2013). Χωρίς τη βοήθεια νέων τεχνολογιών η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για την αξιολόγηση προγραμμάτων ΕΑΑ είναι χρονοβόρα, ακριβή και συχνά παρουσιάζονται λάθη στη διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ανάλυση στοιχείων

Τα λογισμικά στατιστικής είναι εξειδικευμένα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών που χρησιμοποιούνται για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων. Τα πιο διαδεδομένα από αυτά είναι τα SPSS, Statistica και Excel. Με τη βοήθεια των στατιστικών προγραμμάτων είναι δυνατός ο εντοπισμός προτύπων και σχέσεων μεταξύ των δεδομένων – που μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το πόσο καλά το πρόγραμμα ΕΑΑ επιτυγχάνει τους στόχους του (MEERA, 2013).

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί τις περισσότερες φορές η περιγραφική στατιστική είναι αρκετή για να απαντήσεις στις περισσότερες ερωτήσεις – στόχοι της αξιολόγησης ενός προγράμματος ΕΑΑ. Με τη βοήθεια των στατιστικών πακέτων τα στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής (συχνότητα, μέση τιμή, ποσοστά, δεσπόζουσα τιμή, απόκλιση, διακύμανση) μπορούν να παραχθούν γρήγορα, εύκολα και χωρίς λάθη (MEERA, 2013). Στην συνέχεια μπορεί να εφαρμοστεί επιπλέον συμπερασματική στατιστική για την εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων στα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει έλεγχος αν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία στις εξετάσεις σε σχέση με προηγούμενες επαναλήψεις του προγράμματος. Αυτές οι αναλύσεις μπορούν να διεξαχθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει έλεγχος για επιρροές εκτός του προγράμματος ΕΑΑ, όπως πχ την επίδραση του φύλου, οικονομικής κατάστασης στην επίτευξη των στόχων εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, οι γυναίκες που συμμετείχαν είχαν περισσότερες πιθανότητες να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις από τους άνδρες συμμετέχοντες; Χωρίς τη χρήση στατιστικών εφαρμογών η εφαρμογή συμπερασματικής στατιστικής στα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι δύσκολη έως αδύνατη (MEERA, 2013). Χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα υπολογιστή μπορεί να εμπλουτιστεί, να επιταχύνει, να βελτιωθεί η διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΕΑΑ, καθώς επίσης να αξιολογήσει τη σημαντικότητα των στατιστικών στοιχείων που παρήχθησαν (MEERA,

2013). Παρότι τα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι ανεκτίμητης αξίας σχεδόν σε κάθε ποσοτική ανάλυση, θα πρέπει να αποφασιστεί με σύνεση για το αν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί λογισμικό για κάποια συγκεκριμένη ποιοτική ανάλυση. Ενώ το λογισμικό μπορεί να προσφέρει μεγάλη βοήθεια στις εκτιμήσεις, θα πρέπει να σταθμιστούν τα πιθανά οφέλη έναντι του κόστους του λογισμικού και το χρόνο που χρειάζεται για την εκπαίδευση στη χρήση του (MEERA, 2013).

Εξόρυξη δεδομένων

Η εξόρυξη δεδομένων αποβλέπει στην ανακάλυψη κρυμμένων μοτίβων, απρόσμενων τάσεων ή άλλες λεπτών σχέσεων στα δεδομένα χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό τεχνικών μηχανικής μάθησης, στατιστικής επεξεργασίας και τεχνολογιών βάσεων δεδομένων (Παπανικολάου, 2010; Ουγιάρογλου, 2011). Με τη χρήση εφαρμογών εξόρυξης δεδομένων (πχ WEKA) μπορούν να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρέασαν - επηρεάζουν την επιτυχία - επίτευξη της των στόχων για τους εκπαιδευόμενους και ενός προγράμματος ΕΑΑ γενικότερα (Παπανικολάου, 2010; Ουγιάρογλου, 2011). Η εφαρμογή μεθόδων Εκπαιδευτικής Εξόρυξης Δεδομένων (Educational Data Mining) επιτρέπει την ανακάλυψη παιδαγωγικών μεθόδων που είναι περισσότερες αποτελεσματικές είτε για διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών είτε σε διαφορετικές καταστάσεις επανάληψης ενός προγράμματος ΕΑΑ (Παπανικολάου, 2010; Ουγιάρογλου, 2011). Η εξόρυξη δεδομένων είναι αδύνατον να εφαρμοστεί σε δεδομένα αξιολόγησης προγραμμάτων ΕΑΑ, χωρίς τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Ανακοίνωση αποτελεσμάτων

Αφού τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί, θα πρέπει να συνταχθεί η γραπτή έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος ΕΑΑ. Τα γραφικά, τα γραφήματα, οι πίνακες, και τα σχήματα είναι ένας πολύ καλός τρόπος για την παρουσίαση των συμπερασμάτων, ως μέρος μιας έκθεσης αξιολόγησης. Η παρουσίαση των παραπάνω γίνετε ευκολότερα με χρήση σχετικών προγραμμάτων υπολογιστή. Η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης ενός προγράμματος ΕΑΑ χωρίς τη χρήση τη χρήση νέων τεχνολογιών, θα έχει ως αποτέλεσμα τη σύνταξη μιας φτωχής και ερασιτεχνικής έκθεσης (MEERA, 2013). Με τη χρήση υπολογιστών είναι δυνατή η ηλεκτρονική δημοσίευση της τελικής έκθεσης, πιθανή ανάπτυξη σχετικού ιστότοπου για τη διάδοση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στο ευρύ κοινό (Καμπάνταης & Σούρτης, 2006). Χωρίς τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών δε μπορούν να γίνουν εύκολα γνωστά τα αποτελέσματα προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο ευρύ κοινό.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η χρήση νέων τεχνολογιών στην διαδικασία αξιολόγησης αποφέρουν οφέλη σε θέματα χρόνου και κόστους διεξαγωγής της αξιολόγησης, αποφυγή σφαλμάτων στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αυτοματοποιημένη στατιστική ανάλυση

(περιγραφική και συμπερασματική στατιστική) των στοιχείων που συλλέχθηκαν, δυνατότητα εξόρυξης γνώσης στα δεδομένα που συλλέχθηκαν (πχ εντοπισμό των σημαντικότερων παραγόντων που επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων του προγράμματος) και επικοινωνία – δυνατότητα άμεση ενημέρωσης του κοινού των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ενός προγράμματος ΕΑΑ.

Βιβλιογραφικές αναφορές – References

Anastasatos, N. (2005), *Scholeio kai Perivallon: apo ti theoria stin praxi*. Athina: Atrapos.

Antonelou, G, A., Skoulikari, & Kameas, A. (2012), *I symvoli ton T.P.E. sti viosimotita tis gnosis kai stin yiothetisi neas stasis zois sti synchroni epochi, Diethnes Synedrio-Nees Technologies*, Ekpaidefsi gia ti Viosimi /Aeiforo Anaptyxi kai Kritiki Paidagogiki.

Australian Research Institute for Environment and Sustainability - ARIES (2007), *Education for Sustainability in Local Government: Handbook.*

EKPAA (2002), *I elliniki stratigiki pros tin Aeiforo Anaptyxi*.

Fermeli, G., Roussomoustakaki - Theodoraki M., Chatzikosta, K. & Gkaitlich, M.(2009). *Odigos anaptyxis diathematikon drastiriotiton Perivallontikis Ekpaidefsis*, Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion, Athina.

Flogaiti, E. (1998). *Perivallontiki Ekpaidefsi*. Athina: Ellinika Grammata.

Flogaiti, E. (2006). *Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia.* Athina: Ellinika Grammata.

Flogaiti, E. & Liarakou, G. (2008). *I erevna stin ekpaidefsi gia tin Aeiforo Anatyxi.* Athina: Ellinika Grammata.

Kalathaki, M. (2012), *Kritiria Axiologisis Enos Scholikou Programmatos Perivallontikis Defterovathmias Ekpaidefsis: Ena Methodologiko Ergaleio pou Kanei Praxi ti Theoria*, gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi, 1 (46).

Kampantais S., & Sourtis G. (2006), *I kataskefi istoselidas ochima gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi - Symperasmata kai provlimatismoi apo ti dimiourgia mias istoselidas sta plaisia ylopoiisis* SPPE, 2ο Synedrio SPPE.

Kaskalis, Th.Ch., Maletskos, A. & Evangelidis, K.E. (2004), *Chrisi kai Axiopoiisi Ilektronikon Erotimatologion se Enan Ekpaideftiko Diktyako Topo*, Praktika 4ou Panelliniou Synedriou, Tomos A΄, 455-464.

Kefalogianni, Z. Aeiforiki Anaptyxi kai perivallontiki ekpaidefsi: Gia mia Ithiki tis Praxis, *4o Synedrio PEEKPE.*

Kousoulas G. (2008), *Prosengisi stin Perivallontiki Ekpaidefsi.* Athina, Ekdoseis Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon.

Liarakou, G. (2002), Perivallontiki ekpaidefsi: ena ergaleio gia tin entaxi ton paidion me eidikes anagkes sti geniki ekpaidefsi, *Synchroni Ekpaidefsi*, 124, sel.104-110.

Matsangouras, I. (1997), Theoria kai praxi tis Didaskalias: Stratigikes Didaskalias - *Apo tin pliroforisi stin Kritiki Skepsi*, t. v΄. Athina: Gutenberg.

McKeown, R. (2002), *Education for Sustainable Development Toolkit V2*.

My Environmental Education Evaluation Resource Assistant – MEERA (2013), *Plan an evaluation.*

Nasika, K. & Rizos, I. (2007), Chrisi ton Neon Technologion sti diadikasia tis axiologisis: Efarmogi sti Fysiki tou Gymnasiou, *Praktika 5ou Panelliniou Synedriou*, Tefchos G΄.

NC State University (2013), Implementing Your Assessment Plan: *Collecting, Analyzing, and Reporting Data*, DGP Assessment Workshop 3.

Ougiaroglou, S. (2011), Anakalypsi kanonon syschetisis apo ekpaideftika dedomena, *Praktika 6ou Panelliniou Synedriou ton Ekpaideftikon gia tis TPE.*

Paas, L., & Creech, H. (2008). *How Information and Communications Technologies Can Support Education for Sustainable Development: Current uses and trends*, IISD International Institute for Sustainable Development (IISD).

Pange, T & Kyriazi, M. (2010), Oi nees technologies stin ekpaidefsi, ETPE, *1i Panipeirotiki Imerida*, Ioannina.

Papanikolaou, D. (2010), Efarmogi technikon exoryxis gnosis stin ekpaidefsi, *Metaptychiaki ergasia,* Panepistimio Patron.

Sotirakou, M. (2007), Ekpaidefsi gia tin Aeiforo Anaptyxi: Stochoi kai plaisio exelixis, *Didaskalia Fysikon Epistimon - Erevna & Praxi.*

Tamoutseli, K. & Mitakidou, S.(2007), Ekpaidefsi kai viosimi anaptyxi: O rolos tis Perivallontikis Ekpaidefsis, Sto *Praktika tou Synedriou Jean Monnet.*

Unesco (1977). *Trends in environmental education*, Paris.

Zygouri E., (2005), *Axiologisi programmaton perivallontikis ekpaidefsis: Theoria kai praxi*, Athina: Typothito.

Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Δημιουργική Γραφή: Διερεύνηση Στάσεων και Απόψεων Μαθητών/τριών για ένα Πρόγραμμα Ψηφιακής Αφήγησης

Αλέξανδρος Μιχαήλ
Δάσκαλος, M.Ed., Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ «Δημιουργική Κινηματογραφική Γραφή»

Περίληψη

Η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την αφήγηση ιστοριών με τη χρήση ψηφιακών μέσων, όπως εικόνες, ήχο και βίντεο, και ενισχύει γραμματισμούς του 21ου αιώνα, όπως τον ψηφιακό, τεχνολογικό, κριτικό και τον γραμματισμό στα μέσα. Το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στοχεύει στην καλλιέργεια ήπιων, κοινωνικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων μέσω σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική και η διερευνητική. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε το πρότζεκτ «Ψηφιακές αφηγήσεις με αφορμή το έργο διάσημων φωτογράφων», ενταγμένο στο ερευνητικό πρόγραμμα «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» του ΠΤΔΕ – ΑΠΘ. Το παρόν άρθρο περιγράφει τη διδακτική πορεία του έργου και παρουσιάζει τα αποτελέσματα από ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές/τριες, σχετικά με τις στάσεις και απόψεις τους ως προς τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, τη συγγραφή ιστοριών και την ομαδική εργασία.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή, οπτικοακουστικός γραμματισμός, συνεργατική μάθηση

Audiovisual Literacy and Creative Writing: Investigating Students' Attitudes and Perceptions toward a Digital Storytelling Program

Alexandros Michail

Primary School Teacher, M.Ed., Adjunct Faculty at H.O.U. "Creative Screenwriting"

Abstract

Digital storytelling combines narrative techniques with the use of digital media, such as images, sound, and video, fostering key 21st-century literacies including digital, technological, critical, and media literacy. The course "Skills Workshops" aims to cultivate soft, social, and technological skills through contemporary pedagogical approaches such as collaborative, experiential, and inquiry-based learning. Within this framework, the project "Digital Storytelling Inspired by the Work of Famous Photographers" was designed and implemented as part of the research initiative "Digital Storytelling Hubs" coordinated by the Laboratory for the Study of Reading and Writing in Greek Society at the School of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki. This article presents the implementation of the project, along with the findings derived from a student questionnaire, which explored learners' attitudes and perceptions regarding audiovisual literacy, creative writing, and group collaboration.

Key-words: digital storytelling, creative writing, audiovisual literacy, collaborative learning

Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Το 2001, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εισήγαγε το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 4692/2020). Τα «Εργαστήρια δεξιοτήτων» εφαρμόστηκαν πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και, πλέον, συγκαταλέγονται στον κατάλογο των μαθημάτων Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου, με δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σκοπός τους είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, ήπιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως η διερευνητική, η βιωματική και η ομαδοσυνεργατική, ενώ αξιοποιούνται τεχνικές διδασκαλίας, όπως τα σχέδια εργασίας, ο καταιγισμός ιδεών, τα παιχνίδια ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης και οι προσομοιώσεις (Μαμμούς et al, 2020). Η διδασκαλία του μαθήματος εκτείνεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης και είναι οι ακόλουθες:

1. Ζω καλύτερα – Ευ Ζην
2. Φροντίζω το Περιβάλλον
3. Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη
4. Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία.

Το σχέδιο εργασίας της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε με αφορμή το ερευνητικό πρόγραμμα «Κόμβοι Ψηφιακής Αφήγησης» που υλοποιείται από το "Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Ελληνική Κοινωνία του ΠΤΔΕ-ΑΠΘ" με επιστημονικά υπεύθυνη την κ. Αποστολίδου Βενετία. Έχει τίτλο «Ψηφιακές αφηγήσεις με αφορμή το έργο διάσημων φωτογράφων» και πραγματοποιήθηκε σε τμήμα της Στ΄ τάξης (με 11 μαθητές και 12 μαθήτριες) του 3ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στον θεματικό κύκλο «Δημιουργώ & Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία – Αγωγή Σταδιοδρομίας, Γνωριμία με επαγγέλματα» κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023. Ένα εργαστήριο δεξιοτήτων στον εν λόγω θεματικό κύκλο έχει σκοπό να δώσει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να διερευνήσουν θέματα που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία τους, να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής μέσω της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, να εστιάσουν στην εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων στο περιβάλλον της αληθινής ζωής, να ασκηθούν στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, οι οποίες θα σχετίζονται με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες τους και να συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση σχολείου και σχολικών μαθημάτων με τους στόχους σταδιοδρομίας τους. Η καλλιέργεια θετικής αυτοεκτίμησης, η βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ ομότιμών τους και η επίτευξη σημαντικών έργων αποτελούν βασικές συνιστώσες της αυτογνωσίας και ταυτόχρονα τα μέσα για να επιτευχθεί αυτή και τα αποτελέσματά της (ΙΕΠ, 2021).

Ψηφιακή αφήγηση & χρήση ΤΠΕ

Οι περισσότεροι/ες από εμάς έχουμε έρθει σε επαφή με την προφορική αφήγηση ιστοριών ήδη από την πρώτα χρόνια της ζωής μας με τη συμβολή συγγενικών και φιλικών μας προσώπων, στην προσπάθειά τους να μας μεταδώσουν γνώσεις, στάσεις και αξίες. Με την εισαγωγή των πολυμέσων στη ζωή μας, η αφήγηση απέκτησε ακόμη μία μορφή, την ψηφιακή (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Μέσα από την ενασχόληση με την ψηφιακή αφήγηση, οι μαθητές/τριες μελετούν και κατανοούν τη δομή και τη λειτουργία σημειωτικών μέσων όπως ο λόγος, η εικόνα, η μουσική και περιβαλλόντων σύγχρονων, πολυμεσικών και ψηφιακών (Γκουτσιουκώστα, 2015), με αποτέλεσμα να ασκούνται σε διαφορετικούς τύπους γραμματισμού του 21ου αιώνα, όπως ο ψηφιακός, ο τεχνολογικός, ο κριτικός και ο γραμματισμός στα μέσα (Brown, Bryan & Brown, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτής/τρια χρειάζεται να επιλέγει και να οργανώνει με προσοχή τα προγράμματα και τους ψηφιακούς πόρους που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος του/της γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός στην προσπάθεια του/της μαθητή/τριας να αναζητήσει τους δρόμους που οδηγούν στη γνώση (Μαλιγκούδη & Παπαγρηγορίου, 2008).

Το σχέδιο εργασίας

Σκοποθεσία

Σε γνωστικό επίπεδο, επιδιώχθηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες να:

- συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές αλλαγές στην Ελλάδα από τη δεκαετία ’30-’60 μέχρι σήμερα
- γνωρίσουν το επάγγελμα του φωτογράφου και βασικές τεχνικές φωτογραφίας
- ενημερωθούν για το έργο και τη ζωή διάσημων φωτογράφων
- καλλιεργήσουν οπτικό, κριτικό, ψηφιακό και πολυμεσικό γραμματισμό

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, επιδιώχθηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες να:

- εκφραστούν πολυτροπικά, δημιουργώντας βίντεο
- αναζητούν, παρατηρούν, σχολιάζουν και αξιοποιούν πολυμεσικό υλικό
- εργάζονται ομαδικά με αίσθημα αλληλοσεβασμού και συνεργατικότητας
- παρουσιάζουν αιτιολογημένα τις εργασίες τους στο κοινό της τάξης
- ασκούν αυτο- και ετεροαξιολόγηση βάσει σταθμισμένων κριτηρίων.

Εκπαιδευτικά υλικά

α) Βίντεο (ταινία μικρού μήκους και παραδείγματα ψηφιακών αφηγήσεων):

- Σ’ ένα συνοριακό σταθμό, ταινία μικρού μήκους της Νάνσυ Σπετσιώτη
- Αναμνήσεις από τα παλιά σχολικά χρόνια, ταινία μικρού μήκους της Γ’ τάξης του 3ου Πειραματικού Δ.Σ. Ευόσμου Θεσσαλονίκης, 2013-2014
- Συνέπειες πρώτης βιομηχανικής επανάστασης, από τη Χαρά Σαμοθρακίτου
- Παλιά επαγγέλματα, από τα παιδιά της Β’ τάξης του 41ου Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

β) Λογοτεχνικό κείμενο από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού:

- Αντώνη Σαμαράκη, «Σ’ ένα συνοριακό σταθμό» (σελ. 67-68)

Περιγραφή των εργαστηρίων του σχεδίου εργασίας

Παρακάτω περιγράφεται το περιεχόμενο των 10 Εργαστηρίων του φωτογραφικού πρότζεκτ. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιες από τις δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται στο παρόν σχέδιο εργασίας συγκαταλέγονται, επίσης, στο φωτογραφικό etwinning πρόγραμμα «The aim is the frame», στο οποίο το συγκεκριμένο τμήμα συμμετείχε κατά το προαναφερθέν σχολικό έτος μαζί με άλλα πέντε τμήματα σχολείων της Θεσσαλονίκης και ένα των Βρυξελλών.

1η περίοδος: Εισαγωγικές δραστηριότητες

Κατά την πρώτη διδακτική συνάντηση αξιοποιήθηκε το απόσπασμα «Σ’ έναν συνοριακό σταθμό» του Αντώνη Σαμαράκη, από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄–Στ΄ Δημοτικού. Μέσα από συζήτηση αναδείχθηκαν στοιχεία του ιστορικού πλαισίου (1954) και του επαγγέλματος του σταθμάρχη, όπως αποτυπώνονται στο κείμενο. Ακολούθησε προβολή της ομώνυμης ταινίας μικρού μήκους (2010), με στόχο τη σύγκριση της λογοτεχνικής και της κινηματογραφικής αφήγησης ως προς την πλοκή και τη σκηνοθετική προσέγγιση.

Στην επόμενη ολομέλεια, διερευνήθηκαν μέσω ιδεοθύελλας οι υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών για τη φωτογραφία. Ο εκπαιδευτικός κατέγραψε λέξεις και έννοιες που εκφράστηκαν αυθόρμητα, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση και να οριοθετηθεί θεματικά η ενότητα.

Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδικά για να ερευνήσουν το έργο γνωστών φωτογράφων και να δημιουργήσουν ψηφιακές παρουσιάσεις. Ειδικά για τις φωτογραφίες των καλλιτεχνών, κλήθηκαν να μελετήσουν και να ξεχωρίσουν αυτές που απεικονίζουν επαγγέλματα. Η συγκεκριμένη εργασία ξεκίνησε στη σχολική τάξη και συνεχίστηκε εξ αποστάσεως μέσω τηλεσυναντήσεων μεταξύ των μελών των ομάδων. Η παρουσίαση των εργασιών συνοδεύτηκε από συζήτηση σχετικά με τις πληροφορίες, τα επαγγέλματα και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα των εικόνων που αναλύθηκαν.

2η περίοδος: Μαθήματα φωτογραφίας

Κατά τη δεύτερη φάση του project πραγματοποιήθηκαν τηλεσυναντήσεις μέσω Skype με ειδικούς στον τομέα της φωτογραφίας, σε συνεργασία με το MOMus – Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με βασικές θεωρητικές αρχές της φωτογραφικής τέχνης, ασκήθηκαν πρακτικά σε τεχνικές λήψης εικόνας και έλαβαν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση από επαγγελματίες του χώρου.

3η περίοδος: Δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων

Η εισαγωγή στην έννοια της ψηφιακής αφήγησης πραγματοποιήθηκε μέσω της παρουσίασης ενδεικτικών παραδειγμάτων, αντλημένων από το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με το υλικό και να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πρώτες εντυπώσεις τους, εστιάζοντας σε στοιχεία όπως η ποιότητα της εικόνας και του ήχου, η επιλογή μουσικής και ηχητικών εφέ, το μοντάζ και η γλωσσική διατύπωση. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) για να συζητηθούν συλλογικά τα βασικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ψηφιακής αφήγησης, εστιάζοντας σε περιεχόμενο, δομή, αισθητική και τεχνική αρτιότητα.

Ακολούθησαν ο σχεδιασμός και η σύνταξη των ιστοριών. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία, με κεντρικό πρόσωπο κάποιον επαγγελματία, η οποία να ανήκει σε ένα από τα παρακάτω είδη:

α) Μυθοπλαστική αφήγηση (πρωτότυπη ιστορία).

β) Προσωπική αφήγηση (αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο για προσωπικό βίωμα).

γ) Πληροφοριακή αφήγηση (έρευνα για επαγγέλματα του παρελθόντος ή παρόντος).

Οι τέσσερις ομάδες επέλεξαν να δημιουργήσουν μυθοπλαστικά κείμενα, εμπνευσμένα από φωτογραφίες επαγγελματιών που είχαν μελετήσει στην πρώτη περίοδο. Ορίστηκε έκταση 250–350 λέξεων για κάθε αφήγηση, ώστε το τελικό προϊόν να έχει διάρκεια 2–4 λεπτών. Τα κείμενα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και αξιολογήθηκαν συλλογικά, με τη βοήθεια του ίδιου πίνακα κριτηρίων.

Στη συνέχεια, οι ομάδες εικονογράφησαν το storyboard της ιστορίας τους. Πρόκειται για μια πολύ χρήσιμη πρακτική από το χώρο των κινηματογραφιστών, η οποία εξυπηρετεί την οργάνωση και τον προσεκτικό σχεδιασμό όλων των στοιχείων μιας ψηφιακής ιστορίας (ήχος, εικόνα, μουσική, μεταβάσεις, τίτλοι κειμένου κλπ), ώστε να είναι εύκολο να γίνουν όποιες αλλαγές χρειάζονται πριν την τελική δημιουργία (Robin & McNeil, 2019). Η διαδικασία αυτή βοήθησε στην αναζήτηση, συλλογή και οργάνωση του απαραίτητου πολυμεσικού υλικού.

Τις παραπάνω δραστηριότητες ακολούθησε η φωνητική εγγραφή των αφηγήσεων από τους/τις μαθητές/τριες και η ενσωμάτωσή τους στο ψηφιακό περιβάλλον του

λογισμικού επεξεργασίας βίντεο Canva, με το οποίο είχαν ήδη εξοικειωθεί σε προγενέστερη φάση. Το εν λόγω εργαλείο, ως online συνεργατική πλατφόρμα, επέτρεψε την ταυτόχρονη πρόσβαση των μελών κάθε ομάδας στον ίδιο λογαριασμό και την από κοινού επεξεργασία του ψηφιακού έργου σε πραγματικό χρόνο. Στο περιβάλλον αυτό πραγματοποιήθηκε ο συνδυασμός της φωνής με τα πολυμεσικά στοιχεία που είχαν ήδη συλλεχθεί (ήχος, μουσική, εικόνες), καθώς και η τελική φάση του συγχρονισμού και της σύνθεσης.

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την εξ αποστάσεως συνεργασία των μαθητών/τριών από το σπίτι, κατά την οποία επιμελήθηκαν το τελικό μοντάζ, τη μίξη ήχου, την προσθήκη μεταβάσεων και κινούμενων στοιχείων, καθώς και την ενσωμάτωση τίτλων αρχής και τέλους, βιβλιογραφικών και δικτυογραφικών αναφορών (credits) για το υλικό που αξιοποιήθηκε. Οι ψηφιακές αφηγήσεις παρουσιάζονταν στην ολομέλεια της τάξης και βελτιώνονταν σταδιακά, βάσει των σχολίων και της ανατροφοδότησης από τους/τις συμμαθητές/τριες, μέχρι την τελική διαμόρφωσή τους. Οι ψηφιακές αφηγήσεις που προέκυψαν είχαν τους εξής τίτλους:

1. Το όνειρο του κασκαντέρ
2. Ήρωας για μία ημέρα
3. Η αξεπέραστη φιλία
4. Ο πατέρας που δεν είχα

4η περίοδος: Αναστοχασμός-Διανομή

Η τελική φάση του προγράμματος, η οποία αντιστοιχεί στον αναστοχασμό και τη διάχυση των παραγόμενων έργων, ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε ομάδα προλόγισε τη δημιουργία της με σύντομη αναφορά στο σκεπτικό της σύνθεσης, γεγονός που επέτρεψε την εξάσκηση και σε δεξιότητες προφορικής παρουσίασης. Ακολούθησε συζήτηση με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, κατά την οποία επισημάνθηκαν και αιτιολογήθηκαν τα ισχυρά και αδύναμα σημεία των έργων, με βάση παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά. Η διαδικασία αξιολόγησης ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ψηφιακού ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης, το οποίο αποτύπωσε τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη συνολική εμπειρία. Επιπλέον, οι τελικές ψηφιακές αφηγήσεις αναρτήθηκαν σε διαδικτυακή πλατφόρμα και έτυχαν θετικής υποδοχής από το ευρύτερο κοινό.

Διερεύνηση στάσεων/απόψεων των μαθητών/τριών

Με τη βοήθεια του ψηφιακού ερωτηματολογίου που μοιράστηκε στους/στις μαθητές/τριες με το πέρας του σχεδίου εργασίας, προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση της δράσης.

Συγκεκριμένα, στο μεγαλύτερο ποσοστό (81%) των μαθητών/τριών άρεσε το γεγονός ότι η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιήθηκε στο Εργαστήριο Δεξιοτήτων, ενώ, συνηγορώντας με το παραπάνω, το 71,4% θεώρησε πως η ψηφιακή αφήγηση έκανε το συγκεκριμένο μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον. Σχετικά με το αν η ψηφιακή αφήγηση βοήθησε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τη διαδικασία συγγραφής ιστοριών με μεγαλύτερη

ευχαρίστηση, το 61,9% απάντησε θετικά και το ίδιο ποσοστό ανέφερε πως η ψηφιακή αφήγηση συνετέλεσε στο να βελτιώσουν την ικανότητά τους για αφήγηση ιστοριών. Ενδεικτικά, κάποιοι από τους λόγους που αυτό συνέβη, σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες ήταν οι εξής:

- *Έμαθα να μένω σε ένα συγκεκριμένο θέμα καθώς γράφω την ιστορία.*
- *Γράφοντας και διαβάζοντας έμαθα να χρωματίζω περισσότερο τη φωνή μου*
- *Έμαθα ότι χρειάζονται πολλές πρόβες για να βγει σωστό αποτέλεσμα*
- *Πλέον, έχω πιο πλούσιο λεξιλόγιο και έχω μάθει να διορθώνω κάποια πράγματα που είναι λάθος στο κείμενο*

Όσα παιδιά απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση, δικαιολόγησαν τη γνώμη τους αναφέροντας πως δεν ένιωσαν ότι βελτιώνονται, λόγω του ότι δεν ήταν εκείνα που ηχογράφησαν την ιστορία.

Αναφορικά με το ποιοι παράγοντες βοήθησαν στο να γίνουν τα παιδιά αποδοτικότερα στη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης, «*η παρουσίαση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη και η ανατροφοδότηση από τους/τις συμμαθητές/τριες*» συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό (57,1%), ενώ ακολούθησαν ισοβαθμώντας (33,3%) «*η αρχική φάση του σχεδιασμού της ψηφιακής ιστορίας, όπως για παράδειγμα η έρευνα που έγινε πάνω στο θέμα που επιλέχθηκε, το γεγονός ότι προγραμματίστηκε και οργανώθηκε ο τρόπος «γραφής» της ιστορίας*» και «*η φάση που η ψηφιακή ιστορία γράφτηκε*». «*Οι δραστηριότητες που έγιναν πριν επιλεχθεί το θέμα για την ψηφιακή ιστορία, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι έγιναν ασκήσεις προθέρμανσης, παρακολουθήσεις βίντεο και ανάγνωση διαφόρων κειμένων*» συγκέντρωσαν το 23,8% και «*η φάση μελέτης των κριτηρίων της ρουμπρίκας και η συζήτηση γύρω από αυτά*» το 14,3%.

Οι τέσσερις κύριες δεξιότητες, τις οποίες τα παιδιά αισθάνθηκαν ότι ανέπτυξαν μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων ήταν «*η συνεργασία σε ομάδες, η βοήθεια και η στήριξη των συμμαθητών/τριών*» (66,7%), «*η έρευνα και αναζήτηση κατάλληλου υλικού, η διασταύρωση των πηγών και η αναφορά τους*» (61,9%), «*η μεταφόρτωση και αποθήκευση υλικού από το διαδίκτυο και χρήση προγράμματος επεξεργασίας βίντεο*» (57,1%) και «*η χρήση της φαντασίας για τη συγγραφή της ιστορίας και τη σύνθεση των υλικών της ψηφιακής αφήγησης*» (52,4%).

Τα δεδομένα υποστηρίζουν την ανάπτυξη ικανότητας ομαδικής συνεργασίας. Πριν την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, το 19% των μαθητών/τριών ανέφερε απόλυτη δυσκολία στο να εργαστεί ομαδικά, ποσοστό που μειώθηκε σε 4,8% μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Παράλληλα, το ποσοστό των μαθητών/τριών με υψηλή ή πολύ υψηλή ευκολία στην ομαδική εργασία αυξήθηκε από 38,1% σε 57,1%.

Σχετικά με τις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού και τον βαθμό που τα παιδιά αισθάνθηκαν ότι τις κατέκτησαν, η δεξιότητα «*επιλογής κατάλληλων φωτογραφιών για το κείμενο που συνοδεύουν*» συγκέντρωσε το 76,2%, η «*επεξεργασία φωτογραφιών πριν χρησιμοποιηθούν στην ψηφιακή αφήγηση*» 47,6% και η «*συνειδητοποίηση της αξίας που*

έχει μια φωτογραφία και του σημαντικού ρόλου που παίζει σε μια αφήγηση» το 33,3%. Ακολουθούν, με μικρότερα ποσοστά, ο «*εντοπισμός φωτογραφιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά*» και η «*χρήση φωτογραφιών για να μεταδοθεί είτε το κυριολεκτικό είτε το μεταφορικό τους μήνυμα*». Επιπλέον, το 57,1% των εκπαιδευομένων δήλωσε πως το έργο των φωτογράφων που μελέτησαν για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος τους/τις βοήθησε πάρα πολύ ή πολύ στο να κατανοήσουν καλύτερα τους κανόνες της τέχνης της φωτογραφίας.

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη συνθήκη συνεργασίας μεταξύ τους εξ αποστάσεως. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι τρεις απόψεις συγκεντρώνουν ακριβώς το ίδιο ποσοστό (23,8%). Ειδικότερα, τα μέλη των ομάδων δήλωσαν πως η τηλε-συνεργασία τους φάνηκε «*Λειτουργική, γιατί εξοικονομούσαν χρόνο για την τάξη*», «*Δύσκολη, γιατί υπήρχαν τεχνικά προβλήματα*» και «*Αδύνατη, γιατί δεν μπορούσαν να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους*». Η άποψη ότι η εξ αποστάσεως συνεργασία ήταν «*Ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, γιατί έδωσε έναν νέο τρόπο να ολοκληρώνονται τα πρότζεκτ, αφού υπήρχε η δυνατότητα για εργασία στον χρόνο που βόλευε τον/την κάθε μαθητή/τρια*» συγκέντρωσε το ποσοστό του 19%.

Οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν στο εν λόγω σχέδιο εργασίας είχαν σκοπό να διαφοροποιηθούν από τις παραδοσιακές και να αναδείξουν ταλέντα που δεν ενθαρρύνονται από το τυπικό σχολικό πρόγραμμα. Οι μαθητές/τριες αισθάνθηκαν πως περισσότερο ανέπτυξαν ταλέντα που σχετίζονται με μοντάζ-επεξεργασία βίντεο (66,7%), την τέχνη της φωτογραφίας (42,9%), την απαγγελία-εκφραστική ανάγνωση (28,6%), τη δημιουργική γραφή (23,8%) και τη σκηνοθεσία (14,3%). Οι γνώσεις που τα παιδιά αποκόμισαν από το πρόγραμμα και θεωρούν πως θα τους είναι χρήσιμες και στις επόμενες τάξεις του σχολείου σχετίζονται κυρίως με τα μαθήματα της Γλώσσας (61,9%), της Λογοτεχνίας (57,1%), της Πληροφορικής (23,8%) και της Ιστορίας (19%).

Στην ερώτηση σχετικά με το ποιες αξίες/στάσεις ζωής οι εκπαιδευόμενοι/ες αισθάνθηκαν πως ενισχύθηκαν μέσω της συμμετοχής τους στο σχέδιο εργασίας, έδωσαν κάποιες από τις παρακάτω απαντήσεις:

- *Η ψυχραιμία*
- *Η φιλία, καθώς γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου και κράτησα καλές σχέσεις*
- *Η ομαδικότητα*
- *Η αποδοχή της διαφορετικότητας*
- *Η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση, γιατί δέθηκα περισσότερο με μέλη της ομάδας*
- *Να είμαι ενεργός ακροατής*
- *Η υπευθυνότητα*
- *Η ηρεμία*

Τα στοιχεία που έμαθαν/συνειδητοποίησαν για τον εαυτό τους, συμμετέχοντας στο πρόγραμμα ήταν, ενδεικτικά:

- *Ότι μπορώ να εργαστώ σε ομάδα πολύ καλά*
- *Ότι έχω περισσότερες δυνατότητες στην επεξεργασία βίντεο*
- *Ότι για να πετύχουμε κάτι πρέπει να δουλέψουμε ομαδικά και όχι εγωιστικά*
- *Ότι έχω αρκετή φαντασία, την οποία δεν χρησιμοποιούσα*
- *Ότι μου αρέσει η δημιουργική γραφή*
- *Ότι μπορώ να μένω ήρεμη και να εργάζομαι ομαδικά*
- *Ότι δεν θα τα παρατάω ακόμα και στα δύσκολα*

Από το σύνολο των δραστηριοτήτων του προγράμματος, στα περισσότερα παιδιά άρεσαν «*το μοντάζ*», «*η παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων και η αξιολόγησή τους*», «*η συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων*» και «*η συνολική διαδικασία της δημιουργίας ενός αντικειμένου που τους/τις εκφράζει*», ενώ δεν τους άρεσε «*το γεγονός ότι οι τηλεδιασκέψεις μεταξύ των μελών των ομάδων διαρκούσαν πολλές ώρες*», «*οι δυσκολίες που προέκυψαν στη συνεργασία*» και τα «*τεχνικά προβλήματα*». Η «*έλλειψη χρόνου*» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (47,6%) στην κατηγορία των δυσκολιών/εμποδίων που τα παιδιά συνάντησαν κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ και ακολουθούν η «*δυσκολία συγγραφής του κειμένου της ψηφιακής αφήγησης*» (42,9%), η «*δυσκολία συνεργασίας με τους/τις συμμαθητές/τριες*» (38,1%), η «*δυσκολία επιλογής θέματος*» (28,6%) και «*εικόνων για την ψηφιακή ιστορία*» (28,6%), η «*δυσκολία προετοιμασίας της ψηφιακής ιστορίας, το διάγραμμα και η έρευνα*» (28,6%), η «*δυσκολία χρήσης του προγράμματος επεξεργασίας βίντεο*» (23,8%), η «*δυσκολία επιλογής μουσικής*» (23,8%) και η «*διαδικασία της φωνητικής εγγραφής*» (14,3%).

Παρόλες τις παραπάνω δυσκολίες, όμως, τα στοιχεία που κυρίως παρακίνησαν τους/τις μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν την ψηφιακή τους αφήγηση ήταν η «*σκέψη ότι στο τέλος θα παρουσιάσουν την ψηφιακή τους αφήγηση στους/στις συμμαθητές/τριές τους*» (38,1%), η «*θέληση να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό*» (23,8%), η «*επιθυμία για βελτίωση της επίδοσής τους στο μάθημα*» (9,5%), η «*συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες*» (9,5%) και η «*υποχρεωτική φύση της όλης διαδικασίας*» (9,5%).

Αν συμμετείχαν ξανά σε ανάλογο πρόγραμμα, ορισμένα από τα παιδιά απάντησαν πως θα άλλαζαν τα παρακάτω:

- *Θα ήμουν από την αρχή συνεργατικός όσο ήμουν στο τέλος*
- *Θα βοηθούσα περισσότερο τους συμμαθητές μου*
- *Θα προσπαθούσα να οργανώσω περισσότερο την ομάδα μου*
- *Θα έφτιαχνα καλύτερο υλικό*
- *Θα επέλεγα ένα άλλο θέμα*
- *Θα επικεντρωνόμουν στο θέμα όσο έγραφα το κείμενο*
- *Θα έκανα το ίδιο μόνος*

Τέλος, ανάμεσα στις βελτιωτικές αλλαγές που οι μαθητές/τριες προτείνουν ώστε το πρόγραμμα να γίνει καλύτερο στο μέλλον είναι:

- *Το πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο να είναι ακόμα πιο εύκολο στη λειτουργία του και να διορθωθούν τα τεχνικά του προβλήματα*
- *Να γίνεται περισσότερη δουλειά στο σχολείο*
- *Να υπάρχει περισσότερος χρόνος*

Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα, προκύπτει ότι η εφαρμογή του προγράμματος δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων συνέβαλε στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και στη βελτίωση της συγγραφικής τους ευχέρειας. Παράλληλα, παρατηρείται ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού και κατανόησης βασικών αρχών της φωτογραφίας, καθώς και ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας τόσο σε δια ζώσης όσο και σε εξ αποστάσεως περιβάλλον. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, ενίσχυσαν αξίες και στάσεις ζωής, ανέδειξαν δεξιότητες που δεν καλλιεργούνται συστηματικά στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα και συνειδητοποίησαν σημαντικά στοιχεία για τον εαυτό τους και τις ικανότητές του. Συνεπώς, το πρόγραμμα αποτιμάται ως παιδαγωγικά επωφελές και εν δυνάμει μετασχηματιστικό, με δυνατότητα αξιοποίησης ως μοντέλο για μελλοντικές παρεμβάσεις ποικίλου θεματικού και παιδαγωγικού προσανατολισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS5092064)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μαλιγκούδη, Χ. & Παπαγρηγορίου, Β. (2008). *Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές εφαρμογές*. Στο Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου, Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 75-87.

Μαμμούς, Κ. Κ. Ν., Τσώλη, Κ. Λ., Μαλαφάντης, Κ. Δ., Μπαμπάλης, Θ. Κ., & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 73*, 119-141.

Νόμος 4692/2020. (Φ.Ε.Κ. 111/Α/2020). Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.

Σεραφείμ, Κ. και Φεσάκης Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο, στα πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, τόμος ΙΙ, 521-528, Κόρινθος 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(3).

Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2019). Digital Storytelling. In P. Mihailidis, & R. Hobbs (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-8). Wiley-Blackwell.

Τεχνητή Νοημοσύνη και Λογοτεχνία: Μύθοι, Προκλήσεις και Προοπτικές

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

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) και τη λογοτεχνία, με έμφαση στις δημιουργικές δυνατότητες, τους κινδύνους και τις αισθητικές μετατοπίσεις που αναδύονται από τη χρήση της. Συζητείται η «λογοτεχνική προσομοίωση» που παράγουν τα γλωσσικά μοντέλα και η αδυναμία τους να αναπαραγάγουν το βίωμα και τη συνείδηση, θεμελιώδη στοιχεία της γραφής. Παρουσιάζονται παραδείγματα δημιουργών που προσέτρεξαν στην ΤΝ ως εργαστηριακό συνεργάτη καθώς και ένα ελληνικό παράδειγμα κριτικής στάσης, το ποίημα «Απολογισμός έναντι». Αναδεικνύεται ο ρόλος των αναγνωστών στη διαμόρφωση μελλοντικών αισθητικών κριτηρίων και τεκμηριώνεται η ανάγκη παιδαγωγικής μέριμνας για καλλιέργεια κριτικού και καλλιτεχνικού γραμματισμού ώστε η ΤΝ να λειτουργεί ως δημιουργική εργαλειοθήκη και όχι ως επίχρυση αναστολή της δημιουργικότητας. Συμπεραίνεται ότι η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει τη γραφή και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας όταν πλαισιώνεται από κριτική εγρήγορση· η γραφή, ωστόσο, παραμένει αδιαπραγμάτευτα ανθρώπινη εμπειρία.

Λέξεις-Κλειδιά: *Τεχνητή Νοημοσύνη, λογοτεχνία, δημιουργικότητα, εκπαίδευση, αισθητική*

Artificial Intelligence and Literature: Myths, Challenges and Prospects

Drakopoulos Panos, Educator, P.E. Rhodes, MSc, Poet – Teacher at the Department of Preschool Education of Rhodes (Metropolitan College)

Abstract

This paper examines the relationship between Artificial Intelligence (AI) and literature, focusing on the creative affordances, risks, and aesthetic shifts arising from its use. It discusses the “literary simulation” generated by large language models and their inability to reproduce lived experience and consciousness, which are fundamental to writing. Examples of authors using AI as a laboratory collaborator are presented, alongside a Greek example of critical engagement, the poem “Apologismos Enanti”. The role of readers in shaping future aesthetic criteria is highlighted, as well as the pedagogical need to cultivate critical and artistic literacy so that AI serves as a creative toolkit rather than a gilded inhibition of creativity. We conclude that AI can support writing and the teaching of literature when framed by critical awareness; writing remains an irreducibly human experience.

Key words: *Artificial Intelligence, literature, creativity, education, aesthetics*

Εισαγωγή

Η ραγδαία διείσδυση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στη δημιουργική γραφή και στην αναγνωστική πρακτική μετασχηματίζει τα ερωτήματα για το τι θεωρούμε λογοτεχνία, ποιος δημιουργεί και με ποια κριτήρια κρίνουμε (Murray, 2020). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη δυναμική αυτή μέσα από μια τριπλή εστίαση:

1. Τη διάκριση ανάμεσα στην ποιητική εμπειρία και την αλγοριθμική προσομοίωση.
2. Τις δυνατότητες και τα όρια της ΤΝ ως εργαλείου στη δημιουργική διαδικασία.
3. Την παιδαγωγική μέριμνα για κριτική και καλλιτεχνική οξυδέρκεια στο σχολείο.

Για να εξετάσουμε τα παραπάνω, η μεθοδολογική προσέγγιση της εργασίας συνδυάζει βιβλιογραφική ανάλυση με παραδείγματα σύγχρονων δημιουργών.

Μεθοδολογικές επισημάνσεις

Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε βιβλιογραφική ανάλυση και κριτική αποτίμηση πρόσφατων μελετών που διερευνούν τη σχέση της ΤΝ με τη λογοτεχνία και την εκπαίδευση. Ενσωματώνονται παραδείγματα σύγχρονων συγγραφέων που πειραματίστηκαν με την ΤΝ στη δημιουργική διαδικασία, καθώς και ελληνικές κριτικές φωνές. Στόχος είναι η διασύνδεση θεωρητικών προσεγγίσεων με συγκεκριμένα παραδείγματα, ώστε να αναδειχθούν τόσο οι δυνατότητες όσο και οι περιορισμοί της χρήσης της ΤΝ στο πεδίο της λογοτεχνίας και της παιδαγωγικής πράξης.

Η ΤΝ δεν γράφει ποίηση – δημιουργεί προσομοιώσεις

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ), με τα σύγχρονα γλωσσικά μοντέλα και τους αλγόριθμους επεξεργασίας γλώσσας, είναι σε θέση να μας προσφέρει «στίχους». Μπορούμε, όμως, να τους ονομάσουμε ποιήματα; Η απάντηση είναι σαφής: όχι (Boden, 2016). Αυτό που παράγει η ΤΝ είναι, στην ουσία, προσομοιώσεις ποιημάτων• σειρές λέξεων που μιμούνται την επιφάνεια του ποιητικού λόγου.

Η ΤΝ δεν έχει εμπειρία, γούστο, λαχτάρα ή ευαισθησία – στοιχεία που κάνουν ένα ποίημα αληθινά ανθρώπινο. Οι λέξεις της δεν προέρχονται από συνείδηση ή ασυνείδητο – από φαντασία• είναι αποτέλεσμα καθαρής «νοημοσύνης» που επιλύει προβλήματα, όχι πνευματικών ή συναισθηματικών διεργασιών (Hayles, 2017). Δεν μπορεί να φτάσει την ποιητική διάσταση που ενσαρκώνουν δημιουργοί όπως λόγου χάριν ο Σεφέρης, ο Ελύτης ή ο Εμπειρίκος, διότι απλούστατα δεν είναι πρόσωπα με σάρκα και οστά, βιώματα και πάθη• είναι μηχανές που υπολογίζουν μοτίβα. Η σχετική συζή-

τηση για το λεγόμενο computational creativity (Boden, 2009) δείχνει τα όρια ανάμεσα σε αλγοριθμική μίμηση και γνήσια δημιουργικότητα.

Το ποίημα είναι περισσότερο από σωστή, απροσδόκητη ή έστω εμπνευσμένη τοποθέτηση λέξεων. Είναι η πολύπλοκη αισθητική δόνηση που δημιουργείται μαζί με τον ήχο και τη ζωντανή σήμανση της γλώσσας, το βαθύτερο κι εν κινήσει ίχνος μιας εμπειρίας, το άλλοτε αιφνίδιο, άλλοτε αργόσυρτο αποτύπωμα ενός πάθους. Το ρητό και το άρρητο – αυτό *που λέγεται* κι αυτό *που δε λέγεται*, σε μία ενιαία και μοναδική συναρμογή. Κι αυτό καμία μηχανή δεν το διαθέτει.

ΤΝ: η νέα εργαλειοθήκη ή η εύκολη λύση;

Η ΤΝ δεν είναι απλώς μια «μηχανή που μιμείται». Για πρώτη φορά στην ιστορία του πολιτισμού, μια τεχνολογία μπορεί να παίρνει αποφάσεις και να παράγει δικές της ιδέες (Murray, 2020). Τα τυπογραφεία, η τηλεόραση, ακόμα και η πυρηνική τεχνολογία ήταν εργαλεία· δεν δημιουργούσαν από μόνα τους (Harari, 2024).

Ένας ποιητής ή μυθιστοριογράφος μπορεί να αξιοποιήσει την ΤΝ για πρακτικούς σκοπούς: να ξεμπλοκάρει την πλοκή ενός μυθιστορήματος, να πειραματιστεί με μετρικές που έχουν υποχωρήσει ή ακόμη κι έχουν χαθεί στις σύγχρονες γενιές, να δοκιμάσει νέες γλωσσικές συνθέσεις.

Δεν πρόκειται για θεωρητικό σενάριο. Η Ιαπωνέζα συγγραφέας Rie Qudan παραδέχτηκε ότι ένα μικρό μέρος του βραβευμένου μυθιστορήματός της Sympathy Tower Tokyo γράφτηκε με τη βοήθεια του ChatGPT, κυρίως σε διαλόγους· επιλογή που θεώρησε εργαλείο και όχι υποκατάστατο της δημιουργικής της διαδικασίας (Guardian, 2025). Ο Καναδός δοκιμιογράφος Stephen Marche προχώρησε ακόμη περισσότερο: στη νουβέλα του Death of an Author το μεγαλύτερο ποσοστό του κειμένου προήλθε από γλωσσικά μοντέλα, με τον ίδιο να καθοδηγεί τη διαδικασία και να επιμελείται το τελικό αποτέλεσμα (Wikipedia, 2023). Αντίστοιχα, ο Yudhanjaya Wijeratne, συγγραφέας επιστημονικής φαντασίας, πειραματίστηκε με ποιήματα και εναλλακτικές πλοκές που του πρότεινε η ΤΝ, θεωρώντας την περισσότερο δημιουργικό συνομιλητή παρά απειλή (Wired, 2021). Ακόμη, ο K. Allado-McDowell συν-έγραψε το μυθιστόρημα Amor Cringe με το GPT-3, δοκιμάζοντας τα όρια ανάμεσα στον ανθρώπινο και τον μηχανικό λόγο (Wired, 2021).

Πέρα από τα διεθνή παραδείγματα δημιουργικής αξιοποίησης της ΤΝ, η ελληνική λογοτεχνική σκηνή συνεισφέρει στον ίδιο διάλογο με κριτική διάθεση: το ποίημα του Π. Δρακόπουλου *Απολογισμός έναντι* φωτίζει με σαφήνεια τις προκλήσεις, τις αντιφάσεις και τα όρια της σχέσης ΤΝ και λογοτεχνίας, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία της ανθρώπινης φωνής και του βιώματος (Drakopoulos, 2024).

Απολογισμός έναντι

στον Φραγκίσκο Καλαβάση

Στη διάρκεια του αποψινού Εργαστηρίου,
για την Τεχνητή Νοημοσύνη
την Εκπαίδευση και τον Άνθρωπο,
διατυπώθηκαν πολλά και σοβαρά:
Ενιαία θεωρία για τη Μηχανική Μάθηση
ακόμη δεν υπάρχει
(*δεν καταλαβαίνουμε ακριβώς πώς*
στην επόμενη ακτινογραφία η σχετική AI θα πει:
«αυτός θ' αποκτήσει πρόβλημα»,
με μια ορισμένη ευστοχία),
κοινή απ' όλες τις μεριές
εννοιολόγηση της γνώσης
δεν έχει συμφωνηθεί επίσης
(*παρότι ο καθένας βλέπει τη διαφορά της*
με την πληροφορία)
και το βέβαιο είναι
πως οι μηχανικοί, οι παιδαγωγοί,
οι όπου γης πληροφορικοί
και τόσοι ακόμη κλάδοι,
δεν μπορούν να κινούνται παράλληλα,
δίχως το τραύμα τής μεταξύ τους απόστασης
να μην βαθαίνει,
όπως ειπώθηκε σωστά
— εις βάρος πλέον όλων.

Πρέπει να συναντηθούν
οι επιστήμονες μεταξύ τους
Και οι επιστήμονες με τους απλούς ανθρώπους.

Πρέπει να μάθουν όλοι απ' όλους
— οι νευρώνες να δικτυωθούν.
Ειδάλλως, χάνεται —ελλείψει δεδομένων—
η μεγάλη εικόνα.

Χώρια, που πάρα πολλοί το 'χαν σιωπηρά
πίσω απ' τα χείλη τους:
Παρά τα προβλήματα, τα λάθη, τα bias
του ChatGPT και των ομοίων του,
μόλις που διανύουμε την εποχή της αμοιβάδας
για τον ψηφιακό κόσμο.

Πού να φτάσουμε, δηλαδή —κατά προφανή αναλογία—
στην εμφάνιση της Νεάντερταλ ή της Σάπιενς-Μποτ Νοημοσύνης…

«*Οι άνθρωποι δε θέλουν ν' αυτοκτονήσουν*»,
ακούστηκε ως επιμύθιο της βραδιάς,
αν και οι άνθρωποι μέχρι και τον αιώνα μας
και παράλληλα με τ' αναρίθμητα ομολογουμένως επιτεύγματά τους
—απ' τις Πυραμίδες μέχρι την Σχετικότητα
κι απ' την γέννηση της τραγωδίας
μέχρι την Ενάτη και τα Βόγιατζερ—
πολεμούν κι αυτοκτονούν με μεγάλη επιτυχία.

Ειπώθηκαν κι άλλα για την συγγραφή των στίχων
και τη θέση των ποιητών στον γενναίο καινούργιο κόσμο
και πράγματι, το επικυρώνω:
Επειδή, «*ο ποιητής Πάνος Δρακόπουλος*
έχει προ πολλού πεθάνει»,
γράφω εγώ στη θέση του
όλα τα παραπάνω.

Ανθρώπινη φωνή και παιδαγωγική αξιοποίηση

Μέσα από την ελευθερόστιχη μορφή του και την αναστοχαστική, ειρωνική διάθεσή του, το ποίημα αναδεικνύει τις ανησυχίες, τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς της αλγοριθμικής προσέγγισης της γνώσης και της δημιουργικότητας. Υπογραμμίζει τη σημασία της ανθρώπινης φωνής και του βιώματος, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως ελληνική συμβολή στον διεθνή διάλογο για την ΤΝ και τη λογοτεχνία.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το ποίημα μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη ως αφετηρία συζήτησης για τη διάκριση ανάμεσα στη γνήσια δημιουργική εμπειρία και στην αλγοριθμική μίμηση. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύει την αναγκαία όσο ποτέ άλλοτε κριτική και καλλιτεχνική εγρήγορση των αναγνωστών-μαθητών.

Οι αναγνώστες που διαμορφώνουν τη λογοτεχνία του αύριο

Η επίδραση της ΤΝ δεν περιορίζεται στον συγγραφέα· επεκτείνεται βαθύτερα στον αναγνώστη και, κατ' επέκταση, στη νέα γενιά μαθητών και λογοτεχνών (Hansen, 2021). Οι αναγνώστες που εκτίθενται σε τεράστιους όγκους κειμένων που υποδύονται τη λογοτεχνία, κινδυνεύουν να αφομοιώσουν αφηγήσεις χωρίς βάθος συναισθήματος ή προσωπικό βίωμα.

Ο άνθρωπος είναι μυθοτραφής· κατανοεί τον κόσμο μέσα από ιστορίες. Αν οι ιστορίες αυτές είναι αλγοριθμικές, προσομοιώσεις χωρίς εμπειρία, τότε οι νέοι αναγνώστες

ενδέχεται να συνηθίσουν σε μια «λογοτεχνία της στιγμιαίας συγκίνησης». Και καθώς κάθε συγγραφέας αναδύεται πρώτα με τον ρόλο του αναγνώστη, οι μελλοντικοί δημιουργοί είναι ιδιαίτερα πιθανό ότι θα φέρουν στη γραφή τους την επιρροή της ΤΝ.

Η μετατόπιση των αισθητικών κριτηρίων

Αν συμβεί αυτό, τα αισθητικά κριτήρια θα μετατοπιστούν. Η σχέση ανάγνωσης και συγγραφής θα αναδιαμορφωθεί, και η ίδια η δημιουργική διαδικασία θα αποκτήσει νέες, αμφίσημες προεκτάσεις (Hayles, 2017). Δεν θα πρόκειται απλώς για επιρροή στην καριέρα ενός νέου λογοτέχνη• αλλά για συνολική αλλαγή στους όρους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε το τι είναι η λογοτεχνία και τι σημαίνει να γράφουμε.

Η πρόκληση, λοιπόν, είναι διπλή: οι δημιουργοί να χρησιμοποιούν την ΤΝ ως εργαλείο –με σταθερά υψηλή κριτική και καλλιτεχνική εγρήγορση– και οι αναγνώστες να καλλιεργούν διαρκώς την ικανότητά τους να ξεχωρίζουν το αυθεντικό από το προσομοιωμένο. Μόνο έτσι μπορεί να διασωθεί η λογοτεχνία ως χώρος εμπειρίας και βάθους, και όχι ως πεδίο πλάνης κι ευκολίας.

Η παραπάνω προβληματική οδηγεί αναπόφευκτα στο ερώτημα για τον ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης: πώς προετοιμάζονται οι νέοι αναγνώστες και συγγραφείς να σταθούν κριτικά απέναντι στις προσομοιώσεις της ΤΝ;

Η παιδαγωγική διάσταση: από την τεχνολογική επάρκεια στην κριτική εγρήγορση

Το σχολείο και η εκπαίδευση έχουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης των νέων ανθρώπων με την ΤΝ. Η παιδαγωγική μέριμνα δεν μπορεί να περιορίζεται στην τεχνολογική εξοικείωση, αλλά οφείλει να στοχεύει στην καλλιέργεια κριτικής και καλλιτεχνικής οξυδέρκειας, ώστε η ΤΝ να λειτουργεί ως δημιουργική εργαλειοθήκη και όχι ως επίχρυση αναστολή της δημιουργικότητας (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσεγγίζουν την ΤΝ όχι ως «μαγικό» εργαλείο, αλλά ως μέσο που απαιτεί ερμηνεία, αναστοχασμό και συνειδητή χρήση. Όπως επισημαίνει ο Selwyn (2022), η συζήτηση για την ΤΝ στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τεχνικές δεξιότητες, αλλά και το *παιδαγωγικό ήθος*. Η πρόκληση, συνεπώς, είναι η διαμόρφωση συνθηκών όπου η ΤΝ πλαισιώνει την ανθρώπινη δημιουργικότητα, χωρίς να την εκτοπίζει απ’ το σχολικό περιβάλλον ή έστω να την παραμερίζει. Συναφώς, η OECD (2021) τονίζει την ανάγκη πολιτικών που συνδυάζουν τεχνολογική επάρκεια με κριτική παιδαγωγική προσέγγιση.

Μέσα από την έκθεση σε λογοτεχνικές προσομοιώσεις, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τη διαφορά ανάμεσα στη γνήσια δημιουργική εμπειρία και την αλγοριθμική μίμηση (Boden, 2016; Murray, 2020). Δεν είναι, επομένως, άνευ σημασίας αυτό που τονίζουν οι Lankshear & Knobel (2015): ότι ο ψηφιακός εγγραμματι-

σμός δεν περιορίζεται στη χρήση εργαλείων, αλλά περιλαμβάνει και κριτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές που είναι απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία μιας παιδαγωγικής που ενσωματώνει την ΤΝ με όρους δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης.

Η παιδαγωγική διάσταση εκτείνεται έτσι στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της αισθητικής εγρήγορσης και της φαντασίας – θεμέλια απαραίτητα για τη διατήρηση της αυθεντικής λογοτεχνικής δημιουργίας, ακόμη και στην εποχή της ΤΝ. Σε αυτή τη διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει κεντρικός: ως εν εγρηγόρσει κι έμπειρος πλοηγός, καθοδηγεί τους μαθητές να αξιοποιούν την ΤΝ δημιουργικά και κριτικά, χωρίς να εκχωρούν σε αυτήν την ευθύνη της δικής τους φωνής.

Η ουσιαστική πρόκληση, επομένως, είναι να αξιοποιηθεί η ΤΝ ως εργαλείο που διευρύνει τις δυνατότητες της μάθησης, χωρίς να υπονομεύει το βάθος της ανθρώπινης δημιουργικότητας· ζήτημα που μας οδηγεί αναπόφευκτα στην προβληματική της αδιαπραγμάτευτης ανθρωπινότητας της γραφής.

Η αδιαπραγμάτευτη ανθρωπινότητα της γραφής

Συνοψίζοντας: η ΤΝ δεν είναι δημιουργός με την ανθρωποκεντρική έννοια. Δεν έχει βίωμα, συναίσθημα, φαντασία – συνειδητό ή ασυνείδητο· δεν μπορεί να συγκριθεί με μεγάλους ποιητές του παρελθόντος. Μπορεί, όμως, να γίνει ένα ισχυρό εργαλείο για τον συγγραφέα, ιδίως στην επίλυση τεχνικών ή δομικών προκλήσεων, εφόσον χρησιμοποιηθεί με υψηλή κριτική και καλλιτεχνική οξυδέρκεια κι εγρήγορση.

Ταυτόχρονα, η έκθεση της νέας γενιάς αναγνωστών σε αλγοριθμικά κείμενα θα αλλάξει τον τρόπο που θα γράφουν οι μελλοντικοί δημιουργοί, μετατοπίζοντας σταδιακά τις αναγνωστικές προσδοκίες και, τελικά, το ίδιο το τοπίο της λογοτεχνίας. Η ΤΝ δεν αντικαθιστά το ανθρώπινο ταλέντο• το ρίχνει, ωστόσο, σε μία νέα αρένα, θέτοντας νέες προκλήσεις και ερωτήματα για το τι σημαίνει να γράφουμε, να διαβάζουμε και να βιώνουμε την τέχνη του λόγου στην ψηφιακή εποχή.

Κι εδώ ακριβώς βρίσκεται η κρίσιμη ερώτηση: γιατί γράφουμε; Η γραφή, από τα ομηρικά έπη έως την πιο ταπεινή σημείωση στο ημερολόγιό μας, έχει να κάνει με την προσπάθεια του ανθρώπου να συναντήσει τον εαυτό του και τον κόσμο· να αποτυπώσει το άφατο, να κοινωνήσει το βαθύτερο. Να παραδώσει νόημα στην εκάστοτε μορφή. Όσο κι αν προχωρήσει η ΤΝ, αυτό παραμένει αδιαπραγμάτευτα ανθρώπινο. Η διεθνής κοινότητα (PEN, UNESCO) έχει επίσης εκφράσει ανησυχίες για το πώς η ΤΝ μπορεί να επηρεάσει τις συνθήκες δημιουργίας και διακίνησης της λογοτεχνίας.

Επίλογος

Η ΤΝ δύναται να εμπλουτίσει το πνευματικό εργαστήρι του δημιουργού και την τάξη, εφόσον πλαισιώνεται από κριτική επίγνωση, αισθητική πειθαρχία και ηθική διαφά-

νεια. Η γραφή παραμένει πράξη εμπειρίας και σχέσης με τον κόσμο. Το στοίχημα της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει αναγνώστες και συγγραφείς που αξιοποιούν την ΤΝ χωρίς να εκχωρούν την ευθύνη της φωνής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Boden, M. A. (2009). *Creativity and artificial intelligence*. Artificial Intelligence, 103(1–2), 347–356.

Boden, M. A. (2016). *AI: Its nature and future*. Oxford: Oxford University Press.

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

Chan, A., & Tsi, S. (2023). *Artificial intelligence and learning in higher education: Trends and challenges*. London: Routledge.

Drakopoulos, P. (2024). Apologismos enanti / Apology versus. *Chartis, 69*. Anaktithike 3 Septemvriou 2025, apo https://www.hartismag.gr/hartis-69/poiisi-kai-pezografia/apologhismos-enanti

Hansen, M. B. (2021). *Feed forward: On the future of twenty-first-century media*. Chicago: University of Chicago Press.

Harari, Y. N. (2024). *Nexus: A brief history of information networks from the Stone Age to AI*. New York: Random House.

Hayles, N. K. (2017). *Unthought: The power of the cognitive nonconscious*. Chicago: University of Chicago Press.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2015). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy, 9*(1), 8–20.

Murray, J. H. (2020). *Hamlet on the Holodeck: The future of narrative in cyberspace* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

OECD. (2021). *AI in education: Challenges and opportunities for teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.

PEN International. (2022). *Artificial intelligence and freedom of expression*. PEN Report.

Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.

Su, H., Li, X., & Zhang, Y. (2023). *AI-enhanced education: Opportunities, ethics, and implementation*. Singapore: Springer.

The Guardian. (2025, August 18). Author Rie Qudan: Why I used ChatGPT to write my prize-winning novel. Anaktithike 3 Septemvriou 2025, apo https://www.theguardian.com/books/2025/aug/18/author-rie-qudan-why-i-used-chatgpt-to-write-my-prize-winning-novel

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO.

Wikipedia. (2023). *Death of an Author (novella)*. Anaktithike 3 Septemvriou 2025, apo https://en.wikipedia.org/wiki/Death_of_an_Author_(novella)

Wired. (2021, October 6). A Novelist and an AI Cowrote Your Next Cringe Read. Anaktithike 3 Septemvriou 2025, apo https://www.wired.com/story/k-allado-mcdowell-gpt-3-amor-cringe

Άγχος και οικογένειες παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)

Προεστάκη Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60/70, M. Ed.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα του άγχους στις οικογένειες παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Αρχικά, αναφέρονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με ΔΑΦ. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνών που υπάρχουν για τις οικογένειες με παιδί με ΔΑΦ και επισημαίνεται ότι εντοπίζονται αυξημένα επίπεδα άγχους. Κατόπιν, υποδεικνύονται οι παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το γονεϊκό άγχος, δηλαδή οι εξατομικευμένοι και οι περιβαλλοντικοί. Ακόμη, αναλύονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που ακολουθούν οι γονείς. Η συγκεκριμένη μελέτη κλείνει με τα συμπεράσματα και τονίζεται η αναγκαιότητα της κατάλληλης παροχής στήριξης προς τις οικογένειες με παιδί με ΔΑΦ και της ύπαρξης περισσότερων μελετών για το γονεϊκό άγχος.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), άγχος γονέων, οικογένειες με ΔΑΦ.

Anxiety and families of children with autism spectrum disorders (ASD)

Proestaki Anastasia, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper addresses the issue of anxiety in families of children with autism spectrum disorders (ASD). Initially, the characteristics of a child with ASD are briefly mentioned. Then, the results of existing research on families with a child with ASD are presented and it is noted that increased levels of anxiety are identified. Then, the factors related to parental stress, namely individual and environmental, are indicated. Furthermore, the stress coping strategies followed by parents are analyzed. This specific study concludes with the conclusions and emphasizes the need for appropriate support for families with a child with ASD and the existence of more studies on parental stress.

Key-words: Autism spectrum disorders (ASD), parental stress, families with ASD.

Εισαγωγή

Είναι αξιοσημείωτο ότι στις Η.Π.Α. υπάρχουν 11,2 εκατομμύρια παιδιά με ειδικές ανάγκες (Caicedo, 2014), ενώ ένα στα έξι παιδιά παρουσιάζει κάποιου είδους αναπτυξιακή διαταραχή ή καθυστέρηση (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2013). Ακόμη, είναι σκόπιμο να λεχθεί ότι στις Η.Π.Α. 1 στα 110 παιδιά και 1 στα 64 στο Ηνωμένο Βασίλειο εντάσσεται στη ΔΑΦ, δηλαδή στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Γαλάνης, 2017· Kissel, & Nelson, 2016). Όταν συναντά κανείς ά-

τομο με ΔΑΦ, συνειδητοποιεί ότι πρόκειται για ένα αίνιγμα (Παππά, & Πάτρας, 2019· Simpson, 2001), καθώς το άτομο διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Πουλπούλογλου, 2019).

Χαρακτηριστικά παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν μια διαταραχή, η οποία αφορά τρεις περιοχές της συμπεριφοράς του ατόμου, την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη φαντασία, οι οποίες καλούνται και ως «τριάδα των διαταραχών» (American Psychiatric Association, 2013· Happè, 2003· Πουλπούλογλου, 2019). Γενικότερα, τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή παρουσιάζουν ποιοτικές και ποσοτικές ελλείψεις στις κοινωνικές λειτουργίες (American Psychiatric Association, 2013· Γαλάνης, 2017· Robea, Ciobica, Curpan, Plavan, Strungaru, Lefter, & Nicoara, 2021) και δεν μπορούν να υιοθετήσουν αποδεκτούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (White, Keonig, & Scahill, 2007).

Ύπαρξη παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μια οικογένεια

Η οικογένεια ως ένα σύστημα προβαίνει σε αλληλεπιδράσεις και προσαρμογές με τη γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Εξάλλου, η ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες – και στην προκειμένη περίπτωση παιδί με ΔΑΦ – έχει σημαντικές συνέπειες για τα μέλη όλης της οικογένειας (Lindo, Kliemann, Combes, & Frank, 2016). Η ανατροφή ενός παιδιού με ΔΑΦ θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα, καθώς θα υπάρξει αυξημένη εσωτερική συνοχή και δύναμη, αλλά θα προκαλέσει και αρνητικές επιπτώσεις, όπως είναι τα οικονομικά προβλήματα και η πίεση για την προσαρμογή στη νέα κατάσταση. Ειδικότερα, οι γονείς εμφανίζουν άγχος σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών (Baker-Ericzèn, Brookman-Frazee, & Stahmer, 2005).

Έρευνες για το άγχος των γονέων με παιδί με ΔΑΦ

Είναι αποδεδειγμένο μέσω ερευνών ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα άγχους σε αντίθεση με τους γονείς φυσιολογικών παιδιών (Baker-Ericzèn et al., 2005· Tomanik, Harris, & Hawkins, 2004). Πιο συγκεκριμένα, τα 2/3 των μητέρων με παιδί με ΔΑΦ θα δείξουν περισσότερο άγχος λόγω των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων, της περιθωριοποίησης, αλλά και της αγωνίας για το τι έπεται στο μέλλον (Baker-Ericzèn et al., 2005). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι γονείς θα εμφανίσουν δυσκολίες με τον ύπνο, κάπνισμα και άλλα προβλήματα στο σώμα τους (Gouin, da Estrela, Desmarais, & Barker, 2016), όπως είναι η αρτηριακή πίεση και η διαταραχή του θυροειδούς αδένα (Ebrecht, Hextall, Kirtley, Taylor, Dyson, & Weinman, 2004).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα των ερευνών (Duarte, Bordin, Yazigi, & Mooney, 2005· Lindo et al., 2016· Montes, & Halterman, 2007), οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, όπως και με άλλες αναπηρίες, αισθάνονται μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και ανησυχίας σε σχέση με τους γονείς των παιδιών χωρίς κάποια δυσλειτουργία ή διαταραχή. Χαρακτηριστικές είναι οι μητέρες των παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίες χαρα-

κτηρίζονται ως υπερπροστατευτικές και νιώθουν περισσότερο αγχωμένες και εξουθενωμένες σε σχέση με τις μητέρες των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Larson, 2010). Άρα, λοιπόν, οι γονείς των παιδιών με αυτισμό, νοητική υστέρηση και εγκεφαλική παράλυση εμφανίζουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (McCafferty, & McCutcheon, 2020).

Παράγοντες που συνδέονται με το γονεϊκό άγχος

Έχει ήδη λεχθεί ότι οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τους γονείς των παιδιών χωρίς καμιά διαταραχή (Derguy, M' Bailara, Michel, Roux, & Bouvard, 2016· McCafferty, & McCutcheon, 2020). Το άγχος αυτό οφείλεται σε δυο παραμέτρους. Έτσι, μπορούν να αναφερθούν οι εξατομικευμένοι παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στο παιδί, στους γονείς και στα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με την οικογένεια, την κοινωνική ζωή και τα δίκτυα – υπηρεσίες υποστήριξης (Derguy et al., 2016).

Εξατομικευμένοι παράγοντες

Οι έρευνες που αφορούν στους εξατομικευμένους παράγοντες, εξετάζουν τα παιδιά. Σύμφωνα μ' αυτά τα δεδομένα των ερευνών το άγχος των γονέων είναι αυξημένο όταν είναι μεγαλύτερη η σοβαρότητα της αυτιστικής διαταραχής. Άλλωστε, η ΔΑΦ συνδέεται με αρκετές δυσλειτουργίες, οι οποίες δυσχεραίνουν τη ζωή του ατόμου (Derguy et al., 2016) και πρέπει να προστεθούν και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Derguy et al., 2016· Hall, & Graff, 2011). Αυτά τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ προωθούν το γονεϊκό άγχος και οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν το παιδί και να αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση (Derguy et al., 2016). Βέβαια, οι γονείς αισθάνονται φόβο και νιώθουν αγωνία για το γεγονός ότι θα κριθούν και ενοχοποιηθούν από το ευρύτερο περιβάλλον τους και την κοινωνία γενικότερα (Rivard, Terroux, Parent-Boursier, & Mercier, 2014).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Το άγχος των γονιών εξαρτάται και από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι γονείς δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι η επιθυμητή οικογένεια που φανταζόντουσαν, δεν υφίσταται. Οι καινούριες και αντίξοες συνθήκες αγχώνουν και εξουθενώνουν κυρίως τις μητέρες, οι οποίες επωμίζονται το μεγαλύτερο μερίδιο φροντίδας του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι το άγχος των γονιών εξαρτάται και από το πόσο τους υποστηρίζει το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, δηλαδή εάν διαθέτουν μια υποστηρικτική οικογένεια (Derguy et al., 2016). Δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι εάν δεν υπάρχει η αναμενόμενη στήριξη από τους γονείς, δυσχεραίνεται η ήδη δύσκολη κατάσταση (Trute, 2003).

Στρατηγικές αντιμετώπισης

Συνοψίζοντας, με βάση τα όσα έχουν λεχθεί παραπάνω, το άγχος των γονιών των παιδιών με ΔΑΦ εξαρτάται από τη σοβαρότητα της διαταραχής, το νοητικό επίπεδο, τη λειτουργικότητα του παιδιού, τη φροντίδα που θα χρειάζεται και τις προβληματικές συμπεριφορές (Hastings, 2003). Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείπονται και τα κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία των γονέων, τα οποία συνυπάρχουν με στρεσογόνες καταστάσεις (Hall, & Graff, 2011· Rivard et al., 2014).

Οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους και υιοθετούν στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες επηρεάζουν το γονεϊκό άγχος (Hastings, Kovshoff, Ward, Degli Espinosa, Brown, & Remington, 2005· Tobing, & Glenwick, 2002). Όταν οι γονείς δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης επειδή δεν συνειδητοποιούν ή αποφεύγουν τη σοβαρότητα της κατάστασης, τα επίπεδα άγχους, όπως και η κατάθλιψη, θα είναι αυξημένα. Αυτή η τάση αποφυγής της κατάστασης σε συνδυασμό με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του παιδιού επιφέρει οδυνηρότερα αποτελέσματα (Tobing, & Glenwick, 2002). Είναι αυτονόητο ότι όταν υπάρχει παροχή υπηρεσιών στους γονείς, το άγχος είναι μειωμένο και όταν καθυστερεί η υποστήριξη και η καθοδήγηση, οι γονείς αγχώνονται ακόμη περισσότερο επειδή δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν τη νέα κατάσταση (Rivard et al., 2014).

Είναι αξιοσημείωτο ότι η ποιότητα ζωής των γονιών και κατ' επέκταση της οικογένειας εξαρτάται από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους. Οι μητέρες διαλέγουν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους σε σχέση με τους πατέρες. Οι μητέρες θέλουν να νιώθουν ικανές να διαχειριστούν την κατάσταση και νοιάζονται για την ανατροφή του παιδιού τους. Οι άντρες ασχολούνται με το να επιλύουν προβλήματα (Salas, Rodríguez, Tabernero Urbieta, & Cuadrado, 2017). Παλαιότερες έρευνες υποστήριζαν αυτά τα αποτελέσματα (Godoy, Godoy, López-Chicheri, Martínez, Gutiérrez, & Vázquez, 2008). Οι γονείς, λοιπόν, καταφεύγουν στις κάτωθι στρατηγικές αντιμετώπισης του γονεϊκού άγχους:

- Εύρεση κοινωνικής υποστήριξης,
- Εξωτερίκευση των συναισθημάτων,
- Επίλυση προβλημάτων και
- Γνωστική αναπλαισίωση (Salas et al., 2017).

Όμως, οι γονείς ενστερνίζονται και στρατηγικές αντιμετώπισης, οι οποίες δεν ενδείκνυνται. Μ' αυτή τη λογική μπορούν να αναφερθούν οι εξής: κοινωνική απόσυρση, αυτοκριτική και ευχολόγια. Οι τρόποι αυτοί αντιμετώπισης της κατάστασης συμβαδίζουν με αρνητικά συναισθήματα, η συνεχής κριτική και η απομόνωση, όχι μόνο δε λύνουν τη σοβαρότητα της κατάστασης, αλλά οδηγούν και σε αγχωτικές διαθέσεις των γονιών. Γενικά, μέσω των στρατηγικών θα πρέπει να επιζητείται η επαφή με την αληθινή κατάσταση και λύσεις για τα συμπτώματα της ΔΑΦ. Συνεπώς, προτείνονται οι προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης (Kiami, & Goodgold, 2017).

Συμπεράσματα

Για να μειωθούν, όσο είναι εφικτό, τα επίπεδα άγχους των γονέων με παιδιά με ΔΑΦ, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η κοινωνική υποστήριξη, δηλαδή θα αξιοποιηθεί η συμβουλευτική, η ψυχοθεραπεία, οι ομάδες υποστήριξης κ.ά., για να αποκτήσουν οι γονείς προσαρμοστικές ικανότητες, οι οποίες θα είναι ικανές να εξαλείψουν το άγχος (Singer, Ethridge, & Aldana, 2007). Ειδικότερα, με τις ψυχοθεραπείες οι γονείς μπορούν να ξεπεράσουν τις ενοχές που νιώθουν γι' αυτή την κατάσταση, την απόρριψη ή ακόμη και το μίσος για το παιδί τους (Παππά, & Πάτρας, 2019). Βάσει των ερευνών με την κοινωνική υποστήριξη, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ειδικών ή φίλων, θα μειωθούν τα επίπεδα του γονεϊκού άγχους (Gouin et al., 2016). Είναι ελπιδοφόρο ότι μέσω των παρεμβατικών προγραμμάτων οι γονείς εμφάνισαν λιγότερα επίπεδα άγχους μετά από μερικά χρόνια. Βέβαια, ακόμη απαιτείται περισσότερη έρευνα στον τομέα αυτό και χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας και τα μέσα των προγραμμάτων παρέμβασης για την εξάλειψη του γονεϊκού άγχους (Lindo et al., 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition, (DSM-5). Retrieved from: https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 30* (4), Retrieved from: 194-204. https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.194.

Caicedo, C. (2014). Families With Special Needs Children: Family Health, Functioning, and Care Burden. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 20* (6), 398-407. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/1078390314561326.

Centers for Disease Control and Prevention. (2013). *Developmental disabilities*. Retrieved from: http:// www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/ facts.html.

Derguy, C., M' Bailara, K., Michel, G., Roux, S., & Bouvard, M. (2016). The need for an ecological approach to parental stress in autism spectrum disorders: The combined role of individual and environmental factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46* (6), 1895-1905. Retrieved from: 10.1007 / s10803-016-2719-3.

Duarte, C. S., Bordin, I. A., Yazigi, L., & Mooney, J. (2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism, 9* (4), 416-427. Retrieved from: 10.1177 / 1362361305056081.

Ebrecht, M., Hextall, J., Kirtley, L. G., Taylor, A., Dyson, M., & Weinman, J. (2004). Perceived stress and cortisol levels predict speed of wound healing in healthy

male adults. *Psychoneuroendocrinology, 29*, 798–809. Retrieved from: 10.1016/S0306- 4530(03)00144-6.

Galanis, P. (2017). Paidagogiki prosengisi mathiton me Diatarachi Aftistikou Fasmatos. Sto M. Gelastopoulou, & A. Moutavelis (epim.), *Ekpaideftiko yliko gia tin parallili stirixi kai tin entaxi mathiton me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto scholeio* (ss. 121-142). Institouto Ekpaideftikis Politikis: I.E.P. Anaktisi apo: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/ekp_yliko_mathiton_me_anapiria.pdf.

Godoy, D., Godoy, J. F., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S., & Vázquez, L. (2008). Psychometric properties of the Coping with stress Self Effi cacy Scale. *Psicothema, 20* (1), 155-165.

Gouin, J. P., da Estrela, C., Desmarais, K., & Barker, E. T. (2016). The impact of formal and informal support on health in the context of caregiving stress. *Family Relations, 65*, 191–206.

Hall, H. R., & Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviors of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 34* (1), 4-25. Retrieved from: 10.3109 / 01460862.2011.555270.

Happé, F. (2003). *AFTISMOS: Synchroni Psychologiki Theorisi* (D. Stasinos Mtfr. & Ch. Stavropoulos Epim.). Gutenberg.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., Degli Espinosa, F., Brown, T., & Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35* (5), 635. Retrieved from: 10.1007 / s10803-005-0007-8.

Hastings, R. P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research, 47* (4-5), 231-237. Retrieved from: https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00485.x.

Kiami, S. R., & Goodgold, S. (2017). Support needs and coping strategies as predictors of stress level among mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment, 2017* (2), 1-10. Retrieved from: 10.1155/2017/8685950.

Kissel, S. D., & Nelson III, W. M. (2016). Parents' perceptions of the severity of their child's autistic behaviors and differences in parental stress, family functioning,

and social support. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *31* (2), 152-160. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/1088357614537352.

Larson, E. (2010). Ever vigilant: Maternal support of participation in daily life for boys with autism. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 30* (1), 16-27. Retrieved from: 10.3109 / 01942630903297227.

Lindo, E., Kliemann, K., Combes, B., & Frank, J. (2016). Managing Stress Levels of Parents of Children with Developmental Disabilities: A Meta-Analytic Review of Interventions. *Family Relations, 65* (1), 207–224. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/fare.12185.

McCafferty, P., & McCutcheon, J. (2020). Parenting a Child with Autism: Considering the Stresses, Supports and Implications for Social Work Practice. *Child Care in Practice, 27* (3) Retrieved from: 10.1080/13575279.2020.1765145.

Montes, G., & Halterman, J. S. (2007). Psychological functioning and coping among children with autism: A population-based study. *Pediatrics, 119*, 1040-1046. Retrieved from: 10.1542 / peds.2006-2819.

Pappa, M., & Patras, P. (2019). Diataraches sto fasma tou aftismou. Sto F. Gousias (epim.), *Ta praktika tou 6ou Synedriou: «Neos Paidagogos»* - Athina, 11 & 12 Maiou 2019 (ss. 2335- 2339). Anaktisi apo: http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_06_Synedrio_Neos_Paidagogos_2019.pdf.

Poulpouloglou, N. (2019). Meleti periptosis paidiou me aftismo: Didaktikes paremvaseis entos tis taxis tis «genikis» ekpaidefsis. Sto F. Gousias (epim.), *Ta praktika tou 6ou Synedriou: «Neos Paidagogos»* - Athina, 11 & 12 Maiou 2019 (ss. 1923- 1930). Anaktisi apo: http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_06_Synedrio_Neos_Paidagogos_2019.pdf.

Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., & Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44* (7), 1609-1620. Retrieved from: 10.1007 / s10803-013-2028-z.

Robea, M. A., Ciobica, A., Curpan, A. S., Plavan, G., Strungaru, S., Lefter, R., & Nicoara, M. (2021). Preliminary Results Regarding Sleep in a Zebrafish Model

of Autism Spectrum Disorder. *National Library of Medicine: National Center for Biotechnology Information (NCBI), 11* (5), 556. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/brainsci11050556.

Salas, B. L., Rodríguez, V. Y., Tabernero Urbieta, C., & Cuadrado, E. (2017). The role of coping strategies and self-efficacy as predictors of life satisfaction in a sample of parents of children with autism spectrum disorder. *National Library of Medicine: National Center for Biotechnology Information (NCBI), 29* (1), 55-60. Retrieved from: 10.7334/psicothema2016.96.

Simpson, R., L., (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues an consideration for effective practice. *Focus on autism and other developmental disabilities, 16* (2), 68-71. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/108835760101600202.

Singer, G. H., Ethridge, B. L., & Aldana, S. L. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 13*, 357–369. Retrieved from: 10.1002/mrdd.20175.

Tobing, L. E., & Glenwick, D. S. (2002). Relation of the childhood autism rating scale-parent version to diagnosis, stress, and age. *Research in Developmental Disabilities, 23* (3), 211-223. Retrieved from: 10.1016 / s0891-4222 (02) 00099-9.

Tomanik, S., Harris, G. E., & Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29* (1), 16-26. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/13668250410001662892.

Trute, B. (2003). Grandparents of children with developmental disabilities: Intergenerational support and family well-being. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 84* (1), 119-126. Retrieved from: https://doi.org/10.1606/1044-3894.87.

White, W. S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37* (10). Retrieved from: 1858-1868. 10.1007 / s10803-006-0320-x.

Ειδική Αγωγή: Κατανοώντας τον αυτισμό: Μια πιλοτική μελέτη μικροδιδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γίδαρη Σοφία, Εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε. Π.Ε.71, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει μια πιλοτική διδακτική παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι σε μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακολούθησαν μια μικροδιδασκαλία δύο ωρών με τίτλο «Κατανοώντας τον αυτισμό». Η παρέμβαση συνδύασε θεωρητική εισαγωγή με βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. προσομοίωση αισθητηριακού θορύβου, παντομίμα) και χρήση ψηφιακών εργαλείων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση και ημερολογίων ανταπόκρισης. Η ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική αύξηση των γνώσεων, ενίσχυση της ενσυναίσθησης και ανάπτυξη θετικότερων στάσεων απέναντι στην ένταξη μαθητών με ΔΑΦ. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη συμβολή των βιωματικών προσεγγίσεων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και προτείνουν την περαιτέρω εφαρμογή της μεθόδου σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτισμός, εκπαιδευτικοί, ενσυναίσθηση, βιωματική μάθηση, συμπερίληψη

Special Education: Understanding autism: A pilot micro-teaching study for primary education teachers

Gidari Sofia, Special Education Teacher Π.Ε.71, M.Ed.

Abstract

This study examines a pilot teaching intervention aimed at enhancing general education teachers' understanding and empathy towards students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Forty primary school teachers participated in a two-hour micro-teaching session titled "Understanding Autism." The intervention combined theoretical introduction with experiential activities (e.g., sensory noise simulation, mime) and the use of digital tools. Data were collected through pre- and post-intervention questionnaires and reflective journals. The analysis revealed a statistically significant increase in knowledge, enhanced empathy, and the development of more positive attitudes towards the inclusion of students with ASD. The findings highlight the contribution of experiential approaches in teacher training and suggest the further application of this method on a larger scale.

Key-words: Autism, teachers, empathy, experiential learning, inclusion

Εισαγωγή

Ο αυτισμός (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος – ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία (APA, 2013). Η σχολική συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ απαιτεί εκπαιδευτικούς που όχι μόνο κατανοούν τις ανάγκες τους, αλλά είναι και σε θέση να εφαρμόζουν κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά αναφέρουν περιορισμένη κατάρτιση και δυσκολία διαχείρισης (Lindsay et al., 2013).

Η βιβλιογραφία έχει καταδείξει ότι οι βιωματικές προσεγγίσεις ενισχύουν την ενσυναίσθηση και οδηγούν σε ουσιαστικότερη κατανόηση των δυσκολιών που βιώνουν τα άτομα με ΔΑΦ (Dargue & O'Reilly, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη έχει ως κύριο σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα μιας μικροδιδασκαλίας που συνδυάζει θεωρητική ενημέρωση και βιωματικές δραστηριότητες στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι: (α) Πώς επηρεάζει η βιωματική μικροδιδασκαλία τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό; (β) Πώς μεταβάλλονται οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη; (γ) Ποια είναι η επίδραση των βιωματικών τεχνικών στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ένταξη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στη γενική εκπαίδευση αποτελεί πλέον θεμελιώδη στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς (UNESCO, 2020). Παρά τις πολιτικές ένταξης, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αναφέρουν χαμηλή αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των μαθητών (Symes & Humphrey, 2012). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η επιτυχής ένταξη συνδέεται όχι μόνο με τη γνώση για τις ιδιαιτερότητες του αυτισμού, αλλά και με την ύπαρξη ενσυναίσθησης και θετικής στάσης από τους εκπαιδευτικούς (Rodriguez, Saldaña, & Moreno, 2012).

Η ενσυναίσθηση, ως βασική συνιστώσα της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας, θεωρείται καθοριστική για την οικοδόμηση υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Decety & Meyer, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, η βιωματική μάθηση έχει προταθεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση για την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας. Η θεωρία του Kolb (1984) τονίζει τη σημασία της εμπειρίας ως θεμελίου της μάθησης, ενώ σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι προσομοιώσεις, οι ρόλοι και οι διαδραστικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ουσιαστικότερη κατανόηση της διαφορετικότητας και στην αλλαγή στάσεων (Forlin & Chambers, 2011· D'Alonzo, Giordano, & Vanleeuwen, 2020).

Περαιτέρω, ο Baron-Cohen (2008) εισάγει την έννοια της «θεωρίας του νου» ως γνωστική δυσκολία που χαρακτηρίζει τα άτομα με ΔΑΦ, τονίζοντας τη σημασία κατανόησης των διαφορών στον τρόπο σκέψης και επικοινωνίας. Η κατανόηση αυτών των

διαφορών μέσα από βιωματικές τεχνικές ενισχύει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με ευελιξία και ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.

Συνεπώς, το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης βασίζεται στη σύνθεση της θεωρίας της βιωματικής μάθησης, της ενσυναίσθησης και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ. Η μικροδιδασκαλία που σχεδιάστηκε επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, με στόχο την ενίσχυση των παιδαγωγικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (34 γυναίκες, 6 άνδρες, μέση ηλικία 38,4 έτη) που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία. Η επιλογή έγινε με δειγματοληψία ευκολίας.

Παρέμβαση

Η μικροδιδασκαλία είχε διάρκεια δύο ωρών και περιλάμβανε εισαγωγή στα χαρακτηριστικά του αυτισμού, κοινωνική ιστορία μέσω κόμικς, προσομοίωση αισθητηριακού θορύβου, παντομίμα για την μη λεκτική επικοινωνία, διαδραστικό κουίζ Kahoot και βίντεο-επίλογο.

Οι στόχοι ήταν: (α) γνωστικοί – κατανόηση βασικών χαρακτηριστικών του αυτισμού, (β) δεξιοτήτων – εφαρμογή υποστηρικτικών στρατηγικών, (γ) στάσεων – ανάπτυξη θετικής αντίληψης για τη συμπερίληψη.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία: (α) Ένα ερωτηματολόγιο γνώσεων και στάσεων (προ/μετά) με κλίμακα Likert 5 βαθμίδων για την ποσοτική αξιολόγηση. (β) Ημερολόγια ανταπόκρισης με ανοιχτές ερωτήσεις για την καταγραφή προσωπικών εμπειριών και αναστοχασμού.

Ανάλυση δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Paired Samples t-test) για τη σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ποιοτικά δεδομένα από τα ημερολόγια αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, όπου τα κείμενα κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες που αντικατοπτρίζουν τα βασικά θέματα που αναδείχθηκαν.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση ανέδειξε τρεις βασικές κατηγορίες:

- **Κατανόηση των αισθητηριακών δυσκολιών:** Οι συμμετέχοντες ανέφεραν έντονο άγχος και δυσκολία συγκέντρωσης κατά την προσομοίωση του θορύβου. Μια ενδεικτική δήλωση ήταν: «Ήταν σαν να με βομβάρδιζαν ήχοι από παντού, αδυνατούσα να σκεφτώ».
- **Κατανόηση των επικοινωνιακών δυσκολιών:** Η παντομίμα ανέδειξε το αίσθημα απογοήτευσης και απομόνωσης. Ένας εκπαιδευτικός σημείωσε: «Ένιωθα εντελώς ανίκανος να επικοινωνήσω, σαν να βρίσκομαι σε γυάλινο κλουβί».
- **Ενίσχυση γνώσεων και στάσεων:** Το κουίζ και οι συζητήσεις συνέβαλαν στην εμβάθυνση γνώσεων και την καλλιέργεια θετικότερης στάσης. «Μέχρι σήμερα είχα μόνο θεωρητικές γνώσεις, τώρα όμως αισθάνομαι πιο κοντά στην πραγματικότητα των μαθητών μου και πιο έτοιμος να τους υποστηρίξω».

Τα ποσοτικά δεδομένα επιβεβαίωσαν τα ποιοτικά ευρήματα. Η αυτοαναφερόμενη κατανόηση αυξήθηκε από $M=2.8$ πριν την παρέμβαση σε $M=4.3$ μετά (σε κλίμακα 1–5), με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική ($t(39) = 11.2$, $p < .001$). Αντίστοιχα, η θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη αυξήθηκε από $M=3.1$ σε $M=4.5$ ($t(39) = 13.5$, $p < .001$).

Συζήτηση

Τα ευρήματα αυτής της πιλοτικής μελέτης συνάδουν με προηγούμενες έρευνες (Lindsay et al., 2013· Dargue & O'Reilly, 2021) που υπογραμμίζουν την αξία της βιωματικής μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Η προσομοίωση και η παντομίμα λειτούργησαν ως «γεφυρωτικές εμπειρίες» που συνέδεσαν τη θεωρία με την πράξη, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση με άμεσο και προσωπικό τρόπο.

Η συμβολή της μελέτης είναι διπλή: θεωρητική, καθώς ενισχύει τη βιβλιογραφία που προτείνει βιωματικές τεχνικές ως βασικό εργαλείο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και πρακτική, παρέχοντας ένα εφαρμόσιμο μοντέλο μικροδιδασκαλίας που μπορεί να ενσωματωθεί σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Περιορισμοί και Προοπτικές

Η μελέτη έχει σημαντικούς περιορισμούς, όπως το μικρό μέγεθος του δείγματος και η δειγματοληψία ευκολίας, που περιορίζουν τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Επιπλέον, η απουσία ομάδας ελέγχου και η βραχεία διάρκεια της παρέμβασης δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη μακροχρόνια διατήρηση των αλλαγών.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εφαρμόσουν το μοντέλο σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, να διερευνήσουν τη διατήρηση των αλλαγών σε βάθος χρόνου και να χρησιμοποιήσουν πιο συστηματικά εργαλεία, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις, για πιο εις βάθος ποιοτική ανάλυση.

Συμπεράσματα

Η μικροδιδασκαλία «Κατανοώντας τον αυτισμό» απέδειξε ότι οι βιωματικές τεχνικές ενισχύουν την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και τις θετικές στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ. Παρά τους περιορισμούς, τα ευρήματα αναδεικνύουν τη δυναμική της βιωματικής μάθησης ως εργαλείο επιμόρφωσης και ενισχύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Anastasiou, D. (2009). *O aytismos: Apo ti theoria stin praksi*. Athina: Ellinika Grammata.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford University Press.

D'Alonzo, B. J., Giordano, G., & Vanleeuwen, D. (2020). Using experiential learning to prepare teachers for inclusive classrooms. *Journal of Education for Teaching, 46*(1), 19–33. https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708623

Dargue, N., & O'Reilly, M. (2021). An evaluation of sensory processing training on the competence, confidence and practice of teachers working with children with autism. *Irish Journal of Occupational Therapy, 47*(1), 1–12. https://doi.org/10.1108/IJOT-01-2019-0001

Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion perception to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology, 20*(4), 1053–1080. https://doi.org/10.1017/S0954579408000503

Efstratiou, E. (2018). *Schiliki entaxi kai aytismos: Enas praktikos odigos gia ekpaideytikoys*. Thessaloniki: Konstantinidis.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

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

Kypriotakis, D. (2015). *Diaforopoiimeni didaskalia gia mathites me aytismo*. Athina: Pedio.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(4), 347–362. https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470

Makri, A., & Spiliopoulos, K. (2020). Ensynaisthesi ton ekpaideytikon kai symperilipsi paidion me aytismo. *Epistimoniko Periodiko Eidikis Agogis, 15*(2), 112–130.

Rodriguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012. https://doi.org/10.1155/2012/259468

Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including students with autism spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education, 27*(4), 517–532 https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.

Walker, E. K., Dalton, J. C., & Botts, D. C. (2025). Experiential learning and autism: An undergraduate's journey. *Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders, 9*(2). https://doi.org/10.61403/2689-6443.1368

Williams, D. (1996). *Autism: An inside-out approach: An Innovative Look at the Mechanics of 'autism' and Its Developmental 'cousins'*. Jessica Kingsley Publishers.

Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολική Ζωή: Μια αλληλεπίδραση με πολλαπλές διαστάσεις

Καλδή Μαρίνα, Εκπαιδευτικός,ΠΕ02, Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής, Μ.Δ.Ε. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σύνθετη σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, και τη σχολική ζωή. Αναλύεται πώς οι διαφορετικοί παράγοντες (γενετικοί, ψυχολογικοί, περιβαλλοντικοί και εκπαιδευτικοί) επιδρούν στην εκπαιδευτική πορεία, αλλά και πώς το σχολικό περιβάλλον και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη και την αυτοαντίληψη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της υποστηρικτικής διδασκαλίας, της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας και της ανάπτυξης προγραμμάτων παρέμβασης για την ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις- Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Αυτοεκτίμηση, σχολικό περιβάλλον, πρώιμη παρέμβαση

Learning difficulties and school life: An interaction with multiple dimensions

Marina Kaldi, Secondary Education Teacher (Philologist), M.Ed. in Educational Sciences, M.Ed. in Special Education

Abstract

This paper explores the complex relationship between learning difficulties and school life. It analyzes how different factors (genetic, psychological, environmental, and educational) affect academic progress, and how the school environment and teacher-student relationships influence the emotional development and self-perception of students with learning difficulties. Special emphasis is placed on the importance of supportive teaching, school–family collaboration, and intervention programs that aim to enhance students with learning difficulties.

Key-words: Learning Difficulties, self-esteem, school environment, intervention,

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, ωστόσο δεν είναι πάντοτε απρόσκοπτη. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες εκδηλώνονται με διαφορετικές μορφές και ένταση, επηρεάζοντας την πορεία τους στο σχολείο και την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση. Οι δυσκολίες αυτές δεν αφορούν μόνο την απόκτηση γνωστικών

δεξιοτήτων, αλλά συνδέονται στενά με το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, την ικανότητά του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και το αίσθημα αξίας του.

Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι αρκετά παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές διαταραχές, με τη δυσλεξία να είναι η πιο συχνή μορφή (American Psychiatric Association, 2013; Snowling, Hulme & Nation, 2020). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και της κατάλληλης παιδαγωγικής παρέμβασης, καθώς οι συνέπειες δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά επεκτείνονται στη συναισθηματική ευημερία και στην ομαλή ένταξη τους στο σχολείο.

Η εργασία αυτή επιχειρεί να αναδείξει την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τη σχολική ζωή. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανάλυση, αναδεικνύεται η σημασία της ολιστικής προσέγγισης που εμπλέκει εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς παιδαγωγούς για την ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μαθησιακές δυσκολίες

Η μάθηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι εμφανείς αυτές δυσκολίες, καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης, την επίδοση και τη συμπεριφορά του χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται πανομοιότυπα σε όλα τα παιδιά.

Οι Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes (2007), αναφέρουν ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και κατ' επέκταση η μάθηση επηρεάζονται από μια σειρά γενετικών, γνωστικών ψυχοκοινωνικών αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization) ποικίλες πηγές αποτελούν τους αιτιατούς παράγοντες για τις σχολικές δυσκολίες. Οι σημαντικότερες εξ αυτών αφορούν ψυχικές διαταραχές, νευρωτικές καταστάσεις, θετική ή αρνητική απόκλιση στο νοητικό δυναμικό, αισθητηριακές διαταραχές, κινητικά προβλήματα, χρόνια νοσήματα, περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες άμεσα συνδεδεμένες με το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, τη διγλωσσία και το σχολικό περιβάλλον, καθώς και καθυστερήσεις στην εξέλιξη χωρίς εμφανή αίτια, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου (Τζουριάδου,2011). Οι παράγοντες αυτοί, χωρίς την κατάλληλη παρέμβαση, συμβάλλουν στην αποτυχία επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, στην αδυναμία απόκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στη δυσκολία κατανόησης και αφομοίωσης της νέας γνώσης και οδηγούν σταδιακά σε απογοήτευση, χαμηλή σχολική επίδοση ή και σε σχολική αποτυχία.

Σύμφωνα με μετά-αναλύσεις (Maehler & Schuchardt, 2016· Peng & Fuchs, 2016**)** οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν άμεση σχέση με αδυναμίες στη μνήμη εργασίας και στις εκτελεστικές λειτουργίες, δεδομένα που επηρεάζουν την ικανότητα οργάνωσης και επίλυσης προβλημάτων. Νεότερη έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πρώιμη

παρέμβαση σε συνάρτηση με στρατηγικές ενίσχυσης γνωστικών δεξιοτήτων ενδέχεται να μειώσει αρκετά την επίδραση των ελλειμμάτων στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Gathercole, & Packiam Alloway, 2008).

Ο τομέας των μαθησιακών δυσκολιών μονοπωλεί το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων ποικίλων ειδικοτήτων, ψυχιάτρων, ψυχολόγων, παθολόγων, νευροφυσιολόγων, λογοθεραπευτών, ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών, που σημαίνει ότι το θέμα προσεγγίζεται και αντιμετωπίζεται κάθε φορά από διαφορετική οπτική γωνία σύμφωνα με τις διαφορετικές επιστημονικές θεωρήσεις και απόψεις τον ειδικών. Αποτελεί ουσιαστικά τον πιο πολύπλοκο κλάδο αναφορικά με τη συμπτωματολογία αλλά και των ορισμών που παρουσιάζει (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι όροι που προτείνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η μαθησιακή αναπηρία *(learning disability*), η μαθησιακή διαταραχή (*learning disorder*) η μαθησιακή δυσκολία (*learning difficulty*) όπως και η ειδική μαθησιακή διαταραχή *(specific learning difficulty)* σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -5th Edition) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, του εγχειριδίου δηλαδή που περιγράφει τα χαρακτηριστικά και τα διαγνωστικά κριτήρια ενός μεγάλου φάσματος διαταραχών (American Psychiatric Association, 2013). Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλακτικά σε επιστημονικές μελέτες, ωστόσο διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό.

Ο όρος *learning disorder* αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών με βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα ελλείμματα στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Στην ομάδα αυτή συμπεριλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσγραφία. Αντίθετα, ο όρος *learning disability* αναφέρεται στην κλινική διάγνωση ειδικών διαγνωστικών ομάδων με συγκεκριμένα κριτήρια. Η διαφοροποίηση των όρων αφορά κυρίως το βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση με την οποία εμφανίζονται τα συμπτώματα στο άτομο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, είναι εγγενείς στο άτομο, οφείλονται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και η παρουσία τους είναι εμφανής και διακριτή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Πλωμαρίτου 2010; Τζιβινίκου, 2015). Το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατεί να διδαχθεί και να μάθει με το συμβατικό τρόπο μάθησης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αυτό βέβαια, δε συνεπάγεται τον αποκλεισμό του μαθητή από την μαθησιακή διαδικασία και την περιθωριοποίηση του, αλλά την ανάγκη διαφοροποίησης της μάθησης με τρόπο που να προσιδιάζει στις ανάγκες και στις ικανότητες του. Ο τύπος, η ένταση και η σοβαρότητα της διαταραχής είναι αυτές που θα καθορίσουν το είδος και την πολυπλοκότητα της παρέμβασης που θα ακολουθεί σε κάθε περίπτωση, προκειμένου το άτομο να ανταποκριθεί στη διαδικασία της μάθησης και να μειωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Η μαθησιακή διαφορετικότητα, απαιτεί τη συνεργασία όλων των ατόμων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, γονέων, εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων, έτσι ώστε το άτομο με διαταραχές μάθησης μέσω της κατάλληλης παρέμβασης να αποκτήσει σταδιακά μαθησιακή αυτονομία και να οδηγηθεί σε μαθησιακή επιτυχία. Ερευνητικά δεδομένα από το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ειδικής Αγωγής τονίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων (π.χ. λογισμικά υποστήριξης ανάγνωσης) συμβάλλουν ουσιαστικά στην αυτονομία και την ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2025).

Σχολικό περιβάλλον και παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν ακόμη καθοριστικό παράγοντα για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός, καθώς είναι το πρόσωπο εκείνο που θα ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και συμμετοχή στην τάξη, θα τους ωθήσει στην ακαδημαϊκή επιτυχία και θα τους διευκολύνει να προσαρμοστούν στη σχολική πραγματικότητα (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming & Hawkins, 2004).

Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το κλίμα της τάξης και υποστηρίζει τις προσπάθειες ή τις πρωτοβουλίες των μαθητών του ορμώμενος από τα δικά του βιώματα, εμπειρίες και πεποιθήσεις. Τα εξωγλωσσικά (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες), τα παραγλωσσικά (ένταση φωνής, ρυθμός) στοιχεία και τα λεκτικά μηνύματα που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός φανερώνουν τη στάση που υιοθετεί απέναντι στους μαθητές και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται το δάσκαλο τους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με προβλήματα προσαρμογής αντιλαμβάνονται έντονα την αρνητική λεκτική ή μη λεκτική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι τους και συχνά αισθάνονται ότι περιφρονούνται από αυτούς (Kourkoutas, Mitsiou & Foulouli,2006). Άλλοτε πάλι έχουν την αίσθηση ότι δεν υποστηρίζονται ικανοποιητικά ή ότι επιβραβεύονται λιγότερο κι επιπλήττονται περισσότερο ανάλογα με τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν.

Παράλληλα, και οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι μαθητές που αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις ή εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και επιπρόσθετο άγχος στο ήδη στρεσογόνο χώρο εργασίας τους (Kourkoutas & Mouzaki,2007). Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και η ανησυχία που αισθάνονται οφείλονται σε μια σειρά παραγόντων όπως τον εξατομικευμένο χρόνο που χρειάζονται να αφιερώσουν στους μαθητές αυτούς εις βάρος του χρόνου των υπολοίπων, την έλλειψη υποστηρικτικής τεχνολογίας και υλικοτεχνικής υποδομής, την έλλειψη κατάρτισης και την ανεπάρκεια των δικών τους γνώσεων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών (Tait & Purdie,2000).

Μαθητές με δυσλεξία προκαλούν σύγχυση στον εκπαιδευτικό, καθώς αν δεν έχει γνώση της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας αδυνατεί να κατανοήσει την ασυμφωνία μεταξύ της επίδοσης με βάση τη νοητική του ικανότητα και την παρατηρούμενη επίδοση καταλήγοντας είτε σε αυστηρή άσκηση κριτικής είτε σε υπερβολικό έπαινο. Έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση όταν τους ζητείται να οργανώσουν τη διδασκαλία τους συμπεριλαμβάνοντας και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λόγω των ανεπαρκών γνώσεων τους. Παρόλο που αντιλαμβάνονται την αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αδυνατούν να το πράξουν λόγω των απαιτήσεων της τάξης τους. Τα αισθήματα αβεβαιότητας πιθανόν να πηγάζουν από την πλημμελή κατάρτιση τους σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ η επιμόρφωση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί ενισχυτικά στην εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων (Villa & Thousand ,2002).

Οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και να καθορίζουν την επιτυχή μαθησιακή τους πορεία, την προσαρμογή και τη δέσμευση τους στο σχολικό πλαίσιο. Τα παιδιά, που ξεκινούν την ακαδημαϊκή χρονιά με καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους είναι πρόθυμα να εκτελέσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις, συμμετέχουν σε δραστηριότητες και αισθάνονται ευχαρίστηση εντός του σχολείου. Ο Davis (2003), αναφέρει ότι η υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές συμβάλλει στη διαμόρφωση της επιθυμητής στάσης από πλευράς τους, όπως την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων, τη συμμετοχή στην τάξη, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων. Αντίθετα, μαθητές που αισθάνονται το αρνητικό κλίμα στην τάξη και έχουν κακές σχέσεις με τους διδάσκοντές τους δεν επιθυμούν να βρίσκονται στο σχολείο, δεν αισθάνονται χαρά για τη μαθησιακή διαδικασία και έχουν την τάση να απουσιάζουν συχνά από το σχολείο (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi,2002; Κουρκούτας, Μακρή-Μπότσαρη, & Σταύρου, 2019).

Αποτελέσματα ερευνών (OECD, 2019) δείχνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε υποστηρικτικά σχολεία έχουν υψηλότερη δέσμευση, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και αυξημένη αυτοεκτίμηση, ενώ σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2004), η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μειώνει το άγχος τους και αυξάνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους.

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που βρίσκονται μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που τους υποστηρίζει συναισθηματικά αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά. Η συναισθηματική υποστήριξη των διδασκόντων δίνει θάρρος, δύναμη και κουράγιο στους μαθητές, τονώνει την αυτοπεποίθηση τους και τους καθιστά ικανούς να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης σε συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).Οι σταθερές σχέσεις αποδοχής των μαθητών από τους δασκάλους λειτουργούν ως ενισχυτικοί και προστατευτικοί μηχανισμοί με σημαντικά οφέλη για τους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ο σταθερός

συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλων –μαθητών βοηθά τους μαθητές στην κοινωνικό-συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, ελαχιστοποιεί τα καταθλιπτικά συμπτώματα και αυξάνει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Παράλληλα, η θετική ενίσχυση που δέχονται στο σχολικό πλαίσιο συμβάλλει στην ανάπτυξη μεγαλύτερης δεκτικότητας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές, δέσμευσης με το σχολείο και καλύτερης σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi,2002).

Ως εκ των άνω, η ανάπτυξη κοινωνικών-συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αλληλένδετη και απαιτεί τη στενή συνεργασία σχολείου και γονέων. Μέσα από συνεχείς συναντήσεις και συζητήσεις γονείς, ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν τους προβληματισμούς, τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους και να σχεδιάσουν ένα κοινό πλαίσιο δράσης και παρεμβάσεων για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή στο σχολείο και στο σπίτι.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται, να αξιολογεί σε τακτά διαστήματα τις παρεμβάσεις που εφαρμόζει, να επικοινωνεί με την οικογένεια, να τηρεί υποστηρικτική στάση απέναντι στο μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και να μεριμνά για την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας με τους υπόλοιπους μαθητές. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις όπως η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) και η διδασκαλία βασισμένη σε έργα (project-based learning) έχει φανεί ότι ενισχύουν την κοινωνική αποδοχή και την ακαδημαϊκή πρόοδο μαθητών με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες **(**Gillies, 2016). Η αλληλεπίδραση των μαθητών, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας, συμβάλλει στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, τη βελτίωση της αυταξίας του μαθητή με δυσκολίες στη μάθηση αλλά και στην αποδοχή της αδυναμίας του *« διαφορετικού άλλου»* από τους υπόλοιπους μαθητές.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σύνθετη και πολυδιάστατη σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τη σχολική ζωή. Τα αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρεάζουν μόνο τη γνωστική ανάπτυξη αλλά έχουν επιπτώσεις και στη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. Η στάση των εκπαιδευτικών, το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και η συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η έγκαιρη παρέμβαση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αναδεικνύονται ως βασικές συνιστώσες για την επιτυχή ένταξη και πρόοδο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child–teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*(3), 293–304. https://doi.org/10.1002/pits.10008

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*(7), 252–261. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2025). *Cross-sector collaboration and governance in inclusive education systems*. https://www.european-agency.org/

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.

Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. Sage.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Kourkoutas, I., & Mouzaki, A. (2007, July 3–6). *Dealing with anger: Schoolteachers' perceptions and emotional reactions towards children with behavioral problems* [Conference presentation]. 10th European Congress of Psychology, Prague, Czech Republic.

Kourkoutas, I., Mitsiou, G., & Foulouli, A. (2006, July 13–15). *Anxiety and behavioral problems in children with special educational needs* [Conference presentation]. International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Rethymno, Greece.

Kourkoutas, I., Makri-Botsari, E., & Stavrou, P. (2019). Symvouleftikí ypostírixi ekpaideftikón gia tin enischysi tis psychikís anthektikótitas kai ti diachirísti provlimatikón symperiforón sto scholeío: Dedomena apó éna programma parémvasis [Counseling teachers to enhance resilience and to manage behavioral problems at school: Data from an intervention program]. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 24*(1), 9–31. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22428

Kourkoutas, E., & Tsiplitaris, C. (2021). Teachers' professional development in special education: Challenges and perspectives. *Journal of Education and Learning, 10*(4), 55–65.

Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences, 49*, 341–347. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.007

OECD. (2019). An OECD Learning Framework 2030. In D. M. McDonald (Ed.), *The future of education and labor* (pp. 23–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3

Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities, 49*(1), 3–20. https://doi.org/10.1177/0022219414521667

Plomaritou, V. (2010). *Anakalypto ta mystiká ton léxeon: Prógramma antimetópisis mathisiakón dyskolión. Anágnosi & orthografía* [Discovering the secrets of words: A program for addressing learning difficulties. Reading & spelling]. Grigoris.

Polychronopoulou, S. (2012). *Paidiá kai efívoi me eidikes anágkes kai dynatótites: Sýgchrones táseis ekpaídefsis kai eidikís ypostírixis* [Children and adolescents with special needs and abilities: Contemporary trends in education and special support]. Atrapos.

Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 269–282. https://doi.org/10.1177/1069397110366935

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education, 46*(4), 501–513. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756

Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education, 47*(1), 25–38. https://doi.org/10.1080/103491200116110

Tsiplitaris, A. (2004). *Psychokoinoniología tis scholikís táxis* [Psychosociology of the classroom]. Atrapos.

Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskolíes – Didaktikés paremváseis* [Learning difficulties – Teaching interventions]. Kallipos, Open Academic Editions. https://doi.org/10.57713/kallipos-504

Tzouriadou, M. (2011). *Mathisiakes dyskolíes: Thémata ermineías kai antimetópisis* [Learning difficulties: Issues of interpretation and management]. Promithefs.

Villa, R. A., & Thousand, J. (2002). Inclusion: Welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. In W. I. Cohen, L. Nadel, & M. E. Madnick (Eds.), *Down syndrome: Visions for the 21st century* (pp. 337–356). Wiley-Liss. https://doi.org/10.1002/0471227579.ch25

Ο αυτισμός πέρα από τη διάγνωση: Πολυπαραγοντική κατανόηση και συμπεριληπτική προοπτική

Χαρέλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.50,M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον αυτισμό ως μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ετερογενή χαρακτηριστικά. Αρχικά περιγράφεται το κλινικό προφίλ των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού και αναπτύσσεται η τριάδα των βασικών συμπτωμάτων της διαταραχής. Εν συνεχεία, αναλύεται ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και μάθησης αλλά και ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της εν λόγω διαταραχής. Έπειτα γίνεται λόγος για τη διάχυση της διαταραχής σε σύνολο χαρακτηριστικών και δραστηριοτήτων του ατόμου αναφορικά με το βιοϊατρικό, γνωστικό, κοινωνικό και αισθητηριακό τομέα. Ακολουθεί η περιγραφή του πλαισίου σχεδιασμού μιας κατάλληλης αντιμετώπισης της διαταραχής του αυτισμού (εξατομικευμένη παρέμβαση). Στο τελευταίο μέρος στα συμπεράσματα επισημαίνεται η σημασία της κατανόησης του αυτισμού μέσα από ένα κοινωνικοπολιτισμικό πρίσμα, τονίζοντας τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας και της εφαρμογής εξατομικευμένων παρεμβάσεων για την υποστήριξη της κοινωνικής ένταξης και της αυτονομίας των ατόμων με αυτισμό.

Λέξεις-κλειδιά: αυτισμός, διαφορετικότητα, συμπερίληψη, εξατομικευμένη παρέμβαση

Autism Beyond Diagnosis: A Multifactorial Understanding and Inclusive Perspective

Harelou Georgia,Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper explores autism as a complex neurodevelopmental condition characterized by heterogeneous features. It begins with a description of the clinical profile of individuals on the autism spectrum and an analysis of the triad of core symptoms associated with the condition. Then it examines the distinct ways in which individuals with autism think and learn, while also highlighting the humanistic nature of the condition. The discussion proceeds to the pervasive nature of autism across a wide range of individual characteristics and activities, focusing on biomedical, cognitive, social, and sensory dimensions. The paper outlines a framework for developing appropriate responses to autism through individualized interventions. In conclusion, the importance of understanding autism through a sociocultural lens is underlined, along with the value of accepting neurodiversity and implementing individualized approaches to promote social inclusion and autonomy for individuals on the spectrum.

Key-words: autism, diversity, inclusion, individualized intervention

Εισαγωγή

Η πολυσχιδής και ετερόκλιτη φύση του αυτισμού συνδέεται με τη λέξη ¨γρίφος¨, αντιπροσωπεύοντας ένα ΄μυστήριο του νου΄, που παρόλη τη πρόοδο αναφορικά με τις γνώσεις μας για τη φύση του, τη βελτίωση της διάγνωσης και παροχής υπηρεσιών, η πλήρης εξερεύνηση δεν έχει επιτευχθεί (McGuire & Michalko,2011). Πολλοί άνθρωποι στο φάσμα του αυτισμού αγωνίζονται με τις δυσκολίες που σχετίζονται με την εν λόγω διαταραχή βιώνοντας τη διαφορετικότητά τους ως μοναχική εμπειρία του ¨μη ανήκειν¨, ενώ άλλοι εύχονται να υπάρξει θεραπεία (Kapp, Gillespie-Lynch, Sherman, & Hutman, 2013). Ο αυτισμός δεν είναι απλώς μια διαταραχή, αλλά μια πολυδιάστατη πραγματικότητα που ξεπερνά τα στενά όρια της κλινικής διάγνωσης. Μέσα από μια ανθρωποκεντρική και συμπεριληπτική προσέγγιση, ο αυτισμός αναδεικνύεται ως μια διαφορετικότητα που αξίζει αποδοχή και κατανόηση, θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική ένταξη και την ενδυνάμωση των ατόμων στο φάσμα.

Γενικά χαρακτηριστικά ΔΑΦ

Ο αυτισμός είναι μια σοβαρή νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται συνήθως πριν από τα τρία έτη και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή του ατόμου, επηρεάζοντας πολλές όψεις του βίου του (Γαλανάκη & Σάλμοντ, 2016).Είναι ο κύριος εκπρόσωπος των διάχυτων διαταραχών της ανάπτυξης και διακρίνεται για την ετερογένεια τόσο των πρωταρχικών όσο και των ακολούθων χαρακτηριστικών (ελλειμμάτων και ειδικών δεξιοτήτων) συνθέτοντας ένα ετερόκλητο προφίλ νευροπαθολογίας, που προσδιορίζει τη λειτουργικότητα του ατόμου στο αυτιστικό φάσμα (Ψωμά-Μακρή & Βλάχος, 2013). Γίνεται λόγος για ¨φάσμα του αυτισμού¨, καθώς η κλινική του εικόνα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια που κυμαίνεται από ηπιότερες μορφές μέχρι πιο βαριές μορφές. Ενώ υπάρχουν πολλές έρευνες σχετικά με την αιτιολογία του αυτισμού που προσανατολίζονται στην άποψη πως η διαταραχή του αυτισμού καθορίζεται βιολογικά, εντούτοις η ακριβής αιτία δεν είναι γνωστή (Στασινός, 2016).

Σήμερα το DSM-IV της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας(2013) και το ψυχομετρικό εργαλείο της Διεθνής Ταξινόμησης Νόσων (ICD-10) της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (WHO) χορηγούνται για τη διάγνωση του αυτισμού, εστιάζοντας σε τρία βασικά ελλείματα που αποτελούν τη βάση της διάγνωσής του (Στάη & Φιδάνη, 2017).Το κλινικό προφίλ του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος συγκροτούν τρία βασικά ελλείμματα, που εντοπίζονται στους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης και της δημιουργικής φαντασίας. Το σύμπτωμα της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από αποκλίσεις στο λόγο και την επικοινωνία παρουσιάζοντας δυσκολίες στη κοινωνική χρήση του λόγου και δυσκολίες τόσο στη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία εμφανίζοντας επιβράδυνση ή απόκλιση στη ανάπτυξη του επικοινωνιακού επιπέδου του παιδιού, ωθώντας τα άτομα να παρουσιάζουν ελάχιστους αντισταθμιστικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως βλεμματική επαφή, χειρονομίες, στάση

σώματος, τόνο φωνής και εκφράσεις προσώπου λόγω της διαταραγμένης κατανόησης της μη λεκτικής επικοινωνίας (Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου , 2015).Η διαταραχή της κοινωνικότητας είναι το δεύτερο κριτήριο στη διάγνωση του αυτισμού παρουσιάζοντας απόκλιση του ατόμου στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσεων. Εκδηλώνεται με αδυναμία προσπάθειας κατανόησης του κόσμου γύρω του επηρεάζοντας την επεξεργασία των ερεθισμάτων, την αντίληψη για το κόσμο και τη προσαρμοστική του συμπεριφορά, στοιχεία που έχουν άμεσο αντίκτυπο στο ενδο-οικογενειακό του κλίμα (Σερετόπουλος, Λάμνισος, & Γιαννακού, 2020). Στο τομέα της δημιουργικής φαντασίας, το άτομο χαρακτηρίζεται από μια στερεότυπη-τελετουργική συμπεριφορά περιλαμβάνοντας μια μη συνηθισμένη και αδιάληπτη ενασχόληση με πράγματα, περίεργες κινήσεις των χεριών, δακτύλων ή και ολόκληρου του σώματος, άκαμπτη σκέψη με την ανάπτυξη της φαντασίας και της συμβολικής λειτουργίας του παιχνιδιού να αποκλίνει σημαντικά. Πέρα των προαναφερθέντων συμπτωμάτων, το παιδί ενδεχομένως να παρουσιάζει διαταραχή άγχους, ακραίες μορφές δραστηριότητας, ανομοιογενή νοητική λειτουργία, απουσία μίμησης, απουσία παραληρηματικών ιδεών και ψευδαισθήσεων. Τα ελλείμματα διαφοροποιούνται ανάλογα με το νοητικό επίπεδο, την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο, το βαθμό σοβαρότητας, τη συνύπαρξη άλλων ιατρικών καταστάσεων, τη προσωπικότητα του ατόμου καθώς και τις συνιστώσες του περιβάλλοντος. Συνυπάρχουν με γνωστικές και συμπεριφορικές διαταραχές, όπως η νοητική υστέρηση, η διάσπαση ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, γλωσσικές διαταραχές, επιληψία και κινητικές δυσκολίες (Κουτσοκλένης, Θεοδωρίδου, & Ευαγγελίου, 2013).

Διαφορετικός τρόπος σκέψης και μάθησης

Σύμφωνα με μελέτες, υποστηρίζεται πως η τροποποίηση στο τρόπο σύνδεσης, οργάνωσης και λειτουργίας των εγκεφαλικών δομών σε ένα άτομο στο φάσμα του αυτισμού έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ενός διαφορετικού, από το νευροτυπικό, τρόπο σκέψης, εκεί όπου το περιορισμένο ενδιαφέρον, η έμμονη εξάσκηση και το κίνητρο δρουν βοηθητικά. Η αλληλεπίδραση της τριάδας των βασικών ελλειμμάτων οδηγεί σε ένα ¨ιδιαίτερο¨ στυλ μάθησης, το οποίο διακρίνεται από ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης των πληροφοριών, κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάκτησης στη μνήμη, ένα διαφορετικό ρόλο των συναισθημάτων κατά την επεξεργασία αυτών των στοιχείων και ένα ξεχωριστό τρόπο βίωσης του κόσμου, το οποίο τείνει στη κατάτμηση του ερεθίσματος εστιάζοντας την προσοχή στις λεπτομέρειες εντός του, παρουσιάζοντας αδυναμία σύνδεσης των επιμέρους λεπτομερειών σε σφαιρικές έννοιες (Ravet, 2013). Αυτός ο διαφορετικός τρόπος σκέψης του ατόμου με αυτισμό αναδεικνύει πως υπάρχουν διαφορές στο τρόπο εκμάθησης καθώς ο μηχανισμός λήψης και ανάκλησης πληροφοριών μπορεί να λειτουργεί με ασυνήθιστους τρόπους οδηγώντας σε ένα διαφορετικό τρόπο ερμηνείας του κόσμου, αναπτύσσοντας δικούς του τρόπους κατανόησης. Τα παραπάνω στοιχεία υποστηρίζουν μια μετατόπιση της έμφασης στο να θεωρηθεί ο αυτισμός ως διαφορετικό , παρά ελλιπές, γνωστικό στυλ μάθησης (Ripamonti, 2016). Η αναγνώριση του διαφορετικού στυλ μάθησης των παιδιών με αυτισμό παρέχει την ευκαιρία κατανόησης των ατομικών αναγκών σε

περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, καθώς πολλές πτυχές μάθησης δε μπορούν να μετρηθούν με το τυπικό τρόπο, αναγνωρίζοντας όμως συγκεκριμένες προτιμήσεις στο τρόπο, χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές, εργαλεία και υλικά στο πλαίσιο του ιδιαίτερου μοτίβο των δυσκολιών και δυνατοτήτων που σχετίζονται με τον αυτισμό για τη κατάλληλη υποστήριξη της μάθησής τους (Reid , 2005).

Πρώτα άνθρωποι

Η διάγνωση του ανθρώπου με αυτισμό συνοδεύεται πολλές φορές από το κοινωνικό στίγμα λόγω της ετικετοποίησης που φέρει, δίνοντας έμφαση στα ελλείμματα και αγνοώντας τον ως άτομο. Οι απόψεις της κοινωνίας απέναντι στον αυτισμό ενεργοποιούν συμπεριφορές που ορίζουν τη ¨διαφορετικότητα¨ από το συνηθισμένο ως ανεπιθύμητη και οδηγούν σε απομόνωση, εκφοβισμό και περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων, μιας και γίνονται εύκολοι στόχοι, ξεχωρίζοντας λόγω των δυσκολιών τους αναφορικά με τη κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τις στερεοτυπίες και τα αισθητηριακά προβλήματα (Mogensen & Mason, 2015). Τα στερεότυπα διαιωνίζουν τις διακρίσεις και συντηρούν αισθήματα οίκτου, φόβου, απέχθειας, στοιχεία που έχουν τη δύναμη να καταστρέψουν τη ταυτότητα του ανθρώπου. Αναφορικά με τα παιδιά με αυτισμό, οι παραπάνω στάσεις έχουν αντίκτυπο στο τρόπο συμπερίληψής τους, υπονομεύοντας την ευκαιρία για επιτυχή συμμετοχή και μάθηση (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Το άτομο με διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού όμως είναι μια ξεχωριστή οντότητα, που διακρίνεται από μοναδικότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες και η κοινωνία πρέπει πρώτα να το αντιμετωπίζει ως άνθρωπο, κατανοώντας την ατομική του προσωπικότητα και τις προτιμήσεις του(Δεπάστας ,2017).Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό επισημαίνει πως οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα που έχουν όλοι οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζοντας το δικαίωμά τους για αξιοπρεπή βίο και ανάπτυξη σε όλα τα πεδία της ζωής τους στοχεύοντας στην αυτονομία τους, στη κοινωνική ανεξαρτησία τους και στην ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, στη κατάρτιση, στη ψυχαγωγία και στην απασχόληση (Καλεράντε & Τσάνταλη, 2020).Η κοινωνική άποψη της αναπηρίας σχετίζεται με το τρόπο που η κοινωνία ανταποκρίνεται ή όχι στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες των ανθρώπων με αυτισμό. Επομένως, οι μαθητές με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος πρέπει πρώτα να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι κατανοώντας τη προσωπικότητά τους και τις μαθησιακές τους προτιμήσεις ανεξάρτητα από την εξέταση των κατάλληλων τύπων μαθησιακών περιβαλλόντων και στυλ μάθησης, τερματίζοντας τις διακρίσεις και υιοθετώντας μια ουσιαστική συμπερίληψη αναγνωρίζοντας το δικαίωμά τους για ευρεία ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπερίληψη.

Ο αυτισμός είναι μόνο ένα στοιχείο που διέπει τη προσωπικότητα των ατόμων με αυτισμό

Ο αυτισμός θεωρείται ως ένα σύνολο με μη κανονιστικές συμπεριφορές με έκδηλη την αδυναμία του ανθρώπου για κοινωνική αλληλεπίδραση και κατάλληλη ενεργοποίηση εστιάζοντας στα μειονεκτήματα και αγνοώντας την ιδιότητά του ως άτομο. Η κατανόηση όμως του ατόμου ως ολόκληρη οντότητα με τις δυνατότητες και τα ελλείμματά του ενσωματωμένα στο κοινωνικό και πνευματικό του περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα αναγνώρισης της διαταραχής ως μέρος της ταυτότητάς του. Οι παραπάνω θέσεις τονίζουν περισσότερο τα δυνατά σημεία από τα ελλείμματα, επιτρέποντας στα άτομα να νιώσουν ευτυχία, αυτοεκτίμηση, ενισχύοντας την αλληλοεπίδραση μέσω της αξιοποίησης των ενδιαφερόντων και των θετικών σημείων οδηγώντας σε πιο ρεαλιστική και λιγότερο απαιτητική επίτευξη της συμπερίληψης (McGuire & Michalko, 2011).

Ο αυτισμός αναφορικά με το βιοϊατρικό, γνωστικό, κοινωνικό, αισθητηριακό τομέα

Ο αυτισμός εντάσσεται στη κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, που επηρεάζουν την ανάπτυξη η οποία αποκλίνει από το φυσιολογικό, διαταραχές που προσδιορίζονται από σοβαρές δυσκολίες σε πολλές περιοχές της ανάπτυξης, γι΄αυτό και ονομάζονται διάχυτες.

Αναφορικά με το βιοϊατρικό τομέα, αναφέρεται πως ο αυτισμός είναι το επακόλουθο μιας διαταραγμένης εξελικτικής πορείας της ανάπτυξης και συνδεσιμότητας του εγκεφάλου που ορίζει το τρόπο λειτουργίας του ατόμου με αυτισμό. Ως μια σύνθετη νευροβιολογική διαταραχή επηρεάζεται ο τρόπος λειτουργίας του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα το άτομο να παρουσιάζει προβλήματα και ελλείμματα. Μεγάλη είναι η συχνότητα επιληψίας και η συνύπαρξη νοητικών δυσκολιών στα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Ψωμά-Μακρή & Βλάχος, 2013).

Η βασική τριάδα των ελλειμμάτων που παρουσιάζονται στο άτομο με αυτισμό διέπεται από διαφορετικούς γνωστικούς μηχανισμούς. Σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο ερμηνείας του αυτισμού υποστηρίζεται πως τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μια ανεπάρκεια στην αναπτυξιακή πορεία της θεωρίας του νου, αποτυγχάνοντας να κατανοήσουν το νοητικό κόσμο των άλλων διαμορφώνοντας ανάλογα και τη δική τους συμπεριφορά. Εμφανίζουν ένα μοναδικό έλλειμμα στην ικανότητα σκέψης για ιδέες(δικές τους και των άλλων) χωρίς να έχουν την ικανότητα να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν τις συμπεριφορές των άλλων (McGuire & Michalko, 2011).

Το κοινωνικό κίνητρο αποτελεί ένα ισχυρό μοχλό καθοδήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και οι κινητήριοι μηχανισμοί της κοινωνικότητας αποτελούν ένα ισχυρό έλλειμμα στη διαταραχή αυτή. Σ΄αυτό το τομέα, το άτομο παρουσιάζει αποκλίσεις στις κοινωνικές σχέσεις και επικοινωνία, έλλειψη συναισθηματικής αμοιβαιότητας με την

απόκλιση στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στη σύναψη σχέσεων να είναι κεντρικής σημασίας (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodkin, & Schultz, 2012).

Η αναπτυξιακή έρευνα αναδεικνύει πως τα αισθητηριακά συμπτώματα στα παιδιά με αυτισμό εκδηλώνονται νωρίς στην ανάπτυξη, τα οποία προέρχονται από διαφορές αισθητηριακής επεξεργασίας σε περιοχές του εγκεφάλου, προσφέροντας πληροφορίες για αλλαγές στο επίπεδο του κυκλώματος του τρόπου λειτουργίας του. Πολλά παιδιά αντιδρούν έντονα σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως αποφυγή ή προτίμηση τροφών με έντονη γεύση ή μυρωδιά, έντονη και ιδιοσυγκρασιακή αντίδραση σε θορύβους, δεν αντέχουν την επαφή με συγκεκριμένα υλικά, μειωμένη ανοχή στον πόνο και αυτοτραυματικές συμπεριφορές. Οι παραπάνω αντιδράσεις προέρχονται είτε ως αντίδραση σε έντονα ερεθίσματα από το περιβάλλον είτε ως προσπάθεια επικοινωνίας (Robertson & Baron-Cohen, 2017).

Εξατομικευμένη και κατάλληλη παρέμβαση

Με τα παρόντα στοιχεία, δεν υπάρχει θεραπεία για τον αυτισμό. Η πρόοδος όμως των τελευταίων ετών αναφορικά με τη γνώση που υπάρχει για τη διαταραχή, οδήγησε στη δημιουργία ψυχοεκπαιδευτικών προσεγγίσεων που συμβάλλουν στη αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής ενός ανθρώπου με αυτισμό, υποστηρίζοντας την πρόοδο και την ανεξαρτησία του. Η διεξοδική αξιολόγηση της λειτουργικότητας του ατόμου και η αντίληψη των ελλειμμάτων και ικανοτήτων του αποτελούν τα θεμέλια για το σχεδιασμό της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης, η οποία πρέπει να είναι εξατομικευμένη και σφαιρική αναφορικά με τη χρονολογική ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο με επίκεντρο την ολότητα των δυσκολιών και το τρόπο που αυτές αλληλοεπιδρούν στο άτομο (Παπαγεωργίου, 2011). Διεπιστημονική ομάδα αναλαμβάνει την αντιμετώπιση του αυτισμού και η τελεσφόρηση της θεραπευτικής παρέμβασης εξαρτάται από ένα δίκτυο υπηρεσιών υγείας και εκπαίδευσης που θα υποστηρίζει το άτομο εφ’ όρου ζωής σύμφωνα με τις ανάγκες του (Σερετόπουλος, Λάμνισος, & Γιαννακού, 2020).

Με γνώμονα τους προσδιορισμένους διδακτικούς στόχους που έχουν προκύψει από την αναλυτική αξιολόγηση του ατόμου με αυτισμό απαιτείται να υπάρχει ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον αλλά και οργάνωση της ακολουθίας της εκάστοτε δραστηριότητας ή των βημάτων της για την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος, στοιχεία που ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των παιδιών με αυτισμό για ρουτίνες και προβλεψιμότητα καταστάσεων ανάλογα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Η δομημένη διδασκαλία αλλά και η δόμηση του περιβάλλοντος(πρόγραμμα TEACCH) βοηθούν στη καλλιέργεια της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων και προλαμβάνουν ¨δύσκολες¨ συμπεριφορές (Μαυροπούλου, 2011). Η διδασκαλία στρατηγικών επικοινωνίας (όπως το σύστημα PECS), το οποίο ωφελεί στην εκμάθηση της επικοινωνίας στοχεύοντας στην εκδήλωση των σκέψεων και των επιθυμιών του ατόμου αλλά και του συμβολικού παιχνιδιού έχουν θετικά αποτελέσματα. Παράλληλα η επιλογή και η κατασκευή κατάλληλου

υλικού στο γνωστικό επίπεδο και στα ενδιαφέροντα και η χρήση των μέσων τεχνολογίας αποτελούν αναγκαιότητα για εξατομικευμένα προγράμματα, όπου οι διδακτικές περιοχές και οι στόχοι θα αναπροσαρμόζονται κατά ηλικία (Λουκρέζη,Γενά & Μπεζεβέγκης,2020). Στις προσεγγίσεις ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανήκουν και οι κοινωνικές ιστορίες που αφορούν ιστορίες καθημερινής πρακτικής, οι οποίες υποστηρίζουν τη κοινωνική προσαρμογή του ατόμου με αυτισμό, παρέχοντας του πληροφορίες για καταστάσεις που το άτομο δυσκολεύεται να ακολουθήσει, ενώ για άλλους είναι αυτονόητες (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την εκπαίδευση και εξέλιξη του ατόμου στο φάσμα του αυτισμού μέσα από την υιοθέτηση κατάλληλων προσεγγίσεων και αντιμετώπισης της διαταραχής για να υπάρξει μια γενίκευση των βελτιωμένων δεξιοτήτων του ατόμου αλλά και των κατάλληλων μέσων προσέγγισης σε ποικίλα περιβάλλοντα με σκοπό την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, την προσωπική ανεξαρτησία και τη συνεχή βελτίωση (Καλεράντε & Τσάνταλη, 2020). Στο εξατομικευμένο πρόγραμμα εντάσσονται συμβουλές και υποστήριξη που παρέχεται στο οικογενειακό περιβάλλον για το χειρισμό των καταστάσεων που προκύπτουν στη καθημερινότητα με ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού.

Συμπεράσματα

Η πολύπλοκη και ανομοιογενής φύση του αυτισμού σε συνδυασμό με τα κενά που υπάρχουν αναφορικά με την αποκρυπτογράφησή του οδηγούν στην προσέγγιση ενός κοινωνικοπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο επικεντρώνεται στα κοινωνικά πλαίσια που μπορεί να κατανοηθεί η διαταραχή. Ακολουθώντας τις καθολικές αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσα από την αποδοχή των ατομικών διαταραχών, η κοινωνία είναι ορθό να βλέπει τον αυτισμό ως διαφορετικότητα παρά ως έλλειμμα, το οποίο πρέπει να ξεπεραστεί, σκεπτόμενη ότι το άτομο μπορεί να πετύχει μια ευτυχισμένη, παραγωγική και ίσως ανεξάρτητη ζωή (Kim, 2012). Αναφορικά με το εκπαιδευτικό μοντέλο και τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία αντιμετωπίζει το παιδί με αυτισμό ως μοναδική και ανεπανάληπτη οντότητα καθώς η διαταραχή είναι μόνο ένα μέρος αυτής, επιτυγχάνεται μέσω της ολιστικής προσέγγισης ένα μαθησιακό περιβάλλον πιο φιλικό προς τον αυτισμό όπου αξιοποιούνται οι δυνατότητες και τα ταλέντα του ατόμου και ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών με αυτισμό με γνώμονα τη κοινωνική δικαιοσύνη και σεβασμό στο άτομο, βλέποντας το παιδί-πρόσωπο και όχι το παιδί-ανάπηρος, επισημαίνοντας τη διαφορετικότητα όχι σαν λόγο παραμερισμού αλλά ως βασικό συστατικό ολοκλήρωσης του ατόμου. Η εξατομικευμένη εντατική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τη κεντρική πηγή προόδου, όταν έχει ως επίκεντρο τις ιδιαίτερες δυσκολίες και ικανότητες ενός παιδιού με αυτισμό, ενισχύοντας τη κατάκτηση των επικοινωνιακών, κοινωνικών, γνωστικών δεξιοτήτων και υποστηρίζοντας τη γενίκευση των γνώσεων σε κοινωνικές καταστάσεις ζωής και την ανεξαρτησία φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική παρέμβαση συγκριτικά με τη μη δομημένη διδασκαλία, δίνοντας ελπιδοφόρα μηνύματα για την

εξέλιξη του ατόμου προσφέροντας τα εφόδια για έναν αυτόνομο και αξιοπρεπή βίο εντός της κοινωνίας .

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. Trends in Cognitive Sciences, 4(16), 231-239. doi:10.1016/j.tics.2012.02.007

Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, Difference, or Both? Autism and Neurodiversity. Developmental Psychology, 1(49), 59-71. doi:10.1037/a0028353

Kim, H. U. (2012). Autism across cultures: rethinking autism. Disability & Society, 4(27), 535-545. doi:10.1080/09687599.2012.659463

McGuire, A. E., & Michalko, R. (2011). Minds Between Us: Autism, mindblindness and the uncertainty of communication. Educational Philosophy and Theory, 2(43), 162-177. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00537.x

Mogensen, L., & Mason, J. (2015). The meaning of a label for teenagers negotiating identity: experiences with autism spectrum disorder. Sociology of Health & Illness, 2(37), 255–269. doi:10.1111/1467-9566.12208

Ravet, J. (2013). Delving deeper into the black box: formative assessment,nclusion and learners on the autism spectrum. International Journal of Inclusive Education, 9(17), 948-964. doi:10.1080/13603116.2012.719552

Reid , G. (2005). Learning Styles and Inclusion.

Ripamonti, L. (2016). Disability, Diversity, and Autism: Philosophical Perspectives on Health. The New Bioethics, 1(22), 56-70. Anaktisi apo https://doi.org/10.1080/20502877.2016.1151256

Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. Nature Reviews Neuroscience, 671-684.

Galanaki , A., & Salmont, E. (2016). Aftismos: Programma Paremvasis se mathiti me syndromo Asperger stis koinonikes dexiotites. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, (ss. 187-201).

Depastas , Ch. (2017). Toxikoi paragontes kai aftismos. To Vima tou Asklipiou, 16(3), ss. 145-159. doi: 10.5281/zenodo.821622

Kalerante, E., & Tsantali, K. (2020). I Dia Viou Ekpaidefsi os Dikaioma: Politikos Logos gia tin Ekpaidefsi ton Atomon me Aftismo. Epistimes Agogis(2), ss. 80-97.

Koutsoklenis, A., Theodoridou, Z., & Evangeliou, A. (2013). To fainomeno tis veltistis ekvasis stis diataraches sto fasma tou aftismou. Paidiatriki, 77(4), ss. 296-302.

Kofidou, Ch., & Mantzikos, K. (2016). Staseis kai antilipseis ekpaideftikon kai mathiton pros ta atoma me anapiria: Mia vivliografiki anaskopisi. Ekpaideftiki Epikairotita, V(2), ss. 4-25.

Loukrezi, S., Gena, A., & Bezevegkis, I. (2020). Teaching symbolic play skills: A case-study of a girl with autism. Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society, 4(17), 365-379. doi:https://doi.org/10.12681/psy_hps.23774

Mastrogiannis, A., & Xanthopoulou , E. (2015). Diacheirisi kai antimetopisi tou aftismou mesa apo diadikasies parallilis stirixis. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis ., (ss. 808-819). Athina.

Mavropoulou, S. (2011). Apotelesmatikes ekpaideftikes prosengiseis kai didaktikes stratigikes gia ta paidia sto fasma tou aftismou. Sto S. Panteliadou, & V. Argyropoulos, Eidiki Agogi: Apo tin erevna sti didaktiki praxi (ss. 83-134).

Papageorgiou, V. (2011). Eisagogi ston aftismo kai stis diachytes anaptyxiakes diataraches. Syllogos Goneon Kid. kai Filon Aftistikon Atomon N. Larisas. Anaktisi apo https://edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/302/2/302.pdf

Seretopoulos, K., Lamnisos, D., & Giannakou, K. (2020). I epidimiologia ton diatarachon tou fasmatos tou aftismou. Archeia Ellinikis Iatrikis(37), ss. 169-180.

Stai , S., & Fidani, L. (2017). Neotera dedomena schetika me ti moriaki vasi ton diatarachon tou fasmatos tou aftismou. Archeia Ellinikis Iatrikis, 4(34), ss. 448-459.

Stasinos, D. P. (2016). To Fasma tou Aftismou: I Diachyti Anaptyxiaki Diatarachi. Sto D. P. Stasinos, I Eidiki Ekpaidefsi 2020 plys Gia mia Symperiliptiki i Oliki Ekpaidefsi sto Neo-Psifiako Scholeiome Psifiakous Protathlites (ss. 151-171). Athina: Papazisi.

Syriopoulou-Delli, Ch. (2016). Ekpaidefsi kai Eidiki Agogi atomon me Diatarachi Fasmatos Aftismou. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Psoma-Makri, M., & Vlachos, F. (2013). Oi arithmitikes kai ypologistikes dexiotites ton atomon me diataraches sto fasma tou aftismou: Nevrognostikes prosengiseis. Eleftherna(6), ss. 138-174.

Ο Παιδαγωγικός Ρόλος της Αξιολόγησης στην Ειδική Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Εκπαιδευτική Πράξη

Καλδή Μαρίνα, Εκπαιδευτικός,Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής, Μ.Δ.Ε. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Το άρθρο αναλύει τον ρόλο της αξιολόγησης στην ειδική και γενική εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στον παιδαγωγικό και διαμορφωτικό της χαρακτήρα. Αρχικά, αποσαφηνίζεται η έννοια της αξιολόγησης και οι επιμέρους τύποι της με στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συμβάλλουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας της διαδικασίας, όπως η ηλικιακή και πολιτισμική καταλληλόλητα, η διεπιστημονική συνεργασία και η συμμετοχή της οικογένειας. Τονίζεται η σημασία της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης για την ισότιμη ένταξη και την πρόληψη αποκλεισμών. Η αξιολόγηση προσεγγίζεται όχι μόνο ως μέσο μέτρησης, αλλά ως στρατηγική που υποστηρίζει τη μάθηση και προάγει τη δικαιοσύνη.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Ειδική εκπαίδευση, Πρώιμη παρέμβαση, Διαμορφωτική αξιολόγηση, Συμπερίληψη

The Pedagogical Role of Assessment in Special Education: From Theory to Educational Practice

Marina Kaldi, Secondary Education Teacher (Philologist), M.Ed. in Educational Sciences, M.Ed. in Special Education

Abstract

This article explores the pedagogical role of assessment in special and inclusive education, emphasizing its formative function and potential for equity. It begins by defining assessment and differentiating its main types, showing how each supports effective educational planning. Key conditions for valid and reliable assessment are examined, including age and cultural appropriateness, interdisciplinary collaboration, and meaningful family involvement. The paper highlights the importance of early detection and timely intervention as mechanisms to foster inclusive participation and prevent marginalization. Assessment is viewed not simply as a tool for measuring achievement, but as a transformative strategy that enhances learning, promotes student agency, and supports fair and personalized educational responses.

Key-words: Assessment, Special education, Early intervention, Formative assessment, Inclusion

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργεί ως κυρίαρχο μέσο στη διδασκαλία σε όλα τα στάδια της, από τον σχεδιασμό έως την υλοποίηση και την ανατροφοδότηση. Στο πλαίσιο της ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης, η ανάγκη για έγκυρη και αξιόπιστη διαδικασία αξιολόγησης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συνδέεται άμεσα με την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την προσαρμογή αυτής στο μαθησιακό προφίλ και στις ανάγκες του μαθητή καθώς και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική πράξη.

Το παρόν άρθρο προσεγγίζει τη θεωρητική βάση της αξιολόγησης, παρουσιάζει τις βασικές της λειτουργίες και διερευνά εκείνες τις προϋποθέσεις, που θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης και στον ρόλο της στη ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με γνώμονα τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Η αξιολόγηση νοείται όχι μόνο ως μέσο μέτρησης αλλά ως εργαλείο μετασχηματισμού, που ενισχύει τη μάθηση, και συμβάλλει στην ένταξη, την ενδυνάμωση και την αυτενέργεια του μαθητικού δυναμικού. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση συνδράμει ουσιαστικά στην διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολείου.

Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

Η αξιολόγηση αποτελεί μια λειτουργία απαραίτητη σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, καθώς το άτομο σχεδιάζει δράσεις, προβαίνει στην υλοποίηση τους, ελέγχει το τελικό αποτέλεσμα, την επίτευξη ή μη του στόχου και διαπιστώνει αν απαιτούνται αλλαγές, ώστε η διαδικασία να γίνει πιο αποτελεσματική. Η αξιολόγηση, επομένως, λειτουργεί ως δυναμικός μηχανισμός αναστοχασμού και λήψης αποφάσεων που προσανατολίζεται στη βελτίωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων (Shepard, 2019).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2001), αξιολόγηση είναι να αποδίδουμε συγκεκριμένη αξία σε πρόσωπα, αντικείμενα και πράγματα με βάση ορισμένα, ακριβή, προαποφασισμένα κριτήρια και μεθοδολογία εκτίμησης.

Ο Κωνσταντίνου (2000), θεωρεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα φαινόμενο στο πλαίσιο της κοινωνίας άμεσα συνδεδεμένο με την εκτίμηση μιας δραστηριότητας σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, καθώς και του αποτελέσματος αυτής. Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει το σχέδιο, τον προγραμματισμό, την εφαρμογή του σχεδίου και την αποτίμηση, έτσι ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος, αλλά και να επισημανθούν οι παράγοντες εκείνοι που εμπόδισαν την επίτευξη του.

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998), η αξιολόγηση είναι μια πράξη μέσα από την οποία α-ποδίδουμε αξία σε κάτι, χρησιμοποιώντας ορισμένα και καθορισμένα κριτήρια. Για να γίνει αυτό, προηγείται συνήθως η μέτρηση, η οποία επιτρέπει να εκφραστεί με αριθμούς ένα χαρακτηριστικό ή μέγεθος, με βάση μια συγκεκριμένη μονάδα. Η αξιολόγηση, όμως, δεν αφορά μόνο το αποτέλεσμα· περιλαμβάνει και τον τρόπο με τον οποίο φτάσαμε σε αυτό. Έτσι, αποτελεί μια διαδικασία που δεν περιορίζεται στη διαπίστωση, αλλά στοχεύ-ει και στη βελτίωση. Η σύγχρονη προσέγγιση εστιάζει στην «χρήσιμη αξιολόγηση» (utilization-focused evaluation), δηλαδή στην αξιολόγηση που δεν αρκείται μόνο στη θεωρία αλλά δίνει έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων της αξιολόγησης, προκειμένου να επέλθουν αλλαγές, βελτιώσεις ή διορθώσεις (Patton, 2008).

Η αξιολόγηση ως μια διεργασία που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εισροές του συστήματος (μαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό, αναλυτικά προγράμματα σπουδών), η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και οι εκροές του (γνώσεις, δεξιότητες των μαθητών), α-ποτελούν βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αντικείμενα αξιολόγησης αποτελούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μέθοδοι που ε-φαρμόζονται, τα αποτελέσματα, καθώς και οι παράγοντες εκείνοι που επιδρούν σ' αυτήν (Κασσωτάκης & Φλούρης,2005). Ουσιαστικά η αξιολόγηση συνιστά το δίαυλο, για να καταλάβουμε πώς θα διευθετήσουμε τη μελλοντική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, στο σύγχρονο πλαίσιο, ξεπερνά τη μονο-διάστατη λειτουργία της κρίσης και αναδεικνύεται ως ένα μέσο που καλλιεργεί τον ανα-στοχασμό του εκπαιδευτικού και διευκολύνει τη συνεχή αναπροσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας (Looney, 2011).

Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση έχει ως στόχο να ανατροφοδοτήσει το πρόγραμμα, να προγραμματίσει την εξατομικευμένη διδασκαλία, έτσι ώστε οι δεξιότητες, οι δυνατότη-τες και οι ικανότητες του μαθητικού πληθυσμού να βελτιωθούν και η σχολική του επίδο-ση να έχει ανοδική πορεία (Κασσωτάκης,2001; Παπαναούμ, 1985). Η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί απλώς στο να κατατάξει τους μαθητές σε επίπεδα ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα διδακτικά αντικείμενα. Αντίθετα, πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, με παι-δαγωγικό προσανατολισμό, που τίθεται στο κέντρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, συν-δέεται άμεσα με τους στόχους και τις μεθόδους της διδασκαλίας και αποτελεί βασική συ-νιστώσα για την ποιοτική βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και την απο-τελεσματικότητα της διδασκαλίας (Παπαναούμ,1985).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία –όπως τονίζουν οι Black και Wiliam (2018)– παρέχει συνεχή και χρήσιμη πληροφόρηση κατά τη διάρκεια της μα-θησιακής διαδικασίας, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει άμεσα τη διδα-σκαλία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και την αυτενέργεια των μαθη-τών.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί μια φυσική και συνεχής διεργασία, που δεν εμμένει στα αποτελέσματα μιας και μόνο εξέτασης του μαθητή, αλλά είναι παρούσα σε όλα τα στάδια και τη διάρκεια της διδασκαλίας ως αναπόσπαστο μέρος αυτής, αξιοποιώντας διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης. Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που εξελίσσεται συνεχώς, αξιοποιεί τα δεδομένα που λαμβάνει από το μαθητικό δυναμικό και τροποποιεί ή αλλάζει τη μέθοδο και τις τεχνικές διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, τη σημασία της αξιολόγησης σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού μέσα από τη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιοποίηση των πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει στην αναβάθμιση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασίου, 2000), και να προσδιορίσει τις αποφάσεις που λαμβάνονται για το τι και πώς θα διδαχθεί ο μαθητής, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτός μαθαίνει (Δημητρόπουλος,1989; Παντελιάδου & Αντωνίου,2008).

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ολοένα και περισσότερο τη σημασία της συμμετοχικής και συμπεριληπτικής αξιολόγησης ιδιαίτερα σε σχολικά περιβάλλοντα με πολιτισμική ποικιλομορφία. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαφοροποίηση στα μέσα, τα εργαλεία, και τις πρακτικές αξιολόγησης συμβάλλει στην προώθηση της δικαιοσύνης, στη διευκόλυνση της πρόσβασης στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Brookhart, 2013· Brussino, 2021· OECD, 2021).

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται πλέον στη λογική της μέτρησης και της κατάταξης, αλλά αποκτά έναν ουσιαστικό και πολυδιάστατο ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί βασικό μέσο για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την παροχή ανατροφοδότησης και τη συνεχή ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πολυεπίπεδη σημασία της καθιστά αναγκαία την εμβάθυνση στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για την αποτελεσματική εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο, ζήτημα που θα αποτελέσει το αντικείμενο της επόμενης ενότητας.

Προϋποθέσεις της σωστής αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης για να είναι χρήσιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένες αρχές. Πρωταρχική αρχή είναι η άμεση ωφέλεια που πρέπει να προσφέρει στους μαθητές μέσα από την ποιοτική βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν και την ποσοτική αύξηση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς αυτούς. Η αξιολόγηση δεν πρέπει και δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια στατική καταγραφή επιδόσεων· είναι απαραίτητο να νοείται κυρίως ως διαδικασία ανατροφοδότησης που στηρίζει τόσο τη μάθηση όσο και τη διδασκαλία (Shepard, Bilello, Penuel & Marion, 2020).

Μια δεύτερη αρχή που θεωρείται εξίσου σημαντική είναι η σαφής στοχοθέτηση. Η αξιολόγηση οφείλει να εστιάζει σε έναν συγκεκριμένο σκοπό και να εφαρμόζεται στοχευμένα για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της. Ο προσδιορισμός του τύπου της αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί, διαγνωστική, διαμορφωτική ή τελική, διευκολύνει την επιλογή των κατάλληλων μέσων και εργαλείων που θα αξιοποιηθούν κατά την αξιολογική διαδικασία καθώς και ακριβή ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτής (Brookhart & Nitko, 2014).

Σύμφωνα με την τρίτη αρχή πρέπει να τηρούνται τα ηλικιακά όρια, καθώς η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης ενισχύεται με την πάροδο της ηλικίας παρέχοντας ασφαλέστερα αποτελέσματα στους υπεύθυνους της αξιολογικής διαδικασίας. Σε μικρότερο ηλικιακό φάσμα, όπου υπάρχει έντονη αναπτυξιακή μεταβλητότητα, ενδείκνυνται ευέλικτες και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως η φυσική παρατήρηση, οι φάκελοι εργασιών (portfolios) και η αξιολόγηση μέσω παιχνιδιού (Kelly & Allen, 2015).

Παράλληλα είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό φάσμα του μαθητή, να περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού (γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό κ.ά.) και να υλοποιείται σε έναν υποστηρικτικό χώρο γνώριμο και οικείο προς τα παιδιά που θα τα διευκολύνει να εκφραστούν αυθεντικά. Η σημασία του περιβάλλοντος έχει αποδειχθεί καθοριστική για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων· ένα υποστηρικτικό και οικείο πλαίσιο αυξάνει τη συμμετοχή και ενισχύει τη φυσικότητα της συμπεριφοράς (Pianta, Downer & Hamre, 2016).

Μια ακόμη αρχή απαραίτητη στην αξιολόγηση είναι η καταλληλόλητα της γλώσσας. Η γλωσσική επάρκεια του μαθητή, η προέλευση της οικογένειας, το πολιτισμικό υπόβαθρο αυτής αποτελούν στοιχεία που ασκούν επίδραση στο γνωστικό και λεκτικό επίπεδο του παιδιού αλλά και στις δεξιότητες που αναπτύσσει. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι πολιτισμικά και γλωσσικά ευαίσθητη, ώστε να αποφεύγεται η δημιουργία εμποδίων που προκύπτουν από τη γλωσσική ετερότητα (Abedi & Levine, 2013; García & Otheguy, 2019). Στην ειδική αγωγή, η χρήση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης – όπως σύμβολα, εικόνες ή τεχνολογικά υποστηριζόμενα μέσα – καθίσταται απαραίτητη για τη διασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητών.

Είναι σαφές ότι οι αρχές που προαναφέρθηκαν δεν έχουν καμιά αξία αν δεν πλαισιώνονται από την αρχή που αξιοποιεί την οικογένεια του παιδιού. Οι γονείς αποτελούν πολύτιμη πηγή γνώσης αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα οι διεργασίες αξιολόγησης ανατροφοδοτούν την οικογένεια με πληροφορίες που αφορούν τη βελτίωση του και την πρόοδο του μαθητή (Gullo, 2010). Η ενεργή εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος συμβάλλει στην αναγνώριση συμπεριφορών, που ενδέχεται να μην εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύει ταυτόχρονα τη σύνδεση σχολείου και οικογένειας(Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards,& Marvin, 2011).

Η πλήρωση των παραπάνω προϋποθέσεων διασφαλίζει ότι η αξιολόγηση υλοποιείται με εγκυρότητα, αξιοπιστία και παιδαγωγική συνέπεια. Μόνο όταν βασίζεται σε σαφές πλαίσιο, προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και αξιοποιεί το ευρύτερο υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορεί να αποτυπώσει ουσιαστικά τη μαθησιακή πρόοδο. Η θεμελίωση αυτών των όρων αποτελεί προϋπόθεση για την ανάδειξη της αξιολόγησης ως βασικού μηχανισμού υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Σπουδαιότητα της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της μαθησιακής ετοιμότητας κάθε μαθητή. Μέσω αυτής εντοπίζονται οι δυνατότητες των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο καθώς και ανάγκες αυτών, ενώ παράλληλα ανατροφοδοτείται με πολύτιμα στοιχεία η εκπαιδευτική πράξη. Τα δεδομένα που προκύπτουν αξιοποιούνται για την προσαρμογή του Α.Π.Σ. με απώτερο σκοπό αυτό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ του κάθε μαθητή. Όπως αναφέρεται στην έρευνα των Black και Wiliam (2018), η αξιολόγηση δεν στοχεύει και δεν περιορίζεται σε έναν διαγνωστικό ή ελεγκτικό ρόλο αντίθετα αποτελεί οργανικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, λειτουργώντας ως μέσο μετασχηματισμού και βελτίωσης της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση της αναπτυξιακής λειτουργικότητας των μαθητών αποτελεί θεμελιώδες εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών, καθώς τους επιτρέπει να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν εν συνεχεία ποιοι μαθητές είναι εκείνοι που χρήζουν εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, έμφαση δίνεται στην δυναμική αξιολόγηση, που αποτελεί και βασική συνιστώσα για το σχεδιασμό Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Η δυναμική αξιολόγηση παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης του μαθητή, να εντοπίσει τις νύξεις που είναι βοηθητικές για αυτόν και τα εκπαιδευτικά μέσα που είναι αποδοτικά για το μαθητή. Η εν λόγω αξιολόγηση έχει δεχτεί έντονες κριτικές γιατί αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία αλλά μέσω αυτής καθίσταται εφικτός ο εντοπισμός μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και η ανάπτυξη προσαρμοσμένων παρεμβάσεων στις ουσιαστικές και ατομικές ανάγκες των μαθητών (Le, Ferreira & Kuusisto, 2023).

Εκτός από την διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση που καθορίζει το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί το βασικό μέσο και την τεχνική εκείνη που ενισχύει τους μαθητές προκειμένου να βελτιστοποιήσουν τη μάθηση. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός συλλέγει συστηματικά πληροφορίες και βοηθητικές πρακτικές για την μαθησιακή βελτίωση των μαθητών, ανασχεδιάζει τις διδακτικές μεθόδουςμέσα που χρησιμοποιεί και λαμβάνει εκ νέου διδακτικές αποφάσεις, που θα ενισχύσουν την αυτοβελτίωση του (Stiggins, 2010). Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι παρούσα σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας, ο μαθητής παρακολουθεί την πρόοδο του, αναγνωρίζει αν έχει κατακτήσει τους μαθησιακούς στόχους και κατ’ επέκταση ενισχύεται η αυτοαντί-

ληψη και η αυτοπεποίθηση του. Σύμφωνα με τους Andrade και Brookhart (2020), η μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών ενισχύεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού και ενδυναμώνεται η ικανότητα ελέγχου της μαθησιακής τους πορείας. Ταυτόχρονα, μέσω της ποικιλίας των εκπαιδευτικών μέσων που αξιοποιούνται κατά την εφαρμογή της αναπτύσσονται κίνητρα για μάθηση, αυτοβελτίωση και υπευθυνότητα. Κατά τον Patthoff (2022), στη διαμορφωτική αξιολόγηση η συνεχής ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με την παροχή προσδιορισμένων μαθησιακών στόχων, προάγει την εμπλοκή των μαθητών σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας και συντελεί στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων τους.

Παράλληλα, η τελική αξιολόγηση αποτιμά την επίδοση των μαθητών σε σχέση με τους τελικούς στόχους που είχαν τεθεί για μια διδακτική ενότητα. Σε αντίθεση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση δεν έχει παρεμβατικό χαρακτήρα αλλά διαπιστωτικό καθώς εστιάζει στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα και μπορεί να αξιοποιηθεί για το σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (OECD, 2021; Shepard, 2019).Παρότι η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση έχουν διαφορετικό σκοπό, την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας η πρώτη και την αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος η δεύτερη, ο συνδυασμός των δύο μπορεί να ωθήσει σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα για το μαθητικό δυναμικό και την εκπαιδευτική πράξη εν γένει (Harlen, 2005 ;Taras, 2009).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση στην ειδική και ενιαία εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό παιδαγωγικό μέσο το οποίο υπερβαίνει το στενό πλαίσιο της αποτίμησης και μετατρέπεται σε έναν δυναμικό μηχανισμό που ενισχύει τη μάθηση και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι άμεσα συνυφασμένη με το πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε μαθητή, ενώ η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της προϋποθέτει σαφή σκοπό, προσαρμογή στο ηλικιακό φάσμα και τις γνωστικές ιδιαιτερότητες του μαθητή. Η συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος, η ύπαρξη ενός περιβάλλοντος αποδοχής και εμπιστοσύνης, καθώς και η ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων συνιστούν βασικούς παράγοντες διασφάλισης της εγκυρότητας της διαδικασίας.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, αποτελεί μια αποτελεσματική παιδαγωγική στρατηγική, καθώς βοηθά στην έγκαιρη αναγνώριση των μαθησιακών αναγκών και συμβάλλει καθοριστικά στην αυτενέργεια των μαθητών, στην αναστοχαστική σκέψη και στην καλλιέργεια προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση ενδυναμώνει την ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αποτελεσματικότητά της προϋποθέτει κατάρτιση, συνεργασία και δέσμευση για συνεχή αναστοχασμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαι-

δευτικής πράξης, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στη μάθηση για όλους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abedi, J., & Levine, H. G. (2013). Fairness in Assessment of English Learners. *Leadership*, *42*(3), 26.

Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, *27*(4), 350-372.

Athanasiou, L. (2000). *I axiologisi tis epidosis tou mathiti kai tou didaktikou ergou.* Ioannina.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, *25*(6), 551-575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2014). *Educational assessment of students* (6th ed.). Pearson.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Ascd.

Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. *OECD Education Working Papers*, (256), 0_1-125.

Dimitropoulos, E. (1989). *Ekpaideftiki axiologisi. Axiologisi tou mathiti.* Athina: Grigori.

García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

Gullo, D. F. (2010). *Axiologisi tis anaptyxis tou paidiou proscholikis ilikias kai tou ekpaideftikou ergou.* Athina: Papazisis.

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning–tensions and synergies. *Curriculum Journal*, *16*(2), 207-223.

Kapsalis, A. (1998).*Axiologisi kai vathmologia sto dimotiko scholeio* Athina: Gutenberg.

Kassotakis, M. (2001). *Axiologisi tis epidoseos ton mathiton. Mesa-Methodoi-Provlimata-Proo*ptikes. Athina: Grigori.

Kassotakis, M., & Flouris, G. (2005). *Mathisi kai didaskaliki theoria, praxi kai axiologisi tis didaskalias (Tomos B').* Athina: Grigoris.

Kelly, B. B., & Allen, L. (Eds.). (2015). Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation.

Konstantinou, Ch. (2000). I axiologisi tis epidosis ton mathiton os paedagogiki logiki kai scholiki praktiki. Athina: Gutenberg.

Le, H., Ferreira, J., & Kuusisto, E. (2023). Dynamic assessment in inclusive elementary education: A systematic literature review of the usability, methods, and challenges in the past decade. *European Journal of Special Education Research, 9*(3). https://doi.org/10.46827/ejse.v9i3.5009

Looney, A. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system*? OECD Education Working Papers,* No. 58. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en

OECD. (2021). *Adapting curriculum to bridge equity gaps: Towards an inclusive curriculum.* OECD Publishing. Ανακτήθηκε από

https://www.oecd.org/en/publications/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en.html

Panteliadou, S., & Antoniou, F. (2008). Didaktikes proseggiseis kai praktikes gia mathites me mathisiakes dyskolies. Thessaloniki: Grafima. Anaktithike apo https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_C.pdf

Papanoum, Z. (1985). *Axiologisi tis scholikis epidosis: dinatotites kai oria.* Thessaloniki: Kyriakidis.

Patthoff, A. J. (2022). *Exploring Pre-service Teachers' Learning of Formative Assessment in Elementary, Multilingual Classrooms* (Doctoral dissertation, University of California, Santa Cruz).

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Sage publications.

Pianta, R. C., Downer, J. T., & Hamre, B. K. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems, *The future of children*, 119-137.

Shepard, L. A., Diaz-Bilello, E., Penuel, W. R. & Marion, S. F. (2020) – *Classroom assessment principles to support teaching and learning*. University of Colorado Boulder

Shepard, L. A. (2019). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, *29* (7), 4-14

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. *Journal of school psychology*, *49*(3), 361-383.

Stiggins, R. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. In *Handbook of formative assessment* (pp. 233-250). Routledge.

Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of further and Higher Education*, *33*(1), 57-69.

Σχολικό Κλίμα και Εκφοβισμός σε Ευάλωτες Ομάδες: Η Επίδραση της Ηθικής Αποσύνδεσης

Μερόπη Αναστασίου, Μ.Ed, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα πολυπαραγοντικό κοινωνικοψυχολογικό φαινόμενο με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Οι ευάλωτες ομάδες μαθητών, όπως τα LGBTQ+ άτομα, μαθητές με αναπηρίες ή διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, πλήττονται δυσανάλογα. Το παρόν άρθρο εξετάζει τη διασύνδεση μεταξύ του σχολικού κλίματος, της ηθικής αποσύνδεσης και της εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών, εστιάζοντας σε σύγχρονες εμπειρικές και θεωρητικές προσεγγίσεις. Η μελέτη καταλήγει σε προτάσεις για παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην πρόληψη του εκφοβισμού και την υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών μέσα από την ενίσχυση ενός θετικού ηθικού και ψυχοκοινωνικού πλαισίου.

Λέξεις-κλειδιά: Εκφοβισμός, σχολικό κλίμα

School Climate and Bullying Among Vulnerable Student Groups: The Impact of Moral Disengagement

Meropi Anastasiou, Primary Teacher, M.Ed

School bullying is a multifactorial socio-psychological phenomenon with significant consequences for students' mental health and social inclusion. Vulnerable student groups—such as LGBTQ+ individuals, students with disabilities, or those with different cultural identities—are disproportionately affected. This article examines the interplay between school climate, moral disengagement, and the emergence of bullying behaviors, drawing on contemporary empirical findings and theoretical perspectives. The study concludes with proposals for interventions aimed at preventing bullying and supporting vulnerable students by fostering a positive moral and psychosocial framework.

Key-words: Bullying, School climate

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί αντικείμενο αυξανόμενου επιστημονικού ενδιαφέροντος, λόγω της συχνότητάς του και των αρνητικών συνεπειών του στην ψυχολογική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικά σε ό,τι αφορά μαθητές που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, ο εκφοβισμός λειτουργεί ως μηχανισμός περιθωριοποίησης, ενισχύοντας τις ανισότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Hong & Espelage, 2012).

Το Σχολικό Κλίμα και ο Ρόλος του στην Πρόληψη του Εκφοβισμού

Το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των αξιών, των στάσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων που κυριαρχούν στο σχολικό πλαίσιο. Ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνη, σεβασμό στη διαφορετικότητα και ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας (Cohen et al., 2009). Έρευνες καταδεικνύουν ότι τέτοιο κλίμα συνδέεται με μειωμένα περιστατικά εκφοβισμού, βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις και μεγαλύτερη ψυχοκοινωνική ευημερία (Wang et al., 2020).

Αντιθέτως, περιβάλλοντα με χαμηλή συνοχή, ανοχή στη βία και έλλειψη θεσμικής παρέμβασης ευνοούν την κανονικοποίηση επιθετικών συμπεριφορών, ιδιαίτερα εις βάρος μαθητών που διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη ταυτότητα.

Η Ηθική Αποσύνδεση ως Μηχανισμός Νομιμοποίησης του Εκφοβισμού

Η θεωρία της ηθικής αποσύνδεσης (Bandura, 1991) προτείνει ότι άτομα μπορεί να διαπράττουν ανήθικες πράξεις παρακάμπτοντας τις εσωτερικές τους ηθικές αναστολές. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω γνωστικών στρατηγικών που αποσυνδέουν τη συμπεριφορά από τις ηθικές της συνέπειες.

Ηθική αποσύνδεση παρατηρείται συχνά σε μαθητές που εκφοβίζουν, μέσω πρακτικών όπως ηθική δικαιολόγηση των πράξεων (π.χ. «το άξιζε»), αποπροσωποποίηση των θυμάτων, μετατόπιση ευθύνης ή χρήση ευφημιστικής γλώσσας. Η επίδραση αυτών των στρατηγικών επιβεβαιώνεται από εμπειρικές μελέτες, οι οποίες αναδεικνύουν συσχετίσεις μεταξύ υψηλών επιπέδων ηθικής αποσύνδεσης και αυξημένων περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολείο (Obermann, 2011; Thornberg & Jungert, 2017).

Ευάλωτες Ομάδες: Στόχοι Εκφοβισμού σε Ενισχυμένο Κοινωνικό Κίνδυνο

Μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες — όπως άτομα με σωματικές ή γνωστικές αναπηρίες, μέλη της LGBTQ+ κοινότητας, μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο — εκτίθενται με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση σε εκφοβισμό. Η διαφορετικότητα στην εμφάνιση, στη συμπεριφορά ή στις πολιτισμικές αναφορές συχνά ενεργοποιεί προκαταλήψεις, οδηγώντας σε στοχοποίηση και απομόνωση (Kosciw et al., 2022).

Η έλλειψη κατάλληλων μηχανισμών υποστήριξης και η αποτυχία αναγνώρισης της ανάγκης για συμπερίληψη εντείνουν τη θυματοποίηση αυτών των ομάδων. Παράλληλα, η θεσμική αδράνεια συμβάλλει στη διαιώνιση της αίσθησης ατιμωρησίας και υποβαθμίζει τη σοβαρότητα των περιστατικών εκφοβισμού.

Η Δυναμική Σχέση Σχολικού Κλίματος και Ηθικής Αποσύνδεσης

Η έρευνα δείχνει ότι οι μηχανισμοί ηθικής αποσύνδεσης είναι λιγότερο ενεργοποιημένοι σε σχολεία όπου επικρατεί κλίμα δικαιοσύνης, διαλόγου και κοινωνικής υπευθυνότητας. Αντιθέτως, ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον διευκολύνει την εμφάνιση αυτών των μηχανισμών, καθώς απουσιάζει η ανάληψη ηθικής ευθύνης και η ενσυναίσθηση (Caravita et al., 2020).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολικού πλαισίου και της ατομικής ηθικής ανάπτυξης τονίζει τη σημασία μιας ολιστικής προσέγγισης πρόληψης, που δεν περιορίζεται στη διαχείριση της επιθετικότητας, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα.

Παρεμβάσεις και Στρατηγικές Πρόληψης

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί συντονισμένες και διαθεματικές παρεμβάσεις. Η ανάπτυξη προγραμμάτων ενσυναίσθησης και συναισθηματικής αγωγής αποτελεί βασικό πυλώνα μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής. Τέτοια προγράμματα βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, ενισχύοντας τη συνεργατικότητα και την κοινωνική συνοχή.

Παράλληλα, η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και υποστήριξης ευάλωτων ομάδων συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός σχολείου φιλικού προς όλους. Η ύπαρξη σαφούς θεσμικού πλαισίου και η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην πρόληψη και διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού ενισχύει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Επιπλέον, η διαμόρφωση συμμετοχικών και δημοκρατικών δομών διαλόγου εντός του σχολείου επιτρέπει την ανάδειξη και αντιμετώπιση των προβλημάτων με τρόπο συμπεριληπτικό. Η πολιτική μηδενικής ανοχής απέναντι στον εκφοβισμό πρέπει να συνδυάζεται με παιδαγωγική ενίσχυση της ηθικής ευθύνης και της ενεργητικής υπεράσπισης των θυμάτων (defender behavior).

Συμπεράσματα

Η διασύνδεση μεταξύ σχολικού κλίματος, ηθικής αποσύνδεσης και εκφοβισμού προσφέρει ένα πολύτιμο θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο κατανόησης των μηχανισμών που υποθάλπουν την επιθετικότητα στο σχολείο. Οι παρεμβάσεις οφείλουν να είναι ολιστικές, διαθεματικές και πολιτισμικά ευαίσθητες, προωθώντας την κοινωνική ένταξη και την ηθική υπευθυνότητα. Η επένδυση σε ένα θετικό σχολικό περιβάλλον αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για την ψυχολογική ασφάλεια όλων των μαθητών, και ιδιαίτερα των πλέον ευάλωτων.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*.

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2020). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 29(2), 462–477.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into Practice*, 52(4), 233–240.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322.

Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2022). *The 2021 National School Climate Survey*. GLSEN.

Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239–257.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2017). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 53, 75–90.

Wang, M. T., Degol, J. L., & Amemiya, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological well-being: A systematic review. *Developmental Review*, 57, 100912.

Σχολικός Εκφοβισμός στο Νηπιαγωγείο: Πρόληψη και Ενδυνάμωση

Χρυσούλα Πολυζωγοπούλου, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60 (Νηπιαγωγών)

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός, ακόμη και όταν εκδηλώνεται με ήπια μορφή στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, αποτελεί ένα φαινόμενο που επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η έγκαιρη πρόληψη είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς σε αυτή την ηλικία μπορούν να τεθούν οι βάσεις για την καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και θετικού σχολικού κλίματος. Το παρόν σχέδιο δράσης στοχεύει στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων. Στόχος είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς, συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, που θα ενισχύει τη θετική αλληλεπίδραση και θα αποτρέπει την εκδήλωση οποιασδήποτε μορφής βίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Πρόληψη Ενδοσχολικής Βίας, Ενεργός Πολίτης

School Bullying in Kindergarten: Prevention and Empowerment

Chrysoula Polyzogopoulou, Early Childhood Education Consultant)

Abstracts

School bullying, even in its mildest forms during early childhood, can have a significant negative impact on the emotional and social development of young children. Early prevention is of critical importance, as this developmental stage provides a unique opportunity for laying the foundations of healthy interpersonal relationships and a positive school climate. The current action plan focuses on strengthening preschoolers' social and emotional skills through experiential activities and pedagogical practices that foster empathy, cooperation, respect for diversity, and peaceful conflict resolution. The ultimate goal is to cultivate a safe and inclusive environment that promotes positive interaction and prevents the occurrence of any form of violence.

Key-words: Kindergarten, School Violence Prevention, Active Citizenship

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο που, αν και συχνότερα συσχετίζεται με τις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, κάνει την εμφάνισή του ήδη από την προσχολική ηλικία. Στο νηπιαγωγείο εκδηλώνεται κυρίως μέσα από συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις, λεκτικές εντάσεις ή αποκλεισμούς από το παιχνίδι, οι οποίοι συχνά υποτιμώνται ως «φυσιολογική» παιδική συμπεριφορά. Ωστόσο, η πρώιμη εμφάνιση τέτοιων μοτίβων καθιστά κρίσιμη την ανάγκη για πρόληψη και διαμόρφωση υγιών

σχέσεων ήδη από την ηλικία των 4–6 ετών. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μέσα από συστηματικές παιδαγωγικές πρακτικές αντανακλάται και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Ενεργού Πολίτη για το νηπιαγωγείο. Το Πρόγραμμα αυτό ενσωματώνει βασικές αξίες της δημοκρατικής εκπαίδευσης και προάγει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, συμβάλλοντας καθοριστικά στην πρόληψη φαινομένων αποκλεισμού και εκφοβισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το άρθρο παρουσιάζει ένα ενδεικτικό σχέδιο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, εστιασμένο στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας μηδενικής ανοχής απέναντι στη βία.

Θεωρητικό και Θεσμικό Πλαίσιο

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να ιδωθεί ως απομονωμένη παιδαγωγική πρακτική, αλλά ως οργανικό στοιχείο μιας ευρύτερης αγωγής του πολίτη, η οποία θεμελιώνεται από τα πρώτα χρόνια ζωής. Στη βάση αυτής της προσέγγισης βρίσκεται το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, το οποίο θεσμοθετήθηκε με το Φ.Ε.Κ. 6048/01-11-2024 και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο προώθησης αξιών και στάσεων που συντελούν στην οικοδόμηση μιας σχολικής κοινότητας χωρίς αποκλεισμούς και βία.

Η εφαρμογή του Προγράμματος στο νηπιαγωγείο στοχεύει στην καλλιέργεια θεμελιωδών αξιών και δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική έκφραση και αυτορρύθμιση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, η συμμετοχή στις συλλογικές διαδικασίες, η κοινωνική ευθύνη και η αλληλεγγύη.

Το Πρόγραμμα βασίζεται στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης (Vygotsky), σύμφωνα με την οποία η γνώση και οι στάσεις οικοδομούνται μέσα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, το παιχνίδι και τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού καθίσταται καθοριστικός, καθώς λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της γνώσης, των αξιών και της συναισθηματικής ασφάλειας.

Η καλλιέργεια της πολιτειότητας, όπως αυτή ορίζεται στο νέο ΠΣ, δεν μεταφέρεται μέσω διδακτισμού, αλλά οικοδομείται σταδιακά μέσα από παιγνιώδεις, βιωματικές, συνεργατικές και πολυτροπικές δραστηριότητες. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, καθώς ενδυναμώνει τα παιδιά να γίνουν ενεργά, στοχαστικά και κοινωνικά υπεύθυνα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Επιπλέον, η οριζόντια ενοποίηση του Προγράμματος στις βαθμίδες του δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, διασφαλίζει τη συνέχεια και τη σταδιακή εμβάθυνση των αξιών του ενεργού πολίτη. Από τη συμβολική συμμετοχή στο νηπιαγωγείο (π.χ. συνδιαμόρφωση κανόνων) έως την υπεύθυνη δράση στο λύκειο (π.χ. εθελοντισμός,

διαβούλευση), τα παιδιά διαμορφώνουν σταδιακά ταυτότητα που αντιστέκεται σε κάθε μορφή βίας, αποκλεισμού και ανισότητας.

Συνεπώς, το Πρόγραμμα «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» προσφέρει όχι μόνο ένα πλαίσιο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, αλλά ένα συνολικό παιδαγωγικό όραμα που θέτει στο επίκεντρο τον άνθρωπο, τις σχέσεις και τον δημοκρατικό τρόπο συνύπαρξης. Στο νηπιαγωγείο, αυτό το όραμα παίρνει μορφή μέσα από σχέσεις αλληλοσεβασμού, δημιουργικές αλληλεπιδράσεις και κουλτούρα φροντίδας και συνεργασίας.

Συμπληρωματικά, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη κ.ά., 2022) και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Πεντέρη κ.ά., 2022) αναδεικνύουν ως βασικό παιδαγωγικό στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού, μέσα από τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία και τη συναισθηματική ενδυνάμωση.

Στο πλαίσιο αυτό, η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα πρόληψης φαινομένων επιθετικότητας και εκφοβισμού, καθώς ενισχύεται η ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να κατανοεί τα συναισθήματά του και να αναπτύσσει ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τον άλλο. Το Θεματικό Πεδίο «Β. Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και ειδικότερα η Θεματική Ενότητα «Β.1 Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη» του νέου ΠΣ εστιάζει στη συναισθηματική ανάπτυξη, την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και τη δημιουργία θετικών σχέσεων, προωθώντας στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την πρόληψη του εκφοβισμού: αποδοχή της διαφορετικότητας, ενδυνάμωση της επικοινωνίας, καλλιέργεια της δημοκρατικής συνύπαρξης.

Ο Οδηγός Νηπιαγωγού επισημαίνει τη σημασία των δομημένων αλλά και των αυθόρμητων ευκαιριών για διδακτικούς σχεδιασμούς που στηρίζονται στις αρχές της συμπερίληψης και της ενεργού συμμετοχής. Η αντιμετώπιση φαινομένων έμμεσης ή άμεσης περιθωριοποίησης περνά μέσα από την ενδυνάμωση της ομάδας, την καθοδήγηση σε θετικές αλληλεπιδράσεις και τη συν-δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου λειτουργίας που ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν».

Τέλος, τα δύο Προγράμματα Σπουδών λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά και εστιάζουν στο ότι η πρόληψη του εκφοβισμού δεν αποτελεί αποσπασματική πρακτική αλλά εντάσσεται σε ένα συνεκτικό αξιακό πλαίσιο που αφορά τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ενδυνάμωση της φωνής του παιδιού, και τη διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, υπευθυνότητα και ενεργή στάση απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα. Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας ήδη από την προσχολική ηλικία λειτουργεί προληπτικά απέναντι σε φαινόμενα βίας και αποκλεισμού, ενισχύοντας το κοινωνικό συμβόλαιο της δημοκρατικής συνύπαρξης.

Πυλώνες Παρέμβασης για την Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού στο Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών "Δράσεις Ενεργού Πολίτη"

Η δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο απαιτεί συστηματικές, διαθεματικές και βιωματικές παρεμβάσεις που δεν περιορίζονται σε ευκαιριακές δράσεις, αλλά εντάσσονται στον πυρήνα του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» παρέχει το πλαίσιο για μια τέτοια προσέγγιση, δομημένη σε τρεις διακριτούς αλλά αλληλένδετους πυλώνες:

Ανάπτυξη Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων

Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Στο νηπιαγωγείο, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από:

i. δραστηριότητες αναγνώρισης και ονομασίας συναισθημάτων (π.χ. κάρτες συναισθημάτων, καθρέφτης συναισθημάτων),
ii. αφηγήσεις και συζητήσεις με έμφαση στην ενσυναίσθηση και την αποδοχή του άλλου (π.χ. παραμύθια για τη φιλία, τη μοναξιά, την απορριπτικότητα),
iii. παιχνίδια ρόλων και κουκλοθέατρο για την έκφραση και διαχείριση θυμού, λύπης, ζήλιας κ.ά.,
iv. βιωματικές ασκήσεις που ενθαρρύνουν την ενεργητική ακρόαση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.
v. Οι δράσεις αυτές υποστηρίζουν την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας, συμβάλλοντας στον περιορισμό της επιθετικότητας και των συγκρούσεων.

Καλλιέργεια Δημοκρατικής Κουλτούρας και Συμμετοχής

Η καθημερινή πρακτική της δημοκρατίας στην τάξη του νηπιαγωγείου είναι κομβικής σημασίας για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και την αποτροπή φαινομένων αποκλεισμού. Οι νηπιαγωγοί καλούνται να ενδυναμώνουν τη φωνή των παιδιών και να τα καθιστούν συμμέτοχα στη διαμόρφωση των όρων συμβίωσης, μέσα από:

i. τη συνδιαμόρφωση κανόνων της τάξης, με χρήση συμβόλων ή φωτογραφιών για καλύτερη κατανόηση,
ii. την τακτική διεξαγωγή «κύκλου συζήτησης» (π.χ. «Πώς νιώσαμε σήμερα;» ή «Τι μας ενόχλησε και πώς το λύσαμε;»),
iii. την υιοθέτηση ρόλων (π.χ. βοηθός ημέρας, διαμεσολαβητής φιλίας) για την ενίσχυση της υπευθυνότητας,
iv. τη χρήση πρακτικών λήψης αποφάσεων με πλειοψηφία ή συναίνεση (π.χ. ποιο παιχνίδι θα παίξουμε σήμερα όλοι μαζί).

Έτσι, τα νήπια αποκτούν εμπειρίες ισότητας, διαλόγου και συνεργασίας — βασικές αντιστάσεις στη δημιουργία ιεραρχικών και καταπιεστικών σχέσεων.

Δημιουργία Ασφαλούς και Υποστηρικτικού Κλίματος Συμπερίληψης

Ο σχολικός εκφοβισμός ευδοκιμεί σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από χαμηλό αίσθημα ασφάλειας, αδιαφορία ή έλλειψη εποπτείας. Αντίθετα, η ύπαρξη ενός συνεκτικού, υποστηρικτικού πλαισίου μπορεί να προλάβει την εκδήλωση δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο νηπιαγωγός οφείλει:

i. να διαμορφώνει με σαφήνεια τον ρόλο του ενήλικα ως προστάτη, καθοδηγητή και μοντέλο συμπεριφοράς,
ii. να εντοπίζει και να αντιμετωπίζει έγκαιρα μοτίβα επαναλαμβανόμενης απόρριψης, αποκλεισμού ή επιβολής,
iii. να ενισχύει τις ρουτίνες που δημιουργούν αίσθηση σταθερότητας και πρόβλεψης (π.χ. καλημέρα στον κύκλο, προβλέψιμες αλλαγές ομάδων),
iv. να διαμορφώνει τη φυσική τάξη ως χώρο συνύπαρξης, με γωνιές συνεργασίας, χαλάρωσης και φροντίδας,
v. να ενδυναμώνει την εμπλοκή των γονέων με στόχο την ενιαία αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Η συστηματική ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» για κάθε παιδί είναι καταλυτική για την πρόληψη του εκφοβισμού και την ενίσχυση της σχολικής ευημερίας.

Σχέδιο Δράσης στο Πλαίσιο του Π.Σ. Ενεργού Πολίτη

Τίτλος Δράσης: «Γίνομαι φίλος – Λέω όχι στη βία»

Επίπεδο: Νηπιαγωγείο

Θεματικό Πεδίο: 16ος Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης: Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί

Σύντομη Περιγραφή της Δράσης: Η δράση αποσκοπεί στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της επίλυσης συγκρούσεων με ειρηνικά μέσα. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα, να διαχειρίζονται τις διαφωνίες και να καλλιεργούν θετικές σχέσεις με τους άλλους.

Μάθημα ή Τομέας του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων που εντάσσεται: Θεματική Ενότητα «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην», Υποενότητα «Ενσυναίσθηση και επικοινωνία» Διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες (2 εβδομάδες).

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Με την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης, επιδιώκεται τα παιδιά:

i. Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να αναπτύξουν την ικανότητα να διεκδικούν τα δικαιώματά τους με θεμιτό τρόπο.

ii. Να κατανοήσουν τον σημαντικό ρόλο των παρατηρητών στην υποστήριξη παιδιών που βιώνουν καταστάσεις αποκλεισμού ή εκφοβισμού.

iii. Να καλλιεργήσουν στάσεις συνεργασίας, ανεκτικότητας και σεβασμού προς τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων.

iv. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τις διάφορες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

v. Να αναπτύξουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας και αποτελεσματικής συνεργασίας.

vi. Να ενθαρρύνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών σε θέματα που αφορούν το κοινωνικό σύνολο.

Πεδίο Υλοποίησης

Αίθουσα διδασκαλίας, αυλή του σχολείου, ψηφιακός χώρος

Φάσεις Υλοποίησης Δράσης

1. Διερεύνηση (2 ώρες)

1ος Στόχος φάσης: Διερεύνηση της έννοιας της φιλίας

i. Μουσικές Καρτέλες Φιλίας

Περιγραφή: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Μοιράζονται εικόνες που απεικονίζουν φιλικές και μη φιλικές συμπεριφορές (π.χ. συνεργασία, αγκαλιά, κοροϊδία, σπρώξιμο). Όταν ξεκινήσει η μουσική, οι καρτέλες περνούν από χέρι σε χέρι. Μόλις η μουσική σταματήσει, κάθε παιδί παρατηρεί την καρτέλα που κρατά και απαντά: "Αυτή η συμπεριφορά είναι φιλική ή όχι;" Τεκμηριώνει την απάντησή του.

ii. Το Λουλούδι της Φιλίας

Περιγραφή: Σε χαρτόνι σχηματίζεται ένα μεγάλο λουλούδι με άδειες πέταλα. Κάθε παιδί γράφει ή ζωγραφίζει σε ένα πέταλο τι σημαίνει για εκείνο η φιλία (π.χ. μοιράζομαι, βοηθώ, ακούω, παίζω μαζί). Το λουλούδι συμπληρώνεται ομαδικά.

2ος Στόχος φάσης: Διερεύνηση της έννοιας του εκφοβισμού

i. Εικόνες με σκηνές εκφοβισμού

Περιγραφή: Τα παιδιά παρατηρούν καρτέλες με εικόνες που απεικονίζουν διαφορετικές μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (λεκτική, σωματική, κοινωνική απομόνωση). Εφαρμόζεται η ρουτίνα σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι». Τα παιδιά συζητούν τι παρατηρούν, τι σκέφτονται ότι συμβαίνει και τι απορίες τους γεννιούνται. Ακολουθεί ομαδική καταγραφή των εννοιών: θύτης, θύμα, παρατηρητής.

ii. Παιχνίδι ρόλων – Δραματοποίηση

Περιγραφή: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και δραματοποιούν σκηνές σχολικού εκφοβισμού. 1η ομάδα: Παιδί που δέχεται σωματική και λεκτική βία (του πετούν το βιβλίο και το κοροϊδεύουν). 2η ομάδα: Παιδί που δέχεται λεκτική βία (το κοροϊδεύουν για την εμφάνισή του). 3η ομάδα: Παιδί που αποκλείεται από την ομάδα (του λένε ότι δεν το θέλουν στην παρέα και το απειλούν). Γίνεται αναστοχασμός: Πώς ένιωσαν οι «θύτες», τα «θύματα» και οι «παρατηρητές»; Τι μπορεί να κάνει ένας παρατηρητής για να σταματήσει τον εκφοβισμό; Ποια συναισθήματα δημιουργούνται στους εμπλεκόμενους;

2. Προετοιμασία/Σχεδιασμός (1 ώρα)

Σκοπός φάσης: Τα παιδιά, μέσα από συλλογικές διαδικασίες, επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνήσουν όσα έμαθαν για τον σχολικό εκφοβισμό, σχεδιάζοντας μια δράση ευαισθητοποίησης.

i. Ολομέλεια – Συζήτηση και λήψη απόφασης

Τα παιδιά συζητούν στην ολομέλεια με ερέθισμα τη φράση: «Τι μπορούμε να κάνουμε ώστε να μάθουν και άλλοι ότι δεν πρέπει να πληγώνουμε τους άλλους;» Καταγράφονται όλες οι ιδέες. Ακολουθεί ψηφοφορία ή συναίνεση για την τελική επιλογή. Αποφασίζεται σε ποιο κοινό θα απευθύνεται η δράση: γονείς, παιδιά από άλλο νηπιαγωγείο, ευρύτερη κοινότητα.

ii. Προτάσεις για δημιουργικές παρεμβάσεις – Επιλογή μέσου έκφρασης

Τα παιδιά προτείνουν τρόπους για να εκφράσουν τα μηνύματά τους:

a. Δημιουργία παραμυθιού με ήρωες που προάγουν τη φιλία και απορρίπτουν τον εκφοβισμό.

b. Σύνθεση τραγουδιού με στίχους που μιλούν για αποδοχή, καλοσύνη και σεβασμό.

c. Σχεδίαση αφίσας με συνθήματα και εικόνες κατά του εκφοβισμού.

d. Δημιουργία βίντεο με δραματοποιημένες σκηνές από τα παιδιά, όπου προβάλλονται θετικά πρότυπα συμπεριφοράς.

e. Κατασκευή ενημερωτικού φυλλαδίου που θα διανεμηθεί σε γονείς ή σε άλλο νηπιαγωγείο.

iii. Οργάνωση ομάδων εργασίας

Ανάλογα με τις επιλογές, τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες, καθεμία υπεύθυνη για ένα τμήμα της δράσης. Π.χ. Ομάδα παραμυθιού, ομάδα αφίσας, ομάδα τραγουδιού.

Καθορίζονται οι ρόλοι και τα υλικά που θα χρειαστούν. Το έργο της κάθε ομάδας θα παρουσιαστεί στη φάση της υλοποίησης.

3. Υλοποίηση (4 ώρες)

Σκοπός φάσης: Τα παιδιά υλοποιούν τις ιδέες που σχεδίασαν, εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τη φιλία, τη διαφορετικότητα και τον σεβασμό. Η δράση τους αποκτά νόημα μέσω της επικοινωνίας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

i. Δημιουργία και προετοιμασία υλικού

Κάθε ομάδα προχωρά στην υλοποίηση της ιδέας που έχει αναλάβει:

a. Η ομάδα παραμυθιού εικονογραφεί και αφηγείται την ιστορία.

b. Η ομάδα τραγουδιού συνθέτει στίχους και κάνει πρόβα την εκτέλεση.

c. Η ομάδα αφίσας δημιουργεί εικαστικό υλικό με μηνύματα φιλίας.

d. Η ομάδα βίντεο οργανώνει και μαγνητοσκοπεί μικρές σκηνές.

e. Η ομάδα φυλλαδίου σχεδιάζει και επιμελείται το έντυπο περιεχόμενο.

ii. Συντονισμός και συνεργασία μεταξύ ομάδων

Τα παιδιά παρακολουθούν την πρόοδο των άλλων ομάδων, δίνουν ανατροφοδότηση και ενθαρρύνουν τη συνεργατικότητα. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει τον συντονισμό και διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων.

4. Επικοινωνία-Διάχυση (1 ώρα)

Σκοπός φάσης: Τα παιδιά, μέσα από αυθεντικές εμπειρίες επικοινωνίας, γίνονται κοινωνοί και φορείς των αξιών που διαπραγματεύτηκαν: τη φιλία, τη συμπερίληψη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η μαθησιακή εμπειρία αποκτά μεγαλύτερη αξία όταν μοιράζεται με άλλους.

i. Διάχυση της δράσης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

a. Σε γονείς και οικογένειες: Ενημερωτικά έντυπα ή βίντεο αποστέλλονται ή παρουσιάζονται σε εκδήλωση.

b. Σε γειτονικά σχολεία: Ανταλλαγή υλικού ή διοργάνωση κοινής διαδικτυακής/δια ζώσης συνάντησης.

c. Στην τοπική κοινότητα: Ανάρτηση αφισών σε δημόσιους χώρους (π.χ. βιβλιοθήκες, ΚΕΠ, δημαρχείο), παρουσίαση σε τοπικές δράσεις, συμμετοχή σε κοινωνικά ή πολιτιστικά δίκτυα.

ii. Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την προβολή της δράσης

a. Δημιουργία σύντομου ψηφιακού λευκώματος ή παρουσίασης με τις δράσεις των παιδιών.

b. Ανάρτηση φωτογραφιών ή περιγραφής της δράσης στην ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου ή στον ιστότοπο της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (εφόσον υπάρχει συγκατάθεση).

5. Αναστοχασμός (2 ώρες)

Σκοπός φάσης: Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς τελικό βήμα, αλλά οργανικό τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας. Επιδιώκει να εντοπίσει τη δυναμική της υλοποίησης, να αναγνωρίσει τις επιτυχίες, να αναδείξει τις φωνές των παιδιών και να στηρίξει τον παιδαγωγικό αναστοχασμό.

i. Συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση

a. Ατομική και ομαδική ανατροφοδότηση μέσα από:

b. Καταιγισμό ιδεών: Τι μας άρεσε, τι μάθαμε, τι μας δυσκόλεψε.

c. Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης με εικονικές καρτέλες

d. Ζωγραφιές ή κολάζ με τίτλο «Τι κρατώ από αυτή τη δράση».

e. Ηχογράφηση ή βιντεοσκοπημένη αφήγηση εμπειριών και συναισθημάτων.

ii. Αναστοχασμός εκπαιδευτικών

a. Στοχασμός πάνω στις πρακτικές που ακολουθήθηκαν, τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν, τις στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών.

b. Καταγραφή παρατηρήσεων σε ατομικά ημερολόγια ή παιδαγωγικό φάκελο.

c. Ερωτήματα-οδηγοί: Ποιες προσδοκίες επιβεβαιώθηκαν; Ποιες όχι; Πώς εξελίχθηκε η συμμετοχή και η συνεργασία των παιδιών; Ποιες δεξιότητες ενισχύθηκαν; Ποιες τροποποιήσεις θα έκανα αν το σχεδίαζα ξανά;

iii. Εμπλοκή γονέων

Μικρό ερωτηματολόγιο ή συζήτηση (διά ζώσης ή γραπτά) για την ανταπόκριση των παιδιών στο σπίτι, την επίδραση της δράσης στην καθημερινότητά τους και τον βαθμό κατανόησης των εννοιών που διαπραγματεύτηκαν.

Συμπεράσματα

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να αποτελεί αποσπασματική ή περιστασιακή πρακτική. Αντιθέτως, οφείλει να είναι μια διαρκής και συστηματική διαδικασία, ενταγμένη στον πυρήνα της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου. Το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» προσφέρει το απαραίτητο παιδαγωγικό και αξιακό πλαίσιο για την ανάπτυξη δράσεων που ενισχύουν τη δημοκρατική κουλτούρα, τη συναισθηματική αγωγή, τη συνεργασία και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες, οι μαθητές και οι μαθήτριες του νηπιαγωγείου έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν σχέσεις σεβασμού και αλληλεγγύης, να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα όλων και να υιοθετήσουν μη βίαιους τρόπους επίλυσης συγκρούσεων. Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ενδυναμώνει την προσωπική τους φωνή και τα καθιστά συνδημιουργούς ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, επομένως, δεν είναι μόνο ζήτημα αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά κυρίως μια διαδικασία καλλιέργειας αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που εδραιώνουν τον ενεργό και υπεύθυνο πολίτη από τα πρώτα βήματα της σχολικής ζωής.

Αναφορές

Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ΦΕΚ 3791, 13/08/2021.

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.

Οπτικοακουστική μετάφραση και πολιτισμική διαμεσολάβηση: Ο υποτιτλισμός ως γέφυρα διαπολιτισμικής κατανόησης

Γιάγκογλου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.
Γοέττ Γκαϊτατζή Φανή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.Ed

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την οπτικοακουστική μετάφραση ως μέσο διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης, με έμφαση στον υποτιτλισμό ως κυρίαρχη τεχνική μεταφοράς πολιτισμικού νοήματος. Αναλύονται οι μεταφραστικές προκλήσεις και στρατηγικές που εφαρμόζονται στον υποτιτλισμό, όπως η απαλοιφή, η ουδετεροποίηση και η αναδημιουργία, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πολιτισμικά φορτισμένα στοιχεία ή χιούμορ. Η ταινία «Goodbye Lenin» λειτουργεί ως μελέτη περίπτωσης για την πραγμάτευση τέτοιων στρατηγικών, αναδεικνύοντας τη μεταφραστική διαχείριση της γερμανικής πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας του Ψυχρού Πολέμου. Παράλληλα, εξετάζεται η παιδαγωγική δυναμική του υποτιτλισμού και η δυνατότητα ένταξής του στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Η διδακτική αξιοποίηση της ταινίας στο ελληνικό σχολείο, ειδικά στο λύκειο, προσφέρει εφαλτήριο για την ανάπτυξη γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και ερμηνευτικής κατανόησης πολιτισμικών κωδίκων.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, κινηματογράφος, υποτιτλισμός

Giagkoglou Dimitra, Preschool Teacher, M.Sc.,
Goett Gaitatzi Fani, English Teacher, M.Ed

Abstract

This paper explores audiovisual translation as a mean of intercultural mediation, with a particular focus on subtitling as a dominant technique for conveying cultural meaning. It analyzes the translational challenges and strategies employed in subtitling — such as omission, neutralization, and adaptation — especially when dealing with culturally loaded references or humor. The film Goodbye Lenin serves as a case study for the application of these strategies, highlighting the subtitler's approach to rendering the political and cultural realities of Cold War Germany. At the same time, the pedagogical potential of subtitling is examined, along with its integration into the teaching of German as a foreign language. The educational use of the film in Greek schools, particularly at the secondary level, provides an opportunity for the development of linguistic and intercultural competencies, critical thinking, and interpretive understanding of cultural codes.

Key-words: Interculturality, Education, Film, subtitling

Η Οπτικοακουστική Μετάφραση ως Δομή Διαπολιτισμικής Διαμεσολάβησης

Η οπτικοακουστική μετάφραση (ΟΜ) είναι γνωστή και ως μετάφραση ταινίας (υποτιτλισμός – μεταγλώττιση), ωστόσο ως έννοια δεν αφορά μόνο τον υποτιτλισμό κινηματογραφικών ταινιών και DVD αλλά περιλαμβάνει και την τοπική προσαρμογή βιντεοπαιχνιδιών καθώς και τον υποτιτλισμό για κωφούς και βαρήκοους (SDH) και την ακουστική περιγραφή (AD) για τυφλούς και άτομα με προβλήματα όρασης. Η Orero (2004) αναφέρει ότι ο όρος οπτικοακουστική μετάφραση λειτουργεί ως ομπρέλα που περιλαμβάνει όλους τους υποτομείς του πεδίου.

Η ιστορία της οπτικοακουστικής μετάφρασης συνδέεται με την εξέλιξη της τεχνολογίας και του κινηματογράφου. Ουσιαστικά αποτελεί απόρροια της μετάβασης από τον βωβό στον ομιλούντα κινηματογράφο (Σωσώνη και Καραντζή, 2016). Όταν άρχισαν να δημιουργούνται οι πρώτες ομιλούσες ταινίες, οι δημιουργοί τους, αμέσως, αντιλήφθηκαν ότι ενώ στο βωβό κινηματογράφο κυριαρχούσε η ψευδαίσθηση της παγκοσμιοποίησης των ταινιών και των πρωταγωνιστών τους με την έλευση του ήχου τα δεδομένα άλλαξαν (Σωσώνη και Καραντζή, 2016). Ειδικά στην Ευρώπη που κυριαρχούσε η πολυγλωσσία διαφάνηκε εξαρχής ότι θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι υπερκέρασης του νέου προβλήματος. Αρχικά, επιχείρησαν να λύσουν το πρόβλημα με τη χρήση είτε αφήγησης είτε μεσότιτλων. Στη συνέχεια η βιομηχανία του κινηματογράφου επένδυσε στο γύρισμα «πολύγλωσσων ταινιών» με διαφορετικούς πρωταγωνιστές ανάλογα με την αγορά στην οποία απευθύνονταν η εκάστοτε ταινία (Σωσώνη και Καραντζή, 2016).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1930 οι τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα της ηχητικής επεξεργασίας των ταινιών συνέβαλλαν στην εμφάνιση της τεχνικής της μεταγλώττισης και παράλληλα σταδιακά οι υπότιτλοι άρχισαν να γίνονται ιδιαίτερα δημοφιλείς και έτσι από τότε ως σήμερα αυτές οι δύο τεχνικές έγιναν οι δύο κυρίαρχες τεχνικές Οπτικοακουστικής Μετάφρασης (Thompson& Bordwell, 1994).

Οι Díaz Cintas and Remael (2007) ορίζουν τον υποτιτλισμό ως τη μεταφραστική πρακτική που συνίσταται στην προβολή, συνήθως στο κάτω μέρος της οθόνης, ενός γραπτού κειμένου που επιχειρεί να αποδώσει τον πρωτότυπο διάλογο των ομιλητών καθώς και τα στοιχεία λόγου που εμφανίζονται στην οθόνη (π.χ. γράμματα, γκράφιτι, επιγραφές, πανό) και τις πληροφορίες από το ηχητικό υλικό (π.χ. τραγούδια, φωνές εκτός κάμερας) (Βύζας, 2019).

Ο τομέας της οπτικοακουστικής μετάφρασης γνωρίζει μεγάλη εξέλιξη τα τελευταία χρόνια. Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και ειδικά η ψηφιοποίηση δημιουργούν νέα δεδομένα σε ό,τι σχετίζεται με την οπτικοακουστική μετάφραση. Τα τελευταία χρόνια οι εταιρείες που ασχολούνται με τον υποτιτλισμό ταινιών συχνά ζητούν τον ταυτόχρονο υποτιτλισμό μιας ταινίας σε περισσότερες από σαράντα γλώσσες. Ο υποτιτλισμός είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία για τους μεταφραστές καθώς δεν είναι απλώς μια διαδικασία κατά την οποία μεταφράζεται μια λίστα διαλόγων ενός σεναρίου από μια γλώσσα σε μια άλλη αλλά ουσιαστικά αναδιαμορφώνεται ένας διάλογος σε

μια άλλη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα ο λόγος από προφορικός γίνεται γραπτός. Στόχος είναι να ενσωματωθεί ο μεταφρασμένος διάλογος στο οπτικοακουστικό υλικό με φυσικότητα, συνδυασμένος και ενισχυμένος από τον ήχο και την εικόνα (Σωσώνη και Καραντζή, 2016). Η επίτευξη του στόχου αυτού, ωστόσο, δεν είναι εύκολη και έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος λόγω της αυξημένης ζήτησης η ποιότητα του υποτιτλισμένου προϊόντος να είναι «χαμηλή».

Ο υποτιτλιστής κατά τη διαδικασία της μετάφρασης έρχεται αντιμέτωπος με μία σειρά προβλημάτων. Ένα από αυτά αφορά τους χωροχρονικούς περιορισμούς του υποτιτλισμού οι οποίοι ορίζονται ως «ο συνδυασμός του κειμένου, του ήχου και της εικόνας, των δυνατοτήτων ανάγνωσης από το κοινό και των περιορισμών που θέτουν αυτοί οι δύο παράγοντες στον χώρο και τον χρόνο» (DeLinde και Key, 1999). Ο υποτιτλιστής θα πρέπει ταυτόχρονα να περιορίσει το μετάφρασμα σε 70 χαρακτήρες, να μεταδώσει τις αναγκαίες πληροφορίες, να παρουσιάσει το λόγο ως προφορικό και να συγχρονίσει τον υπότιτλο με τον ήχο και την εικόνα. Ο Marleau (1980) υποστηρίζει ότι «πρέπει να δημιουργήσουμε στο θεατή τη ψευδαίσθηση ότι μπορεί να κατανοήσει τα πάντα χωρίς να διαβάσει τους υπότιτλους». Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι ο υποτιτλισμός είναι ένας συνδυασμός εικόνας ήχου και γραπτού κειμένου. Μία βασική πρόκληση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο υποτιτλιστής μια ταινίας είναι η διατήρηση της προφορικότητας του λόγου. Οι μεταφραστές επιλέγουν είτε να απαλείψουν τους ενδείκτες προφορικότητας όπως είναι οι επαναλήψεις, τα επιφωνήματα, οι προσφωνήσει και οι εκφράσεις της καθομιλουμένης είτε να χρησιμοποιήσουν κάποιες στρατηγικές διατήρησής τους. Τα αποσιωπητικά και η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών στην αρχή ή στο τέλος μιας φράσης αποτελούν ενδείκτες προφορικότητας στους υπότιτλους (Κωστοπούλου, 2009). Η διατήρηση των προφορικών ενδεικτών είναι σημαντική για τη διατήρηση του ύφους της ταινίας και της αμεσότητας των διαλόγων.

Υπάρχουν όμως και άλλες δυσκολίες τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ο υποτιτλιστής όπως είναι η μετάφραση του τίτλου μιας ταινίας, οι πολιτισμικές αναφορές (τα τοπωνύμια, τα ονόματα, οι αναφορές σε αθλήματα, γιορτές και εδέσματα), τα κωμικά στοιχεία, οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες, τα λογοπαίγνια και οι ιδιωματισμοί και τα τραγούδια (Κωστοπούλου,2009). Ανάλογα με το είδος της δυσκολίας ο μεταφραστής- υποτιτλιστής επιλέγει διαφορετική μεταφραστική προσέγγιση. Όσο αφορά τη μετάφραση του τίτλου της ταινίας αυτή συχνά εξαρτάται από την εμπορική προσέγγιση που θέλει να ακολουθήσει η εταιρεία διανομής της ταινίας σε κάθε χώρα. Ο υποτιτλιστής κατά τη μετάφραση των τίτλων πρέπει να λάβει υπόψη του ότι ο τίτλος πρέπει να είναι σύντομος, να προκαλεί το ενδιαφέρον του θεατή και να μπορεί να απομνημονευτεί (Κωστοπούλου, 2009).

Ο Díaz Cintas (2003) πρότεινε μία βασική τυπολογία πέντε μεταφραστικών πρακτικών για αυτή την κατηγορία μετάφρασης. Την αυτούσια μεταφορά όπου ο τίτλος δεν μεταφράζεται αλλά διατηρείται στη γλώσσα πηγή. Την δίγλωσση μεταφορά όπου ο τίτλος διατηρείται στη γλώσσα-πηγή και ακολουθεί η μετάφρασή του στη γλώσσα στόχο. Την πιστή μεταφορά: στην όποια ο τίτλος μεταφράζεται κατά λέξη ο στη γλώσσα στόχο

χωρίς διαφοροποίηση από τον αρχικό τίτλο. Την μερική μεταφορά όπου παρατηρούμε ότι ένα μέρος του τίτλου μεταφράζεται στη γλώσσα στόχο ενώ ένα άλλο διατηρείται στην αρχική γλώσσα. Και την ελεύθερη μετάφραση «αναδημιουργία» στην οποία ο τίτλος αποδίδεται με ελεύθερο τρόπο στη γλώσσα στόχο.

Οι γλωσσικές ποικιλίες (διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι, αργκό εκφράσεις κα) που συναντά κανείς σε μία ταινία συνήθως δυσκολεύουν το έργο του υποτιτλιστή καθώς θα πρέπει να βρει τις σωστές λέξεις οι οποίες θα μπορούν α αποδώσουν το ύφος του προφορικού λόγου.

Τα πολιτισμικά στοιχεία αποτελούν μία ακόμη ευρεία κατηγορία δυσκολιών κατά τη διαδικασία της μετάφρασης γιατί σε κάθε γλώσσα – πολιτισμό υπάρχουν πολιτισμικά στοιχεία που δεν γίνονται αντιληπτά από έναν αλλόγλωσσο (Κωστοπούλου, 2009). Οι πιο βασικές στρατηγικές μετάφρασης είναι ο ξενισμός και η οικειοποίηση. Ο Γραμμενίδης (2007) προτείνει ακόμη μία στρατηγική, αυτή της συνεπούς μετάφρασης. Η Κωστοπούλου (2009) σε έρευνα της κατέγραψε ότι συνήθως τα τοπωνύμια μετεγγράφονται (Harlem/Χάρλεμ), οι μονάδες μέτρησης προσαρμόζονται συνήθως στη γλώσσα στόχο. Παρόλα αυτά υπάρχουν και ορισμένα πολιτισμικά στοιχεία για τα οποία δεν υπάρχει αντίστοιχο μεταφραστικό ισοδύναμο και η αδυναμία της μετάφρασης τους καταδεικνύει η μοναδικότητα μια γλώσσας (Κωστοπούλου, 2009).

Μία ακόμη δυσκολία που συναντά κανείς στον υποτιτλισμό μια ταινίας είναι τα κωμικά στοιχεία και τα λογοπαίγνια. Ο Zabalbeascoa (1996) ήταν ο πρώτος ερευνητής που κατηγοριοποίησε τα αστεία στις εξής κατηγορίες: διεθνή αστεία, αστεία που αναφέρονται σε θεσμούς ή πολιτισμικά στοιχεία της γλώσσας – πηγής, αστεία που αποτυπώνουν την αίσθηση του χιούμορ μια κοινότητας, γλωσσικά αστεία, οπτικά αστεία και σύνθετα αστεία. Τα κωμικά στοιχεία διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στις κωμωδίες και στα κινούμενα σχέδια και γι’ αυτό είναι σημαντική η διατήρηση τους. Ο μεταφραστής καλείται να βρει ένα αντίστοιχο ισοδύναμε στη γλώσσα στόχο ώστε να αποδώσει το αστείο της γλώσσας- πηγής. Προκειμένου λοιπόν να επιτύχει το στόχο του μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές όπως της διατήρησης του ίδιου κωμικού στοιχείου στη γλώσσα - πηγή και στη γλώσσα - στόχο, της αναδημιουργίας – οικειοποίησης του αστείου στη γλώσσα στόχο προκειμένου να γίνει αντιληπτό το κωμικό στοιχείο από τους θεατές της γλώσσας –στόχου. Μία άλλη τεχνική είναι αυτή της ουδετεροποίησης σε περιπτώσεις όπου αποδίδεται το νόημα του κειμένου και το κωμικό στοιχείο αναδύεται κυρίως μέσο της εικόνας και κάποιες φορές χρησιμοποιείται στον υπότιτλο η επεξήγηση, συνήθως για ονόματα, ώστε να γίνει αντιληπτό το κωμικό στοιχείο (Κωστοπούλου, 2009). Τέλος κάποιες φορές επιλέγεται και η τεχνική της απαλοιφής.

Όσο αφορά τα τραγούδια αυτά συνήθως δεν μεταφράζονται, ωστόσο μερικές φορές μεταφράζεται ο πρώτος στίχος ή μερικοί στίχοι μόνο σε περίπτωση που εξυπηρετούν συγκεκριμένο σκοπό για την εξέλιξη της ταινίας ή έχουν συμβολικό νόημα (Κωστοπούλου,2009:78). Συνήθως μεταφράζονται τα τραγούδια των μιούζικαλ καθώς

σύμφωνα με τους Diaz Cintas & Remael (2007) τα τραγούδια στα μιούζικαλ επιτελούν τον ίδιο ρόλο με τους διαλόγους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η οπτικοακουστική μετάφραση είναι ένας πολυδιάστατος και πολυεπίπεδος τομέας της μετάφρασης που τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί τους ερευνητές. Στη Ελλάδα οι έρευνες σε αυτό το χώρο είναι πολύ λίγες και κρίνεται ότι θα πρέπει να γίνουν περισσότερες προκειμένου να διερευνηθεί αν οι ισχύουν και εδώ οι ίδιες μεταφραστικές πρακτικές που ισχύουν και στο εξωτερικό. Τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία καλούνται να μεταφράσουν οι υποτιτλιστές σίγουρα αποτελούν το δυσκολότερο μέρος της δουλείας τους γιατί σε συνδυασμό με τους χωροχρονικούς περιορισμούς που ισχύουν στον υποτιτλισμό επηρεάζουν το τελικό προϊόν. Μολονότι οι υπότιτλοι έχουν μικρή διάρκεια συχνά ένα κακός υποτιτλισμός μπορεί επηρεάσει την επιτυχία μίας ταινίας ή σειράς στο εξωτερικό (Κωστοπούλου, 2009).

Η Περίπτωση της Ταινίας Goodbye Lenin

Στην παρούσα εργασία, το φιλμ «Good Bye Lenin» χρησιμοποιείται ως μελέτη περίπτωσης, με στόχο την ανάλυση των μεταφραστικών στρατηγικών στον υποτιτλισμό πολιτισμικών στοιχείων από τα γερμανικά προς τα ελληνικά. Η ταινία, που διαδραματίζεται στο Ανατολικό Βερολίνο πριν και μετά την πτώση του Τείχους, προσφέρει πλούσιο υλικό για διαπολιτισμική ανάλυση. Η ιστορία περιστρέφεται γύρω από την προσπάθεια του Άλεξ να προστατεύσει τη μητέρα του από το σοκ της πολιτικής αλλαγής, αναπαριστώντας την Ανατολική Γερμανία όπως υπήρχε πριν την κατάρρευσή της.

Αναφορικά με τον τίτλο της ταινίας, αυτός δεν μεταφράστηκε και διατηρήθηκε στην αρχική του αγγλική μορφή, επιλέγοντας την "αυτούσια μεταφορά" κατά Díaz Cintas (2003). Η απόφαση αυτή είναι ενδεικτική του πώς οι εμπορικές και ιδεολογικές στρατηγικές μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των τίτλων. Σε άλλα σημεία, παρατηρείται η χρήση τεχνικών όπως η μετάφραση με υπερώνυμο (π.χ. Zwickau → "βιομηχανία"), η απαλοιφή (όταν το πολιτισμικό στοιχείο θεωρείται μη απαραίτητο για την κατανόηση) και η ουδετεροποίηση, όταν τα αστεία ή οι πολιτισμικές αναφορές είναι δύσκολο να μεταφερθούν άμεσα.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το πώς διατηρούνται ή μετασχηματίζονται ενδείκτες προφορικότητας (όπως τα αποσιωπητικά και οι αντωνυμίες), καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ο μεταφραστής διαχειρίζεται γλωσσικές ιδιαιτερότητες, όπως την επιλογή της λέξης "Kosmonaut" αντί του "Astronaut", αναδεικνύοντας ιδεολογικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ Ανατολικής και Δυτικής Γερμανίας.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στην ταινία, όπως οι αναφορές σε προϊόντα (π.χ. Spreewald-Gurken), θεσμούς (π.χ. DDR), και ιστορικά γεγονότα (πτώση του Τείχους), απαιτούν από τον υποτιτλιστή βαθιά κατανόηση τόσο της πηγαίας όσο και της στόχου κουλτούρας. Σε αρκετές περιπτώσεις, η προσθήκη πληροφοριών (π.χ. "δυτικογερμανικό μάρκο") ή η τροποποίηση τοπωνυμίων (π.χ. Schöneberg → Δυτικό Βερολίνο) επιτρέπει

την καλύτερη κατανόηση από το ελληνικό κοινό, ενώ διατηρείται η ειρωνική ή σαρκαστική διάθεση του αρχικού διαλόγου

Περιγραφή Δραστηριοτήτων

Η ταινία «Good Bye Lenin» και η ανάλυση του υποτιτλισμού της μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά στο μάθημα της γερμανικής γλώσσας ως αφορμή για την ανάπτυξη γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ακολουθούν προτάσεις δραστηριοτήτων με περιγραφή και παιδαγωγικό στόχο:

1η Δραστηριότητα: Παρακολούθηση αποσπασμάτων με και χωρίς υπότιτλους και σύγκριση εκδοχών

Διδακτικός στόχος: Ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, εξοικείωση με τεχνικές υποτιτλισμού και εμβάθυνση σε πολιτισμικές μεταφραστικές στρατηγικές.

Οι μαθητές παρακολουθούν επιλεγμένες σκηνές της ταινίας πρώτα στα γερμανικά με ελληνικούς υπότιτλους και κατόπιν με γερμανικούς υπότιτλους. Καλούνται να συγκρίνουν τις δύο εκδοχές, εντοπίζοντας μεταφραστικές επιλογές, τυχόν παραλείψεις ή προσθήκες και να συζητήσουν τους λόγους που μπορεί να τις αιτιολογούν.

2η Δραστηριότητα: Ανίχνευση πολιτισμικών στοιχείων

Διδακτικός στόχος: Ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και ικανότητας σύγκρισης πολιτισμικών συστημάτων.

Οι μαθητές εντοπίζουν στη γερμανική εκδοχή του διαλόγου πολιτισμικές αναφορές (π.χ. προϊόντα, συνήθειες, ορολογίες της DDR). Κατόπιν, αναζητούν αντίστοιχες έννοιες στον ελληνικό πολιτισμό ή εξηγούν γιατί η έννοια είναι "μη μεταφράσιμη". Η εργασία μπορεί να παρουσιαστεί σε μορφή δίγλωσσου φυλλαδίου ή μικρής παρουσίασης στην τάξη.

3η Δραστηριότητα: Δημιουργία εναλλακτικών υπότιτλων

Διδακτικός στόχος: Καλλιέργεια δημιουργικής γραφής και κατανόησης της δυναμικής της μετάφρασης ως πολιτισμικής πράξης.

Σε ομάδες, οι μαθητές επιλέγουν μία σκηνή και επιχειρούν να δημιουργήσουν εναλλακτικούς ελληνικούς υπότιτλους, χρησιμοποιώντας διαφορετική μεταφραστική στρατηγική (π.χ. κυριολεκτική απόδοση, οικειοποίηση, απαλοιφή). Μπορούν να αντικαταστήσουν το “Spreewald-Gurken” με “φέτα” ή “μουσακάς” και να συγκρίνουν τις επιλογές τους με τους αυθεντικούς υπότιτλους και αιτιολογήσουν τις αποφάσεις τους.

4η Δραστηριότητα: Γλωσσική ανάλυση χιούμορ και ειρωνείας

Διδακτικός στόχος: Καλλιέργεια λεξιλογίου σχετικού με χιούμορ, ειρωνεία και συναισθηματικές αποχρώσεις του λόγου.

Οι μαθητές εντοπίζουν εκφράσεις χιούμορ ή ειρωνείας στο πρωτότυπο κείμενο και συζητούν πώς αποδίδονται στον υποτιτλισμό. Στη συνέχεια, προσπαθούν να αποδώσουν άλλες γερμανικές φράσεις με ειρωνικό ή χιουμοριστικό τόνο στα ελληνικά.

5η Δραστηριότητα: Γραπτή σύνθεση: Αναστοχασμός πάνω στην έννοια του πολιτισμικού σοκ

Διδακτικός στόχος: Σύνδεση προσωπικής έκφρασης με ιστορικά γεγονότα, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικής γραφής.

Με αφορμή την ιστορία της μητέρας του Άλεξ, οι μαθητές γράφουν ένα σύντομο κείμενο στα γερμανικά (ή ελληνικά, ανάλογα με το επίπεδο), περιγράφοντας πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι αν ξυπνούσαν σε έναν εντελώς διαφορετικό πολιτικό ή κοινωνικό κόσμο.

Συμπεράσματα

Η οπτικοακουστική μετάφραση, και ειδικότερα ο υποτιτλισμός, αποτελεί ένα σύνθετο γλωσσικό και πολιτισμικό εγχείρημα που απαιτεί από τον μεταφραστή συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ πιστότητας και κατανόησης. Η μελέτη της ταινίας Goodbye Lenin κατέδειξε την πολυπλοκότητα της μεταφοράς πολιτισμικών εννοιών από τη γερμανική στην ελληνική γλώσσα και ανέδειξε τις ποικίλες στρατηγικές που επιστρατεύονται για την απόδοσή τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαχείριση της πολιτικής ορολογίας, των τοπωνυμίων, του χιούμορ και της προφορικότητας, όπου η απόδοση συχνά υπερβαίνει τη λέξη και αγγίζει τις πολιτισμικές προσλαμβάνουσες του θεατή. Παράλληλα, η ταινία προσφέρεται ως γόνιμο διδακτικό εργαλείο για τη γλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Α’ Λυκείου, καθιστώντας τον υποτιτλισμό όχι μόνο αντικείμενο γλωσσολογικής ανάλυσης αλλά και αφετηρία για παιδαγωγική παρέμβαση. Μέσα από δραστηριότητες που ενσωματώνουν την ανάλυση σκηνών, τη δημιουργία υποτίτλων και την ερμηνεία πολιτισμικών σημείων, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την πολιτισμική πολυσημία της γλώσσας και να ενεργοποιηθούν ως κριτικοί θεατές και δημιουργοί.

Βιβλιογραφία

Βύζας, Θ. (2019). Η εξειδικευμένη μετάφραση στον υποτιτλισμό των ντοκιμαντέρ: μια ιδιότυπη επικοινωνιακή περίσταση. ΕΛΕΤΟ – 12ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία» Αθήνα, 7–9 Νοεμβρίου 2019. Ανακτήθηκε 15/4/2023 από https://www.eleto.gr/download/Conferences/12th%20Conference/Papers-and-speakers/12th_20-07-13_VyzasTheodoros_Paper1_V03.pdf

Γραμμενίδης, Σ. Π. (2007). Μεταφράζοντας τον Κόσμο του» Άλλου»: Οικειοποίηση,

ξενοποίηση ή συνέπεια. Στο *Π.Ι. Κελάνδριας (επιμ), Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ. 20 Χρόνια*. Επετειακός Τόμος Δίαυλος, σς149-168.

De Linde, Z. & Kay,N. (1999). *The semiotics of subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Diaz Cintas J. (2003). *Teoria y practica del subtitulado. Ingles-Espanol*. Barcelona: Ariel.

Diaz Cintas, J & Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester & Kinderhook (NY): St. Jerome Publishing.

Κωστοπούλου, Λ. (2009). Οι μεταφραστικές δυσκολίες στον υποτιτλισμό κινηματογραφικών ταινιών. *1η Συνάντηση Νέων Μεταφρασεολόγων «Μεταφρασεολογικές σπουδές και έρευνα στην Ελλάδα»*, 1 3 Νοεμβρίου 2006 ,Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 15/4/2023 από https://www.enl.auth.gr/translation/PDF/Kostopoulou.pdf

Κωστοπούλου - Δίγκα, Λ. (2011). Η προβληματική της μετάφρασης στον υποτιτλισμό: ανάλυση μεταφραστικών τεχνικών και εφαρμογές στη διδακτική των γλωσσών.[Διδακτορική διατριβή Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή]. Ανακτήθηκε 15/4/2023 από https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26211#page/1/mode/2up

Marleau L. (1980*). "Les sous-titres un mal necessaire"*. In Meta 27:3, 271-285.

Orero, P. (ed.) (2004). *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Σωσώνη, Β. & Καραντζή, Ι. (2016*). Η Οπτικοακουστική Μετάφραση και η προσβασιμότητα στο οπτικοακουστικό υλικό ατόμων με αναπηρία: Υποτιτλισμός για κωφούς και βαρήκοους και ακουστική περιγραφή*. Ανακτήθηκε 15/4/2023 από https://blog.peempip.gr/audiovisual-translation/

Thompson, K. & Bordwell, D. 1994. *Film History: An Introduction* London: McGrow-Hill.

Zabalbescoa, P. (1996). "Translating Jokes for Dubbed Television Situation Comedies". In D. Delabatista (ed.), *The Translator: Studies in Intercultural Communication*. Manchester: St. Jerome, σσ. 235-257.

Παιδαγωγικές διαστάσεις του Doodling (σκαριφήματος) στη σύγχρονη πολιτιστική εκπαίδευση

Βλάχος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Π.Ε.02, M.Sc.
Τζαναβάρα Αντωνία, Αρχαιολόγος - Ιστορικός Τέχνης, Μουσειολόγος, Μέλος ΣΕΠ ΔΠΜ 50 - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc., PhD

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει το doodling (σκαρίφημα) ως αυθόρμητη μορφή έκφρασης που συνδυάζει αισθητική, παιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική αξία. Αρχικά παρουσιάζεται η ιστορική του διάσταση από τα μεσαιωνικά χειρόγραφα έως τη σύγχρονη εποχή, αναδεικνύοντας τον κοινωνικοπολιτισμικό του ρόλο. Στη συνέχεια αναλύονται οι παιδαγωγικές προεκτάσεις του doodling, τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και σε πολιτιστικούς οργανισμούς, όπου λειτουργεί ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης, οπτικοποίησης γνώσεων και ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης. Μέσα από ποσοτική και ποιοτική έρευνα καταγράφονται οι στάσεις ειδικών και συμμετεχόντων, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι το doodling ενισχύει τη συγκέντρωση, τη μνήμη, την αυτοέκφραση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, αναδεικνύεται η αξία του για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, καθώς και η συμβολή του στη διαπολιτισμική κατανόηση και την ψυχική ευεξία. Συμπερασματικά, το doodling αποτελεί γλώσσα επικοινωνίας και δημιουργικότητας, αλλά και ένα πολυδύναμο παιδαγωγικό μέσο με προοπτική ένταξης σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: doodling, σκαρίφημα, παιδαγωγική, δημιουργικότητα, πολιτιστικοί οργανισμοί

Pedagogical Dimensions of Doodling in Contemporary Cultural Education

Vlachos Nikolaos, Secondary Education Teacher, P.E.02, M.Sc.
Tzanavara Antonia, Archaeologist – Art Historian, Museologist, Adjunct Faculty Member, Joint Postgraduate Programme 50 – Hellenic Open University, M.Sc., PhD

Abstract

This article explores doodling as a spontaneous form of expression that embodies aesthetic, pedagogical, and therapeutic value. It first traces its historical trajectory, from medieval manuscripts to the present day, highlighting its sociocultural significance. The pedagogical dimensions of doodling are then analyzed, both within formal education and in cultural institutions, where it operates as a tool for active learning, knowledge visualization, and the stimulation of creative thinking. Findings from quantitative and qualitative research are presented, reflecting the views of experts and participants who

acknowledge doodling's contribution to concentration, memory, self-expression, and social interaction. Additionally, its benefits for learners with special educational needs and disabilities are emphasized, along with its role in fostering intercultural understanding and promoting psychological well-being. In conclusion, doodling emerges as both a language of creativity and communication, and a versatile pedagogical medium with strong potential for integration into educational and cultural programs.

Key-words: doodling, sketching, pedagogy, creativity, cultural institutions

Εισαγωγή

Το Doodling είναι μια μορφή εγγενώς αυθόρμητου σκίτσου, που περιλαμβάνει τη δημιουργία σημαδιών, φιγούρων, σχεδίων ή μοτίβων άσχετων με την κύρια δραστηριότητα του ατόμου. Η δημιουργία αυτών των ασυνείδητων σκαριφημάτων παρατηρείται σε αίθουσες διδασκαλίας, χώρους συνεδριάσεων, συναντήσεις, ακόμη και κατά τη διάρκεια τηλεφωνικών συνομιλιών. Τα τελευταία χρόνια το σκαρίφημα, ως κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό όργανο, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον ακαδημαϊκών, ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών καθώς συνιστά μια δραστηριότητα μέσω της οποίας το άτομο αυτοεκφράζεται και επικοινωνεί πολυτροπικά, τονώνει τη μνήμη του (Malchiodi, 2014), ενώ δεν υπόκειται σε καμία κριτική – αφού το doodling δεν απαιτεί δεξιότητες – απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητά του (Belova, 2021· Cora et al., 2021· Baweja, 2020· Kaimal et al., 2017· Brown, 2014· Andrade, 2010).

Το Doodling έχει μια πλούσια ιστορία, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι άνθρωποι σχεδιάζουν και σμιλεύουν τις οπτικές αισθήσεις τους με φυσικά εργαλεία για τουλάχιστον 60.000 χρόνια, πολύ πριν από την ανάπτυξη συμβόλων γραφής. Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα λοιπόν συναντάται στα περιθώρια θρησκευτικών κειμένων και χειρογράφων, όπου παρουσιάζουν εικόνες αγίων, γκροτέσκες φιγούρες, πλάσματα της φαντασίας και αστείες βινιέτες, που άλλοτε αποδίδουν βιβλικές σκηνές, άλλοτε στιγμιότυπα της καθημερινότητας και άλλοτε ασκούν κοινωνική κριτική (Camille, 1992). Στη βικτοριανή εποχή του 19ου αιώνα, το σκαρίφημα αποτελεί μία ιδιαιτέρως αγαπητή στη μεσαία τάξη και κυρίως στις γυναίκες ενασχόληση, που διακοσμεί ημερολόγια, αντικείμενα, λευκώματα με συλλογές από λουλούδια, φωτογραφίες και αποκόμματα εφημερίδων (Flanders, 2004).

Τον 20ο αιώνα, ψυχολόγοι όπως οι Jung και Freud, διερευνούν την αξία των doodles ως συμβολική μορφή έκφρασης ασυνείδητων σκέψεων, συναισθημάτων και επιθυμιών που δύνανται να αποκαλύψουν απόκρυφες πτυχές της ανθρώπινης ψυχής και να λειτουργήσουν ψυχοθεραπευτικά. Παράλληλα, παιδαγωγοί αναγνωρίζουν την προσφορά του στη μάθηση, αφενός ως μια μορφή οπτικής λήψης σημειώσεων που δημιουργεί

οπτικές αναπαραστάσεις εννοιών και ιδεών, και αφετέρου ως τεχνική που αναπαριστά συνδέσεις και σχέσεις μεταξύ των εννοιών (MindMapping), βοηθά στη συγκέντρωση, τη διατήρηση της μνήμης, την ανάκληση πληροφοριών και τη δημιουργική σκέψη, κερδίζοντας έτσι τη συμπερίληψή του σε εκπαιδευτικές πρακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Από την πλευρά των μαθητών, το σκαρίφημα αποτελεί ένα εξατομικευμένο πολυτροπικό εργαλείο ενασχόλησης με το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και έναν τρόπο αυτοέκφρασης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή της μελέτης. Ιδιαίτερα ευεργετικό έχει αποδειχθεί το doodling και για την ενίσχυση της κατανόησης, της γνωστικής ανάπτυξης και της αφηγηματικής γραφής των παιδιών αργής μάθησης, καθώς και για την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρίες (Meyertholen, 2022· Berlanga et al., 2016· Pranasafitri &Widajati, 2014).

Το doodling(σκαρίφημα) ως εκπαιδευτικό μέσο

των σύγχρονων πολιτιστικών οργανισμών

Τόσο οι σύγχρονοι πολιτιστικοί οργανισμοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επωφεληθούν, αξιοποιώντας τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του doodling. Συγκεκριμένα, όταν το doodling ενσωματώνεται σε διαδραστικά «εκθέματα» – κυρίως μουσείων και γκαλερί τέχνης – αναπαριστά με έναν οπτικά απλοποιημένο και διαισθητικό τρόπο αφηρημένες έννοιες, λειτουργώντας ως εργαλείο που διευκολύνει τη μάθηση, καθώς κρατά έντονο το ενδιαφέρον των μαθητών ενώ παράλληλα τους επιτρέπει να αλληλεπιδράσουν με τα οπτικά ερεθίσματα και να κατανοήσουν το σύνθετο περιεχόμενό τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες σε φοιτητές ιατρικής, οι οποίοι βρήκαν τη μαθησιακή διαδικασία πιο διασκεδαστική, όταν εφαρμόζοντας σκόπιμα το σκαρίφημα μπόρεσαν αφενός να οπτικοποιήσουν, να αντιληφθούν και να ομαδοποιήσουν πληροφορίες με βάση ουσιαστικές συνδέσεις, αφετέρου να ανακαλέσουν αυτές τις πληροφορίες ευκολότερα στη μνήμη. Η νοητική αυτή λειτουργία εξηγείται από το γεγονός ότι από τις κινήσεις του χεριού και τη γραφή ο εγκέφαλος λαμβάνει ανατροφοδότηση και ενεργοποιούνται συγκριτικά περισσότερα κέντρα επεξεργασίας του σε σχέση με την πληκτρολόγηση γραμμάτων, όπως έχει αποδειχθεί βάσει ηλεκτροεγκεφαλογραφίας από νευροεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Παράλληλα, πιο αποτελεσματική μπορεί να καταστεί η διαμορφωτική ανατροφοδότηση που δίνουν μέσω doodles οι καθηγητές στους μαθητές για την επίδοσή τους, καθώς οι τελευταίοι είναι πιο δεκτικοί στο να τη χρησιμοποιήσουν γόνιμα. Καθίσταται λοιπόν αντιληπτό ότι με τη συμπερίληψη του doodling σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια οι πολιτιστικές βιομηχανίες μπορούν να δημιουργήσουν διαδραστικές εμπειρίες μάθησης, που κεντρίζουν την προσοχή των επισκεπτών, παρακινώντας τους σε ενεργή συμμετοχή. Ουσιαστικά πρόκειται για τη λεγόμενη ενεργητική μάθηση, γνωστή ως pathfinding, η οποία ενισχύει την οικοδόμηση γνώσεων μέσω της

αυτοκατευθυνόμενης εξερεύνησης και της συστηματικής δημιουργικότητας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συλλάβουν οπτικά και να επεξεργαστούν σκέψεις και ιδέες, να τεκμηριώσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες και να σχεδιάσουν τα δικά τους doodles παρατηρήσεις – στοχασμούς για τα πολιτιστικά θέματα και αντικείμενα, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο ουσιαστικές συζητήσεις και προβληματισμούς σχετικά με την πολιτιστική ταυτότητα, την κληρονομιά και τα κοινωνικά ζητήματα. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι ο «ελεύθερος» χαρακτήρας των doodles ενισχύει το δημιουργικό αυθορμητισμό, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη λήψη αποφάσεων, υποστηρικτικούς πυλώνες των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Λόγω των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών του, το σκαρίφημα είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για αυτά με βραδείς ρυθμούς εκμάθησης, τα οποία έχουν περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες και ως εκ τούτου δυσκολία με την πολυπλοκότητα της γραφής, περιορισμένη αφηρημένη σκέψη, αδυναμία συγκέντρωσης και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Με την τεχνική των doodles καλούνται να περιγράψουν προσωπικές πολιτισμικές «εμπειρίες» που πραγματικά αισθάνονται, βλέπουν, ακούουν ή αγγίζουν, με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται οι κινητικές τους δεξιότητες. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αντιληπτική τους ικανότητα και η γνωστική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα βελτιώνεται και η δεξιότητα αφηγηματικής γραφής, που αποτελούν ζητούμενο και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει βέβαια στα προγράμματα αυτά και η δυνατότητα να συνδυαστεί το doodling με την αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών, την ξενάγηση με πρακτική εξερεύνηση των εκθεμάτων, τη μουσική και την κίνηση παρέχοντας – εκτός από οπτικά – ακουστικά, απτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα, ανταποκρινόμενο έτσι στη μέθοδο μάθησης VAK του πανεπιστημίου της Πενσυλβάνια, σύμφωνα με το οποίο, όταν αυτή περιλαμβάνει ταυτόχρονα οπτικούς, ακουστικούς και κινητικούς τρόπους μάθησης με σεβασμό στη διδακτική διαδικασία, είναι εκπαιδευτικά ιδιαίτερα αποτελεσματική. Συνδυαστικά λοιπόν με το χειρισμό των εργαλείων σχεδίασης των doodles δημιουργούνται πολυτροπικές και, ως εκ τούτου, πολυαισθητηριακές εμπειρίες μάθησης. Παράλληλα, δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο να ανακαλύψουν δικές τους ικανότητες, καθώς μέσω της οπτικής έκφρασης των doodles μπορούν να εξερευνήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τη φαντασία τους, να πειραματιστούν – χωρίς φόβο για κριτική και αξιολόγηση – με διαφορετικές καλλιτεχνικές τεχνικές και στυλ, να αποκτήσουν γνώση της δημιουργικότητάς τους και να κατανοήσουν βαθύτερα τον εαυτό τους και γενικά τον κόσμο γύρω τους.

Τη διερεύνηση και αύξηση των δυνατοτήτων τους στη ζωγραφική με το χέρι και τη δημιουργία μπορεί να ενισχύσει το 4D Doodling, το οποίο συνδυάζοντας την τεχνολογία 4D εκτύπωσης με ένα στυλό 3D εκτύπωσης επιτρέπει στους χρήστες μέσω παιχνιδιού να μαθαίνουν να σχεδιάζουν ενδιαφέροντα προϊόντα, να μελετούν και να τους επιφέρουν τυχόν παραμορφώσεις και τελικά να εκτυπώνουν μοναδικά αντικείμενα. Φυσικά, σε

πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το σκαρίφημα μπορεί να αναδείξει την πολιτιστική πολυμορφία και να διευκολύνει την διαπολιτισμική κατανόηση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συνδιαλέγονται και να μοιράζονται οπτικά ιδέες και εικαστικές αφηγήσεις (doodles), υπερβαίνοντας γλωσσικά εμπόδια και πολιτισμικές διαφορές. Γενικότερα, κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι ομαδικές συνεδρίες doodling και η ανταλλαγή doodles καθιστούν τους πολιτιστικούς οργανισμούς έναν κοινό χώρο δημιουργικής έκφρασης και συνεργασίας, όπου ενισχύονται οι κοινωνικές συνδέσεις, ενώ καλλιεργείται στους συμμετέχοντες η αίσθηση της κοινότητας και του ανήκειν. Στα πλαίσια σεβασμού της διαφορετικότητας, τα ποικίλα στυλ έκφρασης και μάθησης που φιλοξενεί το doodling ανταποκρίνονται – χωρίς αποκλεισμούς – στις διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις ατόμων διαφορετικού υπόβαθρου και νοοτροπίας, προσφέροντας έτσι σε περιθωριοποιημένες κοινότητες ίσες ευκαιρίες να ασχοληθούν με εκδηλώσεις και δράσεις πολιτιστικού περιεχομένου και να εκφραστούν αποτελεσματικά. Παράλληλα, οι συμπεριληπτικές δραστηριότητες doodling μπορούν να παρέχουν απτικό υλικό, ηχητικές περιγραφές και εργαλεία προσαρμοστικής σχεδίασης για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης ή κινητικές αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν και αυτά πλήρως στη δημιουργική διαδικασία(Cora et al., 2021· Wang et al., 2021· Baweja, 2020· Balqis & Saifudin, 2020· Sundararaman, 2020· Brown, 2014· Pranasafitri & Widajati, 2014).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας

Προκειμένου να κατανοήσουμε την παιδαγωγική προσφορά του doodling και να εξάγουμε όσο το δυνατόν ασφαλέστερα και αξιόπιστα συμπεράσματα, αξιοποιήσαμε τόσο την ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου όσο και η ποιοτική με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων, ώστε να αξιολογηθούν οι τοποθετήσεις ειδημόνων από τον καλλιτεχνικό και τον εκπαιδευτικό χώρο καθώς και από τους τομείς της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι έρευνες στόχευσαν και σε άλλες πτυχές του doodling αλλά εμείς θα περιοριστούμε στις παιδαγωγικές του προεκτάσεις.

Ποσοτική Έρευνα

Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διατέθηκε ηλεκτρονικά προς ατομική συμπλήρωση και απευθυνόταν σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Το 74,8% ήταν γυναίκες, ενώ το 24,8% άνδρες, εκ των οποίων η πλειοψηφία (38,2%) δήλωσε πως είναι απόφοιτοι της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα ¾ των ερωτηθέντων θεωρούν ότι το doodling αποτελεί έναν τρόπο αυτοέκφρασης, ενώ το 46,7% απάντησε ότι καλλιεργεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, και το 38,4% ότι βοηθάει στην καλύτερη συγκέντρωση. Τέλος, μεγάλο ποσοστό 69% πιστεύει ότι το doodling βοηθά την αντίληψη του κοινού για τη μουσειακή τέχνη, ενώ ακόμα μεγαλύτερη μερίδα (76%) έχει την πεποίθηση ότι μπορεί να συμβάλει

στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και στην προώθηση της μάθησης και κατανόησης του πολιτισμού(Vlachos, 2024).

Ποιοτική Έρευνα

Παράλληλα εφαρμόστηκε η προσωπική, δομημένη συνέντευξη, κατά την οποία ακολουθήθηκε ένα προκαθορισμένο σύνολο διαμορφωμένων ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούσαν και στην εκπαιδευτική διάσταση του doodling στα πλαίσια των πολιτιστικών οργανισμών.

Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος, φωτογράφος και ιδρυτικό μέλος της φωτογραφικής κοινότητας Greek Instagramers Events πιστεύει ότι το σκαρίφημα ενισχύει τη δημιουργικότητα σε περιβάλλοντα μάθησης: η απουσία κριτικής για τον τρόπο αποτύπωσης των σκέψεων, η εξάσκηση στη λεπτή κινητικότητα και η κατάσταση χαλάρωσης που το χαρακτηρίζουν, είναι παράγοντες που συμβάλλουν στο να γίνει ο μαθητής πιο δημιουργικός. Απόλυτα θετικός ως προς τον ρόλο του doodling σε μαθησιακά περιβάλλοντα ήταν και ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος, βραβευμένος σε εκδήλωση της Unesco ζωγράφος, αρχιτέκτονας και καθηγητής Πανεπιστημίου του Λιβάνου. Θεωρεί ότι το σκαρίφημα δεν αγχώνει τους μαθητές για το αποτέλεσμα, τους βοηθά στη συγκέντρωση και τη μνήμη, τους μαθαίνει και εξασκεί στις βασικές αρχές και δεξιότητες κάθε μορφής τέχνης και τους ωθεί στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών εξασφαλίζοντας ένα συνεργατικό κλίμα. Η τρίτη συνεντευξιαζόμενη από τον χώρο της ψυχολογίας δήλωσε ότι το doodling αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης και εκτόνωσης, που μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε περιπτώσεις παιδιών – μαθητών με διάσπαση προσοχής (ΔΕΠΥ) και αυτισμό όπου η ανάγκη διοχέτευσης της κινητικότητας είναι μεγάλη, καθώς και σε περιπτώσεις ατόμων με αγχώδεις διαταραχές ή κάποια κοινωνική φοβία, προκειμένου να μείνουν προσηλωμένα σε κάποιον/κάτι.

Η τέταρτη συνεντευξιαζόμενη, εκπαιδευτικός και διευθύντρια εκπαιδευτικής μονάδας του δήμου Διονύσου, στο ερώτημα κατά πόσο το doodling βοηθά στη διασύνδεση των μαθητών σε σχολικό ή μη περιβάλλον, απάντησε ότι η από κάθε μαθητή σχεδίαση ενός προσωπικού και γι’ αυτό διαφορετικού δημιουργήματος και η ακόλουθη προβολή του στην ολομέλεια τα εξοικειώνει αφενός με την τεχνική της παρουσίασης, αφετέρου με την διαφορετικότητα, γεγονός που συνδράμει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων. Στη συνέχεια, τοποθετήθηκε θετικά και για την ενσωμάτωση του doodling στις μεθόδους διδασκαλίας με στόχο την ενεργό μάθηση και συμμετοχή των μαθητών. Περνώντας η δουλειά από τον έναν στον άλλο και αποτελώντας η παρέμβαση του επόμενου την συνέχεια του προηγούμενου είναι δυνατό να δημιουργηθεί ομαδοσυνεργατικά μια σύνθεση, η οποία θα μπορούσε κάλλιστα να ψηφιοποιηθεί και να μοιραστεί ώστε

κατόπιν εκ νέου παρεμβάσεων να καταλήξει σε ένα μοναδικό συλλογικό καλλιτεχνικό έργο. Θεωρεί επίσης, ότι θα μπορούσε να συμβάλει και στην καλλιέργεια της αφηγηματικής γραφής και δημιουργικής έκφρασης με το να αποτελέσει ένα έργο με doodling η αφόρμηση για να αφηγηθούν τα παιδιά κάτι που τους έφερνε συνειρμικά στο μυαλό. Τέλος, όταν ρωτήθηκε για το αν το σκαρίφημα στο περιθώριο των σχολικών βιβλίων σηματοδοτεί εξωτερίκευση συναισθημάτων και σκέψεων ή άμβλυνση της συγκέντρωσης των μαθητών, απάντησε ότι το βρίσκει μια ενδιαφέρουσα διαδικασία που αν και χαλαρωτική, δεν βγάζει το παιδί από το πλαίσιο του βιβλίου και του μαθήματος ενώ ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αντλήσει πληροφορίες για την ψυχοσύνθεση του μαθητή του από την κίνηση αυτή αυτοέκφρασης, στην οποία προέβη τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Τελευταίος συμμετέχων στην έρευνα ήταν ένας εικαστικός και ιδρυτής Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών. Ο ίδιος περιέγραψε το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποίησε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στο doodling. Αφού χώρισε παιδιά ηλικίας 10 έως 14 ετών σε 4-5 ομάδες των 5-6 ατόμων, έβαλε την καθεμία ξεχωριστά να καθίσει γύρω από ένα μεγάλο λευκό χαρτί. Τους ανακοίνωσε ότι κάθε ομάδα είναι εντελώς ελεύθερη να λειτουργήσει όπως θα αποφάσιζαν τα μέλη της, σαν μια επιχείρηση, τους εξήγησε τι είναι το σκαρίφημα, τους έδειξε κάποιες αντιπροσωπευτικές φωτογραφίες και τους ζήτησε να γεμίσουν τα χαρτιά με σχέδιά τους. Παρατήρησε ότι μοίρασαν αρμοδιότητες μεταξύ τους (αυτορρύθμιση) και όλα ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν στο μέρος του χαρτιού που βρισκόταν ακριβώς μπροστά τους σχεδιάζοντας μάλιστα κάτι που ήδη γνώριζαν πολύ καλά να κάνουν. Βέβαια στη συνέχεια άρχισαν να χαλαρώνουν και να αποπειρώνται σχήματα και σχέδια, που έκαναν για πρώτη φορά. Για το διοργανωτή της δράσης εκείνη τη στιγμή τα παιδιά μέσω των σχεδίων τους έκαναν τη δική τους «δήλωση» για το πώς αντιλαμβάνονταν τον κόσμο γύρω τους. Εντόπισε πάλι ότι κάποια παιδιά – συνήθως οι διαφαινόμενοι αρχηγοί της ομάδας – δοκίμασαν και σχεδίασαν doodles από το κέντρο του χαρτιού, υποθέτωντας ότι ήθελαν να καταλάβουν μεγαλύτερο χώρο από τους άλλους ή να ενεργοποιήσουν/ εμπνεύσουν τους υπόλοιπους προς κάτι που τα ίδια είχαν στο μυαλό τους.

Καταλυτική όμως πρωτοβουλία εκ μέρους του ήταν ότι κάποια στιγμή ζήτησε από τα μέλη της κάθε ομάδας – χωρίς να υποχρεώνει κάποιον που δεν το επιθυμούσε – να αλλάξουν θέσεις προκειμένου να συνεχίσει ο καθένας το έργο που είχε ξεκινήσει κάποιος άλλος. Η κίνηση αυτή συνέβαλε αφενός στο να αξιοποιήσουν υπάρχουσες μουντζούρες, κενά και σχέδια, για να εμπνευστούν νέα δικά τους, αφετέρου στο να αντιληφθούν και να νιώσουν ότι δημιουργούν από κοινού ένα ενιαίο έργο, γεγονός που πράγματι τα χαλάρωσε ακόμα περισσότερο, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί περαιτέρω η αλληλεπίδρασή τους: εντάθηκαν οι μεταξύ τους συζητήσεις, η ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων και ιδεών, καθώς και η άσκηση κριτικής επί των σχεδιαστικών τους επιλογών. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, σημαντική πεποίθηση από την πλευρά του διοργανωτή ήταν ότι τα παιδιά δεν

αισθάνονταν αμήχανα στα εκάστοτε σχόλια, καθώς είχαν απενοχοποιήσει την αποτυχία χάρη στην αίσθηση του ότι το έργο ήταν αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Στο τέλος της 2ωρης δράσης τα παιδιά ένωσαν τις ζωγραφιές τους και σχημάτισαν ένα έργο τεράστιων διαστάσεων(2,5 x 3 μέτρα) (Vlachos, 2024).

Ανάλυση ευρημάτων

Μελετώντας λοιπόν τα όσα καταγράψαμε από το ερωτηματολόγιο αλλά και τους ειδήμονες, επιβεβαιώνουμε την ακόλουθη κοινή συνισταμένη: το σκαρίφημα είναι τελικά μια γλώσσα, ένας κώδικας έκφρασης και επικοινωνίας. Δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν παιχνιδιάρικα την διαφορετικότητα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αλλά και να ανταλλάξουν ιδέες με αποτέλεσμα να καθίσταται ένα εκπαιδευτικό όργανο, που προάγει την ενεργό μάθηση, την καλλιέργεια του πνεύματος και της δημιουργικότητας, την αλληλεπίδραση και εν τέλει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ευεργετικά λειτουργεί και στα άτομα που βιώνουν αγχώδεις διαταραχές και διάσπαση προσοχής.

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος τα παιδιά συνεργαζόμενα μεταξύ τους, εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και ανταλλάσσοντας ιδέες σε ένα κλίμα χαλάρωσης, πειραματίστηκαν με γραμμές, σχήματα και σχέδια και κατάφεραν να δημιουργήσουν συλλογικά ένα καλλιτεχνικό έργο, που τους έφερε πιο κοντά στην έννοια της σύγχρονης Τέχνης. Επομένως, το σκαρίφημα ως μορφή Τέχνης έλαμψε, ως εκπαιδευτικό μέσο πέτυχε και ως ψυχοθεραπευτικό εργαλείο πρόσφερε στιγμές χαλάρωσης και ψυχαγωγίας(Vlachos, 2024).

Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση και την ανάλυση τόσο των ευρημάτων, όσο και των αποτελεσμάτων των ερευνών καθίσταται σαφές ότι το doodling, με την πολύπτυχη φύση του και τη δυνατότητα πολλαπλών εφαρμογών του, μπορεί να πρωταγωνιστήσει τα επόμενα χρόνια και στον χώρο του πολιτισμού.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, το doodling θεωρείται μορφή σύγχρονης τέχνης χάρη στον αυθορμητισμό, την ελευθεριότητα και την ανεπιτήδευτη λιτότητά του και παράλληλα, εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και των δεξιοτήτων του ατόμου. Οι πολιτιστικοί οργανισμοί μπορούν να το αξιοποιήσουν και ως εργαλείο εκπαιδευτικής πρακτικής, διοργανώνοντας εκθέσεις, εργαστήρια και διαδραστικές εκδηλώσεις και δημιουργώντας ψηφιακές πλατφόρμες που επιτρέπουν τη διάχυση και την προβολή doodles. Τα τελευταία δύνανται να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία και μάθηση, προσφέροντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικά τη φαντασία και τις ιδέες τους, να αλληλεπιδράσουν με την

τέχνη και την παιδαγωγική διαδικασία μέσω μιας ψυχαγωγικής προσέγγισης, που οδηγεί στην αγχόλυση, την ψυχική ευεξία, την αυτοαποκάλυψη και την ενίσχυση της αυτοεικόνας, όχι μόνο των ατόμων με κάποιου είδους ψυχικές διαταραχές, αλλά κάθε ανθρώπου(Vlachos, 2024).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andrade, J., (2010), «*What Does Doodling Do?*», Applied Cognitive Psychology 24(1), 100-106

Balqis H., & Saifudin S. A., (2020), «*Implementation of Doodling Technique in Teaching Writing to the Slow Learners*», in Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 397, 1353-1359, Published by Atlantis Press SARL

Baweja, P., (2020), «*Doodling: A Positive Creative Leisure Practice*», in Kono, S., et al., (eds), Positive Sociology of Leisure, Leisure Studies in a Global Era, (333-347), διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.1007/978-3-030-41812-0_19

Belova, A. D., (2021), «Google doodles as multimodal storytelling», *communication, discourse, 23,* διαθέσιμο στο: http://doi.org/10.26565/2218-2926-2021-23-01

Berlanga, I., Galmés, M., & Repiso, R., (2016), «*Propuesta de un método para analizar el diseño de comunicaciones experienciales de marca en entornos digitales*», En VV.AA. (coords.). Antología de investigación sobre educación personal branding e innovación social, Universidad Autónoma de Nueva León

Brown, S., (2014), «*The Doodle Revolution: Unlock the Power to Think Differently*», New York: Portfolio/Penguin

Camille, M., (1992), «*Image on the Edge: The Margins of Medieval Art*», Reaktion Books

Cora, M. I. R., Gonzales, S., Sarmiento, M., Young, A. E., Esparza, E., Madjer, N., Shankar, P., Rivera, Y., and Abulatan, I., (2021), «*The Power of a Doodling Brain: Concept Maps as Pathways to Learning*», in Education Quarterly Reviews, Vol.4, No.1, The Asian Institute of Research, διαθέσιμο στο: https://www.asianinstituteofresearch.org/

Flanders, J., (2004), «*Inside the Victorian Home: A Portrait of Domestic Life in Victorian England*», W.W. Norton & Company

Kaimal, G., Ayaza, H., Herresb, J., Dieterich-Hartwella, R., Makwanaa, B., Kaisera, D. H., et al., (2017), «*Functional near-infrared spectroscopy assessment of reward perception based on visual self-expression:Coloring, doodling, and free drawing*», The Arts in Psychotherapy*, 55*, διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.05.004

Malchiodi, C., (2014), «*Doodling your way to a more mindful life*», Psychology Today, διαθέσιμο στο: https://www.psychologytoday.com/intl/blog/arts-and-health/201401/doodling-your-way-more-mindful-life?amp

Meyertholen, A., (2022), «*From Marginalia to the Museum: The Transfiguration of the Doodle by Gottfried Keller, Hans Prinzhorn and Jean Dubuffet*», *University of Kansas Lawrence, Kansas, United States* (362 – 385) *German Studies Canada,* Vol. 58, No. 4 doi.org/10.3138/seminar.58.4.1

Pranasafitri, R., & Widajati, W., (2014), «*Pengaruh Teknik Doodling terhadap Keterampilan Menulis Permulaan Anak Autis di Taman Pendidikan dan Pengembangan ABK Esya Sidoarjo*», Jurnal Pendidikan Khusus Volume 6 No 6 Juni, 1-5

Sundararaman, D., (2020), «*Doodle Away: Exploring the Effects of Doodling on Recall Ability of High School Students*», International Journal of Psychological Studies; Vol. 12, No. 2, Canadian Center of Science and Education

Vlachos, N., (2024), *«O polydiastatos rolos tou Doodling (skarifima) ston politismo kai tous synchronous politismikous organismous. Meleti periptosis: to Doodling sta Ellinika Mouseia»,* Athina: Elliniko Anoichto Panepistimio

Wang, G., Wang, S., Yang, Y., Yu, C., (2021), «*4D Doodling: Free Creation of Shape-Changing Decoration with A 3D Printing Pen*», UIST' 21 Adjunct, Virtual Event, USA, διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/360440105

Τέχνη και σχολική πραγματικότητα

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Η τέχνη ως μάθημα ειδικότητας ή ως ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος αφορά τη διδασκαλία τόσο στις δεξιότητες συμμετοχής στις τέχνες όσο και στις δεξιότητες έκφρασης. Η τέχνη έχει παγκόσμιο χαρακτήρα, διακατέχεται από οικουμενικό πνεύμα και βοηθά σε μια ευρεία θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Επομένως, ως αντικείμενο διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος της γενικής παιδείας, καθώς στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να αναπτυχθούν μόνο γνωστικές ικανότητες, αλλά να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες, να κατανοούν τις ανθρώπινες εμπειρίες, να προσαρμόζονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα του άλλου σε επίπεδο σκέψης, καθώς θα είναι σε θέση να κατανοούν τις επιδράσεις της τέχνης σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι τέχνες κατέχουν αυτόν τον θεμελιώδη ρόλο στην πολιτισμική αλλά και γενική εκπαίδευση του παιδιού, καθώς συμβάλλουν στην ποικιλόμορφη ανάπτυξη της νοημοσύνης του, εξυπηρετούν την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων, ενώ βελτιώνουν σημαντικά την ανάπτυξη μιας υγιούς συμπεριφοράς και ψυχολογίας. Επίσης, προωθούν την ανάπτυξη κριτικής ατομικής και κοινωνικής συνείδησης και βοηθούν στην κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού.

Λέξεις-κλειδιά: Τέχνη, διδασκαλία, σχολικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικός

Art and school reality

Eugenia Bazani, Primary School

Abstract

Art as a discipline or as an independent discipline involves teaching both the skills of participation in the arts and the skills of expression. Art is universal in character, has a universal spirit and contributes to a broad vision of social reality. Therefore, as a subject to be taught, it should be an integral part of the general education curriculum, as the aim of education is not only to develop cognitive skills, but also to give children the skills to understand human experience, to adapt and respect the diversity of others in their thinking, as they will be able to understand the effects of art in different cultures. The arts play this fundamental role in the cultural and general education of the child, as they contribute to the diverse development of his or her intelligence, serve the free expression of emotions, and significantly improve the development of a healthy behaviour and psychology. They also promote the development of a critical individual and social awareness and help in the understanding and acceptance of difference.

Mots-clés : Art, teaching, school curriculum, teacher

Εισαγωγή

Οι προκλήσεις για την εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και προσωπικές είναι πρωτοφανείς. Η δημιουργικότητα, η ικανότητα επικοινωνίας, η προσαρμοστικότητα αλλά και η κοινωνική συνοχή είναι προκλήσεις, που αντιμετωπίζονται πρωτίστως μέσα από την εκπαίδευση. Ο ρόλος της τέχνης στην αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών πρέπει να έχει εξέχουσα θέση στο σχεδιασμό των πολιτικών, που επηρεάζουν την εκπαίδευση. Για να μετακινηθούν οι τέχνες στο κέντρο του σχολικού προγράμματος, πρέπει να μπορούν να απαντήσουν πειστικά στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Ένας τομέας δραστηριοτήτων στον οποίο ο άνθρωπος σημείωσε αξιόλογη πρόοδο, ήταν οι Τέχνες, οι οποίες μπορούν να καλλιεργήσουν εκείνες τις ψυχικές ιδιότητες που τον βοηθούν να αναπτύξει το αίσθημα της ψυχικής γαλήνης.

Οι τέχνες είναι τα σημαντικότερα δείγματα ανθρώπινου πνεύματος και το άτομο από τα πρώτα βήματά του τις χρησιμοποιεί, για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και να εκφραστεί συναισθηματικά. Σύμφωνα με τον κλασσικό ορισμό «Η Τέχνη είναι μίμηση, αναπαράσταση αντικειμένων ή γεγονότων με πρόθεση τη μετάπλασή τους σε σημαίνουσες μορφές» (Papanoutsos, 1985). Σε όλες τις μορφές κρύβει μέσα της μια δημιουργική δύναμη, που της επιτρέπει να προσλαμβάνει και να αφομοιώνει τα κάθε λογής ερεθίσματα από την προσιτή πραγματικότητα στις κοινές αισθήσεις δημιουργώντας έτσι, την πραγματικότητα του πνεύματος. Η διδασκαλία των τεχνών στο πλαίσιο του σύγχρονου δημόσιου σχολείου σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Η συστηματική επιμόρφωση, που είναι σύμφωνη με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, προκύπτει ως επιτακτική ανάγκη για την ενδυνάμωση των λειτουργών της και κατά συνέπεια για την ενίσχυση του ρόλου των τεχνών στο δημοτικό σχολείο. Σε έναν κόσμο που βομβαρδίζεται από πληροφορίες και στον οποίο ο πολιτισμός έχει κορεστεί από ισχυρές εικόνες και μηνύματα, είναι ζωτικής σημασίας τα παιδιά να εφοδιάζονται με εργαλεία όχι μόνο για την κατανόηση αυτού του κόσμου, αλλά και για την ιδία συμβολή τους σε αυτόν, με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο. Ο τρόπος ζωής στον σύγχρονο κόσμο και η επιτυχία των παιδιών σε αυτόν εξαρτάται από τη δημιουργία μιας κοινωνίας, που είναι τόσο εγγράμματη, όσο και δημιουργική. Το σχολείο ως τόπος συνάντησης με την τέχνη μπορεί να χαράξει μια διαφορετική πορεία και οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν τις ευκαιρίες εκείνες, όπου τα παιδιά θα γίνουν φορείς ενός καλλιτεχνικού πολιτισμού.

Η έννοια της τέχνης

Η τέχνη ως μάθημα ειδικότητας ή ως ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος αφορά τη διδασκαλία τόσο στις δεξιότητες συμμετοχής στις τέχνες όσο και στις δεξιότητες

έκφρασης. Στη διδασκαλία των τεχνών σύμφωνα με τις αρχές της ειδικότητας, ό,τι διδάσκεται, αναφέρεται αποκλειστικά στις τέχνες. Το περιεχόμενο της μελέτης και της μάθησης στο αντικείμενο της τέχνης είναι το ίδιο το αντικείμενο που παράχθηκε, είτε από ένα γνωστό καλλιτέχνη είτε από τον ίδιο το μαθητή Στη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων παρατηρούμε μια εντυπωσιακή περίοδο ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να δίνουν οπτική μορφή στα πράγματα, που βλέπουν ή αισθάνονται. Τα παιδιά πλησιάζουν την τέχνη με ενθουσιασμό σχεδιάζοντας ανθρώπους, τοπία, ζώα και αντικείμενα (Charman, 1993).

Η εκπαίδευση διά μέσου των τεχνών διαφέρει από την εκπαίδευση στις τέχνες, γιατί δεν αφορά αποκλειστικά την τέχνη, αλλά επικεντρώνεται στην προσπάθεια βελτίωσης της μάθησης με τη χρήση των τεχνών. Στηρίζεται στην προσπάθεια ανακάλυψης και κατανόησης της σκέψης και δυναμικής της μάθησης άλλων αντικειμένων μέσω παρατήρησης έργων τέχνης. Η διαθεματικότητα είναι η προσέγγιση της γνώσης και της διδακτέας ύλης, που εφαρμόζει συνειδητά γλώσσα και μεθοδολογία από περισσότερα του ενός κλάδου αντικείμενα, για να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα (Jacobs, 1989). Όσον αφορά τη διαθεματικότητα ο Ματσαγγούρας αναφέρει ότι «αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σύμφωνα με τα κριτήρια των μαθητών» (Matsangouras, 2002:24).

Χρησιμοποιούμε τον όρο «τέχνες στην εκπαίδευση» στην ευρεία έννοιά τους, για να τονίσουμε την ανάγκη συμπερίληψης όλων των μορφών τέχνης (εικαστικά, μουσική, θεατρική αγωγή, το σύνολο δηλαδή των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής), που διδάσκονται στο σχολείο και τη συμβολή τους στην προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία των τεχνών στο δημοτικό σχολείο έχει μεγάλη σπουδαιότητα, γιατί η ισχυρή εκπαίδευση στις τέχνες ξεκινά από το δημοτικό σχολείο, που είναι η βάση της εκπαίδευσης και σφραγίζει τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό (Alachiotis, 2003). Επίσης, διαμορφώνει τον τρόπο που η γνώση διαχέεται στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και το υλικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πλουσιότερο και πιο λεπτομερές. Για τη διδασκαλία των τεχνών στο δημοτικό σχολείο υπεύθυνοι είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας όσο και οι δάσκαλοι γενικής αγωγής (Koustourakis, 2012), με αποτέλεσμα την ενίσχυση και αύξηση του κύρους τους στο κέντρο του σχολικού προγράμματος.

Η τέχνη έχει παγκόσμιο χαρακτήρα, διακατέχεται από οικουμενικό πνεύμα και βοηθά σε μια ευρεία θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι τέχνες δίνουν την ευκαιρία στο άτομο να βιώσει μια ποιοτική εμπειρία με ένα εστιασμένο τρόπο μέσω της παρατήρησης και της φαντασίας (Eisner, 2002). Ο Gardner (1990) υποστηρίζει η τέχνη είναι μια πνευματική δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται με τη χρήση ποικίλων συμβόλων. Η χρησιμότητα των συμβόλων είναι μεγάλη, επειδή ενεργοποιούν την προσοχή και την παρατηρητικότητα του ατόμου και μπορεί να διαμορφώσει μια ολιστική άποψη για τον κόσμο. Ακόμη υποστηρίζει ότι όχι μόνο οι ενήλικες, αλλά και τα παιδιά έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν στη συστηματική παρατήρηση των

έργων τέχνης μέσω της αισθητικής εμπειρίας και μπορούν να αντλήσουν βαθιά νοήματα, και να στοχαστούν σχετικά με αυτά (Perkins, 1994).

Η τέχνη ως αντικείμενο σχολικού προγράμματος

Τα τελευταία χρόνια αποτυπώνεται μια αυξανόμενη πεποίθηση για τη δύναμη της τέχνης να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στα σχολεία, στις ζωές μαθητών και εκπαιδευτικών (Miller & Bogatova, 2018). Η συμμετοχή στις τέχνες στο πλαίσιο του σχολείου προωθεί την ανάπτυξη μιας σειράς γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων και ενός ευρέως φάσματος δεξιοτήτων, που μεταβιβάζονται έμμεσα ή άμεσα στα υπόλοιπα μαθήματα, με θετικό αντίκτυπο στη συνολική προσωπική επιτυχία (Holloway & LeCompte, 2001). Οι τέχνες πρέπει να είναι κεντρικές στην εκπαίδευση, κάνουν το σχολείο ελκυστικότερο και έχουν τη δύναμη να μεταμορφώσουν τις ζωές μαθητών και εκπαιδευτικών. Είναι μάλιστα τόσο ουσιαστικές για την ανάπτυξη και την κατανόηση του ανθρώπινου πολιτισμού, ώστε καμία εκπαίδευση χωρίς αυτές να μην θεωρείται πλήρης (Wakeford, 2004).

Η επίλυση προβλημάτων, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος, η ικανότητα δράσης πέρα από τα κλειστά όρια μιας συγκεκριμένης ειδικότητας έχουν στενά συνδεθεί με τις τέχνες. Σε διεθνές επίπεδο, ερευνητές (Hetland & Winner, 2004) και ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση στην τέχνη αποφέρει οφέλη που τα άλλα μαθήματα δεν μπορούν να προσφέρουν, ενώ η συνεχιζόμενη περιθωριοποίησή της στα σχολεία εμποδίζει τα παιδιά να αποκτήσουν μια ευρεία και ολιστική εκπαίδευση. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα έχει την ευθύνη να δημιουργήσει άτομα με φαντασία, δημιουργικότητα και επιχειρηματικότητα (Reyes & Gopinathan, 2015), ικανότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνία της γνώσης.

Τα αντικείμενα της αισθητικής αγωγής στο δημόσιο σχολείο δεν διδάσκονται με την ίδια συχνότητα όσο τα μαθήματα, που θεωρούνται κύρια (Koustourakis, 2012). Ο χρόνος, που τους αφιερώνεται, είναι λίγος και η υποστήριξη από πλευράς πολιτείας και διοίκησης είναι πολύ περιορισμένη. Η ανάθεσή τους σε εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διδασκαλία τους, δείχνει επίσης πως προσεγγίζονται σαν ένα ευέλικτο μάθημα, ενώ ο χρόνος που ορίζεται γι' αυτά, συχνά χρησιμοποιείται, για να γίνουν τα «κύρια» μαθήματα (Zarkada, 2019). Αν και τονίζεται η σημασία τους, αφιερώνεται σ' αυτές ελάχιστος χρόνος και το κύρος τους είναι χαμηλότερο από αυτό των άλλων επιστημών. Ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος κατανέμεται μεταξύ των αντικειμένων με βάση τη χρησιμότητά τους για τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα της εκάστοτε εποχής (Matsangouras, 2002).

Παρά την άποψη ότι η εκπαίδευση στις τέχνες και διά μέσου των τεχνών είναι θεμελιώδης για τη γνωστική λειτουργία, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση και το αναπόσπαστο συστατικό μιας πολύπλευρης και σφαιρικής εκπαίδευσης, η κυρίαρχη αντίληψη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είναι πως τα μαθήματα των

τεχνών είναι αναλώσιμα και διακοσμητικά, μια πολυτέλεια στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος (Darts, 2006). Υπάρχουν πολλοί λόγοι που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οδηγούν στην περιθωριοποίηση των αντικειμένων των τεχνών, λόγοι που έχουν να κάνουν με το σύστημα αξιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Deli, 2013), με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την προκατάληψη απέναντι σε κάθε τι αντισυμβατικό, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας τους, την αντίληψη για τη σημασία τους ανάμεσα σε γονείς και μαθητές, αλλά και τη δυσκολία ή απροθυμία αξιολόγησής τους.

Σύμφωνα με τον Eisner (2000), η θέση των τεχνών στα ωρολόγια προγράμματα συμβολίζει το τι είναι σημαντικό για τους ενηλίκους και η αξία που τους αποδίδεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, αποτυπώνεται στον χρόνο που τους αφιερώνεται. «Τα διδακτικά αντικείμενα που δεν φέρουν το χρίσμα των σημαντικών και δεν τοποθετούνται στην πρώτη γραμμή, γιατί θεωρούνται συμπληρωματικά και βοηθητικά, περιορίζονται ή μπορεί να παρακαμφθούν» (Deli, 2013). Η απροθυμία ή η πλήρης απουσία αξιολόγησής τους συμβάλλουν στην περιθωριοποίησή των μαθημάτων των τεχνών (Eisner, 2002).

Οι τέχνες στο σχολείο μπορούν να παίξουν δυο ρόλους: είτε ως ανεξάρτητο αντικείμενο διδασκαλίας είτε ως μέσο διδασκαλίας (Sotiropoulou-Zormpala, 2019). Η πρώτη περίπτωση αφορά τη συνεχή, συστηματική μάθηση στις δεξιότητες και τρόπους σκέψης κάθε μορφής τέχνης, τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο και την αίσθηση της προσωπικής ικανοποίησης κι ευημερίας. Η δεύτερη αφορά τη χρήση των τεχνών ως εργαλείων ή βοηθημάτων στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, με αποτέλεσμα τις καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ενίσχυση της γνωστικής ικανότητας. Σύμφωνα με την UNESCO (2006), ως ανεξάρτητο μάθημα ειδικότητας αναπτύσσει τις καλλιτεχνικές δεξιότητες, την ευαισθησία και την εκτίμηση για την τέχνη, ενώ ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές διαστάσεις περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών άλλων διδακτικών αντικειμένων. Ο χρόνος που διδάσκονται στην πρώτη περίπτωση, είναι ελάχιστος και όπως όλα τα μαθήματα ειδικότητας αντιμετωπίζονται ως μαθήματα δευτερεύοντα (Hetland & Winner, 2004). Ως μέσο διδασκαλίας μπορούν να διαχυθούν στο σύνολο του ωρολογίου προγράμματος και να προσφέρουν ένα ελκυστικό σχολικό περιβάλλον, αλλά κινδυνεύουν να θεωρηθούν απλά βοηθήματα στη διδασκαλία άλλων αντικειμένων.

Η συμβολή της τέχνης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Η αξία της τέχνης είναι θεμελιώδης και για αυτόν τον λόγο θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με τον όρο «παιδεία», καθώς οδηγεί στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου, ιδιαίτερα του αναπτυσσόμενου παιδιού. Η τέχνη αναγνωρίζεται, αναμφίβολα, ότι μπορεί να προβάλει τις κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές και ομοιότητες, να δώσει μορφή και έκφραση στις συγκινήσεις και στις ιδέες, να συμβάλει στην ευρύτερη σύλληψη της καθημερινής ζωής και εκτίμησης της πολιτισμικής

κληρονομιάς και ιδίως να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της αξίας της πολυπολιτισμικότητας. Η αξία της τέχνης, επομένως, από άποψη αγωγής, έγκειται στη δυνατότητά της να μορφοποιεί τα συναισθήματα και να υποδεικνύει ιδέες και συμβολισμούς (Cassirer, 1994).

Όπως υποστηρίζουν οι Burton, Horowitz και Abeles (2000), οι μαθητές με θετικό προς τις τέχνες προσανατολισμό δείχνουν ιδιαίτερα ικανοί ως προς την πολύπλοκη και δημιουργική σκέψη, την πρωτοτυπία, την εστιασμένη αντίληψη και τη φαντασία (Jensen, 2001). Οι τέχνες ενισχύουν τη διαδικασία μάθησης και τα οφέλη από τη διδασκαλία των τεχνών διακρίνονται συνήθως σε: α) προσωπικά, όπως η ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης και της απόκτησης δεξιοτήτων ζωής, η δημιουργική σκέψη, ο κριτικός προβληματισμός οι διαπροσωπικές δεξιότητες (Costes-Onishi, 2019) και η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, και β) κοινωνικά που ενδυναμώνουν την κοινωνική προσαρμοστικότητα και την πολιτισμική συνείδηση, επιτρέποντας την οικοδόμηση προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων, καθώς και ανοχή και εκτίμηση των άλλων (Hickman, 2019).

Τα οφέλη αυτά μπορούν να καρποφορήσουν και μέσα από τη διδασκαλία των τεχνών ως ανεξάρτητου αντικειμένου, αλλά και με τη διάχυσή τους στο σύνολο του προγράμματος σπουδών (Sotiropoulou-Zormpala, 2019). Οι τέχνες στο σχολείο εμπλέκουν ακόμα και τους μαθητές, που δεν προσεγγίζονται με άλλους τρόπους, κρατώντας ψηλά τα επίπεδα συμμετοχής και την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: α) Τους συνδέει με τον εαυτό τους και μεταξύ τους: συντροφικότητα, λιγότεροι καυγάδες λιγότερη ειρωνεία και ρατσισμός. β) Μεταμορφώνει το πλαίσιο της μάθησης: μέσω του περιβάλλοντος ανακάλυψης που δημιουργεί, εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε οι κουρασμένοι από την αποστήθιση και την παράθεση γεγονότων μαθητές να αγαπήσουν ξανά τη μάθηση. γ) Προσφέρει προκλήσεις για τους ήδη επιτυχημένους μαθητές και συνδέει την εμπειρία της μάθησης με τον πραγματικό κόσμο της εργασίας.

Κάποια από τα μαθήματα που μόνο η τέχνη μπορεί να δώσει στα παιδιά υποστηρίζει ο Eisner (2000), είναι ότι υπάρχουν πολλές λύσεις σε ένα πρόβλημα, αλλά και ότι υπάρχουν τρόποι να ειπωθεί ό,τι δεν λέγεται με λέξεις. Ο Catterall (2002) μέσα από την ανάλυση ερευνών που ασχολούνται με τη σχέση των τεχνών και τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, βρίσκει πως η έκθεση των παιδιών στις τέχνες προωθεί την ακαδημαϊκή ανάπτυξη, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη σχολική δέσμευση. Η εκπαίδευση στην τέχνη μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα τους μαθητές που βρίσκονται σε κοινωνικοοικονομικά μειονεκτικότερη θέση, ενώ οδηγεί σε λιγότερες πειθαρχικές παραβάσεις, ουσιαστική συμμετοχή και υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης (Scheuler, 2010).

Οι τέχνες στην εκπαίδευση παρέχουν πλούσιες ευκαιρίες για κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη και πολλούς τρόπους πρόσβασης στις κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών (π.χ. εν συναίσθηση, επιμονή, αυτογνωσία)

από ό, τι συμβαίνει σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς. Είναι πιο πιθανό μέσα από το μάθημα του θεάτρου, να εκφραστεί ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή παρά μέσα από το μάθημα της ιστορίας ή μαθηματικών. Υπάρχουν τρεις περιοχές κοινωνικό συναισθηματικών ικανοτήτων που αναπτύσσονται και ασκούνται μέσω των πρακτικών τέχνης: α) αυτοδιαχείριση και πειθαρχία (ενδοπροσωπικές), β) κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης των σχέσεων (διαπροσωπικές) και γ) αυτο-έκφραση και ταυτότητα, δεξιότητες που βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους (Farrington, et al, 2019).

Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης προϋποθέτει πολλές δεξιότητες, όπως την οπτική διεργασία, την αναλυτική σκέψη, τις ερωτήσεις-κλειδιά, τον έλεγχο των υποθέσεων, τη λεκτική επιχειρηματολογία κ.λπ. Επίσης, η τέχνη ενθαρρύνει τη δημιουργία ποικίλων συνδέσεων με κοινωνικά θέματα, φιλοσοφικές θέσεις και απόψεις, αλλά και προσωπικές ανησυχίες. Όλα αυτά φανερώνουν ότι η τέχνη είναι μια σύνθετη δραστηριότητα. Η ικανότητα του έργου τέχνης να προκαλεί τη συγκίνηση, την έκπληξη και την απόλαυση είναι ένας έγκυρος δείκτης της καλλιτεχνικής του αξίας. Το έργο τέχνης δεν αποκαλύπτεται και δεν εξαντλείται με την πρώτη, απλή ματιά. Ο Howard Gardner (1990) απέδειξε ότι η επαφή με την τέχνη είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια του συνόλου των ειδών της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας.

Η τέχνη δεν συμβάλλει μόνο στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της ευαισθησίας του ατόμου, αλλά επηρεάζει και την ψυχοκινητική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη (Chapman, 1993). Η αισθητική αγωγή των μαθητών μέσω της εικαστικής, της μουσικής και της θεατρικής καλλιέργειας δεν μπορεί παρά να προάγει την ολόπλευρη διαμόρφωσή τους και να αναδεικνύει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, καθώς επιτυγχάνει την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, συνειδητοποιημένων δημιουργών-πολιτών, που συμβάλλουν ενεργά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Η τέχνη, ως σύνθετη πνευματική λειτουργία και κατάκτηση, έχει τη δυνατότητα να καλλιεργεί και τη νοητική και την ηθική διάσταση του ανθρώπινου νου μέσω της αισθητικής εμπειρίας, να οδηγεί στην ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου και στην καλλιέργεια αισθητικών αξιών (Leontsini, 2010). Η τέχνη, επομένως, ως αντικείμενο διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος της γενικής παιδείας, καθώς στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να αναπτυχθούν μόνο γνωστικές ικανότητες, αλλά να αποκτήσουν τα παιδιά δεξιότητες, να κατανοούν τις ανθρώπινες εμπειρίες, να προσαρμόζονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα του άλλου σε επίπεδο σκέψης, καθώς θα είναι σε θέση να κατανοούν τις επιδράσεις της τέχνης σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Οι τέχνες είναι αναγκαίες στη ζωή των παιδιών, οι οποίοι με μια εξελικτική διαδικασία, από την προσχολική έως την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, μπορούν μέσα από τα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης να γνωρίσουν τις μεγάλες παραδόσεις και τα προϊόντα της τέχνης, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Redfern, 1986). Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση γίνεται ολοένα και συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια, καθώς μπορεί να συνδέεται αποτελεσματικά με την εκπαιδευτική πράξη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Vrettos, 1999). Γενικά, οι τέχνες στην εκπαίδευση δεν απαιτούν μια σωστή απάντηση και μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια της απομνημόνευσης και της κατεστημένης εκπαίδευσης, επειδή για κάθε άποψη που εκφράζεται, μπορεί να υπάρχουν πολλές εκδοχές.

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Οι δάσκαλοι αποτελούν σημαντικό παράγοντα εφαρμογής των τεχνών στο σχολείο (Koustourakis, 2012). Η συχνότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρουν, διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τη σχέση που αναπτύσσουν εντός του σχολείου οι μαθητές με την τέχνη γενικότερα (Deli, 2013). Η εκπαίδευσή τους είναι υψίστης σημασίας, αφού είναι εκείνοι που συνήθως καλούνται να διδάξουν τα μαθήματα αυτά. Το θέμα της ικανότητας των δασκάλων να διδάξουν την τέχνη έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα (Sagia, 2019).

Οι δάσκαλοι περιγράφονται ως άτομα με λίγη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διδάξουν τις τέχνες, τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Άλλα προβλήματα όπως η πίεση του χρόνου, η έλλειψη πόρων, η προτεραιότητα που δίνουν στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, παρεμποδίζουν την τακτική κι αποτελεσματική διδασκαλία των τεχνών. Αν και θα έπρεπε να γνωρίζουν καλά τις στρατηγικές για τη δημιουργία ευκαιριών στα παιδιά να εκφράζονται, να δημιουργούν και να ανταποκρίνονται στην τέχνη, η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση δεν τους προετοιμάζει για την πραγματικότητα του μελλοντικού εργασιακού τους περιβάλλοντος (Hudson & Hudson, 2007).

Από τα πανεπιστημιακά τους ακόμα χρόνια, οι δάσκαλοι περιγράφουν τα μαθήματα των τεχνών, ως μαθήματα επιλογής χαμηλού κύρους, αφού στα προγράμματα σπουδών τους δεν έχουν ενσωματωθεί τα συμπεράσματα της σύγχρονης έρευνας για την προσφορά των τεχνών (Sotiropoulou-Zormpala, 2019). Σύμφωνα με τους Sotiropoulou-Zormpala et al. (2015), η παιδαγωγική αξία της τέχνης στην εκπαίδευση δεν αναγνωρίζεται από τους υπεύθυνους σχεδιασμού των πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται σε ένα πρακτικό επίπεδο χωρίς να κατέχουν τις επιστημονικές βάσεις του έργου, που θα πρέπει να εκτελέσουν και χωρίς τα εφόδια, που θα τους επέτρεπαν να νιώθουν ασφαλείς στη διδασκαλία των τεχνών (Zarkada, 2019).

Ομοιόμορφα επαναλαμβανόμενα διακοσμητικά μοτίβα και έτοιμες φωτοτυπίες για «γέμισμα» (Koustourakis, 2012), ελεύθερη εικονογράφηση θεμάτων από τα βιβλία της

γλώσσας ή θέματα που αφορούν γιορτές και διακοπές, ελεγχόμενη αναπαραγωγή έργου μέσα από τη δημιουργία χειροτεχνικών έργων (Deli, 2013), είναι κοινή πρακτική που όχι μόνο δεν εκπληρώνει τους σκοπούς της εκπαίδευσης στην τέχνη, αλλά μπορεί να περιορίσει τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών. Οι τέχνες μπορούν να διδαχθούν από τους δασκάλους αποτελεσματικά, μόνο όταν ο ίδιοι δείχνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και έχουν προηγούμενη εμπειρία σ' αυτές. Η αρωγή τους είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική υλοποίηση των προγραμμάτων των τεχνών και μπορούν να ωφεληθούν ιδιαίτερα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεργασίας με καλλιτέχνες, προγράμματα που έχουν επίκεντρο καλλιτεχνικές πρακτικές (Oreck, 2006), ώστε να αντιλαμβάνονται τη δυναμική των τεχνών στην καθημερινή πρακτική τους και να στηρίξουν την ανάγκη της ενίσχυσής τους στα σχολεία.

Στα σχολεία που οι τέχνες παίζουν κεντρικό ρόλο, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοικτοί, ευέλικτοι και ενημερωμένοι, είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν καινοτόμες πρακτικές (Duma, 2014), συνεργάζονται και επιδιώκουν εμπειρίες προσωπικής ανάπτυξης. Παράλληλα, για την αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση στις τέχνες, συχνά τονίζεται η ανάγκη για εκπαιδευτικούς των οποίων οι εμπειρίες στην τέχνη είναι πολυδιάστατες, που μπορούν να ισορροπήσουν τη διδασκαλία τους τόσο εντός όσο και μεταξύ των κλάδων τους, κάτι που συνεπάγεται την ικανότητα συνεργασίας αλλά και της συνειδητοποίησης των δυνατοτήτων μάθησης πέρα από τα αυστηρά όρια των ειδικοτήτων τους (Burton et al., 1999). Ως κυριότερα σημεία της επίτευξης των επιδιώξεων των τεχνών, αναδεικνύονται η συνεργασία και η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος των γονιών στην εκπαίδευση

Η ποιότητα της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια έχει σημαντικό ρόλο για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Georgiou, 2000). Οι μαθητές θα έχουν πιο ευνοϊκά αποτελέσματα στις επιδόσεις τους, μόνο όταν η σχέση σχολείου-οικογένειας είναι καλή. Αναφορικά με τον μαθητή έχει παρατηρηθεί πως η καλή συνεργασία, που δημιουργείται μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τον ωθεί να αναπτύξει θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς, καθώς και να βελτιώσει την επίδοση του (Matsangouras, 2008). Η συνεργασία συντελεί θετικά στη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ο σχολείο αλλά και η οικογένεια αποτελούν βασικούς παράγοντες, που επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου (Matsangouras & Verdis, 2003).

Οι γονείς είναι ο απαραίτητος δεσμός μεταξύ της σχολικής ζωής και της κοινωνικής πραγματικότητας, ο σύνδεσμος μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινότητας. Μέσα από τη ζωή των παιδιών, οι τέχνες παρέχουν ευκαιρίες μάθησης για τους γονείς και την κοινότητα (Burton et al., 1999). Η γονική επιρροή όπως υποστηρίζουν οι Melnick, Witmer, & Strickland (2011), έχει ισχυρό αντίκτυπο στα παιδιά και η προσπάθεια συμμετοχής τους στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα παραγωγική. Προτείνεται η συνεργασία με τους γονείς και την ενθάρρυνσή τους να

μοιράζονται τα ταλέντα και τις γνώσεις τους και να συμμετέχουν ενεργά, γιατί μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να συνδεθεί η μάθηση των παιδιών με τον κόσμο των ενηλίκων. Αυτό μπορεί να αποφέρει οφέλη όχι μόνο για τα παιδιά, γιατί εκπαιδεύοντάς τους σε κατάλληλο πλαίσιο, η θέση των τεχνών στο σχολείο θα ισχυροποιηθεί.

Η εκπαίδευση των γονιών είναι στοιχείο κλειδί αφού υποστηρίζοντας τις καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών τους, τοποθετούνται απέναντι στη διδασκαλία τους θετικότερα και με περισσότερη κατανόηση. Με μια καλά δομημένη εκπαίδευση σε κατάλληλο πλαίσιο, όχι μόνο αναγνωρίζουν την ωφέλεια από τη διδασκαλία των τεχνών ως μαθήματος ειδικότητας, αλλά και τη γενικευμένη χρήση τους στο σύνολο της εκπαίδευσης (Gullat, 2008).

Συμπεράσματα

Η καλλιτεχνική ενασχόληση και η εκπαίδευση μέσω της τέχνης είναι τρόπος μάθησης, που σχετίζεται με τις δημιουργικές διαδικασίες. Στόχος του δασκάλου δεν πρέπει να είναι μόνο Στόχος του δασκάλου δεν πρέπει να είναι μόνο η παροχή πληροφοριών και ερεθισμάτων πάνω στην εικαστική γλώσσα και ιστορία αλλά και η καλλιέργεια της παρατήρησης, η ανάπτυξη της κριτικής και αισθητικής αξιολόγησης και η παρότρυνση των παιδιών για τη δημιουργία εικόνων, που θα απορρέουν από την επεξεργασία των ερεθισμάτων και των πληροφοριών τις οποίες προσλαμβάνουν μέσω των αισθήσεων και των γνωστικών εμπειριών. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να καλλιεργήσουν τη συνδυαστική σκέψη, τη δημιουργική φαντασία και να αναβαθμίσουν την αισθητική τους.

Ειδικότερα, στόχος της ποιοτικής εκπαίδευσης είναι να παρωθήσει τον μαθητή να παρατηρεί, να ερευνά, να πειραματίζεται, να φαντάζεται και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς, μέσω των συναισθημάτων, με επιθυμητό αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη (Trilianos, 2009). Είναι επίσης γεγονός ότι οι τέχνες μπορούν να συμβάλουν στην πρόοδο των επιστημών, γιατί καλλιεργούν διαφορετικούς τρόπους συλλογισμού και διδάσκουν την αποκλίνουσα και όχι τη συγκλίνουσα σκέψη.

Οι τέχνες κατέχουν αυτόν τον θεμελιώδη ρόλο στην πολιτισμική αλλά και γενική εκπαίδευση του παιδιού, καθώς συμβάλλουν στην ποικιλόμορφη ανάπτυξη της νοημοσύνης του, εξυπηρετούν την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων, ενώ βελτιώνουν σημαντικά την ανάπτυξη μιας υγιούς συμπεριφοράς και ψυχολογίας. Το παιδί μέσω των τεχνών εκπαιδεύεται στην αξιολόγηση των κοινωνικών αξιών και των αλλαγών τους στο πέρασμα του χρόνου ((Rompinson, 1999), ενώ έρχεται σε επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και εξοικειώνεται με λεπτότερες έννοιες και νοήματα για την ίδια τη ζωή.

Προκειμένου το σχολείο να δώσει στον μαθητή τη δυνατότητα του προβληματισμού, μπορεί να φέρει το παιδί σε επαφή με ένα καλλιτεχνικό κίνημα, με τα έργα και τις αξίες

του. Η διδασκαλία των τεχνών είναι κάτι παραπάνω από απλή απόκτηση καλλιτεχνικών γνώσεων. Αποτελεί, ταυτοχρόνως, πολύ περισσότερα πράγματα, όπως μύηση των μαθητών σε έναν καλλιτεχνικό πολιτισμό, κατανόηση των εργαλείων και των εννοιών και κατ' επέκταση προβληματισμό για τον κόσμο και τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν (Arntouen, 2000). Συμπερασματικά, οι τέχνες βοηθούν στη ενότητα γνώσης και αισθήματος, προωθούν την ανάπτυξη κριτικής ατομικής και κοινωνικής συνείδησης και βοηθούν στην κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alachiotis, S. N. (2003). Stoicheia apo ton paidagogiko schediasmo tou D.E.P.P.S kai ton A.P.S. tis Ypochreotikis Ekpaidefsis. "I Diathematikotita kai i Evelikti Zoni allazoun tin paideia kai anavathmizoun tin poiotita tis Ekpaidefsis". Sto http://www.fa.gr/arthra/21-%20Diathematiko-alaxiotis.htm.

Arntouen, I. (2000). H kallitechniki agogi sto scholeio, (mtf. M. Karra). Athina: Nefeli.

Vrettos, I. E. (1999). Eikona kai Scholiko Encheiridio-Epilogi. Methodologiki prosengisi, Anagnosi. Athina: aftoekdosi.

Burton, J. M., Horowitz, R. & Abeles, H. (1999). Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications. In Champions of Change (Ed), pp 50-61.

Georgiou, S. (2000). Schesi scholeiou-oikogeneias kai anaptyxi tou paidiou. Athina: Ellinika Grammata.

Cassirer, E. (1994). I paideftiki axia tis Technis, (mtf. G. Lykiardopoulos). Athina: Erasmos.

Chapman, H. L. (1993) Didaktiki tis technis. Prosengiseis stin kallitechniki agogi. Athina: Nefeli.

Costes-Onishi, P. (2019). Conclusion: Evidences of Artistic Thinking in the Schools. In Artistic Thinking in the Schools Towards Innovative Arts /in/ Education Research for Future Ready Learners, 139-159.

Deli, S. E. (2013). To chroma kai to eikastiko symvolo os stoicheia tis dimiourgikis ekfrasis ton paidion tis protovathmias ekpaidefsis: theoritikes prosengiseis kai efarmoges. Didaktoriki Diatrivi, Panepistimio Aigaiou.

Darts, D. (2006). Art Education for a Change: Contemporary Issues and the Visual Arts, Art Education, 59(5), 6-12.

Duma, L. A. (2014). A View into a Decade of Arts Integration, Journal for Learning through the Arts, 10(1).

Farrington, C. A., Maurer J., McBride Aska, M. R., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M., & Wright, L. (2019) Arts Education and Social-Emotional Learning in Among K12 Students: Developing a Theory of Action. Igenuity: Uchicago Consortium on School Research.

Zarkada, A. (2019). I didaskalia ton mathimaton aisthitikis agogis apo ekpaideftikous tis protovathmias ekpaidefsis. Dierevnisi ton empeirion kai ton apopseon ekpaideftikon pou anikoun se diaforetikes genies, Diplomatiki Ergasia, Scholi Anthropistikon Epistimon, EAP.

Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development, Los Angeles. CA: Getty Publications.

Gullat, D. E. (2008). Enhancing Student Learning Through Arts Integration: Implications for the Profession, The High School Journal, 91(4), 12-25.

Eisner, E. (2000). Learning and the Arts. Crossing Boundaries, Proceedings from a meeting for education, arts and youth funders, 7-14.

Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New Heaven and London: Yale University Press.

Hetland, L., & Winner, E. (2004). Cognitive Transfer from Arts Education to Nonarts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications. In Handbook of Research and Policy in Art Education (Ed), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 135-159.

Hickman, R. (2019). Artistic Thinking in the Schools Towards Innovative Arts /in/ Education, Research for Future Ready Learners, v-vi.

Holloway, D. L., & LeCompte, M. D. (2001). Becoming Somebody! How Arts Programs Support Positive Identity for Middle School Girls, Education and Urban Society, 33(4), 388-408.

Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining preservice teachers' preparedness for teaching art, International Journal of Education & the Arts, 8(5).

Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary Curriculum. Design and Implementation. The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). US Department of Education.

Jensen, E. (2001). Arts with the Brain in Mind. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA, 103.

Koustourakis, G. (2012). A Sociological Approach of the Art Curriculum in Greek Primary Education: The Subject's Social Status in the Intented and Implemented Curriculum, The International Journal of the Arts in Society, 6 (6).

Leontsini, E. G. (2010). Techni, aisthitikes axies kai ekpaidefsi, Sto 1o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, Praktika Synedriou. Tomos G'. Athina: Smyrniotakis, 433-443.

Matsangouras, I. G. (2002). Diepistimonikotita, diathematikotita kai eniaiopoiisi sta nea Programmata Spoudon: Tropoi organosis tis scholikis gnosis, Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 7, 19-37.

Matsangouras, I. & Verdis, A. (2003). Goneis, Etairoi stin Ekpaidefsi: Apopseis Ellinon Goneon ypo ti Synchroni Provlimatiki, Epistimoniko Vima Daskalou, 2.

Matsangouras, I (2008). Theoria kai Praxi tis Didaskalias. I Scholiki Taxi: choros-omada-peitharchia- methodos. Athina: Grigori.

Melnick, S. A., Witmer, J. T., Strickland, M. J. (2011). Cognition and Student Learning through the Arts. Arts Education Policy Review, 112(3), 154-162.

Miller, J., & Bogatova, A. T. (2018). Arts in Education: The Impact of the Arts Integration Program and Lessons Learned, Journal for Learning through the Arts, 14.

Oreck, B. (2006). Artistic choices: A study of teachers who use the arts in the classroom, International Journal of Education & the Arts, 7(8).

Papanoutsos E. (1985). I krisi tou politismou mas. Athina: Filippoti.

Perkins, D., (1994). The Intelligent Eye, Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education.

Redfern, H. B. (1986). Questions in Aesthetic Education. Introductory Studies in Philosophy of Education. London: Allen and Unwin.

Reyes, V. C., & Gopinathan Jr. S. (2015). A Critique of Knowledge-Based Economies: A Case Study of Singapore Education Stakeholders, International Journal of Educational Reform, 24(2).

Rompinson, K. (1999). Oi technes sta scholeia. Arches, praktikes, provlepseis, (mtf. A. Zafeiriou). Athina: Kastaniotis.

Sagia, F. (2019). I techni os ekpaideftiko ergaleio. Dierevnisi antilipseon ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis, Scholi Anthropistikon Spoudon, Metaptychiako Programma Spoudon: Ekpaidefsi Enilikon. EAP.

Scheuler, L. (2010). Arts Education Makes a Difference in Missuri Schools, A Study of Fine Arts Education in Missuri School Districts Funded by the Missuri Arts Council. Missuri Alliance for Arts Education. Retrieved from https://www.missouriartscouncil.org/graphics/assets/documents/b657d9f1adfc.pdf

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2019). What Do We Expect from In-depth Arts Integration? Criteria for 6 “Aesthetic Teaching” Activities. In Artistic Thinking in the Schools Towards Innovative Arts /in/ Education Research for Future Ready Learners, 139-159.

Sotiropoulou–Zormpala, M., Trouli, K., & Linardakis, M. (2015). Arts Education in Greek Universities for Future Kindergarten and Primary School Teachers: Departmental Programs and Students’ Views. Preschool & Primary Education, 3(1).

Trilianos, A. (2009). I Kritiki Skepsi kai i didaskalia tis, Athina: aftoekdosi.

UNESCO, (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006.

Wakeford, M. (2004). A Short Look at a Long Past. In Putting the Arts in the Picture: Reframing Education in the 21st Century (Ed), Center for Arts Policy, Columbia College, Chicago, 81-103.

Η *Μεγάλη Χίμαιρα* του Μ. Καραγάτση και μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασσικής αρχαιολογίας

Περίληψη

Το πολιτισμικό αγαθό της Λογοτεχνίας, όπως διδάσκεται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για ελάχιστες διδακτικές ώρες, χάνει συχνά την αισθητική αξία του. Στα Ε-ΠΑ.Λ., μάλιστα, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας υπό τη σκέπη των Νέων Ελληνικών, τείνει να περιοριστεί σημαντικά. Αποτελεί, λοιπόν, πρόκληση να προσεγγίσουν οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. σημαντικούς νεοέλληνες λογοτέχνες, όπως τον πολυτάλαντο Μ. Καραγάτση, μελετώντας εμβληματικά έργα του, σαν το μυθιστόρημα *Η Μεγάλη Χίμαιρα.* Το άρθρο στοχεύει στη διερεύνηση της πρόσληψης της *Μεγάλης Χίμαιρας* από μαθητές της Β΄ Λυκείου ΕΠΑ.Λ., κατά το σχολικό έτος 2019-2020, όπως διατυπώθηκε στις εργασίες τους, αφού μελέτησαν Φύλλα εργασίας αποσπασμάτων του έργου που τους δόθηκαν. Οι μαθητές μας κατέθεσαν την προσωπική τους γνώμη για κύριους χαρακτήρες του έργου και τις κοινωνικές συνθήκες που υπαγορεύουν τις συμπεριφορές τους. Επίσης, εκφράστηκαν δημιουργικά, μπαίνοντας στο «πετσί του ρόλου» της βασικής ηρωίδας του μυθιστορήματος, της Μαρίνας Μπαρέ και του συζύγου της Γιάννη, μέσα από τα λόγια που φαντάστηκαν ότι άρθρωσαν οι ήρωες μας. Επιπλέον, προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο, με αφορμή την προβολή της πολυαναμενόμενης μεταφοράς του μυθιστορήματος *Η Μεγάλη Χίμαιρα* του Καραγάτση από την ΕΡΤ κατά τη χειμερινή σαιζόν 2025-2026, με σκοπό η τηλεόραση να συνομιλήσει γόνιμα με το βιβλίο και οι μαθητές μας να προσεγγίσουν δημιουργικά την όμορφη λογοτεχνία.

Λέξεις–κλειδιά: Λογοτεχνία, Καραγάτσης, *Η Μεγάλη Χίμαιρα*, ΕΠΑ.Λ., τηλεόραση.

Karagatsis' *The Great Chimera* and students of a Vocational High School

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

Great modern Greek literature is rarely taught in a systematic way in Vocational High Schools. Moreover, many celebrated authors, such as M. Karagatsis are absent from the Greek curriculum. Karagatsis' *The Great Chimera,* for example, tells the story of Marina, a young and beautiful French woman who lives in Rouen. She meets and falls in love a Greek sea-captain, Yannis. She follows him back to his home in Greece, **t**he Cycladic island of Syros**,** to begin a new life as a married woman. *The Great Chimera* is a detailed account of the inner life of the heroine and talks about the type of love that can cause mayhem and disaster. It is thus, in a way, a modern Greek tragedy. This modern Greek tragedy was the core of a small-scale research project that was implemented at the 1st Vocational High School of Agia Parskevi in the academic year 2019-2020, by B΄ class. Moreover, it has made into an ERT TV series in 2025-2026,

so a proposed project tends to make students of a Vocational High School read Karagatsis' masterpiece throught a new medium, the TV adaptation in order to explore beautiful literature.

Key-words: Literature, Karagatsis, *The Great Chimera*, Vocational High School, TV series.

Εισαγωγή

Η ανακοίνωση από την ΕΡΤ (Soufli, 2025) πως προχωρούν με γοργούς ρυθμούς τα γυρίσματα της σειράς *Η Μεγάλη Χίμαιρα*, της τηλεοπτικής μεταφοράς του μυθιστορήματος του Μ. Καραγάτση για λογαριασμό της κρατικής τηλεόρασης, γέμισε με ενθουσιασμό τις καρδιές όσων αγαπούν τη σπουδαία λογοτεχνία και ιδιαίτερα τον Μ. Καραγάτση. Η ΕΡΤ συντονίζει τη μεγαλειώδη αυτή ευρωπαϊκή συμπαραγωγή των έξι (6) επεισοδίων, στην οποία συνεργάστηκαν εκατό (100) άτομα στο συνεργείο για όλα τα γυρίσματα, φορέθηκαν συνολικά τρεις χιλιάδες (3.000) κοστούμια εποχής και συμμετείχαν χίλιοι (1.000) βοηθητικοί ηθοποιοί. Στην Τεργέστη, μόνον, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις (4) αυθεντικές άμαξες, δέκα (10) αυτοκίνητα εποχής και τρεις (3) βάρκες εποχής (Syntaktiki omada ertnews.gr, 2025).

Ο Μ. Καραγάτσης, «ο *βιαστικός στα Γράμματά μας*», σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό που του αποδίδει ο Νίκος Αθανασιάδης (1981), ανήκει στους νεώτερους της λεγόμενης «γενιάς του ΄30» (Vitti, 1979), αλλά έφυγε από τη ζωή από τους πρώτους, μόλις στα 52 χρόνια του (Papanastasiou, 2019). Ο ομότεχνός του Στρατής Μυριβήλης σημειώνει πως ο Καραγάτσης ήταν «*ένα γνήσιο ταλέντο, με πλούσια ιδιοσυγκρασία που την κατείχε μια ανάγκη κι ένας πυρετός έκφρασης και δημιουργίας που δεν χόρταινε, που δεν ησύχαζε, που δεν καταλάγιαζε σε καμιάν εκδήλωσή της*». Πολύ γενναιόδωρα θεωρεί πως ο Καραγάτσης ήταν ο πιο προικισμένος της γενιάς του, «*ο πιο εργατικός, ο πιο συνθετικός, ο πιο γνήσιος μυθιστοριογράφος»,* γι' αυτό και *«σφράγισε για πάντα τη μεταπολεμική μας λογοτεχνία*» (Myrivilis, 1981).

Ως συγγραφέας, καθώς και δημοσιογράφος, αγαπήθηκε όσο λίγοι (Venezis, 1960), για την εκφραστική δύναμή του, την ευστροφία του λόγου του, την τόλμη, την ανοιχτομάτιά του, την άφθονη φαντασία του (Panagiotopoulos, 1981). Έχοντας τη φιλοδοξία να μιμηθεί τα πολύτομα αφηγηματικά έργα σύγχρονών του λογοτεχνών (Ζ. Ντυσαμέλ, Ζ. Ρομαίν), πρόλαβε να δημοσιεύσει είκοσι ένα (21) έργα του (Athanasopoulos, 2002).

Στη βιβλιογραφία του προικισμένου συγγραφέα, η *Χίμαιρα* αποτελεί το δεύτερο μυθιστόρημα του κύκλου με τον γενικό τίτλο: «Εγκλιματισμός κάτω από τον Φοίβο», με πρώτο τον *Συνταγματάρχη Λιάπκιν* και τρίτο τον *Γιούγκερμαν*. Με τον κύκλο αυτό, ο συγγραφέας θέλει να παρουσιάσει τις δυσκολίες του ξένου, του ξεριζωμένου στη γη μας. Οι ήρωες και των τριών αυτών μυθιστορημάτων βρίσκονται σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από αυτό που εξ ορισμού θα τους ταίριαζε (Athanasopoulos, 2009).

Μέσα σ' αυτό το ξένο περιβάλλον ή, για να το πούμε αλλιώς, μέσα σ' αυτό το περιβάλλον που τους θεωρεί ξένους, ο Λιάπκιν, η Μαρίνα και ο Γιούγκερμαν κάνουν προσπάθεια να προσαρμοστούν και να επιβιώσουν υλικά αλλά και ψυχικά. Αυτοί οι ξένοι μπορεί να θεωρηθούν κατεξοχήν αγωνιστές της ζωής, επειδή αγωνίζονται μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, έχοντας επίγνωση του μάταιου. Όσοι αγωνίζονται, δέχονται την ήττα κι εκεί έγκειται η τραγικότητά τους. Οι «ξένοι» ήρωες του Καραγάτση μπορούν να νοηθούν ως φορείς μιας συναρπαστικά βασανιστικής δύναμης που τους απογειώνει και τελικά τους καταστρέφει (Athanasopoulos, 2002).

Η *Χίμαιρα,* με το συμβολικό όνομα του άπιαστου της ανθρώπινης ευτυχίας (Karagatsis, 2015), μια νουβέλα σε 159 μικρές σελίδες, δημοσιεύτηκε σε συνέχειες στο περιοδικό *Νέα Εστία* από το πρωτοχρονιάτικο τεύχος του 1936. Το 1936 ήταν σημαδιακή χρονιά για τον συγγραφέα, καθώς γεννήθηκε η μονάκριβη κόρη του που πήρε το όνομα της ηρωίδας της *Χίμαιρας*, Μαρίνα. Το 1952 δημοσιεύτηκαν δύο κεφάλαια της *Μεγάλης Χίμαιρας* που εκδόθηκε το 1953 και αποτέλεσε αναθεωρημένη έκδοση της *Χίμαιρας* (Tarloou, 2014).

Στην εποχή της έκδοσής της *Μεγάλης Χίμαιρας* διατυπώθηκαν αυστηρές κριτικές, σύμφωνα με τις οποίες η *Χίμαιρα* ήταν μια άρτια νουβέλα και δεν χρειαζόταν «άπλωμα», καθώς οι προσθήκες στο νέο έργο δημιουργούν την εντύπωση «παραγεμισμάτων». Ανάμεσα στις δύο γραφές, βέβαια, έχει μεσολαβήσει ο πόλεμος, γεγονός καταλυτικό και στο πεδίο του έρωτα και των σχέσεων ανάμεσα στα φύλα (Kastrinaki, 2016). Γράφτηκαν, όμως, και διθυραμβικές κριτικές, σύμφωνα με τις οποίες η *Μεγάλη Χίμαιρα* είναι το μυθιστόρημα με την αρτιώτερη σύνθεση και τη στερεότερη αρχιτεκτονική που διαβάζεται άπληστα και εάν τυχόν γραφόταν σε μια ξένη γλώσσα, την αγγλική ή την γαλλική, θα αποτελούσε ένα λογοτεχνικό γεγονός! (Tarloou, 2014: 79).

Και ο θεατής, όμως, της παράστασης *Η Μεγάλη Χίμαιρα* της σαιζόν 2014- 2015, στο θέατρο Πορεία του Δημήτρη Τάρλοου, εγγονού του Μ. Καραγάτση, απόλαυσε τον κόσμο του συγγραφέα, καθώς τον έβλεπε να ξεδιπλώνεται σε όλο το μεγαλείο του, με τρόπο δραματικό. Παρουσιάστηκε, με σύγχρονα τεχνικά μέσα και άψογη ερμηνεία από τους ηθοποιούς, μια αντίθεση ανάμεσα στην ψυχογραφία της κεντρικής ηρωίδας Μαρίνας και το παραμύθι. Οι θρύλοι και τα πάθη αναμειγνύονταν για να δημιουργήσουν μια ιδιότυπη ατμόσφαιρα (Paschalis, 2002).

Κάτι ανάλογο προσδοκούμε και από την τηλεοπτική διασκευή της πολυαναμενόμενης σειράς *Η Μεγάλη Χίμαιρα*. Η συμπόρευση του βιβλίου του Καραγάτση με την τηλεόραση μπορεί να προσφέρει οφέλη για την οικοδόμηση της ταυτότητας του μαθητή ως υποκειμένου που διαβάζει λογοτεχνία και βλέπει τηλεόραση.

Η υπόθεση της *Μεγάλης Χίμαιρας* και οι κριτικοί

Η ηρωίδα της *Μεγάλης Χίμαιρας* (Karagatsis, 2012) είναι η γαλλίδα Μαρίνα Μπαρέ, κόρη της μεσαίας αστικής τάξης που ζει στη Ρουέν και σπουδάζει αρχαία ελληνική φιλολογία. Θέλοντας να ξεφύγει από το παρελθόν της με μια μάνα ελαφρών ηθών, ερωτεύεται έναν Έλληνα καπετάνιο, τον Γιάννη Ρεΐζη που την οδηγεί στο πατρογονικό σπίτι του στη Σύρο. Εκεί, ζώντας κάτω από το άγρυπνο μάτι της πεθεράς της γνωρίζει τον Μηνά, τον αδελφό του άνδρα της που σπουδάζει νομική κι ένα ερωτικό τρίγωνο δημιουργείται. Η οικονομική καταστροφή της οικογένειας, λόγω ενός ναυαγίου και η παράδοση της Μαρίνας στο πάθος της για τον Μηνά οδηγεί στον χαμό και τους δύο, μετά από τον θάνατο της μικρής κόρης της (Iatridi, 1981). Η προδιαγεγραμμένη πορεία της ηρωίδας προοικονομείται από αφηγηματικά τεχνάσματα: το όνομα του καραβιού του Γιάννη (Χίμαιρα), τα όνειρα, τις φαντασιώσεις της Μαρίνας (Mike, 2012).

Ο Μ. Καραγάτσης εξακολουθεί να είναι ένας επιδραστικός συγγραφέας, 65 χρόνια μετά από τον θάνατό του. Δεν είναι τυχαίο που το 2024 δύο συγγραφείς, ο Χρήστος Χωμενίδης και η Βίβιαν Στεργίου διασταυρώνουν τα ξίφη τους, με αφορμή το μυθιστόρημα *Η Μεγάλη Χίμαιρα.* Ο πρώτος, θαυμάζοντας τη γραφή του Μ. Καραγάτση, επισημαίνει πως είναι ένας συγγραφέας που απορροφά τον αναγνώστη, επειδή είναι χαρισματικός. Κατορθώνει «*να πλάθει κόσμους γλαφυρούς, χαρακτήρες σπαρταριστούς, ιστορίες στις οποίες ο αναγνώστης δεν μπορεί να αντισταθεί. […] Κανείς δεν ισχυρίστηκε ποτέ ότι ξεκίνησε ένα βιβλίο του και το βαρέθηκε και το παράτησε».* Με τη σκιαγράφηση του χαρακτήρα των ηρώων της *Μεγάλης Χίμαιρας* ο συγγραφέας επιχειρεί να παρουσιάσει το ψυχικό αδιέξοδο τους κι όχι την κυριαρχία της πατριαρχίας, όπως διατείνονται κάποιοι συντηρητικοί κριτικοί του. Αντίθετα, η δεύτερη δηλώνει ευθαρσώς πως βαριέται την ανάγνωση του Καραγάτση, όχι μόνον επειδή τον θεωρεί σεξιστή, αλλά κι επειδή την ενοχλούν το στυλ, το ύφος και η αισθητική του (Zois, 2024).

Βέβαια, ήδη από το 1981, ο Μιχάλης Μερακλής έχει βάλει τα πράγματα στη θέση τους: ο σεξουαλισμός του Καραγάτση είναι υπό όρους, καθώς ο συγγραφέας ξεκινά ρομαντικά και υψώνει τη Μαρίνα στον ρόλο μιας τραγικής ηρωίδας που βρέθηκε μοιραία αντιμέτωπη μ’ ένα σύστημα που έχει στερεωθεί και δυναμώσει μέσα στους αιώνες και δύσκολα αμφισβητείται (Meraklis, 1981). Το επαναλαμβάνει και η Αγγέλα Καστρινάκη (2016), όταν παρατηρεί την έμφαση που δίνει ο Καραγάτσης στη συζυγική αγάπη στο αναθεωρημένο έργο του 1954, καθώς οι αρχές της δεκαετίας του ’50, ο μετεμφυλιοπολεμικός κόσμος, είναι προφανώς μια περίοδος συντηρητικότητας.

Ο Μ. Καραγάτσης στα ΕΠΑ.Λ.

Θεωρήθηκε, λοιπόν, μεγάλη πρόκληση να μυηθούν οι μαθητές της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ στον κόσμο της *Μεγάλης Χίμαιρας.* Ο Καραγάτσης, από το σχ. έτος 2015-16, όταν αποσύρθηκαν σταδιακά τα βιβλία του Γενικού Λυκείου και επανήλθαν τα παλιά βι-

βλία των Νέων Ελληνικών του ΤΕΛ, απουσιάζει από τα σχολικά βιβλία του ΕΠΑ.Λ. Μπορεί κανείς να ανατρέξει, εάν το επιθυμεί, στην παλιά Τράπεζα Θεμάτων ή στα βιβλία του ΓΕΛ, για να βρει αποσπάσματα από έργα του Καραγάτση. Μάλιστα, ήδη το 1981, ο Κ.Ν. Παπανικολάου (1981) παρατηρούσε πως τα λογοτεχνικά αναγνώσματα του Λυκείου αγνοούν το έργο του Μ. Καραγάτση, παρόλο που ο Καραγάτσης είναι ένας δημοφιλής τηλεοπτικός συγγραφέας, όπως πληροφορούμαστε από τον ιστότοπο retromaniax.gr με το πλούσιο retrodb (https://www.retrodb.gr/ /wiki/index.php/M._Karagatsis).

Τα επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), βέβαια, για την κοινή γνώμη, λειτουργούν σαν ένα λύκειο «δεύτερης ευκαιρίας», για μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, παρά τον αρχικό τους σχεδιασμό που ήταν η σύνδεση θεωρίας και πράξης, γνώσης και παραγωγής. Οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτά, τα μελλοντικά «εργατόπαιδα», όπως αυτοχαρακτηρίζονται, προέρχονται στην πλειονότητά τους από χαμηλά εισοδηματικά

κοινωνικά στρώματα, με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, αρκετοί μαθητές είναι αλλοδαποί και αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα: μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά και οικογενειακά. Η αυτοεκτίμησή τους είναι χαμηλή και συχνά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές που επιφέρουν ποινές. Από την άλλη, όμως, είναι συνήθως ειλικρινείς και φιλότιμοι και πρόθυμοι να ανταποκριθούν σε ό,τι τους κινεί το ενδιαφέρον (Papanastasiou, 2019; Chatzianastasiou, 2001; Chatzianastasiou, 2011).

Η διδασκαλία της Μεγάλης Χίμαιρας στο ΕΠΑ.Λ.

Αφιερώσαμε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες (από τις μόλις τρεις των Νέων Ελληνικών) στη διδασκαλία της *Μεγάλης Χίμαιρας* στο τμήμα Οικονομίας και Διοίκησης της Β΄ Λυκείου του 1ου ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, δύναμης είκοσι δύο (22) μαθητών, κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Την πρώτη διδακτική ώρα παρουσιάστηκε η ιστορία του μυθιστορήματος περιληπτικά και μοιράστηκε ένα φύλλο εργασίας που περιελάμβανε το απόσπασμα της *Μεγάλης Χίμαιρας* από την Τράπεζα Θεμάτων της Λογοτεχνίας του 2013-14, το οποίο παρατίθεται στη συνέχεια και δύο (2) σετ ερωτήσεων που διαφοροποιούνται και απευθύνονται σε δύο ομάδες μαθητών, από έντεκα (11) συμμετέχοντες η καθεμία. Στη συνέχεια, αφού δόθηκαν διευκρινήσεις στις ερωτήσεις, ζητήθηκε από τους μαθητές να τις απαντήσουν με συντομία. Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης ενδεικτικές απαντήσεις και των δύο ομάδων κι έγινε μια μικρή συζήτηση, στην οποία φάνηκε η πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές.

Καθώς η σχολική αυτή χρονιά συνέπεσε με τους δύο μήνες (Μάρτιο- Απρίλιο 2020) της πρώτης καραντίνας του covid-19, είχαμε την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε κατά μόνας την μαγνητοσκοπημένη παράσταση του έτους 2014-2015 που έδειξε δωρεάν σε live streaming το Θέατρο Πορεία του Δημήτρη Τάρλοου. Έτσι, μάς δόθηκε η ευ-

καιρία να συζητήσουμε ξανά το μυθιστόρημα του Καραγάτση, έχοντας βιώσει την εικονοποίηση και τη διασκευή του.

Φύλλο Εργασίας

Μ. ΚΑΡΑΓΑΤΣΗΣ (1908-1960), ***Η Μεγάλη Χίμαιρα*** **(Απόσπασμα)**

[…] Την παραμονή των Χριστουγέννων ήρθε ο Μηνάς. Θα έμενε ως του Αϊ Γιαννιού, να περάσει τις γιορτές με τους δικούς του.

Από μια βδομάδα πρωτύτερα, η Ρεΐζαινα ετοιμαζόταν να δεχτεί το μικρό της γιο. Τακτοποίησε τη βορεινή κρεβατοκάμαρα με ανήσυχη φροντίδα. Σημείωσε σ' ένα χαρτί όλα τα φαγητά και τα γλυκά που του άρεσαν. Κατέβηκε στη Σύρα, να ψωνίσει η ίδια όλα τα υλικά που θα της επέτρεπαν να ικανοποιήσει τις γαστριμαργικές επιθυμίες του. Κι όταν όλα ετοιμάσθηκαν, έβγαλε απ' το σεντούκι το καλό ταφταδένιο[1] φόρεμά της. Το σιδέρωσε προσεκτικά, το φόρεσε· και περίμενε ανυπόμονα τον ερχομό του βαποριού.

Στις πέντε το απόγεμα κατέβηκαν στη Σύρα, κάθισαν σε μια μπυραρία της προκυμαίας και περίμεναν πότε θα φανεί το βαπόρι. Ο καιρός ήταν κακός· φυσούσε Νοτιάς δυνατός κι έβρεχε. Η συνομιλία προχωρούσε δύσκολα, γιατί τα ελληνικά της Μαρίνας ήταν ακόμη αδύνατα. Μα η Ρεΐζαινα είχε το μυαλό της αλλού, δεν παρακολουθούσε. Έτσι, δίχως να το καταλάβουν, ο Γιάννης κι η Μαρίνα συνέχιζαν να μιλούν γαλλικά.

Κατά τις έξι φάνηκε να 'ρχεται το βαπόρι. Χωρίς να περιμένουν την αγκυροβολία και τη μανούβρα, πήγαν στον ντόκο[2]. Η βροχή τους μούσκευε. Κοιτούσαν στο συνωστισμό του καταστρώματος να ξεχωρίσουν το Μηνά. Πρώτη τον είδε η Ρεΐζαινα.

- Να τος! Να τος!

Κι ο Μηνάς τούς είδε. Τους χαιρέτησε κουνώντας το χέρι. Η μητέρα του λαχάνιαζε από ευτυχισμένη λαχτάρα. «Πώς τον αγαπάει! Στοχάστηκε η Μαρίνα. Ναι, τον αγαπάει πιότερο απ' το Γιάννη.»

Ο Μηνάς, τώρα, σιγοκατεβαίνει την ξύλινη σκάλα, στριμωγμένος μέσ' στο πλήθος των επιβατών. Η Μαρίνα τον κοιτάει, τον περιεργάζεται, λες και τον βλέπει για πρώτη φορά. Τότε, στο γάμο της, δεν τον είχε πολυπροσέξει. «Είναι όμορφος», παραδέχτηκε. «Κάτι πιο πολύ: έχει μιαν αρχοντιά φυσική, που πολύ σπάνια τη χαρίζει ο Πλάστης στους ανθρώπους. Να ιδούμε, τι νόηση και τι ευαισθησία κρύβονται σ' αυτό το εξαίρετο σαρκικό περίβλημα.»

Ο Μηνάς φιλάει πρώτα το χέρι της μητέρας του, με σεβασμό βαθύ. Εκείνη, με κίνηση σπασμωδική τον αγκαλιάζει, τον σφίγγει πάνω στο κοκκαλιάρικο στήθος της,

ρουφάει τη δροσιά του νεανικού προσώπου με τα φλογερά χείλια της. «Πώς τον αγαπάει!» στοχάζεται η Μαρίνα. «Μα το φαινόμενο είναι ξεχωριστό; Ή μήπως αντιπροσωπεύει μια γενικότερη ελληνική πραγματικότητα; Σε τούτο το λαό ο δεσμός του αίματος εξακολουθεί πάντοτε να είναι τρομακτικά ιερός, όπως άλλοτε. Ο οίκος και το γένος δένουν τους ανθρώπους με αλυσίδες βαρύτατες, άλλοτε χρυσές και άλλοτε μολυβένιες.[…] Είναι Έλληνες. Τους καταλαβαίνω· αλλά δεν μπορώ να νιώσω αυτό που νιώθουν· τους φοβάμαι…»

Τώρα, ο Μηνάς και ο Γιάννης αγκαλιάζονται, φιλιούνται. Σαν άντρες, προσπαθούν να δώσουν συγκρατημένη τυπικότητα στις εκδηλώσεις τους. Πίσω όμως από την προσπάθεια, η αγάπη δεν μπορεί να κρυφτεί. […]

Ο Μηνάς παίρνει το χέρι της Μαρίνας και το σφίγγει θερμά.

- Comment ça va, petite soeur?[3]

Η ματιά, το χαμόγελό του αντικαθρεφτίζουν αγάπη αδερφική. Πριν προφτάσει η Μαρίνα ν' αποκριθεί, ο Γιάννης λέει του Μηνά:

- Η Μαρίνα μιλάει πια περίφημα ελληνικά.

- Αλήθεια;

- Όχι δα, διαμαρτύρεται εκείνη. Κάνω ακόμη σολοικισμούς[4], βαρβαρισμούς[5]. Κι η προφορά μου - πώς το λεν; - laisse à desirer[6]…

Τα δυο αδέρφια γέλασαν καλόκαρδα. Στο χείλι της μητέρας σχεδιάστηκε διφορούμενο χαμόγελο.

[…] Στο δείπνο του καλωσορίσματος η Ρεΐζαινα είχε την πρωτοκαθεδρία. Με μάτι ανήσυχο παρακολουθούσε το πώς σέρβιρε η καμαριέρα, το τι έπαιρνε ο καθένας, με τι διάθεση το γευόταν. Φυσικά, η όρεξη του Μηνά την ενδιέφερε περισσότερο. Του είχε κάνει τα πιο αγαπημένα του φαγητά: πιλάφι με συκωτάκια πουλιών, κοτόπουλο με άσπρη σάλτσα καβουρδιστή, ψιλοκομμένες πατάτες, τηγανητές, μαρουλοσαλάτα αρωματισμένη μόλις με σκόρδο και πασπαλισμένη με ροκφόρ, και γλυκό suprême[7], με σοκολάτα και σαντιγί. Τώρα μιλούσε ο Μηνάς. Μιλούσε σιγά, προσέχοντας να μεταχειρίζεται ευκολονόητες εκφράσεις και αρθρώνοντας τις λέξεις καθαρά, για να μπορεί η Μαρίνα να τον καταλαβαίνει. Είπε για την αθηναϊκή του ζωή· για το μικρό του διαμέρισμα σ' ένα σπίτι της Δεξαμενής, απ' όπου χαιρόταν μια εξαίσια θέα. Για τους καθηγητές της Νομικής Σχολής, που τους ζωντάνεψε με εντυπωσιακή παραστατικότητα. Για τους φοιτητές, τις διανοητικές επιδιώξεις και τις διασκεδάσεις τους. Όλοι τον άκουγαν με προσοχή, συνεπαρμένοι από τον ενδιαφέροντα τρόπο που διηγόταν. […]

1 ταφταδένιο: μεταξωτό

2 ντόκος: αποβάθρα

3 Comment ça va, petite soeur?: Πώς είσαι, μικρή αδελφή; (γαλλ.)

4 σολοικισμός: συντακτικό λάθος

5 βαρβαρισμός: γραμματικό λάθος

6 laisse à desirer: απέχει πολύ από το επιθυμητό (ελεύθερη απόδοση από τα γαλλικά)

7 suprême: είδος γλυκίσματος

(1953)

Ερωτήσεις και ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας

Η πρώτη ερώτηση και για τις δύο ομάδες είναι κοινή:

«*Να εντοπίσετε τα πρόσωπα που περιλαμβάνει η αφήγηση και να αποδώσετε στο καθένα από αυτά από ένα χαρακτηριστικό (μορφής, χαρακτήρα, συμπεριφοράς)».*

Ο μαθητής Α.Ν., όπως και το σύνολο της τάξης, εντοπίζουν πως τα κύρια πρόσωπα είναι τέσσερα: «*Ο Μηνάς, ευγενικός και ώριμος, η Μητέρα που δείχνει υπερβολική αγάπη στον γιο της, ο Γιάννης, ο άνδρας του σπιτιού που νοιάζεται και θέλει το καλύτερο για την οικογένειά του και η νύφη, η Μαρίνα που είναι νοικοκυρά κι έχει όρεξη για μάθηση*». Ο Α.Κ. συμπληρώνει την εικόνα αναφέροντας πως «*ο Μηνάς είναι ο μικρός αδελφός του Γιάννη, έχει όμορφα και εκφραστικά χαρακτηριστικά, ενώ ο Γιάννης είναι συμπονετικός και ενδιαφέρεται για τον αδελφό του. Η μητέρα εκφράζει την μεγάλη αδυναμία που έχει στον μικρό της γιο και η Μαρίνα περιποιείται τον κουνιάδο της, δείχνοντας πως είναι άνθρωπος ανοιχτός προς όλους».* Σύμφωνα με τον Γ.Β. *«η Μαρίνα φαίνεται υπομονετική και φιλόξενη και ο Μηνάς ένα προικισμένο πλάσμα*». Ο Κ.Ν. προσθέτει πως «*ο Γιάννης είναι προστατευτικός απέναντι στον μικρό αδελφό του και ήθελε να του δώσει την καλύτερη μόρφωση*». Ο Μ.Τ. διαφοροποιείται κάπως στον χαρακτηρισμό της Μαρίνας, τη θεωρεί «*ψυχρή, αλλά έξυπνη, ενώ ο Γιάννης είναι ευαίσθητος και ενθουσιώδης*». Η Δ.Κ. παρουσιάζει εκτενέστερα τα πρόσωπα, λέγοντας πως «*ο Μηνάς έχει μια φυσική αρχοντιά, ενδιαφέρεται για τις παραδόσεις, σέβεται και αγαπάει την οικογένειά του και είναι ευαίσθητος και γλυκός.* Η *Ρεϊζαινα είναι ανυπό-*

μονη, σκληροτράχηλη, προστατευτική, τρυφερή, οικονομικά ευκατάστατη, προσεκτική, μορφή δεσποτική, αλλά δίκαιη, αρχηγός της οικογένειας. Η Μαρίνα είναι απρόσεκτη, ευάλωτη με τα πάθη της, ενεργητική, περίεργη. Ο Γιάννης, τέλος, είναι συγκρατημένος στις εκδηλώσεις του, στοργικός, ενθουσιώδης και μορφωμένος».

Πρώτη Ομάδα, δεύτερη και τρίτη ερώτηση

Η πρώτη ομάδα των μαθητών μας καλείται να απαντήσει σε δύο ακόμη ερωτήσεις:

Ερώτηση β:

«Στο δείπνο του καλωσορίσματος η Ρεϊζαινα… με σοκολάτα και σαντιγί». Να σχολιάσετε το απόσπασμα λαμβάνοντας υπόψη σας τα κοινωνικά στερεότυπα με τα οποία ταυτίζεται η Ρεϊζαινα.

Οι μαθητές μας διατυπώνουν με κριτική σκέψη και ωριμότητα τις σκέψεις τους, απαντώντας στην ερώτησή αυτή. Ο Θ.Δ. υποστηρίζει πως «*Το δείπνο του καλωσορίσματος είναι ενδεικτικό για την οικονομική κατάσταση και την κοινωνική θέση της οικογένειας. Τα πιάτα είναι αρκετά εκλεπτυσμένα και ακριβά, ενώ η παρασκευή τους είναι δύσκολη. Στο σπίτι θα υπήρχε υπηρετικό προσωπικό που θα το επιτηρούσε* η *Ρεϊζαινα. Ο Μηνάς είναι πολύ μορφωμένος και γνωρίζει γαλλικά, κάτι που εντάσσει την οικογένεια στην κατηγορία των αστικών οικογενειών της εποχής*». Για την Α.Ι. «Η *Ρεϊζαινα ταυτίζεται με το στερεότυπο της οικογένειας με μεγάλη οικονομική επιφάνεια. Μέσα από το τραπέζι που έγινε προς τιμήν του Μηνά και κυρίως από το μενού και τη δυνατότητα του Μηνά να σπουδάσει σε μια καλή σχολή στην Αθήνα φαίνεται τόσο η οικονομική ευμάρεια της οικογένειας, όσο και το αναβαθμισμένο πνευματικό επίπεδό της».* Ο μαθητής Γ.Γ. παρατηρεί με ευστοχία πως «*στο κείμενο η Ρεϊζαινα έχει τον ρόλο της μητέρας που στερήθηκε τα πάντα για να μεγαλώσει και να σπουδάσει τα παιδιά της, με οδηγό την τιμή και τον σεβασμό. Γι αυτό ο Μηνάς δεν την αγκαλιάζει, αλλά της φιλάει το χέρι από σεβασμό και τιμή. Η μητέρα στο σπίτι είναι εκείνη που θα το συγυρίσει, θα ψωνίσει και θα μαγειρέψει και βεβαίως, αυτή που θα καθίσει ηγέτης στο τραπέζι. Φοράει μαύρα για να θρηνήσει τον άνδρα της όσα χρόνια κι αν περάσουν*». Ο Μ.Τ. δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα της ηρωίδας μας, γράφοντας πως «*η Ρεϊζαινα είναι κυρίαρχο πρόσωπο στη Μεγάλη Χίμαιρα. Όλα περνούν από τα χέρια της και η ίδια επιβάλλεται με τον τρόπο της, όχι μόνον στις δουλειές του σπιτιού, αλλά και στην προσωπική ζωή των μελών της. Γι αυτό θέλει να μάθει ποια πραγματικά είναι η νύφη της, αλλά σαν στοργική μάνα, παρόλο που βλέπει πολλά απ' όσα συμβαίνουν στην οικογένειά της δεν μιλάει για να μην διαταράξει την ηρεμία του σπιτιού της. Σαν μάνα που αγαπάει τα παιδιά της κάνει ό,τι μπορεί για να κυλούν τα πράγματα στο σπίτι της ομαλά. Το σημαντικότερο ζήτημα που εντοπίζουμε είναι η πλήρης υποστήριξη του θεσμού της οικογένειας που έχει μεγάλη σημασία στην ελληνική οικογένεια. Σαν ελληνίδα, μάλιστα, μάνα παρεμβαίνει με έμμεσο τρόπο και ουσιαστικά ελέγχει την οικογένεια και δεν δέχεται εύκολα την ξένη νύφη. Θα προτιμούσε ο γιος της να παντρευτεί μια γυναίκα από το τόπο τους και να έχουν την ίδια άποψη για τα πράγματα*».

Ερώτηση γ:

«Να αποδώσετε σε έναν μονόλογο εκατό (100) λέξεων τα όσα είπε ο Γιάννης στο οικογενειακό τραπέζι».

Ο Ν. Γ., με τη φωνή του Γιάννη, απευθύνεται στη μητέρα του: «*Μητέρα, μου έτυχε κάτι πάρα πολύ ευχάριστο στη ζωή μου κι αυτό είναι ο γάμος μου με μια γυναίκα που αγαπώ με όλη μου την καρδιά και θα ήθελα να τη συμπαθήσεις αληθινά. Η Μαρίνα είναι ο άνθρωπός μου, είμαι ερωτευμένος μαζί της και θέλω να περάσω μαζί της την υπόλοιπη ζωή μου. Επίσης, το ότι η κοπέλλα αυτή μεγάλωσε σε άλλον τόπο, με άλλες συνήθειες δεν σημαίνει κάτι. Είναι ένας λόγος παραπάνω να ασχοληθείς μαζί της και να τη βοηθήσεις να προσαρμοστεί στη νέα της πατρίδα. Μάλιστα, μέσα από τις συζητήσεις που θα κάνετε πρέπει να βρείτε τα κοινά σας στοιχεία για να περνάτε ευχάριστα. Αν με αγαπάς, μητέρα, πραγματικά πρέπει να σεβαστείς την επιλογή που έκανα με την παντρειά μου και να δεις πώς θα ωφεληθούμε όλοι απ' αυτό*». Στη μητέρα του Γιάννη, μιλά κι ο μαθητής μας Μ.Τ.: «*Θέλω να σε παρακαλέσω να βοηθήσεις την πολυαγαπημένη μου Μαρίνα να προσαρμοστεί στο νησί. Είναι ένα κορίτσι που δεν ξέρει τίποτα από τις συνήθειές μας ούτε τους τρόπους, ούτε και τα έθιμά μας. Ξέρω ότι η Μαρίνα δεν είναι σαν τις δικές μας γυναίκες. Σκέφτεται αλλιώτικα, νιώθει αλλιώτικα και συμπεριφέρεται διαφορετικά… Ξέρω πως ήθελες να παντρευτώ μια γυναίκα από τον τόπο μου. Ξέρω επίσης ότι πέρασες πολλά για να με κάνεις τον άντρα που τώρα καμαρώνεις. Με αγαπάς πολύ και το ξέρω, γι' αυτό, σε παρακαλώ, να κάνεις μια προσπάθεια να αποδεχτείς αυτήν που παντρεύτηκα και αγαπώ. Θέλω πολύ να σε παρακαλέσω να μην ρωτάς ποτέ και τίποτα για τη ζωή που είχε στην πατρίδα της. Αν νιώσει την ανάγκη, θα μιλήσει πρώτη αυτή και θα σου εξηγήσει περισσότερα πράγματα για το πώς έζησε και μεγάλωσε. Να ξέρεις ότι δεν ξέρει ούτε τον τόπο μας, ούτε τα έθιμα μας. Και θα είσαι η μόνη που θα την κάνεις να αγαπήσει το νησί, τους συγγενείς και τους φίλους μας. Είμαι σίγουρος ότι θα το κάνεις αυτό για μένα. Σε παρακαλώ, μανούλα μου γλυκιά, βοήθησε τη Μαρίνα να γίνει μέρος της οικογένειάς μας. Μόνο έτσι θα καταφέρω να τα βγάλω πέρα στις θάλασσες που ταξιδεύω μοναχός μου*». Με φαντασία και πρωτοτυπία μιλά και ο Γ.Γ. κυρίως στη μητέρα του Γιάννη: «*Μητέρα, γεια στα χέρια σου, πάλι έκανες απίστευτο φαγητό! Αύριο, λέω να πάμε με τον Μηνά για ψάρεμα στην καλύβα του γέρου, όπως παλιά. Εσείς με τη Μαρίνα θα κατεβείτε ξανά στη Σύρα για να πάρετε κλωστή για τον αργαλείο. Δεν σου είπα, η Μαρίνα έμαθε να υφαίνει καταπληκτικά! Την έκανες σωστή νοικοκυρά! Παρόλο που η Μαρίνα ήθελε να σας το πούμε την Πρωτοχρονιά, δεν κρατιέμαι και σας ανακοινώνω ότι βάλαμε μπρος για παιδί. Εσύ, Μηνά, την επόμενη χρονιά θα γίνεις θείος! Πώς σου φαίνεται;»*

Ορισμένοι, όμως, μαθητές μας επέλεξαν να απευθυνθεί ο Γιάννης στον μικρότερο αδελφό του Μηνά, όπως για παράδειγμα ο Ρ.Κ. «*Αδελφέ μου, πώς είναι η ζωή σου στην Αθήνα; Έχεις βρει φίλους; Τα μαθήματα είναι δύσκολα; Έχεις ομορφύνει, αλλά αδυνάτισες πολύ. Δεν έχουν καλό φαγητό στην Αθήνα; Πώς σου φαινόμαστε μετά από τόσον καιρό; Σου λείψαμε καθόλου; Είμαι πολύ περήφανος για σένα, μακάρι να μας επισκέπτεσαι πιο συχνά!*» Η Α. Ι., με το προσωπείο του Γιάννη λέει στον αδελφό του:

«*Πόσο χαίρομαι, Μηνά μου που η αθηναϊκή ζωή σου κυλάει τόσο ομαλά και ευχάριστα! Φαίνεται πως είσαι ικανοποιημένος πλήρως από αυτήν την επιλογή σου. Θα θέλαμε πολύ να σε επισκεφτούμε με τη Μαρίνα και να περάσουμε χρόνο μαζί σου, αφού η απουσία σου είναι πολύ αισθητή. Τα πράγματα εδώ είναι ήσυχα, όπως τα άφησες. Όλοι σε περιμέναμε με ανυπομονησία και δεν μπορείς να πεις, το τραπέζι είναι εξαιρετικό, το ψητό αξίζει ένα μεγάλο μπράβο!*» Στο ίδιο κλίμα και η μαθήτρια Δ. Κ.: «*Θα ήθελα να κάνω μια πρόποση προς τιμήν του αγαπημένου αδελφού μου Μηνά! Σήμερα είναι μια πάρα πολύ σημαντική ημέρα για όλη την οικογένεια που μετά από τόσον καιρό επιτέλους επανενώθηκε! Μηνά μου, δεν φαντάζεσαι πόσο περήφανοι είμαστε για σένα! Η μητέρα είπε σε όλους πως πέρασες στη Νομική Σχολή Αθηνών! Περιμέναμε πώς και πώς να έρθεις! Χαίρομαι για τη νέα ζωή σου, το διαμέρισμά σου, την εξαίσια θεά που έχεις! Το σημαντικό, βέβαια, είναι ότι βρίσκεσαι πάλι εδώ μαζί μας! Όπως βλέπεις σου έχουμε ετοιμάσει πιλάφι με συκωτάκια πουλιών, κοτόπουλο με άσπρη σάλτσα καβουρδιστή, ψιλοκομμένες πατάτες, τηγανητές, μαρουλοσαλάτα αρωματισμένη με σκόρδο και πασπαλισμένη με ροκφόρ και τέλος μην ξεχνάμε το αγαπημένο σου γλυκό! Θέλω να πιστεύω πως το απολαμβάνεις! Είμαι ευγνώμων που θα είσαι μαζί μου μέχρι τη γιορτή μου! Στην υγεία του Μηνά*!»

Δεύτερη Ομάδα, δεύτερη και τρίτη ερώτηση

Η δεύτερη ομάδα των μαθητών μας καλείται να απαντήσει σε δύο άλλες ερωτήσεις:

Ερώτηση β:

«Να χαρακτηρίσετε τον Μηνά, με βάση τα στοιχεία του κειμένου».

Ο Α.Ν. παρατηρεί πως ο Μηνάς είναι «*ένας όμορφος, νέος άνδρας, με πολύ όρεξη να μάθει στη νύφη του την ελληνική κουλτούρα. Επίσης, είναι ένας πολύ ευγενικός άνθρωπος που μεταδίδει θετική ενέργεια γύρω του*». Η Μ.Ν. συμπληρώνει πως «*ο Μηνάς έχει εκφραστικά χαρακτηριστικά, πνευματική και ψυχική καλλιέργεια και αγάπη για τη γνώση. Επίσης, έχει υψηλές προσδοκίες για την επαγγελματική καριέρα του, όχι μόνον αυτός, αλλά και ο αδελφός του για το όνομα της οικογένειάς τους. Δίνει στη ζωή μια πρόσχαρη και ζωηρή μορφή, με ην έντονη και ευχάριστη προσωπικότητά. Γίνεται ιδιαίτερα αγαπητός και ευχάριστος, ενώ η απουσία του δημιουργεί ένα κενό στον χώρο. Ενδιαφέρεται πραγματικά για τους ανθρώπους κι έχει μια αληθινή και ειλικρινή επικοινωνία μαζί τους*». Ο Γ.Β. προσθέτει πως «*ο Μηνάς ήταν ένας καλός συνομιλητής που μπορούσε να ξεκαθαρίσει στον απέναντί του σημεία που ήταν μπερδεμένα μέσα του. Ακόμη η νοοτροπία του ήταν λεπτή, πειθαρχημένη και ίσως πονηρεμένη!*» Τέλος, ο Α.Κ. επισημαίνει πως «*ο Μηνάς ήταν ελκυστικός, τραβάει τις κοπέλλες, όπως ακριβώς έγινε και με τη Μαρίνα που έδειξε να τραβάει το ενδιαφέρον της, αλλά αυτός δεν έδειξε να ανταποκρίνεται*!»

Ερώτηση γ:

«*Υποθέστε πως είστε η Μαρίνα και γράφετε ένα γράμμα σε μια φίλη σας στη Ρουέν. Πώς θα περιγράφατε τη νέα σας ζωή και τη σχέση σας με τον άντρα σας και την οικογένειά του;*»

Η μαθήτρια Α.Σ., με σύγχρονο ύφος γίνεται η Μαρίνα Μπαρέ: «*Είμαι πολύ χαρούμενη και περνάω πολύ όμορφες στιγμές με την καινούρια μου οικογένεια. Όλοι τους είναι τόσο καλοί και μου φέρονται πανέμορφα, έχουνε τόση πλάκα! Όμως, η μεγαλύτερη συμπάθειά μου είναι ο Μηνάς. Ο Μηνάς είναι ένας νέος έξυπνος και μορφωμένος. Η μητέρα τον αγαπάει πολύ, αλλά περισσότερο ο Γιάννης, παρόλο που είναι αυστηρός μαζί του. Θέλει να τον οδηγήσει στην καθαρή πνευματική ζωή. Δεν τον θέλει απλό δικηγόρο, αλλά επιστήμονα!*» Τη χαρούμενη Μαρίνα εκφράζει και η Ό.Ρ. «*Είμαι πολύ ευτυχισμένη με τον Γιάννη στην Ελλάδα, είναι πολύ καλός σύζυγος και με προσέχει πολύ. Έχουμε έρθει για διακοπές στο εξοχικό των γονιών του και περνάμε πολύ ωραία. Η μητέρα του μαγειρεύει ελληνικά πεντανόστιμα φαγητά κι εγώ προσπαθώ να κλέψω την τέχνη της. Πηγαίνουμε καθημερινά στη θάλασσα και το απόγευμα μάς αρέσουν οι μεγάλες βόλτες. Τα βράδια καθόμαστε όλοι μαζί στη βεράντα και καμιά φορά παίζουμε επιτραπέζια ή χαρτιά. Πριν από μερικές ημέρες μάς επισκέφτηκε ο αδελφός του Γιάννη, ο Μηνάς. Τον συμπάθησα από την πρώτη στιγμή, είναι καλλιεργημένος, έξυπνος, αχόρταγος με τη γνώση και δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Εκείνος μού έλυσε όλες τις απορίες για την ελληνική οικογένεια και τα έθιμα*». Ο Α.Ν., με το προσωπείο της Μαρίνας υμνεί την Ελλάδα και τους ανθρώπους της: «*Η Ελλάδα είναι μια όμορφη χώρα. Τις περισσότερες μέρες του χρόνου έχει λιακάδα, τα παιδιά γελάνε και παίζουν όλη μέρα. Επίσης, εδώ οι άνθρωποι είναι πολύ φιλόξενοι. Ο Γιάννης, ο άνδρας μου μού συμπεριφέρεται πολύ καλά, είναι πολύ τρυφερός, αν και τις περισσότερες φορές λείπει από το σπίτι λόγω δουλειάς. Μένω, λοιπόν, στο σπίτι με τη μητέρα του. Η πεθερά μου είναι μια αρχόντισσα και καλή νοικοκυρά, αν και δεν έχουμε έρθει πολύ κοντά. Πιο κοντά νιώθω με τον Μηνά, τον αδελφό του Γιάννη. Μου έχει μάθει πολλά πράγματα για την ελληνική παράδοση. Η πεθερά μου του έχει αδυναμία κι ο άνδρας μου θέλει το καλύτερο γι'αυτόν*». Στο ίδιο μήκος κύματος και ο μαθητής Α.Κ. που παρουσιάζει την πλήρη ευτυχία της Μαρίνας στην καινούρια πατρίδα της: «*Με τον Γιάννη είμαστε καλά και περνάμε ευχάριστα. Βγαίνουμε έξω και διασκεδάζουμε, οι μέρες μας είναι γεμάτες. Τις προάλλες ήρθε επίσκεψη ο κουνιάδος μου, ο Μηνάς. Ομολογώ πως από την πρώτη στιγμή που τον είδα ταράχτηκα. Σε αντίθεση με τον σύζυγό μου, ο Μηνάς είναι καλλιεργημένος ψυχικά και πνευματικά. Τον φιλοξενήσαμε και τον ένιωσα πραγματικό αδελφό. Όταν συζητήσαμε, με βοήθησε να ξεκαθαρίσω κάποια σημεία της ελληνικής ζωής που μου ήταν σκοτεινά. Όταν έφυγε, ένιωσα ένα μικρό κενό. Είμαι πολύ χαρούμενη σ' αυτήν την οικογένεια!*» Την αισιοδοξία της Μαρίνας εκφράζει και η Ε.Μ. «*Τον τελευταίο καρό, η ζωή μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα. Έχω δεθεί με την καινούρια οικογένειά μου. Ο άνδρας της ζωής μου είναι εξαιρετικός, όπως και ο αδελφός του που μού μαθαίνει την κουλτούρα της Ελλάδας. Όλοι σ' αυτήν την οικογένεια είναι μορφωμένοι και ιδιαίτεροι χαρακτήρες. Η μητέρα του άνδρα μου είναι υπέροχη και θέλω να αποκτήσουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας*».

Βιβλίο και Τηλεόραση σε αγαστή συνεργασία- Διδακτική πρόταση

Το trailer της σειράς *η Μεγάλη Χίμαιρα* προβάλλεται ήδη από τις 29 Αυγούστου του 2025 στην τηλεόραση της ΕΡΤ1 (https://www.athensvoice.gr/life/tv-series/920685/megali-himaira-to-proto-teaser-tis-megaleiodous-seiras-tis-ert1/) και οι προσδοκίες των τηλεθεατών μεγαλώνουν. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, γίνονται προτάσεις ώστε το σχολικό πρόγραμμα σπουδών να περιλαμβάνει «*τις ανθρωπιστικές σπουδές, εννοούμενες ως: πολιτισμική αντίληψη, ικανότητες αλληλεπίδρασης και προσπέλασης των ορίων. Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν είναι πλέον οι κύριες πηγές της αυθεντικής γνώσης. Η γνώση μεταδίδεται με ποικίλα μέσα και το οπτικό στοιχείο, οι χειρονομίες και η αφή θεωρούνται εξίσου έγκυρες πηγές γνώσης με τα κείμενα*» (Kalantzis & Cope, 2013). Προτείνεται, λοιπόν, η υλοποίηση ενός πρότζεκτ, στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών της Β΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ., διάρκειας τουλάχιστον έξι (6) ωρών, το οποίο θα ενσωματώνει και την τηλεοπτική σειρά *η Μεγάλη Χίμαιρα,* ως στενά συσχετιζόμενο αντικείμενο. Στη συγκεκριμένη διαδικασία, το κέντρο θα είναι ο Καραγάτσης και το έργο του.

Για δύο (2) τουλάχιστον διδακτικές ώρες, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν στην τάξη δύο επεισόδια της τηλεοπτικής μεταφοράς του μυθιστορήματος του συγγραφέα. Στη συνέχεια, για άλλες δύο (2) διδακτικές ώρες μπορούν να μελετήσουν αποσπάσματα από το μυθιστόρημα *Η Μεγάλη Χίμαιρα* και να εμβαθύνουν στο καραγάτσειο έργο συζητώντας την τηλεοπτική πρόσληψη του. Με τη διαδικασία αυτή οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν δύο πεδία, το λογοτεχνικό και το τηλεοπτικό και να αντιληφθούν την αλληλεπίδρασή τους, με βασικότερη τη μεταφορά-διασκευή του ενός πεδίου στο άλλο (Oikonomou, 2015). Σε μία (1) ακόμη διδακτική ώρα, οι μαθητές θα μπορέσουν να συντάξουν μια μελέτη, ένα δοκίμιο ή ένα άρθρο και στην έκτη ($6^{η}$) διδακτική ώρα θα το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Η συνομιλία μεταξύ λογοτεχνίας και κινηματογράφου θα αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών (Frydaki, 2009) και θα τους επιτρέψει να αποκτήσουν γνωρίσματα αναγνώστη με την ευρύτερη έννοια, συμπεριλαμβανόμενης και της ικανότητας του θεατή να αποκωδικοποιεί το τηλεοπτικό θέαμα (Wermke, 2002).

Συμπεράσματα

Είναι φανερό, από όσα ενδεικτικά προηγήθηκαν, πως οι νέοι άνθρωποι εξακολουθούν να διαβάζουν τον Καραγάτση με ευχαρίστηση. Η γλώσσα του είναι άμεση και προσιτή και οι ήρωές του, όπως η Μαρίνα, πολυδιάστατοι. Η διδασκαλία έργων του Καραγάτση, έστω σε μικρό χρονικό διάστημα, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να απολαύσουν ζωντανή λογοτεχνία με σπουδαία αισθητική και, παρόλη την γκρίνια των ομοτέχνων του για την ταχύτητα και προχειρότητα της γραφής του συγγραφέα, (Paschalis, 2018) η πηγαία μυθοπλαστική ικανότητά του σε συνδυασμό με την ασίγαστη δίψα του για ζωή (Savvidis, 1981) πραγματικά σαγηνεύει. Δίνει την ευκαιρία, μάλιστα, στον διδάσκοντα να γνωρίσει καλύτερα την προσωπικότητα των μαθητών του, τις αντιλήψεις και τα στερεότυπά τους, τις ευαισθησίες και τις προτιμήσεις τους, κα-

λώντας τους να εκφράσουν την προσωπική γνώμη τους για διάφορα θέματα του μυθιστορήματος.

Μέσα απ' αυτές τις δραστηριότητες μαθητές και φιλόλογος συνδιαμορφώνουν σχέσεις αλληλοκατανόησης και εμπιστοσύνης. «*Σας φέρνω σε επαφή με τον αγαπημένο μου συγγραφέα, πείτε μου και σεις πώς σας φαίνεται, τη γνώμη σχηματίζετε*

για τις επιλογές του, τι συναισθήματα σας γεννά». Σίγουρα, θα ήταν ουτοπία να πιστεύει κανείς πως με αυτούς τους τρόπους, καθώς και με τη δημιουργική αρωγή της τηλεόρασης οδηγεί στη φιλαναγνωσία μαθητές που δεν έχουν σχεδόν καμιά σχέση με τα βιβλία (Apostolidou, 2006; Kechagioglou, 2012). Είναι, όμως, σημαντικό οι νέοι άνθρωποι να έρχονται σε επαφή με σπουδαία λογοτεχνικά έργα, έστω και με τους περιορισμούς του χρόνου διδασκαλίας τους, να συνομιλούν μαζί τους, να αποδέχονται χωρίς ενοχές τις πνευματικές αναζητήσεις τους και τους προβληματισμούς τους και να εκφράζονται αυθεντικά. Η γνωριμία με τους εαυτούς τους αποτελεί, άλλωστε, το ζητούμενο μιας ολόκληρης ζωής και τα κείμενα γίνονται οι πιστοί συνοδοιπόροι τους (Papanastasiou, 2019).

References

Apostolidou, V. (2006). Neoi kai Anagnosi. *Vivliothiki tis efim. Eleftherotypia*. Afieroma: I Logotechnia sto scholeio, t. 394, 16-17.

Athanasiadis, N. (1981). O M. Karagatsis kai i epochi tou. Ston tomo *Epanektimisi tou M. Karagatsi: Eikosi chronia apo ton thanato tou, Tetradia Efthynis,* 14, 16- 26.

Athanasopoulos, V. (2002). M. Karagatsis: i energeia tou dichasmou, i dynami tis antifasis. *Periodiko Anti, eidiki ekdosi, Periodos V',* tefchos 768-769 (26 Iouliou – 6 Septemvriou 2002).

Athanasopoulos, V. (2009). *Oi maskes tou realismou: Ekdoches tou neoellinikou afigimatikou logou,* t. V'. Athina: Kastaniotis.

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

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

Frydaki, E. (2009). *I didaskalia stin tomi tis neoterikis kai tis metaneoterikis skepsis.* Athina: Kritiki

Iatridi, I. (1981). O Karagatsis kai oi iroes tou. Ston tomo *Epanektimisi tou M.Karagatsi: Eikosi chronia apo ton thanato tou, Tetradia Efthynis,* 14, 33-46.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Nea Mathisi. Vasikes arches gia tin epistimi tis ekpaidefsis.* Athina: Kritiki.

Karagatsis, M. (2015). *Chimaira.* Athina: Ekdoseis Vivliopoleion tis Esias kai klironomoi M. Karagatsi.

Karagatsis, M. ([48] 2012). *I Megali Chimaira.* Athina: Vivliopoleion tis «Estias».

Kastrinaki, A. (2016). O Karagatsis kai oi erotikes tou prokliseis: Apo to mesopolemiko «pathos» sti metapolemiki «agapi» sto *Logotechnikes diadromes: istoria – theoria – kritiki. Mnimi Vangeli Athanasopoulou, (*epim. Th. Agathos, Ch. Ntounia, A. Tzouma) Athina: Kastaniotis, 239-250.

Kechagioglou, G. (2012). Skepseis kai protaseis gia ena «scholeio afosiomenon sti Logotechnia mathiton. *Filologos,* 148, 171-182.

Meraklis, M. (1981). Treis paragrafoi tis Karagatsikis pezografias. Ston tomo *Epanektimisi tou M. Karagatsi: Eikosi chronia apo ton thanato tou, Tetradia Efthynis,* 14, 53-63.

Mike, M. (2012) I Chimaira tou pothou, eisag. stin 48i ekd. tis *Megalis Chimairas*. Athina: Vivliopoleion tis «Estias».

Myrivilis, S. (1981). Karagatsis. Ston tomo *Epanektimisi tou M. Karagatsi: Eikosi chronia apo ton thanato tou, Tetradia Efthynis,* 14, 110.

Oikonomou, K. (2015). To scholeio ston kinimatografo. Enas Praktikos Odigos gia tin ensomatosi tou kinimatografikou theamatos sto scholeio, sta *Praktika tou 8ou Panelliniou Synedriou ton ekpaideftikon gia tis TPE (Syros, 26-28 Iouniou, 2015),* 1169-1177.

Panagiotopoulos, I.M. (1981). Epistrofi ston Karagatsi. Ston tomo *Epanektimisi tou M. Karagatsi: Eikosi chronia apo ton thanato tou, Tetradia Efthynis,* 14, 9-15.

Papanastasiou, A. (2019). O Giougkerman tou M. Karagatsi kai mathites EPA.L. *Periodiko Neos Paidagogos (epim. F. Gousias),* t. 12, Aprilios , 295- 300.

Papanikolaou, K.N. (1981). O Karagatsis kai i Ekpaidefsi. Ston tomo *Epanektimisi tou M. Karagatsi: Eikosi chronia apo ton thanato tou, Tetradia Efthynis,* 14,105-107.

Paschalis, S. (2002). Otan o logos thymizei thalassa: mikri anafora sti Megali Chimaira, sto *periodiko «ANTI», eidiki ekdosi, Periodos V'*, Tefchos 768-769, Paraskefi 26 Iouliou-6 Septemvriou 2002.

Paschalis, S. (2018). *Giougkerman: Zormpas i Loegkrin.* Programma tis parastasis tou M. Giougkerman. Athina: Theatro Poreia at Victoria. 19-23.

Savvidis, G.P. (1981). Mythistoriografos kai moralistis. Ston tomo *Epanektimisi tou M. Karagatsi: Eikosi chronia apo ton thanato tou, Tetradia Efthynis*, 14, 143-144.

Soufli, N. (2025). *«I Megali Chimaira» syntoma se ERT1 kai ERTFLIX – I megalyteri tileoptiki symparagogi pou egine pote stin Ellada.* Prospelastike *apo* https://www.ertnews.gr/eidiseis/politismos/i-megali-ximaira-syntoma-se-ert1-kai-ertflix-i-megalyteri-tileoptiki-symparagogi-pou-egine-pote-stin-ellada/ stis 20/8/2025.

Syntaktiki omada ertnews.gr (2025). *«I megali chimaira» tou M. Karagatsi, gia proti fora, «zontanevei» stin othoni apo tin ERT.* Prospelastike apo https://www.ertnews.gr/eidiseis/politismos/i-megali-ximaira-tou-m-karagatsi-gia-proti-fora-zontaneyei-stin-othoni-apo-tin-ert/ stis 20/8/24.

Tarloou, D. (2014). *M.Karagatsi, I Megali Chimaira*. Theatro Poreia at Victoria, 24k.e.

Venezis, I. (1960). Apochairetismos ston Karagatsi. Efimerida To VIMA (16/9/1960) sto Tarloou, D. (2014). *M. Karagatsi, I Megali Chimaira. Theatro Poreia at Victoria,* 33.

Vitti, M. (1979). *I Genia tou Trianta: ideologia kai morfi.* Athina: Ermis.

Wermke, U. (2002). Literatur- und Medienunterricht. Στο Bogdal, K.-M. *Grundzuege der Litraturdidaktik*. DTV.

Zois, N. (2024). *M. Karagatsis: Ntimpeit V. Stergiou kai Chr. Chomenidi gia to mythistorima «I Megali Chimaira».* Prospelastike apo https://www.kathimerini.gr/culture/563091589/m-karagatsis-ntimpeit-v-stergioy-kai-chr-chomenidi-gia-to-mythistorima-i-megali-chimaira/ stis 10/8/2025.

https://www.retrodb.gr/ /wiki/index.php/M._Karagatsis

https://www.athensvoice.gr/life/tv-series/920685/megali-himaira-to-proto-teaser-tis-megaleiodous-seiras-tis-ert1/

Ιστορία του Θουκυδίδη και Εργαστήρια για τη Διαπραγμάτευση

Πέτρος Δημητρακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται πρόταση για ενσωμάτωση σειράς 4 Εργαστηρίων για την Διαπραγμάτευση στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου. Η εμπλοκή του Αθηναίου στρατηγού Νικόστρατου στην εμφύλια διαμάχη δημοκρατικών και ολιγαρχικών στην Κέρκυρα με πολιτική διαπραγμάτευσης προς συμφιλίωση μπορεί να εμπνεύσει συζήτηση για την αξία και τις πρακτικές της διαπραγμάτευσης. Τα εργαστήρια καλύπτουν τα ακόλουθα θέματα: ενέργειες και εκτιμήσεις πριν από την διαπραγμάτευση, αρχές που διέπουν τη διαπραγμάτευση, δημιουργία αξίας από τη σύγκρουση, παιχνίδι ρόλων με διαπραγμάτευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπραγμάτευση, εργαστήρια, Ιστορία του Θουκυδίδη

Thucydides History and Workshops on Negotiation

Petros Dimitrakopoulos, Philologist, MA & Master

Abstract

A proposal about the incorporation of 4 Workshops on Negotiation into Ancient Greek Language curriculum at the 1st grade of General Upper Secondary Schools is presented in the paper. Within the curriculum of the Ancient Greek Language subject at 1st grade of the General Upper Secondary School, the intervention of the Athenian General Nicostratus in the civil conflict of democrats and oligarchs in Corfu with negotiation policy towards reconciliation can inspire discussion about the value and the practices of negotation. The workshops cover the following issues: actions and estimations before negotiation, principles of negotiation, creation of value out of the conflict, role play with negotiation.

Key-Words: Negotiation, workshops, Thucydides History

Εισαγωγή

Η μελέτη της περιγραφής του Θουκυδίδη για την εμφύλια διαμάχη δημοκρατικών και ολιγαρχικών στην Κέρκυρα προσφέρει το πλαίσιο, για να συζητηθεί η Διαπραγμάτευση ως κρίσιμη συζήτηση στη ζωή των προσώπων και στην ιστορία των κοινωνιών.

Ο Αθηναίος στρατηγός Νικόστρατος διαπραγματεύεται με τους δημοκρατικούς και τους ολιγαρχικούς της Κέρκυρας τη σύναψη συμφωνίας, για να μην εκτραπεί η διαμάχη τους σε ολοκληρωτικό εμφύλιο πόλεμο.

Μετά την ενηλικίωση, οι μαθητές και οι μαθήτριες συχνά θα καλούνται να διαπραγματευτούν για ποικίλα θέματα και η έκβαση των διαπραγματεύσεων θα

διαμορφώνει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την πορεία της ζωής τους, με τις αποφάσεις που οι διαπραγματεύσεις συνεπάγονται.

Εργαστήρια για την Διαπραγμάτευση

1ο Εργαστήριο : Ενέργειες και εκτιμήσεις πριν από τη διαπραγμάτευση

Σε αυτό το εργαστήριο συζητούνται ποιες ενέργειες και εκτιμήσεις οφείλουμε να κάνουμε πριν από τη διαπραγμάτευση στην οποία θα συμμετάσχουμε (Malhotra, 2015):

α. Συμφωνούμε με τα συμμετέχοντα μέρη για τη διαδικασία με την οποία θα διεξαχθεί η συζήτηση της διαπραγμάτευσης.

Υπάρχουν διαφορετικές επιλογές διαπραγμάτευσης, όπως η απευθείας συζήτηση των ενδιαφερόμενων ή με αντιπροσώπους, η σύγχρονη ή ασύγχρονη, η ενιαία συζήτηση ή συζήτηση σε γύρους ανά θέμα.

β. Εξηγούμε ποιοι παράγοντες ή ποια γεγονότα (προηγούμενα ή ταυτόχρονα) ενδέχεται να δυσκολέψουν/εμποδίσουν τη διαπραγμάτευση.

Πολλές φορές οι διαπραγματεύσεις διεξάγονται στη σκιά αρνητικών γεγονότων, που επιβαρύνουν ψυχολογικά και διανοητικά κάποιο συμμετέχον μέρος.

γ. Κατανοούμε ποια πρόσωπα:

- **ασκούν επίδραση** στη διαπραγμάτευση εμφανώς ή αφανώς,
- **δέχονται επίδραση** από την διαπραγμάτευση, υπό την έννοια ότι το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης διαμορφώνει συχνά συνθήκες ζωής για πρόσωπα που δεν διαπραγματεύονται, αλλά είναι στον κύκλο των διαπραγματευόμενων.

δ. Κατανοούμε με ποια προσέγγιση προσέρχονται τα πρόσωπα στη διαπραγμάτευση:

- Θέλουν να επιλυθεί το ζήτημα ή να γίνει διαμάχη, μέσω της οποίας «επιβεβαιώνουν» τον εαυτό τους;
- Έχουν αίσθημα ισότητας ή ανωτερότητας προς τα άλλα διαπραγματευόμενα μέρη;
- Έχουν ορίζοντα βραχυπρόθεσμων/ προσωρινών ή μακροπρόθεσμων/ σταθερών επιλογών;
- Αποδέχονται την εκδοχή να υποχωρήσουν προς χάρη της διαπραγμάτευσης ή απορρίπτουν κάθε υποχώρηση ως δήθεν ένδειξη αδυναμίας;

ε. Μετατοπίζουμε τη σκέψη από την απειλή του τιμήματος στην αξία της συνεργασίας.

Σκοπός είναι η διαπραγμάτευση να δημιουργεί αξία ωφέλειας για όλα τα μέρη με τη συνεργασία τους. Συνεπώς, είναι χρήσιμο να αποφεύγεται ο εγκλωβισμός της σκέψης μόνο στο πώς θα αποφύγουμε να καταβάλουμε τίμημα ή/και στο πώς θα προκαλέσουμε

αυξημένο τίμημα στην άλλη πλευρά.

Ωστόσο, δεν μπορεί να αποκλεισθεί η εξέλιξη να καταλήξει η διαπραγμάτευση σε αδιέξοδο και οφείλουμε να προετοιμαστούμε για αυτή την εκδοχή (Malhotra, 2012):

1.Καταγράφουμε τις εναλλακτικές επιλογές σε ένα αδιέξοδο.

2.Αξιολογούμε κάθε εναλλακτική επιλογή.

3.Καθορίζουμε την **Καλύτερη Εναλλακτική σε Σύγκριση με μια Συμφωνία από Διαπραγμάτευση** (Best Alternative to a Negotiated Agreement- BATNA).

4.Υπολογίζουμε τη συμφωνία με την χαμηλότερη αξία που μπορούμε να αποδεχθούμε**.** Σε περίπτωση κατά την οποία μας προταθεί συμφωνία με αξία για εμάς ακόμη χαμηλότερη, τότε ενεργοποιούμε την Καλύτερη Εναλλακτική σε Σύγκριση με μια Συμφωνία από Διαπραγμάτευση.

2ο Εργαστήριο: Αρχές που διέπουν τη διαπραγμάτευση
(Shonk, 2025)

Σε αυτό το εργαστήριο συζητούνται οι αρχές που (επιβάλλεται να) διέπουν τη διαπραγμάτευση:

1.Διαχωρίζουμε τους ανθρώπους από το ζήτημα.

Δεν προσωποποιούμε τη συζήτηση με κίνδυνο για έξαψη συναισθημάτων και υπερβολή εστίαση στις προσωπικότητες όσων διαπραγματεύονται. Τηρείται διαρκώς στο κέντρο της συζήτησης το ζήτημα που μας ενδιαφέρει.

2.Εστιάζουμε στα συμφέροντα/ενδιαφέροντα όχι στις θέσεις.

Πολλές φορές οι θέσεις προβάλλονται ρητορικά με αυστηρό ή επιτακτικό τρόπο. Οι διαπραγματευόμενοι οφείλουν να ερευνήσουν τα υποκείμενα συμφέροντα/ ενδιαφέροντα, κίνητρα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες κάθε μέρους της διαπραγμάτευσης.

3.Επινοούμε επιλογές για αμοιβαίο όφελος.

Στη διαπραγμάτευση τα διαφορετικά μέρη θα συγκλίνουν, όταν κατατεθούν προς συζήτηση επιλογές που προβλέπουν όφελος για όλους.

4.Επιμένουμε να χρησιμοποιούμε αντικειμενικά κριτήρια.

Στη διαπραγμάτευση, υπάρχει ο κίνδυνος να αναλωθεί η συζήτηση στο ποιος έχει δίκιο και μιλά με έγκυρα επιχειρήματα ή δεδομένα που περιγράφουν πλήρως την πραγματικότητα. Χρήσιμο είναι να αξιολογούνται τα επιχειρήματα με αντικειμενικά κριτήρια, κοινώς αποδεκτά.

3ο Εργαστήριο: Δημιουργία Αξίας από τη Σύγκρουση (Bordone & Moffitt, 2012)

Σε αυτό το εργαστήριο συζητείται πώς μπορούμε να δημιουργούμε αξία από τη συζήτηση της διαπραγμάτευσης μετά από μια σύγκρουση:

1. Αξιοποιούμε κοινά ενδιαφέροντα-συμφέροντα και μη ανταγωνιστικές ομοιότητες.

Πολλές φορές, η σύγκρουση στη διαπραγμάτευση «συσκοτίζει» τις μη ανταγωνιστικές ομοιότητες των διαπραγματευόμενων, οι οποίες θα μπορούσαν να προβληθούν και να αξιοποιηθούν ως βάση για την ανανέωση της συζήτησης. Παρά τις διαφορετικές θέσεις, πιθανώς είναι διαπιστώσιμα κοινά συμφέροντα-ενδιαφέροντα για ένα πεδίο σε μεσο-μακροπρόθεσμη προοπτική.

2. "Εξερευνούμε" διαφορές στις προτιμήσεις και στις προτεραιότητες.

Κάθε ιεράρχηση προτεραιοτήτων οδηγεί τη σκέψη στην εστίαση σε διαφορετικές διαστάσεις ενός ζητήματος και, συνακόλουθα, στη μέριμνα για κατοχύρωση σχετικών συμφερόντων. Η πιθανή «παγίδα» είναι η σκλήρυνση στη θεώρηση ενός ζητήματος. Είναι δυνατόν να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση από όλους τους διαπραγματευόμενους των προτεραιοτήτων εκάστου, για τον εμπλουτισμό της σκέψης με την ευρύτερη θεώρηση από άλλες οπτικές γωνίες.

3. Αξιοποιούμε τις διαφορές στις προβλέψεις και στην «εκτίμηση κινδύνου».

Δεν έχουν πάντοτε όλοι οι διαπραγματευόμενοι την ίδια άποψη για τις μελλοντικές εξελίξεις ή, ακόμη πιο κρίσιμο, τους μελλοντικούς κινδύνους από μια συμφωνία.
Μια πρόταση για «γεφύρωση» των διαφορετικών προβλέψεων των διαπραγματευόμενων είναι η συνομολόγηση συμφωνιών με «ρήτρα μέλλοντος»:
Οι εκτιμήσεις εκάστου ενσωματώνονται κατά το δυνατόν σε συμφωνία, αλλά, αν οι εξελίξεις στο μέλλον δεν επαληθεύσουν τις εκτιμήσεις κάποιου, εκείνος καλείται να προβεί σε «αποζημίωση»/ «επανόρθωση».

4.Αντιμετωπίζουμε δυνητικά προβλήματα εφαρμογής επίλυσης ευθέως και αμέσως.

Δεν ωφελεί η αποφυγή ενεργειών ή η αναβλητικότητα στην επίλυση αναμενόμενων προβλημάτων κατά την εφαρμογή μιας συμφωνίας. Η επίδειξη αποφασιστικότητας στην απομάκρυνση των εμποδίων συντελεί στην πρόοδο της διαπραγμάτευσης και εξομαλύνει τη σύγκρουση.

4ο Εργαστήριο: Παιχνίδι Ρόλων με Διαπραγμάτευση

Σε μια πόλη της εποχής του Πελοποννησιακού πολέμου, οι δημοκρατικοί και οι ολιγαρχικοί ερίζουν για την εξουσία και για τις σχέσεις της πόλης προς την Αθήνα και τη Σπάρτη.
Το τμήμα χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες:

«Δημοκρατικοί», «Ολιγαρχικοί», «Αθηναίος Στρατηγός», «Σπαρτιάτης Στρατηγός».

1ος γύρος

10 λεπτά: Κάθε ομάδα προετοιμάζει τα επιχειρήματά της και τις προτάσεις της.

12 λεπτά: Ένας/μία εκπρόσωπος από κάθε ομάδα παρουσιάζει τα επιχειρήματα και τις προτάσεις της ομάδας του/της εντός 3 λεπτών.

Οι ομάδες επιστρέφουν στην εσωτερική συζήτηση.

2ος γύρος

10 λεπτά: Κάθε ομάδα προετοιμάζει τα επιχειρήματά της και τις προτάσεις της.

12 λεπτά: Ένας/μία διαφορετικός/ή εκπρόσωπος από κάθε ομάδα παρουσιάζει τα επιχειρήματα και τις προτάσεις της ομάδας του εντός 3 λεπτών.

Διαπίστωση σύγκλισης/συμφωνίας ή διαφωνίας.

Συζήτηση στην Ολομέλεια

Ποιες προβλέψεις κάνουν οι μαθητές/μαθήτριες για τις πολιτικές εξελίξεις στην πόλη;

Σε ποιες εκτιμήσεις στηρίζονται οι προβλέψεις τους;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bordone, R. C. & Moffitt, M. (2012). *Creating Value out of Conflict*. The New Conflict Management - Effective Conflict Resolution Strategies to Avoid Litigation (Harvard Law School). Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου 2024 από https://www.pon.harvard.edu/freemium/new-conflict-management-effective-conflict-resolution-strategies-to-avoid-litigation/

Malhotra, D. (2015, Δεκέμβριος). Control the negotiation before it begins. *Harvard Business Review*, 66-72.

Malhotra, D. (2012). *Assess your BATNA using a four-step process*. BATNA Basics: Boost Your Power at the Bargaining Table (Harvard Law School). Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου 2024 από https://www.pon.harvard.edu/freemium/batna-basics-boost-your-power-at-the-bargaining-table/

Shonk, K. (2025, 25 Ιουνίου). *Principled Negotiation: Focus on Interests to Create Value*. https://www.pon.harvard.edu/daily/negotiation-skills-daily/principled-negotiation-focus-interests-create-value/

Καινοτομία. Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Από την Καινοτομία στην Παιδαγωγική Εφαρμογή

Βατσής Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83, ΜΔΕ Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την Τεχνητή Νοημοσύνη και τις καινοτομίες που εισάγει στον χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη της συμβολής της Τεχνητής Νοημοσύνης στον μετασχηματισμό των δομών της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, γίνεται επισκόπηση του όρου «Τεχνητή Νοημοσύνη», εξετάζονται οι δυνατότητες που προσφέρει στην εκπαίδευση και γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικά εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης. Παράλληλα, καταγράφεται ο ρόλος και η στάση των εκπαιδευτικών στη νέα πραγματικότητα και προβάλλονται ηθικά διλήμματα που ανακύπτουν από τη χρήση της. Η εργασία καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις- κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Εκπαίδευση, καινοτομίες, προκλήσεις

10. Innovation. Artificial Intelligence in Education: From Innovation to Pedagogical Application

Vatsis Panagiotis, Educator PE83, M.Ed Administration of educational institutions,

Abstract

This paper focuses on Artificial Intelligence and the innovations it introduces in the field of education. The purpose of the paper is to highlight the contribution of Artificial Intelligence to the transformation of educational structures. Within this framework, the term "Artificial Intelligence" is reviewed, the possibilities it offers in education are examined, and reference is made to educational tools based on Artificial Intelligence. At the same time, the role and attitudes of educators in this new reality are recorded, and ethical dilemmas arising from its use are presented. The paper concludes with findings regarding the application of Artificial Intelligence in education.

Key-words: Artificial Intelligence, Education, innovations, challenges

Εισαγωγή

Στην εποχή της τεχνολογικής έκρηξης, η Τεχνητή Νοημοσύνη εισβάλλει σε πολλούς τομείς, μεταξύ αυτών και την εκπαίδευση(Aleven, McLaughlin, Glenn &Koedinger, 2016). Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύεται μέσω της αξιοποίησης καινοτόμων εργαλείων ΤΝ από τους εκπαιδευτικούς (Bryant, Heitz, Sanghvi &Wagle, 2020). Η εργασία περιλαμβάνει ορισμούς της ΤΝ, αναφορά σε

καινοτόμες εφαρμογές και εργαλεία, καταγράφει τον ρόλο και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί της, ενώ προβάλλει τα ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν, εξάγοντας συμπεράσματα για τις ευκαιρίες και προκλήσεις της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Ορισμός Τεχνητής Νοημοσύνης

Ο όρος Τεχνητή Νοημοσύνη (στο εξής ΤΝ) αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ της ανθρώπινης νοημοσύνης με την τεχνολογία. Ο όρος εισήχθη από τον John McCarthy το1956, (Jones, 2012), ενώ στην Ευρώπη από τον AlanTuring (Κεραυνού -Παπαηλιού, Ε. Τ., Αργυράκης &Λυκοθανάσης, 2000).

Ο JohnHaugeland (1985) θεωρεί ότι η ΤΝ είναι η συναρπαστική προσπάθεια να κάνει τους υπολογιστές να σκέφτονται. OTuring προσεγγίζει τον ορισμό της ΤΝ ως «δράση παρόμοια με αυτήν του ανθρώπου». Ένας γενικός ορισμός εντάσσει την ΤΝ στον τομέα της υπολογιστικής επιστήμης (Βλαχάβας, Κεφαλάς, Βασιλειάδης, Κόκκορας, Σακελλαρίου 2006). Κάποιοι ερευνητές επιλέγουν τον προσδιορισμό «επαυξημένη», γιατί ο υπολογιστής αξιοποιείται για να εξελίξει τις ανθρώπινες ικανότητες (Holmes, Bialik &Fadel, 2019).

Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Η ΤΝ είναι πεδίο με εφαρμογές σε πολλούς τομείς (περιβάλλον, γεωργία, ιατρική, ασφάλεια, μεταφορές, διοίκηση, συναλλαγές) και η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από το πεδίο δράσης της. Το πρώτο κίνητρο για την εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση ήταν η ανάγκη αναζήτησης τεχνικών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων. Ένα δεύτερο κίνητρο ήταν η επιθυμία των ερευνητών της υπολογιστικής επιστήμης και της γνωστικής ψυχολογίας να εφαρμόσουν πειραματικά νέα θεωρητικά μοντέλα (Wenger, 2014).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα ΤΝ που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση: Το Μοντέλο Μαθητή που προσαρμόζει την εκπαίδευση στις ανάγκες κάθε μαθητή. Το Παιδαγωγικό Μοντέλο που ορίζει τις μεθόδους και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν και το Μοντέλο Τομέα που αφορά το περιεχόμενο και τη δομή της διδακτέας γνώσης (Schmitz, 2016).

Καινοτόμες εφαρμογές στην εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) προσφέρει καινοτόμες εφαρμογές στην εκπαίδευση (Bryant, Heitz, Sanghvi &Wagle, 2020), όπως η εξατομικευμένη μάθηση μέσω προσαρμοσμένων προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών (Madhsudi, Huang, Zou &Xie, 2021). Διαδραστικά μαθήματα ενισχύονται με τεχνολογίες όπως η εικονική πραγματικότητα και εκπαιδευτικά παιχνίδια, κάνοντας τη μάθηση διαισθητική. Στη μάθηση βάσει έργου (PBL), η ΤΝ βοηθά στη διαχείριση και υποστήριξη των έργων, ενώ παρέχει πλαίσιο μέτρησης των ικανοτήτων (Hill &Barber, 2014).Η αξιολόγηση αυτοματοποιείται, επιτρέποντας άμεση ανατροφοδότηση στους

μαθητές (Rodrigues &Oliveira, 2014). Η ΤΝ είναι διεπιστημονική, συνδυάζοντας ψυχολογία, νευρολογία και άλλες επιστήμες, δημιουργώντας νέα πεδία όπως η ρομποτική (Holmes, Griffiths &Forcier, 2016).

Το σύγχρονο περιβάλλον μάθησης εμπλουτίζεται με υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες, ρομπότ και αισθητήρες. Υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση, σχηματίζοντας ομάδες με παρόμοιο ή συμπληρωματικό γνωστικό επίπεδο, προάγοντας τη συλλογική γνώση (Qing, Tao &Weng, 2008). Μέσω του Learning Analytics συλλέγονται και αναλύονται δεδομένα μαθητών για βελτίωση της μάθησης. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ΤΝ αφαιρεί εμπόδια πρόσβασης και εμπλουτίζει την εμπειρία (Bozkurt, 2019). Προσφέρει βιωματική μάθηση με συμμετοχικές εμπειρίες που βελτιώνουν την πρόσληψη και διατήρηση πληροφορίας (Wartman &Combs, 2018) και υποστηρίζει τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες, επηρεάζοντάς τους κοινωνικά, συναισθηματικά και μαθησιακά (Hiteet al., 2021).

Τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (ITS) προσομοιώνουν τη διδασκαλία προσαρμόζοντας τη μάθηση και ενισχύοντας την αυτορρύθμιση (Leahy-Warrenet al., 2019). Η ΤΝ ενισχύει τη δια βίου μάθηση μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών πρακτόρων που ενθαρρύνουν συνεχή επιμόρφωση. Η «διεισδυτική-διάχυτη μάθηση» (Pervasive Learning) δίνει πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες ανά πάσα στιγμή και παντού (Agarwal, 2011).Οι εφαρμογές της ΤΝ προωθούν την ένταξη και καθολική πρόσβαση, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους. Τέλος, η ΤΝ μειώνει τις γραφειοκρατικές εργασίες, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στη διδασκαλία και το σχολικό κλίμα (Bulger, 2016).

Εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Μερικά εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι: το ChatGPT για δημιουργία περιλήψεων, ερωτήσεων και μαθημάτων, το GoogleBard που συνοψίζει βίντεο και προτείνει λύσεις, το Diffit για ανάλυση διδακτικού υλικού και προσαρμογή κειμένων, και το Socratic που υποστηρίζει διάφορα μαθήματα. Το Gradescope αυτοματοποιεί τη βαθμολόγηση, ενώ τα DALL-E και Craiyon δημιουργούν εικόνες από κείμενο. Το Slidesgo παράγει παρουσιάσεις, το Twee μετατρέπει βίντεο σε κείμενο και δημιουργεί ασκήσεις, και το Quillbot παραφράζει κείμενα και διορθώνει γραμματικά λάθη. Επιπλέον, το Storyai δημιουργεί ιστορίες, το Duolingo και το ThinksterMath ειδικεύονται σε γλώσσες και μαθηματικά αντίστοιχα, ενώ η JillWatson είναι εικονική βοηθός διδασκαλίας. Το Brainly λειτουργεί ως πλατφόρμα ερωτήσεων μαθητών, το Nuance αναγνωρίζει ομιλία, και το Cognii προσφέρει εξατομικευμένη μάθηση μέσω εικονικού βοηθού. Το KidSense παρέχει φωνητικά εργαλεία για παιδιά, το ClickUp βοηθά στον προγραμματισμό μαθημάτων, το Curipod προσφέρει προσαρμόσιμα πρότυπα και συνεργασία, ενώ το Jasper AI υποστηρίζει τη δημιουργική γραφή. Τέλος, το Knowji εστιάζει στο λεξιλόγιο, το Plaito παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, το CourseHero παρέχει άμεση βοήθεια και το CenturyTech δημιουργεί διαδραστικά μαθήματα για ενεργή συμμετοχή.

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού

Στην σύγχρονη εποχή ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύπλευρος, καθώς αναλαμβάνουν πολλαπλές ευθύνες· γι' αυτόν τον λόγο είναι ζωτικής σημασίας η παροχή της απαραίτητης υποστήριξης. Η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει βοηθητικό εργαλείο προς την κατεύθυνση αυτή.

Σε κάθε περίπτωση, με την είσοδο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν υποκαθίσταται ο ρόλος του δασκάλου, όπως φανερώνουν οι έρευνες των Frey &Osborne (2017) και των Cope, Kalantzis, &Searsmith (2020). Οι Manyika,Chui, Miremadi, Bughin, George, Willmott &Dewhurst (2017) παρατήρησαν ότι οι ικανοί δάσκαλοι θα εξακολουθήσουν να είναι απαραίτητοι και στο μέλλον, ενώ οι Kim,Yoon, Jo &Branch (2018) υποστήριξαν την ανάγκη για μια συμπληρωματική σχέση μεταξύ του δασκάλου και ΤΝ.

Ωστόσο, μεταβάλλεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς ενισχύεται με σύγχρονα εργαλεία, τα οποία τον εξελίσσουν, τον βοηθούν στον ρόλο του και του παρέχουν απεριόριστες δυνατότητες. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει τη σκέψη του, να επιμορφωθεί σε νέες πρακτικές και να βελτιώσει την παρεχόμενη ποιότητα διδασκαλίας. Η κατάρτιση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δυνατοτήτων της ΤΝ και της αποτελεσματικής εφαρμογής της (Mouza, Nandakumar, Ozden &Karchemskiy, 2017). Αναντίρρητα, οι εκπαιδευτικοί είναι κεντρικοί συντελεστές στην επόμενη φάση του ΤΝ και αυτοί που καθορίζουν το πότε και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα εργαλεία της ΤΝ (Vergopoulos, 2011).

ΤΝ και στάσεις εκπαιδευτικών

Η κατανόηση της σχέσης ΤΝ και εκπαιδευτικών απαιτεί εξέταση των στάσεων τους απέναντι στην ΤΝ (Russell &Norvig, 2016). Στην έρευνα των Han, Kim &Kwon (2020) οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν την ΤΝ ιδανικό εργαλείο υποστήριξης της διδασκαλίας, λόγω εξατομικευμένης μάθησης, συμμετοχής και κινήτρου των μαθητών. Ο Shin (2020) βρήκε ότι υποψήφιοι καθηγητές μαθηματικών αναγνωρίζουν την ΤΝ ως απαίτηση νέας εποχής, αλλά επισημαίνουν περιορισμούς στις γνωστικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις. Αναγνωρίζουν τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης και συμπληρωματικής χρήσης εκτός σχολείου, όμως εκφράζουν ανησυχίες για υπονόμευση της αυτονομίας της σκέψης των μαθητών, ενώ θεωρούν την ΤΝ αντικειμενική στην αξιολόγηση. Στην εσθονική εκπαίδευση, οι Chounta, Bardone, Raudsep &Pedaste (2021) διαπίστωσαν περιορισμένη γνώση εκπαιδευτικών για την ΤΝ, που την βλέπουν ως ευκαιρία αλλά κυρίως για διοικητική υποστήριξη και προγραμματισμό, με κάποιο ποσοστό επιφυλακτικότητας λόγω νέας τεχνολογίας. Σύμφωνα με τη Βαρμαζή (2022), η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών έχει βασικές γνώσεις για την ΤΝ (Chountaet al., 2021) και εκτιμά τη συμβολή της στην εξοικονόμηση χρόνου, αναζήτηση υλικού και οργάνωση μαθήματος. Ωστόσο, θεωρούν ότι η

ανθρώπινη συμμετοχή είναι αναντικατάστατη (Luckin, Holmes, Griffiths &Forcier, 2016). Στις προκλήσεις εργασίας δίνουν προτεραιότητα σε multitasking, μνήμη, ταχύτητα, ενέργεια, τηλεμεταφορά και ικανότητα κατανόησης των σκέψεων των μαθητών (Decety &Ickes, 2009). Η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει κυρίως προγραμματισμό, διοικητικά, σχεδιασμό μαθήματος και βαθμολόγηση. Οι άνδρες αναγνωρίζουν περισσότερο τις θετικές πτυχές της ΤΝ αλλά εκφράζουν έλλειψη εμπιστοσύνης για σφάλματα. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο εφαρμογές ΤΝ, ενώ οι αντιλήψεις δεν διαφοροποιούνται με βάση την επαγγελματική εμπειρία, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Ryu &Han (2018). Τέλος, η άγνοια ως προς την τεχνολογία είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς θεωρητικών επιστημών και μικρότερη στους τομείς ξένων γλωσσών και θετικών επιστημών/πληροφορικής.

Προκλήσεις για την εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση συζητείται έντονα ως πιθανή λύση σε ποικίλα προβλήματα, δημιουργώντας ερωτήματα για το πώς και σε ποιο βαθμό μπορεί να αλλάξει ριζικά το πεδίο της εκπαίδευσης. Αυτές οι αλλαγές φέρνουν προκλήσεις: οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με νέα εργαλεία και να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους και να εκμεταλλευτούν τις νέες δυνατότητες. Παρά τις δυσκολίες, η ΤΝ προσφέρει προοπτικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γι’ αυτό απαιτείται διερεύνηση της ηθικής χρήσης της και του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Η ηθική στην ΤΝ διασφαλίζει τη σωστή εφαρμογή σύμφωνα με πρότυπα αξιοπιστίας και ασφάλειας (Dieterle, Dede &Walker, 2022), βασισμένη στην ανεξαρτησία, δικαιοσύνη και σεβασμό. Η αυτονομία συνδέεται με την υπευθυνότητα του ατόμου, η δικαιοσύνη με την ισότητα και ένταξη στην κοινωνία, ενώ ο σεβασμός αφορά την ακεραιότητα και αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπου (Leaton, 2020). Το απόρρητο αποτελεί σημαντικό ηθικό ζήτημα, καθώς παραβιάσεις προσωπικών δεδομένων σε διαδικτυακές πλατφόρμες συμβαίνουν ακόμη και σε χώρες με αυστηρή νομοθεσία (Akgun &Greenhow, 2021), κίνδυνος που ισχύει και για τις εφαρμογές ΤΝ. Επιπλέον, η άνιση πρόσβαση στην ΤΝ λόγω έλλειψης υποδομών σε ορισμένα σχολεία δημιουργεί ηθικές ανησυχίες (Skinner, 2019). Τέλος, η ΤΝ πρέπει να χρησιμοποιείται αμερόληπτα για να αποφεύγονται διακρίσεις βάσει φύλου, εθνικότητας ή αναπηριών, διασφαλίζοντας αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Nguyen, Ngo, Hong, Dang &Nguyen, 2023).

Συμπεράσματα

Το ερώτημα αν η ΤΝ πρέπει να αντικαθιστά ή να βοηθά τον άνθρωπο παραμένει κεντρικό (Cukurova, Kent &Luckin, 2019). Το μέλλον της ΤΝ στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη γενικότερη εξέλιξή της· όσο αναπτύσσεται, τόσο θα καθιερώνεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, απαραίτητες για το σημερινό και

μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τα οφέλη, τις ευκαιρίες, αλλά και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η χρήση της. Για την επιτυχή αντιμετώπιση ανησυχιών, απαιτείται επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και πολιτικών φορέων σχετικά με τα οφέλη και τους κινδύνους της ΤΝ (Shum &Luckin, 2019). Με σωστή αξιοποίηση και γνώση των προκλήσεων, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθητικό εργαλείο για όλους (Holstein, WortmanVaughan, Daumé, Dudik &Wallach, 2019). Ωστόσο, πρέπει να αποφεύγονται σενάρια επιστημονικής φαντασίας με ρομπότ να διδάσκουν, μειώνοντας ή αντικαθιστώντας το ανθρώπινο στοιχείο σε μια θεμελιώδη δραστηριότητα όπως η διδασκαλία. Το μέλλον της ΤΝ δεν είναι η πλήρης απουσία της, αλλά η ρυθμιζόμενη, επιβλεπόμενη χρήση της ενταγμένη σε παιδαγωγικό πλαίσιο. Η ΤΝ δεν αποτελεί απειλή, αλλά μέσο για καλύτερη εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Agarwal, V., Taffler, R., & Brown, M. (2011). Is management quality value relevant?. *Journal of Business Finance & Accounting*, *38*(9-10), 1184-1208.

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, *2*(3), 431-440.

Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A., & Koedinger, K. R. (2016). Instruction based on adaptive learning technologies. *Handbook of research on learning and instruction*, *2*, 522-560.

Bozkurt, A. (2019). Intellectual roots of distance education: a progressive knowledge domain analysis. Distance Education, 40(4), 497-514

Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S., & Wagle, D. (2020). How artificial intelligence will impact K-12 teachers. *Retrieved May*, *12*, 2020.

Bulger, M. (2016). Personalized learning: The conversations we're not having. *Data and Society*, *22*(1), 1-29.

Chounta, I.-A., Bardone, E., Raudsep, A., &Pedaste, M. (2021). Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5

Cope, B., Kalantzis, M., &Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, *53*(12), 1229-1245.

Cukurova, M., Kent, C., &Luckin, R. (2019). Artificial intelligence and multimodal data in the service of human decision-making: A case study in debate tutoring. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 3032-3046.

Decety, J., & Ickes, W. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. The Mit Press. https://mitpress.universitypressscholarship.com/view/10.7551/mitpress/9780262012973.001.0001/upso-9780262012973

Dieterle, E., Dede, C., & Walker, M. (2024). The cyclical ethical effects of using artificial intelligence in education. *AI & society*, *39*(2), 633-643.

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?. *Technological forecasting and social change*, *114*, 254-280.

Han, H. J., Kim, K. J., & Kwon, H. S. (2020). The analysis of elementary school teachers' perception of using Artificial Intelligence in education. *Journal of Digital Convergence*, *18*(7), 47-56.https://doi.org/10.14400/JDC.2020.18.7.047

Haugeland, J. (1985). Artificial Intelligence: The Very Idea, 1985. *Cited on*, *26*.

Hill, P. W., & Barber, M. (2014). *Preparing for a renaissance in assessment*. London: Pearson.

Hite, R., Childers, G., Jones, G., Corin, E., & Pereyra, M. (2021). Describing the experiences of students with ADHD learning science content with emerging technologies. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, *24*(1), 12.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence In Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Holstein, K., Wortman Vaughan, J., Daumé, H. III., Dudik, M., Wallach, H. (2019). Improving fairness in machine learning systems: what do industry practitioners need? I*n Proceedings of the 2019 CHI conference on human factors in computing system*s (pp. 1–16)

Jones, E. G. (2012). *The thalamus*. Springer Science & Business Media.

Keravnou-Papailiou, E. T., Argyrakis, P., &Lykothanasis, S. (2000). Technitin-oimosyni-efarmoges.

Kim, D., Yoon, M., Jo, I. H., & Branch, R. M. (2018). Learning analytics to support selfregulated learning inasynchronous online courses: A case study at a women's university in South Korea. *Computers & Education, 127,* 233-251

Leahy, E., Leahy-Warren, P., O'Riordan, C., Savage, E., Drennan, J., O'Tuathaigh, C., O'Connor, M., Corrigan, M., Burke, F., Hayes, M., Lynch, H., Sahm, L., Hefernan, E., O'Keefe, E., Blake, C., Horgan, F., & Hegarty, J. (2019). Evidence-based

practice education for healthcare professions: an expert view. BMJ Evidence-Based Medicine, 24(3), 103–108https://ebm.bmj.com/content/ebmed/24/3/103.full.pdf

Leaton Gray, S. (2020). Artificial intelligence in schools: Towards a democratic future. *London Review of Education*, *18*(2), 163-177.

Madhsudi, A., Huang, X., Zou, D., & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. Sustainability, 13(9), 4639

Manyika, J., Chui, M., Miremadi, M., Bughin, J., George, K., Willmott, P., & Dewhurst, M. (2017). *A future that works: Automation, employment, and productivity.* New York: McKinsey Global Institute.

Mouza, C., Nandakumar, R., Ozden, S. Y., &Karchemskiy, A. (2017). Investigating the Impact of an Integrated Approach to the Development of Preservice Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Computers & Education, 115, 21-35.

Nguyen, A., Ngo, H.N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.P.T. (2023). Ethical Principles for Artificial Intelligence in Education. Education and Information Technologies, 28, 4221-4241

Osoba, O. A., & Welser, W. (2017). *The risks of artificial intelligence to security and the future of work*. Santa Monica, CA: RAND.

Qing, T., & Weng, C. (2008). Deep Forest Model Combined with Neural Networks for Finger Joint Continuous Angle Decoding. IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems, 19(10), 1733-1741

Rodrigues, C.G., & Oliveira, R.S. (2014). Orthodontic and orthopaedic treatment for anterior open bite in children. Cochrane Database of Systematic Reviews, (9), CD005515

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

Ryu, M. Y. & Han, S. K. (2018). Image analysis of artificial intelligence recognized by elementary school students. *Journal of The Korean Association of Information Education, 21*(5), 527-535. doi : 10.14352/jkaie.2017.21.5.52

Schmitz, A., Maiolino, P., Maggiali, M., Natale, L., Cannata, G., & Metta, G. (2016). Methods and technologies for the implementation of large-scale robot tactile sensors. IEEE Transactions on Robotics, 27(3), 389-400.

Shin, D. (2020). An analysis prospective mathematics teachers' perception on the use of artificial intelligence (AI) in mathematics education. *Communications of mathematical education*, *34*(3), 215-234.

Shum, S. J. B., &Luckin, R. (2019). Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices. *British journal of educational technology*, *50*(6), 2785-2793.

Skinner, B. F. (2019). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. BF Skinner Foundation.

Turing, A. M. (2009). Computing machinery and intelligence (pp. 23-65). Springer Netherlands

Varmazi, A. Antilipseisekpaideftikonprotovathmias kai defterovathmiasekpaidefsisgia tin technitinoimosyniosergaleioypostirixis tis didaskalias.

Vergopoulos, V. (2011). Dynamic consistency for non-expected utility preferences. *Economic Theory*, *48*, 493-518.

VlachavasI. , Kefalas P. , Vasileiadis N. ,KokkorasF. ,SakellariouI., (2006), «TechnitiNoimosyni» ,EkdoseisPanepistimiouMakedonias , G’ ekdosi

Όμιλος Δημοσιογραφίας στο Νηπιαγωγείο: «Τα πολύχρωμα μικρόφωνα - Οι μικροί δημοσιογράφοι»

Συγγενιώτη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 M.Ed Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Ποιες προοπτικές αναδύονται όταν ένας μικρός μαθητής νηπιαγωγείου κρατά στο χέρι του ένα δημοσιογραφικό μικρόφωνο; Στο εν λόγω ερώτημα απαντούν οι μαθητές του 2ου Νηπιαγωγείου Χαλκίδας μέσω του σχεδίου δράσης «Τα πολύχρωμα μικρόφωνα - Οι μικροί δημοσιογράφοι» που υλοποίησαν στο δεύτερο ολοήμερο τμήμα κατά το σχολικό έτος 2024-2025.Η οργάνωση και λειτουργία του «Ομίλου» Δημοσιογραφίας ενίσχυσε τις δεξιότητες έκφρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών/τριών. Μέσα σε ένα δημιουργικό πλαίσιο βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ρόλους ρεπόρτερ, αρθρογράφων, διεξήγαν συνεντεύξεις, ερεύνησαν επίκαιρα θέματα και παρήγαν συλλογική εφημερίδα, αναπτύσσοντας softskills (αυτοπεποίθηση, ομαδικότητα, δημιουργικότητα) και hardskills (δεξιότητες γραφής, παρουσίασης). Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή των γονέων και η διασύνδεση με την τοπική κοινότητα ανέδειξαν τη δυναμική της παιδικής δημοσιογραφίας στο πλαίσιο του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι στοχεύει στην διαμόρφωση ενεργών, ενημερωμένων πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική δημοσιογραφία, νηπιαγωγείο, βιωματική μάθηση, συνεργασία, γλωσσική έκφραση

Abstract

What prospects emerge when a young kindergarten student holds a journalistic microphone in his hand? This question is answered by the students of the 2nd Kindergarten of Chalkida through the action plan "The Colorful Microphones - The Little Journalists" that they implemented in the second full-day class during the 2024-2025 school year.The organization and operation of the Journalism "Group" strengthened the students' skills of expression, communication and collaboration. Within a creative framework of experiential activities, the students took on the roles of reporters, columnists, conducted interviews, researched current issues and produced a collective newspaper, developing soft skills (self-confidence, teamwork, creativity) and hard skills (writing, presentation skills).At the same time, the active involvement of parents and the connection with the local community highlighted the potential of children's journalism within the context of the modern educational environment, given that it aims to shape active, informed citizens.

Key-words: children’s journalism, kindergarten, experiential learning, collaboration, language expression.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση προσανατολίζεται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η αποτελεσματική επικοινωνία, ενδυναμώνοντας τους μαθητές ως ενεργούς και στοχαστικούς πολίτες (ΙΕΠ, 2021).Υπό το πρίσμα του θεωρητικού αυτού σχήματος, η παιδική δημοσιογραφία, ως ένα βιωματικό, διερευνητικό και διαθεματικό πεδίο δράσης, προσφέρει ένα εξαιρετικά δημιουργικό πλαίσιο έκφρασης και αναδεικνύεται ως καινοτόμος πρακτική που προάγει την επικοινωνία και την ενεργό συμμετοχή, διαπλέκοντας στοιχεία της παιδαγωγικής του Freinet (1994), του Vygotsky (1978), αρχών της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003)και προδιαγραφών του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (ΙΕΠ,2021).

Το παρόν εκπαιδευτικό εγχείρημα αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της προσωπικής φωνής των μαθητών/τριών μέσω του ρόλου του «δημοσιογράφου» και της ανάπτυξης δεξιοτήτων γλωσσικών, συλλογής πληροφοριών, διατύπωσης ερωτήσεων, παρουσίασης και ψηφιακού γραμματισμού. Οι μικροί δημοσιογράφοι, συνδιαμορφώνουν μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και ομαδικής εργασίας το περιεχόμενο μιας σχολικής εφημερίδας και αξιοποιούν στοιχεία του σχολικού και κοινωνικού συγκείμενου.

Σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου, των παιδαγωγικών στόχων, του σχεδιασμού, της υλοποίησης, και των αποτελεσμάτων του σχεδίου δράσης, υπογραμμίζοντας την αξία της παιδικής δημοσιογραφίας ως εργαλείου μάθησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης στο νηπιαγωγείο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το σχέδιο δράσης «Τα πολύχρωμα μικρόφωνα - Οι μικροί δημοσιογράφοι» αντλεί το παιδαγωγικό του υπόβαθρο από ποικίλες παιδαγωγικές θεωρίες, όπως η Παιδαγωγική Freinet (1977), η οποία προτάσσει τη συμμετοχική, συνεργατική και εκφραστική διάσταση της μάθησης, μέσω της «σχολικής εφημερίδας», ως χώρου ελεύθερης έκφρασης και δημοκρατικού λόγου. Όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος αναφέρει, η πρακτική αυτή αποτελεί αποκρυστάλλωση των «κυρίαρχων ενδιαφερόντων» των μαθητών/τριών, καθώς γράφουν εκείνο που παρατηρούν και αισθάνονται, ώστε να προσελκύσουν πρώτα τους συμμαθητές/τριές τους και εν συνεχεία την ευρύτερη κοινότητα. Κατ΄ αυτό τον τρόπο, βάσει της εφημερίδας που λειτουργεί σαν ένα «ανοιχτό παράθυρο» στη ζωή, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τις όψεις του περιβάλλοντός τους και ανακαλύπτουν κοινωνικά ζητήματα(Freinet, 1977,Μπαδικιάν, 2017). Πολύ περισσότερο, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους, καλλιεργούν την κοινωνική τους συνείδηση και αναλαμβάνουν ενεργό δράση σε θέματα που τους αφορούν, οικοδομώντας με τον τρόπο αυτό σταδιακά την ιδιότητα του πολίτη (Πεντέρη, 2022), μέσω μιας εκπαίδευσης που φέρει κοινωνικό πρόσημο και ενδυναμώνει τη φωνή τους.

Επιπλέον, κεφαλαιώδους σημασίας αναδεικνύεται η εναρμόνιση του παρόντος σχεδίου δράσης, με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978). Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση, ως κοινωνική διαδικασία, προκύπτει μέσω της συνεργασίας με τους άλλους και μέσω της χρήσης πολιτισμικά προσδιορισμένων εργαλείων, με κυριότερο τη γλώσσα,που συνιστά θεμελιώδες μέσο αλληλεπίδρασης και οικοδόμησης της σκέψης, καθιστώντας έτσι τη δημοσιογραφική έκφραση ισχυρό εργαλείο σύλληψης νοημάτων, συγκρότησης ταυτοτήτων, νηματοδότησης εμπειριών.

Εξίσου σημαντική κρίνεται και η παράμετρος της «πολυτροπικής προσέγγισης» (Kress&Jewitt, 2003) που συνδέεται άρρηκτα με την παραγωγή μιας εφημερίδας, καθώς ο κάθε μαθητής/τρια δύναται να επιλέξει τον τρόπο έκφρασης (εικόνες, σύμβολα, προφορικό λόγο, γραφή) (NewLondonGroup, 1996), ανταποκρινόμενος στο «defacto μοναδικό» προφίλ του (HaihamboYa - Otto, 2014) και στην έμφυτη ικανότητά του βάσει της οποίας συλλαμβάνει τις πληροφορίες πιο έξυπνα, όπως ο Gardner (1983) υποστηρίζει στη θεωρία του περί «πολλαπλής νοημοσύνης».

Καταληκτικά, η σύζευξη των προαναφερθέντων θεωριών διαμορφώνει ένα πολύπλευρο παιδαγωγικό υπόβαθρο για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, το σχέδιο δράσης, αντανακλώντας ενδιαφέροντα, φωνές και εμπειρίες των μαθητών, ενδυναμώνει τον ρόλο τους ως μικρών, αλλά ουσιαστικώνσυμμέτοχων της κοινωνικής πραγματικότητας.

Παιδαγωγικοί Στόχοι

Οι ακόλουθοι στόχοι αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα δόμησης του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος:

1) Καλλιέργεια γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσω ποικίλων δημοσιογραφικών δραστηριοτήτων που προάγουν τον δημοσιογραφικό γραμματισμό.

2) Προαγωγή κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και φαντασίας, μέσω της ενασχόλησης - διερεύνησης επίκαιρων θεμάτων.

3) Εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία, που ενισχύουν τον ψηφιακό γραμματισμό.

4) Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσω της συνεργασίας, της ομαδικότητας και της ενσυναίσθησης.

5) Σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία μέσω της συμμετοχής γονέων, συνεργασιών με φορείς και προβολής του έργου των μαθητών.

Σχεδιασμός και Υλοποίηση

Το σχέδιο δράσης υλοποιήθηκε σταδιακά καθ’ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ακολουθώντας μια δομημένη και ευέλικτη πορεία μάθησης, ως ακολούθως:

Φάση 1η: Σεπτέμβριος - Οκτώβριος: Σχεδιασμός του Προγράμματος

Η αρχική φάση του σχεδίου δράσης αφορούσε στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, στην ενσωμάτωση του προγράμματος στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα και στη μέριμνα για την προμήθεια βασικού δημοσιογραφικού εξοπλισμού.Παράλληλα, διατέθηκε επαρκής χρόνος για οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και καλλιέργειας του αισθήματος του «ανήκειν» μεταξύ των μελών, καθώς οι μαθητές/τριες προέρχονταν από διαφορετικά πρωινά τμήματα. Απαραίτητη θεωρήθηκε και η συνάντηση με γονείς/κηδεμόνες, προκειμένου να ενημερωθούν για το πρόγραμμα και να παρακινηθούν να εμπλακούν ενεργά στην υλοποίησή του.

Φάση 2η: Νοέμβριος - Ιούνιος: Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοσιογραφίας και παραγωγή υλικού

Κατά τη δεύτερη φάση διεξήχθησαν δραστηριότητες εννοιολογικής προσέγγισης, προκειμένου να διερευνηθούν οι ιδέες και οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών. Μέσω συζητήσεων και ερωτήσεων γύρω από το επάγγελμα του/της δημοσιογράφου, οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν στη δημιουργία του αρχικού γνωστικού χάρτη και εν συνεχεία, μέσα από εικονογραφημένο υλικό, προβολές σχετικών βίντεο και αποσπάσματα εφημερίδων, εισήχθησαν στο βασικό «εννοιολόγιο» της δημοσιογραφίας (μικρόφωνο, ρεπορτάζ, ραδιόφωνο, εφημερίδα), προς εδραίωση των απαραίτητων γλωσσικών βάσεων.

Ακολούθησε η βιωματική προσέγγιση, με τη δημιουργία «δημοσιογραφικού σταθμού», που λειτούργησε ως ο χώρος ανακοινώσεων των εργασιών της ομάδας, ως χώρος προσομοίωσης δελτίων ειδήσεων και καιρού, αλλά και ως πεδίο δράσης για το «παιχνίδι ρόλων». Επιπλέον, οι μαθητές/τριες εμπνεόμενοι από το πρόγραμμα, κατασκεύασαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού το «σπίτι του δημοσιογράφου», όπου αναπαριστούσαν στιγμές της καθημερινής του ζωής, ενώ στην αυλή η προσομοίωση γειτονιάς με συνεντεύξεις περαστικών πραγματοποιούνταν με τα «εργαλεία» του δημοσιογράφου (μικρόφωνα, ταυτότητες, σημειωματάρια από ανακυκλώσιμα υλικά, κουτί τηλεόρασης), τα οποία κατασκεύασαν σε ειδικά εργαστήρια.Ως απόρροια αυτών, οι μαθητές/τριες παρήγαγαν σύντομες δημοσιογραφικές καταγραφές από συνεντεύξεις συμμαθητών/τριώντους («Η μέρα μου», «Τι θα γίνω όταν μεγαλώσω», «Τι σας αρέσει στην πόλη σας;»), συνεντεύξεις από ήρωες παραμυθιών («ο Νάνος και ο Γίγαντας», με αφορμή την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου) ή ιστορικά πρόσωπα που ενσάρκωναν οι ίδιοι (Ρήγας Φεραίος).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν «επίσημες» συνεντεύξεις σε προσκεκλημένους, οι οποίες ηχογραφήθηκαν, αξιοποιήθηκαν σε δραστηριότητες ακρόασης και αναδιήγησης, ή αποτέλεσαν υλικό για τα πρώτα podcasts που αναρτηθήκαν στο blog του σχολείου. Ενδεικτικά οι μαθητές/τριες πήραν συνέντευξη από ηθοποιούς θεατρικών παραστάσεων που παρουσιάστηκαν στο σχολείο, από τον «Άγιο Βασίλη», που μοίρασε δώρα, από μια ζαχαροπλάστισσα, που μίλησε για τα «κουλουράκια της αγάπης», από

έναν ζωγράφο, που παρουσίασε τις αναμείξεις των χρωμάτων, από έναν εικονογράφο, που εξήγησε την πορεία αποτύπωσης μιας ιδέας στο χαρτί, από τον εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας του σχολείου, που μοιράστηκε τις γνώσεις του για την Αγγλία. Επίσης, «Τα πολύχρωμα μικρόφωνα - Οι μικροί δημοσιογράφοι» φιλοξένησαν έναν παλιό μαθητή του σχολείου, λάτρη της παράδοσης, ο οποίος μύησε τους μαθητές/τριες στην λαογραφία (χειροποίητες κούκλες, παραδοσιακές φορεσιές, χορούς κτλ). Τέλος, αυθεντική εμπειρία αποτέλεσε η συνέντευξη σε επαγγελματία δημοσιογράφο, ο οποίος μίλησε για τα κίνητρα που τον ώθησαν να ακολουθήσει το επάγγελμα, τις καθημερινές συνθήκες και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί.

Επιπρόσθετα, οι μικροί δημοσιογράφοι διεξήγαγαν δύο μεγάλες έρευνες. Η πρώτη απευθυνόταν στους μαθητές/τριες όλων των τμημάτων (σύνολο 96) και αφορούσε «Το αγαπημένο παιχνίδι των μαθητών του Νηπιαγωγείου», ενόψει των εορτών των Χριστουγέννων. Η δεύτερη πραγματευόταν το θέμα της ανακύκλωσης και οι δημοσιογράφοι απηύθυναν ερωτήσεις, τόσο στους μαθητές/τριες, όσο και στους γονείς, αλλά και στη γειτονιά, με συνεντεύξεις και συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, που δημιούργησαν ποικίλα γραφήματα των αποτελεσμάτων, με την υποστήριξη της νηπιαγωγού.

Αποκορύφωμα του σχεδίου δράσης αποτέλεσε η παραγωγή σχολικής εφημερίδας, τα τρία τεύχη της οποίας τυπώθηκαν, μοιραστήκαν στους γονείς από τους μαθητές/τριες και αναρτήθηκαν στο ιστολόγιο του σχολείου. Ανάλογα με την εποχή, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, που αναφύονταν στην πορεία, το κάθε τεύχος περιελάμβανε συνεντεύξεις, ρεπορτάζ (π.χ. καλλιτεχνικό εργαστήρι με γονείς), άρθρα, (π.χ. «Τα πουλιά του χειμώνα», «Ο χαρταετός», «Τι κρύβεται μέσα στις τροφές μας», σεσυνεργασία με τους «Ντετέκτιβ της Διατροφής» του άλλου τμήματος του ολοήμερου), έθιμα, (π.χ. «Η κυρά Σαρακοστή»), αποτελέσματα ερευνών (πίνακες, ραβδογράμματα), φωτογραφικά ντοκουμέντα δράσεων και βιωματικών εργαστηρίων (π.χ. ζωγραφική με παγάκι, πειράματα «Τήξης - Πήξης»), ζωγραφιές, τραγούδι, μουσική. Μόνιμες στήλες αποτέλεσαν οι «βιβλιοπροτάσεις» των μαθητών, τα κουίζ, τα αινίγματα, οι λαβύρινθοι και οι συνταγές μαγειρικής. Η παραγωγή της εφημερίδας ακολουθούσε μια σταθερή και δομημένη πορεία με αφετηρία την τεχνική του Freinet «Τι νέα;», που προήγαγε την αυθόρμητη έκφραση των παιδιών, το μοίρασμα των εμπειριών και των σκέψεών τους. Η συγκεκριμένη ρουτίνα, λειτουργώντας βάσει προσυμφωνημένων και αναρτημένων κανόνων (όπως ο σεβασμός στον ομιλητή), ενθάρρυνε την εικαστική αποτύπωση των προτάσεών τους και την επιλογή των θεματικών ενοτήτων του επόμενου τεύχους της σχολικής εφημερίδας. Εν συνεχεία, η συντακτική ομάδα επιμελούνταν τα άρθρα, έγραφαν τους τίτλους στον υπολογιστή ή το χαρτί και τους εκτύπωναν, αναζητούσαν εικόνες στο διαδίκτυο ή ζωγράφιζαν για να εμπλουτίσουν τα θέματά τους και στην συνέχεια, αφού δίνονταν η «έγκριση» από τον αρχισυντάκτη (ρόλος που εναλλασσόταν), τύπωναν την εφημερίδα στον εκτυπωτή του σχολείου και διαβάζονταν στην ολομέλεια. Ακολουθούσε συνολική αποτίμηση της προσπάθειας και τα τεύχη μοιράζονταν στους γονείς.

Αξιολόγηση - Διάχυση αποτελεσμάτων

Καθ΄ όλη τη διάρκεια της χρονιάς η δράση αξιολογούνταν από τη νηπιαγωγό, ως προς την επίτευξη των αρχικών στόχων, μέσω ποιοτικών μεθόδων, όπως η συστηματική παρατήρηση δεξιοτήτων (έκφρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας) και μέσω καταγραφών των πρωτοβουλιών των μαθητών/τριών, των παραγόμενων προϊόντων και των αναστοχαστικών διαλόγων με τους μαθητές/τριες. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με παιδοκεντρικές μεθόδους, όπως συζητήσεις, ζωγραφική και αναστοχαστικά φύλλα, πίνακες και ψηφιακά προγράμματα αυτοαξιολόγησης (λογισμικό π.χ. ΕΛΠεΙΔΑ «μέτρησε και γράψε») που ενίσχυσαν τη μεταγνώση και τη φωνή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτοχρόνως, διεξήχθη συλλογή και καταγραφή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων και συζητήσεων με γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς, ενώ ιδιαίτερα γόνιμη απέβη η ανατροφοδότηση της Σύμβουλου Εκπαίδευσης, καθώς συνέβαλε στον αναστοχασμό επί των στόχων και της πορείας των δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά στη διάχυση των αποτελεσμάτων της δράσης, ήταν μια διαρκής προσπάθεια, που διέτρεξε όλο το σχολικό έτος, αφού με την κάθε ευκαιρία ο Όμιλος Δημοσιογραφίας ενημέρωνε για το έργο του τόσο τους μαθητές/τριες των υπολοίπων τμημάτων του σχολείου, όσο και τους γονείς/κηδεμόνες. Το δε«άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία επιτεύχθηκε αποτελεσματικά χάρη στη συνεργασία με επαγγελματίες, φορείς, ιδιώτες, καλλιτέχνες, που συνέδραμαν αέναα τις προσπάθειες των μικρών δημοσιογράφων. Ολοκληρωμένο το εγχείρημα παρουσιάστηκε στους γονείς/κηδεμόνες στην τελική καλοκαιρινή γιορτή, μεπαρουσίαση των μαθητών/τριών σε αυτοσχέδιο «τηλεοπτικό σταθμό» των επιτευγμάτων τους, με θεατρικές αποδόσεις, αφηγήσεις, και αποσπάσματα συνεντεύξεων. Ακολούθησε ακρόαση του τραγουδιού «Τα πολύχρωμα μικρόφωνα» που αυθόρμητα συνέθεσαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες και αποτέλεσε καλλιτεχνική αποτύπωση της ταυτότητας της ομάδας τους, αλλά και απονομή των τιμητικών παιδικών βραβείων «Πούλιτζερ», ως συμβολική αναγνώριση και θετική ενίσχυση της δημιουργικής τους εμπλοκής στο σχέδιο δράσης.

Αποτελέσματα

Η υλοποίηση του σχεδίου δράσης απέφερε ευεργετικά αποτελέσματα στους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ενδυνάμωσης και της ενίσχυσης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στους μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου. Ο σχεδιασμός υπήρξε ευέλικτος, συστηματικός, με ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων στη ρουτίνα της τάξης και βασίστηκε σε παραμέτρους που συνάδουν με το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του Νηπιαγωγείου, το οποίο δίνει έμφαση στη βιωματική, παιγνιώδη και διαθεματική μάθηση.Αξιοποιήθηκαν ανάλογα η Ευρωπαϊκή Εβδομάδα (CodeWeek)και η Παγκόσμια Ημέρα Ελευθερίας του Τύπου, με δραστηριότητες σχετιζόμενες με την δημοσιογραφία.Πιο συγκεκριμένα, η χρήση δημοσιογραφικών τεχνικών (συνεντεύξεις, ρεπορτάζ, προσομοίωση δελτίων ειδήσεων και καιρού) προώθησε την ενεργητική μάθηση και αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Ενισχυτικά λειτούργησε

και η αυθόρμητη δημιουργία σχετικών με το θέμα χώρων, όπως «το σπίτι του δημοσιογράφου», αλλά και η κατασκευή του βασικού δημοσιογραφικού εξοπλισμού, που νοηματοδότησαν τη μάθηση και της προσέδωσαν αυθεντικότητα. Παράλληλα, με την παραγωγή έντυπης και ηλεκτρονικής εφημερίδας και τη συμμετοχική έρευνα, άρχισαν να καταγράφονται οι πρώτες ενδείξεις συνεργασίας και δημιουργικότητας.

Επιπροσθέτως, βελτιώθηκε θεαματικά η παραγωγή δομημένου προφορικού λόγου, η ενεργός συμμετοχή σε συζητήσεις με εφαρμογή κοινωνικών κανόνων συζήτησης και εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιο των μαθητών/τριών. Και οι παρουσιάσεις, κυρίως μέσω της χρήσης μικροφώνου,ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησημειώνοντας το άγχος της έκθεσης, ιδιαιτέρως σε μαθητές περιορισμένης εκφραστικής ικανότητας. Καλλιεργήθηκε παράλληλα ηδημιουργικότητα και η φαντασία τους με την παραγωγή πρωτότυπων έργων, ενώ μυήθηκαν στα πολυτροπικά κείμενακαι εξοικειώθηκαν με ψηφιακά μέσα και εργαλεία παράγοντας υλικό υψηλής αισθητικής και λειτουργικής αξίας.

Η «λογική» της συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους μαθητές/τριες, που αποτέλεσε εφαλτήριο του προγράμματος, επεκτάθηκε στη συμπόρευση με τους γονείς και την κοινότητα, τόσο μέσα από έρευνες που διεξήχθησαν, όσο και μέσα από ενέργειες που συνδέονται με την έννοια της πολιτειότητας. Προς χάριν παραδείγματος, αναφέρονται η έρευνα σχετικά με την περιβαλλοντική συνείδηση, αλλά και η ανάδειξη ενός πραγματικού ζητήματος, η έλλειψη εξωτερικής πινακίδας με την ονομασία του σχολείου, που οδήγησε σε πρόταση των μαθητών/τριών για αποστολή επιστολής προς τη Δήμαρχο της πόλης, με αίτημα την τοποθέτηση πινακίδας.

Συνολικά, η δράση συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά πλούσιου και δημιουργικά ενεργοποιημένου περιβάλλοντος μάθησης, με τους μαθητές να διαμορφώνουν θετική αυτοαντίληψη και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ως δημιουργικά, σκεπτόμενα και υπεύθυνα άτομα.

Συμπεράσματα

Ο Όμιλος Δημοσιογραφίας, ευθυγραμμιζόμενος πλήρως με τις αρχές του ΠΣ, αναδεικνύει τη δυναμική της παιδικής δημοσιογραφίας ως εκπαιδευτικής πρακτικής που ενεργοποιεί τη φωνή των παιδιών, προάγει την κριτική σκέψη και ενισχύει τη συνεργατική μάθηση, αποδεικνύοντας ότι οι μικροί μαθητές/τριες μπορούν να αλληλεπιδρούν, να παρατηρούν, να ρωτούν, και να εκφράζονται με σεβασμό και ενδιαφέρον, ως ενεργοί πολίτες. Παράλληλα, οι αυθεντικές δραστηριότητες λόγουενδυνάμωσαν με φυσικό τρόπο τον γλωσσικό τους γραμματισμόκαι επιβεβαίωσαν ότι η δημιουργική μάθηση μέσω της δημοσιογραφίας στο νηπιαγωγείο μπορεί να καταστεί εφικτή.

Πολύ περισσότερο, ο «δημοσιογραφικός εγγραμματισμός» στην προσχολική εκπαίδευση, δύναται να αξιοποιηθεί ως αφετηρία ενίσχυσης της διατμηματικής συνεργασίας, της συνεργασίας εκπαιδευτικών και οικογενειών, το «άνοιγμα» στην κοινότητα, αλλά και τη σύμπραξη νηπιαγωγείων για την ανάπτυξη σχολικών δικτύων συνεργα-

σίας, με θεματικές εφημερίδες ή ραδιοφωνικές εκπομπές, εμπλουτισμένες με σταθερές στήλες, που θα αφορούν σε «Ιστορίες από τη Γειτονιά» ή «Προσωπικές ιστορίες-βιογραφίες», δίνοντας στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα επαφής με στοιχεία τοπικής ιστορίας, πολιτισμού και κοινωνικής ζωής.

Καταληκτικά, η ανάληψη ενεργού ρόλου από τους μαθητές/τριες ανέδειξε την παιδική φωνή ως φορέα μάθησης, έκφρασης και συμμετοχής και μετουσίωσε την εκπαιδευτική πράξη σε πεδίο δημιουργίας, ενδυνάμωσης και καλλιέργειας πολύτιμων δεξιοτήτων ζωής για τους αυριανούς σκεπτόμενους, ώριμους και ενεργούς πολίτες.

Βιβλιογραφία

Badikian, S. (2017). *SynergatikascholeiametinpaidagogikiFreinet – "DiadikasiesEfarmogis"*. Athina: Paidagogiki Omada "To Skasiarcheio".

Freinet, C. (1977). *To scholeiotoulaou* (K. Denaxa-Venieratou, Trans.). Athina: Odysseas.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York

Haihambo Ya-Otto, C. K. (2014). Inclusive education 1/Introduction to inclusive education.

IEP (2021). *Odigos Nipiagogou gia to AnaneomenoProgrammaSpoudon*. Athina: InstitoutoEkpaideftikisPolitikis.

InstitoutoEkpaideftikisPolitikis (IEP). (2021). *ProgrammaSpoudongia to Nipiagogeio. FEK B' 3567/3-8-2021*. Athina: YpourgeioPaideias kai Thriskevmaton. https://iep.edu.gr/el/programmaspoudon

Kress, G., &Jewitt, C. (2003). *MultimodalLiteracy*. New York: Peter Lang.

Matsangouras, I. (2003). *Omadosynergatikididaskalia kai mathisi: Gia to kathimerinomathima kai ta programmatatouoloimerouscholeiou, ta perivallontika, ta politistika kai ta evropaikissynergasias*. Athina: Grigoris.

New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review 66(1), 60–92.

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., &Marinatou, Th. (2022ν). *Odigosnipiagogou - Ypostiriktikoyliko. Pyxida: Theoritiko kai methodologikoplaisio-Didaktikoischediasmoi.* Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton ProgrammatonSpoudon kai DimiourgiaEkpaideftikouYlikouProtovathmias kai DefterovathmiasEkpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542. V΄Ekdosi. Athina.

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

Παρουσίαση Εκπαιδευτικού Ομίλου: «Μαθαίνω την ιστορία του τόπου μου»

Τσιχτής Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.
Καπετάνιου Μαρία Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 06.

Περίληψη

Κάθε τόπος έχει τη δική του ιστορία. Τοπική ιστορία μπορεί να είναι η ιστορία ενός μικρού γεωγραφικού χώρου (χωριό, πόλη) ή μιας μεγαλύτερης γεωγραφικής περιοχής (περιφερειακή ενότητα, γεωγραφικό διαμέρισμα). Στη χώρα μας η τοπική ιστορία δε διδάσκεται στα σχολεία. Η διδασκαλία της όμως μπορεί να γίνει στο πλαίσιο λειτουργίας εκπαιδευτικών ομίλων, κυρίως με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, χάρη στο ενδιαφέρον τους και την αγάπη τους για τον τόπο τους. Η αξιοποίησή της τοπικής ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζει τις γνώσεις των παιδιών και τους παρέχει παιδαγωγικά οφέλη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη λειτουργία εκπαιδευτικού ομίλου με τίτλο «Μαθαίνω την ιστορία του τόπου μου», που συστάθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025, με τη συμμετοχή παιδιών από τις τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄ ενός δημοτικού σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: τοπική ιστορία, εκπαιδευτικός όμιλος, σχολείο.

Educational Group Presentation: "I am learning the history of my place"

Tsichtis Evangelos, Primary Teacher, M.Ed.
Kapateniou Maria Eleni, English Teacher.

Abstract

Every place has its own history. Local history can be the history of a small geographical area (village, city) or a larger geographical area (regional unit, geographical division). In our country, local history is not taught in schools. However, its teaching can be done within the framework of the operation of educational groups, mainly on the initiative of teachers, thanks to their interest and love for their place. The use of local history in the educational process enriches children's knowledge and provides them with pedagogical benefits. The purpose of this paper is to present the operation of an educational group called "Learning the history of my place", which was established during the 2024-2025 school year, with the participation of 5th and 6th grade from grade elementary school children.

Key-words: local history, educational group, school.

Εισαγωγή

Με την τοπική ιστορία οι μαθητές/τριες αποκτούν με βιωματικό τρόπο (επισκέψεις, σε μουσεία ή μνημεία, συλλογή ιστορικών ντοκουμέντων κ.ά.) γνώσεις για την ιδιαίτερη πατρίδα τους. Τα παιδιά θεωρούν ότι τα πρόσωπα και τα γεγονότα που μελετούν συνδέονται με τους προγόνους τους, τον τόπο που ζουν και με αυτά τα ίδια (Γριβέλλας, Καραφύλλης και Μαγόπουλος, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί όμιλοι είναι εκπαιδευτικές δομές που λειτουργούν τα τελευταία χρόνια στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Μπορούν να προσφέρουν διάφορα αντικείμενα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Επίσης, οι όμιλοι έχουν τη δυνατότητα οργάνωσης πολιτιστικών εκδηλώσεων και υλοποίησης βιωματικών δράσεων. Δεν έχουν όμως φροντιστηριακό χαρακτήρα και δεν αποτελούν επέκταση των μαθημάτων που διδάσκονται στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022).

Για τους λόγους αυτούς αποφασίστηκε η συγκρότηση του εκπαιδευτικού ομίλου «Μαθαίνω την ιστορία του τόπου μου», στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας. Στον συγκεκριμένο όμιλο συμμετείχαν 8 παιδιά και υπεύθυνοι ήταν 2 εκπαιδευτικοί. Σκοπός του ομίλου ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις για την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας τους, στο πρόσφατο ή απώτερο παρελθόν.

Τι είναι η τοπική ιστορία;

Η έννοια της Τοπικής Ιστορίας, εξαιτίας διαφόρων ζητημάτων που οφείλονται στη σχέση της με τη Γενική Ιστορία και την ελαστικότητα του όρου «τόπος» δεν μπορεί να ορισθεί με σαφήνεια (Βαϊνά, 1997). Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Ο Λεοντσίνης και η Ρεπούση (2001) ορίζουν την τοπική Ιστορία ως «ένα πεδίο, το οποίο διαπερνά το σύνολο των θεματικών περιοχών της γενικής Ιστορίας, φέρει έντονα το στοιχείο του τόπου – από τη γειτονιά ως την περιφέρεια – και παρουσιάζει έναν πλούτο παλαιότερων και νεότερων προσεγγίσεων, αντλώντας από την ιστοριοδιφία και τη λόγια ιστοριογραφία, όσο και από τις μεθόδους της Νέας Ιστορίας». Επιπλέον, ο Ντούλας (1991) υποστηρίζει ότι η «Τοπική Ιστορία είναι το ιστορικό εκείνο υλικό που βρίσκεται στη γειτονική περιοχή και είναι ήδη γνωστό, οικείο στα παιδιά ή μπορεί να γνωσθεί κυρίως ως αποτέλεσμα εργασιών και επιτόπιας έρευνας».

Το αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να διαχωριστεί σε δύο βασικές κατηγορίες: την ολόπλευρη ιστορική μελέτη ενός τόπου ή τη λεπτομερειακή και σε βάθος εξέταση κάποιου συγκεκριμένου τοπικού ιστορικού θέματος (Βαϊνά, 1997). Συνεπώς, η Τοπική Ιστορία μπορεί να μελετά την ιστορία ενός τόπου σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο ή διαχρονικά μέσα στο πέρασμα των αιώνων. Επιπρόσθετα, μπορεί να ερευνά την ιστορία προσώπων, οικογενειών ή ευρύτερων κοινοτήτων μιας περιοχής καθώς και τον τρόπο ζωής, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις δράσεις τους. Η Τοπική Ιστορία όμως διαφοροποιείται σαφώς από τη λαογραφία, η οποία εστιάζει σε διαφορετικά θέματα και έχει άλλους στόχους και μεθοδολογία (Ασωνίτης & Παππάς, 2006).

Η επιλογή του τόπου μελέτης συνδέεται συνήθως με την εντοπιότητα, αλλά και με την ύπαρξη σχετικών συναισθημάτων, τα οποία καθίστανται ισχυρά κίνητρα μάθησης. Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, οι κάτοικοι ενός τόπου λόγω ανάπτυξης στενών σχέσεων με κάποιον άλλον τόπο ή λόγω των κοινών στοιχείων που διαθέτουν, αισθάνονται οικειότητα με εκείνον τον τόπο και επιθυμούν να τον γνωρίσουν καλύτερα. Ο ακριβής καθορισμός του τόπου (σχολείο, γειτονιά, πόλη, χωριό, γεωγραφικό διαμέρισμα),

εξαρτάται από τις δυνατότητες και τα μέσα της ομάδας που αποφασίζει να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Αποστολίδου & Τσαρμποπούλου, 2002).

Αναγκαιότητα διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας προσφέρει σημαντικά οφέλη, καθώς οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τον πολιτισμό του τόπου τους, την καταγωγή τους, τη ζωή και την εργασία των προγόνων τους. Επίσης, κατακτούν πληροφορίες για τη μορφή που είχε το περιβάλλον και το φυσικό τοπίο που ζουν σήμερα, πριν από χρόνια (Παληκίδης, 2010). Η τοπική ιστορία, δηλαδή, προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές και να μυηθούν στις πρακτικές της ιστορικής έρευνας (Παπαγρηγορίου, 2005). Ενδεικτικά, μπορούν να μελετήσουν τη γειτονιά τους, την κοινότητα που ζουν ή την ευρύτερη περιοχή τους και να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της. Επιπρόσθετα, μπορούν να μελετήσουν πώς αλλάζει ο δομημένος χώρος και οι δραστηριότητες των ανθρώπων με το πέρασμα των χρόνων (Ναχόπουλος, 2009).

Η τοπική ιστορία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, καθώς βοηθάει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ιστορία του τόπου και της αγάπης για την ιδιαίτερη πατρίδα. Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά ευαισθητοποιούνται για τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, ενώ αναπτύσσεται η διάθεση για τη διαφύλαξη-αξιοποίηση της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς και του φυσικού περιβάλλοντός της (Παληκίδης, 2010).

Η τοπική ιστορία διαθέτει πλεονεκτήματα που συνδέονται με τους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης, αφού μπορεί να μελετηθεί διαθεματικά (Garvey & Krug, 1997). Επιπλέον, συνδέεται με την περιβαλλοντική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και υποστηρίζει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στη συνεργασία με τους ανθρώπους της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η ενασχόληση των παιδιών με την τοπική ιστορία τα οδηγεί στην απόκτηση κατάλληλων γνώσεων για να αντιμετωπίσουν κινδύνους που προέρχονται από το διαδίκτυο (Δημητριάδου, 2002). Επιπλέον, τα παιδιά αποκτούν στοιχεία για τη συγκρότηση της ατομικής-πολιτιστικής τους ταυτότητας, που λόγω της παγκοσμιοποίησης τείνει να αλλοιωθεί (Παληκίδης, 2010).

Η επαφή με την τοπική ιστορία, όμως, ενδέχεται να ενισχύσει τον κίνδυνο της σοβινιστικής αντιμετώπισης των γεγονότων, που θα οδηγήσει σε παρερμηνεία της ιστορίας και σε δημιουργία αντιπαλοτήτων μεταξύ γειτονικών κοινοτήτων. Επιπρόσθετα, εφόσον υπάρχουν αμφίσημα ιστορικά γεγονότα, θα πρέπει να μελετώνται με αντικειμενικότητα και να παρουσιάζονται όλες οι σχετικές εκδοχές (Γριβέλλας, Καραφύλλης και Μαγόπουλος, 2006).

Μέθοδος υλοποίησης - Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών

Σκοπός του εκπαιδευτικού ομίλου, που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις για την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας τους, στο πρόσφατο ή απώτερο παρελθόν. Επιπλέον στόχοι ήταν να αναπτύξουν τα παιδιά σχέσεις συνεργασίας μέσα στην ομάδα, να εξασκήσουν δεξιότητες καταγραφής - σύγκρισης - ταξινόμησης πληροφοριών και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.

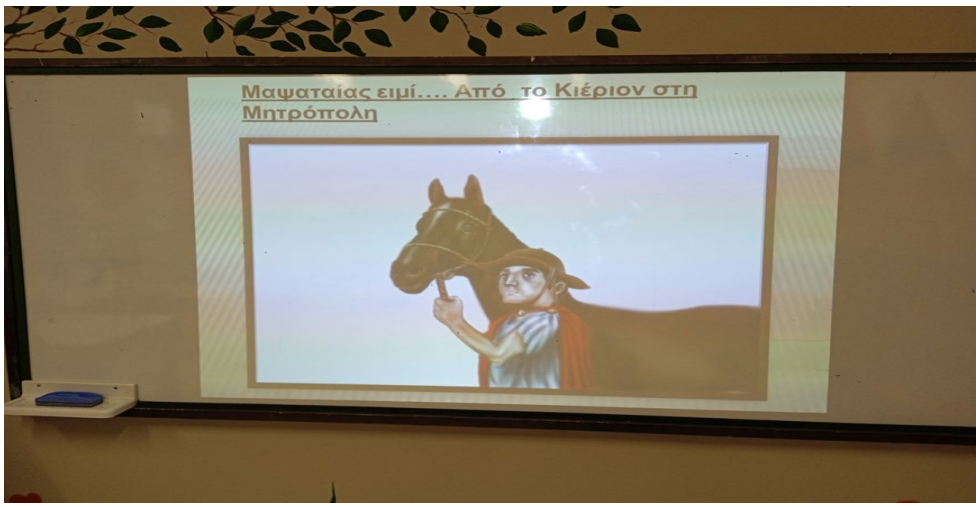
Χρησιμοποιήθηκαν οι εξής παιδαγωγικές πρακτικές: Βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, διεξαγωγή μικροερευνών, εργασία με τη μέθοδο project, μαθητοκεντρική διδασκαλία (αξιοποίηση ιδεών-ενδιαφερόντων των παιδιών) και εκπαιδευτικοί σε ρόλο συντονιστή-καθοδηγητή. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο ή σε έντυπες πηγές, έκαναν μικροέρευνες και πραγματοποίησαν συνεντεύξεις σε συγγενικά τους πρόσωπα. Στην αίθουσα παρακολούθησαν παρουσιάσεις, είδαν εκπαιδευτικά βίντεο από το διαδίκτυο, συμμετείχαν σε ομαδικές συζητήσεις, απάντησαν σε φύλλα εργασίας και έπαιξαν με θεματικά επιτραπέζια παιχνίδια που κατασκεύασαν οι υπεύθυνοι του ομίλου. Επιπλέον, τα μέλη του ομίλου πραγματοποίησαν δράσεις (εκπαιδευτικές επισκέψεις) στο πεδίο.

Λειτουργία του ομίλου

Ο όμιλος λειτουργούσε κάθε Παρασκευή για δύο (2) διδακτικές ώρες, μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων του πρωινού προγράμματος. Τόπος συνάντησης ήταν η αίθουσα της σχολικής βιβλιοθήκης, όπου υπήρχε ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο και προτζέκτορας. Μελετήθηκε η ιστορία της περιοχής μας από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή, καθώς δημιουργήθηκαν οι παρακάτω διαστάσεις του αντικειμένου:
Α) Η ιστορία του σχολείου
Β) Η μυθολογία της Θεσσαλίας
Γ) Η Θεσσαλία στην αρχαιότητα
Δ) Η βυζαντινή Θεσσαλία
Ε) Η Καρδίτσα στην οθωμανική περίοδο
ΣΤ) Απελευθέρωση της Καρδίτσας
Ζ) Καρδίτσα, η πρώτη ελεύθερη πόλη της Ευρώπης
Η) Καρδίτσα: τέχνες, εκκλησία, επιστήμες, πολιτική & αθλητισμός

Ο όμιλος λειτούργησε από τα μέσα Οκτώβρη μέχρι τον Μάιο. Στο διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκαν είκοσι τέσσερις (24) συναντήσεις-δράσεις, όπως περιγράφονται παρακάτω:
1) Κατασκευή του κτιρίου και ίδρυση του 5ου Δημοτικού Σχολείου Καρδίτσας.
2) Υλοποίηση σημαντικών δράσεων από το σχολείο και αλλαγές στο κτίριο. Επίσκεψη από πρώην Διευθυντή του σχολείου και συζήτηση μαζί του για τη λειτουργία του σχολείου τα παλιότερα χρόνια.
3) Μυθολογία της Θεσσαλίας (Δευκαλίωνας, Γήταυρος και πρώτοι κάτοικοι της περιοχής).
4) Οι κάτοικοι της Θεσσαλίας κατά την αρχαιότητα.

5) Οι αρχαίοι οικισμοί και ο τρόπος ζωής. Επίσκεψη από αρχαιολόγο της Εφορείας Αρχαιοτήτων Καρδίτσας και υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο: *«Μαψαταία ειμί»: Από το Κιέριον στη Μητρόπολη* (Εικ. 1).

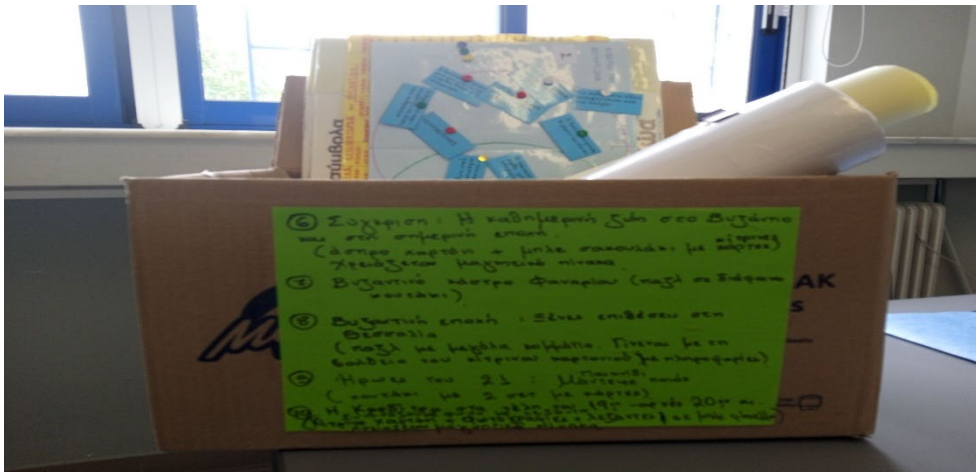


Εικ. 1. Η εμπειρία του Μαψαταία, ενός Αθηναίου εμπόρου, που ταξιδεύει στη δυτική Θεσσαλία του 4ου αι π.Χ.

6) Παρουσίαση διάφορων μύθων της Θεσσαλίας (θεοί του Ολύμπου, Αργοναυτική Εκστρατεία κ.ά.).
7) Μελέτη των αρχαιολογικών χώρων που υπάρχουν στον Δήμο Καρδίτσας (π.χ. θολωτός τάφος Γεωργικού – Ξινονερίου, ανασκαφές στον Πρόδρομο κ.ά.).
8) Κοινωνικές τάξεις και τρόπος ζωής στην αρχαία Θεσσαλία. Σχέσεις της Θεσσαλίας με τις ισχυρές ελληνικές πόλεις-κράτη (π.χ. Αθήνα, Σπάρτη).
9) Επιδρομές εχθρών στη βυζαντινή Θεσσαλία.
10) Διάδοση του χριστιανισμού στα χρόνια του Βυζαντίου.
11) Η καθημερινή ζωή και η θέση της γυναίκας στο Βυζάντιο.
12) Η εκπαίδευση και τα επαγγέλματα στο Βυζάντιο.
13) Επίσκεψη και ομιλία από την υπεύθυνη του Μουσείου Πόλης Καρδίτσας, με τίτλο: *«Με αφορμή ένα "ωραίο σπίτι" του 1862: ιστορίες από την Καρδίτσα της ύστερης οθωμανικής εποχής».*
14) Διδακτική επίσκεψη στην Ιερά Μονή Αγίου Στεφάνου στα Μετέωρα, στο «Κέντρο Έρευνας – Μουσείο Βασίλη Τσιτσάνη» στα Τρίκαλα και στο Μνημείο που κατασκευάστηκε στα Τρίκαλα για τους Τρικαλινούς και τους Καρδιτσιώτες ήρωες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οι οποίοι υπερασπίστηκαν με τη ζωή τους το Ύψωμα 731, στην Κλεισούρα της Αλβανίας το 1941.
15) Ίδρυση και ονομασία της Καρδίτσας.
16) Οι συνθήκες ζωής κατά την Τουρκοκρατία (εκπαίδευση, καθημερινή ζωή κ.ά.) και το έργο των κλεφτών – αρματολών.
17) Επανάσταση στη Δυτική Θεσσαλία και απελευθέρωση της Καρδίτσας.
18) Συνθήκες ζωής και ιστορικά γεγονότα που ακολούθησαν την απελευθέρωση της Καρδίτσας (τέλη 19^{ου} αι. – αρχές 20^{ού} αι.).

19) Διδακτική επίσκεψη στον Μητροπολιτικό Ιερό Ναό των Αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης Καρδίτσας. Οι μαθητές/ριες είχαν την ευκαιρία να ακούσουν πληροφορίες για τον αρχιτεκτονικό τύπο του ναού (εγγεγραμμένος σταυροειδής με τρούλο), την ιστορία του κτιρίου και την αγιογράφηση. Επιπλέον, περιηγήθηκαν στους χώρους του ναού και στα παρεκκλήσια.
20) Γεγονότα που διαδραματίστηκαν στην Καρδίτσα κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου.
21) Επίσκεψη και ομιλία *«Επισκόπηση της τοπικής ιστορίας από την αρχαιότητα μέχρι και τον 20ό αι.»,* από τον Πρόεδρο του Συλλόγου Φίλων Ιστορίας Ν. Καρδίτσας.
22) Σημαντικές μορφές της Καρδίτσας από τον αθλητισμό και την πολιτική.
23) Σημαντικές προσωπικότητες της Καρδίτσας από τις τέχνες, τις επιστήμες και την Εκκλησία. Επιπλέον, τα παιδιά συμπλήρωσαν φύλλο αυτοαξιολόγησης αναφορικά με τη συμμετοχή τους στον όμιλο.
24) Διδακτική επίσκεψη στο Φανάρι Καρδίτσας: Ιερός Ναός Αγίου Σεραφείμ (ο οποίος βρίσκεται στη θέση όπου μαρτύρησε ο ιερομάρτυρας Σεραφείμ στα χρόνια της Τουρκοκρατίας), βυζαντινό κάστρο και λαογραφικό μουσείο.

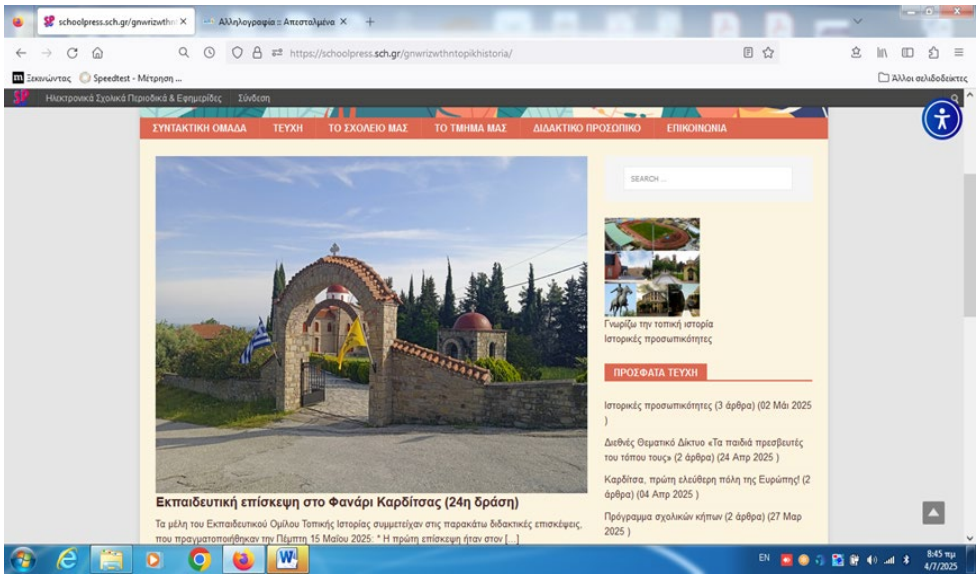
Για τις ανάγκες του ομίλου δημιουργήθηκαν δεκαπέντε (15) φύλλα εργασίας, στα οποία περιλαμβάνονταν και ασκήσεις στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, κατασκευάστηκαν έντεκα (11) επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία έμειναν στο αρχείο του Σχολείου για μελλοντική χρήση (Εικ. 2). Επιπρόσθετα, για την αξιολόγηση του ομίλου χρησιμοποιήθηκαν: φύλλο εργασίας για τους/τις μαθητές/τριες και ερωτηματολόγιο για τους γονείς.



Εικ.2. Συγκέντρωση των επιτραπέζιων παιχνιδιών

Για τη διάχυση των πρακτικών κατασκευάστηκε από τους υπευθύνους του ομίλου ηλεκτρονικό σχολικό περιοδικό (Εικ. 3) με τίτλο «Γνωρίζω την τοπική ιστορία» (https://schoolpress.sch.gr/gnwrizwthntopikhistoria/), στην πλατφόρμα του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου. Στο περιοδικό δημιουργήθηκαν οκτώ (8) τεύχη, που αντιστοιχούν στις θεματικές διαστάσεις του ομίλου. Εκεί περιγράφηκαν όλες οι παραπάνω δράσεις και αναρτήθηκε σχετικό εκπαιδευτικό υλικό (παρουσιάσεις). Το συγκεκριμένο

περιοδικό αποτελούσε το παραδοτέο του ομίλου σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, ενώ «επικοινωνούσε» με την επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου.



Εικ. 3. Το ηλεκτρονικό σχολικό περιοδικό του ομίλου

Συμπεράσματα

Οι εργασίες του ομίλου ολοκληρώθηκαν επιτυχώς και επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχική σχεδίαση. Οι μαθητές/τριες, μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων, απέκτησαν γνώσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες με βιωματικό τρόπο. Επιπρόσθετα, η αξία του ομίλου ήταν σημαντική και συνέβαλε αναντίρρητα στην παιδαγωγική, επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς μοιράστηκαν ιδέες-γνώσεις και βελτίωσαν τις διδακτικές πρακτικές τους.

References

Apostolidou, B. & Tsarbopoulou, A. (2002). My place in history. In: Venetia Apostolidou, Victoria Kaplani, Eleni Hontolidou (eds.), *Reading literature at school… a new teaching proposal*. Athens: Typothito.

Asonitis, S. & Pappas T. (2006). *Local History 3rd Grade, Educational Book*. Athens: Metaichmio.

Dimitriadou, K. (2002). *History and geography in early school age: implementation and evaluation of an educational intervention in the historical area.* Thessaloniki: Kyriakides.

Doulas, Ch. (1991). The teaching of local history. *Nea Paideia, 58*.

Garvey, B. & Krug, M. (1977). Models of history teaching in the secondary school. Oxford University Press.

Grivellas, L., Karafyllis, N. & Magopoulos, V. (2006). *Local history manual* (2nd edition). Karditsa: Karditsa Prefecture.

Leontsinis, G. & Repousi, M. (2001). *Local History as a field of study in the context of school education*. Athens: O.E.D.B..

Ministry of Education and Culture (2022). Operation of educational groups – Heads of educational groups (Decision 102939/GD4/24-8-2022). Maroussi.

Nachopoulos, N. (2009). *Local History in Primary School: Attitudes of Teachers in Pieria Prefecture*. Retrieved July 7, 2025, from https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28769.

Palikidis, A. (2010). Teaching Local History. Elements of the History of the Prefecture of Kavala. *Proceedings of the Local History Seminar of the Municipality of Kavala* (Edited by Roudometof N.). Kavala: Municipality of Kavala.

Papagrigoriou, G. (2005). The Teaching of History in Primary School Based on the DEPPS, the APS and the New History Books for Primary School, in: *Training of School Counselors in Primary and Preschool Education in the DEPPS and the APS.* Athens: YP.P.E.TH..

Pedagogical Institute (2011). *Local History, A Guide for the Teacher. Expert Group: "Social Sciences – History"*. Athens.

Vaina, M. (1997). *Theoretical framework for teaching local history for the twenty-first century.* Athens: Gutenberg.

Το "Μουσικό UNO" ως εργαλείο παιχνιδοκεντρικής μάθησης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση

Δρ. Ματζίρης Χρήστος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01

Περίληψη

Μία από τις βασικότερες παιδαγωγικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής ανάγνωσης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, συχνά υιοθετείται η μετωπική διδασκαλία ως κυρίαρχη διδακτική πρακτική. Το παρόν άρθρο διερευνά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Μουσικό UNO» στο μάθημα της μουσικής στη Δ΄ και Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου Γενικής Παιδείας. Το εν λόγω παιχνίδι, εμπνευσμένο από το κλασικό παιχνίδι «UNO», συνιστά μια εναλλακτική, παιγνιώδη προσέγγιση για την εξοικείωση των μαθητών με τα ρυθμικά σύμβολα και τις θέσεις των μουσικών φθόγγων στο πεντάγραμμο, στοιχεία που συνιστούν βασικά γνωστικά προαπαιτούμενα για την καλλιέργεια της ικανότητας μουσικής ανάγνωσης. Η αποτίμηση της εφαρμογής έτυχε θετικής ανταπόκρισης από τους μαθητές, οι οποίοι χαρακτήρισαν τη δραστηριότητα ως ευχάριστη και δημιουργική, ενώ η πλειονότητα εξέφρασε την επιθυμία να συμμετάσχει εκ νέου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσική εκπαίδευση, παιχνιδοποίηση, UNO, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μουσικά παιχνίδια

Musical UNO" as a Game-Based Learning Tool: Design, Implementation, and Evaluation

Matziris Christos, Music Teacher, PhD, M.Sc., M.Mus. (Integrated)

Abstract

One of the most significant pedagogical challenges faced by music educators in Primary Education concerns the development of music reading skills. To achieve this goal, frontal teaching is often adopted as the dominant instructional approach. The present article explores the implementation of the educational game "Musical UNO" in music classroom for 4th and 5th grade students in General Primary Education. This game, inspired by the classic "UNO" card game, constitutes an alternative, gamified activity for familiarizing students with rhythmic notation and the placement of musical notes on the staff, components which are necessary for the development of music reading ability. The evaluation of the implementation revealed a positive student response; students described the activity as enjoyable and creative, with the majority expressing a desire to play the game again.

Key-Words: Music education, gamification, UNO, primary education, musical games

Η έννοια του παιχνιδιού και η συμβολή του στη μαθησιακή διαδικασία

Το παιχνίδι αποτελεί μια σύνθετη έννοια, δύσκολη να οριστεί με ακρίβεια, καθώς βιώνεται περισσότερο ως εμπειρία παρά ως πράξη (Reed & Brown, όπως αναφέρεται στους Jarvis, Brock & Fraser, 2016). Οι Slater & Bremmer (2019) αναφέρουν πως το παιχνίδι είναι ευχάριστη δραστηριότητα χωρίς άμεσο σκοπό. Ο Huizinga (1955) το θεωρεί θεμελιώδη πολιτισμική λειτουργία, εθελοντική και εκτός «κανονικής ζωής», ενώ ορίζει τον «μαγικό κύκλο» ως το πλαίσιο δράσης του. Άλλοι ορισμοί (Adams, 2009 · Juul, 2003 · Kapp, 2012 · Salen & Zimmerman, 2003) τονίζουν την ύπαρξη κανόνων, στόχων, ποσοτικοποιήσιμων αποτελεσμάτων και συναισθηματικής εμπλοκής.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού περιλαμβάνουν:

- Πεδίο δράσης (Weitze & Ørngreen, 2012)
- Κανόνες (Salen & Zimmerman, 2003 · Apostol et al., 2013)
- Στόχους και έκβαση (Apostol et al., 2013)
- Ανατροφοδότηση και ανταμοιβές (Weitze & Ørngreen, 2012 · Kapp, Blair & Mesch, 2013)
- Ασφαλές περιβάλλον για δοκιμή χωρίς συνέπειες (Juul, 2003)
- Αφήγηση (Apostol et al., 2013)

Επιπλέον, το παιχνίδι εμπεριέχει συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία όπως η αβεβαιότητα, η σύγκρουση, ο ανταγωνισμός και η συνεργασία (Salen & Zimmerman, 2003), ενώ προάγει την αίσθηση κυριότητας και την αισθητική εμπειρία (Adams, 2009 · Weitze & Ørngreen, 2012).

Η παιχνιδοποίηση (gamification) είναι η χρήση στοιχείων παιχνιδιού σε μη παιγνιώδεις δραστηριότητες και εφαρμόζεται κυρίως σε εκπαιδευτικά πλαίσια για την ενίσχυση της συμμετοχής και της μάθησης (Kapp et al., 2013). Διακρίνεται σε δομική παιχνιδοποίηση, που αφορά τη μορφή του μαθήματος (π.χ. πόντοι, μετάλλια) και παιχνιδοποίηση περιεχομένου, που μετατρέπει το ίδιο το περιεχόμενο σε παιγνιώδες (Kapp et al., 2013). Η παιχνιδοποίηση ενισχύει τη μάθηση, ενθαρρύνει τη δράση και προάγει τη δέσμευση μέσω προκλήσεων, συνεργασίας και θετικής συμπεριφορικής ενίσχυσης (Huotari & Hamari, όπως αναφέρεται στους Metwally, Yousef & Yinning, 2019).

Τα σοβαρά παιχνίδια (serious games) και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια (educational games) αποτελούν κατηγορίες παιγνιωδών δραστηριοτήτων με στόχο όχι μόνο τη διασκέδαση, αλλά την εξάσκηση και τη μάθηση (Susi, Johannesson & Backlund, 2007). Η παιχνιδοκεντρική μάθηση αξιοποιεί τα παιχνίδια για την παραγωγή μαθησιακών αποτελεσμάτων, ειδικά μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα (Prensky, όπως αναφέρεται στους Susi et al., 2007).

Πολλοί παιδαγωγοί (Piaget, Vygotsky, Montessori, Steiner κ.ά., όπως αναφέρονται στους Jarvis et al., 2016) αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού στη μάθηση. Το

παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη, ενώ ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη μεταγνώση (Brock, 2016 · Dodds, 2009). Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού αποκτούν αυτοέλεγχο, ευχαρίστηση και επάρκεια (Kapp, 2012 · Plass et al., 2013).

Μουσικά εκπαιδευτικά παιχνίδια

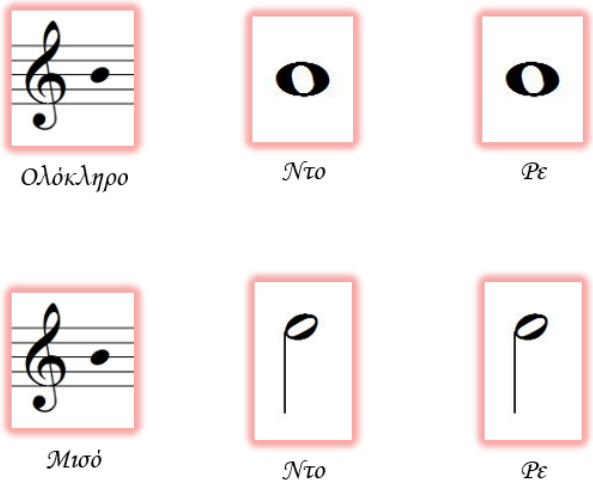
Υπάρχει ένα πλήθος μελετών που αναφέρονται σε παιχνίδια μουσικής και στη θετική επίδραση που αυτά έχουν στη μουσική εκπαίδευση (Birch, 2013 · Denis & Jouvelot, 2005 · Gomes, 2014 · Lindsay & Kenneth, 2011 · Nielsen, Baerendsen & Jessen, 2008 · Nouwen et al., 2016 · Peppler et al., 2012 · Weitze & Ørngreen, 2012 · Ράλλης, 2016 · Ροβίθης, Κότσιρα & Μαραντού,2016). Όσον αφορά τα μουσικά παιχνίδια με καρτέλες, και ειδικότερα εκείνα που αντλούν τη δομή και τη λογική τους από το παραδοσιακό παιχνίδι UNO, παρατηρείται σημαντική παρουσία τέτοιων εφαρμογών στον εκπαιδευτικό ιστότοπο Teachers Pay Teachers (https://www.teacherspayteachers.com). Πλήθος παιχνιδιών με τον τίτλο “Musical UNO” διατίθενται στην εν λόγω πλατφόρμα, με στόχο την υποστήριξη της διδασκαλίας και της εμπέδωσης μουσικών εννοιών, όπως οι ρυθμικές αξίες, οι φθόγγοι, τα μουσικά σύμβολα και τα όργανα. Χαρακτηριστικό των παιχνιδιών αυτών αποτελεί η αξιοποίηση της δομής του παραδοσιακού UNO ως παιγνιώδους πλαισίου, εντός του οποίου ενσωματώνονται επιμέρους στοιχεία της μουσικής θεωρίας. Κάθε παιχνίδι επικεντρώνεται σε μία συγκεκριμένη μουσική έννοια, προσφέροντας έναν σαφή και στοχοθετημένο τρόπο εξάσκησης. Η αναζήτηση αντίστοιχου υλικού σε άλλες διαδικτυακές πηγές δεν απέφερε εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα, γεγονός που καταδεικνύει την περιορισμένη διάδοση του συγκεκριμένου τύπου μουσικού παιχνιδιού εκτός του παραπάνω εξειδικευμένου περιβάλλοντος.

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι «Μουσικό UNO»

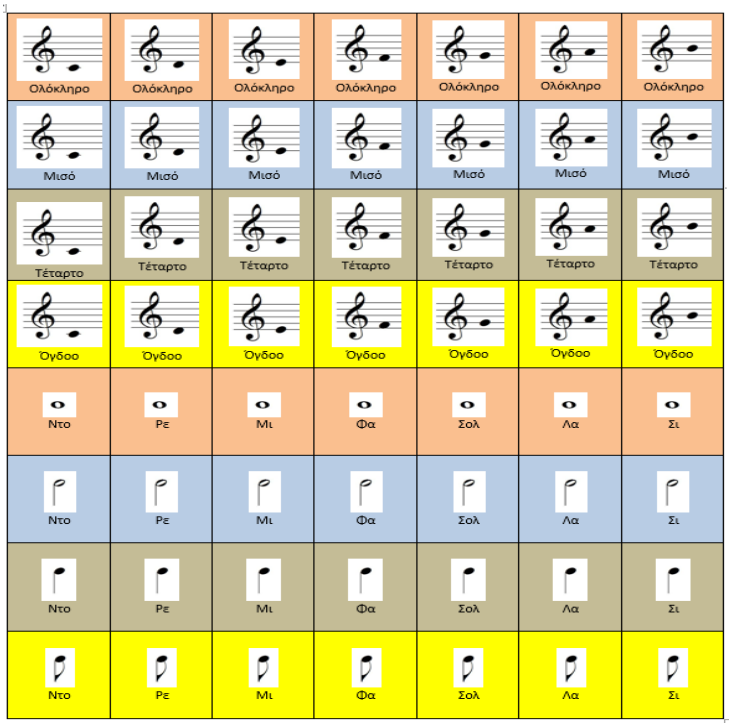
Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό παιχνίδι με τίτλο «Μουσικό UNO» ενσωματώνει βασικές αρχές της μουσικής σημειογραφίας και αξιοποιεί τη δυναμική της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Στηρίζεται στους μηχανισμούς του γνωστού παιχνιδιού «UNO», ενώ έχει τροποποιηθεί ώστε να περιλαμβάνει στοιχεία μουσικού γραμματισμού, όπως ρυθμικές αξίες και μουσικές νότες σε πεντάγραμμο με κλειδί του Σολ. Το σετ αποτελείται από 56 καρτέλες που φέρουν είτε ρυθμικές αξίες είτε μουσικούς φθόγγους (Εικόνα 1), σε συμβολική και λεκτική μορφή, καθώς και από έναν οδηγό οδηγιών χρήσης (Εικόνα 2).

Η εφαρμογή του παιχνιδιού πραγματοποιείται σε ομάδες τεσσάρων έως έξι μαθητών, ανάλογα με τη σύνθεση και το δυναμικό της τάξης. Κάθε ομάδα λαμβάνει ένα πλήρες σετ καρτελών και έναν οδηγό. Οι μαθητές παίζουν ακολουθώντας τους κανόνες του κλασικού UNO, επιλέγοντας και τοποθετώντας κάρτες που είτε περιέχουν την ίδια ρυθμική αξία είτε την ίδια νότα με την κάρτα που βρίσκεται ανοιχτή στο κέντρο. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει αντιστοιχία, ο παίκτης τραβάει μία νέα κάρτα από τη στοίβα και την ελέγχει εκ νέου. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν ένας από τους παίκτες

απομείνει χωρίς καρτέλες, έχοντας προηγουμένως δηλώσει "UNO", όταν του μείνει μία καρτέλα.



Εικόνα 1: Δείγμα καρτελών από το παιχνίδι "Μουσικό UNO"



Εικόνα 2: Ο οδηγός του παιχνιδιού

Παιδαγωγικά οφέλη του παιχνιδιού «Μουσικό UNO»

Η χρήση του «Μουσικού UNO» στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να προσφέρει ποικίλα μαθησιακά και κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη, όπως:

- Ενίσχυση της μουσικής εγγραμματοσύνης, καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται

με βασικές έννοιες της ρυθμικής και μελωδικής γραφής με τρόπο βιωματικό.
- Ανάπτυξη της συγκέντρωσης και της παρατηρητικότητας, δεδομένου ότι οι παίκτες καλούνται να αναγνωρίσουν μουσικά σύμβολα και να τα αντιστοιχίσουν σωστά.
- Καλλιέργεια της ομαδικότητας και της συνεργατικής μάθησης, καθώς οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες.
- Ενίσχυση του ενδιαφέροντος και του κινήτρου μάθησης, μέσω της ένταξης παιγνιωδών στοιχείων, τα οποία επιφέρουν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και θετικής στάσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο.
- Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με στόχο την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως μαθησιακού στυλ ή επιπέδου μουσικής κατάρτισης.
- Ενίσχυση της συναισθηματικής ενδυνάμωσης, μέσα από την επιτυχία σε ένα ασφαλές και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, όπου ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια.

Το «Μουσικό UNO», ως εργαλείο μουσικής διδασκαλίας μέσω παιχνιδιού, δύναται να λειτουργήσει συμπληρωματικά ή και ενισχυτικά στο τυπικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής, διευρύνοντας τις δυνατότητες παιδαγωγικής καινοτομίας στην τάξη.

Εφαρμογή στην τάξη

Το παιχνίδι «Μουσικό UNO» εφαρμόστηκε τον Μάιο του 2025 σε τέσσερις τάξεις, συγκεκριμένα σε δύο τμήματα της Δ΄ και δύο τμήματα της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου γενικής παιδείας, το οποίο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή του Νομού Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές των εν λόγω τμημάτων είχαν προηγουμένως διδαχθεί, μέσω της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας, τα σύμβολα των ρυθμικών αξιών καθώς και τις θέσεις των μουσικών φθόγγων στο πεντάγραμμο με χρήση του κλειδιού του Σολ. Επιπλέον, ήταν σε θέση να εκτελούν απλά μουσικά κομμάτια στο μεταλλόφωνο. Ωστόσο, παρατηρούνταν δυσκολίες στην αυτόνομη ανάγνωση παρτιτούρας, γεγονός που ανέδειξε την ανάγκη για ενίσχυση της μουσικής αναγνωστικής δεξιότητας μέσω εναλλακτικών, βιωματικών προσεγγίσεων.

Στο πλαίσιο αυτό, το εν λόγω παιχνίδι σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με σκοπό να ενισχύσει την εξοικείωση των μαθητών με τα ρυθμικά σύμβολα και τους φθόγγους στο πεντάγραμμο. Η υλοποίηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας μουσικής. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρουσίασε αναλυτικά τους κανόνες του παιχνιδιού και διευκρίνισε τον τρόπο συμμετοχής. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Σε κάθε ομάδα διανεμήθηκε ένα πλήρες σετ καρτελών και ο σχετικός οδηγός, και το παιχνίδι ξεκίνησε.

Καθ’ όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν υποστηρικτικός και καθοδηγητικός, με στόχο την ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών. Οι τελευταίοι συμμετείχαν ενεργά και αυτόνομα στη διαδικασία, μαθαίνοντας μέσα από

το παιχνίδι, χωρίς άμεση διδακτική παρέμβαση (βλ. Εικόνες 3 και 4).

Εικόνα 3: Εφαρμογή του παιχνιδιού στην τάξη

Εικόνα 4: Εφαρμογή του παιχνιδιού στην τάξη

Αποτίμηση του παιχνιδιού

Η εφαρμογή του μουσικού παιχνιδιού «Μουσικό UNO» ανέδειξε ποικίλα παιδαγωγικά οφέλη αλλά και σημεία που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης. Οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι, ανέδειξαν θετικές γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές αντιδράσεις, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης στη μουσική αγωγή.

Ένα από τα βασικότερα θετικά ευρήματα αφορά τον ψυχαγωγικό και ελκυστικό χαρακτήρα του παιχνιδιού. Η πλειονότητα των μαθητών περιέγραψε την εμπειρία ως διασκεδαστική, πρωτότυπη και ευχάριστη, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «ήταν τέλειο», «με έκανε να νιώσω χαρά», «θέλω να το ξαναπαίξω». Αυτές οι αναφορές αποκαλύπτουν τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων διευρύνει το φάσμα των σκέψεων και δράσεων (Fredrickson, 2001, 2004), ενισχύει τη δημιουργία γνωστικών και κοινωνικών πόρων, και διευκολύνει τη μακροχρόνια μνήμη (Yang et al., 2014). Αυτή η θετική συναισθηματική κατάσταση, όταν ενσωματώνεται σε βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως το «Μουσικό UNO», ενισχύει σημαντικά την εμπλοκή των μαθητών και την αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία.

Παράλληλα, καταγράφηκαν δηλώσεις που επιβεβαιώνουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού. Πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι έμαθαν ή επανέλαβαν τις νότες, ότι κατανόησαν μουσικές έννοιες και ότι μπόρεσαν να συνδυάσουν θεωρητική γνώση με πρακτική εφαρμογή – όπως για παράδειγμα στο παίξιμο του μεταλλόφωνου. Δηλώσεις όπως «με βοήθησε στις νότες και στο να παίζω μεταλλόφωνο» ή «μάθαινα ευκολότερα τις νότες» τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως εργαλείου βιωματικής και ενσώματης μάθησης, στοιχείο καθοριστικό για τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιπλέον, οι μαθητές φάνηκαν να εκτιμούν την πρωτοτυπία του παιχνιδιού. Το γεγονός ότι δεν αποτελεί απλώς μία παραλλαγή του κλασικού UNO αλλά ένα εντελώς νέο παιχνίδι με μουσικό περιεχόμενο ενίσχυσε τη φαντασία και την αίσθηση καινοτομίας. Σχόλια όπως «δεν το έχει φτιάξει κανένας» ή «είναι σαν UNO αλλά διαφορετικό» τεκμηριώνουν τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη δημιουργική παιγνιώδη διδασκαλία.

Ωστόσο, αναδείχθηκαν και κάποια σημεία προβληματισμού, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του σχεδιασμού και της εφαρμογής του παιχνιδιού. Αρχικά, αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση των κανόνων ή ότι «έπρεπε να κοιτάζουν συνεχώς τον πίνακα». Η δυσκολία φάνηκε να σχετίζεται με το επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών στις νότες.

Πολλοί μαθητές ανέφεραν την έλλειψη ειδικών καρτών όπως αυτές του κλασικού UNO (+2, +4, Καρτέλα παράλειψης επόμενου παίκτη, αντιστροφή ροής κτλ) εκφράζοντας την επιθυμία για περισσότερες κάρτες με στρατηγικά χαρακτηριστικά. Η προσθήκη αυτών των καρτών θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος

με απρόβλεπτες τροπές στο παιχνίδι, στην ενεργοποίηση όλων των παικτών ακόμη και όταν δεν είναι η σειρά τους καθώς και στην ενίσχυση δεξιοτήτων απόκρισης, ταχύτητας και αυτοελέγχου. Παρατηρήθηκε επίσης δυσκολία στη συνεργασία σε κάποιες ομάδες, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για καθορισμό σαφών κανόνων ομαδικότητας και ενδεχομένως ενεργότερη διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού.

Τέλος, υπήρξαν λιγοστές αναφορές σε κόπωση (π.χ. «κουράστηκα», «πήρε πολλή ώρα») οι οποίες φανερώνουν την ανάγκη για χρονική ρύθμιση του παιχνιδιού. Πιθανές λύσεις περιλαμβάνουν την περιοδική διακοπή ή τη διεξαγωγή του παιχνιδιού σε δύο φάσεις.

Συνοψίζοντας, το «Μουσικό UNO» αποτελεί ένα παιχνίδι υψηλής παιδαγωγικής αξίας, καθώς συνδυάζει τη μάθηση με την ψυχαγωγία, κινητοποιεί τη συγκέντρωση και τη μνήμη και ευνοεί την επανάληψη μουσικών εννοιών με παιγνιώδη τρόπο. Ωστόσο, για να αξιοποιηθεί στο έπακρο απαιτείται παιδαγωγική καθοδήγηση, βελτιώσεις στον σχεδιασμό και διαφοροποίηση ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Η ενσωμάτωση ειδικών καρτών, η εκπαίδευση στη συνεργασία και η προσεκτική διαχείριση του χρόνου μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τη λειτουργικότητα του παιχνιδιού ως εργαλείο δημιουργικής μουσικής μάθησης.

Εφαρμογή του παιχνιδιού «UNO» σε άλλα διδακτικά αντικείμενα

Το κλασικό επιτραπέζιο παιχνίδι «UNO», λόγω της ευέλικτης δομής και των απλών κανόνων του, προσφέρεται για παιδαγωγική προσαρμογή σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω της εκπαιδευτικής του ανασχεδίασης, μπορεί να υποστηρίξει τη βιωματική και ενσώματη μάθηση, ενισχύοντας τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών.

Ειδικότερα, στο γνωστικό πεδίο των μαθηματικών, το UNO μπορεί να αξιοποιηθεί σε πρώιμα εκπαιδευτικά στάδια για την καλλιέργεια της αριθμητικής σκέψης και τη λειτουργική κατανόηση των βασικών πράξεων. Η δημιουργία καρτών με αριθμητικές παραστάσεις που οδηγούν στο ίδιο αριθμητικό αποτέλεσμα (π.χ. «4», «3+1», «6−2», «2×2») επιτρέπει τη συσχέτιση διαφορετικών μορφών αναπαράστασης και την κατανόηση της έννοιας της ισότητας.

Αντίστοιχα, στο μάθημα της γλώσσας, μπορούν να σχεδιαστούν κάρτες με λέξεις που εμπεριέχουν κοινά ορθογραφικά μοτίβα ή φωνολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. «Τελειών**ω**», «**ο**φείλ**ω**», «ός**ο**», «τ**ό**πι»), με στόχο την ενίσχυση της οπτικής αναγνώρισης και την ανάπτυξη ορθογραφικής επίγνωσης μέσα από ένα πλαίσιο παιγνιώδους αλληλεπίδρασης.

Η διαθεματική αξιοποίηση του UNO, επομένως, συνιστά ένα καινοτόμο εργαλείο διαφοροποιημένης διδασκαλίας που συνδυάζει τη γνώση με το παιχνίδι, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη μαθησιακή απόλαυση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, E. (2009). *Fundamentals of game design*. New Riders.

Apostol, S., Zaharescu, L., & Alexe, I. (2013). Gamification of learning and educational games. *Conference Proceedings of eLearning and Software for Education (ELSE), 02, 67–72.*

Brock, A. (2016). Supporting young children's rights in the early years. In P. Jarvis, S. Holland, A. Brock, & K. Jarvis (Eds.), *Planning for children's play and learning: Meeting children's needs in the early years* (2nd ed., pp. 45–60). Routledge.

Denis, G., & Jouvelot, P. (2005). Motivation-driven educational game design: Applying best practices to music education. In *2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology* (pp. 462–465). ACM. https://doi.org/10.1145/1178477.1178581

Dodds, S. (2009). Philosophy and theory of play. In K. Hardman & M. Green (Eds.), *Contemporary issues in physical education* (pp. 87–105). Meyer & Meyer Sport.

Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 11*(3), 13–21. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359*(1449), 1367–1378. https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.

Jarvis, P., Brock, A., & Fraser, C. (2016). Introduction to play. In *Planning for children's play and learning: Meeting children's needs in the early years* (2nd ed., pp. 1–14). Routledge.

Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. In *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, Utrecht. https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. Pfeiffer.

Metwally, A., Yousef, A., & Yinning, W. (2019). Investigating the effects of gamifying homework on students' perceived satisfaction, behavioural, intention and intrinsic motivation. *GamiFIN conference*, Finland.

Plass, J. L., O'Keefe, P. A., Homer, B. D., Case, J., Hayward, E. O., Stein, M., & Perlin, K. (2013). The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 1050–1066. https://doi.org/10.1037/a0032688

Rallis, M. (2016). Didaskalia mousikis meso kiniton syskefon kai symfona me to montelo tis miktis mathisis. Sto F. Gousias (epim.), *I ekpaidefsi stin epochi ton TPE: Neos Paidagogos, 5-6 Noemvriou 2016*: *Praktika* (ss.2042–2051). ISBN: 978-618-82301-1-8

Rovithis, E., Kotsira, L., & Marantou, N. (2016). Melodika Monopatia: Ekpaideftiko ichitiko paichnidi gia ti didaskalia tis melodikis grammis. Sto F. Gousias (epim.), *I ekpaidefsi stin epochi ton TPE: Neos Paidagogos*, 5-6 Noemvriou 2016: Praktika (ss.1022–1032). ISBN: 978-618-82301-1-8

Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.

Slater, A., & Bremner, G. (2019). *An introduction to developmental psychology* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious games – An overview* (Technical Report HS-IKI-TR-07-001). School of Humanities and Informatics, University of Skövde.

Weitze, C. L., & Ørngreen, R. (2012). *Concept Model For Designing Engaging And Motivating Games for Learning—The Smiley-Model*.

Yang, C., Ji, L., Chen, W., Fu, X. (2014). Positive Affective Learning Improves Memory. In: Harris, D. (eds) *Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics. EPCE 2014*. Lecture Notes in Computer Science (), vol 8532. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07515-0_30

Approaching «learning by travel» in primary education: The Erasmus+ experience

Zompolas Anastasios, Primary Education Teacher
Mouzaki Eleni, Teacher of English Language
Vasiliki Mourdoukouta, Teacher of English Language
Dimitrios Sarris, Music Teacher
Olga Stefanopoulou Olga, Computer Science Teacher

Abstract

The paper aims to contribute to the creation of a usable theoretical and practical framework about «learning by travelling», for the school and education in general. The theoretical framework of learning by travelling has mainly developed in recent years. In our article we develop its theoretical origins in experiential education and learning, intercultural education and learning as well as social learning. This article emerged as a result of action research in the context of two Erasmus+ projects carried out in a Greek public elementary school. With these projects teachers wanted to create a teaching and learning framework for the empowerment of their educational work. The collaboration with elementary schools from abroad broadened the research data and led to a more stable and internationally applicable framework. This includes three stages of learning by travelling that are «preparation» («before the trip»), «implementation» («during the trip») and teaching and further evaluation («after the trip»). The results were not only cognitive - because of the travel - but also emotional and psychomotor. There were effects observed in the social and cultural field, in terms of culture and changing attitudes, both of students and the school community. Thus, a discussion has emerged about the relationship between travelling - with the Erasmus+ trips as case studies - and the educational process. This discussion was not only about the school, learning and local community around the school; It also gave feedback and knowledge about the international learning community that was formed during the programs. Building «a pedagogy of travelling» is a multidimensional pedagogical experience for both the teacher and the student that can extend in aspects of life such as values, cultural values, issues of common cultural values and heritage, social ties of people and of course it can form a way of critical thinking that will engage actively students in activities in order to prepare them for their future actions as active citizens of the world.

Key-Words: Learning by travelling, Erasmus+, experiential education, intercultural education, social education.

1. Introduction: Erasmus+ mobility in Greece

Educational visits and excursions are a vital part of school life (Trant, 2010). In Greece, they are carried out by the school itself or in cooperation with the educational institutions such as the local «Center for Environmental and Sustainability Education», and the «State Scholarships Foundation», which is in charge for Greek Erasmus+ programs.

Consequently, over the years, when educational visits and school trips are organised, school communities formulate de facto practices of a «travel pedagogy» (Krepel & Du-Vall 1981; Subramaniam et al. 2018).

In our paper we will focus on contemporary mobility Erasmus Plus in order to observe how «learning by travelling» takes place, and how we can build on these observations in the everyday process of learning at school.

«Learning by travelling», (Mayer, 2019), is also related to «learning by going» (Phillips, 2019) and is a multidimensional phenomenon that concerns not only school education, but also the family (Miyakawa & Oguchi, 2022), as well as the institutions involved in educating adults about travel education (Via Brancy, 2015).

As the transportations has changed in our time, many aspects of human activity and, also education are being transformed on the basis of the more convenient transportation and travel of people. The school is the base, from which the «mobility» group - as referred to Erasmus Plus programmes - starts and returns to after the trip. This part of the practical side of the issue leads to the three stages of «learning by travelling», which are «before, during and after» (Phillips, 2019:67-103) the trip. Figure 1 proved to be useful in the case of our research and enabled us to thematically allocate the activities we had to organize with our students.

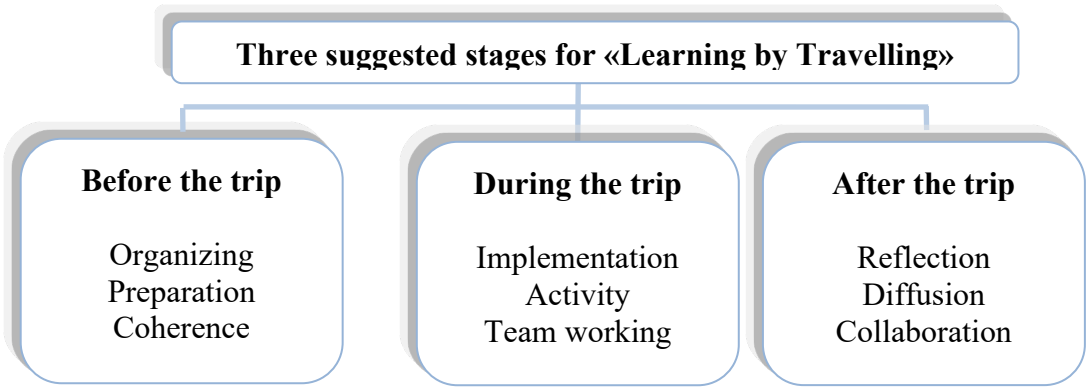


Figure 1

2. Educational theory as practice in learning through travel

For our theoretical understanding of learning by travelling, three relevant theoretical approaches to learning are very useful, which are a) experiential learning and education, b) intercultural learning and education and c) social learning and education, without excluding modern approaches that focus on other characteristics of learning. We will see these below and then we will refer to indicative findings of our research on the formation of the framework of learning by travelling. through travel.

2.1 The theoretical framework

The value of **experiential education** has been recognised since antiquity in the work of Aristotle's "Ethical Nicomacheans" (Aristotelis, 2012). In contemporary science, experiential education is referred to in Dewey' s work (1997 [1938]) with the first systematic connection between experience and learning by doing (Roberts, 2012:53). Subsequently, it is maintained and continued in Kolb's (1984) systematization through the formulation of the «cycle of learning» with experience. Experiential education also harnesses the benefits of research culture as it links to Lewin's action research (Gonzalez-Perez & Taras, 2015:152). The theory of experiential education is theoretically complemented by the Piaget's (2015 [1971]) views on cognitive development (Structuralism). In learning through journeys, the contribution of experiential learning, lies in this so-called «cycle» through which learning emerges from a process of organized planning, activation, observation and reflection, leading to the next experience-based improved design. The school as a place of literacy, with the appropriate activation of teachers, organizes experiential activities through the systematic nature of literacy that leads to effectiveness because of this systematicity. Thus, learning and knowledge emerge from the experience that arises from these activities. The trip is a top quality and dense condition offered for unique such experiential activities.

Intercultural education focuses on learning through cultural diversity and ideas that arise from the co-existence of the differences (Marginson & Sawir, 2012). Multiculturalism is different from interculturalism. The difference is that multiculturalism focuses on fair and equal access to education regardless of cultural backgrounds that can exist in a school community (Atwater, 2022). Interculturality has been proposed both for education in multicultural environments and for enhancing learning experience and the development of thinking and judgement (Marginson & Sawir, 2012).Therefore, learning mobility, where students from one country move to another country, is de facto an opportunity, as well as a possibility, for intercultural learning, where the activities organised by teachers make use of the pupils' experiential presence in another or other cultural or educational environments.

The third theoretical approach to learning that we exploit is **social learning**, which refers to learning through the observation of other behaviors and social contexts. With Bandura (1977) as the main proponent, who talked about the influence of others on the learning process, social learning has many applications. We encounter it from television and other screen-based spectacles to social interactions and social coexistence. Therefore, travel is an ideal opportunity for social learning, as students come into contact with people and experiences that would otherwise not have had the opportunity to get to know, but could also function as a source of learning through social contact.

2.2 Observation of learning and education in practice

The research team, consisting of teachers who travelled with the children and focused on collecting data using action research methodology (McNiff & Whitehead, 2006)

made observations about the formation of pedagogical and learning through travel. Having captured the context, we have described so far, the team's observations are summarized in the following sections:

«Co-existing with students from another country». Social learning leads to a direct experiential understanding of the role of the student in the school learning environment. It has a direct constructive effect on performance and attitudes - beliefs of the learner, i.e. the whole of the «coaching» process responses of students, which have been called «student culture» (Bambrick-Santoyo, 2018:127-156).

«I live with citizens from (and in) another country». Even more than «a student in another country», during mobility the child becomes «a citizen in another country». It is not a «holiday» where I am possibly «bringing the cultural, behavioral, ideological context in another country», perhaps even creating distortions, such as those that in many cases lead local residents to the attitudes of tourists and the fatigue of «overtourism». (Hoffman, Fainstein & Judd, 2003:60-67). Instead, there is a conscious attempt at experiential immersion in the respective contexts that we have chosen as a school mission to experience. The students become aware of new value systems, new cultural priorities and cultural emotions. In particular, a comparative process is initiated between what they have already internalised and what they know on the trip, which also has a constructive effect in an irreplaceable way on the learning experience (Phillips, 2019).

«Special (and interesting) areas of action for learning». The possibility for students to be present in formal learning experiences, museum-based programs, archaeological sites and monuments, is another important aspect of learning by travelling. These sites are already designed for learning and are fields perhaps very accessible to the students of the country in which they are located. With mobility this possibility is now extended to students from another country.

In some cases, these fields are prepared and institutionalised, e.g. open to visitors sites, museums, etc., but in some cases, in an experiential learning context they can be «constructed» by teachers, e.g. a public square, a street, a public transport station, or even a point nature, a forest, etc., and with appropriate preparation can be treated as action fields.

«Cosmopolitanism as an empowerment of perceptions». According to the popular phrase «we love what we know», after mobility students «love» mobility as a part of their experienced life. There is a sense of belonging to the world of nations and cultures, hopefully from school age. This experience is expected to accompany the rest of the students' lives, it is confessed by them and to a certain extent marked by the school years and school life. It contributes to the broadening of the perceptual horizon of the individual and has an empowering effect in dealing with problems, as there is a broadened, internationalised view of things. This is an observation of our research that is verified and should be confirmed, but it is, also, in line with current research literature

(Phillips, 2019; Miyakawa & Oguchi, 2022).

3. Towards an inventory and understanding of mobility

Our experience has shown that an educational trip, a study visit and mobility in general, is designed through a complex web of objectives, patterns, standards and specifications which together make up the final learning experience of the learners. For example, trips are organised on the basis of technical and economic possibilities, on safety standards, on the capabilities of the pedagogical and student groups, with all these elements not being fixed every time. In the case of the mobility under consideration, Erasmus+ sets «quality standards», which are:

a) Inclusion and diversity,
b) Environmental standards,
c) Digital education, including virtual collaboration, virtual mobility and mixed mobility,
d) Active participation in the network of Erasmus organizations.

The Erasmus Plus program is also distinguished by the following features:
α) Protection, health and safety of participants,
b) Multilingualism,
c) Dissemination of projects and their results in order to maximize the impact of the project.
d) The obligation to provide open access to its educational material (European Commission, 2023:7-16).

On the other hand, the factors of the school plan, are based on the mobility according to the educational and teaching needs of the school, the curriculum of the teaching subject and, overall, the needs of the school as a whole that arise from the particular school and learning environment. What is really happening, therefore, is a «confluence» of objectives that come from different but cooperating directions. How, then, does this fusion take place?

In the implementation of the two mobility programs that we carried out and researched (13th Elementary School of Kalamata, 2023), the following were recorded targeted axes for each stage (before, during, after), which are derived from the congruence described above: in each axis one can distinguish that they all start either individually or in combination from the priorities and objectives set by each participating party (Program, Partners, School, Teachers, Students and Parents):

a. Before mobility
a.1. Organisational matters
a.1.1. Providing quality and support to participants.
a.1.2. Practical arrangements (travel, accommodation, passports, social security, etc.).
a.1.3. Health, safety and respect for the rules in force.
a.1.4. Selection of participants in a transparent, fair and inclusive manner.
a.1.5 Formal organisation of an Erasmus Plus program with experiential learning

(visits, venues, animators, other schools, etc.).
a.1.6. Simulation of the experience through the visits of other groups to our school.
a.2. Pedagogical issues
a.2.1. Selection based on cognitive criteria, personality criteria with the aim of a student being familiar with learning and sharing knowledge and experiences (with others).
a.2.2 Cognitive and emotional preparation of students for the experience of mobility.
a.2.3. Sense of independence (combined with initiative in learning and learning and discovery).
a.2.4. Social cohesion of the «travelling group», exercise in team spirit.
a.2.5. Assignment of roles (during mobility), which contributes to initiative and learning.
a.2.6. Preparing the whole learning community for mobility and informing each other.
a.2.7. Selection of activities and the way they are presented.

b. During mobility
b.1. Teacher issues (Pedagogical Team). Teachers:
b.1.1. continue their teaching work with new data: mobility to another country following the program of the hosts.
b.1.2. They are involved themselves in a learning process, but at the same time they coordinate as «first among equals», the whole project.
b.1.3. They work together with other teachers, facilitators, animators, for a common goal.
b.1.4. They work in an international, diverse team along with students and teachers of host schools.
b.2. Student Issues (Student Team). Students:
b.2.1. are part of a wider learning group with multicultural characteristics in which they are invited to function as members (reception, acquaintance, cooperation).
b.2.2. 'Collect' knowledge and experiences, experientially and in a different everyday life context, which is also a field of learning.
b.2.3. Combine learning with the leisure of mobility while at the same time are encouraged to be empathetic to these two distinct contexts (learning - mobility).
b.2.4. are encouraged to reflect, mainly through comparative observations between the host country and their own country.

c. After mobility
c.1. Teacher issues (Pedagogical Team). Teachers:
c.1.1. inform the teachers' association about the mobility in a way that is useful for (material, documentation and discussion on the subject).
c.1.2. Coordinate students who have travelled to act as «multipliers» of their experiential and learning experience.
c.1.3. Make an in-class discussion among students that travelled and their classmates in order to reflect and feedback.
c.1.4. Hold a meeting with the parents of students who have travelled for constructive pedagogical discussion over the trip.
c.2. Student Issues (Student Group). Students:
c.2.1. inform the rest of the school community on the basis of «I know and I can pass on to someone else» in order to act in a multiplying informative way of the learning

outcome.
c.2.2. discuss with the teachers ways of continuing the programm based on what they experienced during the mobility.

4. Discussion and conclusions

The Study of «Learning by travelling» is a necessity and would be beneficial in the amount of travelling and mobility of schools every year. In our school this study was done at a time «ripe» to be utilized by the Teachers as a methodology.

It is true that much could be studied methodically in the Erasmus+ mobility programmes as they are organized nowadays: Possibly a «Travelling Pedagogy», a «Didactics of the Journey» but also a «Learning by travelling», which we have already studied and could also be referred to as «Educating by Travelling».

Experience shows that we should opt for three time stages for the theoretical framework and the implementation framework (Before - During - After), as in the case of other cases (Museum Education (Talboys, 2010), School Activities with visits (Moraitou, Doriza & Demertzi, 2006; Girtzi et al., 2012)) etc.

The comparative advantages (pedagogical, didactic, psychosocial, cognitive, etc.) learning by travelling are undeniable and irreplaceable because they are unique experiences (Krepel & DuVall, 1981; Krepel & DuVall, 1981). Mayer, 2019; Phillips, 2019; Miyakawa & Oguchi, 2022). If this is the case, however, what new things do we learn from our work on something that is documented to be positive and important?

The new thing that should be recorded is the significant expansion of educational process on issues like:

a) life values,
b) social values,
c) issues of common cultural heritage; and
(d) social ties between people.

All of this enhances the profile of the student who is to develop critical thinking, especially for his future actions as a citizen. The relationship between mobility and the educational process can be studied further. It concerns the relationship among school life, teaching, pedagogy and local community issues, the relationship between pupils, parents, family and the educational process.

The relationship between mobility and other forms of mobility should also be explored in terms of intercultural, experiential and social learning provided by distance learning technologies, such as eTwinning platforms and actions related to them.

Given that teaching mobility scenarios are now an informal form of learning mobility reality, perhaps the field of 'travel teaching modules' should be developed, as forms of

an educational design with a specific time horizon regulated by the pedagogical principles that involve school planning.

Finally, it becomes obvious that many teaching techniques and methods that are generally applicable could be specialised for mobility. In addition to new forms of 'projects lesson plans', 'lessons' on the journey could be added alongside a characteristic example of 'travel pedagogical contract' that reminds us of the familiar 'pedagogical contract'.

Many new ways of pedagogy, teaching and the educational process in general are opening up and their reading seems to be a real necessity, which has already brought results, as we hope to document with this work.

Bibliography

Atwater, M. (2022). *International Handbook of Research on Multicultural Science Education*. Springer. https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-030-83122-6

Aristotelis (2012). *Ithika Nikomacheia*. Kentro Ellinikis Glossas. https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=78

Bambrick-Santoyo, P. (2018). *A principal manager's guide to Leverage Leadership 2.0. How to build exceptional schools across your district*. Jossay-Books. http://dx.doi.org/10.1002/9781119548539.ch5

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall. https://books.google.gr/books/about/Social_Learning_Theory.html?id=IXvuAAAAMAAJ

Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*. Touchstone. https://www.google.gr/books/edition/_/chvvwAEACAAJ

Dimotiko Scholeio Kalamatas 13o (2023). *Programmata Erasmus Plus*. http://13.mysch.gr

European Commission (2023). *Erasmus plus. Odigos programmatos, Ekdosi 1.* (2024): 28-11-2023. Erasmus plus. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EL.pdf

Gkirtzi, M., Karagiannis, S., Kyrdi, K., Pardali, M., Sifaki, E. (2012). *Politistika Programmata. Vasiko Epimorfotiko Yliko Epimorfosis Tomos E΄*. Paidagogiko Institouto. http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/tomos_e/kefalaia_politistikon_a_b.pdf

Gonzalez-Perez, M.-A., Taras, V. (2015). *The Palgrave Handbook of Experiential*

Learning in International Business. Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/ book/10.1057/9781137467720

Hoffman, L., Fainstein, S., Judd, D. (2003). *Cities and Visitors: Regulating People, Markets, and City Space*. Blackwell. https://www.wiley.com/en-cn/Cities+and+Visitors%3A+Regulating+People%2C+Markets%2C+and+City+Space-p-9781444355550

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall. https://www.google.gr/books/edition/Experiential_Learning/zXruAAAAMAAJ

Krepel, W., DuVall, C. (1981). Field Trips: A guide for planning and conducting educational experiences. National Education Association Publication. Marginson, S., Sawir, E. (2012). *Ideas for Intercultural Education*. Pargrave Macmillan. http://dx.doi.org/10.1057/9780230339736

Mayer, L. (2019). Travelling to learn and learning by travelling. Educational Strategies at advantaged social Argentinian schools. *Universitas*. No. 30. 2019. http://doi.org/ 10.17163/uni.n30.2019.02

McNiff J., Whitehead, A., J. (2006). *All You Need to Know About Action Research*. Sage. https://books.google.gr/books/about/All_You_Need_To_Know_About_Action_Resear.html?id=tqc9NbeC9pIC

Miyakawa, E., Oguchi, T. (2022). Family tourism improves parents' well-being and children generic skills. *Tourism Management*. V. 88:104403. http://dx.doi.org/ 10.1016/j.tourman.2021.104403

Moraitou, P., Doriza, G., Demertzi, K. (2006). *Encheiridio scholikon politistikon programmaton. Elliniki Etaireia gia tin Prostasia tou Perivallontos kai tis Politistikis Klironomias*. Symvoulio Perivallontikis Ekpaidefsis.

Phillips, B. (2019). *Learning by Going: Transformative Learning through Long-term independent Travel*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25773-6

Piaget, J. (2015 [1971]). *Structuralism*. Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/ 9781315722368

Talboys, G. (2010). *Using museums as an educational resource : an introductory handbook for students and teachers*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315548579

Roberts, J. (2012). *Beyond Learning by Doing. Theoretical Currents in Experiential Education*. Taylor & Francis. https://www.routledge.com/Beyond-Learning-by-Doing-Theoretical-Currents-in-Experiential-Education/Roberts/p/book/9780415882088

Subramaniam, K., Asim, S., Young-Lee, E., Koo, Y. (2018). Student Teachers' Images of Science Instruction in Informal Settings: A Focus on Field Trip Pedagogy. *Journal of Science Teacher Education*. V. 29 (4). pp. 307-325. https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1452531

Trant, J. (2010). *The essential guide to successful school trips*. Longman. https://www.google.gr/books/edition/_/kc9-AQAACAAJ

Via Brachy (2015). *Training Course: «Learning by Travelling». Course Description*. https://www.salto-youth.net/tools/otlas-partner-finding/download/3477/TC%20Learning%20By%20Travelling%20-%20CALL%20FOR%20PARTNERS%20%28EN%29.pdf

«Πλαστικό; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!»: Ένα Teachers4Europe πρόγραμμα στη Δ΄ Δημοτικού με άξονα τη βιώσιμη ανάπτυξη, την ενεργό πολιτειότητα και τα ευρωπαϊκά ψηφιακά εργαλεία

Θεόδωρος Καρτσούκης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τη διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Teachers4Europe (T4E), σε μαθητές/τριες Δ' Δημοτικού, με τίτλο «Πλαστικό; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!». Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με άξονα την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και στόχευε στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής υπευθυνότητας, ενεργού ευρωπαϊκής πολιτειότητας και κριτικής σκέψης. Μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και πολυγλωσσικές δράσεις, με χρήση ψηφιακών εργαλείων και ευρωπαϊκές πλατφόρμες (eTwinning Twinspace, Canva, Padlet), οι μαθητές/τριες εξερεύνησαν το πρόβλημα της ρύπανσης από πλαστικό και πρότειναν λύσεις με τοπικό και ευρωπαϊκό αντίκτυπο. Η προσέγγιση ενσωμάτωσε στοιχεία του DigCompEdu και έδωσε έμφαση στη διασχολική επικοινωνία, στη δημιουργική έκφραση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

Λέξεις-Κλειδιά: Teachers4Europe, βιώσιμη ανάπτυξη, ενεργός πολιτειότητα, Τ.Π.Ε.

"Plastic? No, Thanks!": A Case Study on the Implementation of the *Teachers4Europe* Programme in Fourth Grade Primary Education, with a Focus on Sustainable Development, Active Citizenship, and the Use of European Digital Tools.

Theodoros Kartsoukis, Primary School Teacher

Abstract

This article presents a teaching intervention implemented within the framework of the European program Teachers4Europe (T4E), involving fourth-grade primary school students, under the title “Plastic? No, thanks!”. The program was designed with a focus on Education for Sustainable Development, aiming to cultivate environmental responsibility, active European citizenship, and critical thinking. Through experiential, collaborative, and multilingual activities, supported by digital tools and European platforms (eTwinning Twinspace, Canva, Padlet), students explored the issue of plastic pollution and proposed solutions with both local and European impact. The approach incorporated elements of the DigCompEdu framework, highlighting school-to-school communication, creative expression, and the development of essential life and 21st-century skills.

Key-Words: Teachers4Europe, sustainable development, active citizenship, ICT

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να ανταποκρίνονται σε παγκόσμιες προκλήσεις, να σκέφτονται κριτικά και να ενεργούν υπεύθυνα σε προσωπικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Η ανάγκη για ενδυνάμωση της ενεργού πολιτειότητας, της οικολογικής συνείδησης και της συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα και ενισχύουν τη διαπολιτισμική και ευρωπαϊκή διάσταση της μάθησης.

Το πρόγραμμα Teachers4Europe (T4E) στοχεύει στη δημιουργία ενός πανευρωπαϊκού εκπαιδευτικού δικτύου εκπαιδευτικών που δρουν ως πολλαπλασιαστές της ευρωπαϊκής ιδέας στην τάξη και την τοπική κοινωνία, προάγει τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ενδυναμώνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές/τριες να δρουν ως ενεργοί Ευρωπαίοι πολίτες. Μέσα από τη μεθοδολογική του προσέγγιση, ενισχύει τη διαθεματικότητα, τη δημιουργική σκέψη, τη δημοκρατική κουλτούρα και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως εργαλείων για ουσιαστική και βιωματική μάθηση.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τη δράση «Πλαστικό; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!», η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Teachers4Europe στη Δ’ Δημοτικού. Η παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και είχε στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με το φαινόμενο της πλαστικής ρύπανσης, τη σύνδεσή του με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και τη συμμετοχή τους σε δράσεις που προάγουν την υπευθυνότητα και την αλλαγή (UNECE, 2012). Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ευρωπαϊκά εργαλεία (όπως το Twinspace) και ψηφιακές εφαρμογές (Canva, Padlet), με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας, της πολυγλωσσίας και της δημιουργικότητας.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι η ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής και ευρωπαϊκής συνείδησης των μαθητών/τριών της Δ΄ Δημοτικού μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους σε ένα συνεργατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα, με άξονα το φαινόμενο της ρύπανσης από πλαστικό και στόχο την καλλιέργεια στάσεων ενεργού πολιτειότητας, υπευθυνότητας και βιώσιμης συμπεριφοράς.

Η παρέμβαση αποσκοπεί στην ανάδειξη της πολυπαραγοντικής φύσης του προβλήματος, στη διασύνδεση της τοπικής δράσης με τον ευρωπαϊκό διάλογο, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, μέσω της χρήσης Τ.Π.Ε. και ευρωπαϊκών εργαλείων επικοινωνίας και συνδημιουργίας.

Επιμέρους στόχοι:

Οι μαθητές/τριες:

- Να γνωρίσουν τις επιπτώσεις της πλαστικής ρύπανσης στο περιβάλλον και την κοινωνία,
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων,
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,
- Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από κατασκευές, αφίσες και συνθήματα κατά του πλαστικού,
- Να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία (π.χ. Canva, Padlet) και ευρωπαϊκές πλατφόρμες (Twinspace),
- Να αναπτύξουν πολυγλωσσική και πολιτισμική επίγνωση μέσα από διασχολική συνεργασία με μαθητές άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Περιγραφή της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Teachers4Europe με τίτλο «Πλαστικό; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!» από μαθητές/τριες Δ’ Δημοτικού. Η δράση εντάχθηκε στην ευρύτερη θεματική της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και της Ενεργού Πολιτειότητας, και στηρίχθηκε σε αρχές της μαθητοκεντρικής, διαθεματικής και βιωματικής διδασκαλίας. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίστηκε στον εποικοδομισμό και τη θεωρία της εμπειρικής μάθησης (Kolb, 1984), προωθώντας τη δημιουργική έκφραση, τη διερεύνηση και τη συνεργασία.

Γενικά στοιχεία παρέμβασης:

Εκπαιδευτικό επίπεδο: Δ’ τάξη Δημοτικού

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

Θεματικές περιοχές: Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά, Τεχνολογία – Τ.Π.Ε.

Παιδαγωγική προσέγγιση: βιωματική μάθηση, συνεργατική εργασία, διαθεματικότητα

Εκπαιδευτικά εργαλεία: ψηφιακή πλατφόρμα Twinspace (eTwinning), εφαρμογές (Canva, Padlet, Wordwall), διαδραστικός πίνακας, οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο, παρουσιάσεις), χειροτεχνικά υλικά και αφίσες, κάδοι ανακύκλωσης, ερωτηματολόγια αξιολόγησης – Google Forms.

Πλαίσιο υλοποίησης: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Teachers4Europe (T4E)

Διασχολική συνεργασία: Μέσω της πλατφόρμας eTwinning με συμμετοχή σχολείων από άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Ιταλία, Κύπρος, Ισπανία)

Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων

Η διδακτική παρέμβαση αναπτύχθηκε σε πέντε διακριτές φάσεις:

1η φάση: Αφόρμηση – προβληματισμός

Με χρήση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο από EU Environment και Ελληνική Εταιρεία Αξιοποίησης Ανακύκλωσης για το πλαστικό), οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρατηρήσουν και να καταγράψουν εικόνες ρύπανσης. Μέσω τεχνικών καταιγισμού ιδεών και διερευνητικών ερωτήσεων (π.χ. «Τι είναι το πλαστικό;», «Πού το συναντάμε;», «Ποια είναι η σχέση του με το περιβάλλον και την Ευρώπη;»), οικοδομήθηκε το εννοιολογικό πλαίσιο του θέματος.

2η φάση: Διερεύνηση – συγκρότηση γνώσης

Οι μαθητές/τριες σε ομάδες μελέτησαν πληροφοριακά κείμενα και στα ελληνικά και στα αγγλικά, έφτιαξαν εννοιολογικούς χάρτες και αποτύπωσαν τις πηγές πλαστικού στην καθημερινότητα. Έγινε αξιοποίηση της διαδικτυακής, διαδραστικής πλατφόρμας συνεργασίας Padlet (στην οποία οι μαθητές/τριες κατέθεσαν τις απόψεις τους για το πλαστικό σε μορφή σύντομων σχολίων και φωτογραφιών) και του ψηφιακού εργαλείου Wordwall για εμπέδωση λεξιλογίου (εκμάθηση αγγλικών λέξεων σχετικών με την ανακύκλωση (π.χ. "plastic bottle", "pollution", "reuse").

3η φάση: Δημιουργία – δράση – διάχυση

Κάθε ομάδα δημιούργησε σλόγκαν και αφίσες με το Canva, καθώς και podcast με οικολογικά μηνύματα. Οι εργασίες αναρτήθηκαν στο σχολείο και στο Twinspace, δημιουργώντας έναν διαδραστικό ευρωπαϊκό “τοίχο έκφρασης” με έργα από άλλα σχολεία-εταίρους. Οι μαθητές/τριες ηχογράφησαν και μικρά ηχητικά μηνύματα (podcast μορφής) με οικολογικά tips.

4η φάση: Διασχολική επικοινωνία και πολιτισμική σύνδεση

Στο πλαίσιο του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε ασύγχρονη συνεργασία μέσω Twinspace, με σχολεία από άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Ιταλία, Κύπρος, Ισπανία). Οι μαθητές/τριες αντάλλαξαν μηνύματα στα αγγλικά, παρουσίασαν τις αφίσες τους, παρατήρησαν ομοιότητες/διαφορές και αντάλλαξαν τοπικές καλές πρακτικές. Το στοιχείο της πολυγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας υποστηρίχθηκε με τη δημιουργία κοινής «Ευρωπαϊκής αφίσας» με συνθήματα σε πολλές γλώσσες.

5η φάση: Αναστοχασμός – αξιολόγηση

Η αξιολόγηση έγινε μέσω Google Forms, φύλλων αναστοχασμού και συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός αποτίμησε τη δράση αξιοποιώντας το DigCompEdu check-in, εστιάζοντας στις ψηφιακές δεξιότητες που αξιοποιήθηκαν.

Αποτελέσματα – Παρατηρήσεις – Αντίκτυπος

Η υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος Teachers4Europe «Πλαστικό; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!» είχε πολλαπλά παιδαγωγικά και κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές/τριες και τη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν ενεργά σε κάθε στάδιο του έργου, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και συνεργάστηκαν σε ομάδες, ενισχύοντας δεξιότητες όπως η επίλυση προβλήματος, η δημιουργική έκφραση, η υπευθυνότητα και η επικοινωνία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές/τριες απέκτησαν κατανόηση για τις αιτίες και τις συνέπειες της πλαστικής ρύπανσης, συσχέτισαν την τοπική δράση με παγκόσμιες και ευρωπαϊκές περιβαλλοντικές πολιτικές και αντιλήφθηκαν την ανάγκη για υπεύθυνες καταναλωτικές συνήθειες.

Σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο οι μαθητές/τριες εξέφρασαν προβληματισμό, ενσυναίσθηση και διάθεση για αλλαγή, ενώ ανέπτυξαν το αίσθημα ότι η φωνή τους μπορεί να φέρει θετική επίδραση τόσο στο σχολείο όσο και στην τοπική κοινότητα (Papadimitriou, 2020).

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και του Twinspace ενίσχυσε τις δεξιότητες ψηφιακής επικοινωνίας, την εξοικείωση με συνεργατικές τεχνολογίες και το άνοιγμα των μαθητών σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η πολυγλωσσική διάσταση του έργου (μέσα από σλόγκαν, μηνύματα, κοινές αφίσες στα αγγλικά και άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες) ενδυνάμωσε την πολιτισμική συνείδηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διασχολική συνεργασία με μαθητές/τριες από άλλες χώρες ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής σε ένα κοινό ευρωπαϊκό όραμα για το περιβάλλον και την πολιτειότητα.

Η διάχυση του έργου στην τοπική κοινότητα, καθώς και η μεταφορά των γνώσεων στο οικογενειακό περιβάλλον από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, αποτέλεσε ένδειξη του κοινωνικού αντίκτυπου της δράσης και της βιωματικής εμπέδωσης των μηνυμάτων της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UNESCO, 2017).

Το έργο συνέβαλε ουσιαστικά στην εξωστρέφεια του σχολείου, ενίσχυσε τις διεθνείς παιδαγωγικές συνδέσεις και ανέδειξε στην πράξη την αξία της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην τάξη.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η διδακτική παρέμβαση «Πλαστικό; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!», που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Teachers4Europe, ανέδειξε τη δυναμική της ευρωπαϊκής διάστασης στην

εκπαιδευτική πράξη. Απέδειξε πως η βιωματική, διαθεματική και συνεργατική μάθηση, όταν εμπλουτίζεται με σύγχρονα ψηφιακά και ευρωπαϊκά εργαλεία, μπορεί να μεταμορφώσει την τάξη σε ένα χώρο αυθεντικής συμμετοχής, ελεύθερης έκφρασης και κοινωνικής ευθύνης.

Οι μαθητές/τριες δεν ήταν απλοί αποδέκτες γνώσης, αλλά συμμετέχοντες, δημιουργοί και φορείς αλλαγής. Μέσα από τη σύνδεση με την τοπική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα, καλλιέργησαν δεξιότητες ζωής, ανέπτυξαν κριτική και περιβαλλοντική συνείδηση και ενίσχυσαν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα με κοινές αξίες και στόχους.

Η επιτυχία της δράσης καταδεικνύει την ανάγκη για συστηματική ένταξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε συνεργατικά έργα, με χρήση πολυτροπικών και πολυγλωσσικών ψηφιακών εργαλείων, συνιστά ουσιαστική ευκαιρία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και την ενίσχυση της σχολικής εξωστρέφειας (OECD, 2018). Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το Teachers4Europe, προσφέρει αυθεντικές ευκαιρίες για τη γεφύρωση του τοπικού με το παγκόσμιο, για την ανάδειξη της μαθητικής φωνής και για τη διαμόρφωση ενός σχολείου δημοκρατικού, δημιουργικού και κοινωνικά υπεύθυνου.

Προτείνεται η περαιτέρω ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα, η θεσμική υποστήριξη τέτοιων δράσεων και η ενσωμάτωσή τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα ως βιωματικές πρακτικές που συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία και την Ευρώπη του σήμερα.

Βιβλιογραφία

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

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030.

Papadimitriou, S. (2020). Perivallontiki ekpaidefsi kai energos politotis. Ekdoseis Topos.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNECE. (2012). Learning for the future: Competences in education for sustainable development. United Nations Economic Commission for Europe.

YouTube Video: 16 eco-friendly προϊόντα & tips για λιγότερο πλαστικό μιας χρήσης!

Μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων

Τσιούτσου Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες της Ευρώπης και πολύ περισσότερο η Ελλάδα ανέλαβαν τη φιλοξενία μεγάλου αριθμού ανθρώπων που εγκατέλειψαν τη χώρα τους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και είναι η επίδειξη κοινωνικής πολιτικής, κυρίως, στον τομέα της εκπαίδευσης. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση θεωρείται δικαίωμα κάθε παιδιού, το οποίο όχι μόνο σέβεται, αλλά και προστατεύει το ελληνικό κράτος. Με βάση το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η κοινωνική τους ενσωμάτωση. Η εκπαίδευση επιβάλλεται να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να δημιουργήσει τις συνθήκες για δημιουργική αλληλεπίδραση και αποτελεσματική συνεργασία γηγενών και μη πληθυσμών. Σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινηθεί η εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή μια πολιτική ίσων κοινωνικών δικαιωμάτων που θα στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού στην διαφορετικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόσφυγας, μετανάστης, εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας, εκπαιδευτική πολιτική

Immigrant and refugee education models

Tsioutsou Zoi, Primary Teacher, M.Ed

Abstract

In recent years, many European countries, and especially Greece, have taken on the responsibility of hosting a large number of people who have fled their country. Within this context, the demonstration of social policy, mainly in the field of education, is considered and is particularly important. The right to education is considered a right of every child, which the Greek state not only respects, but also protects. Based on European and national law, all children have the right to education, as this facilitates their social integration. Education must be able to respond to the needs of modern society and create the conditions for creative interaction and effective cooperation between indigenous and non-indigenous populations. Educational policy must move in this direction, that is, a policy of equal social rights that will be based on the principles of social justice and respect for diversity.

Key- words: immigrant, refugee, educational models of multicultural management, educational policy

Εισαγωγή

Οι χώρες υποδοχής μεταναστών και προσφύγων αντιμετώπισαν ποικίλα προβλήματα γλώσσας, ενσωμάτωσης και αφομοίωσης εξαιτίας της ύπαρξης πολλών διαφορετικών πληθυσμών. Γι' αυτό το λόγο ανέπτυξαν προσεγγίσεις για την ομαλή ένταξή τους. Οι προσεγγίσεις αυτές καταλήγουν σε πέντε μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Τα δυο πρώτα μπορούν να χαρακτηριστούν ως μονοπολιτισμικά, καθώς δίνουν βαρύτητα στον ένα τον κυρίαρχο πολιτισμό, την κυρίαρχη ομάδα. Αντίθετα, τα τρία τελευταία εκπαιδευτικά μοντέλα, μπορούν να θεωρηθούν ως πλουραλιστικά, δεδομένου του ότι κάνουν αποδεκτές όλες τις ομάδες και όλους τους πολιτισμούς, τόσο των γηγενών, όσο και των μεταναστών και προσφύγων (Δαμανάκης, 2000, Νικολάου, 2000, Ζωγράφου, 2003, Σκλάβου, 2004).

.Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο και μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και κυρίως εκπαιδευτικούς φορείς (Νικολάου, 2000) εμφανίστηκε την δεκαετία του '50 και κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60. Αντιπροσωπεύεται κατά κύριο λόγο από το γαλλικό εκπαιδευτικό μοντέλο και εξασφαλίζει την ανυπαρξία διαφορετικών εθνικών και φυλετικών στοιχείων που, ενδεχομένως, να διασπούσαν την ενιαία δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Με λίγα λόγια, ένα άτομο για να γίνει αποδεκτό από τον ντόπιο πληθυσμό και να λειτουργεί ισότιμα στη χώρα υποδοχής, θα πρέπει στην ουσία να απαρνηθεί τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της καταγωγής του (Κεσίδου, 2008). Δηλαδή, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορρίπτονται από τον γηγενή και ομοιογενή πολιτισμό προκειμένου να συμμετέχουν στην κοινωνία επί ίσοις όροις. Στην πραγματικότητα, η άποψη αυτή τεκμηριώνεται και από το έργο του Νικολάου (2000), σύμφωνα με τον οποίο η βασική αρχή του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι το έθνος πρέπει να παραμείνει πολιτισμικά και πολιτικά ενιαίο.

Σύμφωνα με τον Νικολάου «Με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση» (Νικολάου, 2011, όπως αναφέρεται στη Πουταλή, 2014) . Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η «αφομοίωση» αποτελεί ένα από τα στάδια του επιπολιτισμού. Συγκεκριμένα, σ' αυτή τη διαδικασία διακρίνονται τα εξής, κατά σειρά, στάδια: αυτό της επαφής, της σύγκρουσης, της προσαρμογής, και, τέλος, της αφομοίωσης (Γεωργογιάννης, 1998, Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με τη Τζίμα (2011), με αφορμή το αφομοιωτικό μοντέλο, σχεδιάστηκαν και αποφασίστηκαν δυο μέτρα για τον χώρο της εκπαίδευσης. Το πρώτο αφορά τα κέντρα υποδοχής και τα κέντρα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, τα οποία θα εξασφαλίσουν ότι η εκπαίδευση των ντόπιων μαθητών θα επηρεαστεί στο ελάχιστο από τους μη ντόπιους μαθητές. Το δεύτερο μέτρο, περικλείει την πολιτική της διασποράς, κατά την οποία οι μη γηγενείς μαθητές διασκορπίζονται, ώστε η αφομοίωσή τους να γίνει πιο εύκολα και γρήγορα

μέσω της άμεσης επαφής τους με τους γηγενείς. Ο Νικολάου (2000:120), αναφέρει πως ο βαθμός της αφομοίωσης από τη χώρα υποδοχής εξαρτάται από κάποιους παράγοντες, όπως είναι το αίσθημα του «ανήκειν» από την χώρα υποδοχής, η αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων και η έλλειψη συγκρούσεων λόγω της διαφορετικής κουλτούρας.

Το αφομοιωτικό μοντέλο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και σχηματίζει ένα σχολείο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένα σχολείο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό, καθώς για να γίνει πιο γρήγορα η αφομοίωση των παιδιών, θα πρέπει να αποφευχθεί η μητρική τους γλώσσα και προάγεται η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Το πρόγραμμα του σχολείου έχει ως προτεραιότητα την διατήρηση της παράδοσης και την αίσθηση του έθνους, ώστε να δημιουργηθεί η αξία του εθνικού κράτους (Νικολάου, 2000, όπως αναφέρεται στη Μαμασίδου, 2017).

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό πως το αφομοιωτικό μοντέλο είναι ένα εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο και συνδέεται άρρηκτα με την απώλεια του πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας των ομάδων που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πληθυσμό. Η αφομοιωτική προσέγγιση επιδιώκει ουσιαστικά οι μη γηγενείς να απαρνηθούν την εθνική τους ταυτότητα και τον πολιτισμό (Νικολάου, 2000).

Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίστηκε τη δεκαετία του ‘70 και σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, δεν απομακρύνει τις πολιτισμικές ομάδες από τις ρίζες τους. Μάλιστα, αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των ομάδων αυτών έως ότου δεν αποτελούν κίνδυνο για την κυρίαρχη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, κάθε μεταναστευτική ομάδα έχει δικό της πολιτισμό και δέχεται επιρροές κι από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ενώ παράλληλα, επιδρά και στον τελευταίο αναφερόμενο πολιτισμό και τον αναδιαμορφώνει (Γεωργογιάννης, 1999:47, όπως αναφέρεται στη Μαμασίδου, 2017). Άρα, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο τα στοιχεία πολιτισμού της ομάδας που εισέρχεται σε μία χώρα υποδοχής θα αποτελέσουν κομμάτια της νέας εθνικής της ταυτότητας. Όσον αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, γίνεται αποδεκτή η ιδιαιτερότητά τους και υποστηρίζεται ο σεβασμός για τη γλώσσα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις τους (Τζίμα, 2011). Το σχολείο που λειτουργεί βάσει του μοντέλου ενσωμάτωσης, μεριμνά ώστε τα παιδιά των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων να μάθουν την μητρική τους γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάζει και εφαρμόζει λεπτομερή προγράμματα για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενίσχυση, με σκοπό να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και στο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο ανήκουν (Νικολάου, 2000). Αν και παρατηρείται ανοχή στην διαφορετικότητα, απώτερος σκοπός είναι η διασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας των χωρών υποδοχής, καθώς, παρόλο που δίνονται ίσες ευκαιρίες στα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν υπάρχει καμία αλλαγή στις πρακτικές, και εν τέλει εξαρτάται από τα ίδια τα παιδιά ο τρόπος με τον οποίο θα καταφέρουν ή όχι να προσαρμοστούν στην κοινωνία. Δηλαδή, τα παιδιά θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις ενός σχολείου, το οποίο έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με

τις ανάγκες των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να δίνουν σημασία στα υπόλοιπα παιδιά (Ζωγράφου, 2003, όπως αναφέρεται στη Μαμασίδου, 2017).

Με λίγα λόγια, η προσέγγιση αυτή θέτει όρια στην πολιτισμική ετερότητα, καθώς αυτή είναι σεβαστή στο βαθμό, που δεν παρακωλύει την ενσωμάτωση και δεν απειλεί τις πολιτισμικές αρχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).Δηλαδή, τα μη γηγενή παιδιά πρέπει να ανταπεξέλθουν στους σχολικούς στόχους και στις απαιτήσεις που έχουν σχεδιαστεί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι δικές τους ανάγκες (Νικολάου, 2000). Συμπερασματικά, λοιπόν, το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν υποστηρίζει την πλήρη αποκοπή των μη γηγενών ομάδων από τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας τους και της μητρικής τους γλώσσας καθώς καλούνται να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις σχολικές και κοινωνικές συνθήκες, χωρίς όμως να επιχειρείται η αναδιαμόρφωση των αρχών του εκπαιδευτικού συστήματος και ο καθορισμός νέων στόχων με επίκεντρο τα ίδια (Τζίμα, 2011).

Παρόλα αυτά, το σχολείο στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι μονοπολιτισμικό και ο στόχος της προσέγγισης της ενσωμάτωσης δεν είναι η αλληλεπίδραση και η πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ των παιδιών αλλά η ενσωμάτωση των παιδιών από γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στη νέα κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι για ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως είναι η Γαλλία, το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης συγχέονται, καθώς είναι πολύ κοντά και τα διαχωριστικά τους όρια δεν είναι ευδιάκριτα. Μάλιστα, έχει διατυπωθεί κατά καιρούς ότι, ο όρος «αφομοίωση» μετεξελίχθηκε σε «ενσωμάτωση», εξαιτίας της ανάγκης προσαρμογής στις σύγχρονες καταστάσεις (Νικολάου, 2000).

Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του ‘70 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στην Αυστραλία και σε χώρες της Ευρώπης καθώς τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης δεν βοηθούσαν τα παιδιά προσφύγων στο σχολείο. Έτσι, προέκυψε μετατόπιση προς τον «πολιτισμικό πλουραλισμό», το οποίο αργότερα ονομάστηκε «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Νικολάου, 2000). Συγκεκριμένα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο προωθεί την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και υποστηρίζει πως η συνοχή της κοινωνίας επιτυγχάνεται μέσω της ισότιμης ανάπτυξης σε όλους τους πολιτισμούς, που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004), πρόκειται για την αντίληψη του πολιτισμικού πλουραλισμού που υποστηρίζει ότι οι μεταναστευτικές ομάδες φέρνουν διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες και προσπαθούν όλες οι πολιτισμικές τους διαφορές να αποτελέσουν κομμάτι ολόκληρης της κοινωνίας. Σχετικά με την εκπαίδευση το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρεί σημαντικό τα παιδιά να μάθουν τους εθνικούς τους πολιτισμούς και τις παραδόσεις τους καθώς έτσι παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, τα παιδιά που προέρχονται από πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές ομάδες θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Νικολάου, 2000). Το σχολείο αποδέχεται τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των μη γηγενών μαθητών και επιτρέπει την παράλληλη και ισότιμη συνύπαρξή τους με την

κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό (Τζίμα, 2011). Το εν λόγω μοντέλο υπερασπίζεται το δικαίωμα των παιδιών να εκπαιδεύονται στη μητρική τους γλώσσα και στο πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους και με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται διακριτά σχολεία ή προγράμματα για καθεμία πολιτισμική και γλωσσική ομάδα, που περιλαμβάνεται στο πληθυσμό του σχολείου (Κεσίδου, 2008). Το θετικό στοιχείο που αναγνωρίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι ότι δεν αγνοεί τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των επιμέρους ομάδων, που υφίστανται σε μια κοινωνία. Ωστόσο, ο κίνδυνος, που ενέχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι ότι, με βάση όλα τα παραπάνω, πιθανόν να μην πραγματοποιηθεί η απαραίτητη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών μιας κοινωνίας, αλλά μόνο η παράλληλη ανάπτυξη αυτών. Έτσι, εμφανίζεται το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης, καθώς ο κάθε πολιτισμός θα αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τους άλλους με τους οποίους συνυπάρχει στη κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Ένα ακόμα από τα αρνητικά στοιχεία που περιέχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι, η υπερβολική του απλοϊκότητα, καθώς παρουσιάζει ένα κομμάτι των πολιτισμικών συστημάτων, όπως είναι η παράδοση και η καταγωγή, με αποτέλεσμα να παραλείπει την ανάδειξη της διαφορετικότητας, της πολυπλοκότητας και της δυναμικότητας, που χαρακτηρίζει το καθένα από αυτά. Έτσι, οδηγεί στην κατηγοριοποίηση ατόμων ή ομάδων βάσει ενός χαρακτηριστικού ή συγκεκριμένων στοιχείων, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνική τάξη, ο πολιτισμός των προγόνων τους, η γεωγραφική καταγωγή κ.ά.. Επίσης, δεν επιτρέπει στα άτομα να αμφισβητήσουν τις παραδόσεις τους και, προκειμένου να προστατέψει τους πολιτισμούς, δεν αποδέχεται πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Επιπλέον, οι υποστηρικτές του εν λόγω μοντέλου υποστηρίζουν ότι ο αλλοδαπός είναι παθητικός και δεν είναι αυτός που αφομοιώνεται, αλλά η χώρα υποδοχής, ως ενεργητική, τον αφομοιώνει. Τέλος, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, με αποτέλεσμα τα άτομα να εγκλωβίζονται σε ένα πολιτισμικό σύστημα και να μην αλληλεπιδρούν με άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Νικολάου, 2000) Κλείνοντας, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, τεκμηριώνεται η άποψη ότι η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης της χώρας μας (Αγγελή, 2006). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1995), στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» και μάλιστα ως αναλυτικός και ως κανονιστικός όρος και οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο) (Αγγελής, 2006).

Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην Αγγλία, στην Αμερική και στην Ολλανδία. Στόχος του είναι η εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων προς τα αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο (Γκόβαρης, 2001:65-69, όπως αναφέρεται στους Γουβιάς & Θεριανός 2014:258). Σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο, ο ρατσισμός έχει δημιουργηθεί από τους θεσμούς της κοινωνίας κι αλληλεπιδρά με διάφορες διαστάσεις καταπίεσης (Gillborn, 2008, κεφ. 2). Πρόκειται για ένα πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο θεωρεί πως οι κρατικές νομοθεσίες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή του ρατσισμού που αφορά

τις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους περιοριστικούς κοινωνικούς κανόνες για τις γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες (Νικολάου, 2000) . Σύμφωνα με τον Νικολάου (2007) οι θεμελιώδεις στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η αλλαγή των δομών που γεννούν ή διαιωνίζουν την κοινωνική ανισότητα, η κατάργηση κάθε μορφής ρατσιστικής τάσης μέσα από τις κατάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις με σκοπό την επίτευξη καθεστώτος δικαιοσύνης και ισονομίας και η απομάκρυνση του θεσμού των εκπαιδευτικών και του σχολείου από πολιτικής φύσης θέσεις και πρακτικές που τροφοδοτούν την ανάπτυξη προνομιακών σχέσεων κοινωνίας και γηγενούς πληθυσμού σε βάρος των μειονοτήτων. Σύμφωνα με τους πιστούς του αντιρατσιστικού μοντέλου, ο ρατσισμός συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο που ωθεί στην περιθωριοποίηση των μεταναστών, καθώς ο ρατσισμός ενεργεί με τρόπο συστηματικό, αναχαιτίζοντας ή αποκλείοντας την πρόσβαση σε πληθώρα κοινωνικών αγαθών καθώς και από τη δυνατότητα ανάληψης της πολιτικής εξουσίας από μετανάστες (Γκόβαρης, 2001). Οι υποστηρικτές του επίσης, θεωρούν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο μέχρι εκείνη τη στιγμή προτεινόταν κυρίως ως μοντέλο εκπαίδευσης, και το οποίο φιλοδοξούσε να εξαλείψει αυτού του είδους τον αποκλεισμό και παράλληλα θα ενέτασσε ισότιμα τους μετανάστες στο κοινωνικό σύστημα της χώρας-υποδοχής, δεν απέφερε αποτελέσματα. Επιπλέον, διατείνονταν ότι η έλλειψη αποτελεσματικότητας έπρεπε να αποδοθεί στην γλώσσα. Συγκεκριμένα, μόνο μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα ήταν δυνατή η θεσμική αλλαγή των κοινωνικών δομών με τρόπο που να επιτρέπει τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για αλλαγή της αντιμετώπισης των μεταναστών. Θεωρείται άλλωστε, ότι μόνον η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμοποίησή της μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά, ειρηνοποιητικά, κατασιγάζοντας τις φωνές που διεκδικούν πέρα από τα τυπικά και ουσιαστικά δικαιώματα της ισότητας (Γκόβαρης, 2001). Μάλιστα, το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στην αλλαγή της νοοτροπίας συλλήβδην των κοινωνικών δομών έτσι ώστε οι φυλετικές διακρίσεις να καταργηθούν (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999), το κράτος θα πρέπει να προβεί σε κριτική αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση των θεσμών, που αφορούν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, προκειμένου μορφές ρατσισμού, που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των δασκάλων και την διδασκαλία αυτών να γίνουν παρελθόν. Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ανάγκη πρόληψης και εξάλειψης του ρατσισμού, τόσο από το σχολείο, όσο και από την κοινωνία. Επιχειρεί να προβληματίσει τη κυρίαρχη ομάδα σχετικά με τους λόγους, που τα παιδιά των ομάδων αυτών καταλήγουν να αποτυγχάνουν στο σχολείο ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να βοηθήσει τις ομάδες αυτές ώστε να επιτύχουν στο σχολείο. Η εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στην αποδοχή και θετική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, στο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για επίκαιρα και μείζονος σημασίας κοινωνικά θέματα. Τέλος, δίνει μεγάλη έμφαση στο θεσμικό ρατσισμό (Κεσίδου, 2008).

Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το πρώτο διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στην Ευρώπη το 1980 και αποτελεί στην ουσία την εξέλιξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης (Τζίμα, 2011). Η σταδιακή μετάβαση από το πολυπολιτισμικό στο διαπολιτισμικό μοντέλο έγινε με συγκεκριμένους τρόπους. Οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες άρχισαν να αγωνίζονται έτσι ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας στην οποία διέμεναν, χωρίς να απομονώνονται στο δικό τους πολιτισμικό σύστημα (Νικολάου, 2000). Το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη όλους τους ανθρώπους - μέλη μιας κοινωνίας και προτείνει να πραγματοποιηθούν αλλαγές, ώστε το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Η θεμελιώδης αρχή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι η διδακτική πράξη πρέπει να βασίζεται πάνω στην αρχή ότι ο κάθε μαθητής έχει ισάξιο πολιτισμό και μορφωτικό επίπεδο και ότι η διδακτική πράξη πρέπει να βασίζεται πάνω σ' αυτά. Γι΄αυτό, άλλωστε, σύμφωνα με τον Γκόβαρη, η διαπολιτισμική προσέγγιση χαρακτηρίζει την παιδεία που προσφέρει το σχολείο και είναι η λύση για ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον με γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού και των θεμελιωδών ελευθεριών. Θα πρέπει να προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και θα πρέπει να προάγει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της Ειρήνης (Άρθρο 26 του Καταστατικού Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών). Ωστόσο, η διαπολιτισμική προσέγγιση δέχεται κριτική η οποία αναδεικνύει ως βασική της αδυναμία το γεγονός ότι αποτελεί πρότυπο, που αποκτά ισχύ εξαιτίας της μεγάλης διαφοράς της από τα άλλα μοντέλα. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι θεωρητικό, δίνει λύση στα προβλήματα που παρατηρούνται στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά δεν έχει αναπτυχθεί μέσα από πρακτικές σε κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, κάποιοι θεωρούν ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση διακρίνεται από «απλοϊκότητα και ιδεαλισμό», καθώς τα παιδαγωγικά μέτρα αδυνατούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα, που δημιουργούνται από την κοινωνική και την πολιτική θέση των ατόμων (Τζίμα, 2011).

Το όραμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στο όραμα ενός κόσμου που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κατά την Αγγελή (2006) και την Μάρκου (1996) επομένως, «διαπολιτισμός» δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να αλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Κουλούρη (2019), «η εκπαίδευση είναι το ισχυρότερο όπλο για να αλλάξεις τον κόσμο» (Νέλσον Μαντέλα). Αυτό μπορεί να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς προωθεί την κατανόηση ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, έχοντας ως επίκεντρο τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει αποτελεσματικά στην καταπολέμηση φαινομένων όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Παράλληλα, διευκολύνει την ομαλή ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών/-τριών μαθητών και μαθητριών, αλλά κατ' επέκταση και των

οικογενειών τους, στις τοπικές κοινωνίες, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η εκπαίδευση αποκτά έναν διττό ρόλο, καθώς εκτός από την αποτελεσματικότερη ένταξη των μεταναστών και των μεταναστριών, επιτυγχάνεται και η εκπαίδευση των ατόμων που έρχονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους.

Συμπεράσματα

Οι ραγδαίες αλλαγές της σύγχρονης εποχής και της κοινωνίας λόγω της έξαρσης του προσφυγικού και μεταναστευτικού φαινομένου έχουν ωθήσει χώρες σε αυξημένη κινητοποίηση, εξαιτίας της ανάγκης για την ομαλή ένταξη των μεταναστευτικών ροών στην ευρύτερη κοινωνία. Συγκεκριμένα, η ελληνική κοινωνία αναγνωρίζεται πλέον ως πολυπολιτισμική και η πραγματικότητα αυτή εκφράζεται μέσω της μεγάλης εισροής μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία χρόνια. Έτσι, αναδύεται η ανάγκη για ένα είδος κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης προσαρμοσμένης στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες που παρουσιάζουν οι νέες πληθυσμιακές ομάδες. Στην κατεύθυνση αυτή η εκπαίδευση παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και στην ομαλή ένταξη των μειονοτικών ομάδων μιας κοινωνίας.

Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να κινηθεί και το κράτος όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμόζει για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών στην εκπαίδευση, η οποία θα στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού της διαφορετικότητας και προώθησης της ισότιμης συμμετοχής. Κλείνοντας, αναμένουμε κάποια στιγμή τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών να μπορούν ευκολότερα να ενταχθούν σε κάθε διαφορετικό σε σχέση με τη χώρα προέλευσής τους εκπαιδευτικό σύστημα. Εκφράζουμε την ελπίδα, η επιπλέον ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και η αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών να συμβάλλει τα μέγιστα στη βελτίωση της παρούσας κατάστασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aggeli, I. (2006). *Polypolitismikotita kai Diapolitismiki Ekpaideysi. Pragmatikotita i Oytopia.* Ptyxiaki Ergasia. Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaideysis.

Georgogiannis, P. (1999), *Themata Diapolitismikis Ekpaideysis,* Athina: Gutenberg

Gkobaris, X. (2004), *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaideysi,* Athina: Atrapos

Gkobaris, X., (2009), *Keimena gia ti didaskalia kai ti mathisi sto polypolitismiko sxoleio*, Athina: Atrapos.

Goubias, D. & THerianos, K.N. (2014). Ekpaideytiki Politiki. Athina: Gutenberg Kef. 13, ss. 258-259.

Damanakis, M., (2000), I ekpaideysi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada. Diapolitismiki proseggisi, Athina: Gutenberg

Zografou, A., (2003), *Diapolitismiki Agogi stin Eyropi kai stin Ellada*, Athina: Typothito

Katsikas, X. & Politou, E., (1999), *Tsigganoi, meionotikoi, palinnostountes kai allodapoi stin elliniki ekpaideysi. Ektos «taxis» to «diaforetiko*». Athina: Gutenberg.

Kesidou, A. (2008), *I diapolitismiki ekpaideysi: mia eisagogi. Sto: Odigos epimorfosis. Diapolitismiki ekpaideysi kai agogi*, THessaloniki: YPEPTH & A.P.TH.

Koulouris, G. (2019*). I Ekpaideysi os Ergaleio Entaxis Metanaston kai Prosfygon stin Ellada.* Huffington Post.

Mamasidou, E. (2016-2017). *Apopseis Ekpaideytikon Protobathmias Ekpaideysis gia tin Ekpaideysi paidion-prosfygon.* Metaptyxiaki Ergasia. THessaloniki.

Markou, G. (1995). Eisagogi sti Diapolitismiki Ekpaideysi. Elliniki kai Diethnis Empeiria. Athina: KE.D.A

Markou P., (1996). *Proseggiseis tis polypolitismikotitas kai diapolitismiki ekpaideysi – Epimorfosi Ekpaideytikon*, YPEPTH, Athina

Nikolaou, G. (2000). *Entaxi kai ekpaideysi ton allodapon mathiton sto Dimotiko Sxoleio*. Athina : Ellinika Grammata.

Poutali, E. (2014). *Diapolitismikotita kai Polypolitismikotita, ennoies kai Praktikes.* Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio THrakis.

Sklabou K., (2004), *Odigos Diapolitismikis Ekpaideysis*, Elliniko Symboulio gia tous Prosfyges

Tzima, P. (2011), *Diapolitismika Sxoleia (ereyna me ypokeimena paidia gymnasiou kai lykeiou),* Ethniko Kentro Dimosias Dioikisis kai Aytodioikisis (E.K.D.D.A.).

Gillborn, D.,(2008),*Racism and Education.Coincidence or Conspiracy?* London

Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα

Τσιχτής Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.
Γάκη Μαργιολή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 91.01, M.Ed.

Περίληψη

Το έργο των εκπαιδευτικών πάντοτε ήταν δύσκολο και απαιτητικό. Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να εργαστούν σε νέο σχολικό περιβάλλον, έχουν να αντιμετωπίσουν πολυποίκιλα προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμη η καθοδήγηση και η ψυχολογική υποστήριξή τους από κάποιον εμπειρότερο εκπαιδευτικό. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Η έρευνα ήταν ποσοτικού τύπου και χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας. Η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες επιθυμούν καθοδήγηση όταν βρεθούν σε νέο σχολικό πλαίσιο. Πιστεύουν ότι ο μέντορας τους βοηθάει κυρίως στη διαχείριση σχολικών συγκρούσεων και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Γενικά, νιώθουν ικανοποιημένοι/ες από την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους μέντορες.

Λέξεις κλειδιά: μέντορας, νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, καθοδήγηση, σχολείο.

Investigation of the views of primary education teachers of the Regional Unit of Karditsa regarding the implementation of the mentor institution

Tsichtis Evangelos, Primary Teacher, M.Ed.
Gaki Margioli, Drama Teacher, M.Ed.

Abstract

The work of teachers has always been difficult and demanding. Less experienced teachers, who are called upon to work in a new school environment, have to face a variety of problems in the exercise of their duties. Therefore, it would be useful to provide them with guidance and psychological support from a more experienced teacher. The purpose of this research was to investigate the views of teachers regarding the implementation of the mentor institution in Greek education in recent years. The research was quantitative and an electronic questionnaire was used. Teachers who served in primary schools in the Regional Unit of Karditsa participated. The research showed that the participants desire guidance when they find themselves in a new school context. They believe that their mentor mainly helps them manage school conflicts and contributes to their professional development. In general, they feel satisfied with their communication and collaboration with their mentors.

Key-words: mentor, new teachers, guidance, school.

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα του έργου του μέντορα εξαρτάται από τη δημιουργία καλής σχέσης συνεργασίας ανάμεσα στον καθοδηγητή και τον καθοδηγούμενο. Ερευνητικές μελέτες, που διεξήχθησαν σε χώρες όπου εφαρμόζεται ο θεσμός μέντορα για πολλά χρόνια, ανέδειξαν τη θετική επίδραση της καθοδήγησης για όλους τους εμπλεκόμενους (Παρασχάκη, 2024). Πιο συγκεκριμένα, τα κυριότερα οφέλη μιας μεντορικής σχέσης για τον καθοδηγούμενο είναι η καλύτερη και ταχύτερη προσαρμογή του στη σχολική πραγματικότητα, μειώνοντας σε μεγάλο βαθμό την απογοήτευση, το άγχος και την αποτυχία. Επιπλέον, ο καθοδηγούμενος έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει ποιοτικότερες στρατηγικές διδασκαλίας για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Οφέλη, όμως, προκύπτουν και για τον μέντορα. Μέσα από τη διαδικασία της καθοδήγησης, η οποία είναι αμφίδρομη, ενισχύονται οι επικοινωνιακές του δεξιότητες (Κουτσούκος, 2021). Επιπρόσθετα, αποκτά καινούριες γνώσεις μέσα από την αλληλεπίδραση με τον/τη νέο/α εκπαιδευτικό, που συνήθως έχει περισσότερες νέες ιδέες· συνδυάζοντας τις νέες αυτές ιδέες με τις δικές του πρακτικές, βελτιώνεται και ο ίδιος σε επαγγελματικό επίπεδο (Νικολακοπούλου, 2017).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα (παιδαγωγικού συμβούλου). Η έρευνα διενεργήθηκε το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2024-2025, το οποίο ήταν το τρίτο έτος από την έναρξη εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού. Είναι δε ποσοτικού τύπου, με βολική δειγματοληψία και οι συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ως εκπαιδευτικοί διαφορετικών δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας (36 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων), που είχαν δεχθεί καθοδήγηση. Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις και τα δεδομένα αναλύθηκαν περιγραφικά. Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν εξ αρχής ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αποτελούσε και τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία των διευθυντών/ντριών των σχολείων. Γενικώς, τηρήθηκαν τυποποιημένες διαδικασίες για να εξασφαλιστούν συνθήκες αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις για τον αν επιθυμούν καθοδήγηση, αν πιστεύουν ότι οι βασικές τους σπουδές επαρκούν για να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο, τους τομείς που τους βοήθησε η συνεργασία με τον μέντορα, τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν μέσα από τη μεντορική σχέση και τον βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία-επικοινωνία τους με τον μέντορα.

Η έννοια του Μέντορα και το νομοθετικό πλαίσιο

Η λέξη «Μέντωρ» είναι γνωστή από το ομηρικό έπος *Οδύσσεια*. Ο Μέντωρ ήταν στενός φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος πριν φύγει για τον πόλεμο της Τροίας, τον όρισε υπεύθυνο για την προστασία της βασιλικής οικογένειας. Επιπλέον, στο ίδιο έργο, η θεά Αθηνά παίρνει τη μορφή του Μέντορα προκειμένου να καθοδηγήσει τον νεαρό Τηλέμαχο, να τον βοηθήσει να ωριμάσει και να αναζητήσει την αλήθεια (Καπαχτσή, 2020). Στην ελληνική ετοιμολογία μέντορας θεωρείται ο συνετός φίλος και σύμβουλος (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1993). Ειδικότερα, στην εκπαίδευση μέντορας είναι ο έμπειρος και επαγγελματικά ώριμος εκπαιδευτικός, που καθοδηγεί έναν νέο-εισερχόμενο, αρχάριο εκπαιδευτικό, δημιουργώντας σχέσεις ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Ανθοπούλου, 1999).

Στην ελληνική εκπαίδευση ο θεσμός τους μέντορα εισήχθη για πρώτη φορά με τον Νόμο 3848/2010 (άρθρο 4), με σκοπό την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και την πρόοδο της ποιότητας του διδακτικού και επαγγελματικού έργου. Ωστόσο, λόγω της σημαντικής αντίθεσης των εκπαιδευτικών, που συνέδεσαν τον συγκεκριμένο νόμο με τα μέτρα αξιολόγησης και του περιορισμένου διορισμού νέων εκπαιδευτικών λόγω της οικονομικής κρίσης, ο νόμος δεν εφαρμόστηκε επίσημα σε κάποια σχολική μονάδα. Τελικά, το άρθρο 4 του Ν. 3848/2010 καταργήθηκε με τον Ν. 4589/2019 (Παρασχάκη, 2024).

Εντούτοις, με την Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/2022, αποφασίστηκε η επίσημη εισαγωγή του θεσμού του Παιδαγωγικού Συμβούλου - Μέντορα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την εν λόγω απόφαση, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να οριστεί Μέντορας σε εξαθέσιες και άνω σχολικές μονάδες, με την προϋπόθεση να διαθέτει τουλάχιστον πάνω από έξι (6) χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Η τοποθέτησή του πραγματοποιείται με απόφαση της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και η θητεία του διαρκεί ένα (1) σχολικό έτος. Η επιλογή ενός εκπαιδευτικού ως μέντορα προβλέπεται όταν σε μία εκπαιδευτική μονάδα υπάρχουν ένας έως οκτώ (1-8) εκπαιδευτικοί νεοδιόριστοι, ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη. Ο οριζόμενος μέντορας οφείλει να καθοδηγεί, να συμβουλεύει, να εξηγεί και να παραινεί τον καθοδηγούμενό του, όντας πρότυπο για αυτόν (Υ.ΠΑΙ.Θ, 2022).

Χαρακτηριστικά του μέντορα

Διαχρονικά ως μέντορας εννοείται μία πατρική φιγούρα που ενδιαφέρεται και συμβουλεύει (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013). Ο ρόλος του μέντορα είναι σημαντικός, καθώς αποτελεί πρότυπο, παρέχει γνώσεις, υποστηρίζει και εκπαιδεύει τον καθοδηγούμενό του. Πρόκειται για έναν ρόλο που απαιτεί συνεχή προσπάθεια, χρόνο και διάθεση. Για τους λόγους αυτούς οφείλει να διακρίνεται από ορισμένα ποιοτικά γνωρίσματα (Σαλβαράς, 2013).

Ο καθοδηγητής οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα προκειμένου να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις νέες απαιτήσεις. Πρέπει, να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες, ενώ η βελτίωση και η ανανέωσή τους μέσω επιμόρφωσης θεωρείται αναγκαία (Κουγιουμτζής, 2014). Επιπλέον, επιβάλλεται κατά την άσκηση των καθηκόντων του ένας καθοδηγητής να σέβεται τον καθοδηγούμενο, να εκτιμά την προσωπικότητά του και να προσαρμόζει το υποστηρικτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες του (Lasley, 1996). Επιπρόσθετα, ο μέντορας θα πρέπει να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενού του και να τον υποστηρίζει συναισθηματικά. Συνεπώς, οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία της καθοδήγησης (Καπαχτσή, 2020). Πιο συγκεκριμένα, ο μέντορας οφείλει να διακατέχεται από ενσυναίσθηση και κατανόηση, να χρησιμοποιεί τον διάλογο και να είναι ενεργός ακροατής (Κουτσούκος, 2021).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Παρότι ο θεσμός του μέντορα δεν είχε υλοποιηθεί μέχρι το 2022 στις σχολικές μονάδες της χώρας μας, το ερευνητικό ενδιαφέρον ήταν αρκετά έντονο. Στην παρούσα μελέτη καταγράφονται τέσσερις (4) έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μετά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στις ελληνικές σχολικές μονάδες, στο διάστημα 2022-2024. Πιο συγκεκριμένα, η Μπακάλη (2023) μελέτησε με ποσοτικό τρόπο τις απόψεις 122 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βοήθεια στην καθημερινή τους εργασία και έμπνευση σε κάθε νέο βήμα, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί/ες όσον αφορά την επιλογή του κατάλληλου μέντορα. Θεωρούν ότι η διδακτική εμπειρία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας. Η Παπαδημητρίου (2023) ερεύνησε με ποιοτικό τρόπο απόψεις μεντόρων και καθοδηγούμενων. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα αναδεικνύεται η σημασία του θεσμού του μέντορα στις εκπαιδευτικές μονάδες, καθώς προσφέρει βοήθεια στους νεοδιόριστους και προάγει την κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ένας μέντορας οφείλει να κατέχει ένα σύνολο δεξιοτήτων σε γνωστικό, επικοινωνιακό και συμβουλευτικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλακτικότητα για τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. Η Παπακαλούση (2023) υλοποίησε ποσοτική έρευνα στην αρχή του σχολικού έτους κατά το οποίο ξεκίνησε η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 121 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν καχυποψία και ανασφάλεια ως προς το πρόσωπο που θα αναλάβει τον ρόλο του μέντορα. Θεωρούν ότι η διαδικασία δεν είναι αξιοκρατική και δεν εμπιστεύονται τις ικανότητες και τα προσόντα του πιθανού μέντορα. Ωστόσο, πιστεύουν πως ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει σε αρκετά ζητήματα που σχετίζονται με τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους στον χώρο της εργασίας τους. Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών, θεωρεί σημαντική και αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά δεν πιστεύει ότι είναι σημαντική η συμβολή του

μέντορα σε αυτήν την κατεύθυνση. Η Παρασχάκη (2024) πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση της μεντορικής σχέσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα αμοιβαία οφέλη μέντορα – καθοδηγούμενου και τη δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας. Επίσης, επισημαίνεται η αναγκαιότητα κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης των μεντόρων.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Ο θεσμός του Μέντορα είναι ένα επίκαιρο ζήτημα, καθώς εφαρμόζεται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Είναι κοινός τόπος ότι ο θεσμός του μέντορα αποφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα πολλά οφέλη. Ο ρόλος του όμως είναι πολυδιάστατος· απαιτεί συνεχή προσπάθεια, γνώσεις και ικανότητες. Παράλληλα, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα με την ανάληψη των καθηκόντων τους.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν δεχθεί καθοδήγηση. Καταγράφονται πληροφορίες για τον ρόλο του μέντορα αναφορικά με τη βοήθεια που προσφέρει στην προσαρμογή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τα συναισθήματα που δημιουργούνται από τη μεντορική σχέση. Συνεπώς, η συγκεκριμένη έρευνα είναι χρήσιμη, καθώς το αντικείμενό της είναι ένας νέος θεσμός που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν έχει μελετηθεί επαρκώς.

Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη σκοπό έχει να μελετήσει τις αντιλήψεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα και τη συνεργασία μέντορα-καθοδηγούμενου.
Για την επίτευξη του προαναφερθέντα σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς:
-Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητος ο θεσμός του μέντορα;
- Σε ποιους τομείς είναι χρήσιμη η καθοδήγηση από τον μέντορα;
- Πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τον μέντορα;

Ερευνητική διαδικασία και επιλογή δείγματος

Η έρευνα που υλοποιήθηκε ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα τον σχεδιασμό δειγματοληπτικής έρευνας, η οποία προσφέρει δεδομένα για μία χρονική στιγμή. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, καθώς προσφέρει καταγραφή απόψεων χωρίς μεροληψία (Creswell, 2011). Η παρούσα έρευνα εντάσσεται, από άποψη μεθόδου, στις έρευνες επισκόπησης ή διερεύνησης πεδίου, εφόσον πραγματοποιήθηκε σε μικρή εκπαιδευτική περιοχή (Cohen & Manion, 1994).

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν, κατά τη διενέργεια της έρευνας, σε δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας. Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες, καθώς επιτρέπει επιλογή εκπαιδευτικών που είναι διαθέσιμοι και εθελοντικά θα λάβουν μέρος· διαθέτουν βέβαια τα ίδια χαρακτηριστικά με τα άτομα του πληθυσμού (Creswell, 2011). Πρόκειται, δηλαδή για βολική δειγματοληψία. Στο συγκεκριμένο δείγμα συμπεριλήφθησαν 36 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε διάφορα σχολεία της περιοχής εργασίας των ερευνητών και είχαν συνεργαστεί με μέντορα. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2024 και στην υλοποίησή της βοήθησαν οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, καθώς προωθούσαν το ερωτηματολόγιο στους/στις συμμετέχοντες/χουσες εκπαιδευτικούς.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως χρήσιμο εργαλείο για τη συλλογή στοιχείων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι δημοφιλές στη σύγχρονη εποχή και προσφέρει γρήγορη συγκέντρωση δεδομένων (Creswell, 2011). Επιπλέον, η χρήση του βοηθάει στην εύκολη-άμεση προσέγγιση της μελέτης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/χουσών, επιτρέπει την ανωνυμία και βοηθάει στην καταγραφή ειλικρινών απαντήσεων (Robson, 2010). Το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο πρόκυψε από τροποποίηση ενός ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε σε προγενέστερη έρευνα (Παπακαλούση, 2023). Περιελάμβανε κλειστές ερωτήσεις, δηλαδή δίνονταν προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων. Ήταν ανώνυμο και συνοδεύονταν από επιστολή, όπου περιγραφόταν ο σκοπός της έρευνας. Επιπρόσθετα, περιείχε οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο χωριζόταν σε δύο άξονες: 4 ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία και 15 ερωτήσεις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι απαντήσεις δόθηκαν από πεντάβαθμη κλίμακα: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα με τη βοήθεια της εφαρμογής google forms απεικονίστηκαν σε γραφήματα τύπου πίτας, που είναι απαραίτητα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ερμηνεία που αρμόζει στα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας δειγματοληπτικής έρευνας θα βασιστεί στην περιγραφική ανάλυση (Creswell, 2011).

Ευρήματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 7 άνδρες (19,4%) και 29 (80,6%) γυναίκες. Οι περισσότεροι/ες (88,9%) ήταν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 35 ετών και σε υψηλό ποσοστό (84,4%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Οι συμμετέχοντες/χουσες είχαν τις εξής ειδικότητες: 23 δάσκαλοι/ες (63,9%, ΠΕ70ΕΑΕ και ΠΕ71), 5 εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής (13,9%), 4 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας (11%), 2 ψυχολόγοι (5,6%), 1 εκπαιδευτικός εικαστικών (2,8%) και 1 εκπαιδευτικός μουσικής (2,8%).

Στην πρώτη ερώτηση οι συμμετέχοντες σε μεγάλο ποσοστό (47,2%) απάντησαν ότι χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη στην καθημερινή τους εργασία. Αρκετοί (19,5%) είχαν διαφορετική άποψη, ενώ σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (33,3%) δεν πήραν θέση στο συγκεκριμένο θέμα.

Στη δεύτερη ερώτηση οι συμμετέχοντες σε πολύ μεγάλο ποσοστό (88,9%) απάντησαν ότι μπαίνοντας σε ένα καινούριο επαγγελματικό περιβάλλον, έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετά ζητήματα (π.χ. επικοινωνία – συνεργασία με διευθυντή ή σύλλογο διδασκόντων, συμπεριφορά μαθητών/ριών, διαφοροποίηση διδασκαλίας κ.ά.), ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός (2,8%) διαφώνησε με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Στην τρίτη ερώτηση οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες (63,9%) απάντησαν ότι οι βασικές τους σπουδές δεν αρκούν για να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους ως εκπαιδευτικοί, ενώ το 25% είχαν αντίθετη άποψη.

Στην τέταρτη ερώτηση σημαντικό ποσοστό (63,9%) απάντησαν ότι οι προπτυχιακές τους σπουδές δεν αρκούν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που θα συναντήσουν σε ένα νέο σχολείο, ενώ μόνο το 8,3% είχαν αντίθετη άποψη.

Στην πέμπτη ερώτηση οι συμμετέχοντες/ουσες σε μεγάλο ποσοστό (80,5%) απάντησαν ότι επιθυμούν, κατά την είσοδό τους σε μια νέα σχολική μονάδα, να υπάρχει κάποιος/α που να τους/τις καθοδηγήσει, ενώ μόνο 2 εκπαιδευτικοί (5,6%) δεν επιθυμούν να έχουν καθοδήγηση.

Στην έκτη ερώτηση οι περισσότεροι (ποσοστό 40%) συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν ότι ο μέντορας τους/τις βοηθάει στα διδακτικά τους καθήκοντα, αρκετοί (28,6%) είχαν διαφορετική άποψη, ενώ σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (31,4%) δεν είχαν ξεκάθαρη άποψη.

Στην έβδομη ερώτηση οι συμμετέχοντες/ουσες σε μεγάλο ποσοστό (60%) απάντησαν ότι ο μέντορας τους/τις βοηθάει στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών/ριών ή γονέων, ενώ μικρό ποσοστό (17,1%) είχαν αντίθετη άποψη.

Στην όγδοη ερώτηση οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες (50%) δήλωσαν ότι ο μέντορας θα τους/τις βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (16,7%) δεν πιστεύουν ότι ο μέντορας θα συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην ένατη ερώτηση οι συμμετέχοντες/χουσες σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (52,8%) απάντησαν ότι η ύπαρξη του μέντορα δεν τους/τις αγχώνει και δεν αισθάνονται ότι αξιολογούνται από αυτόν. Αξιοσημείωτο όμως ποσοστό εκπαιδευτικών (30,6%) είχαν αντίθετη άποψη.

Στη δέκατη ερώτηση αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες (ποσοστό 33,3%) απάντησαν ότι ο ορισμός του μέντορα τους/τις δημιουργεί αίσθημα αμφισβήτησης για τα τυπικά

προσόντα ή τις ικανότητές του, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (38,9%) δεν αμφισβητούν τα προσόντα και τις ικανότητες του μέντορα.

Στη ενδέκατη ερώτηση οι συμμετέχοντες/ουσες σε ποσοστό 36,1% απάντησαν ότι ο μέντορας τους βοήθησε να αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (13,9%) είχαν αντίθετη άποψη, όμως οι μισοί (50%) επέλεξαν ουδέτερη αντίδραση.

Στη δωδέκατη ερώτηση οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες (ποσοστό 41,7%) απάντησαν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους δεν επιθυμούν να οριστούν μέντορες. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (19,5%) είχαν αντίθετη άποψη, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (38,8%) κράτησαν ουδέτερη στάση.

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς συμμετέχοντες/ ουσες (ποσοστό 52,8%) δήλωσαν ότι οι μέντορες δεν έχουν λάβει κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (21,8%) πιστεύουν ότι οι μέντορες έχουν επιμορφωθεί.

Στη δέκατη τέταρτη ερώτηση πολλοί/ές συμμετέχοντες/ουσες (ποσοστό 38,9%) πιστεύουν ότι οι μέντορες διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που προβλέπονται από τη νομοθεσία, αρκετοί/ές (22,2%) έχουν αντίθετη άποψη, ενώ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (38,9%) δεν πήραν θέση στο συγκεκριμένο θέμα.

Στη δέκατη πέμπτη ερώτηση πάνω από τους/τις μισούς συμμετέχοντες/ουσες (ποσοστό 55,5%) απάντησαν ότι ήταν ικανοποιημένοι/ες από τη μεντορική σχέση (επικοινωνία & συνεργασία με τον μέντορα), ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί (13,9%) δεν έμειναν ευχαριστημένοι/ες από τη συνεργασία τους με τους μέντορές τους.

Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσα από τη στατιστική ανάλυση των απόψεων. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον βαθμό που θεωρούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες απαραίτητο τον μέντορα. Οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλα ποσοστά επιθυμούν να υπάρχει κάποιος που θα τους υποστηρίζει και θα τους καθοδηγεί. Δήλωσαν ότι έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά ζητήματα με την είσοδό τους σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον και οι βασικές τους σπουδές δεν επαρκούν στην επίλυση αυτών των θεμάτων. Οι συγκεκριμένες απόψεις αναδεικνύουν τη σημασία του ρόλου του μέντορα (Σαλβαράς, 2013) και συμφωνούν με τα ευρήματα όλων των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στους τομείς που είναι χρήσιμη η καθοδήγηση από τον μέντορα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο μέντορας τους/τις βοηθάει κυρίως στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών/ριών ή γονέων. Επίσης, ο μέντορας βοηθάει τους νεότερους εκπαιδευτικούς στα διδακτικά τους καθήκοντα και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι συγκεκριμένες απόψεις είναι λογικές, συμβαδίζουν με σχετικές βιβλιογραφικές πηγές (Μακροπούλου & Ιορδανίδης,

2016· Καπαχτσή, 2020) και συμφωνούν με την υπουργική απόφαση για τον ορισμό των μεντόρων. Πιο συγκεκριμένα, ο μέντορας έχει βασικό στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του καθοδηγούμενου· φροντίζοντας συγχρόνως για την προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Επιπλέον, κατευθύνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό ως προς την επίλυση πάσης φύσεως θεμάτων που, τυχόν, ανακύψουν κατά τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, εντός της σχολικής μονάδας. Επίσης, ο μέντορας καθοδηγεί τον νέο συνάδελφό του για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες και τους/τις μαθητές/τριες (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών από τη συνεργασία τους με τον μέντορα. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία-επικοινωνία τους με τον μέντορα. Οι συγκεκριμένες απόψεις είναι λογικές καθώς στις βιβλιογραφικές πηγές αναφέρεται ότι η μεντορική σχέση είναι μια διαπροσωπική σχέση που προσφέρει οφέλη στους εμπλεκόμενους. Επίσης, οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι δεν τους αγχώνει η ύπαρξη του μέντορα· τους βοηθάει να νιώθουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Αυτές οι απόψεις είναι αναμενόμενες καθώς είναι βασικό καθήκον του μέντορα να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συναισθημάτων ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Ανθοπούλου, 1999). Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας δεν αμφισβητούν τα προσόντα και τις ικανότητες του μέντορα. Πιστεύουν, ακόμη, ότι οι μέντορες διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που προβλέπονται από τη νομοθεσία. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δε συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Μπακάλη, 2023· Παπακαλούση, 2023), ίσως επειδή οι προηγούμενες έρευνες πραγματοποιήθηκαν στην έναρξη εφαρμογής του θεσμού και οι εκπαιδευτικοί τότε ήταν περισσότερο επιφυλακτικοί. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα γνωρίζουν ότι οι μέντορες δεν έχουν λάβει κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, ενώ συνήθως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους δεν επιθυμούν να οριστούν μέντορες. Οι απόψεις αυτές ήταν αναμενόμενες καθώς μέχρι σήμερα δεν καταγράφηκε η υλοποίηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος για μέντορες. Επιπλέον, σύμφωνα με τη σχετική υπουργική απόφαση ο μέντορας δεν απαλλάσσεται από εξωδιδακτικές εργασίες και εφημερίες, ενώ δεν του παρέχεται κάποιο οικονομικό κίνητρο (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2022).

Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη και είχε στόχο τη μελέτη απόψεων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα. Τα ευρήματα, όμως, προέκυψαν από μικρό δείγμα, που προήλθε από σκόπιμη δειγματοληψία. Επιπλέον, η έρευνα υλοποιήθηκε σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Συνεπώς, τα δεδομένα επηρεάζονται από τις συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία των συμμετεχόντων/ ουσών και δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στον πληθυσμό. Εντούτοις, μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα και να αποτελέσουν μέρος μεγαλύτερων συναφών ερευνών.

Από τη μελέτη των παραπάνω ευρημάτων, προκύπτουν προτάσεις για εκπόνηση μελετών με μεγαλύτερο ή πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα και σε άλλες περιοχές της χώρας, ώστε να υπάρξει δυνατότητα σύγκρισης των ευρημάτων. Θα ήταν χρήσιμο η έρευνα να επεκταθεί και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν έρευνες ποιοτικού τύπου για τη βαθύτερη μελέτη του θεσμού του μέντορα, στις οποίες θα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει καθήκοντα μέντορα, ώστε να καταθέσουν τα οφέλη που αποκόμισαν ή τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την εφαρμογή του θεσμού.

References

Androutsou, A., & Tsafos, V. (2013). Educating teachers as mentors of future teachers in an exploratory reflective framework. *In Androutsou, A. & Avgitidou, S. (eds.). Internship in initial teacher education: Research approaches, 361-395.* Retrieved June 30, 2025, from https://short-link.me/15JuS

Anthopoulou, S. (1999). Reception and initial support of the teacher. In A. Athanasoula-Reppa, S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, G. Mavrogiorgos (Eds.), *Human Resource Management* (pp. 93-135). Patras: EAP.

Bakali, D. (2023). *Mentoring in education: Perspectives of primary and secondary education teachers in Greece.* doi: 10.26267/unipi_dione/3182

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Educational research methodology* (cf. C. Mitsopoulou & M. Filopoulou). Athens: Metaichmio.

Creswell, J. (2011). *Research in education. Design, conduct and evaluation of quantitative and qualitative research* (ref. N. Kouvarakou). Athens: Ion/ Greece. (year of original publication 2008).

Kapachtsis, V. (2020). *With the Mentor in the Team*. Thessaloniki: Kyriakides Publications.

Kougioumtzis, G. (2014). Overview of basic theoretical and empirical models at the level of pedagogical guidance/teacher guidance. *In proceedings of the 9th Panhellenic Conference "Greek Pedagogy and Educational Research", (B)* 505-516. Retrieved June 17, 2025, from https://short-link.me/15Jyb

Koutsoukos, M. (2021). *The didactic guidance/mentoring of adult educators in the implementation of participatory educational techniques.* doi: 10.12681/eadd/50043

Lasley, T. (1996). *Mentors: They simply believe.* doi: 10.1207/s15327930pje7101_9

Makropoulou, E. & Iordanidis, G. (2016). *The institution of Mentor: Views of experienced teachers on the conditions and expected benefits.* doi: 10.26248/.v2016i2.1210

Ministry of Education, (2022). *Ministerial decision (102919/GD4/2022, Government Gazette 4509/B). Pedagogical Advisor - Mentor in Primary and Secondary Education school units.* Maroussi.

Nikolakopoulou, A. (2017). *The role of the mentor institution in the professional development of newly appointed teachers: a study in primary schools.* Retrieved July 12, 2025, from http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/handle/123456789/3266

Papadimitriou, A. (2023). *The institution of the mentor in the Greek educational system: Opinions of mentors and teachers on the first official implementation of the institution.* Retrieved July 3, 2025, from https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/29515

Papakalousi, D. (2023). *The role of the mentor in the reception, support and professional development of newly entering teachers in the school unit. The case of primary school.* Retrieved July 14, 2025, from https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3272710/file.pdf

Paraschaki, D. (2024). *The institution of the Pedagogical Advisor – Mentor in Secondary Education and its contribution to the training and professional development of teachers – Teachers' views.* Retrieved July 10, 2025, from https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/18951/1/ParaschakiD_2024.pdf.

Robson, C. (2010). *The research of the real world* (cf. V. Dalakou & K. Vassilikou). Athens: Gutenberg. (year of original publication 1993).

Salvaras, G. (2013). *Mentoring. Pedagogical and Teaching Guidance*. Athens: Gregory Publications.

Tegopoulos-Fitrakis, (1993). *Greek dictionary*. Athens: Armonia Publications.

Μία πρόταση υποβολής σχεδίου διπλωματικής εργασίας

Λαζαρίδης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, M.Sc, M.Ed.,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί στην υποστήριξη υποψήφιων συγγραφέων στην σύνταξη και υλοποίηση της διπλωματικής τους εργασίας, προσφέροντας ένα παράδειγμα επιστημονικού σχεδιασμού. Το προτεινόμενο θέμα αφορά την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στον νομό Πέλλας. Η εργασία εστιάζει στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης και στον βαθμό επίδρασής της στο επαγγελματικό τους άγχος, με βάση ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Συνολικά, αποτελεί ένα πρακτικό υπόδειγμα για φοιτητές που επιθυμούν να σχεδιάσουν μια ερευνητική εργασία στον χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχεδιασμός διπλωματικής εργασίας, Εκπαιδευτική έρευνα, Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

A proposal for the submission of a diploma thesis plan

Lazaridis Panagiotis, Educator, M.Sc., M.Ed.

Abstracts

This article aims to support prospective authors in the writing and implementation of their master's thesis by offering an example of scientific design. The proposed topic concerns the investigation of the relationship between evaluation and work-related stress among secondary general education teachers in the prefecture of Pella. The study focuses on teachers' attitudes toward the institution of evaluation and the extent to which it affects their professional stress, based on a quantitative methodological approach. Overall, it serves as a practical model for students who wish to design a research project in the field of educational sciences.

Key-Words: Thesis Design, Educational Research, Teacher Evaluation

Τίτλος προτεινόμενης Διπλωματικής Εργασίας:

«Η Αξιολόγηση και ο ρόλος της στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Πέλλας».

Εισαγωγή – Ιστορικό έρευνας

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη στην κοινωνία να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί τόσο σε γνωστικό – παιδαγωγικό επίπεδο όσο και σε διοικητικό. Ωστόσο, υπάρχει μία σωρεία μελετών που καταδεικνύουν ότι

το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πλέον αγχωτικά επαγγέλματα σε διεθνές επίπεδο (Johnson et al., 2005. O.E.C.D., 2013a. Travers & Cooper, 1993). Επιπλέον, υπάρχουν μελέτες, των οποίων τα ευρήματα οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) έχουν περισσότερο άγχος εξαιτίας της εργασίας τους συγκριτικά με άλλους υπαλλήλους (Otto, 1986; Bransgrove, 1994 ο.α Dorman, 2003) και ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. εμφανίζουν εντονότερα την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας (Κάντας, 1996). Η σημασία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αποπειράται να συνδέσει την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της γενικής Δ.Ε. είτε αυτοί υπηρετούν ήδη αρκετά χρόνια είτε είναι νεοδιόριστοι.

Επιπτώσεις και συμβολή στην γνώση

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν παρατηρείται πληθώρα ερευνών σε σχέση με την αξιολόγηση και τον ρόλο της στην επαύξηση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και ειδικότερα αυτών που υπηρετούν στην γενική Δ.Ε. στον νομό Πέλλας.

Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός αποδοχής του θεσμού της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. και να εξετάσει τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της γενικής Δ.Ε. που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία του νομού Πέλλας. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα αποτελέσουν επιχειρήματα τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να επανεκτιμήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να παρακινηθούν να αποκτήσουν κατάλληλα προσόντα, ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές τους απαιτήσεις (Hargreaves, 2000), αλλά και πειστήρια για τους ιθύνοντες χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής να λάβουν σοβαρά υπόψη τους ότι η αξιολόγηση επιτείνει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και ότι η αξιολόγηση δεν είναι πανάκεια για όλα τα κακώς κείμενα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα, στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

1. Να παρουσιαστεί πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην γενική Δ.Ε. του νομού Πέλλας τον θεσμό της αξιολόγησης.
2. Να αποτυπωθεί πόσο επηρεάζει η αξιολόγηση τον βαθμό του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.

Συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου έρχεται και επανέρχεται ανά καιρούς. Αν θα επιθυμούσαμε να δώσουμε έναν ορισμό στον όρο αξιολόγηση, αυτό θα το πράτταμε σε συνάρτηση με την θεωρητική θέση που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής. Ενδεικτικά, παρατίθεται η άποψη των Stufflebeam και Webster (1998), οι οποίοι θεωρούν ότι *η αξιολόγηση είναι η διαδικασία σχεδιασμού, απόκτησης*

και εφαρμογής πληροφοριών σχετικά με την αξία των στόχων, σχεδίων, λειτουργιών με στόχο την διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων, την ενίσχυση της απολογισμικότητας όλων των εμπλεκομένων και την προώθηση της θεωρίας.

Αυτήν την χρονική περίοδο ισχύει ο Νόμος (Ν.) 4823/2021 και η Υπουργική Απόφαση (Υ.Α) με αριθμό 9950/ΓΔ5/2023. Στο άρθρο 66 και ειδικότερα στην παράγραφο 1β του Ν. 4823/2021 αναφέρονται τα όργανα και οι τομείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο άρθρο 67 του παραπάνω Ν. εξειδικεύονται τα πεδία καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στην Υ.Α με αριθμό 9950/ΓΔ5/2023, στο άρθρο 1, καταγράφεται ρητά ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της Δ.Ε.. Στο άρθρο 2 γίνεται λόγος για τις αρχές που διέπουν την αξιολογική διαδικασία, ενώ τα άρθρα 3 και 4 επεξηγούν λεπτομερέστερα τις αρχές που διέπουν την αξιολογική διαδικασία καθώς τα πεδία και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Με την εγκύκλιο υπ' αριθμό. 21382/ΓΔ5/24.02.2023 μάλιστα το υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων κοινοποιεί αναλυτικές οδηγίες αναφορικά με την διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η ιδέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν είναι καινοφανής. Από την σύσταση του ελληνικού κράτους έως και το 1982 υπήρχε ο θεσμός του Επιθεωρητή με διευρυμένες αρμοδιότητες τόσο διοικητικές όσο και παιδαγωγικές – καθοδηγητικές. Ακόμη, η αξιολογική έκθεση του Επιθεωρητή ήταν απαραίτητη προϋπόθεση διορισμού ενός εκπαιδευτικού είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με τον Ν. 1304/1982 καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή και εισήχθη αυτός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος είχε αρμοδιότητες επιστημονικής, παιδαγωγικής και συμβουλευτικής καθοδήγησης και χωρίς να ασκεί διοικητική επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη απόπειρα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μετά το 1982 θεσμοθετήθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 320/1993. Ακόμη, με τον Ν. 2525/1997 προβλεπόταν η ίδρυση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α) και έργο αυτού του σώματος θα ήταν η τελική αξιολόγηση τόσο του έργου του εκπαιδευτικού όσο και της απόδοσης της σχολικής μονάδας. Τέλος, στην διδακτορική του διατριβή ο Γκανάκας καταθέτει πλήθος νομοθετημάτων των ελληνικών κυβερνήσεων με θέμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα οποία τελικά, ενώ ψηφίστηκαν, τελικά, δεν εφαρμόστηκαν (Γκανάκας, 2006).

Άξιες λόγου κρίνονται οι έρευνες του Δημητρόπουλου το 1982 και του Χαρακόπουλου το 1996 και οι οποίες απέβλεπαν στην αποτύπωση της γνώμης που είχαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγησή τους. Το κοινό σημείο και των δύο ερευνών είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου τους, υπό τον όρο της αυτοβελτίωσης και όχι του ελέγχου τους. Σε μια τρίτη νεότερη έρευνα, αυτή της Πολιτίδου (2021), αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. νομού Αττικής αποδέχονται την αξιολόγηση υπό την προϋπόθεση να λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης.

Σχεδιασμός και Μέθοδοι έρευνας

Επιλογή ερευνητικού σχεδιασμού

Στην επιστημονική έρευνα χρησιμοποιούνται, κατά κύριο λόγο τρεις βασικές μέθοδοι: η ποσοτική, η ποιοτική και η έρευνα μεικτών μεθόδων (Creswell J. W., 2003). Σύμφωνα με τους Χασσάνδρα & Γούδα (2003), η ποσοτική μέθοδος έρευνας βασίζεται στην αξιοποίηση των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων τους και ξεκινά πάντα με μία υπόθεση, η οποία ή θα επιβεβαιωθεί ή θα ανατραπεί. Δεδομένων όλων αυτών η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ποσοτική.

Άντληση δεδομένων

Στην συγκεκριμένη έρευνα, ο πληθυσμός θα αφορά εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής της δημόσιας Δ.Ε. του νομού Πέλλας. Το δείγμα θα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων ανεξαρτήτως του έτους διορισμού τους. Επίσης, ο ερευνητής θα επικοινωνήσει τηλεφωνικά ή μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων Γενικής Αγωγής Δ.Ε. του νομού Πέλλας, για να συναινέσουν και να προωθήσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο της έρευνας στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. Η συμμετοχή στην έρευνα θα είναι ανώνυμη, προαιρετική και οικειοθελής.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί μέσα στα χρονικά όρια ενός μήνα, και γι’ αυτόν τον λόγο θα σχεδιαστεί ένα πρωτότυπο, δομημένο ερωτηματολόγιο, που θα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου με «τη χρήση έγκυρων κατηγορικών και συνεχών κλιμάκων μέτρησης». Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν:

i. «Ονομαστικές ή κατηγορικές κλίμακες», όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούν να δηλώσουν τα προσωπικά και τα επαγγελματικά τους στοιχεία, επιλέγοντας μία ή περισσότερες κατηγορίες.
ii. «Κλίμακες οιονεί διαστημάτων ή βαθμολόγησης ή συνεχείς κλίμακες», όπου θα παρέχουν «συνεχόμενες επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές». Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η κλίμακα Likert.

Ο συνδυασμός κλιμάκων θεωρείται προσφορότερος για την εξασφάλιση μεγαλύτερης ποικιλίας απαντήσεων (Creswell, 2016). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δίνουν μια σειρά πλεονεκτημάτων, όπως η εύκολη συμπλήρωση και επεξεργασίας των απαντήσεων, η δυνατότητα σύγκρισης των απαντήσεων, η καλύτερη κατανόηση και αποσαφήνιση των ερωτήσεων, μέσω των προτεινόμενων απαντήσεων και της μείωσης της πιθανότητας ανομοιογένειας μεταξύ των απαντήσεων (Bryman, 2017). Το ερωτηματολόγιο θα δημιουργηθεί στο περιβάλλον της Google Docs, στο οποίο θα εισέρχεται ο ενδιαφερόμενος μέσω συνδέσμου.

Πιθανά εμπόδια

Τα ποσοτικά στοιχεία που θα συλλεγούν δεν θα έχουν το εύρος και το βάθος των ποιοτικών, αφού οι κλειστού τύπου ερωτήσεις και οι κλίμακες που επιλέχθηκαν για την διευκόλυνση των ερωτώμενων προκαθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις τους και δε δίνουν τη δυνατότητα να συλλεχθούν περαιτέρω πληροφορίες, οι οποίες θα μπορούσαν να προάγουν περαιτέρω την γνώση γύρω από το θέμα (Σκορδούλης, 2015). Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στον τρόπο που θα γίνει η έρευνα. Επειδή το ερωτηματολόγιο θα είναι ανώνυμο, δεν θα υπάρχει η δυνατότητα διασταύρωσης των στοιχείων, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε πόσο αντιπροσωπευτικό, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, είναι το δείγμα που θα συμμετέχει.

Χρονοδιάγραμμα έρευνας

- Από 10 Σεπτεμβρίου 202.. έως 30 Σεπτεμβρίου 202..: Μελέτη υλικού για τον ορισμό του ερευνητικού θέματος-προβλήματος.
- Από 1 Οκτωβρίου 202.. έως 5 Οκτωβρίου 202..: Ορισμός ερευνητικών ερωτημάτων.
- Από 6 Οκτωβρίου 202.. έως 6 Νοεμβρίου 202..: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- Από 7 Νοεμβρίου 202.. έως 8 Νοεμβρίου 202..: Διαμόρφωση ερωτηματολογίων.
- Από 9 Νοεμβρίου 202.. έως 15 Νοεμβρίου 202..: Περίοδος υποβολής των ερωτηματολογίων.
- Από 16 Νοεμβρίου 202.. έως 6 Δεκεμβρίου 202..: Επεξεργασία ερωτηματολογίων.
- Από 7 Δεκεμβρίου 2024 έως 20 Ιανουαρίου 2024: Συγγραφή αποτελεσμάτων.

Διαθέσιμοι πόροι

Οι πόροι οικονομικής φύσεως θα διατεθούν από τον ίδιο τον ερευνητή. Ο εξοπλισμός που θα απαιτηθεί είναι ηλεκτρονικός υπολογιστής. Τα δεδομένα θα καταγραφούν σε μορφή κειμένου και θα αποθηκευτούν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συσχετίσεων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics Data Document 20 για Windows.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της γενικής Δ.Ε. στον νομό Πέλλας αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση και να καταγράψει την σχέση της με το επίπεδο εργασιακού άγχους που βιώνουν. Τα ευρήματα προσφέρουν μια σημαντική συμβολή στην σχετική βιβλιογραφία, καθώς για πρώτη φορά εξετάζεται συστηματικά ο ρόλος της αξιολόγησης στο άγχος των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο σε μια χρονική συγκυρία, κατά την οποία το θέμα επανέρχεται έντονα στο δημόσιο διάλογο.

Γενικά Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση περισσότερο ως ένα εργαλείο ελέγχου και

λιγότερο ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης. Η αντίληψη αυτή συνδέεται με την ύπαρξη έντονου εργασιακού άγχους, το οποίο επιτείνεται, όταν οι αξιολογικές διαδικασίες εκλαμβάνονται ως εξωτερική πίεση και όχι ως υποστηρικτικός μηχανισμός ανατροφοδότησης. Επίσης, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους εμπειρότερους συναδέλφους τους, γεγονός που αποδίδεται στην αβεβαιότητα που προκαλεί η εφαρμογή ενός μη οικείου ακόμη αξιολογικού πλαισίου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διάκεινται θετικά στην αξιολόγηση, την αντιλαμβάνονται ως ευκαιρία επαναπροσδιορισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας, συνδέοντας την διαδικασία αυτή με την επιδίωξη συνεχούς επιμόρφωσης και απόκτησης προσόντων.

Συζήτηση ευρημάτων σε σχέση με την βιβλιογραφία

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με παλαιότερες μελέτες, όπως αυτή του Χαρακόπουλου (1996), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση υπό τον όρο της αυτοβελτίωσης και όχι του ελέγχου. Επίσης, συμφωνούν με τα ευρήματα της Πολιτίδου (2021), που κατέδειξε ότι, όταν η αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά, η αποδοχή της αυξάνεται. Επιπλέον ενισχύεται περαιτέρω ο θεσμός της αξιολόγησης, όταν συνοδεύεται από σαφή και διαφανή κριτήρια καθώς και από μηχανισμούς υποστήριξης του εκπαιδευτικού. Επομένως μπορεί να συντελέσει ευεργετικά στην επαγγελματική απόδοση του εκπαιδευτικού.

Ολοκληρώνοντας, ενδυναμώνεται η θέση ότι η απουσία ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της αξιολόγησης εντείνει την αίσθηση ελέγχου και καχυποψίας, οδηγώντας συχνά σε επαγγελματική εξουθένωση, όπως τεκμηριώνεται και από τις μελέτες του Κάντα (1996).

Περιορισμοί της έρευνας

Παρά την σημασία των ευρημάτων, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Καταρχάς, η χρήση αποκλειστικά ποσοτικής μεθόδου, μέσω συγκεκριμένου αριθμού απαντώντων στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, στερεί την δυνατότητα βαθύτερης διερεύνησης των υποκειμενικών εμπειριών και συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αλλά και την εξαγωγή πλήρως αντιπροσωπευτικών συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών του νομού Πέλλας.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η μελλοντική έρευνα μπορεί να προσανατολιστεί στη χρήση μεικτών μεθόδων, ώστε να συνδυαστούν τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής με την εις βάθος ανάλυση της ποιοτικής έρευνας. Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε διαφορετικούς νομούς ή περιφέρειες της Ελλάδας, ώστε να διαπιστωθούν πιθανές γεωγραφικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και στο σχετιζόμενο άγχος.

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας (π.χ. στάση των διευθυντών) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση καθώς και η επιρροή των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην καλλιέργεια θετικότερης στάσης έναντι της διαδικασίας αυτής.

Συνολική αποτίμηση

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποκοπεί από το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Η αποδοχή της ή μη αλλά και η σύνδεσή της με το εργασιακό άγχος, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο σχεδιασμού, εφαρμογής και επικοινωνίας της στους άμεσα εμπλεκόμενους. Χωρίς ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, χωρίς παιδαγωγικό προσανατολισμό και χωρίς σταθερή υποστήριξη, η αξιολόγηση κινδυνεύει να μετατραπεί σε ακόμη έναν παράγοντα πίεσης, αντί για μοχλό αναβάθμισης της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής αυτοπραγμάτωσης των διδασκόντων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bryman, A. (2017). *Methodoi Koinonikis Erevnas*. GUTENBERG.

Charakopoulos K. K. (1998). *Dierevnisi ton antilipseon kai ton staseon ton Ellinon ekpaideftikon tis Defterovathmias Ekpaidefsis os pros tin axiologisi tou ekpaideftikou ergou se epipedo scholikis monadas*, [Didaktoriki Diatrivi, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon] Ethniko Archeio Didaktorikon Diatrivon. DOI: 10.12681/eadd/10381

Charalampous, E. (2012). *Epangelmatikes piges stres kai epangelmatiki exouthenosi ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis sto nomo Attikis*, Diplomatiki ergasia, Charokopeio Panepistimio, Athina.

Chassandra, M., & Goudas, M. (2003). Kritiria egkyrotitas kai axiopistias stin poiotiki – ermineftiki erevna. *Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados*, 2, ss. 31-48.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Creswell. (2016). *I erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, Diexagogi kai Axiologisi tis Posotikis kai Poiotikis Erevnas*. ION.

Dimitropoulos E. (1986). «Mia meleti ton apopseon ton ekpaideftikon gia tin axiologisi tous», Apopseis, t. 3, Noemvrios 1986, 94 – 107.

Dimitropoulos E. (1998), *Oi ekpaideftikoi kai to epangelma tous. Symvoli stin anaptyxi mias epangelmatikis psychologias tou Ellina ekpaideftikou*. Athina, Grigori.

Dorman, J. (2003). *Testing a Model for Teacher Burnout*. Australian Journal of Educational & Development Psychology, 3. 35-47.

Egkyklios 21382/GD5/24.02.2023, Odigies anaforika me tin diadikasia axiologisis ekpaideftikon kai melon EEP -EVP, Ypourgeio Paideias & Thriskevmaton.

Gkanakas, G. I. (2006), *I axiologisi tou ekpaideftikou ergou apo ti skopia Diefthynton scholikon monadon Defterovathmias Ekpaidefsis*, [Didaktoriki Diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis], Ethniko Archeio Didaktorikon Diatrivon. DOI: 10.12681/eadd/14135

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teacher and Teaching: History and Practice, 6 (2), pp. 151-182.*

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P.J. & Millet, C. (2005). *The experience of work-related stress across occupations*. Journal of managerial psychology, 20(2), 178-187.

Kantas, A. (1996). To syndromo tis epangelmatikis exouthenosis stous ekpaideftikous kai stous ergazomenous se epangelmata ygeias kai pronoias, *Psychologia*, 3 (2), 71-85.

Nomos 2525/1997, Eniaio Lykeio, prosvasi ton apofoiton tou stin Tritovathmia ekpaidefsi, axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai alles diataxeis, Efimerida tis Kyvernisis tis Ellinikis Dimokratias (FEK A΄, 188/23.09.1997), Athina, Ethniko Typografeio.

Nomos 4823/2021, Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis, Efimerida tis Kyvernisis tis Ellinikis Dimokratias (FEK A΄, 136/03.08.2021), Athina, Ethniko Typografeio.

O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2013b). "Teachers' salaries", in Government at a glance 2013. Διαθέσιμο στο:http://dx.doi.org/10.1787/gov_glance-2013-39-en.

P.D. 320/1993, Axiologisi tou ergou ton ekpaideftikon kai tou ekpaideftikou ergou, Efimerida tis Kyvernisis tis Ellinikis Dimokratias (FEK A΄, 138/25.08.1993), Athina, Ethniko Typografeio.

Politidou, E. (2021), *Axiologisi ton ekpaideftikon. Apopseis ekpaideftikon Eidikis Agogis tis dimosias Defterovathmias Ekpaidefsis tou nomou Attikis*, Diplomatiki ergasia, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Skordoulis, M. (2015). *Pelatokentriki Stratigiki kai Antagonistiko Pleonektima meso tis Ikanopoiisis ton Pelaton: I Periptosi tou Trapezikou Kladou*. Diplomatiki ergasia. Peiraias: Panepistimio Peiraia.

Stufflebeam, Daniel & Webster, William (1998), "Evaluation as an Administration Function", Boyan Norman ed. *Handbook of Research on Educational Administration*. London: Longmam, 569 – 601.

Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. Work and stress, 7, 203-219.

Ypourgiki Apofasi me arithmo 9950/GD5/2023, Rythmisi eidikoteron kai leptomereiakon thematon schetika me tin axiologisi ton ekpaideftikon kai ton melon Eidikou Ekpaideftikou Prosopikou kai Eidikou Voithitikou Prosopikou tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, kathos kai ti diadikasia dienergeias tis, Efimerida tis Kyvernisis tis Ellinikis Dimokratias (FEK V΄, 388/27.01.2023), Athina, Ethniko Typografeio.

Παρανοήσεις στη Χημεία Α΄ Λυκείου λόγω έλλειψης γνώσεων κβαντομηχανικής

Παναγιώτου Σπυρίδων - Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02

Περίληψη

Μερικές από τις παρανοήσεις των μαθητών στο μάθημα της Χημείας Α΄ Λυκείου προκύπτουν από τις ελλιπείς γνώσεις στο μάθημα της Φυσικής. Συγκεκριμένα οι μαθητές μέχρι τη Β΄ Λυκείου διδάσκονται έννοιες από την κλασσική φυσική χωρίς να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις κβαντομηχανικής. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες κυρίως σε καλούς μαθητές στο μάθημα της Χημείας Α΄ Λυκείου. Οι δυσκολίες δημιουργούνται κυρίως κατά τη μελέτη των δύο πρώτων κεφαλαίων του μαθήματος.

Λέξεις – κλειδιά: παρανοήσεις, Χημεία, κλασσική φυσική, κβαντομηχανική.

Abstract

Some of the misconceptions of students in the Chemistry of the 1st High School class arise from the student's incomplete knowledge in the Physics course. Specifically, students until the 2nd High School class are taught concepts from classical physics without having elementary knowledge of quantum mechanics. This generates difficulties especially for good students in the Chemistry course of the 1st High School class. These difficulties mainly occur when studying the first two chapters of the course

Key-words: misconceptions, chemistry, classical physics, quantum mechanics.

Εισαγωγή

Οι παρανοήσεις (Σάλτα 2011) είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να οφείλεται σε πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Στην παρούσα εργασία θα μελετηθούν οι παρανοήσεις που δημιουργούνται στο μάθημα της Χημείας Α΄ Λυκείου, εξαιτίας της έλλειψης στοιχειωδών γνώσεων κβαντομηχανικής.

Οι μαθητές έχουν διδαχθεί έννοιες της κλασσικής φυσικής στην ύλη του Γυμνασίου, όπως τα ετερώνυμα φορτισμένα σωματίδια έλκονται ενώ τα ομώνυμα απωθούνται.

▪ Όταν στο 1ο Κεφάλαιο της Χημείας Α΄ Λυκείου οι μαθητές διδάσκονται για τη δομή του πυρήνα (αποτελείται από τα θετικά φορτισμένα πρωτόνια και τα ουδέτερα νετρόνια), δε μπορούν να κατανοήσουν τη σταθερότητα του πυρήνα, αφού σύμφωνα με την κλασσική φυσική θα έπρεπε τα πρωτόνια να απωθούνται και ο πυρήνας αν υπήρχε να αποτελούσε μια πολύ εύθραυστη περιοχή του ατόμου. Η εργασία αυτή στο πρώτο μέρος απαντά στο ερώτημα "Γιατί ο πυρήνας είναι σταθερός", διευκολύνοντας τους μαθητές να συνεχίσουν χωρίς προβλήματα την κατανόηση των εννοιών της Χημείας Α΄ Λυκείου.

▪ Κατά την υπενθύμιση της δομής του ατόμου (την έχουν διδαχθεί στο Γυμνάσιο) δημιουργείται η απορία γιατί τα ηλεκτρόνια που έχουν αρνητικό φορτίο και βρίσκονται υπό την επίδραση του θετικού φορτίου του πυρήνα, δεν πέφτουν -"καταρρέουν"- πάνω στον πυρήνα, όπως πέφτει πάνω στη γη ένα σώμα που βρίσκεται μέσα στο βαρυτικό πεδίο της γης. Η εργασία αυτή στο δεύτερο μέρος απαντά στο ερώτημα "Γιατί τα ηλεκτρόνια δεν πέφτουν στον πυρήνα".

▪ Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το σχηματισμό του ομοιοπολικού δεσμού, γιατί διδάσκονται ότι σχηματίζεται με "αμοιβαία" συνεισφορά μονήρων ηλεκτρονίων. Εύλογα δημιουργείται το ερώτημα πως "εξασφαλίζεται" η σταθερότητα των μορίων αφού πρόκειται για "συνεργασία" ομώνυμα φορτισμένων σωματιδίων. Στο τρίτο μέρος της εργασίας δίνεται μια πιο ουσιαστική ερμηνεία για το σχηματισμό του ομοιοπολικού δεσμού.

Η μελέτη και των τριών παρανοήσεων που έχω εντοπίσει ως καθηγητής Χημείας Λυκείου, έγινε με προσοχή γιατί οι μαθητές δε γνωρίζουν τις βασικές αρχές της κβαντομηχανικής αλλά ούτε και θα έπρεπε να γνωρίζουν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ωστόσο μέσα από πολύ προσεκτική προσέγγιση, τους δίνεται η δυνατότητα να καταλάβουν ότι πολλές έννοιες και φαινόμενα στο μικρόκοσμο δεν είναι δυνατόν να εξηγηθούν με την κλασσική φυσική αλλά με την κβαντομηχανική. Οι μαθητές κατανοούν την πολυπλοκότητα των φαινομένων και μπορούν να συνεχίσουν τη μελέτη της Χημείας χωρίς παρανοήσεις και δυσκολίες στην κατανόηση των εννοιών.

Μελέτη της πρώτης παρανόησης

Ο πυρήνας αποτελείται από τα θετικά φορτισμένα πρωτόνια και τα ουδέτερα νετρόνια. Σύμφωνα με την Κλασσική Φυσική τα ομώνυμα φορτισμένα σωματίδια απωθούνται. Άρα ο πυρήνας δεν έπρεπε να υφίσταται ως δομή. Τι ισχύει όμως και ο πυρήνας είναι μια πολύ σταθερή δομή;

Ο πυρήνας κάθε ατόμου αποτελείται από πρωτόνια και νετρόνια. Εξαίρεση αποτελεί το ισότοπο του υδρογόνου (^{1}H) που στον πυρήνα του υπάρχει ένα μόνο πρωτόνιο. Τα δύο είδη σωματιδίων (πρωτόνια και νετρόνια) ονομάζονται νουκλεόνια. Το πρωτόνιο ανακαλύφθηκε το 1911 από τον Rutherford και το νετρόνιο το 1932 από τον Chadwick. Τα δύο σωματίδια δεν είναι στοιχειώδη, αλλά έχουν δομή.

Για να εξηγήσουμε τη σταθερή δομή του πυρήνα, θα μελετήσουμε τη δομή των σωματιδίων που τον αποτελούν καθώς και τις ελκτικές και απωστικές δυνάμεις που αναπτύσσονται μεταξύ των σωματιδίων του.

Δομή πρωτονίου

Αποτελείται από γκλουόνια και τρία κουάρκ, δύο "πάνω" (up) κουάρκ και ένα "κάτω" (down) κουάρκ. Το πρωτόνιο είναι φορτισμένο σωματίδιο με σχετικό φορτίο +1.

Δομή νετρονίου

Το νετρόνιο αποτελείται από τρία κουάρκ, δύο "κάτω" (down) κουάρκ και ένα "πάνω" (up) κουάρκ. Είναι αφόρτιστο σωματίδιο.

Στο παρακάτω σχήμα φαίνονται τα κουάρκ u (up) και d (down).Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κουάρκ γίνονται με τη βοήθεια των γκλουονίων (τα μικρά ελατηριάκια) με τα οποία συγκρατούνται μεταξύ τους. Το όνομα gluon προέρχεται από την Αγγλική λέξη “glue”, που σημαίνει “κόλλα”.

Η δομή του πρωτονίου και του νετρονίου

Δυνάμεις που δρουν στον πυρήνα

Η σταθερότητα του πυρήνα είναι αποτέλεσμα μιας λεπτής ισορροπίας μεταξύ δύο ανταγωνιστικών δυνάμεων:

- Ισχυρή Πυρηνική Δύναμη ή Ισχυρή Αλληλεπίδραση (φορέας της το γκλουόνιο)

Είναι η πιο ισχυρή από τις τέσσερις θεμελιώδεις δυνάμεις της φύσης. Είναι ελκτική και δρα σε πολύ μικρές αποστάσεις (περίπου 10^{-15} μέτρα, δηλαδή στο μέγεθος του πυρήνα). Είναι υπεύθυνη:

α) για τη συγκράτηση των κουάρκ εντός των νουκλεονίων και

β) για τη συγκράτηση των πρωτονίων και νετρονίων εντός του πυρήνα, υπερνικώντας την απωστική ηλεκτρομαγνητική δύναμη μεταξύ των πρωτονίων. Χωρίς αυτή τη δύναμη, τα πρωτόνια θα απωθούνταν αμέσως και ο πυρήνας δεν θα μπορούσε να υπάρξει.

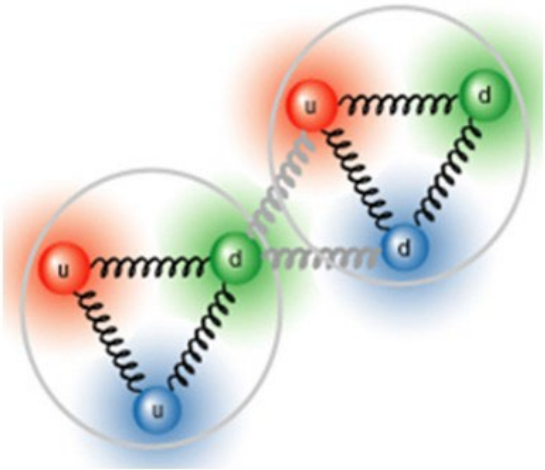
- Ηλεκτρομαγνητική Δύναμη (φορέας της το φωτόνιο)

Αυτή η δύναμη δρα μεταξύ των φορτισμένων σωματιδίων και των μαγνητών. Εντός του πυρήνα, τα πρωτόνια φέρουν θετικό ηλεκτρικό φορτίο και ως εκ τούτου απωθούνται μεταξύ τους λόγω της ηλεκτροστατικής άπωσης (δύναμη Coulomb). Είναι 100 φορές ασθενέστερη από την Ισχυρή Πυρηνική Δύναμη, έχει άπειρη εμβέλεια, αλλά η ισχύς της μειώνεται με την απόσταση.

Ο ρόλος των νετρονίων

Τα νετρόνια παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σταθερότητα του πυρήνα. Ενώ δε φέρουν ηλεκτρικό φορτίο και δεν υφίστανται ηλεκτρομαγνητική άπωση, συμμετέχουν στην Ι-σχυρή Πυρηνική Δύναμη.

Η παρουσία νετρονίων "αραιώνει" την ηλεκτροστατική άπωση μεταξύ των πρωτονίων και παρέχει επιπλέον "κόλλα" μέσω της ισχυρής αλληλεπίδρασης, βοηθώντας έτσι στη συγκράτηση του πυρήνα. Γι' αυτό το λόγο, στους σταθερούς πυρήνες (ειδικά στους βαρύτερους), ο αριθμός των νετρονίων είναι συνήθως ίσος ή μεγαλύτερος από τον α-ριθμό των πρωτονίων.



Συμπέρασμα: η Ισχυρή Πυρηνική Δύναμη είναι ελκτική και είναι πολύ ισχυρότερη από την απωστική Ηλεκτρομαγνητική Δύναμη. Γι’ αυτό ο πυρήνας, αν και αποτελείται από τα θετικά φορτισμένα πρωτόνια και τα ουδέτερα νετρόνια αποτελεί πολύ σταθερή δομή.

Μελέτη της δεύτερης παρανόησης

Τα ηλεκτρόνια έχουν αρνητικό φορτίο. Βρίσκονται μέσα στο ηλεκτρικό πεδίο του θε-τικά φορτισμένου πυρήνα και έλκονται απ’ αυτόν. Γιατί όμως τα ηλεκτρόνια εκτελούν αενάως μια κίνηση γύρω από τον πυρήνα και δεν πέφτουν -“καταρρέουν”- πάνω στον πυρήνα, όπως πέφτει πάνω στη γη ένα σώμα που βρίσκεται μέσα στο βαρυτικό πεδίο της γης;

Το ερώτημα δε μπορεί να απαντηθεί με την κλασική φυσική που μελετά την "έλξη" μεταξύ ετερώνυμα φορτισμένων σωματιδίων (ηλεκτρονίου και πρωτονίων). Μπορεί όμως να απαντηθεί από την κβαντομηχανική και είναι μία από τις βασικές απορίες που οδήγησαν στην ανάπτυξη της.

Βασικές αρχές της κβαντομηχανικής που απαντούν στο ερώτημα:

1. Αρχή της αβεβαιότητας - απροσδιοριστίας (Heisenberg 1927)

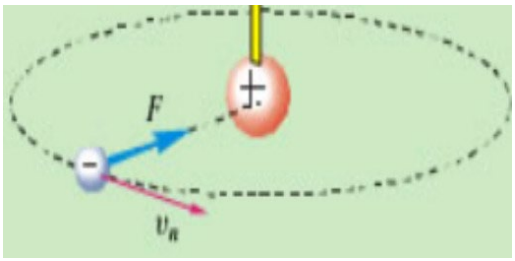
Αυτή είναι ίσως η πιο κεντρική εξήγηση. Η αρχή της απροσδιοριστίας δηλώνει ότι δε μπορούμε να γνωρίζουμε ταυτόχρονα με ακρίβεια τόσο τη θέση όσο και την ορμή (άρα την ταχύτητα) ενός σωματιδίου. Αν το ηλεκτρόνιο "έπεφτε" στον πυρήνα, θα είχε καθορισμένη θέση (σχεδόν μηδενική αβεβαιότητα). Αυτό, όμως, θα οδηγούσε σε μια εξαιρετικά μεγάλη αβεβαιότητα στην ορμή - ταχύτητα του.

Αν το ηλεκτρόνιο περιοριζόταν στον πυρήνα, θα είχε χαμηλή δυναμική ενέργεια αλλά πολύ μεγάλη κινητική ενέργεια, άρα και πολύ υψηλότερη ολική ενέργεια. Αυτή όμως η κατάσταση δεν είναι ευνοϊκή ενεργειακά. Το ηλεκτρόνιο "προτιμά" να βρίσκεται σε μια κατάσταση με τη χαμηλότερη δυνατή ενέργεια — το λεγόμενο θεμελιώδες ενεργειακό επίπεδο (ground state).

Το θεμελιώδες ενεργειακό επίπεδο είναι ένα κβαντικό ισοζύγιο μεταξύ του να μην είναι "πολύ κοντά" στον πυρήνα (ώστε να μην έχει τεράστια κινητική ενέργεια) και του να είναι "αρκετά κοντά" (ώστε να έχει χαμηλή δυναμική ενέργεια λόγω έλξης από τον πυρήνα).

2. Κβάντωση της ενέργειας

Σύμφωνα με την κλασική φυσική, το ηλεκτρόνιο εξαιτίας της ηλεκτρικής έλξης που δέχεται από τον πυρήνα θα έπρεπε να εκτελεί κυκλική κίνηση. Η κίνηση αυτή ως επιταχυνόμενη θα οδηγούσε το ηλεκτρόνιο σε συνεχή εκπομπή ακτινοβολίας, χάνοντας διαρκώς ενέργεια μέχρι την οριστική του κατάρρευση.



Στην κβαντομηχανική η ενέργεια του ηλεκτρονίου σε ένα άτομο δε μπορεί να έχει οποιαδήποτε τιμή, αλλά είναι κβαντισμένη. Δηλαδή έχει συγκεκριμένα διακριτά ενεργειακά επίπεδα. Το χαμηλότερο ενεργειακό επίπεδο -"βασική κατάσταση", αντιστοιχεί σε μια σταθερή τροχιά (ή μάλλον σε μια πιθανότητα εύρεσης του ηλεκτρονίου σε μια περιοχή). Το ηλεκτρόνιο δε μπορεί να χάσει περαιτέρω ενέργεια, άρα δε μπορεί να "πέσει" στον πυρήνα.

3. Ο απωθητικός χαρακτήρας της κινητικής ενέργειας σε μικρές αποστάσεις

Η κβαντική κινητική ενέργεια λειτουργεί ως ένας απωθητικός φραγμός σε πολύ μικρές αποστάσεις. Όσο πιο πολύ προσπαθούμε να "περιορίσουμε" ένα ηλεκτρόνιο σε μια πολύ μικρή περιοχή (όπως ο πυρήνας), τόσο πιο μεγάλη γίνεται η κινητική του ενέργεια

(λόγω της αρχής της απροσδιοριστίας). Αυτή η αυξημένη κινητική ενέργεια λειτουργεί ως μια δύναμη που "απωθεί" το ηλεκτρόνιο από τον πυρήνα, εμποδίζοντάς το να καταρρεύσει. Ουσιαστικά, το ηλεκτρόνιο "αντιστέκεται" στον εγκλωβισμό του σε ένα τόσο μικρό χώρο και η ταχύτητα με την οποία κινείται το ηλεκτρόνιο στην περιοχή γύρω από τον πυρήνα έχει κατάλληλες τιμές ώστε:

- να μην πέφτει το ηλεκτρόνια πάνω στον πυρήνα
- δεν το αφήνει να διαφύγει από το ηλεκτρικό πεδίο του πυρήνα.

Συνοψίζοντας, η μη κατάρρευση των ηλεκτρονίων στον πυρήνα οφείλεται στην εγγενή φύση της ύλης σε κβαντικό επίπεδο. Οι βασικές αρχές της κβαντομηχανικής που μελετήθηκαν παραπάνω ερμηνεύουν ένα σταθερό άτομο, όπου τα ηλεκτρόνια καταλαμβάνουν "τροχιές" (ή μάλλον, πιθανότητες θέσης) γύρω από τον πυρήνα, χωρίς να πέφτουν σε αυτόν.

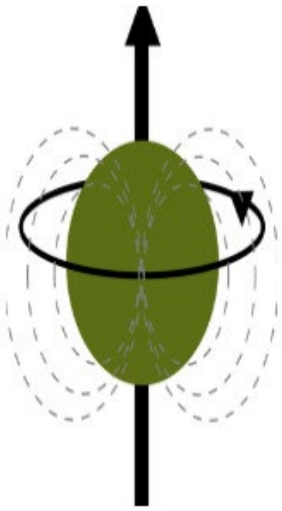
Μελέτη της τρίτης παρανόησης

Ο ομοιοπολικός δεσμός δημιουργείται μα αμοιβαία συνεισφορά ηλεκτρονίων. Πως έλκονται τα ηλεκτρόνια αφού είναι αρνητικά φορτισμένα;

Με ομοιοπολικό δεσμό συνδέονται άτομα ίδιου στοιχείου (αμέταλλα) ή διαφορετικών στοιχείων (συνήθως αμέταλλα). Η σύνδεση των ατόμων πραγματοποιείται με κοινή χρήση ηλεκτρονίων σθένους (εξωτερικά ηλεκτρόνια) μεταξύ των ατόμων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να αποκτήσουν πιο σταθερή ηλεκτρονική διαμόρφωση, παρόμοια με αυτή των ευγενών αερίων (οκτώ ηλεκτρόνια στη στιβάδα σθένους- κανόνας της οκτάδας, ή δύο ηλεκτρόνια αν η στιβάδα σθένους είναι η Κ).

Ο ομοιοπολικός δεσμός ερμηνεύεται με την κλασσική φυσική ως εξής:

«πραγματοποιείται με τη σύζευξη δυο μονήρων ηλεκτρονίων αντίθετου spin, τα οποία ανήκουν σε δυο άτομα του ίδιου ή διαφορετικού στοιχείου. Η σύζευξη πραγματοποιείται, επειδή, από την αντίθετη περιστροφή των ηλεκτρονίων με διαφορετικό spin, δημιουργούνται γύρω από αυτά μαγνητικά πεδία με αντίθετη φορά. Κατά συνέπεια, ο ομοιοπολικός δεσμός είναι ηλεκτρομαγνητικής φύσεως σε αντιπαράθεση με τον ετεροπολικό δεσμό, που είναι ηλεκτροστατικής φύσης». [ΧΗΜΕΙΑ, Παύλου Οδ. Σακελλαρίδη].



Με την ανάπτυξη της κβαντομηχανικής δε θεωρούμε πλέον ότι ένα e κινείται σε μια ορισμένη τροχιά γύρω από τον πυρήνα. Στην κβαντομηχανική δε μιλάμε για τη θέση ενός e, αλλά για την πιθανότητα να βρίσκεται το e σε μια ορισμένη θέση.

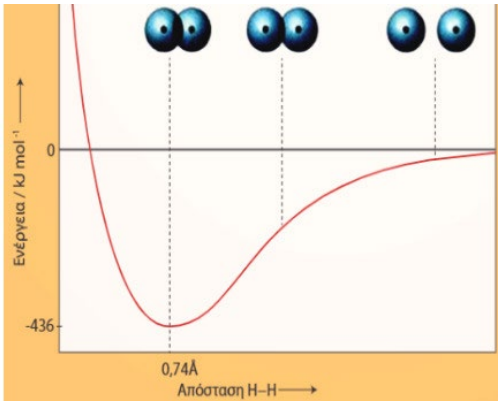
Χρησιμοποιούμε τους όρους:

▪ ηλεκτρονιακό νέφος, ως το σύνολο των σημείων ενός χώρου από τα οποία περνάει ένα e

▪ ατομικό τροχιακό, το χώρο στον οποίο υπάρχει σημαντική πιθανότητα να βρεθεί ένα e.

Μηχανισμός Σχηματισμού Ομοιοπολικού Δεσμού:

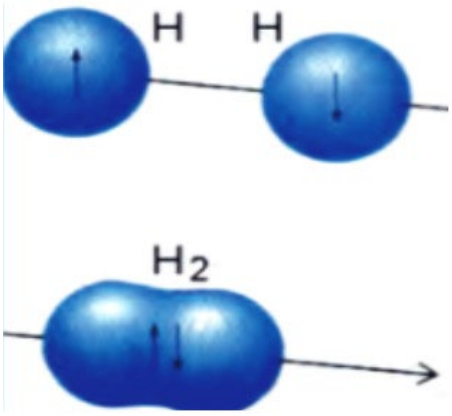
α) Προσέγγιση ατόμων: Όταν δύο άτομα πλησιάζουν το ένα το άλλο, οι πυρήνες τους (θετικά φορτισμένοι) αρχίζουν να έλκουν τα ηλεκτρόνια (αρνητικά φορτισμένα) του άλλου ατόμου. Ταυτόχρονα, υπάρχουν απωστικές δυνάμεις μεταξύ των δύο θετικών πυρήνων και μεταξύ των δύο αρνητικών ηλεκτρονίων. Επιτυγχάνεται μια απόσταση μεταξύ των πυρήνων στην οποία αντιστοιχεί η ελάχιστη ενέργεια. Αυτή η απόσταση ονομάζεται μήκος δεσμού.



Ενέργεια του συστήματος Η-Η σε συνάρτηση με την απόσταση των δύο ατόμων υδρογόνου

β) Επικάλυψη τροχιακών**:** καθώς τα άτομα πλησιάζουν, τα τροχιακά της τελευταίας στιβάδας (τροχιακά σθένους) αρχίζουν να επικαλύπτονται. Αυτή η επικάλυψη είναι κρίσιμη. Όσο μεγαλύτερη είναι η επικάλυψη τόσο ισχυρότερος είναι ο δεσμός.

γ) Κοινή Χρήση Ηλεκτρονίων: Εάν τα επικαλυπτόμενα τροχιακά περιέχουν μονήρη ηλεκτρόνια (δηλαδή ηλεκτρόνια που δεν είναι ζευγαρωμένα), τότε αυτά τα ηλεκτρόνια μπορούν να μοιραστούν μεταξύ των δύο ατόμων. Το κοινό ζεύγος ηλεκτρονίων έλκεται ταυτόχρονα και από τους δύο πυρήνες.



Δημιουργία δεσμού στο μόριο του υδρογόνου

δ) Μείωση της συνολικής ενέργειας: οι ελκτικές δυνάμεις που αναπτύσσονται μεταξύ του πυρήνα του ενός ατόμου και των ηλεκτρονίων του άλλου είναι ισχυρότερες από τις απωστικές δυνάμεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πυρήνων και μεταξύ των ηλεκτρονίων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σύστημα να αποκτά μικρότερη ενέργεια, να γίνεται δηλαδή σταθερότερο.

ε) Σύζευξη Spin (Κβαντομηχανική Εξήγηση): Σε κβαντομηχανικό επίπεδο, η δημιουργία ενός ομοιοπολικού δεσμού συνδέεται με τη **σύζευξη των spin** των ηλεκτρονίων

που συμμετέχουν στο δεσμό. Τα δύο ηλεκτρόνια που συμμετέχουν στον ομοιοπολικό δεσμό, πρέπει να έχουν αντίθετα spin (σύμφωνα με την απαγορευτική αρχή του Pauli) για να μπορούν να καταλάβουν το ίδιο τροχιακό.

Γενικεύοντας, η εξήγηση του ομοιοπολικού δεσμού δεν μπορεί να εξηγηθεί πλήρως με την κλασσική φυσική αλλά με την κβαντομηχανική.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της Χημείας στην Α΄ τάξη του Λυκείου χρησιμοποιεί βασικές έννοιες κλασσικής φυσικής που έχουν διδαχθεί οι μαθητές στο Γυμνάσιο. Η περιορισμένη γνώση εννοιών στο μάθημα της Φυσικής (έλλειψη βασικών αρχών της κβαντομηχανικής) εξαιτίας του ηλικιακού επιπέδου, ενδέχεται να δημιουργήσει απορίες και προβλήματα στην κατανόηση των εννοιών στο μάθημα της Χημείας κυρίως στα δύο πρώτα κεφάλαια της ύλης.

Συνήθως οι παρανοήσεις δημιουργούνται σε μαθητές που ασχολούνται ιδιαίτερα με τα μαθήματα των Φυσικών επιστημών. Αυτό κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη να γίνει κατανοητό από τους μαθητές αυτούς ότι πολλά βασικά φαινόμενα στο μικρόκοσμο εξηγούνται με τις βασικές αρχές της κβαντομηχανικής.

Η προσέγγιση και των τριών παρανοήσεων που μελετήθηκαν, έγινε με τρόπο απλό και κατανοητό, δίνοντας κάθε φορά στους μαθητές την εξήγηση του φαινομένου με απλές έννοιες κβαντομηχανικής, χωρίς την μελέτη δύσκολων εννοιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η “διευκόλυνση” των μαθητών που χρησιμοποιούν έννοιες που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις, ώστε να κατανοήσουν τις έννοιες της Α΄ Λυκείου.

Επίσης η παρούσα εργασία είναι ένα πολύ καλό εγχειρίδιο και για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να απαντούν με σαφήνεια όταν τους τίθενται ερωτήματα όπως αυτά που απαντήθηκαν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ebbing, D. Gammon, S. Γενική Χημεία.

Liodakis, S. Gakis, D. Theodoropoulos, D.& P. Kallis, A. Chimeia G΄ Genikou Lykeiou Tefchos V΄, I.T.Y.E. DIOFANTOS

Liodakis, S. Gakis, D. Theodoropoulos, D.& P. Kallis, A. Chimeia A΄ Genikou Lykeiou, I.T.Y.E. DIOFANTOS

Salta, K (2007). Dierevnisi ton gnoseon, dexiotiton kai staseon pou apoktoun oi mathites apo to mathima tis Chimeias kata tin ekpaidefsi tous kai tou rolou pou paizoun aftes stin kathimerini tous zoi. Didaktoriki diatrivi, Ethniko Kapodistriako Panepistimio Athinon, Athina

Salta, K (2011). Themata didaktikis tis Chimeias. Ethniko Kapodistriako Panepistimio Athinon, Tmima Chimeias.

Trachanas, S. (2012) Stoicheiodis kvantiki fysiki, Panepistimiakes ekdoseis Kritis.

Συμπερίληψη σε Κρίση: Η εκπαιδευτική εμπειρία των Ρομά μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Κολοκοτρώνη Μαρία
Φιλόλογος | M.Sc. Ειδική Αγωγή | M.Sc. Σχολική Ψυχολογία

Παπαμαργαρίτης Αποστόλης
Καθηγητής Πληροφορικής | MD | M.Sc. Διοίκηση Μονάδων Υγείας & Πρόνοιας

Ζαφείρη Λύδα
Μουσικός | Πτυχίο Ελληνικού Πολιτισμού | M.Sc. Σχολική Ηγεσία|

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνά τις βιωμένες εμπειρίες Ρομά μαθητών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, εστιάζοντας στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις πρακτικές συμπερίληψης και αποκλεισμού στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις αναδεικνύονται ζητήματα γλωσσικής αποξένωσης, πολιτισμικής απόστασης, εκπαιδευτικών στάσεων και αδύναμης σχολικής διασύνδεσης με τις οικογένειες. Τα ευρήματα καταδεικνύουν την ανάγκη μετάβασης από μονογλωσσικές, τεχνοκρατικές προσεγγίσεις σε παιδαγωγικές πρακτικές που αναγνωρίζουν τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Προτείνονται παρεμβάσεις που ενισχύουν τον κριτικό γραμματισμό, το translanguaging, τη γονεϊκή εμπλοκή και τη δημιουργία «ασφαλών χώρων» στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά μαθητές, εκπαιδευτική συμπερίληψη, γλωσσική ετερότητα, διαπολιτισμική παιδαγωγική, εκπαιδευτικός αποκλεισμός.

Inclusion in Crisis: The Educational Experience of Roma Students in Secondary Education

Maria Kolokotroni
Philologist | M.Sc. in Special Education | M.Sc. in School Psychology

Papamargaritis Apostolis
Computer Science Teacher | Medical Doctor | M.Sc. in Health and Welfare Unit Management

Zafeiri Lida
Musician | B.A. in Hellenic Civilization | M.Sc. in School Leadership | Principal of the 3rd Junior High School of Aspropyrgos

Abstract

This qualitative study explores the lived experiences of Roma students attending secondary education in Greece, focusing on how they perceive practices of inclusion and exclusion within the school environment. Through semi-structured interviews, the

study reveals issues related to linguistic alienation, cultural distance, teacher attitudes, and weak school–family connections. The findings highlight the need to move beyond monolingual, technocratic approaches toward pedagogical practices that acknowledge students' linguistic and cultural identities. Proposed interventions include the promotion of critical literacy, the implementation of translanguaging strategies, increased parental engagement, and the creation of "safe spaces" within the school context.

Keywords: Roma students, educational inclusion, linguistic diversity, intercultural pedagogy, educational exclusion.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής ενσωμάτωσης και προσωπικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα για πληθυσμιακές ομάδες που βιώνουν αποκλεισμό, όπως οι Ρομά. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες θεσμικής συμπερίληψης, πολλοί Ρομά μαθητές συνεχίζουν να βιώνουν περιθωριοποίηση στο ελληνικό σχολείο (Erten, 2023). Η σχολική εμπειρία των μαθητών αυτών διαμορφώνεται μέσα από δυναμικές σχέσεις μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνικών αναπαραστάσεων, στις οποίες κυριαρχούν συχνά η μονογλωσσία και ο εθνοκεντρισμός (Bettney, 2021· Liddicoat, 2013).

Η γλωσσική ετερότητα των Ρομά μαθητών δεν αντιμετωπίζεται πάντα ως πόρος μάθησης αλλά ως εμπόδιο, εντείνοντας την απόσταση μεταξύ των υποκειμένων και του σχολικού πλαισίου (García & Wei, 2014· Conteh & Brock, 2010). Ταυτόχρονα, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από θεσμικά στερεότυπα και προσωπικά όρια στην κατανόηση της ετερότητας, γεγονός που ενισχύει τον αποκλεισμό (Arndt, 2016· Ioannidou, 2015). Όπως υποστηρίζεται, η ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων μπορεί να δημιουργήσει ρήγματα (ruptures) που προάγουν τη μετασχηματιστική συμπερίληψη (Bakhtin, 1982· Arndt, 2016).

Παράλληλα, η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, καθώς το στυλ γονικής ανατροφής επηρεάζει την αυτονομία, τη σχολική ετοιμότητα και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Bi et al., 2018· de Minzi, 2006· Lasisi, 2019· Mensah & Kuranchie, 2013). Ιδιαίτερα στους Ρομά πληθυσμούς, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας φαίνεται ανεπαρκής, ενισχύοντας το αίσθημα απόρριψης και μη ανήκειν (Verdel, 2015· Surdu et al., 2011). Οι πρακτικές συμπερίληψης επομένως, δεν αφορούν μόνο τη διδασκαλία αλλά και τη συνολική εκπαιδευτική κουλτούρα και τις θεσμικές νοοτροπίες (Cummins, 2021· Lytrivi & Papadopoulou, 2025).

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις βιωμένες εμπειρίες Ρομά μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις αντιφάσεις μεταξύ πολιτικών συμπερίληψης και καθημερινών σχολικών πρακτικών, με στόχο την ανάδειξη συνθηκών που λειτουργούν είτε ως «γέφυρες» είτε ως μηχανισμοί αποκλεισμού.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η σχολική συμπερίληψη των Ρομά μαθητών δεν μπορεί να κατανοηθεί έξω από ένα πολύπλευρο πρίσμα, όπου διασταυρώνονται γλωσσικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές παράμετροι. Η θεωρία του διαλόγου του Bakhtin (1982) αποτελεί βασικό θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάλυση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας ως ανοιχτής, πολυφωνικής διεργασίας. Η συμπερίληψη, συνεπώς, δεν είναι απλώς μια τεχνική προσαρμογής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αλλά μια διαλογική πράξη που απαιτεί την ενεργή αναγνώριση του Άλλου μέσα στο σχολείο (Arndt, 2016· Cummins, 2021).

Η γλώσσα και η πολιτισμική ετερότητα συνιστούν κομβικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου. Οι μετανεωτερικές θεωρήσεις για τη διγλωσσία και την εκπαίδευση (García & Wei, 2014) προτείνουν την έννοια του «translanguaging» ως πρακτική που αμφισβητεί τις μονογλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές και ενδυναμώνει τον μαθητή μέσα από τη γλωσσική του ποικιλία. Εντούτοις, σε συστήματα όπως το ελληνικό, εξακολουθεί να κυριαρχεί μια μονογλωσσική και ηγεμονική ιδεολογία, η οποία περιορίζει τις δυνατότητες των Ρομά μαθητών να συνδεθούν ουσιαστικά με το σχολείο (Bettney, 2021· Kostouli, 2002· Liddicoat, 2013).

Η σχέση γονέα-παιδιού και οι γονικές πρακτικές ασκούν σημαντική επίδραση στη σχολική συμμετοχή, ειδικά στις κοινότητες των Ρομά. Το στυλ γονικής ανατροφής επηρεάζει τόσο την αυτονομία όσο και την αντίληψη των παιδιών για το σχολείο (Spera, 2005· Bi et al., 2018· Anayanti & Zainuddin, 2025). Η απουσία στήριξης ή κατανόησης από την πλευρά της σχολικής κοινότητας, σε συνδυασμό με χαμηλές προσδοκίες, οδηγεί συχνά σε ψυχολογική απόσταση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία (de Minzi, 2006· Mensah & Kuranchie, 2013· Verdel, 2015).

Η εκπαιδευτική πράξη δεν είναι μια τεχνική διαδικασία εφαρμογής ενός ουδέτερου αναλυτικού προγράμματος· είναι μια βαθιά πολιτική και ηθική διεργασία, που διαμορφώνεται από τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Arndt, 2016). Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί τη διαφορετικότητα, τη γλώσσα και τη «μαθησιακή ικανότητα» των παιδιών –ιδίως αυτών από περιθωριοποιημένες ομάδες όπως οι Ρομά– μπορεί να λειτουργήσει είτε ενδυναμωτικά είτε αποκλειστικά. Μέσα από παιδαγωγικές επιλογές που δημιουργούν «ασφαλείς χώρους» (safe spaces), αναδύεται η δυνατότητα για διαμόρφωση σχέσεων αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης και διαλόγου, όπου τα παιδιά αισθάνονται ότι η φωνή τους μετρά και ότι ανήκουν στο σχολικό σύνολο (Conteh & Brock, 2010).

Η πολυτροπικότητα και ο κριτικός γραμματισμός αποτελούν δύο κεντρικούς άξονες που ενισχύουν τη συμπεριληπτικότητα του σχολείου. Η πολυτροπική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η γνώση και η έκφραση δεν περιορίζονται μόνο στον γραπτό λόγο αλλά εκδηλώνονται μέσα από πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές που δεν μιλούν τη γλώσσα του σχολείου ως μητρική (Guo, 2023). Παράλληλα, ο κριτικός γραμματισμός δεν στοχεύει μόνο στη γλωσσική δεξιότητα, αλλά στην κατανόηση και αποδόμηση των κοινωνικών ανισοτήτων,

ενδυναμώνοντας τους μαθητές να επανεπινοήσουν τη θέση τους στον κόσμο (Oikonomakou & Papakitsos, 2021· Ioannidou, 2015). Όταν τέτοιες πρακτικές συνδυάζονται με μια ειλικρινή παιδαγωγική στάση, όπως αυτή που περιγράφουν οι Lytrivi και Papadopoulou (2025), το σχολείο μπορεί να μετατραπεί από χώρος αναπαραγωγής κοινωνικών αποκλεισμών σε πεδίο πραγματικής ενσωμάτωσης και πολιτισμικού διαλόγου.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα ποιοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Μαρτίου έως Ιουνίου του 2025 σε δύο δημόσια γυμνάσια που βρίσκονται σε γειτονικές περιοχές του Δήμου Ασπροπύργου Αττικής, όπου φοιτούν σημαντικός αριθμός Ρομά μαθητών. Στόχος ήταν η διερεύνηση των βιωμένων εμπειριών των ίδιων των μαθητών, εστιάζοντας στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις πρακτικές συμπερίληψης, τις γλωσσικές και πολιτισμικές δυναμικές του σχολικού χώρου, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Η επιλογή της χρονικής περιόδου και γεωγραφικής περιοχής συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν τη συγκεκριμένη περίοδο, όπως η αυξημένη ανεργία και ο πληθωρισμός, οι οποίοι επιδρούν δυσανάλογα στις πιο ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, μεταξύ αυτών και οι Ρομά. Παράλληλα, καταγράφηκε αυξημένη ένταση στη δημόσια συζήτηση σχετικά με περιστατικά παραβατικότητας και συγκρούσεων, γεγονός που επιβάρυνε τις ήδη φορτισμένες σχέσεις των κοινοτήτων Ρομά με τους θεσμούς, και ιδίως με το εκπαιδευτικό σύστημα (Erten, 2023· Verdel, 2015).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 Ρομά μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 13 έως 16 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν κανονικά στα γυμνάσια την περίοδο της μελέτης. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με σκοπούμενη δειγματοληψία, σε συνεργασία με κοινωνικούς διαμεσολαβητές, ώστε να διασφαλιστεί η εμπιστοσύνη και η γνησιότητα των αφηγήσεων. Όλοι οι μαθητές προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, με περιορισμένη σχολική εμπειρία των γονέων τους. Η φωνή των μαθητών επιλέχθηκε ως βασικός άξονας, καθώς αντανακλά αυθεντικά τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τη συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό, αναδεικνύοντας τα όρια των πολιτικών ένταξης (Cummins, 2021· Lytrivi & Papadopoulou, 2025).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, διάρκειας 30 έως 45 λεπτών η καθεμία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρους εντός του σχολείου αλλά με διακριτικότητα και σεβασμό στην ιδιωτικότητα, και περιλάμβαναν ερωτήσεις που σχετίζονταν με την καθημερινή σχολική εμπειρία, τη σχέση με τους δασκάλους, τη γλωσσική ταυτότητα, τις στιγμές αποδοχής ή απόρριψης, και τις αντιλήψεις για το μέλλον. Παράλληλα, έγιναν σύντομες άτυπες παρατηρήσεις σε σχολικούς χώρους, προκειμένου να συμπληρωθεί το υλικό με στοιχεία για την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και την εκπαιδευτική κουλτούρα της τάξης (Guo, 2023· Conteh & Brock, 2010).

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τη διαδικασία θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με το μοντέλο των Braun και Clarke (2006), το οποίο επιτρέπει την εντοπισμό, ανάλυση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων θεμάτων. Αρχικά έγινε απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων, ακολούθησε ενδελεχής ανάγνωση και κωδικοποίηση, με βάση μοτίβα που αφορούσαν την αίσθηση του ανήκειν, τις σχέσεις εμπιστοσύνης ή απόστασης με το σχολείο, και τη γλωσσική/πολιτισμική αποδοχή. Τα θέματα ερμηνεύτηκαν υπό το πρίσμα θεωριών για την παιδαγωγική του διαλόγου (Bakhtin, 1982· Arndt, 2016), τη γλωσσική ιδεολογία (Bettney, 2021· García & Wei, 2014), και τη σχέση οικογένειας-εκπαίδευσης (Anayanti & Zainuddin, 2025· Spera, 2005).

Η έρευνα διεξήχθη με αυστηρή τήρηση των κανόνων δεοντολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες και οι κηδεμόνες τους ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης και υπέγραψαν σχετική δήλωση συναίνεσης. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία, το δικαίωμα αποχώρησης και η ευαισθησία απέναντι στην πολιτισμική ταυτότητα και την καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αποφυγή ερμηνειών που θα μπορούσαν να αναπαραγάγουν στερεότυπα ή να στιγματίσουν τις κοινότητες.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τρεις βασικές θεματικές ενότητες: α) το βίωμα του αποκλεισμού και της γλωσσικής αποξένωσης, β) οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και η εμπιστοσύνη στο σχολείο, και γ) οι προσδοκίες για το μέλλον και η προσωπική ανθεκτικότητα των μαθητών.

α. Γλωσσική και πολιτισμική αποξένωση

Πολλοί μαθητές περιέγραψαν την εμπειρία τους από το σχολείο ως αποστασιοποιημένη και συναισθηματικά ψυχρή. Ανέφεραν ότι η μητρική τους γλώσσα, η ρομανί, είτε αποσιωπάται είτε θεωρείται "κακή" ή "άχρηστη" μέσα στην τάξη. Η κυριαρχία της μονογλωσσίας αναπαράγει ένα μοντέλο εκπαιδευτικής επιβολής, ενισχύοντας την αίσθηση ότι «δεν ανήκουν» (Bettney, 2021· Liddicoat, 2013). Οι μαθητές δήλωσαν ότι σπάνια τους επιτρέπεται να εκφραστούν με τρόπους που ανταποκρίνονται στις δικές τους σημειωτικές πρακτικές, γεγονός που τους αποτρέπει από το να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (García & Wei, 2014· Guo, 2023).

β. Δυσκολίες και δυναμικές στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Οι αφηγήσεις των μαθητών αποκάλυψαν μια έντονη αμφιθυμία στις σχέσεις με τους δασκάλους. Από τη μία πλευρά, αναγνωρίζονται προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν «ασφαλείς χώρους» εντός της τάξης (Conteh & Brock, 2010), στους οποίους οι μαθητές ένιωσαν ότι γίνονται αποδεκτοί. Από την άλλη, καταγράφηκαν περιστατικά προκατάληψης, σιωπηρής υποτίμησης ή απουσίας προσωπικού ενδιαφέροντος. Η στάση του εκπαιδευτικού, όπως προκύπτει, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αίσθηση του ανήκειν ή του αποκλεισμού (Arndt, 2016· Cummins, 2021). Μερικοί μαθητές ανέφεραν πως «τους κοιτάνε διαφορετικά», «τους φωνάζουν πιο εύκολα» ή

«τους στέλνουν συχνά έξω από την τάξη», γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ως μαθητές. Αυτή η επαναλαμβανόμενη εμπειρία τροφοδοτεί έναν φαύλο κύκλο χαμηλών προσδοκιών και σχολικής απόσυρσης (Anayanti & Zainuddin, 2025· Bi et al., 2018).

γ. Ελπίδες και προσωπική ανθεκτικότητα

Παρά τις δυσκολίες, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν ισχυρά προσωπικά κίνητρα για να συνεχίσουν το σχολείο και να «γίνουν κάτι καλύτερο». Μίλησαν για την εκπαίδευση ως ευκαιρία διαφυγής από τον κοινωνικό αποκλεισμό, αν και αυτή η προοπτική δεν φαίνεται να ενισχύεται συστηματικά από το σχολείο ή το οικογενειακό περιβάλλον (Verdel, 2015· Lasisi, 2019). Μάλιστα, κάποιοι μαθητές έκαναν λόγο για αμφιθυμία των γονέων απέναντι στη σχολική συνέπεια, ενώ άλλοι ανέφεραν ότι «το σπίτι δεν μπορεί να βοηθήσει» με τα μαθήματα. Η έλλειψη δομών γέφυρας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα είναι εμφανής (Mensah & Kuranchie, 2013).

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ συμμετοχής και απόρριψης, με την τελική έκβαση να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις παιδαγωγικές πρακτικές, το σχολικό κλίμα και τη δυνατότητα του σχολείου να λειτουργεί ως χώρος διαλόγου, ενδυνάμωσης και αναγνώρισης της ετερότητας (Ioannidou, 2015· Lytrivi & Papadopoulou, 2025).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει προβληματική, όχι μόνο λόγω θεσμικών ελλείψεων, αλλά κυρίως εξαιτίας της αδυναμίας του σχολείου να αναγνωρίσει ουσιαστικά τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Η επίμονη αναπαραγωγή μονογλωσσικών, ηγεμονικών γλωσσικών ιδεολογιών (Bettney, 2021· Liddicoat, 2013) οδηγεί στην αποξένωση των μαθητών και στην περιθωριοποίηση της ρομανί, η οποία, αντί να αναγνωρίζεται ως πόρος, θεωρείται συχνά εμπόδιο. Αυτό είναι πλήρως αντίθετο με τις αρχές του translanguaging, που αναδεικνύει τη σημασία της αξιοποίησης του πλήρους γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή στη μάθηση (García & Wei, 2014).

Η έλλειψη γλωσσικής πολυτροπικότητας και εκπαιδευτικής ευελιξίας καταδεικνύει τον περιορισμένο βαθμό προσαρμογής των σχολικών πρακτικών στις ανάγκες των Ρομά μαθητών. Η πολυτροπική προσέγγιση, όπως την περιγράφει ο Guo (2023), θα μπορούσε να επιτρέψει στους μαθητές να εκφραστούν μέσω πολλαπλών μορφών αναπαράστασης, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους και μειώνοντας την αίσθηση αδυναμίας. Εξίσου σημαντική είναι η ένταξη του κριτικού γραμματισμού (Ioannidou, 2015· Oikonomakou & Papakitsos, 2021), που βοηθά τους μαθητές να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές συνθήκες της ζωής τους και να κατανοήσουν τα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα ως κοινωνικά κατασκευασμένα και μετασχηματίσιμα.

Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς διαφαίνονται κρίσιμες. Ο ρόλος του δασκάλου ως φορέα παιδαγωγικής ηθικής και διαλόγου (Bakhtin, 1982· Arndt, 2016) δεν επιβεβαιώνεται καθολικά στις αφηγήσεις των μαθητών. Αντιθέτως, η επανάληψη συμπεριφορών απόρριψης ή διαφοροποιημένης πειθαρχίας υπονομεύει την εμπιστοσύνη και ενισχύει τα αρνητικά αυτοσχήματα. Το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να δημιουργήσουν «ασφαλείς χώρους» (Conteh & Brock, 2010) δείχνει ότι υπάρχουν δυνατότητες μετασχηματισμού, οι οποίες ωστόσο παραμένουν εξατομικευμένες και ασυστηματοποίητες.

Η οικογένεια αναδεικνύεται ως κρίσιμος αλλά αμφίθυμος παράγοντας. Οι διαφορετικές γονικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση (Anayanti & Zainuddin, 2025· Spera, 2005· Bi et al., 2018) φαίνεται να επιδρούν στη σχολική συνέπεια των μαθητών, ενώ η απουσία συστηματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων οδηγεί συχνά σε παρανοήσεις, αμοιβαία καχυποψία και χαμηλές προσδοκίες (Verdel, 2015· Mensah & Kuranchie, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη διαμεσολαβητικών θεσμών και πολιτικών που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή κρίνεται αναγκαία.

Τέλος, παρά τις αντικειμενικές και υποκειμενικές δυσκολίες, οι ίδιοι οι μαθητές εκφράζουν ελπίδες και επιθυμία για ένα καλύτερο μέλλον μέσω της εκπαίδευσης. Αυτή η προσωπική ανθεκτικότητα λειτουργεί ως δείκτης δυναμικού ενδυνάμωσης, το οποίο όμως απαιτεί ευνοϊκές συνθήκες για να εκδηλωθεί. Όπως σημειώνουν οι Cummins (2021) και Lytrivi & Papadopoulou (2025), η συμπερίληψη δεν είναι θέμα μεθοδολογίας, αλλά κουλτούρας, αξιών και σχέσεων δύναμης εντός της σχολικής κοινότητας.

Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι οι Ρομά μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βιώνουν μια πραγματικότητα γεμάτη αντιφάσεις: από τη μία, αναγνωρίζουν το σχολείο ως πιθανή «γέφυρα» για ένα καλύτερο μέλλον, από την άλλη, έρχονται αντιμέτωποι με πολιτισμικά και γλωσσικά φράγματα, χαμηλές προσδοκίες και έλλειψη ουσιαστικής αποδοχής (Bettney, 2021· García & Wei, 2014). Η εκπαιδευτική πράξη παραμένει συχνά εγκλωβισμένη σε μονογλωσσικά και γραμμικά πρότυπα μάθησης, αποτυγχάνοντας να αξιοποιήσει τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών (Guo, 2023· Cummins, 2021). Για να ενισχυθεί η ουσιαστική συμπερίληψη, είναι αναγκαίο να αναδιαμορφωθεί ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο αντιλαμβάνεται τη γλώσσα, την πολιτισμική ετερότητα και τις σχέσεις ισχύος στην εκπαιδευτική πράξη.

Πρωτίστως, απαιτείται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολυγλωσσίας και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν με επάρκεια τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα της σχολικής τάξης (Ioannidou, 2015· Arndt, 2016). Παράλληλα, η ενσωμάτωση του translanguaging ως παιδαγωγικής πρακτικής μέσα στην τάξη θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην αναγνώριση και ενδυνάμωση των γλωσσικών πόρων των μαθητών, καταρρίπτοντας το δίπολο «γλώσσα του σχολείου» έναντι «γλώσσας του σπιτιού» (García & Wei, 2014). Επιπλέον, η ενίσχυση της σχέσης σχολείου-οικογένειας, ιδίως μέσω της αξιοποίησης

κοινοτικών διαμεσολαβητών, είναι καθοριστική για την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την αποτροπή φαινομένων παθητικής αποστασιοποίησης (Mensah & Kuranchie, 2013· Verdel, 2015). Τέλος, η δημιουργία «ασφαλών χώρων» έκφρασης και διαλόγου εντός της σχολικής κουλτούρας, όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ότι η φωνή τους έχει αξία, αποτελεί θεμέλιο για την ενίσχυση της συμμετοχής και του αισθήματος του ανήκειν (Conteh & Brock, 2010). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια τεχνική ή διαχειριστική προσέγγιση· είναι μια ηθική και πολιτική στάση που αγγίζει τον πυρήνα της σχολικής λειτουργίας και της ίδιας της δημοκρατίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anayanti, D. K., & Zainuddin, A. (2025). The influence of parenting style and teacher's teaching style on student learning independence. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam Dan Multikulturalisme*, *7*(1), 164–183. https://doi.org/10.37680/scaffolding.v7i1.6901

Arndt, S. (2016). *Dialogic ruptures: Ethical becoming in teacher education*, 1 - 13. http://doi.org/10.1080/00131857.2015.1135776

Bakhtin, M. M. (1982). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Bettney, E**.** (2021). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 26*(3), 249–270. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a12

Bi, X., Yang, Y., Li, H., Wang, M., & Zhang, W. (2018). Parenting styles and parent–adolescent relationships: The mediating roles of behavioral autonomy and parental authority. *Frontiers in Psychology, 9*. Retrieved from https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02187/full

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Conteh, J., & Brock, A. (2010). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347–360. https://doi.org/10.1080/13670050.2010.486850

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.

de Minzi, M. C. R. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of Genetic*

Psychology, 167(2), 189–210. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.167.2.189-210

Erten, M. (2023). Teacher's opinions on school attendance of Roman children and solutions. *Social Sciences and Current Issues*, *5* (1), 41 – 60. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ssci/issue/78729/1272222

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Guo, X. (2023). *Multimodality in language education: implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching*. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283625

Ioannidou, E. (2015). Critical literacy in the first year of primary school: Some insights from Greek Cypriot classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(2), 226–253. https://doi.org/10.1177/1468798414531973

Kostouli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbooks in Greek Elementary Education. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 2*(1), 5 - 23. https://doi.org/10.1023/A:1015511803066

Lasisi, A. K. (2019). Parenting styles as determinants of indiscipline among secondary school students in Ilorin West Local Government Area of Kwara State. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/351733443

Liddicoat, A. J. (2013). Language-in-education policies: The discursive construction of intercultural relations. In A. J. Liddicoat & A. Scarino (Eds.), *Intercultural language teaching and learning* (pp. 76–92). Wiley-Blackwell.

Lytrivi, F., & Papadopoulou, M. (2025). Teaching Greek as a second language to multilingual students: Teachers' challenges, goals and practices in mainstream and reception classes. In *Multilingual Education* (Vol. 49, pp. 191–211). https://doi.org/10.1007/978-3-031-76043-3_10

Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing, Rome - Italy*, 2(3), 123 – 129. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/889c/693353d1a1114d03b6b2f4f52d018f224210.pdf

Oikonomakou, M., & Papakitsos, E. (2021). Language teaching and critical literacy curriculum in Greek primary education. Implementation and perspectives. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *21*(1), 1–15. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.14

Psaltou-Joycey, A. and A-M. Sougari (2010). Greek young learners' perceptions about foreign language learning and teaching. In A. Psaltou-Joycey and M. Matthaioudakis (eds), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association, 387-401.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125–146. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-005-3950-1

Surdu, L., Vincze, E., & Wamsiedel, M. (2011). *Roma school participation, non-attendance and discrimination in Romania*. București: UNICEF.

Verdel, M. (2015). *Correlation between parenting and school readiness of Roma children: The importance of involving parents* [Master's thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository. Retrieved from https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/19886

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Ημι – Δομημένης Συνέντευξης στους Ρομά μαθητές

Α. Σχολική καθημερινότητα

1. Πώς είναι για σένα μια συνηθισμένη μέρα στο σχολείο;
2. Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο και γιατί;
3. Υπάρχουν πράγματα στο σχολείο που σε κάνουν να αισθάνεσαι άβολα ή διαφορετικά;

Β. Σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές

4. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους καθηγητές; Σε ακούν όταν θέλεις να πεις κάτι;
5. Νιώθεις ότι σε αντιμετωπίζουν όπως όλους τους άλλους μαθητές;
6. Ποιον ή ποια καθηγητή/-τρια εμπιστεύεσαι περισσότερο και γιατί;
7. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου; Έχεις φίλους στο σχολείο;

Γ. Γλώσσα και ταυτότητα

8. Σου έχει τύχει να θέλεις να μιλήσεις ρομανί στο σχολείο; Πώς αντέδρασαν οι άλλοι;
9. Πιστεύεις ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός σου χωράνε στο σχολείο;
10. Θα ήθελες να γίνονται δραστηριότητες στο σχολείο που να συνδέονται με τον πολιτισμό σου;

Δ. Οικογένεια και σχολείο

11. Τι λένε οι γονείς σου για το σχολείο; Σε ενθαρρύνουν να συνεχίσεις;
12. Υπάρχει κάποια επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς σου και το σχολείο;

Ε. Προοπτικές και όνειρα

13. Τι σημαίνει για σένα το σχολείο;
14. Έχεις σκεφτεί τι θα ήθελες να κάνεις στο μέλλον;
15. Τι θα ήθελες να αλλάξει στο σχολείο σου για να γίνει καλύτερο για σένα;

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση κηπουρών στην αναγνώριση σφαλμάτων δομής δέντρων

Βάσσιος Δημήτριος Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 & Π.Ε.88.05, M.Sc. Ph.D.

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά σε δραστηριότητες ή προγράμματα που σχεδιάστηκαν με σκοπό να ικανοποιήσουν ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφέροντος εκπαιδευομένων που έχουν ξεπεράσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη διαδικασία της εκπαίδευσης, συνδυαστικά με τη χρήση ενεργητικών τεχνικών. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση κηπουρών σε αναγνώριση δομικών σφαλμάτων που παρατηρούνται σε δέντρα τα οποία φύονται εντός του αστικού περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, δομικά σφάλματα δέντρων, αστικό πράσινο

Development of a program for training gardeners in identifying structural tree defects

Vassios Dimitrios, M.Sc. Ph.D.

Abstracts

Adult education refers to activities or programs designed to meet the training or interest needs of learners who have exceeded the age of compulsory education. The use of Information and Communication Technologies (ICT) in adult education can significantly assist in the education process, combined with the use of active techniques. The purpose of the paper is to develop and evaluate educational material for the training of gardeners in the recognition of structural defects observed in trees growing in the urban environment.

Key-Words: Adult education, structural tree defects, urban greenery

Εισαγωγή

Η *εκπαίδευση ενηλίκων*, σχετίζεται με δραστηριότητες ή προγράμματα που δημιουργήθηκαν από κάποιο φορέα για να ικανοποιηθούν ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφέροντος ενήλικων εκπαιδευομένων. Τα συγκεκριμένα προγράμματα, δύναται να υλοποιηθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής κάποιου ανθρώπου που έχει περάσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παραπλήσιοι όροι είναι η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» και η «διά βίου εκπαίδευση» (Rogers, 1998). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα πρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014). Ο

εκπαιδευτής πρέπει να είναι παράλληλα δάσκαλος και εμψυχωτής (Noyé & Piveteau, 1998).

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση κηπουρών σε αναγνώριση δομικών σφαλμάτων και αποκλίσεων που παρατηρούνται σε δέντρα που φύονται εντός του αστικού περιβάλλοντος. Το υλικό δόθηκε είτε σε έντυπη μορφή είτε μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε γεωτεχνικούς υπαλλήλους του Δήμου Θεσσαλονίκης τον Ιανουάριο του 2025. Συνολικά το αξιολόγησαν, μέσω ερωτηματολογίου, 15 γεωτεχνικοί δημοτικοί υπάλληλοι επί συνόλου περίπου 25. Οι κηπουροί που υπηρετούν στους Δήμους, αν και διακρίνουν κύρια προβλήματα στα δέντρα όπως σήψεις και κοιλότητες, παρόλα αυτά δεν γνωρίζουν βασική ορολογία αναφορικά με σφάλματα δομής δέντρων καθώς και αποκλίσεις από την τυπική εξωτερική μορφή που αυτά εμφανίζουν. Τα εν λόγω σφάλματα, αποτελούν βασικές μεταβλητές στην αξιολόγηση της ποιότητας ξύλου αλλά και της επικινδυνότητας ενός δέντρου (Αδαμόπουλος & Βουλγαρίδης, 2012· Βάσσιος, 2024). Επιπλέον, οι Δήμοι προσλαμβάνουν κηπουρούς στο πλαίσιο κάποιων προγραμμάτων κοινωφελούς απασχόλησης για πεπερασμένο χρονικό διάστημα για τη συντήρηση του αστικού πρασίνου, οι οποίοι χρήζουν σχετικής εκπαίδευσης. Ομάδα-στόχος ενδεχομένως θα μπορούσε να είναι και νεοδιόριστοι ή συμβασιούχοι γεωτεχνικοί υπάλληλοι των Δήμων, εφόσον οι Υπηρεσίες Πρασίνου ανιχνεύσουν σχετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού

Η βασική ομάδα-στόχος είναι κηπουροί που δουλεύουν σε Υπηρεσίες Πρασίνου των Δήμων. Η επιμόρφωση θα διαρκέσει συνολικά 3 ώρες. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει σχέδιο μαθήματος, φύλλο ελέγχου (τεστ σωστού-λάθους) και φύλλα εφαρμογής (εργασία αντιστοίχισης και μελέτες περίπτωσης). Το *σχέδιο μαθήματος* αποτελεί τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τα κύρια μέρη και την πορεία αυτής (Κιτσαράς, 2004), το *φύλλο ελέγχου* συμβάλλει στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διδασκαλίας, ενώ το *φύλλο εφαρμογής* βοηθάει στην αφομοίωση της ύλης (Πλαγιανάκος, 2000). Στο πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιήθηκαν κάποιες εφαρμογές «*Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*» (*ΤΠΕ*). Οι ΤΠΕ βοηθούν στη διάδοση σημαντικού όγκου πληροφοριών, με ένα σύνολο από υπηρεσίες που παρέχονται μέσω διαδικτύου (Ανδρεοπούλου, 2009). Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, προτείνεται μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που έχει στόχο τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το πακέτο συγγραφικών εργαλείων Hot Potatoes για τη δημιουργία τεστ και το PowerPoint του Microsoft Office για την παρουσίαση.

Διδακτικοί στόχοι

Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι της ενότητας, είναι:

- Να ενημερωθούν, οι εκπαιδευόμενοι, για τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν για τα δέντρα που φύονται εντός του αστικού περιβάλλοντος.
- Να διακρίνουν βασικά δομικά σφάλματα δέντρων.
- Να διακρίνουν βασικές αποκλίσεις δέντρων από την τυπική/κανονική εξωτερική μορφή.
- Να αντιληφθούν πώς τα σφάλματα δομής και οι αποκλίσεις που παρατηρούνται στα αστικά δέντρα, επιτείνουν τον κίνδυνο ως προς τις πτώσεις, καθώς και τις αποκολλήσεις κλαδιών.

Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κατάλληλες *ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές* δηλαδή δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να εκπληρώσει τους στόχους μιας ενότητας και να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν τις νέες γνώσεις (Noyé & Piveteau, 1998· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Συγκεκριμένα, προτείνονται ως τεχνικές η εργασία σε ομάδες, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, η εισήγηση και η εκπαίδευση μέσω υπολογιστή. Με την *εργασία σε ομάδες* οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά και προωθείται η ομαδικότητα, ενώ με τις τεχνικές *ερωτήσεις-απαντήσεις* και *συζήτηση* ενισχύεται η συμμετοχή. Με την *εισήγηση* παρουσιάζεται γρήγορα πληθώρα πληροφοριών αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται με ενεργητικές τεχνικές και οπτικοακουστικά ώστε να μην επέλθει κούραση στους εκπαιδευόμενους (Οικονόμου, 2011). Στην *εκπαίδευση μέσω υπολογιστή* αξιοποιούνται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα προγράμματα αυτού ως εκπαιδευτικό υλικό. Για να διερευνηθούν οι μελέτες περίπτωσης, οι εκπαιδευόμενοι θα χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Η *μελέτη περίπτωσης* συμβάλλει στο να εφαρμοστούν θεωρητικές γνώσεις, παροτρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν, να αναλύσουν καταστάσεις και να προτείνουν κατάλληλες δράσεις (Noyé & Piveteau, 1998). Τα φύλλα ελέγχου (αξιολόγησης), διαμοιράστηκαν σε κάθε εκπαιδευόμενο χωριστά.

Φύλλα έλεγχου και εφαρμογής

Το τεστ σωστού-λάθους (φύλλο ελέγχου) δημιουργήθηκε με το πρόγραμμα Hot Potatoes, Στην Εικόνα 1, παρουσιάζονται ενδεικτικές ερωτήσεις του ψηφιακού φύλλου ελέγχου, ενώ στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται μέρος του φύλλου εφαρμογής (εργασία αντιστοίχισης) που δόθηκε.

1. Ο κορμός ενός δέντρου στην τυπική τού μορφή, έχει κυκλική διατομή, είναι ευθυτενής και πρακτικά κυλινδρόμορφος.

A. ✓ Σωστό

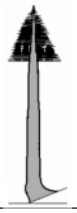
B. ? Λάθος

2. Βασικές αποκλίσεις του κορμού από την τυπική μορφή είναι η κλίση, η κάμψη, η στρέβλωση, η διχάλωση, η κωνικομορφία και η διογκωμένη/γονατοειδής βάση

A. ✓ Σωστό

B. ? Λάθος

Εικόνα 1: Ενδεικτικές ψηφιακές ερωτήσεις

1		A	Στρέβλωση κορμού (απόκλιση από την ευθυτένεια)
2		B	Κωνικομορφία

Εικόνα 2: Ενδεικτικό απόσπασμα εργασίας αντιστοίχισης

Οι μελέτες περίπτωσης αφορούν σε ενέργειες που θα έκαναν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να αξιολογήσουν και εν συνεχεία να μειώσουν την επικινδυνότητα δέντρων, βάσει συγκεκριμένων δομικών σφαλμάτων και αποκλίσεων.

Αξιολόγηση

Η *αξιολόγηση* είναι η διαδικασία του να προβαίνει κάποιος σε προσωποποιημένες κρίσεις, καθώς και να παίρνει αποφάσεις για τα επιτεύγματα, τις προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα και την αξία που έχει αυτό που κάνει (Rogers, 1998).

Η αξιολόγηση γενικότερα της παρουσίασης καθώς και του υλικού που πρόκειται να δοθεί, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο είχε χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση άλλου εκπαιδευτικού προγράμματος (Βάσσιος, 2020) και προσαρμόστηκε κατάλληλα. Το *ερωτηματολόγιο* γενικότερα αποτελεί βασικό εργαλείο μέτρησης στις κοινωνικές επιστήμες (Χασάναγας, 2010).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις αναφορικά με τα προς αξιολόγηση θέματα. Η επεξεργασία έγινε με το πρόγραμμα SPSS.

Α/Α	Θέματα-ερωτήματα προς αξιολόγηση	Δεν ξέρω	Απαράδεκτα	Κακά	Μέτρια	Καλά	Άριστα
		Ποσοστό (%)					
1	Η γενικότερη παρουσίαση της ενότητας	0	0	0	0	53,3	46,7
2	Το εκπαιδευτικό υλικό που θα δοθεί	0	0	0	6,7	80	13,3
3	Το εκπαιδευτικό υλικό που θα δοθεί, σε επίπεδο πληρότητας περιεχομένου	0	0	0	0	60	40
4	Το εκπαιδευτικό υλικό που θα δοθεί, σε επίπεδο χρησιμότητας	0	0	0	6,65	86,7	6,65
5	Το εκπαιδευτικό υλικό που θα δοθεί, όσον αφορά την ευκολία στη χρήση του	0	0	0	0	73,3	26,7
6	Το εκπαιδευτικό υλικό που θα δοθεί, σε επίπεδο κατανόησης	0	0	0	0	66,7	33,3
7	Το εκπαιδευτικό υλικό που θα δοθεί, σε επίπεδο καλαισθησίας	0	0	0	6,7	60	33,3
8	Ανταπόκριση εκπαιδευτικού υλικού στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευόμενων	0	0	0	0	53,3	46,7

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αξιολόγησης

Συζήτηση

Βασικές προϋποθέσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι ο εκπαιδευόμενος να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να νιώθει ότι αποτελεί μέρος μιας ομάδας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, εκτός από δάσκαλος θα πρέπει να είναι και εμψυχωτής. Κατά την παρουσίαση της ενότητας, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατάλληλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές για να υπάρξει κλίμα συνεργασίας αλλά και μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Η ορολογία με την οποία θα έρθουν σε επαφή οι εκπαιδευόμενοι αναφορικά με σφάλματα δομής δέντρων, είναι πολύ χρήσιμη για αυτούς καθώς εκτός από το ότι αποτελεί βασική γνώση για την άσκηση των καθηκόντων τους ως προς τη συντήρηση των «αστικών» δέντρων, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επικινδυνότητα των δέντρων. Συνεπώς, το σεμινάριο είναι ουσιαστικά «προαπαιτούμενο» για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα οπτικής αξιολόγησης επικινδυνότητας δέντρων.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αξιολόγησε πολύ θετικά τη γενικότερη παρουσίαση της ενότητας καθώς και το υλικό. Βασικός περιορισμός της έρευνας, είναι το μικρό δείγμα αυτών που πήραν μέρος στην αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό, δεν επιτρέπει την ασφαλή γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά.

Το σεμινάριο δύναται να πραγματοποιηθεί και μέσω σύγχρονης εκπαίδευσης με τη βοήθεια κάποιας πλατφόρμας όπως π.χ. αυτή της Webex η οποία δίνει τη δυνατότητα να γίνουν εργασίες σε ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση, θα υλοποιηθεί το φύλλο εφαρμογής (εργασία αντιστοίχισης) με το Hot Potatoes.

Ως μελλοντική έρευνα, προτείνεται να γίνει αξιολόγηση από περισσότερους γεωτεχνικούς (γεωπόνους, δασολόγους κ.λπ.) ώστε τα αποτελέσματα να είναι εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα, αλλά και να υπάρξει δυνατότητα στάθμισης και βελτίωσης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης, μετά την υλοποίηση

του σεμιναρίου σε ομάδα κηπουρών, θα πρέπει να αξιολογήσουν και αυτοί το υλικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adamopoulos, S., & Voulgaridis, I. (2012). Poiotita kai metavlitotita tis domis tou xylou se schesi me tin axiopoiisi tou. Sto A.Ch. Papageorgiou, G. Karetsos & G. Katsadorakis (Epim.), *To dasos: Mia oloklиromeni prosengisi* (s. 213-227). Athina: WWF Ellas.

Athanasiou, A., Balntoukas, A., & Panaoura, R. (2014). *Egcheiridio pros ekpaideftes enilikon. Vasikes arches didaskalias enilikon pou anikoun se efalotes omades plithysmou*. Lefkosia: Ekdosi Panepistimiou Frederick.

Andreopoulou, Z. (2009). *Diktya ypologiston, aeiforia kai perivallon* (panepistimiakes paradoseis). Thessaloniki: Tmima Ekdoseon Aristoteleiou Panepistimiou.

Chasanagas, N. (2010). *Koinoniologia topiou*. Athina: Ekdoseis Papasotiriou.

Kitsaras, G. (2004). *Programmata. Didaktiki methodologia proscholikis agogis. Me schedia ergasias*. Athina: Kitsaras Georgios.

Noyé, D., & Piveteau, J. (1998). *Praktikos odigos tou ekpaidefti*. Athina: Metaichmio.

Oikonomou, A. (2011). *Programma ekpaidefsis ekpaidefton Ethnikou Kentrou Dimosias Dioikisis & Aftodioikisis. Ekpaideftiko yliko. Tefchos V΄, Praktiko meros*. Thessaloniki: E.K.D.D.A.

Plagianakos, S. (2000). *Didaktiki epangelmatikon mathimaton. I organosi tou mathimatos. Tomos V΄*. Athina: Ellin.

Rogers, A. (1998). *I ekpaidefsi enilikon* (M. Papadopoulou, M. Tomprou, Mtfr.). Athina: Metaichmio.

Tsimpoukli, A., & Fillips, N. (2010). *Ekpaidefsi ekpaidefton enilikon. Schediasmos didaktikis enotitas*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Institouto Diarkous Ekpaidefsis Enilikon.

Vassios, D., & Lefakis, P. (2015). Efarmoges TPE sti didaktiki enotita «Nomos tou Om». Sto *Ta Praktika tou 2ou Synedriou «Neos Paidagogos»*, 23 & 24 Maiou 2015 (sel. 3128-3133). I.S.B.N. 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf). Athina.

Vassios, D. (2020). Ylopoiisi kai axiologisi didaktikou senariou gia tin enotita «Arches perivallontikou dikaiou». *i-Teacher, 22*, 403-410.

Vassios, D. (2024). Katagrafi kai axiologisi epikindynotitas dentron sto astiko

perivallon: Anaptyxi ergaleiou metrisis kai dierevnisi scheseon kai exartiseon metaxy metavliton. Sto G. Arampatzis, M. Diamantopoulou, S. Matsiori & S. Tampakis (Epim.), *Fysiko perivallon kai anaptyxi. Tomos pros timin tou Nikolaou Anagnou* (sel. 194-202). Thessaloniki: Tmima Dasologias kai Fysikou Perivallontos A.P.Th.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα

Καρακωνσταντάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 – Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά την έννοια, τους στόχους και τις μορφές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με έμφαση στις πολιτικές που ακολουθούνται στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη θέση της Ελλάδας στο πλαίσιο αυτό. Μέσα από θεωρητική τεκμηρίωση και συγκριτική μελέτη, αναλύονται οι πρακτικές αξιολόγησης σε χώρες όπως η Γαλλία, η Σουηδία, η Ισπανία και η Ολλανδία. Ειδική αναφορά γίνεται στην ελληνική εμπειρία, στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού της επιθεώρησης και στις σύγχρονες ρυθμίσεις αξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικοί, Εκπαιδευτική Πολιτική, Ευρώπη.

Evaluation of an Educational Project in the EU and Greece

Karakonstantaki Aikaterini, Secondary school teacher M.Sc.

Abstract

This article explores the concept, objectives and forms of educational evaluation with emphasis on the policies followed in the member states of the European Union and the position of Greece in this context. Through theoretical documentation and comparative study, evaluation practices in countries such as France, Sweden, Spain and the Netherlands are analyzed. Special reference is made to the Greek experience, the historical development of the institution of inspection and modern evaluation regulations.

Key-Words: Evaluation, Educators, Educational Policy, Europe.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, οι κυβερνήσεις στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά προβλήματα άρχισαν να επενδύουν αυξημένα ποσά στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οδήγησε την κοινωνία να απαιτήσει από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη δουλειά τους (Stufflebeam, 1982). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δέχεται πιέσεις από μια σειρά κοινωνικών δυνάμεων να αναλάβει ενεργό ρόλο στα σχολεία (Frisbie, 1991).

Επιπλέον, οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν, τα τελευταία χρόνια, στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και στο χώρο της αγοράς εργασίας (π.χ. η ανάγκη απόκτησης νέων δεξιοτήτων από τους εργαζομένους, η μεταβλητότητα της επαγγελματικής ζωής κτλ.), της οικονομίας και της κοινωνίας, γενικότερα, υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, ενίσχυσαν τη σημασία που αποδίδεται διεθνώς στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η

ποιότητα στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, προωθεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνουν πρωτοβουλίες -σύμφωνα πάντα με τη δική τους κρίση. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Osgood, Suci, & Tannenbaum (1957) η αξιολόγηση είναι ίσως το πιο θεμελιώδες στοιχείο πειθαρχίας για την κοινωνία, είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό του ανθρώπου και αποτελεί την πιο σημαντική και εξελιγμένη γνωστική διαδικασία στο πεδίο της ανθρώπινης λογικής σκέψης. Ο Rellos (2003), υποστηρίζει ότι στο σχολείο, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκονται οι οργανωμένες μαθησιακές διαδικασίες, η εξακρίβωση του αποτελέσματος δεν είναι απλώς μία επιθυμία, αλλά μια αναγκαιότητα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, η πρακτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να θεωρείται μια επιβεβλημένη διαδικασία για τη διατήρηση υψηλών προτύπων στην εκπαίδευση (Russek-Sobol, 2024).

Από το 1983, η εννοιολογική αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Mantas, Tavoulari & Dalavikas, 2009). Από τα μέσα της τελευταίας δεκαετίας η βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί για την Ευρωπαϊκή ένωση ένας σημαντικός Στρατηγικός στόχος. Η συλλογή στοιχείων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας δαπανηρής εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγεί την Ευρωπαϊκή Ένωση στην ανάπτυξη συστημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αξιολόγησης των κρατών μελών του. Η παρούσα μελέτη αναλύει τις υπάρχουσες πρακτικές και πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε επίπεδο ΕΕ συγκριτικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα προκειμένου να εντοπιστούν κρίσιμες διαφορές και να διατυπωθούν προτάσεις για βελτιώσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Θεωρητικό Μέρος

Μορφές Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με Sawchuk (2015), αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου είναι η επίσημη διαδικασία που χρησιμοποιείται για την αναλυτική εξέταση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Κάθε πολιτεία έχει νόμους που απαιτούν την αξιολόγηση όλων των δασκάλων των δημόσιων σχολείων. Η σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνει δυο μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση:

(α) τη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation),

(β) την αθροιστική/απολογιστική αξιολόγηση (summative evaluation).

Αφενός, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι διαμορφωτική και να υποκινεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, η αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί με πιο συγκεντρωτικό τρόπο, δηλαδή για να λογοδοτήσουν οι εκπαιδευτικοί για την απόδοσή τους (Avalos, 2022).

Διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου

Οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου είναι πολύπλευρες και αλληλοσυνδεόμενες για τον λόγο αυτόν χρειάζεται να αναλυθεί σε επιμέρους τομείς όπως:

Κοινωνικό έργο που συνδέεται με τη συνολική διαπαιδαγώγηση του μαθητή, που έχει ως στόχο την κοινωνικοποίησή του και την ένταξή του ως υπεύθυνου πολίτη στη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία,

Παιδαγωγικο-διδακτικό έργο που στόχο έχει την εκμάθηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και την προαγωγή ιδιαίτερων κλίσεων του μαθητή σε τομείς που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών της κάθε χώρας,

Διοικητικό – υπηρεσιακό έργο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας εργασίας,

Έργο επικοινωνίας και συνεργασιών με άλλους εκπαιδευτικούς και με την ευρύτερη κοινότητα, με στόχο την προαγωγή του σχολείου ως κοινότητας μάθησης και ανάπτυξης,

Έργο προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές του και δεν είναι δυνατόν ο ίδιος να αδιαφορεί για την προσωπική του πρόοδο και βελτίωση (Kouloumparitsi, 2016).

Αντικείμενα, Σκοποί και Κριτήρια Αξιολόγησης

Για την περιγραφή μιας κατάστασης αξιολόγησης απαιτούνται τρία βασικά στοιχεία: α) το αντικείμενο της αξιολόγησης, β) ο σκοπός / στόχος της αξιολόγησης και γ) τα κριτήρια αξιολόγησης. Ειδικότερα «Αντικείμενο» σε μια αξιολόγηση είναι αυτό το οποίο αξιολογείται. Ενώ ο σκοπός ή ο στόχος της αξιολόγησης αντανακλά το λόγο για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση αυτή. Στη διατύπωση του σκοπού φαίνεται το γιατί γίνεται η αξιολόγηση αυτή. Ένα αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι οι εκπαιδευτικοί και ξεκινώντας από την παραδοχή ότι κάθε αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ενώ το κριτήριο έχει πάντα να κάνει με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο της αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης (Dimitropoulos, 2004).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής ένωσης η εκπαίδευση αναγνωρίστηκε επίσημα ως τομέας που εμπίπτει στην αρμοδιότητα της Ένωσης από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1992. Η Συνθήκη προβλέπει ότι «η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία». Σύμφωνα με τους Pasias, Apostolopoulos & Styliaris, (2015), η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια, σε όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, να αναπτυχθούν νέες μορφές αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη σκιαγραφείται στις διαφορετικές δομές, στο προσωπικό αλλά και στις διαφορετικές σχέσεις εργασίας του προσωπικού. Ειδικότερα, τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι οργανωμένα με διαφορετικούς τρόπους, έχουν διαφορετικές διαρθρωτικές δομές, έχουν διαφορετικά επίπεδα εποπτείας αλλά και ευθύνης, και φυσικά αξιοποιούν ποικίλες κατηγορίες προσωπικού στις οποίες δίνουν διάφορους τίτλους, διάφορους ρόλους, και τους χρησιμοποιούν με διάφορα σχήματα σχέσεων εργασίας. Εντούτοις, η European Commission (2005) με επίσημο κείμενο προκειμένου να παρέχεται συγκεκριμένος προσανατολισμός στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού για τα μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης καθόρισε τις κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού. Το κείμενο αυτό περιγράφει με λεπτομέρειες τα προσόντα και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να είναι επιτυχημένος και να εκπληρώνει τους στόχους του σύγχρονου σχολείου κατά τη διάρκεια της καθημερινής επαγγελματικής του εργασίας. Πιο αναλυτικά, το κείμενο της Ευρωπαϊκής επιτροπής περιγράφει τις τέσσερις ικανότητες-κλειδιά για τους εκπαιδευτικούς (Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Πρώτον, πρέπει να είναι ικανοί να δουλεύουν με άλλους. Δεύτερον, πρέπει να δουλεύουν με τη γνώση, τη τεχνολογία και την πληροφορία. Τρίτον, πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις γνώσεις και να καθοδηγούν τους μαθητές στο διαδίκτυο για να μπορούν να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν τις σωστές πληροφορίες. Τέλος, οφείλουν να εργάζονται μαζί και μέσα στην κοινωνία. Δηλαδή θα πρέπει να ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές από όλες τις εθνικότητες και από όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα να συνεργάζονται υπό το πρίσμα κοινών κοινωνικών αξιών και να εκπαιδεύονται όλοι ως πολίτες της Ευρώπης. Επίσης πρέπει να είναι συνεργάσιμοι με όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς, διευθυντές, συμβούλους, συναδέλφους, γονείς, κλπ.

Συγκριτικές Πολιτικές και Πρακτικές Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη

Σύμφωνα με European Commission/EACEA/Eurydice (2015), προβάλλεται το πλαίσιο για τη Συνεργασία στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση, το οποίο δίνει προτεραιότητα στην

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την παροχή εργαλείων αξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλη την Ευρώπη. Το κείμενο αυτό ευθυγραμμίζεται με την άποψη ότι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσφέρει ευκαιρίες για τη βελτίωση τόσο της απόδοσης των εκπαιδευτικών όσο και της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με την ίδια μελέτη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ρυθμίζεται από ένα πλαίσιο που καθορίζεται από τις ανώτατες αρχές σε τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης. Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν υπάρχουν ανώτατοι κανονισμοί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία ή οι τοπικές αρχές έχουν πλήρη αυτονομία σε αυτό το θέμα. Σε δύο χώρες, υπάρχει περιφερειακή διαφοροποίηση σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: στη Γερμανία, οι ανώτατες αρχές που ρυθμίζουν την αξιολόγηση είναι τα Länder. Στην Ισπανία, ενώ οι κεντρικοί κανονισμοί για την επιθεώρηση εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας και αναφέρονται γενικά στον ρόλο των επιθεωρητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι Αυτόνομες Κοινότητες είναι υπεύθυνες για την έκδοση πιο συγκεκριμένων κανονισμών. Σε περίπου το 50% των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι ανώτατες αρχές καθορίζουν τη συχνότητα της αξιολόγησης. Το διάστημα μεταξύ των αξιολογήσεων κυμαίνεται από έναν έως έξι χρόνια: στην Κύπρο, η τακτική αξιολόγηση ξεκινά μετά το 10^{ο} έτος υπηρεσίας και πραγματοποιείται κάθε δύο χρόνια στη συνέχεια. Στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), το Λιχτενστάιν και τη Βόρεια Μακεδονία, η συχνότητα εξαρτάται από διάφορους παράγοντες.

Παρακάτω θα εξετάσουμε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και η κατηγοριοποίηση έγινε σύμφωνα με το βαθμό συγκεντρωτισμού που παρουσιάζουν. Ειδικότερα, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: συστήματα με κυρίως συγκεντρωτική δομή (π.χ. Ελλάδα, Γαλλία), συστήματα με κυρίως αποκεντρωτική δομή (π.χ. Αγγλία, Σουηδία), συστήματα με μικτή δομή, στην οποία κάποιος συνδυασμός των παραπάνω (π.χ. Γερμανία, Ισπανία, Ολλανδία).

Η Ελλάδα ως μελέτη περίπτωσης αξιολόγησης

Στη Ελλάδα η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και αποσκοπεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και κατ’ επέκταση της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού, παιδαγωγικού και υποστηρικτικού έργου, ενώ επιπλέον στοχεύει στην ανάδειξη τομέων στους οποίους ο εκπαιδευτικός χρήζει βελτίωσης ή/και εστιασμένης επιμόρφωσης. Έχει πρωτίστως διαμορφωτικό χαρακτήρα, θέτοντας στο επίκεντρο την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού και τη συνεχιζόμενη και ολιστική επαγγελματική του εξέλιξη. Στη χώρα μας, η αξιολόγηση συνδέεται με τον θεσμό του επιθεωρητή. Ιστορικά ο θεσμός του επιθεωρητή εμφανίστηκε από τη θέσπιση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος και όπως είναι εύλογο εξελίχτηκε παράλληλα με τις γενικότερες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν (π.χ. πελατειακό σύστημα, κομματική πόλωση, εθνικοί διχασμοί) (Saiti, 2008). Το 1830 πρωτοθεσπίζεται ο θεσμός του Επιθεωρητή με το διάταγμα 1394/8-10-1830 του Ιωάννη Καποδίστρια, ο οποίος και ανέλαβε ως καθήκοντα να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο, αλλά και διοικητικά καθήκοντα. Ο Επιθεωρητής είχε στον τομέα ευθύνης του α) την ανά εξάμηνο

επιθεώρηση του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων και των σχολικών μονάδων που βρίσκονται εντός της περιοχής ευθύνης του, β) τη σύνταξη και υποβολή εκθέσεων για το προσωπικό που είχε επιθεωρήσει, γ) τη φροντίδα για την ανέγερση σχολικών κτηρίων δ) την εισήγηση στο Εποπτικό Συμβούλιο περί τιμωρίας ή απολύσεων δασκάλων που υπέκυπταν σε παραπτώματα και ε) την διοργάνωση παιδαγωγικών συνεδρίων που αφορούσαν θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Συγκεκριμένα, στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του περιλαμβάνονταν η αιφνιδιαστική επίσκεψη των σχολείων, η παρακολούθηση των διδασκαλιών, η ενημέρωση για το ήθος των δασκάλων και οι τιμωρίες και απολύσεις για όσους δεν πειθαρχούσαν (Samios, 2013). Ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργήθηκε το 1982, και καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με το νόμο 1304/1982 (06-12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982). Η αξιολογική δράση του Σχολικού Συμβούλου οδηγήθηκε σε αδράνεια και απαξίωση (Zampeta, 1994) (Mavroskoufis, 2007). Ο λόγος της απαξίωσης της ιδιότητας αυτής του Σχολικού Συμβούλου οφείλεται στις διαχρονικά αντιφατικές προσεγγίσεις της πολιτικής ηγεσίας. Εξέλιξη στην παραπάνω κατάσταση αποτελεί η σχετικά πρόσφατη εισαγωγή του Προεδρικού Διατάγματος (ΠΔ) 152/2013 με τίτλο: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», (ΦΕΚ 240Α/5-11-2013) στην εθνική έννομη τάξη. Το Π.Δ. 152/2013 καταργήθηκε στις 12/6/2018 βάσει του άρθρου 110 (παρ. 1) του Νόμου 4547/2018 και αντικαταστάθηκε από την Υπ. Απόφαση 9950/ΓΔ5/2023. Το νέο πλαίσιο οργανώνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε κατηγορίες και πεδία, με ξεκάθαρα θέματα όπως το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, η υπηρεσιακή συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη και η αυτοαξιολόγηση. Επιπλέον, η αξιολόγηση διενεργείται με ευελιξία, βάσει τετράβαθμης περιγραφικής κλίμακας («εξαιρετικό», «πολύ καλό», «ικανοποιητικό», «μη ικανοποιητικό»). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τρία στελέχη εκπαίδευσης: 1) τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (για παράδειγμα ο Σύμβουλος Μαθηματικών αξιολογεί τους Μαθηματικούς), 2) τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης του Σχολείου και τον Διευθυντή Σχολείου ως προς την υπηρεσιακή του συνέπεια, το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης.

Αξιολόγηση στη Γαλλία: Πολυεπίπεδη κρατική εποπτεία

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Γαλλία ξεκίνησε το 1802 με την ίδρυση της Γενικής Επιθεώρησης Εθνικής Παιδείας (IGEN – Inspecteur Général de l'Education Nationale), από τον Ναπολέοντα, η οποία έχει σκοπό την γενικότερη αξιολόγηση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ελέγχοντας εκπαιδευτικούς, προγράμματα σπουδών, μεθόδους διδασκαλίας, υποδομές και εποπτικά μέσα διδασκαλίας κλπ. Σήμερα το Γαλλικό κράτος ανέπτυξε ειδικά μετά το 1980 ένα σύνθετο σύστημα μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, υιοθετώντας ένα μοντέλο εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι υποχρεωτική και πολυεπίπεδη στο Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ξεκινά από τον ανταγωνιστικό διαγωνισμό στο τέλος του 1^{ου} έτους του μεταπτυχιακού προγράμματος MEEF (Διδασκαλία, Εκπαίδευση και Κατάρτιση), συνεχίζει κατά τη διάρκεια της

Πρακτικής Άσκησης στο τέλος του 2ου έτους και από εκεί και πέρα είναι συνεχής κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας (IEN – Inspecteurs de l' Éducation Nationale), και από τον διευθυντή του σχολείου τους σε διαφορετικά πεδία από τον καθένα με ποσοστά βαρύτητας της αξιολόγησης κατά 60% από τον επιθεωρητή και 40% από τον διευθυντή. Η αξιολόγηση από τον επιθεωρητή εστιάζει στο παιδαγωγικό μέρος του έργου του εκπαιδευτικού, ενώ από τον διευθυντή στο διοικητικό μέρος. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υλοποιείται κάθε τρία με τέσσερα χρόνια ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υλοποιείται κάθε έξι με επτά χρόνια. Πριν από κάθε αξιολόγηση γίνεται ο προγραμματισμός της, μεταξύ επιθεωρητή και εκπαιδευτικού, με συνέντευξη και συμπλήρωση κατάλληλων ερωτηματολογίων από τον εκπαιδευτικό. Το 30% των εκπαιδευτικών με τις καλύτερες αξιολογήσεις μπορούν να ενταχθούν στην ταχεία προαγωγική πορεία (Grand Choix), το επόμενο 50% προάγεται με κανονικό ρυθμό (Choix), ενώ το υπόλοιπο 20% προάγεται με τον αργότερο ρυθμό (Ancienneté), που βασίζεται μόνο στην προϋπηρεσία. Οι αξιολογήσεις δεν οδηγούν σε κυρώσεις (όπως απόλυση ή υποβιβασμό), αλλά η προαγωγή μέσω της αργής διαδρομής προορίζεται για εκπαιδευτικούς που αξιολογούνται ως λιγότερο ικανοί (Briole & Maurin, 2021). Οι επιδόσεις των μαθητών δεν έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η Σουηδία ως μελέτη περίπτωσης: Αποκεντρωμένη επαγγελματική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους Nusche et al. (2011), η Σουηδία έχει ένα αποκεντρωμένο σύστημα αξιολόγησης όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι κεντρικά ρυθμισμένη, αλλά εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό στους διευθυντές των σχολείων και στους δημοτικούς οργανισμούς. Η κύρια μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ένας τακτικός διάλογος μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του εκπαιδευτικού, με σκοπό την επαγγελματική του ανάπτυξη. Εντούτοις, δεν υπάρχουν επίσημα πλαίσια αξιολόγησης για μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν κατηγοριοποιούνται ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης τους, αλλά υπάρχει ένα σύστημα αμοιβών των εκπαιδευτικών που είναι ατομική και βασίζεται περισσότερο στην προσπάθεια και τη δέσμευση παρά στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Η Ισπανία ως μελέτη περίπτωσης: Αποκέντρωση και επιθεώρηση

Το σύστημα διοίκησης στην Ισπανία είναι αποκεντρωμένο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί βασικό παράγοντα για τη βελτίωση ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ισπανία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει το νομικό πλαίσιο στην ανάγκη αξιολόγησης όλων των στοιχείων που συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και διεξάγεται από το Ινστιτούτο Αξιολόγησης σε συνεργασία με τους αντίστοιχους φορείς των Αυτόνομων Κοινοτήτων, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο του 2006 (LOE: Ley Orgánica de Educación). Ο νόμος δίνει έμφαση τόσο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση όσο και στην επιθεώρηση, σαν παράγοντες που προάγουν

την ποιότητα της εκπαίδευσης (Eurydice, 2024). Η ευθύνη για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ανήκει στις επιμέρους Αυτόνομες Κοινότητες. Η κάθε Κοινότητα υιοθετεί τη δική της προσέγγιση και καθορίζει ένα Σχέδιο Αξιολόγησης (plan de evaluación) – εσωτερικής και εξωτερικής - των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς της, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική κατάσταση των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον και τους πόρους του. Η αξιολόγηση συνοδεύεται πάντα από ένα Σχέδιο Βελτίωσης (plan de mejora), το οποίο υιοθετείται από κάθε σχολείο ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων διεξάγεται από την Εκπαιδευτική Επιθεώρηση της κάθε Αυτόνομης Κοινότητας, κάθε τρία έως έξι έτη, ανάλογα με την περιφέρεια. Αυτής της μορφής η επιθεώρηση δεν αφορά στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ούτε στοχεύει στην κατάταξη των σχολείων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών (στόχους, περιεχόμενο, μεθοδολογία, υλικό, αξιολόγηση), στη διαχείριση της διαφορετικότητας, στην ασφάλεια των μαθητών, στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και καθοδηγητή των μαθητών, στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων στο σχολείο, στη συνεργασία και το συντονισμό των εκπαιδευτικών και στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (OECD, 2020).

Η Ολλανδία ως μελέτη περίπτωσης: Εποπτεία με αυτονομία

Η Eurydice (2024) υπογραμμίζει ότι η γενική ευθύνη για το εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στο κράτος, και συγκεκριμένα στον Υφυπουργό Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών. Η διοίκηση και διαχείριση των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των σχολείων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης οργανώνεται σε τοπικό επίπεδο.

Η Εκπαιδευτική Επιθεώρηση (Inspectie van het Onderwijs) είναι υπεύθυνη για την εποπτεία της Εκπαίδευσης. Η Επιθεώρηση διενεργεί τακτικές και συστηματικές επισκέψεις στα σχολεία, τα αποτελέσματα των οποίων καταγράφονται σε έκθεση, η οποία κοινοποιείται στα ενδιαφερόμενα σχολεία καθώς και στον Υπουργό Παιδείας. Βασική αρχή για την αξιολόγηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από την Επιθεώρηση αποτελεί η παραδοχή ότι η πρωταρχική ευθύνη για την ποιότητα της διδασκαλίας ανήκει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τα σχολεία στην Ολλανδία χαρακτηρίζονται γενικότερα από υψηλό επίπεδο αυτονομίας εντός ενός κεντρικά καθορισμένου πλαισίου σε σχέση με τους στόχους επίδοσης και τις απαιτήσεις για τις μαθητικές εξετάσεις.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μοχλούς βελτίωσης της εκπαίδευσης, αρκεί να εφαρμόζεται με παιδαγωγική στόχευση και σαφή σκοπό. Παρόλο που προκαλεί προβληματισμό και συχνά ενστάσεις στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης. Η συγκριτική θεώρηση των ευρωπαϊκών πρακτικών καταδεικνύει

ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο αξιολόγησης, αλλά διαφοροποιήσεις ανάλογα με την εκπαιδευτική κουλτούρα, τους θεσμούς και τις πολιτικές κάθε χώρας. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τη διαμορφωτική προσέγγιση, έχει επιλέξει μια ηπιότερη μορφή αξιολόγησης, αποσυνδεδεμένη από οικονομικά ή προαγωγικά κίνητρα, εστιάζοντας στην επιμόρφωση και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ωστόσο, στην προσπάθειά της να συγκλίνει με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά συστήματα, θα μπορούσε να υιοθετήσει περισσότερα στοιχεία επαγγελματικής αυτονομίας και ευελιξίας, ώστε η αξιολόγηση να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας, να ενισχύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και να υπηρετεί ουσιαστικά τη μάθηση των μαθητών (European Parliament, 2016).

Βιβλιογραφία

Ávalos, B. (2022). Teacher professionalism and performance appraisal: A critical discussion. In J. Manzi, Y. Sun, & M. R. García (Eds.), *Teacher evaluation around the world: Experiences, dilemmas and future challenges* (pp. 93–109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_5

Briole, S., & Maurin, É. (2021). *There's always room for improvement: The persistent benefits of a large-scale teacher evaluation system*. Journal of Human Resources, 59(4), 1150–1179.

Dimitropoulos, E. (2004). *Ekpaideftiki axiologisi. Meros A: I axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou*. Athens, Greece: Grigoris.

European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. (2018). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe (Eurydice Report)*. Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/65355

European Parliament, Directorate General for Internal Policies of the Union. (2016). *Evaluation of education at the European level: Research for CULT Committee*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2861/114959

Eurydice. (2024). *Netherlands: Overview of the education system*. European Commission.

Frisbie, R. D. (1991). New directions in evaluation: A school district perspective. *Theory into Practice, 30*(1), 46–51.

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *The state of education in the Netherlands*. Dutch Inspectorate.

Kouloumparitsi, A. (2016). Montela apotelesmatos i montela diadikasias gia tin axiologisi tou ergou tou ekpaideftikou? In *Praktika tou A΄ Epistimonikou Synedriou tis E.E.E.A. me thema: «Axiologisi ton Scholikon Monadon kai ton Ekpaideftikon: Synchrones Taseis, Dilimmata kai Prooptikes»* (Vol. 1, No. 1, p. 299).

Mantas, P., Tavoulari, Z., & Dalavikas, Th. (2009). *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, *15*. Paidagogiko Institouto.

Nusche, D., Halász, G., Looney, J., Santiago, P., & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Sweden 2011*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264116610-en

OECD. (2020). *Education policy outlook in Spain* (No. 22). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4b31ce9f-en

Osgood, C. E., Suci, J. G., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.

Pasias, G., Apostolopoulos, K., & Styliaris, E. (2015). Aftoaxiologisi kai axiologisi omotechnon: Diadikasies veltiosis tou scholeiou. *Erkyna, 7*, 25–35.

Rellos, N. (2003). *Elenchos mathisis, axiologisi mathitikis epidosis*. Athens, Greece: Gutenberg.

Russek-Sobol, A. (2024). *A comprehensive guide to teacher evaluations*. Education Walkthrough. https://educationwalkthrough.com/teacher-evaluation/

Saiti, A. (2008). *Ekpaideftiki axiologisi*. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon – Anotati Scholi Paidagogikis kai Technologikis Ekpaidefsis (A.S.PAI.T.E.).

Samios, P. (2013). *Oi Epitheorites stin Protovathmia Ekpaidefsi (1834–1982)*. https://www.alfavita.gr

Sawchuk, S. (2015, September 3). Teacher evaluation: An issue overview. *Education Week*. https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09

Stufflebeam, D. L. (1982). A review of progress in educational evaluation. *Evaluation News, 3*(2), 15–27. https://doi.org/10.1177/109821408200300205

Θεωρίες και τεστ προσωπικότητας. Η χρησιμότητά τους στον χώρο της Εκπαίδευσης

Σωτηρία Καρολίδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02/Π.Ε.23, Διδάκτορας

Περίληψη

Η εν λόγω εργασία παρουσιάζει τις βιολογικές, γνωστικές, συμπεριφορικές, ψυχαναλυτικές και εξελικτικές θεωρίες για την προσωπικότητα με τους σημαντικότερους εκπροσώπους τους. Υπάρχουν πάρα πολλά αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί βάσει των θεωριών για την προσωπικότητα. Στα κεφάλαια αυτής της εργασίας αναλύονται κάποια από τα πιο γνωστά, όπως το Eysenck Personality Inventory, το Eysenck Personality Questionnaire, το BIS/BAS scales, το Temperament and Character Inventory και το Big Five Inventory. Το πλαίσιο στο οποίο χορηγούνται τα ερωτηματολόγια αυτά είναι η Κλινική Πρακτική για την ψυχική και την σωματική υγεία, η Εκπαίδευση και η Οργανωσιακή Ψυχολογία για την αξιολόγηση των ικανοτήτων των εργαζομένων. Δίνεται έμφαση στην χρησιμότητα των εργαλείων αυτών, καθώς και σε πιθανά σφάλματα που μπορεί να φέρουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρίες Προσωπικότητας, Ψυχομετρικά Εργαλεία, Χρησιμότητα Εργαλείων, Εκπαίδευση

Personality Theories and Tests. Their Usefulness in the Field of Education

Sotiria Karolidou PE02/PE23, Dr

Abstract

This paper presents the biological, cognitive, behavioral, psychoanalytic, and evolutionary theories about personality with their most important representatives. There are many reliable psychometric tools that have been developed based on personality theories. The chapters of this paper analyze some of the best known, such as the Eysenck Personality Inventory, the Eysenck Personality Questionnaire, the BIS/BAS scales, the Temperament and Character Inventory, and the Big Five Inventory. These questionnaires are administered in the context of Clinical Practice for the mental and physical health, and in Education and Organizational Psychology for the assessment of employee abilities. Emphasis is placed on the usefulness of these tools, as well as on possible errors they may contain.

Key-Words: Personality Theories, Psychometric Tools, Tool Usefulness, Education

Εισαγωγή

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για την ερμηνεία της προσωπικότητας με κάποιες θεωρίες να έχουν βιολογική βάση, συμπεριφοριστική, γνωσιακή, εξελικτική ή/και ψυχαναλυτική.

Οι βιολογικές θεωρίες για την προσωπικότητα υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ανθρώπου πηγάζουν από μία σειρά μηχανισμών στον εγκέφαλο. Δεδομένου ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν έχει πλήρως αποκρυπτογραφηθεί, έχουν αναπτυχθεί βιολογικές θεωρίες για την προσωπικότητα βασισμένες στις περιοχές και τους μηχανισμούς για τους οποίους γνωρίζουμε περισσότερα, δηλαδή για την ανταμοιβή, την τιμωρία και το κίνητρο. Από αυτές τις θεωρίες ξεχωρίζουν η θεωρία του Hans Eysenck, ο οποίος πίστευε στην κληρονομικότητα κάποιων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία συνοψίζοναι σε τρεις διαστάσεις, τον νευρωτισμό, την εξωστρέφεια και τον ψυχωτισμό (Eysenck, 2017).

Άλλες θεωρίες με βιολογική βάση είναι αυτή του Gray, ο οποίος δίνει έμφαση σε προκλινικές μελέτες για την διερεύνηση της λειτουργίας της αναμοιβής και της λειτουργικότητας. Η θεωρία του Gray έλαβε αρκετή κριτική, όμως ακόμη και σήμερα, οι μέθοδοι που προτείνει χρησιμοποιούνται στην Οργανωσιακή Ψυχολογία για την αξιολόγηση της επαγγελματικής επίδοσης (Gray & McNaughton, 1996; Gray, 1978).

Τέλος, ο C. Robert Cloninger θεωρείται ένας από τους επιστήμονες που προσέφεραν σημαντικά ευρήματα στον χώρο της ψυχολογίας και της νευροεπιστήμης. Οι μελέτες του αφορούσαν στην γενετική, στην συμπεριφορά, στην προσωπικότητα και στις διαταραχές προσωπικότητας και πιο συγκεκριμένα σε θέματα αποχωρισμού σε υιοθετημένα παιδιά, στη δημιουργία μοντέλων ευαισθησίας ανάπτυξης ψυχικών διαταραχών και στο εύ-ζην (Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1998).

Η συμπεριφορική θεωρία για την προσωπικότητα υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά είναι παρατηρήσιμη και ότι η προσωπικότητα χτίζεται βάσει των ερεθισμάτων που έχει λάβει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του από το περιβάλλον του. Ο συμπεριφορισμός βασίζεται στη μάθηση και δύο από τις θεωρίες που έχουν επικρατήσει, έως και σήμερα, είναι αυτή της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης και της Συντελεστικής Εξαρτημένης Μάθησης.

Εκπρόσωπος της πρώτης θεωρείται ο John B. Watson, ο οποίος υποστήριζε ότι πολλές φορές αντιδρούμε σε ένα ερέθισμα με έναν συγκεκριμένο τρόπο αλλά το ερέθισμα αυτό υπό άλλες συνθήκες δεν θα μας προκαλούσε αυτήν την αντίδραση. Εκπρόσωπος της Συντελεστικής Εξαρτημένης Μάθησης θεωρείται ο B. F. Skinner, ο οποίος υποστήριζε ότι κάθε συμπεριφορά θα διατηρηθεί ή θα υποχωρήσει ανάλογα με το αν έχει συσχετιστεί με θετικές ή αρνητικές συνέπειες αντίστοιχα (Feldman, 2010).

Ο Albert Bandura αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους επιστήμονες στο πεδίο της Κοινωνικής-Γνωστικής Θεωρίας για την ανάπτυξη και την προσωπικότητα. Σύμφωνα με τα ευρήματά του, η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης μέσω της μίμησης των άλλων κι έτσι η προσωπικότητα χτίζεται πάνω στην μίμηση των προτύπων (Akers & Jennings, 2015; Bandura, 2014).

Άλλες θεωρίες για την προσωπικότητα που ανήκουν στο γενικότερο πεδίο της Γνωστικής Θεωρίας είναι και η Θεωρία Απόδοσης Αιτιών, σύμφωνα με την οποία η

προσωπικότητα και η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από την πηγή που το άτομο αποδίδει τα αίτια όσων συμβαίνουν στην ζωή του.

Οι θεωρητικοί του πεδίου της Γνωστικής Επιστήμης πολλές φορές κατέληξαν και σε συνθετικές θεωρίες όπως η θεωρία των Γνωστικών Συναισθηματικών Μονάδων του Walter Mischel (Mischel & Shoda, 1995). Άλλη συνθετική θεωρία στο γνωστικό πεδίο ήταν η Γνωστική-Εμπειρική Θεωρία του Εαυτού του Seymour Epstein που υποστήριζε ότι η προσωπικότητα προκύπτει από τις διεργασίες του εμπειρικού συστήματος και του γνωστικού (Epstein, 2012).

Τέλος, στις Γνωστικές Θεωρίες για την προσωπικότητα ανήκει και αυτή του George Kelly, η οποία ονομάστηκε Θεωρία των Προσωπικών Νοητικών Κατασκευών, σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο έχει δικό του τρόπο αντίληψης και κατανόησης του κόσμου και των γεγονότων γύρω του, ανάλογα με τις νοητικές κατασκευές που έχει δημιουργήσει. Αυτή η θεωρία έχει αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων μεταξύ των επιστημόνων, καθώς πολλοί την έχουν κατατάξει στις φαινομενολογικές θεωρίες και άλλοι επιμένουν ότι έχει πολλές προσλαμβάνουσες από τις ψυχαναλυτικές, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω (Kelly, 1977; Winter, 2013).

Σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές θεωρίες, η προσωπικότητα διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση συστατικών του εαυτού, που βρίσκονται στο ασυνείδητο και στο συνειδητό. Σύμφωνα με τον Sigmund Freud, το αυτό, το εγώ και το υπερεγώ αποτελούν τα συστατικά του συνειδητού και ασυνειδήτου η αλληλεπίδραση των οποίων καθορίζει την προσωπικότητα (Alexander, Glueck & Lewin, 1970; Fairbairn, 2013).

Τέλος, οι εξελικτικές θεωρίες για την προσωπικότητα δίνουν έμφαση στην κληρονομιά των χαρακτηριστικών από τους προγόνους του κάθε ατόμου. Ο πρωτοπόρος για την ανάπτυξη αυτής της προσέγγισης ήταν ο Κάρολος Δαρβίνος με την θεωρία της Φυσικής Επιλογής. Οι εξελικτικές θεωρίες όμως που ακολούθησαν δεν μελετούσαν μόνο την επίδραση των γονιδίων στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας αλλά και το αντίστροφο, πώς δηλαδή το περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά και επομένως το γονιδίωμα (Feldman, 2010).

Ψυχομετρικά Εργαλεία Αξιολόγησης της Προσωπικότητας

Υπάρχουν πολλά ψυχομετρικά εργαλεία για την αξιολόγηση της προσωπικότητας, τα οποία έχουν αναπτυχθεί με βάση τις θεωρίες που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν κάποια από τα γνωστότερα με τις πιο σημαντικές ιδιότητες που φέρουν.

Eysenck Personality Inventory & Eysenck Personality Questionnaire

Δύο είναι τα πιο γνωστά ερωτηματολόγια που βασίστηκαν στη βιολογική προσέγγιση του Eysenck για την προσωπικότητα. Το Eysenck Personality Inventory διαθέτει πενήντα επτά (57) ερωτήσεις που απαντώνται με ΝΑΙ-ΟΧΙ και αντιστοιχούν σε δύο διαστάσεις, την εξωστρέφεια/εσωστρέφεια και τον νευρωτισμό. Είναι ένα ερωτηματολόγιο

που χρειάζεται λίγα λεπτά να συμπληρωθεί και τα αποτελέσματά του διακρίνονται σε 3 σκορ, ένα σκορ για τη διάσταση της εξωστρέφειας/εσωστρέφειας, ένα σκορ για την διάσταση του νευρωτισμού και ένα σκορ για μία τρίτη διάσταση, αυτήν του ψεύδους. Η διάσταση του ψεύδους αφορά σε εννέα (9) ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δείχνουν, αν το άτομο απαντά ειλικρινά ή βάσει των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Eysenck, 1988).

Το Eysenck Personality Questionnaire είναι μία πιο εξελιγμένη μορφή του Eysenck Personality Inventory, καθώς έχει μία επιπλέον διάσταση, αυτή του ψυχωτισμού (κοινωνικοποίησης). Τα άτομα που σκοράρουν υψηλά σε αυτήν την διάσταση είναι άτομα που έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιδείξουν ψυχωτικά συμπτώματα και η συμπεριφορά τους συνήθως δεν συνάδει με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Το ερωτηματολόγιο αυτό εντοπίζει αυτού του είδους τις προσωπικότητες και σύμφωνα με έρευνες, τις συνδέει με υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης. Το Eysenck Personality Questionnaire έχει διαμορφωθεί σε σύντομη μορφή με λιγότερες ερωτήσεις και φαίνεται να έχει καλή εσωτερική συνοχή, test-retest αξιοπιστία αλλά και υψηλή συγχρονική εγκυρότητα (Sato, 2005).

BIS/BAS scales

Οι BIS/BAS κλίμακες αναπτύχθηκαν από τους Carver & White και μετρούν την αναστολή και ενεργοποίηση της συμπεριφοράς αντίστοιχα, βάσει των ανάλογων συστημάτων που εδρεύουν στον εγκέφαλο. Αποτελούν τις πιο χαρακτηριστικές κλίμακες, ως συνέχεια της βιολογικής θεωρίας του Gray, που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι κλίμακες αυτές χρησιμοποιούνται έως και σήμερα και αποτελούνται από είκοσι τέσσερις (24) προτάσεις-δηλώσεις, τις οποίες το άτομο πρέπει να βαθμολογήσει με μία τετραβάθμια κλίμακα Likert (από «συμφωνώ εντελώς» έως «διαφωνώ εντελώς»). Οι υποκλίμακες, στις οποίες αντιστοιχούν αυτές οι προτάσεις, είναι τέσσερις: το κίνητρο, η αναζήτηση της διασκέδασης και η ανταπόκριση της ανταμοιβής για το BAS και μία τελευταία υποκλίμακα για το BIS, στο οποίο εμπεριέχονται έννοιες του άγχους και του φόβου.

Σήμερα οι κλίμακες αυτές χρησιμοποιούνται σε υγιείς πληθυσμούς διαφόρων ηλικιών, ενώ επιστήμονες προσπαθούν να βρουν σύνδεση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των παιδιών και των εφήβων, βάσει των σκορ που φέρουν στις BIS/BAS κλίμακες οι γονείς τους (Gray, Hanna, Gillen & Rushe, 2016; Vervoort, Vandeweghe, Vandewalle, Van Durme, Vandevivere, Wante, & Braet, 2015).

Temperament and Character Inventory

Το Temperament and Character Inventory είναι το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τον Cloninger, του οποίοι η θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας ανήκει στις βιολογικές προσεγγίσεις. Διαθέτει επτά (7) υποκλίμακες, τέσσερις (4) για το

ταπεραμέντο και τρεις (3) για τον χαρακτήρα.

Πιο αναλυτικά, η αναζήτηση του νέου, η αποφυγή του κινδύνου, η εξάρτηση από την ανταμοιβή και η επιμονή συνθέτουν την κλίμακα του ταπεραμέντου, ενώ η αυτοκατεύθυνση, η συνεργασία και η αυτο-υπέρβαση συνθέτουν την κλίμακα του χαρακτήρα.

Το ερωτηματολόγιο συνολικά διαθέτει είκοσι εννέα (29) ερωτήματα-προτάσεις, που το άτομο πρέπει να απαντήσει με Σωστό-Λάθος, ως προς το αν ταιριάζει στην προσωπικότητά του ή όχι αυτό που περιγράφεται. Συνήθως, αυτό το ερωτηματολόγιο χορηγείται σε συνδυασμό με νευροαπεικονιστικές μεθόδους, ώστε να υπάρχει μία πληρέστερη εικόνα για τη βιολογική βάση της προσωπικότητας κάθε ατόμου και παρουσιάζει υψηλές και σταθερές ψυχομετρικές ιδιότητες (εγκυρότητα, αξιοπιστία) σε πολλές διαφορετικές γλώσσες (Garcia, Anckarsäter, Kjell, Archer, Rosenberg, Cloninger & Sikström, 2015).

Στις σύγχρονες έρευνες το Temperament and Character Inventory χορηγείται επιπλέον και σε πληθυσμούς με κατάθλιψη, διπολική διαταραχή και άλλες ψυχιατρικές παθήσεις (Galindo, Pastoriza, Bergé, Mané, Picado, Bulbena & Cloninger, 2016; Porcelli, Marsano, Caletti, Sala, Abbiati, Bellani & Paoli, 2017; Siddiqi, Chockalingam, Cloninger, Lenze & Cristancho, 2016).

Big Five Inventory

Το Big Five Inventory είναι ένα από τα γνωστότερα ερωτηματολόγια, που έχουν αναπτυχθεί για την αξιολόγηση της προσωπικότητας, βασισμένο στη θεωρία των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων Προσωπικότητας. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, η προσωπικότητα είναι αποτέλεσμα βιολογικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων, που μπορούν να μεταφραστούν σε πέντε (5) διαστάσεις, τον νευρωτισμό, την εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα σε εμπειρίες, την προσήνεια και την ευσυνειδησία.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από σαράντα τέσσερις (44) ερωτήσεις, τις οποίες το άτομο καλείται να απαντήσει μέσω μίας κλίμακας Likert πέντε (5) βαθμίδων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι πέντε (5) με δέκα (10) λεπτά και παρουσιάζει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, γι’ αυτό και χρησιμοποιείται ευρέως, καθώς και το μοντέλο των Μεγάλων Πέντε Παραγόντων Προσωπικότητας, είναι από τις σημαντικότερες θεωρίες για την αξιολόγηση της προσωπικότητας (Worrell & Cross, 2004).

Χρησιμότητα των Ψυχομετρικών Τεστ Προσωπικότητας: Ηγεσία, Ανάπτυξη, Ομαδική Δουλειά και Ικανότητα

Πολλά από τα ερωτηματολόγια, που αναλύθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιούνται σε πολλαπλά πλαίσια και σε πολλαπλούς κλινικούς ή μη-κλινικούς πληθυσμούς. Το Eysenck Personality Inventory τα τελευταία χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί σε επαγγελματικά και ακαδημαϊκά πλαίσια για την αξιολόγηση των επιπέδων επαγγελματικού στρες, την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε επαγγελματίες, την

αξιολόγηση δεξιοτήτων ηγεσίας και για την αξιολόγηση των ικανοτήτων ανάπτυξης μαθητών/τριών μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Desa, Yusooff, Ibrahim, Kadir, & Ab Rahman, 2014; Grijalva, Harms, Newman, Gaddis & Fraley, 2015, Panchanatham, 2014).

Σε πρόσφατες βιβλιογραφικές πηγές έχει βρεθεί ότι οι κλίμακες BIS/BAS, σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους (ηλεκτροεγκεφαλογράφημα, μαγνητική τομογραφία κ.ά.), χρησιμοποιούνται σε υγιείς πληθυσμούς για την αξιολόγηση γενικότερων ικανοτήτων, όπως η συνεργασία σε αντιδιαστολή με τον ανταγωνισμό, τους μηχανισμούς που επέδρασαν, ώστε να αποτύχει η προσπάθεια συνεργασίας, καθώς και για τον εντοπισμό ικανοτήτων ανάπτυξης στην επαγγελματική καριέρα (Balconi, Crivelli, & Vanutelli, 2017; Balconi, Gatti & Vanutelli, 2018).

Το Temperament and Character Inventory φαίνεται να χρησιμοποιείται ακόμη σε κλινικούς κυρίως πληθυσμούς ή σε υγιείς για τον εντοπισμό πιθανών κλινικών συμπτωμάτων. Έτσι, χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που προμηνύουν ευαισθησία προς την ανάπτυξη επαγγελματικής εξουθένωσης, την ανάπτυξη υποκλινικών επεισοδίων, που προσομοιάζουν σε ψυχωτικά επεισόδια σε υγιείς ενήλικες, καθώς και για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που είναι απαραίτητα για την θέση στόχων στο επαγγελματικό πλαίσιο (Berkman, Donde & Rock, 2016; Mojsa-Kaja, Golonka & Marek, 2015; Nitzburg, Malhotra & DeRosse, 2014).

Το Big Five Inventory χρησιμοποιείται ευρέως σε φυσιολογικούς και κλινικούς πληθυσμούς, καθώς στην βιβλιογραφία υποστηρίζεται η χορήγηση του για την πρόβλεψη της ικανοποίησης από την ζωή, του distress και την εκδήλωση συμπτωμάτων ψυχικών διαταραχών σε άτομα ηλικίας δεκαπέντε (15) έως και εβδομήντα επτά (77) ετών (Grevenstein & Bluemke, 2015). Επίσης, το ερωτηματολόγιο αυτό φαίνεται να εκδηλώνει συνάφεια με χαρακτηρολογικά επίπεδα του DSM-V για τον εντοπισμό χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που συνάδουν με ψυχιατρικές διαταραχές (DeYoung, Carey, Krueger & Ross, 2016).

Το Φαινόμενο Forer

Το φαινόμενο Forer ή αλλιώς Barnum αποτελεί ένα συνηθισμένο φαινόμενο στον τομέα της ψυχολογίας και συγκεκριμένα στην συμπλήρωση των ψυχομετρικών τεστ της προσωπικότητας.

Αναλυτικότερα, το φαινόμενο αυτό περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο απαντά σε κάποιο ερωτηματολόγιο προσωπικότητας, θεωρώντας ότι η πρόταση-δήλωση ή ερώτηση αναφέρεται στο ίδιο το άτομο, ενώ στην πραγματικότητα είναι πολύ αόριστη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κινδυνεύει η αξιοπιστία των απαντήσεων του τεστ και να μην αντικατοπτρίζεται η πραγματική προσωπικότητα του ατόμου.

Τα τεστ προσωπικότητας φαίνεται να διατρέχουν κίνδυνο φαινομένου Forer, καθώς βάσει αυτού τα άτομα στις προτάσεις-δηλώσεις είναι δυνατόν να απαντήσουν

προσδίδοντας στους εαυτούς τους μόνο θετικά χαρακτηριστικά έχοντας ταυτοχρόνως στο μυαλό τους ότι ο εξεταστής είναι αυθεντία (Howard, 2019).

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή αναλύθηκαν οι βιολογικές, οι γνωστικές, συμπεριφορικές, ψυχαναλυτικές και εξελικτικές θεωρίες για την προσωπικότητα. Υπάρχουν πολλά ψυχομετρικά εργαλεία που έχουν βασιστεί σε αυτές, κάποια από τα οποία φέρουν υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, που τα καθιστούν κατάλληλα προς χορήγηση σε κλινικούς και μη-κλινικούς πληθυσμούς για τη δημιουργία του προφίλ της προσωπικότητας του ατόμου.

Τα πεδία, στα οποία συνήθως χορηγούνται, είναι αυτά της Κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχιατρικής, της Εκπαίδευσης και της Οργανωσιακής Ψυχολογίας, καθώς πολλά τεστ προσωπικότητας χορηγούνται από τους οργανισμούς στους εργαζομένους, για να εντοπιστούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που τους καθιστούν κατάλληλους για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας αλλά και για επαγγελματική ανάπτυξη.

Συνήθως, τα τεστ προσωπικότητας είναι εύχρηστα και σύντομα στη συμπλήρωσή τους, ένας όμως κίνδυνος που ελλοχεύει είναι το φαινόμενο Forer που μπορεί να μην επιτρέψει αξιόπιστες απαντήσεις στα τεστ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Akers, R. L., & Jennings, W. G. (2015). Social learning theory. *The Handbook of Criminological Theory*, *4*, 230.

Alexander, F., Glueck, B. T., & Lewin, B. D. (1970). *The psychoanalysis of the total personality: The application of Freud's theory of the ego to the neuroses.* College Park, Md.: McGrath Publishing Co

Balconi, M., Crivelli, D., & Vanutelli, M. E. (2017). Why to cooperate is better than to compete: brain and personality components. *BMC neuroscience*, *18*(1), 68.

Balconi, M., Gatti, L., & Vanutelli, M. E. (2018). When cooperation goes wrong: brain and behavioural correlates of ineffective joint strategies in dyads. *International Journal of Neuroscience*, *128*(2), 155-166.

Bandura, A. (2014). Social cognitive theory of moral thought and action. In *Handbook of moral behavior and development* (pp. 69-128). Psychology Press.

Berkman, E., Donde, R., & Rock, D. (2016). A Social Neuroscience Approach to Goal Setting for Coaches. In *Beyond Goals* (pp. 141-156). Routledge.

Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1998). A psychobiological model of temperament and character. *The development of psychiatry and its*

complexity, 1-16.

Desa, A., Yusooff, F., Ibrahim, N., Kadir, N. B. Y. A., & Ab Rahman, R. M. (2014). A study of the relationship and influence of personality on job stress among academic administrators at a university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 355-359.

DeYoung, C. G., Carey, B. E., Krueger, R. F., & Ross, S. R. (2016). Ten aspects of the Big Five in the Personality Inventory for DSM–5. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, *7*(2), 113.

Epstein, S. (2012). Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality. *Handbook of Psychology, Second Edition*, *5*.

Eysenck, H. (2017). *The Biological Basis of Personality*. London & NY: The Tailor Francis Group, Routledge.

Eysenck, H. (1988). Eysenck personality inventory/questionnaires. *Dictionary of behavioural assessment techniques*, 206-209.

Fairbairn, W. R. D. (2013). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. Routledge.

Feldman, R. S. (2010). *Εξελικτική Ψυχολογία*, 1η Έκδοση. Αθήνα: Γ. Δαρδανός - Κ. Δαρδανός Ο.Ε.

Galindo, L., Pastoriza, F., Bergé, D., Mané, A., Picado, M., Bulbena, A., ... & Cloninger, C. R. (2016). Association between neurological soft signs, temperament and character in patients with schizophrenia and non-psychotic relatives. *Peer J*, *4*, e1651.

Garcia, D., Anckarsäter, H., Kjell, O. N. E., Archer, T., Rosenberg, P., Cloninger, C. R., & Sikström, S. (2015). Agentic, communal, and spiritual traits are related to the semantic representation of written narratives of positive and negative life events. *Psychology of Well Being: Theory, Research and Practice, 5*, 1–20.

Gray, J. D., Hanna, D., Gillen, A., & Rushe, T. (2016). A closer look at Carver and White's BIS/BAS scales: Factor analysis and age group differences. *Personality and Individual Differences*, *95*, 20-24.

Gray, J. A., & McNaughton, N. (1996). The neuropsychology of anxiety: Reprise. In *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 43, pp. 61-134). University of Nebraska Press.

Gray, J. A. (1978). The neuropsychology of anxiety. *British Journal of*

Psychology, *69*(4), 417-434.

Grevenstein, D., & Bluemke, M. (2015). Can the Big Five explain the criterion validity of Sense of Coherence for mental health, life satisfaction, and personal distress?. *Personality and Individual Differences*, *77*, 106-111.

Grijalva, E., Harms, P. D., Newman, D. A., Gaddis, B. H., & Fraley, R. C. (2015). Narcissism and leadership: A meta-analytic review of linear and nonlinear relationships. *Personnel Psychology*, *68*(1), 1-47.

Howard, J. (2019). Forer Effect. In *Cognitive Errors and Diagnostic Mistakes* (pp. 139-144). Springer, Cham.

Kelly, G. A. (1977). Personal construct theory and the psychotherapeutic interview. *Cognitive therapy and research*, *1*(4), 355-362.

Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological review*, *102*(2), 246.

Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers-Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, *28*(1), 102.

Nitzburg, G. C., Malhotra, A. K., & DeRosse, P. (2014). The relationship between temperament and character and subclinical psychotic-like experiences in healthy adults. *European Psychiatry*, *29*(6), 352-357.

Panchanatham, N. (2014). Personality in Relation to Emotional Intelligence among the Professionals. *International Journal of Management & Innovation*, *6*(2).

Porcelli, S., Marsano, A., Caletti, E., Sala, M., Abbiati, V., Bellani, M., ... & Paoli, R. A. (2017). Temperament and Character Inventory in Bipolar Disorder versus Healthy Controls and Modulatory Effects of 3 Key Functional Gene Variants. *Neuropsychobiology*, *76*(4), 209-221.

Sato, T. (2005). The Eysenck personality questionnaire brief version: Factor structure and reliability. *The Journal of psychology*, *139*(6), 545-552.

Siddiqi, S. H., Chockalingam, R., Cloninger, C. R., Lenze, E. J., & Cristancho, P. (2016). Use of the temperament and character inventory to predict response to repetitive transcranial magnetic stimulation for major depression. *Journal of psychiatric practice*, *22*(3), 193.

Vervoort, L., Vandeweghe, L., Vandewalle, J., Van Durme, K., Vandevivere, E., Wante, L., ... & Braet, C. (2015). Measuring punishment and reward sensitivity in children and adolescents with a parent-report version of the Bis/Bas-scales. *Personality and Individual Differences*, *87*, 272-277.

Winter, D. (2013). *Personal Construct Psychology in Clinical Practice: Theory, Research and Applications*. Routledge.

Worrell, F. C., & Cross, W. E., Jr. (2004). The Reliability and Validity of Big Five Inventory Scores With African American College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 32*(1), 18-32.

Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων

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

Φραγκούλη Καλλιόπη, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας Π.Ε.06, Μ.Α. Αγγλικές και Αμερικανικές Σπουδές, M.Sc. Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

*και οι δύο συγγραφείς συνέβαλαν εξίσου

Περίληψη

Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια – Κολλέγια στοχεύουν σε μαθητές ηλικίας 4-17 ετών και τους γονείς τους, εστιάζοντας στην ποιοτική εκπαίδευση και τη δυνατότητα εισαγωγής σε διεθνή πανεπιστήμια. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάλυση και αξιολόγηση της στρατηγικής ανάπτυξης και προώθησης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων – Κολλεγίων στην Ελλάδα, δίνοντας έμφαση στη δομή της αγοράς, τις ανάγκες του κοινούστόχου και τις προκλήσεις του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος. Μέσα από μεθόδους στρατηγικού μάρκετινγκ, εξετάζονται οι παράγοντες του μακροπεριβάλλοντος (PESTLE), όπως οι πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, οι κοινωνικές αλλαγές και οι τεχνολογικές εξελίξεις που επηρεάζουν τον κλάδο. Επιπλέον, πραγματοποιείται ανάλυση SWOT για την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και αδυναμιών, καθώς και των ευκαιριών και απειλών που σχετίζονται με τη λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων. Η εργασία αποσκοπεί στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών μάρκετινγκ, οι οποίες θα ενισχύσουν την εικόνα των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, θα αυξήσουν τις εγγραφές και θα συμβάλουν στη μακροχρόνια ανάπτυξη και βιωσιμότητά τους, προτείνοντας καινοτόμες ενέργειες προβολής και συνεργασίες.

Λέξεις-κλειδιά: μάρκετινγκ, εκπαιδευτικός οργανισμός, Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια, αξιολόγηση, κριτική ανάλυση

Critical Analysis and Assessment of Educational Institutions - Colleges

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

Fragkouli Kalliopi, English Language Teacher, M.A. English and American Studies, M.Sc. Management and Organization of Educational Units

*both writers contributed equally

Abstract

Private schools and colleges target students aged 4-17 and their parents, focusing on quality education and the possibility of admission to international universities. This paper aims to analyze and evaluate the strategic development and promotion of private schools and colleges in Greece, focusing on market structure, the needs of the target-audience, and the challenges of the competitive environment. Using strategic marketing methods, macroenvironmental factors (PESTLE) are examined, such as political and economic conditions, social changes, and technological developments that affect the field. In addition, a SWOT analysis is carried out to highlight the strengths and weaknesses, as well as the opportunities and threats related to the operation of private schools. The paper aims to formulate effective marketing strategies that will enhance the image of private educational institutions, increase enrolment and contribute to their long-term growth and sustainability, by proposing innovative promotional activities and collaborations.

Key-words: marketing, educational institution, private schools, evaluation, critical analysis

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς διαμορφώνει όχι μόνο τις γνώσεις, αλλά και τις δεξιότητες και τις αξίες των νέων γενεών (Marginson,2016). Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου οι απαιτήσεις για υψηλού επιπέδου εξειδίκευση και ανταγωνιστικότητα αυξάνονται συνεχώς, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια – Κολλέγια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρ οχή ποιοτικής εκπαίδευσης και στην προετοιμασία των μαθητών για την είσοδό τους τόσο στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας (OECD, 2019). Στην Ελλάδα, η παρουσία των ιδιωτικών σχολείων ενισχύεται σταδιακά, ανταποκρινόμενη στην ανάγκη για εκπαιδευτικές δομές με διεθνή προσανατολισμό, καινοτόμα προγράμματα σπουδών και σύγχρονες υποδομές (Resnik, 2012).

Η επιλογή ενός ιδιωτικού σχολείου συχνά συνδέεται με την αναζήτηση υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, μικρότερων τμημάτων, καλύτερων εκπαιδευτικών πόρων και εστίασης στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (Kotler & Fox, 1995). Παράλληλα, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια – Κολλέγια προσφέρουν τη δυνατότητα παρακολούθησης διεθνώς αναγνωρισμένων προγραμμάτων, όπως το International Baccalaureate (IB), που ανοίγουν τον δρόμο για εισαγωγή σε κορυφαία πανεπιστήμια του εξωτερικού (Resnik, 2012). Αυτός ο διεθνής προσανατολισμός αποτελεί ισχυρό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, ειδικά σε μια εποχή όπου η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται το κλειδί για επαγγελματική επιτυχία (Marginson, 2016).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάλυση και αξιολόγηση της στρατηγικής ανάπτυξης και προώθησης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων – Κολλεγίων στην Ελλάδα, με βάση τις αρχές του στρατηγικού μάρκετινγκ (Kotler & Fox, 1995). Εξετάζεται η δομή

της αγοράς, τα χαρακτηριστικά του κοινού-στόχου, οι σύγχρονες προκλήσεις και οι προοπτικές που διαμορφώνονται από το ανταγωνιστικό περιβάλλον. Η συστηματική ανάλυση της θέσης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων στην εκπαιδευτική αγορά κρίνεται απαραίτητη για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών που θα ενισχύσουν τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξή τους (Pickton & Wright, 1998).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, γίνεται χρήση εργαλείων στρατηγικής ανάλυσης, όπως το μοντέλο PESTLE (Political, Economic, Social, Technological, Legal, Environmental), προκειμένου να διερευνηθούν οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον κλάδο. Πολιτικές αποφάσεις, οικονομικές διακυμάνσεις, κοινωνικές αλλαγές και τεχνολογικές εξελίξεις διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Kotler & Fox, 1995). Επιπλέον, πραγματοποιείται ανάλυση SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), ώστε να αναδειχθούν τα δυνατά σημεία, οι αδυναμίες, οι ευκαιρίες και οι απειλές που αντιμετωπίζουν τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια στην Ελλάδα (Pickton & Wright, 1998).

Η εργασία εξετάζει επίσης τη σημασία της τμηματοποίησης και της στόχευσης του κοινού, με στόχο την ανάπτυξη εξατομικευμένων υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Η δημιουργία στρατηγικών προγραμμάτων και η διαφοροποίηση των υπηρεσιών συμβάλλουν καθοριστικά στην προσέλκυση και διατήρηση μαθητών, αλλά και στη μακροχρόνια ανάπτυξη των εκπαιδευτηρίων (Kotler & Fox, 1995).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάλυση που ακολουθεί φιλοδοξεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα της σημερινής κατάστασης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων – Κολλεγίων στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τόσο τις προκλήσεις όσο και τις ευκαιρίες. Τελικός σκοπός είναι η πρόταση στρατηγικών ενεργειών που θα ενισχύσουν τη θέση τους στην αγορά, θα αυξήσουν τις εγγραφές και θα προωθήσουν την καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στρατηγική ανάλυση

Ανάλυση των υπαρχόντων τμημάτων της αγοράς και των αγορών - στόχων

Ως αγορά - στόχος των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων ορίζονται οι μαθητές ηλικίας 4-17 ετών, καθώς και οι γονείς που αναλαμβάνουν να χρηματοδοτήσουν την μόρφωση των παιδιών τους και να καταβάλουν τα ανάλογα δίδακτρα. Οι ευκατάστατοι πελάτες (γονείς και μαθητές), που έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολεγίων λόγω της κοινωνικής τάξης και της οικονομικής κατάστασης τους και μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά, ελκύονται, κυρίως, από τη δυνατότητα εισαγωγής των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση της Αμερικής και της Ευρώπης και γενικότερα του εξωτερικού. Σαφώς, στην αγορά-στόχο του Κολλεγίου συγκαταλέγονται τα παιδιά όλων των ηλικιών, ιδιαιτέρως των μικρότερων, με σκοπό να παραμείνουν μαθητές για όσο γίνεται περισσότερα χρόνια και να ενισχύσουν μέσω της χρηματοδότησης των γονέων/πελατών όσο γίνεται περισσότερο τον οργανισμό.

Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα μέλη της αγοράς-στόχου των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολεγίων διακρίνονται σε:

1. Γεωγραφικά: η πλειοψηφία των μαθητών διαβιεί σε περιοχές κοντά στο Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο - Κολλέγιο
2. Δημογραφικά: ο αριθμός των παιδιών που ζουν στις όμορες περιοχές των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολεγίων, η ηλικία και το φύλο των εν δυνάμει μαθητών, ενώ δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο θρήσκευμα και την καταγωγή των πελατών
3. Ψυχογραφικά: τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών βάσει των οποίων τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια διαμορφώνουν προηγμένα προγράμματα σπουδών με έμφαση στην τεχνολογία, προκειμένου να επιδιώξει την προσέλκυση πελατών.

Ανάλυση μακροπεριβάλλοντος (PESTLE) του εκπαιδευτικού οργανισμού

Το ευρύτερο περιβάλλον που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό οργανισμό των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων περιλαμβάνει οικονομικούς, δημογραφικούς, πολιτικούς, και πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν ελέγχονται από τους οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση του κόστους ζωής και η άνοδος στις τιμές ενέργειας και βασικών καταναλωτικών αγαθών, σε συνδυασμό με την αύξηση στους μισθούς των εργαζομένων (κατώτατος μισθός/ωρομίσθιο) και με την ολοένα και περισσότερο ασταθή οικονομική κατάσταση των γονέων/πελατών σαφέστατα επηρεάζουν την λειτουργία και την οικονομική κατάσταση των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων. Η υπογεννητικότητα στην Ελλάδα αποτελεί κύριος δημογραφικός παράγοντας, εφόσον μελλοντικά ενδέχεται να μειωθεί το μέγεθος πληθυσμού, δηλαδή ο αριθμός παιδιών, εν δυνάμει μαθητών Κολλεγίου, με αποτέλεσμα να πληγεί σημαντικά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός. Σχετικά με τους πολιτικούς παράγοντες, όπως όλα τα σχολεία στην Ελλάδα, έτσι και τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολέγια επηρεάζονται και προσαρμόζονται στις συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά το πολιτικό περιβάλλον, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια λειτουργούν και ανθούν, ακολουθώντας τις αρχές του καπιταλισμού, ως ανεξάρτητες επιχειρήσεις, εκπαιδευτικούς οργανισμούς με έσοδα και έξοδα, δωρεές από τους απόφοιτους ή άλλους εύπορους πολίτες που σχετίζονται με τον οργανισμό. Αξιοσημείωτοι πολιτισμικοί παράγοντες, όπως το μεταναστευτικό ζήτημα και η παρουσία των προσφύγων, αν και αφορούν την Ελλάδα και επηρεάζουν την Ελληνική δημόσια εκπαίδευση και τα σχολεία της, τα οποία αναγκάζονται να αναπροσαρμοστούν αναλόγως και να αφομοιώσουν παιδιά προσφύγων και μεταναστών στο μαθητικό δυναμικό τους με ομαλό τρόπο, δε φαίνεται να επηρεάζουν τη λειτουργία των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολεγίων.

Ανάλυση SWOT

Μια SWOT ανάλυση αξιολογεί τις Δυνατότητες (Strengths), Εσωτερικές Αδυναμίες (Weaknesses), Ευκαιρίες (Opportunities), και Απειλές (Threats) ενός οργανισμού.

Αυτή η ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της θέσης του οργανισμού στον κόσμο και των προκλήσεων και ευκαιριών που αντιμετωπίζει.

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ	**ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ**
1. Ποιοτική Εκπαίδευση: Προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση με διεθνές προσανατολισμό 2. Διεθνής Κοινότητα: Προάγει τη διεθνοποίηση των σπουδαστών μέσω διαφόρων προγραμμάτων και συνεργασιών 3. Σύγχρονο Υλικό και Υποδομές: Διαθέτει σύγχρονες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις και τεχνολογικά προηγμένα μέσα	1. Υψηλά Κόστη: Τα υψηλά δίδακτρα και άλλες δαπάνες μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο για ορισμένους φοιτητές – μαθητές 2. Περιορισμένη Κοινότητα: Μικρότερη κοινότητα μαθητών σε σύγκριση με δημόσια σχολεία

ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ	**ΑΠΕΙΛΕΣ**
1. Διεθνής Αναγνώριση: Ευκαιρία για αύξηση της διεθνούς φήμης μέσω συνεργασιών με άλλα διεθνή κολλέγια για ανταλλαγή εκπαιδευτικών και φοιτητών - μαθητών 2. Αυξημένη Ζήτηση για Διεθνείς Σπουδές: Η αυξανόμενη ζήτηση για διεθνείς σπουδές μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του αριθμού των φοιτητών- μαθητών Αύξηση Ποικιλίας Προγραμμάτων: Προσθήκη νέων προγραμμάτων σπουδών για να καλυφθούν διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες	Ανταγωνισμός από άλλα Ιδιωτικά Κολλέγια: Η ανταγωνιστική φύση του κλάδου της εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει πρόκληση 2. Οικονομικές Δυσκολίες: Οι οικονομικές δυσκολίες σε επίπεδο εθνικού ή παγκόσμιου οικονομικού περιβάλλοντος μπορούν να επηρεάσουν τη χρηματοδότηση και τη ζήτηση 3. Πανδημία και Άλλες Κρίσεις: Οικονομικές κρίσεις, πανδημίες, και άλλα απρόβλεπτα γεγονότα μπορεί να επηρεάσουν την κανονική λειτουργία του Κολλεγίου

Πίνακας 1: SWOT ANALYSIS

Η ανάλυση αυτή πρέπει να ληφθεί υπόψη ως ένα εργαλείο για περαιτέρω συζητήσεις και στρατηγικό σχεδιασμό. Η συνεχής παρακολούθηση του περιβάλλοντος είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την αξιοποίηση των ευκαιριών.

Στρατηγικός σχεδιασμός μάρκετινγκ

Στόχοι marketing

1. **Αύξηση Εγγραφών**: Ένας βασικός στόχος είναι η αύξηση του αριθμού των νέων μαθητών / φοιτητών που εγγράφονται στα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφημίσεων, προωθητικών εκστρατειών και παρουσίασης των πλεονεκτημάτων των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων με στόχο τη προσέλκυση φοιτητών με υψηλές επιδόσεις και προσφορά προγραμμάτων σπουδών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

2. **Ενίσχυση της Διαδικτυακής Παρουσίας:** με στόχο τη δημιουργία ποιοτικού περιεχομένου που θα αντικατοπτρίζει την αξία των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων και θα προσελκύει τους μαθητές.

3. **Ενίσχυση της Επικοινωνίας:** Η ανάπτυξη θετικής εικόνας και η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων και των μαθητών / φοιτητών μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση των υφιστάμενων μαθητών / φοιτητών και στην προσέλκυση νέων μέσω της συμμετοχής σε διαδικτυακές κοινότητες, της online ορατότητας, των εκδηλώσεων για μαθητές, και της επικοινωνίας με τους γονείς.

4. **Ανάπτυξη Διεθνούς Παρουσίας:** Η προσέλκυση μαθητών / φοιτητών από άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και όχι μόνο, και η συμμετοχή σε διεθνείς εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες μπορούν να ενισχύσουν τη διεθνή επιρροή των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων με στόχο τη προσφορά υψηλής ποιότητας υπηρεσιών υποστήριξης και ενθάρρυνση του πολυπολιτισμικό διαλόγου.

5. **Ανάπτυξη Δικτύου Αποφοίτων:** Η συντήρηση ενός ισχυρού δικτύου αποφοίτων μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο στην προσέλκυση νέων μαθητών / φοιτητών αλλά και τη στήριξη της καριέρας των υπαρχόντων με στόχο τη δημιουργία προγραμμάτων που θα ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των αποφοίτων.

6. **Βελτίωση Εκπαιδευτικής Ποιότητας:** Η διαρκής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προωθεί την καλή φήμη των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων και ενισχύει την ικανοποίηση των μαθητών / φοιτητών μέσω της αναβάθμισης προγραμμάτων σπουδών, της ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης διδασκαλίας, της προώθησης εκπαιδευτικής έρευνας, συμμετοχής σε συνέδρια, και της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού.

Τμηματοποίηση Marketing

Η τμηματοποίηση στον χώρο του μάρκετινγκ αποτελεί βασική στρατηγική για ένα σύγχρονο Κολλέγιο, που επιδιώκει όχι μόνο την προσέλκυση αλλά και την ενίσχυση της σχέσης με τους μαθητές / φοιτητές. Η αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών και προτιμήσεων των πιθανών μαθητών / φοιτητών επιτρέπει στο κολλέγιο να προσφέρει εξατομικευμένες λύσεις και να εδραιώσει την εικόνα του ως ανώτερη εκπαιδευτική επιλογή.

Η τμηματοποίηση βασίζεται σε διάφορα κριτήρια, όπως η ηλικία των μαθητών / φοιτητών, τα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα, η γεωγραφική τοποθεσία, και άλλα. Για παράδειγμα, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια μπορεί να επικεντρωθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για φοιτητές που επιδιώκουν επαγγελματική κατάρτιση, ενώ παράλληλα να προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές / φοιτητές με ευρύτερα πολιτιστικά και ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα.
Πιο αναλυτικά, παρακάτω παρουσιάζονται μερικά κριτήρια τμηματοποίησης που μπορούν να εφαρμόσουν τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολέγια:

1. Εκπαιδευτικά / Ακαδημαϊκά Ενδιαφέροντα: Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια μπορούν να τμηματοποιήσουν την αγορά βάσει των εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων, όπως τεχνολογικές, ανθρωπιστικές ή οικονομικές επιστήμες και τέχνες.

2. Ηλικιακή Ομάδα: Η τμηματοποίηση με βάση την ηλικία επικεντρώνεται σε μαθητές / φοιτητές που είναι πρόσφατοι απόφοιτοι λυκείου, ενήλικες που επιστρέφουν στις σπουδές, ή φοιτητές που ακολουθούν προχωρημένα προγράμματα.

3. Γεωγραφική Τοποθεσία: Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια μπορούν να προσφέρουν και online προγράμματα και να τμηματοποιήσουν την αγορά βάσει της γεωγραφικής θέσης των μαθητών / φοιτητών.

4. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια μπορούν να επικεντρωθούν σε μαθητές / φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσφέροντας προγράμματα και υπηρεσίες που προσαρμόζονται στις ανάγκες αυτές.

5. Κοινωνική Θέση: Η τμηματοποίηση μπορεί να γίνει επίσης βάσει της κοινωνική θέση των μαθητών / φοιτητών, εστιάζοντας σε φοιτητές με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

6. Πολιτιστική Ποικιλομορφία: Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια μπορούν να υποστηρίξουν και την πολιτιστική ποικιλομορφία, συνεπώς να τμηματοποιήσουν την αγορά βάσει της εθνοτικής καταγωγής.

7. Κοινοτική Συμμετοχή: Στόχευση σε φοιτητές που ενδιαφέρονται για κοινοτική συμμετοχή και κοινωνική ευαισθησία.

Μέσω της τμηματοποίησης, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια μπορούν να προσαρμόσουν τις διαφημιστικές και ενημερωτικές εκστρατείες τους, προσφέροντας προσαρμοσμένο περιεχόμενο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε τμήματος. Αυτή η στρατηγική ενισχύει την αποτελεσματικότητα του μάρκετινγκ, προσπαθώντας να επικοινωνήσει με τους μαθητές / φοιτητές με τρόπο που είναι χρήσιμος, σημαντικός, και συναρπαστικός για καθέναν από αυτούς.

Εν κατακλείδι, η τμηματοποίηση αναδεικνύεται ως οδηγός για την κατανόηση της ποικιλομορφίας των φοιτητών και τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προσφορών. Αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές / φοιτητές, δημιουργώντας ένα κλίμα εκπαίδευσης που αντικατοπτρίζει τις ανάγκες του σύγχρονου μαθητικού / φοιτητικού πληθυσμού.

Στόχευση

Κατά την πολυετή λειτουργία των Ιδιωτικά Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων ακολουθήθηκαν στρατηγικές επικεντρωμένου μάρκετινγκ εστιάζοντας σε ένα τμήμα, όπως είναι το πρόγραμμα IB του Κολλεγίου Ανατόλια, το οποίο είναι ένα εκπαιδευτικό προϊόν/υπηρεσία που αφορά την προετοιμασία για την εισαγωγή μαθητών σε πανεπιστήμια του

εξωτερικού, της Αμερικής και της Ευρώπης. Αντλώντας πληροφορίες από την επίσημη ιστοσελίδα του προαναφερθέντος Κολλεγίου, φαίνεται ότι πολλά Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια ακολουθούν στρατηγικές niche μάρκετινγκ, το οποίο εστιάζει σε ένα μικρό αλλά πολύ κερδοφόρο τμήμα, όπως είναι το Anatolia Rainbow camp, ένα θερινό σχολείο που προσφέρει ενδυνάμωση στη χρήση της Αγγλικής γλώσσας σε συνδυασμό με καινοτόμα και ενδιαφέροντα μαθήματα, για παράδειγμα θέατρο, κεραμική, μουσική, ρομποτική κ.α., και το Bridge & Bilingual, ένα πρόγραμμα εκμάθησης Αγγλικών (anatolia.edu.gr).

Στρατηγική υλοποίηση

1. **Εκπαιδευτικό προσωπικό και βοηθητικό προσωπικό:**

Στο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό των Ιδιωτικά Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων συμπεριλαμβάνονται οι διανομείς, καθώς έχουν την ευθύνη και υποχρέωση να παρέχουν υπηρεσίες (διδασκαλία, νοσηλεία, συμβουλευτική, άθληση) στους πελάτες/μαθητές.

2. Ιστότοπος του Κολλεγίου:

Η επίσημη ιστοσελίδα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων είναι ένας βασικός διανομέας. Εδώ μπορούν να βρουν ενδιαφερόμενοι φοιτητές όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για προγράμματα σπουδών, αίτηση εισαγωγής, δίδακτρα, και άλλες σημαντικές λεπτομέρειες.

3. Εκπαιδευτικές Εκδηλώσεις:

Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές εκδηλώσεις και ημέρες ανοικτών θυρών για να προσελκύσει υποψήφιους μαθητές / φοιτητές.

4. Συνεργασίες με Εκπαιδευτικούς Συνεργάτες:

Οι εκπαιδευτικοί συνεργάτες είναι επίσης ένας βασικός διανομέας. Είναι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια για να παρέχουν διδασκαλία, να καθοδηγήσουν τους μαθητές / φοιτητές. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάτες μπορεί να αναλάβουν διάφορους ρόλους, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας μαθημάτων, της συμβολής σε προγράμματα εκπαίδευσης και της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

5. Προώθηση και Προβολή:

Η προώθηση και προβολή τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια είναι ουσιώδης για την αύξηση των μαθητών / φοιτητών, την ενίσχυση του κύρους του και τη γενική επιτυχία του εκάστοτε ιδιωτικού Εκπαιδευτηρίου - Κολλεγίου. Οι τρόποι προώθησης και

προβολής των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων - Κολλεγίων μπορεί να είναι οι εξής: ψηφιακή παρουσία, κοινωνικά Δίκτυα, διαφημιστικές εκστρατείες, εκδηλώσεις προώθησης.

Πιθανά Σενάρια για το Μέλλον

Διεθνείς Συνεργασίες και Ανταλλαγές με άλλα Κολλέγια

- **Κοινά Διαπολιτισμικά Προγράμματα μέσω του Διαδικτύου:** Συνεργασία με άλλα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια παγκοσμίως μέσω διαδικτύου για κοινές διαδραστικές δραστηριότητες και διαλέξεις
- **Κοινά Διαπολιτισμικά Προγράμματα Σπουδών:** Συνεργασία με πανεπιστήμια και εκπαιδευτικά ιδρύματα σε διάφορες χώρες για τη δημιουργία κοινών προγραμμάτων σπουδών, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν διεθνή εμπειρία.
- **Προγράμματα Ανταλλαγής Φοιτητών:** Οργάνωση προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών και διδασκόντων με σχολεία σε διάφορες χώρες, προάγοντας την κατανόηση και τον πολιτισμικό πλούτο.

Ενίσχυση Διεθνούς Έρευνας:

Συνεργασία με διεθνείς εταίρους για έρευνα και ανάπτυξη καινοτομιών στον τομέα της εκπαίδευσης, με σκοπό την εφαρμογή νέων μεθόδων και τεχνολογιών στο Κολλέγιο.

- **Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και Συνέδρια:** Διοργάνωση και συμμετοχή σε διεθνή εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια, προωθώντας την ανταλλαγή ιδεών και βέλτιστων πρακτικών με εκπαιδευτικούς από όλο τον κόσμο.
- **Δημιουργία παγκόσμιων εκπαιδευτικών δικτύων και πλατφορμών:** Συμμετοχή σε παγκόσμια εκπαιδευτικά δίκτυα και πλατφόρμες που επιτρέπουν τη σύνδεση και τη συνεργασία με άλλα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολέγια ανά τον κόσμο.
- **Αποτελεσματική επικοινωνία μαθητών σε διεθνές επίπεδο:** Ενίσχυση προγραμμάτων που προωθούν την εκμάθηση πολλών γλωσσών, επιτρέποντας στους μαθητές να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διεθνές επίπεδο.

Ενίσχυση προγραμμάτων διδασκαλίας

- Εξέλιξη προγράμματος σπουδών που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και θα προσαρμόζεται στις επικείμενες τεχνολογικές εξελίξεις
- Ενσωμάτωση των νεότερων τεχνολογικών εξελίξεων
- Δημιουργία ευέλικτου προγράμματος σπουδών
- Ανάπτυξη πρακτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και εργασιακών προσόντων
- Συνεχής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- Δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών

Εκπαίδευση σε Δεξιότητες του 21ου Αιώνα

- Αυξημένη ψηφιακή εκπαίδευση
- Ολοκληρωμένες Διαδικτυακές Σπουδές

- Εξέλιξη Ψηφιακών Υποδομών
- Ενίσχυση Εικονικής Πραγματικότητας (VR) και Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR)
- Διαδραστικά Μαθήματα και Κοινωνική Σύνδεση

Προσαρμοστική Μάθηση

Υιοθέτηση προγραμμάτων προσαρμοστικής μάθησης που προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες και ταχύτητα εκμάθησης του κάθε μαθητή / φοιτητή.

- **Αξιοποίηση Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) για την Αξιολόγηση:** Εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη για πιο ακριβείς και προσαρμοστικές αξιολογήσεις της προόδου των μαθητών / φοιτητών.
- **Διαβαθμισμένες Διαπολιτισμικές Συνδέσεις:** Δημιουργία ευκαιριών για διαπολιτισμικές ανταλλαγές και συνεργασία με άλλα Κολλέγια παγκοσμίως μέσω ψηφιακών μέσων.
- **Συμβουλευτική Κατεύθυνση μέσω Διαδικτύου:** Παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου για να υποστηρίξει την πορεία σπουδών και την καριέρα των φοιτητών.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σημαντική θέση που κατέχουν τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια – Κολλέγια στο εκπαιδευτικό τοπίο της Ελλάδας, καθώς και τις ποικίλες προκλήσεις και δυνατότητες που συνδέονται με τη λειτουργία τους. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια δεν αποτελούν απλώς μια εναλλακτική επιλογή στην εκπαίδευση, αλλά προσφέρουν μια ολοκληρωμένη και συχνά υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία, η οποία ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις και προσδοκίες τόσο των μαθητών όσο και των γονέων. Η δυνατότητα παροχής διεθνώς αναγνωρισμένων πτυχίων και η υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων συμβάλλουν στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού τους προφίλ.

Παρά τις δυσκολίες που απορρέουν από το οικονομικό περιβάλλον και την κοινωνική θέση των γονέων / πελατών, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, και τις αυξανόμενες κοινωνικές ανισότητες, τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια καταφέρνουν να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται, ανταποκρινόμενα σε νέες προκλήσεις και ανάγκες. Η συνεχής αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και η καινοτομία στις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αναγκαία συστατικά της επιτυχίας τους. Επιπλέον, η στρατηγική μάρκετινγκ που εστιάζει στην κατανόηση της αγοράς-στόχου, και ταυτόχρονα συμβαδίζει με τις κοινωνικές τάσεις, παίζει κρίσιμο ρόλο στην προσέλκυση νέων μαθητών και στη διατήρηση της φήμης ιδιωτικών σχολείων.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα της μελέτης είναι πως τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια - Κολλέγια δεν πρέπει να θεωρούνται αποκομμένα από το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντιθέτως, η αλληλεπίδρασή τους με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα συμβάλλουν στην περαιτέρω αναβάθμιση της εκπαίδευσης συνολικά στη χώρα. Η επιδίωξη της ισορροπίας μεταξύ κερδοφορίας και ποιότητας εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο σημείο για την βιωσιμότητά τους.

Τέλος, η δυναμική που αναπτύσσεται στον τομέα των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων – Κολλεγίων στην Ελλάδα δείχνει ότι μπορούν να γίνουν αρκετά βήματα ώστε να επιτευχθεί περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση, όπως είναι η προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες, η ενίσχυση της ψηφιακής εκπαιδευτικής εμπειρίας και η καλλιέργεια ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Η στροφή προς μια πιο ανθρωποκεντρική και ευέλικτη εκπαιδευτική προσέγγιση θα συμβάλει στην προετοιμασία των μαθητών για τις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου.

Συνοψίζοντας, η εξέλιξη των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων – Κολλεγίων στην Ελλάδα αποτελεί ένα πολύπλοκο αλλά και ελπιδοφόρο φαινόμενο, το οποίο απαιτεί συνεχή επαγρύπνηση, καινοτομία και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις σύγχρονες προκλήσεις και να προσφέρουν υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες που θα διαμορφώσουν ολοκληρωμένες και ικανές προσωπικότητες για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλης, Χ. (1996) *Μάρκετινγκ υπηρεσιών*. Εκδόσεις Σταμούλης.

Αγγελίδη, Α., Αλέτρας, Ν., Βαλντέν, Ρ., Καλαμπάκας, Β., & Μουζάκη, Δ. (2016).Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Στο Σ., Γρόσδος (Επιμ.). *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, 14-26 Ιουνίου. Θεσσαλονίκη.

Καζάζης, Ν. (2006). *Αποτελεσματικό μάρκετινγκ για κερδοφόρες πωλήσεις*. Εκδόσεις Σταμούλης.

Kron, F. W., & Σοφός, Α. (2007). Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Gutenberg.

Παγανός, Η. (1998). *Εκπαιδευτικά ιδρύματα & μάρκετινγκ: το στρατηγικό μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών*. Εκδόσεις Leader.

Σοφός, Α., & Γιασιράνης, Σ. (2022). *Η ταινία και το βίντεο στην εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-58

Χάδου, Ν. (2017). Marketing και Επικοινωνιακή πολιτική στην εκπαίδευση ως μοχλός ανάπτυξης των ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων: Μελέτη περίπτωσης. *Εκπαίδευση, Δια βίου μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική ανάπτυξη, Καινοτομία και οικονομία*. Research Gate. DOI:10.12681/elrie.785

Davies, B. & Ellison, L. (1997). *Strategic marketing for schools. How to integrate marketing and strategic development for an effective school*. Publishing Pitman.

Lockhart, J. (2005). *How to market your school: a guide to marketing, public relations, and communication for school administration*. Lincoln Universe.

Sullivan, M. (1991). *Marketing your primary school: A handbook.* Longman.

Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1995). *Strategic marketing for educational institutions* (2nd ed.). Prentice Hall.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education, 72*(4), 413–434. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x

OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.

Pickton, D., & Wright, S. (1998). What's SWOT in strategic analysis? *Strategic Change, 7*(2), 101–109.

Resnik, J. (2012). Globalization and international baccalaureate curriculum policy: The case of the IB Diploma Programme. *Comparative Education Review, 56*(2), 257–282. https://doi.org/10.1086/664671

Anatolia College. (n.d.). Αρχική σελίδα. Retrieved July 27, 2025, from https://anatolia.edu.gr

Χαρισματική Ηγεσία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προκλήσεις Εφαρμογής στην Εκπαίδευση

Ζυγούρα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη χαρισματική ηγεσία εστιάζοντας ειδικότερα στις προκλήσεις εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Μέσω βιβλιογραφικής ανάλυσης αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού ηγέτη, ο ρόλος του στη διαμόρφωση θετικού οργανωσιακού κλίματος και οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι δυσλειτουργικής ηγεσίας. Για τη μελέτη αξιοποιήθηκαν εννοιολογικοί πίνακες θεματικής ανάλυσης (μήτρα εννοιών/ Framework Matrix approach) που συγκρίνουν δεδομένα σε πολλαπλές διαστάσεις για συστηματική οργάνωση της βιβλιογραφίας και αποφυγή αποσπασματικών παραθέσεων πηγών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας ως φορέα χαρισματικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ολοκληρώνεται με αναστοχαστικά συμπεράσματα υπογραμμίζοντας τη συμβολή της στην εκπαιδευτική αλλαγή και στην ενίσχυση της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματική ηγεσία, εκπαιδευτική διοίκηση, διευθυντής σχολείου, βιβλιογραφική ανάλυση

Charismatic Leadership: Theoretical Approaches and Implementation Challenges in Education

Zygoura Aikaterini, Teacher of Primary School, M.Ed. in Educational Administration

Abstract

The article explores charismatic leadership with a particular focus on the challenges of its implementation in education. Through a literature-based analysis, it highlights the key characteristics of the charismatic leader, their role in shaping a positive organizational climate and the potential risks of dysfunctional leadership. The study employs conceptual thematic analysis tables (Framework Matrix approach) to systematically organize bibliographic data across multiple dimensions, thus avoiding fragmented source presentation. Particular emphasis is placed on the role of the school principal as a carrier of charismatic leadership in the Greek educational context. The article concludes with reflective insights, underscoring the contribution of charismatic leadership to educational change and the strengthening of the school community.

Key-words: charismatic leadership, educational administration, school principal, literature review

Εισαγωγή

Η έννοια της ηγεσίας έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης διερεύνησης με πληθώρα ορισμών και προσεγγίσεων. Κοινός παρονομαστής όλων είναι η ικανότητα του ηγέτη να ασκεί επιρροή ενεργοποιώντας τη δέσμευση στην επίτευξη κοινών στόχων (Αργυροπούλου, 2018:4˙ Λαζαρίδου & Μπέκα, 2016:111˙ Πασιαρδής, 2004:209). Ο ηγέτης (Μπουραντά, 2005:198, 213) κινητοποιεί πρόθυμα τα μέλη μιας ομάδας και οικοδομεί έναν αποτελεσματικό οργανισμό που προάγει την ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων. Η αποτελεσματικότητά του προϋποθέτει διοικητική επάρκεια, καθότι η διοίκηση και η ηγεσία συνιστούν συμπληρωματικές, αλληλένδετες λειτουργίες (Αργυροπούλου, 2018:6). Η ηγεσία εμπνέει όραμα και ενισχύει την εμπιστοσύνη, ενώ η διοίκηση υλοποιεί στρατηγικές και δράσεις προς την επίτευξη των στόχων.

Ο Weber (1947, όπ. αναφ. στο Crawford, 2002:273) διέκρινε τρεις τύπους ηγετικής εξουσίας: την παραδοσιακή, τη νομική-ορθολογική και τη χαρισματική, με την τελευταία να βασίζεται στην προσωπικότητα και το κύρος του ηγέτη. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία εξελίχθηκαν από τις θεωρίες των έμφυτων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών, στις ενδεχομενικές και αργότερα σε νεότερες, όπως η μετασχηματιστική, η ηθική (Λαζαρίδου & Μπέκα, 2016:111). Παράλληλα, έχουν σκιαγραφηθεί διάφορα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς (Κατσαρός, 2008:101), όπως το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό, το δημοκρατικό.

Στο πεδίο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, οι θεωρίες ηγεσίας υιοθέτησαν τις εξελίξεις της διοικητικής επιστήμης (Κατσαρός, 2008:25). Η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται σε μια σύνθετη, ανθρωποκεντρική λειτουργία που αποσκοπεί στην επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης μέσα από τη βέλτιστη αξιοποίηση ανθρώπινων και υλικών πόρων. Συνδέεται άμεσα με τον ρόλο των διοικητικών στελεχών στην ενίσχυση της μάθησης και της σχολικής επίδοσης (Μουρίκη, 2016).

Η ηγεσία, μετά τον εκπαιδευτικό, αναγνωρίζεται ως ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας επιρροής στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:209). Οι σύγχρονες αντιλήψεις αντικαθιστούν τον παραδοσιακό όρο «διοικητής» με αυτόν του «σχολικού ηγέτη» (Αργυροπούλου, 2018:6˙ Balias & Bestias, 2016:167), ο οποίος συνδυάζει διοικητικές και ηγετικές ικανότητες. Ο διευθυντής, για να αναγνωριστεί ως αποτελεσματικός ηγέτης, απαιτείται να διαθέτει γνώσεις, δεξιότητες, διορατικότητα, καινοτομία, επικοινωνιακή ικανότητα, συναισθηματική νοημοσύνη και να μπορεί να λειτουργεί ως μέντορας, οραματιστής, διαμεσολαβητής στη σχολική κοινότητα (Αργυροπούλου, 2018:9˙ Κατσαρός, 2008).

Οι πρώτες εμπειρικές έρευνες για την εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό διαφορών μεταξύ ηγετών και μη ηγετών. Από τη δεκαετία του 1980 και εξής, η ερευνητική εστίαση μετατοπίστηκε προς ηγετικές φυσιογνωμίες ικανές να επιφέρουν αλλαγή, με κυρίαρχο πρότυπο τον χαρισματικό ηγέτη (Da'as, 2024:28˙ Κατσαρός,

2008:104). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία διερευνά εις βάθος τη χαρισματική ηγεσία, με έμφαση στον χώρο της εκπαίδευσης και τον ρόλο του σχολικού διευθυντή ως φορέα της. Με στόχο την εννοιολογική αποσαφήνιση και ανάδειξη της εφαρμογής της στο σχολικό περιβάλλον, αξιοποιείται η συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και η ανάλυσή της βάσει θεματικών αξόνων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε συστηματική βιβλιογραφική ανάλυση με στόχο τη διερεύνηση της χαρισματικής ηγεσίας εστιάζοντας ειδικότερα στις προκλήσεις εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Για τη δομημένη οργάνωση και ανάλυση των πηγών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εννοιολογικής μήτρας (framework matrix). Οι στήλες αντιστοιχούσαν στις επιλεγμένες επιστημονικές πηγές ενώ οι γραμμές αναπαριστούσαν συγκεκριμένους θεματικούς άξονες. Οι άξονες περιελάμβαναν τον εννοιολογικό προσδιορισμό της χαρισματικής ηγεσίας, τα βασικά χαρακτηριστικά του χαρισματικού ηγέτη, τη σχέση του με το οργανωσιακό κλίμα και τους υφισταμένους, τις ενδεχόμενες παρεκκλίσεις ή κινδύνους από αυτήν, τις προκλήσεις εφαρμογής της στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116˙ Τσιώλης, 2018:100).

Η εννοιολογική μήτρα αποτελεί καθιερωμένη πρακτική στην ποιοτική κοινωνική έρευνα και προτείνεται ιδιαίτερα σε βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις που απαιτούν συνθετική θεώρηση πολλαπλών πηγών. Η μέθοδος επέτρεψε τη συγκριτική ανάλυση των πηγών, αναδεικνύοντας ομοιότητες, διαφορές και επιστημονική αποτίμηση του θεωρητικού πλαισίου, αποφεύγοντας αποσπασματικές περιγραφές και διασφαλίζοντας εννοιολογική συνοχή και μεθοδολογική διαφάνεια. Η ανάλυση έγινε με διαθεματική ανάγνωση και σύνθεση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα διαμορφώνοντας ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό υπόβαθρο (Creswell, 2011:15).

Χαρισματική ηγεσία

Η χαρισματική ηγεσία συνδέεται με σπουδαίους ηγέτες. Οι ρίζες της (Avolio & Yammarino, 1990:194˙ Conger, 1993:277) εντοπίζονται στη θεωρία του Max Weber (1947, όπ. αναφ. στο Avolio & Yammarino, 1990:193), τον «πατέρα» του πεδίου, κατά τον όποιο το "χάρισμα" είναι η ποιότητα μιας προσωπικότητας που θεωρείται εξαιρετική με υπερφυσικές, υπεράνθρωπες, εξαιρετικές ιδιότητες, Οι χαρισματικοί ηγέτες λογίζονται μυστικιστικές, πρόσωπα μαγνήτες, προικισμένοι και η ηγεσία τους μια συμφωνία με τους οπαδούς - συνεργάτες.

Οι προικισμένες ιδιότητες που διέπουν τον ορισμό του Weber, η απουσία ενός λειτουργικού ή ευρέως αποδεκτού ορισμού του «χαρίσματος» και η ποικιλία στρατηγικών που υιοθετούν οι χαρισματικοί ηγέτες, οδήγησαν ερευνητές να υποστηρίξουν (Avolio & Yammarino, 1990:195˙ Conger, 1993:278) ότι το χάρισμα δύσκολα ανιχνεύεται και ότι η χαρισματική ηγετική συμπεριφορά μετριέται εμπειρικά. Ωστόσο, η θεώρησή του ως

δύναμη οργανωσιακής αλλαγής (Da'as, 2024:43˙ Conger, 1993:278) επηρέασε τη σύγχρονη θεωρία διοίκησης. Έτσι, τον 20ο αιώνα αναδύθηκε η νέα θεώρηση της χαρισματικής ηγεσίας (House & Howell, 1992:82) που ασχολείται με τις επιδράσεις του ηγέτη στους ακόλουθους μέσω γνωστικών - συμπεριφορικών μηχανισμών. Σύμφωνα με το μοντέλο των Conger & Kanungo (1998:94), το χάρισμα είναι αποτέλεσμα συνύπαρξης των προσωπικών ικανοτήτων του ηγέτη, της στάση των ακολούθων και του περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάληψη ηγετικού ρόλου.

Ο House (1977:76) προσέγγισε τη χαρισματική ηγεσία από ψυχολογική σκοπιά, υποστηρίζοντας ότι οι ακόλουθοι αποδίδουν στον ηγέτη εξαιρετικές ή ακόμη και ηρωικές ικανότητες. Αντίστοιχα, οι Bass και Avolio (1993:112) τόνισαν πως το χάρισμα επιτρέπει στον ηγέτη να ασκεί ισχυρή επιρροή μέσω της πρόκλησης έντονων συναισθημάτων, της ενίσχυσης της ταύτισης με το πρόσωπό του και της συναισθηματικής διέγερσης που γεννά αίσθημα ενθουσιασμού στον οργανισμό. Το μοντέλο των Conger και Kanungo (1987:637) μελέτησε τη διαδικασία απόδοσης του χαρίσματος από τα μέλη του οργανισμού στον ηγέτη, εντοπίζοντας τρία βασικά στάδια: την αναγνώριση ευκαιριών, τη διαμόρφωση κοινού οράματος και τον σχεδιασμό στρατηγικών υλοποίησής του. Επιπλέον, έρευνες εστίασαν είτε στις μετασχηματιστικές συμπεριφορές των χαρισματικών ηγετών (House & Howell, 1992:93) είτε στην ιδιότητά τους να αμφισβητούν το status quo ως φορείς αλλαγής (Conger, 1993:280˙ Da'as, 2024:44˙ House & Howell, 1992:91).

Το χάρισμα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ένα κεντρικό ερώτημα στη μελέτη της ηγεσίας είναι κατά πόσο η μετασχηματιστική και η χαρισματική ηγεσία (Conger & Kanungo, 1998:11) είναι παρόμοιες και συμβατές. Στη χαρισματική ηγεσία, ο ηγέτης θεωρείται από τους οπαδούς του εξαιρετικός και τους καθοδηγεί μέσω έμπνευσης και προσωπικού κύρους. Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στην εμπλοκή των οπαδών σε κοινούς στόχους, στην ενίσχυση της κοινωνικής ταυτότητας, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και στην προώθηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Συνεπώς, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στοχεύουν στο να ενδυναμώσουν τα μέλη της ομάδας και να μειώσουν την εξάρτησή τους από αυτούς, ενώ οι ηγέτες δίνουν έμφαση στην εικόνα τους ως ηγετών με εξαιρετικές ικανότητες.

Χαρακτηριστικά και ικανότητες του χαρισματικού ηγέτη

Σύμφωνα με τον Weber, η χαρισματική εξουσία εδράζεται στις εξαιρετικές προσωπικές ιδιότητες του ηγέτη και νομιμοποιείται μέσω της αναγνώρισης και της πίστης των οπαδών (βλ. Conger, 1993:280). Ωστόσο, τα νεότερα θεωρητικά μοντέλα μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από την παραδοσιακή θεολογική ή κοινωνιολογική θεώρηση προς μια περισσότερο ψυχολογική προσέγγιση εστιάζοντας στην ανάλυση γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών χαρακτηριστικών που συγκροτούν το προφίλ του και προσδιορίζουν τον τρόπο άσκησης της επιρροής του (Walter & Bruch, 2009:1429).

Τα κύρια χαρακτηριστικά που αναγνωρίζονται στη βιβλιογραφία (Conger & Kanungo, 1987:641˙ Conger, 1993:287˙ House & Howell, 1992:90˙ Walter & Bruch, 2009:1428) περιλαμβάνουν το όραμα, τους ελκυστικούς ιδεολογικούς στόχους, τη στήριξη και εμπιστοσύνη σε υφισταμένους, την ικανότητα έμπνευσης, τις καινοτόμες ιδέες, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, την κυριαρχία, τη νοημοσύνη, την αντισυμβατική ή αντιστασιακή συμπεριφορά, τη λήψη προσωπικού ρίσκου, την αντικειμενικότητα, την αξιοκρατία, την αποτελεσματική χρήση του προφορικού λόγου και της γλώσσας του σώματος, την υπομονή, επιμονή και θέληση. Ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό ξεχωρίζει η ταπεινότητά τους μέσω της οποίας κερδίζουν την εμπιστοσύνη των ακολούθων.

Παράλληλα, έχει τεκμηριωθεί ότι η χαρισματική συμπεριφορά συνεπάγεται συναισθηματική νοημοσύνη και θετική διάθεση. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ενίσχυση της επιρροής του και για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων εντός του οργανισμού (Walter & Bruch, 2009:1435).

Επιπλέον, οι House & Howell (1992:81) επισημαίνουν ότι τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ηγετών συχνά προϋπάρχουν της ανάληψης ηγετικού ρόλου και συνδέονται με το στερεότυπο του ηγέτη που επιδεικνύει ενσυναίσθηση, αλτρουισμό και προσωπικό ενδιαφέρον για τους οπαδούς, πρότυπα που αναδεικνύονται σε προσωπικότητες όπως ο Μαχάτμα Γκάντι και ο Νέλσον Μαντέλα. Ωστόσο, χαρακτηριστικά όπως η ανάγκη για εξουσία, ο ναρκισσισμός, ο αυταρχισμός, ο μακιαβελισμός και ο έλεγχος διαφοροποιούν τον προσωποπαγή από τον κοινωνικοποιημένο τύπο χαρισματικής ηγεσίας.

Χαρισματικός ηγέτης και υφιστάμενοι

Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά του μπορούν να ενεργοποιήσουν στους υφισταμένους στάσεις υπέρβασης των ατομικών συμφερόντων προς όφελος του οργανισμού. Η αξιολόγησή του διαφοροποιείται ανάλογα με τις αξίες, τις ανάγκες, τις προσδοκίες κάθε υφισταμένου. Η αλληλεπίδραση προσωπικότητας, κινήτρων και αντιλήψεων καθορίζει τη δυναμική της σχέσης ηγέτη – ακολούθων (House & Baetz, 1979:399).

Η επιρροή θεμελιώνεται στις αντιλήψεις των ακολούθων (Conger, 1993:277) και συχνά αναδύεται σε περιόδους κρίσης, όπου αναδεικνύει τις ικανότητές του με επιδεξιότητα. Εστιάζοντας στον ανθρώπινο παράγοντα και αξιοποιώντας την πειθώ, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, τη χρήση συμβόλων, τη σαφή έκφραση και την ενεργητική ακρόαση (House & Howell, 1992:87) οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης. Η ενδυνάμωση της δέσμευσης επιτυγχάνεται μέσω στρατηγικών οραματισμού, υποκίνησης, εμπιστοσύνης και καθοδήγησης (Conger & Kanungo, 1987:637). Ενίοτε αξιοποιεί ακόμη και αρνητικά συναισθήματα ως εργαλείο τόνωσης της ταύτισης και της εμπιστοσύνης. Η αποτελεσματικότητά του συνδέεται με την αύξηση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση της ψυχολογικής ευημερίας στο εργασιακό περιβάλλον (Da'as, 2024:31˙ Robbins

& Judge, 2011:368).

Σύμφωνα με τους Avolio και Yammarino (1990:194), η πορεία απόδοσης του "χαρίσματος" περιλαμβάνει τρία διαδοχικά στάδια. Στο πρώτο, ο ηγέτης εμφανίζει οξυμένη ευαισθησία στο κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον. Στο δεύτερο, επικοινωνεί ένα φιλόδοξο όραμα, το οποίο μεταδίδει μέσω παραδειγματικής δράσης, επιμονής και προσωπικών θυσιών. Στο τρίτο, καλλιεργεί εμπιστοσύνη στις ικανότητές του οδηγώντας τους υφισταμένους σε υιοθέτηση συμπεριφορών απαραίτητων για την επίτευξη των στόχων (Conger & Kanungo, 1987:644).

Ωστόσο, η χαρισματική ηγεσία δεν ταυτίζεται πάντα με την ηθική (Tourish, 2013). Παράδειγμα αποτελεί ο Hitler, ο οποίος μεταχειρίστηκε τη ρητορική δεινότητα και την ικανότητα επιρροής για καταστροφικούς σκοπούς (Robbins & Judge, 2011:371). Συνεπώς, αν το χάρισμα δεν πλαισιώνεται από αξιακό υπόβαθρο, μπορεί να οδηγήσει σε αυταρχικές ή δυσλειτουργικές ηγετικές πρακτικές.

Η σκοτεινή όψη του χαρισματικού ηγέτη

Η ηθική διάσταση της χαρισματικής ηγεσίας έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου θεωρητικού προβληματισμού. Έχει επισημανθεί ότι η επιρροή της μπορεί να ασκηθεί είτε προς όφελος του κοινωνικού συνόλου είτε για την εξυπηρέτηση ιδιοτελών σκοπών (Walter & Bruch, 2009:1443 ˙ Tourish, 2013).

Σύμφωνα με τους House & Howell (1992:102), οι ηγέτες που στηρίζουν τη σχέση τους με τους ακολούθους σε συναισθηματικούς δεσμούς, αναγνώριση και αφοσίωση, ενδέχεται να υιοθετήσουν χειραγωγικές πρακτικές αξιοποιώντας την επιρροή τους. Η στενή σχέση μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική εξάρτηση με σωματικό ή ψυχολογικό κόστος για τους ακολούθους περιορίζοντας την κριτική σκέψη και ενισχύοντας τη συμμόρφωση, ακόμη και αν ανακύπτουν αμφιβολίες ως προς τα κίνητρα ή τις προθέσεις του. Συνάμα, όταν το όραμα προσλαμβάνεται ως υπαρξιακό σημείο αναφοράς για τους οπαδούς, δύναται να προχωρήσουν ακόμη και σε ηθικές παραβιάσεις.

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως ο ναρκισσισμός, ο αυταρχισμός και ο μακιαβελισμός, γνωστά ως «σκοτεινή τριάδα» (Paulhus & Williams, 2002), συσχετίζονται με ηγετικά πρότυπα όπου το χάρισμα παύει να αποτελεί μέσο έμπνευσης αλλά εργαλείο επιβολής. Σε περιπτώσεις αμφισβήτησης του οράματος, ο ηγέτης μπορεί να προσφύγει σε αυταρχικές μεθόδους, όπως απειλές, κοινωνική απομόνωση ή εξαναγκασμό. Στην βιβλιογραφία αναφέρονται παραδείγματα αυταρχικών χαρισματικών ηγετών, όπως ο Μουσολίνι, στους οποίους το χάρισμα αξιοποιήθηκε ως μέσο καταπίεσης και όχι κοινωνικής συνοχής.

Πέρα από τις ηθικές προεκτάσεις, η χαρισματική ηγεσία θεωρείται από τη φύση της ασταθής και ενίοτε παροδική (Robbins & Judge, 2011:369). Μπορεί να εξασθενήσει εξαιτίας της αποτυχίας, της αποχώρησης ή του θανάτου του ηγέτη. Όταν μάλιστα

επιδιώξει θεσμοθέτηση και μονιμότητα μέσω της ρουτινοποίησης (Conger, 1993:283), το «χάρισμά» του χάνει την αίγλη του με συνέπεια η ηγεσία του να εκφυλίζεται σε τυπική ή γραφειοκρατική και τελικά να παύει να εμπνέει.

Η χαρισματική ηγεσία στην εκπαίδευση

Ο «χαρισματικός» προϊστάμενος στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Σκορδαλά, 2007:99) αποτελεί αντίδοτο στην αποθάρρυνση και την αποδέσμευση. Εμπνέει εκπαιδευτικούς και μαθητές, θέτει στόχους, προωθεί άμιλλα, εδραιώνει εκπαιδευτικές αξίες, δημιουργεί νέες οργανωτικές δομές και πρακτικές, επιτυγχάνει αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας και βελτίωση του σχολικού κλίματος επιδιώκοντας πρωτίστως την ευρύτερη ικανοποίηση διδασκόντων και διδασκομένων (Da'as, 2024 :45). Τελικά, ευθυγραμμίζοντας τις προσδοκίες του με αυτές των υφισταμένων (Σαΐτης, 2005:256-258) καθίσταται εποικοδομητικός.

Ο Crawford (2002:273), λαμβάνοντας υπόψη τους Conger και Kanungo (1998), διερευνά γιατί το πρόσωπο του χαρισματικού ηγέτη και ο τρόπος που ηγείται μπορεί να αντιμετωπίσει στα σχολεία πολύπλοκα προβλήματα ή καταστάσεις κρίσης. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο λόγος είναι γιατί το θέλουν οι οπαδοί του. Κατά τον Bass, (1990, όπ.αναφ. στο Crawford, 2002:278) το χάρισμα πρόκειται για έμφυτη ικανότητα του ηγέτη της σχολικής μονάδας να εγείρει στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα που τους κάνουν κοινωνούς ενός κοινού οράματος, τους ενσταλάζει με το παράδειγμά του την «αίσθηση της κοινής αποστολής», τους εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη. Η επιρροή του επιφέρει οφέλη στον ίδιο, στους υφισταμένους και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Όταν συζητάμε για χαρισματική ηγεσία στην εκπαίδευση, κρίνεται αδήριτη ανάγκη να αναφερθεί και αυτή του εκπαιδευτικού (Σκορδαλά, 2007:117) στην τάξη, στο σύλλογο διδασκόντων, στη λήψη αποφάσεων. Ως χαρισματικός ηγέτης νοείται ο εκπαιδευτικός που δεσμεύεται απέναντι στους μαθητές, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους, είναι ευσπλαχνικός, υπομονετικός, σέβεται τη διαφορετικότητα, παρέχει ανατροφοδότηση, αμοιβές και κίνητρα, ώστε να ενστερνιστούν τους στόχους του. Δεν έχει προκαταλήψεις, διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, κατανόηση, παιδαγωγικές δεξιότητες και δουλεύει σκληρά.

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς το πρόσωπο του "ηρωϊκού" ηγέτη (Balias & Bestias, 2016:170) παραδοσιακά έχει συνδεθεί με την προσωποκεντρική άσκηση διοίκησης. Ωστόσο, στις μέρες μας το εν λόγω μοντέλο αυτό αμφισβητείται, καθώς αγνοεί τη συλλογική διάσταση της ηγεσίας και περιορίζει τη σχολική κοινότητα σε παθητικό ρόλο. Η υπερβολική έμφαση σε ατομικά χαρακτηριστικά και σε επιδόσεις του διευθυντή συχνά οδηγεί σε αυταρχικές πρακτικές, μειώνοντας τη συμμετοχή και την αίσθηση κοινής ευθύνης. Παράλληλα, η προσωπολατρία υπονομεύει την αφοσίωση στον κοινό σκοπό.

Η πρόκληση της χαρισματικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαίδευση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί από συγκεντρωτισμό, διοικητική πολυπλοκότητα και περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπιση προς την ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών, με στόχο τη μεγαλύτερη ευελιξία και τη βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας (Ζυγούρα, 2023: 303). Τα πρώτα βήματα προς την αποκέντρωση δημιουργούν περιθώρια για την ανάδυση μορφών ηγεσίας που ξεπερνούν τον γραφειοκρατικό ρόλο και προσεγγίζουν περισσότερο τη δυναμική και οραματική διάσταση της χαρισματικής ηγεσίας.

Με την αύξηση της αυτονομίας ο ρόλος του διευθυντή αναδιαμορφώνεται (Katsigianni & Ifanti, 2020: 30) σε ηγέτη «με ένα όραμα και αποστολή να επιτευχθεί σχολική βελτίωση» και οι ευθύνες του επαναπροσδιορίζονται καθώς δίνεται έμφαση και στα διοικητικά καθήκοντα αλλά και στη δέσμευση για βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Καλείται να αποκτήσει τη διάσταση του πάνσοφου ηγέτη από την οποία απορρέουν αυξημένες απαιτήσεις γνώσης, αρμοδιοτήτων και ευθυνών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνάμα, να διατηρεί υψηλά επίπεδα ηθικής ακεραιότητας, να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και να λειτουργεί ως πρότυπο ενσωματώνοντας αξίες και σκοπούς στην καθημερινή σχολική πράξη για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Όμως, η πλήρης ενσωμάτωση της χαρισματικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει ζητούμενο. Η Μουρίκη (2016) επισημαίνει ότι η έλλειψη εξειδικευμένων διοικητικών στελεχών και η απουσία σταθερής πολιτικής επιμόρφωσης δημιουργούν ένα περιβάλλον άνισων δυνατοτήτων άσκησης ηγεσίας. Οι διευθυντές συχνά επιφορτίζονται με υπερβολικές διοικητικές υποχρεώσεις, χωρίς επαρκή υποστήριξη για την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων. Σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Φινλανδίας ή του Καναδά, όπου η χαρισματική ηγεσία ενθαρρύνεται μέσω θεσμικών στρατηγικών, η Ελλάδα υστερεί σε πολιτικές ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων και καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση της διαμόρφωσης ενός ηγετικού μοντέλου που θα εμπνέει, θα καθοδηγεί, θα μετασχηματίζει τη σχολική μονάδα σε έναν δυναμικό και αποτελεσματικό οργανισμό μάθησης (Da'as, 2024:44˙ Ντάικος, 2020:828).

Ιστορικά, σημαντικοί Έλληνες παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί, όπως ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η Ρόζα Ιμβριώτη, αποτέλεσαν πρότυπα χαρισματικής ηγεσίας στην ελληνική εκπαίδευση. Μέσα από το όραμα, την καινοτομία και την αφοσίωσή τους, συνέβαλαν στην προώθηση προοδευτικών ιδεών που εξακολουθούν να εμπνέουν για τη διαμόρφωση ενός πιο δυναμικού και ανθρωποκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη μελέτη το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη χαρισματική ηγεσία με τελικό σκοπό την ανάδειξή της στην εκπαίδευση. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή και μελέτη του απαραίτητου υλικού, αν και απαίτησε περισσότερο χρόνο, διαπιστώθηκε πως έδωσε τη δυνατότητα για εμβάθυνση στο αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Από την αναδίφηση στην έρευνα και στη βιβλιογραφία (Conger & Kanungo, 1987:637) αναδεικνύεται πως οι χαρισματικοί ηγέτες βασίζονται στην προσωπικότητα και στις ικανότητές τους, στο πάθος, την πειστικότητα, την έμπνευση, το όραμα, το ρίσκο. Παρακινούν τους οπαδούς να ακολουθούν το όραμά τους και επιτυγχάνουν να οδηγούν τους οργανισμούς σε εξαιρετικές επιδόσεις.

Ο ρόλος της χαρισματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι καταλυτικός, αφού μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές. Οι ξεχωριστές δεξιότητες και ικανότητες (Μουρίκη, 2016˙ Λαζαρίδου & Μπέκα, 2016:134) χαρισματικών εκπαιδευτικών ηγετών συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των αυξημένων υποχρεώσεων των σχολείων και στη διαχείριση καταστάσεων κρίσης. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο υπάρχουν συνθήκες που ευνοούν τη συζήτηση και τον προβληματισμό για τη «χαρισματική ηγεσία».

Ωστόσο, δεν αρκεί το χάρισμα, απαιτούνται θεσμικές εγγυήσεις και επαγγελματική κουλτούρα για την ανάδειξη χαρισματικών ηγετών. Επίσης, κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι ικανό από μόνο για την αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Καθώς (Σαΐτης, 2014:117,121) ο ηγέτης και γίνεται και γεννιέται και αναδεικνύεται, ο συνδυασμός της χαρισματικής ηγεσίας με άλλες μορφές ηγεσίας δύναται να συνεισφέρει αποτελεσματικότερα στην αντιμετώπιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση- Σχολική Ηγεσία.* Πάτρα: ΕΑΠ

Avolio, B. J., & Yammarino, F. J. (1990). Operationalizing charismatic leadership using a levels-of-analysis framework. *The Leadership Quarterly, 1(3), 193–208.* doi:10.1016/1048-9843(90)90020-i

Balias, E,. & Bestias, G. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia, 6*(1), 164-197.

Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly, 17(1)*: 112-121.

Conger, J. A. (1993). Max Weber's conceptualization of charismatic authority: Its influence on organizational research. *The Leadership Quarterly, 4*(3-4), 277–288. doi:10.1016/1048-9843(93)90035-r

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *Academy of Management Review, 12(4)*, 637–647. doi:10.5465/amr.1987.4306715

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations.* Thousand Oaks,CA: Sage.

Crawford, M. (2002). The Charismatic School Leader--Potent Myth or Persuasive Effect? *School Leadership & Management, 22(3),* 273–287. doi:10.1080/1363243022000020408

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Ν. Κουβαράκου, μετάφρ., Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ίων/Ελλην. (Πρωτότυπη έκδοση 2008).

Da'as, R. (2024). Understanding how charismatic school leaders affect a teacher's readiness for change: The role of perspective taking. Journal of Research on Leadership Education, 19(1), 28–52. https://doi.org/10.1177/19427751231153036

House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L.

House, R. I., & Baetz, M. L. (1979) Leadership: Some empirical generalizations and new research directions. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizationai behavior (Vol. 1,* pp. 399-401). Greenwich, CT: JAI Press.

House, R.J. & Howell, J.M.(1992).Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly, 3*, 81-108.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Διαθέσιμο από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Κατσαρός, Ι. (2008*). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair. (2):* 27-42. 10.26220/une.3375

Λαζαρίδου, Α., & Μπέκα, Α. (2016). Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Επιστημονικό Περιοδικό: εκπ@ιδευτικός κύκλος, *4*(3) 109-137. Ανακτήθηκε από:: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_7.pdf.

Μουρίκη, Μ. (2016). Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *Scientific Journal Articles*. Ανακτήθηκε από http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/mouriki-maria/leadership-in-education-maria-mouriki.htm

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική ΑΕ.

Ντάικος Ν. (2020). Η ηγετική ικανότητα ως ξεχωριστή διάσταση της χαρισματικότητας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 822–831. https://doi.org/10.12681/edusc.2726

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα : Μεταίχμιο.

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. Journal of research in personality, 36(6), 556-563.

Robbins, P. & A. Judge. 2011. *Οργανωσιακή Συμπεριφορά - Βασικές έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις.* Επιμέλεια: Α. Σαχινίδης. Εκδόσεις: Κριτική

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σκορδαλά, Μ. (2007). *Η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμο στο https://docplayer.gr/57972511-Iigesia-sto-sholiko-perivallon-tis-marias-d-skordala.html

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης (σσ. 97-125).

Πανεπιστήμιο Κρήτης Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Tourish, Dennis. (2013). The Dark Side of Transformational Leadership: A Critical Perspective. Development and Learning in Organizations: An International Journal. 28. 10.1108/DLO-12-2013-0098.

Walter, F., & Bruch, H. (2009). An Affective Events Model of Charismatic Leadership Behavior: A Review, Theoretical Integration, and Research Agenda. *Journal of Management, 35*(6), 1428-1452. https://doi.org/10.1177/0149206309342468

Weber, M. (1947) *The Theory of Social and Economic Organizations, trans.* Henderson, A. M. and Parsons, T.,Free Press, NewYork.

Ζυγούρα, ΑΕ. (2023). Ενδυνάμωση αυτονομίας των σχολικών μονάδων: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός online, 36*(302-312).

Οι παιδαγωγικές απόψεις του Μέγα Βασίλειου και η σύγχρονη εφαρμογή

Σάκκου Λυδία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Κοινωνικής θεολογίας & θρησκειολογίας

Περίληψη

Ο Μέγας Βασίλειος γεννήθηκε το 330 μ.Χ. στην Καππαδοκία, από άγιους γονείς και πέθανε το 379 στην Καισάρεια. Ανατράφηκε από τη γιαγιά του και τη μεγαλύτερη του αδερφή, Μακρίνα, σε μικρή ηλικία από την οποία έμαθε για τη διδασκαλία του Χριστιανισμού και έπειτα ταξίδεψε στην Κωνσταντινούπολη και την Αθήνα που μαθήτευσε δίπλα στον Λιβάνιο. Το 356 γίνεται καθηγητής ρητορικής, ενώ 358 βαπτίζεται Χριστιανός και έπειτα από μερικά χρόνια χειροτονείται από τον Ευσέβιο Καισαρείας πρεσβύτερος. Ο ίδιος υπήρξε υποστηρικτής της ενότητας της Αγίας τριάδας σε μια ουσία, καθώς επίσης προσδιόρισε και τον υποστατικό διαχωρισμό των προσώπων της. Το μεγαλύτερο του έργο ήταν η Βασιλειάδα, ένας οίκος στον οποίο άποροι και άρρωστοι άνθρωποι περιθάλπονταν και ανειδίκευτοι έβρισκαν εργασία. Στην παρούσα εργασία αρχικά θα παρουσιαστεί το παιδαγωγικό έργο του Μέγα Βασιλείου και οι απόψεις του για την διαμόρφωση της παιδείας. Στη συνέχεια, θα γινεί καταγραφή των παιδαγωγικών απόψεων νεότερων και σύγχρονων παιδαγωγών και θα επιχειρηθεί να αποτυπωθεί η ταύτιση ή μη των απόψεων. Τέλος θα παρατεθεί το επιχείρημα εφαρμογής της παιδαγωγικής του Μέγα Βασιλείου στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Μέγας Βασίλειος, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Παιδαγωγική

The educational views of Saint Basil the Great and their implementation in the modern days

Sakkou Lydia, master's Student in Social Theology and Religious Studies

Abstract

Basil the Great was born in 330 AD in Cappadocia, to holy parents and died in 379 in Caesarea. He was raised by his grandmother and his older sister, Macrina, from whom he learned about the teachings of Christianity at a young age, and then traveled to Constantinople and Athens, where he studied under Libanius. In 356 he became a professor of rhetoric, while in 358 he was baptized as a Christian and then, after a few years, was ordained a presbyter by Eusebius of Caesarea. He supported the unity of the Holy Trinity and defined the hypostatic separation of its persons. His greatest work was the Basiliad, a house in which the poor and sick were cared for and unskilled people found work. In this paper, the pedagogical work of Basil the Great and his views on the formation of education will initially be presented. Subsequently, the pedagogical views of younger and contemporary pedagogues will be recorded and an attempt will be made to depict the identification or non-identification of the views. Finally, the argument for the application of Basil the Great's pedagogy in the modern school will be presented.

Key-words: Basil the Great, Modern Education, Pedagogy

Το παιδαγωγικό έργο του Μέγα Βασίλειου

Σε μια περίοδο αστάθειας του ελληνικού κράτους τον 4ο αιώνα μ.Χ. η παιδεία ακμάζει και οι μεγάλοι Πατέρες της Εκκλησίας υποστηρίζουν πως η χριστιανική παιδεία δεν μπορεί να υφίσταται αν δεν έχουν κατακτηθεί οι γνώσεις της κλασσικής ελληνικής παιδείας. Υπέρμαχος αυτής της άποψης ήταν ο Μέγας Βασίλειος, που μαζί με άλλους συντοπίτες του Πατέρες σύζευξαν τις δύο παιδείες. Ο ίδιος σύμφωνα με τα Χριστοκεντρικά πρότυπα πίστευε πως το περιεχόμενο της αγωγής είναι κυρίως σωτηριολογικό και κατ' επέκταση γνωσιολογικό. Ο μεγάλος διδάσκαλος παρότρυνε τους νέους να είναι παρατηρητικοί για τους πνευματικούς κινδύνους που ελλοχεύουν στα αρχαία γραπτά και να αξιοποιούν πηγές που θα τους ωφελήσουν. Ενδιαφερόταν οι νέοι να αποκτήσουν ηθικές αξίες πέρα από γνώση μέσω του έργου του και στην καλλιέργεια ψυχοσωματικού αγώνα για την αποφυγή ανάπτυξης παθών. Ως γνώστης των Εκκλησιαστικών και παιδαγωγικών ζητημάτων, υπερτονίζει την αξία της αρετής ως ύψιστο αγαθό για τους νέους και περιγράφει δύο πυλώνες για την παιδαγωγική του θεωρία, τον κοσμοκεντρικό και τον θεοκεντρικό. Στον πρώτο, γίνεται λόγος για τον εγκόσμιο βίο με σύμμαχο την κλασσική παιδία, ενώ ο δεύτερος αφορά τη χριστιανική παιδία για την μελλοντική ζωή. Μεγάλο ρόλο κατείχε και το περιβάλλον μάθησης το οποίο έπρεπε να είναι φιλήσυχο και προσοδοφόρο για τον ίδιο, όπως και η ιδιότητα του δασκάλου η οποία έπρεπε να συνοδεύεται από άριστες γνώσεις και άψογη μεταδοτικότητα που θα κρατούσε το μαθητή προσηλωμένο. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ μαθητή και παιδαγωγού θα έπρεπε να αποπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη για την καλύτερη δυνατή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο ρόλος του παιδαγωγού για τον Μέγα Βασίλειο είναι καθοριστικός για τους μαθητές, καθώς θα προσπαθήσουν να τον μιμηθούν και να ακολουθήσουν τα δικά του χνάρια. Έτσι, ο παιδαγωγός φέρει ευθύνη για το παράδειγμα που τους δίνει και θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από οξυδέρκεια για να είναι σε θέση να αντιληφθεί τις προθέσεις των μαθητών του, καθιστώντας τον αρμόδιο για την επίτευξη μαθησιακών στόχων (Κόλλιας, Σ. 2016). Μέσα στα χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωμένου παιδαγωγού ο Μέγας Βασίλειος προσθέτει και τις μεθόδους επίπληξης, τιμωρίας και ελέγχου που λειτουργούν κατευναστικά και επαναφέρουν τον μαθητή στο δρόμο της τελείωσης μέσω της διδασκαλίας. Στη συνέχεια κάνει λόγω για τη συνάρτηση των ενοτήτων του μαθήματος με τις ικανότητες του μαθητή να φέρει εις πέρας τη ζητούμενη κατάκτηση γνώσης, έπειτα μεγάλη αξία έχει η κατανοητή και με επίβλεψη διδαχή όπως επιπρόσθετα και η ομαλή μετάβαση της εξέλιξης από το απλό στο πολύπλοκο. Με σύγχρονους όρους ο πρωτοπόρος για την εποχή του Μέγα Βασίλειος κάνει λόγο για ο εποικοδομισμό στο πλαίσιο του μαθήματος αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, αλλά και το νόημα στη συνύπαρξη θεωρίας και πράξης (Χαρώνης, 2002).

Σύγχρονοι παιδαγωγοί και Μέγας Βασίλειος

Η παραπάνω μελέτη αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές ιδέες του Μέγα Βασίλειου, ως πρωτοπόρες και προοδευτικές. Στο παρόν τμήμα θα καταγραφούν οι απόψεις για το θέμα από σύγχρονους παιδαγωγούς και θα γίνει μια προσπάθεια εύρεσης κοινών σημείων αλλά και διαφορών. Ο Albert Bandura, ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η οποία υποστηρίζει πως το παιδί παρατηρεί και αντιγράφει το υπόδειγμα του στενότερου κύκλου του από τα πρώτα στάδια ανάπτυξής του. Ο Μέγας Βασίλειος τόνισε την επιρροή που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της ψυχής στο παιδί, υποστηρίζοντας πως οι γονείς έχουν ευθύνη να παρουσιάζουν σωστά πρότυπα, με ευλαβικό τρόπο απέναντι στις νεανικές και απαίδευτες ψυχές των παιδιών τους (Πασχαλίδης, 2021). Για τον Erikson, τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού αφορούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τους γύρω του για την δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος ανάπτυξης και αυτοέλεγχου. Η φύση του παιδιού δεν είναι παθητική και χρειάζεται διαρκή ενασχόληση για την απόκτηση ερεθισμάτων που θα διαμορφώσουν τη σχέση του με τους γονείς (Elliott, Cook, Travers & Kratochwill, 2000) . Σε αυτά τα πρότυπα στηρίζεται κι ο Μέγας Βασίλειος, αναφέροντας τον δεσμό που πρέπει να αναπτυχθεί ανάμεσα στον μαθητή και τον παιδαγωγό για την αμοιβαία εμπιστοσύνη και καλύτερη συνεργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κωτσάκης, 2017). Σύμφωνα με τις μελέτες του Lawrence Kohlberg, ένα παιδί σε μικρή ηλικία ανακαλύπτει την ηθική σκέψη, την οποία καλλιεργεί σύμφωνα με το περιβάλλον που μεγαλώνει, η οποία όμως διαφοροποιείται όσο μεγαλώνει. Για τον ίδιο, η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης δεν είναι ταυτόσημη με την πραγματοποίηση των ηθικών πράξεων, επισημαίνοντας την ανάγκη ενός υγιούς και ασφαλούς οικογενειακού πλαισίου που θα συμβάλει στη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Στη διδαχή του Μέγα Βασίλειου η ηθική έχει μεγάλη αξία, καθώς είναι ο σύνδεσμος της κλασσικής με τη χριστιανική παιδεία. Η ανάπτυξη ηθικής στους μαθητές αποτελούσε τον ακρογωνιαίο λίθο στη διαπαιδαγώγησή τους, εξοπλίζοντας τους με την ικανότητα να κρίνουν ηθικά μια κατάσταση πριν ενεργήσουν (Νικολαΐδης, 2016).

Οι ποινές στην εκπαίδευση κατά τον Μέγα Βασίλειο και τους σύγχρονους παιδαγωγούς

Στην εποχή του Μέγα Βασίλειου η επιβολή ποινών και σωματικής τιμωρίας ήταν αποδεκτή και αρκετές φορές απαιτούμενη για να νουθετήσουν τους μαθητές που παραφέρονταν και έχαναν την προσοχή τους από τη διδασκαλία (Τσαμπής 1999). Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι Πατέρες της Εκκλησίας ομόφωνα υιοθέτησαν αυτές τις τεχνικές για να μπορούν να χαλιναγωγήσουν τους νέους. Η εφαρμογή των ποινών δεν ήταν καινούργιο σύστημα αλλά παγιωμένες τεχνικές προερχόμενες από την αρχαιότητα, όπου θεωρούνταν ως απαραίτητο μέσω των γονιών και των παιδαγωγών για τον οριοθέτηση των νέων και την επαναφορά τους από παραβατικές συμπεριφορές για την διευκόλυνση της μάθησης (Γιαννικοπούλου, 1988). Η τακτική αυτή ακολούθησε και έπειτα υποστηρικτές, όπως τον Πλούταρχο σύμφωνα με την Καινή Διαθήκη, αλλά και ο Μέγας Βασίλειος θεωρούσε πως μέσω ποινών, ως τελευταία επιλογή, οι μαθητές θα επιστήσουν

την προσοχή στη διδασκαλία και θα λειτουργήσει κατευναστικά προτρέποντας τον μαθητή να κάνει την αυτοκριτική του. Οι μεγάλοι παιδαγωγοί του 20ού αιώνα δεν απέρριπταν εντελώς την επιβολή των ποινών, συστήνοντας πιο ήπιες μορφές τιμωρίας, προκαλώντας έτσι ένα εκπαιδευτικό «σχίσμα» εκείνη την εποχή. Εκπαιδευτικοί όπως ο Skinner και ο Hobbes, πίστευαν πως τα παιδιά δεν μπορούν να θέσουν όρια στον εαυτό τους και είναι έρμαια της διαπαιδαγώγησης και του ελέγχου των γονιών και των δασκάλων τους, ενώ ο Erikson προσθέτει πως τα μικρά παιδιά έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και υπακοή για να μπορούν αργότερα να είναι σε θέση να πράττουν συνετά και ακόμα και όταν δεν το κάνουν η τιμωρία θα πρέπει να είναι σύντομη και να ακολουθείται από συγχώρεση. Σε αντίθεση οι Dewey και Gauding, υπερασπίζονται την άποψη του αυτοέλεγχου των παιδιών κρίνοντας πως η παρεμβολή εξωγενών παραγόντων σε αυτή τη διαδικασία θα επιβαρύνει την δημιουργικότητα τους (Σίσκου, 2014).

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Μέγα Βασίλειου στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο, όπως η εθνική ποικιλομορφία των μαθητών, το ασταθές μορφωτικό επίπεδο, τη ραγδαία αύξηση τεχνολογικών πηγών και η παγκοσμιοποίηση, σίγουρα διαφέρουν από την εποχή του Μέγα Βασίλειου (Taylor, 2015). Το ζητούμενο όμως παραμένει ίδιο, η ορθή διαπαιδαγώγηση των μαθητών για να γαλουχηθούν ηθικοί και ενάρετοι νέοι. Στα χρόνια του Μέγα Βασιλείου οι προβληματισμοί των παιδαγωγών περιορίζονταν στη μη παρακολούθηση των μαθημάτων και στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά από τα θρησκευτικά πρότυπα, ενώ οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά θρησκευτικά, οικονομικά και μορφωτικά υπόβαθρα, σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ανά τάξη διατηρώντας αναλλοίωτη την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι για την ηθική και πνευματική καλλιέργεια των μαθητών έχουν αντικατασταθεί από στείρα αποστήθιση γνώσεων, βαθμοκεντρική προσέγγιση και όχι εις βάθος μάθηση, καθώς και σχεδόν μηδενική παρουσία της καλλιέργειας ήθους. Για τον Μέγα Βασίλειο η παιδαγωγική εμπειρία έπρεπε να έχει ως πυρήνα το θεολογικό στοιχείο, καθώς μέσω των διδαγμάτων του Χριστού η μάθηση θα είναι παραγωγική και ηθικά διαμορφωμένη για τις ανάγκες των μαθητών. Οι νέοι παιδαγωγοί έχουν ελαχιστοποιήσει αυτά τα πρότυπα και τη θέση τους έχει πάρει η μαθητοκεντρική προσέγγιση που απεμπολεί την έννοια της κατ' εικόνας του Θεού (Κόλλιας, 2016). Παρά το χάσμα στην εκπαιδευτική διαδικασία των δύο εποχών, ο σοφότατος Μέγας Βασίλειος έθεσε κάποια στοχευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία πληρούν και τις προϋποθέσεις του σημερινού σχολείου, για την υποδειγματική εικόνα που πρέπει να φέρουν οι παιδαγωγοί, όπως η κατανόηση των δυνατοτήτων των μαθητών και η προσαρμογή του μαθήματος σε αυτές, ο δεσμός εμπιστοσύνης που πρέπει να αναπτυχθεί μεταξύ μαθητών με εκπαιδευτή και η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός κλίματος ενδιαφέροντος και αρμονίας εντός της τάξης, η οποία θα συμβάλει στην καλύτερη αφομοίωση των νέων γνώσεων.

Συμπέρασμα

Ανακεφαλαιώνοντας, η παιδαγωγική του Μέγα Βασίλειου αποτυπώνει την αγάπη και την αφοσίωση που είχε στους ανθρώπους και την ανάγκη του να τους μεταλαμπαδεύσει τη σοφία που κατείχε. Για τον ίδιο δεν μπορούσε να υπάρξει η διαπαιδαγώγηση χωρίς την γνώση περί τον άνθρωπο και χωρίς να γνωρίζουμε για τον Θεό δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για το μεγαλύτερο δημιούργημά του. Γεννημένος διδάσκαλος, ήθελε να βοηθήσει τους νέους να ακολουθήσουν ένα ενάρετο γνωστικό μονοπάτι, από το οποίο οι κόποι τους και ο μόχθος τους για την κατάκτηση του αγαθού της γνώσης θα τους προσφέρει την ικανοποίηση της ηθικοπνευματικής τελείωσης. Ο λόγος και η σοφία του δεν χάθηκαν στο πέρασμα του χρόνου, αλλά έθεσαν τα θεμέλια της Χριστιανικής εκπαίδευσης και διαμορφώθηκαν πρότυπα εκπαιδευτικών τα οποία ακολουθούνται μέχρι σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bouga, M. (2022). *I pedagogikes antilipseis tou Megalou Vasileiou kai i simasia tous gia ton 21o aiona.* Diplomatiki ergasia, EAP, Tmima Orthodoxis christianikis latreias kai thriskeftikou plouralismou

Charonis, V. (2002). *Paidagogiki anthropologia Megalou Vasileiou A.'* Athina: Vyzantio

Chatzigeorgiou, S., Saiti, K. *Didaskalia kai paidagogiki schesi. I symvouleftiki ton Trion Ierarchon kai i pedagogiki tou prosopou.* Ta ekpaideftika

Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., Travers, J. (2000). *Ekpaideftiki Psychologia.* Athina:Gutenberg

Giannikopoulou, A. (1988). *I ekpaidefsi stin klasiki kai proklasiki arxaiotita.* Athina

Karavakou, V. (2012). *I prokliseis tis paideias kai i filisofia tis:I simiasia tis kritikis skepsis gia tin ekpedefsi.* Didaktoriki Diatrivi, Panepistimio Kiprou

https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/64937/ISSEIproceedings-Vasiliki-Karavakou.pdf?sequence=2

Kolias, S. (2016). *O paidagogikos logos tou Megalou Vasileiou. I axiopoiisi tou sti synchroni agogi.* Fthiotida: Periodiko Theologia Tefchos 4

Kotsakis, G. (2017). *Paidagogikes idees stis epistoles tou M. Vasileiou.* Periodiko Ekfrasi, tefxos 3

https://www.greek-language.gr/periodika/mags/ekfrasi/1991/3/127590

Nikolaidis, A. (2016). *Paideia kai ekpaidefsi kata tous Treis Ierarches.* Athina: Grigori

Papadopoulos, S. (1990). *Patrologia.* Athina: Parousia

Papadopoulos, S. (2011). *Megaloi Stathmoi tis theologias.* Athina: Grigori

Pschalidis, A. (2021). *O Daskalos os paidagogos kai metalampadeftis axion kata tous Treis Ierarches.* Diplomatiki Ergasia. EAP, Tmima Orthodoxis christianikis theologias kai thriskeftikou plouralismou, Patra

Pyrgiotakis, I. (2011). *Eisagogi stin paidagogiki epistimi.* Athina: Pedio

Siskou, G. (2014). *I timoria sto scholeio kai i orthodoxi christianiki agogi.* Didaktoriki Diatrivi. AUTh, Tmima Poimantikis kai koinonikis theologias, Thessaloniki

https://ikee.lib.auth.gr/record/136457/files/SISKOU%20GIOLANTA.pdf

Tsampis, G. (1999). *I paideia sto christianiko Vyzantio.* Athina: Grigori

Taylor, C. (2015). *Mia kosmiki epochi.* Indiktos

Zervis, N. (2001). *I paidagogikes apopseis tou Megalou Vasileiou.* Didaktoriki Diatrivi. AUTh, Tmima Poimantikis kai koinonikis theologias, Sydney

«Η Ελληνική Αρχαιότητα στη Γλωσσική Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα: Λογοτεχνικές Αναπαραστάσεις, Συλλογική Μνήμη και Ιστορική Συνείδηση στα Σχολικά Εγχειρίδια Γλώσσας»

Κουγιά Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD

Περίληψη

Η έννοια της ελληνικότητας, όπως συγκροτείται ιστορικά και πολιτισμικά, αποτελεί θεμέλιο της νεοελληνικής ταυτότητας και εργαλείο συμβολικής συνέχειας και παιδαγωγικής κατασκευής του έθνους. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις πολιτικές και ιδεολογικές διεργασίες που διαμόρφωσαν την εθνική αφήγηση, με έμφαση στον ρόλο της γλωσσικής εκπαίδευσης και της λογοτεχνικής αναπαράστασης του παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια. Μέσα από την ανάλυση λογοτεχνικών και εισαγωγικών κειμένων στα εγχειρίδια Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και με τη συνδρομή θεωρητικών πλαισίων (Smith, Foucault, Τσουκαλάς, Γκότοβος), αναδεικνύεται η εθνική ταυτότητα ως μια δυναμική, ιδεολογικά φορτισμένη και παιδαγωγικά διαμεσολαβημένη κατασκευή. Η εργασία υιοθετεί μια κριτική προσέγγιση της συλλογικής μνήμης και διερευνά τη νοσταλγία ως ιδεολογικό μηχανισμό πολιτισμικής κανονικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάγκη αναπλαισίωσης της αρχαιότητας στη σχολική εμπειρία, όχι ως αδιαμφισβήτητης πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά ως πεδίου ιστορικής ερμηνείας και αναστοχασμού, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Η γλωσσική εκπαίδευση του 21ου αιώνα καλείται να καλλιεργήσει κριτική ιστορική συνείδηση, ικανή να αμφισβητεί στερεότυπα, να αναγνωρίζει πολλαπλές οπτικές και να ερμηνεύει το παρελθόν όχι ως βεβαιότητα, αλλά ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ερμηνείας.

Λέξεις-κλειδιά: ελληνικότητα, συλλογική μνήμη, σχολική λογοτεχνία, γλωσσική εκπαίδευση, ιστορική συνείδηση, ιδεολογική αναπαράσταση

"Greek Antiquity in 21st-Century Language Education: Literary Representations, Collective Memory and Historical Consciousness in School Language Textbooks"

Kougia Vasiliki, Primary School Teacher, PhD

The concept of *Greekness*, as historically and culturally constructed, forms a cornerstone of modern Greek identity and serves as a tool for the symbolic continuity and pedagogical construction of the nation. This study explores the political and ideological processes that have shaped the national narrative, with a focus on the role of language education and the literary representation of the past in primary school textbooks. Through a qualitative analysis of literary and introductory texts included in Greek language textbooks for primary education—and drawing upon key theoretical frameworks (Smith, Foucault, Tsoukalas, Gotovos)—the research highlights national identity as a

dynamic, ideologically charged, and pedagogically mediated construct. Adopting a critical approach to collective memory, the study also investigates the ideological function of nostalgia as a mechanism of cultural normalization. Particular emphasis is placed on the need to reframe antiquity within the school experience—not as an uncontested legacy, but as a field of historical interpretation and critical reflection, as proposed by the new national curriculum. Language education in the 21st century is thus called upon to cultivate critical historical consciousness: the ability to question stereotypes, embrace multiple perspectives, and interpret the past not as certainty, but as a site of inquiry, debate, and meaning-making.

Key-words: Greekness, collective memory, school literature, language education, historical consciousness, ideological representation

Εισαγωγή

Η γλωσσική διδασκαλία στα σχολικά εγχειρίδια δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά αποτελεί κεντρικό μηχανισμό συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και συλλογικής μνήμης. Μέσα από την επιλογή κειμένων, τη θεματολογία και τις ερμηνευτικές πλαισιώσεις, το σχολικό βιβλίο Γλώσσας λειτουργεί ως εργαλείο ιδεολογικής κατασκευής και πολιτισμικής διαπαιδαγώγησης (Κακριδή-Φερράρι, 2003· Φραγκουδάκη, 2001). Η έννοια της ταυτότητας, ως δυναμική και κοινωνικά προσδιορισμένη κατασκευή (Hall, 1996), προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια με τρόπο που ενισχύει τη ρομαντική, ηρωική και μονοδιάστατη ανάγνωση του παρελθόντος, ιδίως της αρχαιότητας. Στο παρόν άρθρο εξετάζεται πώς τα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας της Δημοτικής Εκπαίδευσης συμβάλλουν στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας μέσα από τη θεματική της αρχαιότητας. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, αναζητούνται αφηγηματικά μοτίβα και ερμηνευτικές στρατηγικές που προκρίνουν συγκεκριμένες αναγνώσεις του παρελθόντος, συχνά αποκλείοντας εναλλακτικές φωνές και πολυπρισματικές προσεγγίσεις.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η σχολική γνώση, ιδιαίτερα στην ιστορική και γλωσσική εκπαίδευση, αποτελεί πεδίο ιδεολογικής συγκρότησης του «εθνικού υποκειμένου» (Apple, 1993· Anderson, 1991). Η διδασκαλία της αρχαιότητας στην Ελλάδα συχνά προσεγγίζεται εθνοκεντρικά, με όρους ανωτερότητας και πολιτισμικής συνέχειας, παραβλέποντας την πολυπλοκότητα των ιστορικών διεργασιών (Χατζηβασιλείου, 2007· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2006). Η έννοια της πολιτισμικής μνήμης (Assmann, 1995) αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού επιλογής και αποσιώπησης αφηγήσεων, με καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης (Halbwachs, 1992).Σύγχρονες προσεγγίσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη πολυπρισματικότητας και κριτικής ιστορικής σκέψης, είτε μέσα από την ψηφιακή ιστορία (Papadopoulou & Smyrnaiou, 2021), είτε με την αναγνώριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας (Νικολάου & Σαμσάρη, 2025). Ωστόσο, έ-

ρευνες δείχνουν ότι οι αναλυτικές προσεγγίσεις και τα σχολικά εγχειρίδια εξακολουθούν να αναπαράγουν λογικές «εθνοκατήχησης» και αποκλεισμού εναλλακτικών αφηγήσεων, όπως της προσφυγικής εμπειρίας (Φωτεινός, 2020· Μπάκος, 2020). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τονίζεται η σημασία της πολυπρισματικής ιστορικής ενσυναίσθησης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2023).Οι θεωρητικές συμβολές του Popkewitz (2020· 2022) υπενθυμίζουν ότι η εκπαίδευση συχνά διατηρεί κοινωνικούς κανονισμούς, ενώ πρόσφατες παιδαγωγικές μελέτες (Manolidou, 2022· 2023) δείχνουν πως η κλασική κληρονομιά εξακολουθεί να λειτουργεί ως άξονας συγκρότησης ταυτότητας, καθιστώντας αναγκαία τη σύνδεση της πολιτισμικής μνήμης με μια κριτική και δημοκρατική εκπαίδευση.

Θεωρητική και Μεθοδολογική Τεκμηρίωση των Επιλεγμένων Πηγών

Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης εμπλουτίζεται από τις έννοιες της συλλογικής μνήμης (Halbwachs, 1992) και της νοσταλγίας ως ιδεολογικού μηχανισμού (Boym, 2001). Η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως χώρος ενεργού αναπαραγωγής εθνικών αφηγήσεων, όπου η γλώσσα και τα σχολικά κείμενα λειτουργούν ως πολιτισμικά εργαλεία για τη διαμόρφωση και ανασυγκρότηση της συλλογικής ταυτότητας (Anderson 1983). Η λογοτεχνία στα σχολικά εγχειρίδια δεν προσεγγίζεται αποκλειστικά ως καλλιτεχνικό ή γλωσσικό δημιούργημα, αλλά λειτουργεί παράλληλα ως μέσο διαμόρφωσης της εθνικής μνήμης και ως μηχανισμός ιδεολογικής νομιμοποίησης της ιστορικής αφήγησης .Η επιλογή και η οργάνωση των κειμένων ακολουθούν αφηγηματικά και συμβολικά μοτίβα που υποστηρίζουν τη συνέχεια, την ενότητα και την πολιτισμική ανωτερότητα του ελληνικού έθνους. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση των αφηγηματικών δομών, των επαναλαμβανόμενων συμβόλων και των πολιτισμικών αναπαραστάσεων που ενυπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Οι πηγές που αναλύονται είναι εγκεκριμένα σχολικά βιβλία Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επιλεγμένα ώστε να καλύπτουν ευρύ χρονικό φάσμα (1983–2025) και να επιτρέπουν την ανίχνευση ιστορικών μετατοπίσεων, μετασχηματισμών και ιδεολογικών επανανοηματοδοτήσεων.

Μέθοδος έρευνας

Η παρούσα μελέτη αξιοποιεί την ποιοτική μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου, με στόχο την ερμηνευτική προσέγγιση των ιδεολογικών και αφηγηματικών σχημάτων που αναδύονται μέσα από τα λογοτεχνικά και ερμηνευτικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Η ανάλυση περιεχομένου συνιστά μια συστηματική, αναπαραγώγιμη και θεωρητικά θεμελιωμένη διαδικασία, η οποία επιτρέπει την ανίχνευση των νοηματικών δομών, των αξιακών προσανατολισμών και των πολιτισμικών αναπαραστάσεων που φέρουν τα κείμενα (Krippendorff, 2018).Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ανάλυση δεν αποσκοπεί σε ποσοτική αποτύπωση, αλλά εστιάζει στην ανάδειξη των κεντρικών νοηματικών αξόνων, των ιδεολογικών φορτίσεων και των θεσμικών επιδιώξεων που ενσωματώνονται στα εγχειρίδια. Η μεθοδολογική στρατηγική που ακολουθείται

είναι επαγωγική, καθώς οι θεματικές και εννοιολογικές κατηγορίες δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων, αλλά διαμορφώνονται μέσα από την ερμηνευτική διερεύνηση του πρωτογενούς υλικού (Mayring, 2014). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τις αρχές της θεμελιωμένης θεωρίας και της αναλυτικής επαγωγής, καθώς αναδεικνύει τα νοήματα που αναδύονται από τα ίδια τα δεδομένα (Charmaz, 2014).Η διαδικασία της ανάλυσης στηρίζεται σε τρία βασικά ερευνητικά κριτήρια:

- Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως συνεκτικό και ολοκληρωμένο corpus, το οποίο υπόκειται σε εις βάθος ερμηνευτική ανάλυση (Krippendorff, 2018).
- Οι κατηγορίες κωδικοποίησης ορίζονται με σαφήνεια, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η δυνατότητα επαναληψιμότητας της ανάλυσης.
- Τα εντοπιζόμενα νοηματικά στοιχεία εξετάζονται τόσο ενδοκειμενικά (εντός κάθε εγχειριδίου) όσο και διακειμενικά, με συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικά εγχειρίδια και χρονικές περιόδους.

Ως βασική μονάδα ανάλυσης υιοθετείται η θεματική ενότητα, καθώς επιτρέπει τη συστηματική ανάδειξη των ιδεολογικών, αξιακών και συμβολικών φορτίσεων που διαπερνούν τα κείμενα (Holsti, 1969). Η επιλογή αυτή καθιστά εφικτή την ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους συγκροτούνται οι αναπαραστάσεις της εθνικής ταυτότητας, η συλλογική μνήμη και η νοσταλγική πρόσληψη της παραδοσιακής ελληνικής κοινωνίας, με ιδιαίτερη έμφαση στη θέση της αρχαιότητας ως κυρίαρχου και ενοποιητικού πολιτισμικού συμβόλου.

Δείγμα

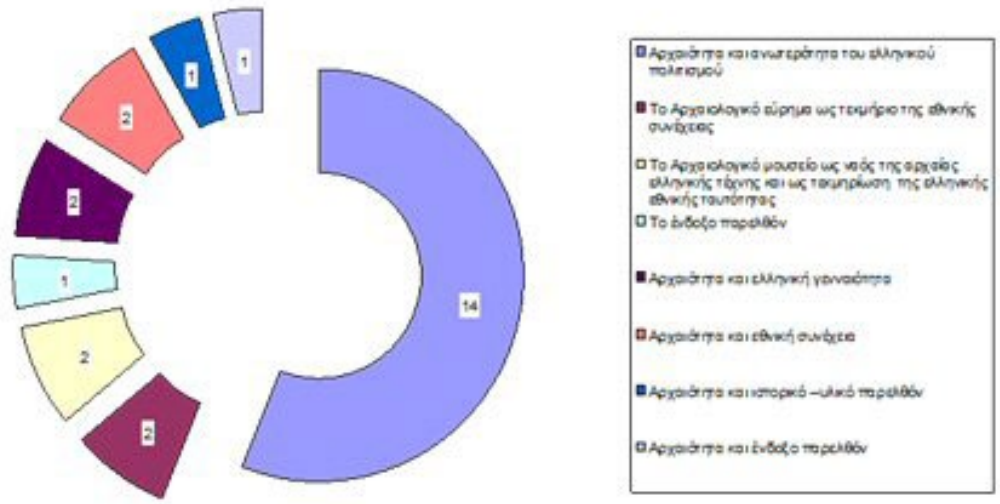
Το δείγμα περιλαμβάνει λογοτεχνικά και ποιητικά κείμενα, καθώς και εισαγωγικά ή επεξηγηματικά αποσπάσματα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού, από το 1983 έως και το 2025. Τα κείμενα επιλέχθηκαν βάσει της θεματικής τους συνάφειας με τις κεντρικές εννοιολογικές κατηγορίες της μελέτης: εθνικός χρόνος, παραδοσιακές αξίες, συλλογική μνήμη, ελληνική αρχαιότητα και συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ανέδειξε δομικά μοτίβα και αφηγηματικές σταθερές, οι οποίες συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας συνεκτικής αλλά συχνά μονοδιάστατης εκδοχής εθνικής ταυτότητας. Στο επίκεντρο αυτής της αφήγησης βρίσκεται η ιδέα της αδιάσπαστης, ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους, όπως ερμηνεύεται και συγκροτείται μέσω της προνομιακής ανάγνωσης της αρχαιότητας σε σύνδεση με το Βυζάντιο και τη νεότερη ιστορία.

Η κυριαρχία της αρχαιολατρίας συνοδεύεται από την εξιδανίκευση του παρελθόντος, αποδίδοντας ιδιαίτερο βάρος στις πολιτισμικές και ηθικές αξίες της αρχαιότητας, οι

οποίες προβάλλονται ως ιδανικό υπόδειγμα προς μίμηση. Αυτή η εθνοκεντρική προσέγγιση ενισχύει την εικόνα της πολιτισμικής ανωτερότητας του ελληνισμού και παρουσιάζει τον υπόλοιπο κόσμο μέσα από έναν περιοριστικό και αποκλειστικό φακό. Όπως σημειώνουν οι Motsiou & Kostoulas (2021) και Voskou et al. (2023), τέτοιες αναπαραστάσεις οδηγούν σε στερεοτυπικές και μη διαλογικές μορφές ταυτότητας. Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει στην επιτελεστικότητα της λογοτεχνίας: η χρήση ποιητικών και λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ρομαντικής συλλογικής μνήμης. Η απουσία εναλλακτικών αφηγήσεων περιορίζει τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν κριτική ιστορική σκέψη. Η ανάγνωση της αρχαιότητας μέσω του σχολικού εγχειριδίου δεν αποτελεί απλώς αισθητική ή εκπαιδευτική επιλογή, αλλά λειτουργεί ως μηχανισμός πολιτισμικής κανονικοποίησης, με επιπτώσεις για τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης (Papaoikonomou, 2022· Gkaintartzi, 2025).Η συγκριτική κατανομή των θεματικών κατηγοριών δείχνει ότι η «Αρχαιότητα και ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού» υπερτερεί ποσοτικά έναντι κατηγοριών όπως «Αρχαιότητα και ιστορικό–υλικό παρελθόν», γεγονός που αποκαλύπτει την προνομιακή χρήση της αρχαιότητας ως στοιχείο δόξας και ηρωισμού, και όχι ως αντικείμενο ιστορικής ερμηνείας και προβληματισμού. Τελικά, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να περιορίζεται στη νομιμοποίηση μιας ενιαίας ιστορικής αφήγησης. Αντίθετα, οφείλει να καλλιεργεί ερμηνευτικές δεξιότητες, πλουραλιστική σκέψη και διάλογο με το παρελθόν.



Θεματικές Αναπαραστάσεις της Αρχαιότητας στα Σχολικά Εγχειρίδια Γλώσσας

Συμπέρασμα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τον ρόλο της γλωσσικής διδασκαλίας ως φορέα ιστορικής και ιδεολογικής συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας. Μέσα από την ανάλυση λογοτεχνικών και παιδαγωγικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας της Δημοτικής

Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε η ισχυρή παρουσία μοτίβων που προβάλλουν την αρχαιότητα ως πολιτισμικά υπέρτερη και ιδεολογικά καθοριστική για τη συγκρότηση του συλλογικού "εμείς". Η επικράτηση θεματικών όπως η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού, η ενότητα και η συνέχεια του έθνους, και η αναγωγή της αρχαιότητας σε ηθικό και πολιτισμικό πρότυπο, περιορίζουν την ιστορική πολυπρισματικότητα, τον ιστορικό αναστοχασμό και ευνοούν τη δημιουργία μιας ρομαντικής και εθνοκεντρικής συλλογικής μνήμης. Ωστόσο, η ιστορική αφήγηση αποτελεί προϊόν ιδεολογικής κατασκευής και απαιτεί διαρκή κριτικό έλεγχο για την αποφυγή συλλογικών πλανών (Γ. Δερτιλής). Η γλωσσική εκπαίδευση του 21ου αιώνα καλείται να συμβάλει ενεργά στη μετάβαση από την επαναληπτική μνήμη προς την κριτική ιστορική συνείδηση. Η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να εντοπίζουν ιδεολογικές εγγραφές, να προσεγγίζουν την ταυτότητα όχι ως στατική έννοια, αλλά ως δυναμική και διαπραγματεύσιμη πολιτισμική κατασκευή, αποτελεί ουσιώδη στόχο μιας δημοκρατικής και συμπεριληπτικής παιδείας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). Verso.

Assmann, J. (1995). *Collective memory and cultural identity*. New German Critique, (65), 125–133.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.

Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. Basic Books.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.

Chatzivasileiou, F. (2007). *I archaiotita sti Neoelliniki Ekpaidefsi*. Gutenberg.

Council of Europe. (2023). *Observatory on history teaching in Europe: Greece*. https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/greece

Dertilis, G. (2015). *Istoria tou ellinikou kratous 1830–2010*. Polis.

Dragona, T., & Fragkoudaki, A. (2006). *Ti einai i patrida mas? Ethnokentrismos stin ekpaidefsi*. Alexandria.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.

Foteinos, D. (2020). *Analytika programmata kai ekpaideftikes metarrythmiseis stin Ellada (1950–2020)*. [ResearchGate].

Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2021). Language education and identity construction: Greek as a heritage language. *Journal of Language and Cultural Education, 9*(1), 15–28. https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0002

Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Cornell University Press.

Gkaintartzi, A. (2025). Identity, language and memory in Greek heritage families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 28*(3), 411–427. https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2182084

Gotovos, A. (2002). I apodomi ton ethnikon afighiseon kai i ekpaidefsi. *Sygchroni Ekpaidefsi*, (128), 22–30.

Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Trans. & Ed.). University of Chicago Press.

Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). Sage.

Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.

Intzesiloglou, N. (2002). Ethniki ideologia kai archaiolatria. *Deltio Epistimonikis Enosis Politismikon Spoudon*, (5), 15–22.

Kohn, H. (1960). *The idea of nationalism: A study in its origins and background*. Macmillan.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

Manolidou, E. (2022). Ancient Greek for kids: From theory to praxis. *Journal of Classics Teaching, 23*(45), 12–25. https://doi.org/10.1017/S2058631022000123

Manolidou, E. (2023). In Greek we trust! Paizontes Manthanomen. *Journal of Classics Teaching, 24*(46), 33–48. https://doi.org/10.1017/S2058631023000156

Mavroskoufis, D. (2014). I istoriki ekpaidefsi kai i kalliergeia tis istorikis syneidisis ton mathiton. *Sygchrona Themata Ekpaidefsis, 9*(1), 45–59.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.

Motsiou, K., & Kostoulas, A. (2021). Language textbooks in Greece: Constructing national identity through grammar. *Journal of Language and Politics, 20*(6), 805–824. https://doi.org/10.1075/jlp.20052.mot

Nakou, G. (2000). Ethniki tautotita kai scholika engheiridia istorias. *Diapolitismiki Ekpaidefsi, 1*(1), 67–80.

Nikolaou, G., & Samsari, E. P. (2025). *I ethnopolitismiki eterotita sto scholeio*. University of Ioannina.

Papadopoulou, M., & Smyrnaiou, Z. (2021). Digital history and history teaching in the digital age. *History Education Research Journal, 18*(2), 245–261. https://doi.org/10.14324/HERJ.18.2.08

Papaoikonomou, E. (2022). Cultural memory and nationhood in Greek language education. *Language, Culture and Curriculum, 35*(2), 145–159. https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1999557

Paparigopoulos, K. (1896). *Istoria tou Ellinikou Ethnous* (Vols. A–E). Typografeion Asty.

Popkewitz, T. S. (2020). *The impracticality of practical research: A history of sciences of change that conserve*. University of Michigan Press.

Popkewitz, T. S. (2022). Epistemic colonialism and the transfer of curriculum knowledge across borders. *Globalisation, Societies and Education, 20*(2), 137–154. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882297

Smith, A. D. (1991). *National identity*. University of Nevada Press.

Tsoukalas, K. (1992). *I efefresi tis eterotitas: I endogenis sygkrotisi tou kratous*. Themelio.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. SAGE Publications.

Voskou, A., Karatrantou, A., & Gkeka, A. (2023). Crisis, identity and education in Greece: Reflections during the pandemic. *Education and Society, 41*(1), 74–92. https://doi.org/10.7459/es/41.1.06

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Ca

Η επιρροή της Φυσικής Αγωγής στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Έλλη Μπάρλα – Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 M.Ed., Π.Ε.90.01

Περίληψη

Η φυσική αγωγή στην προσχολική ηλικία παίζει καταλυτικό ρόλο στην ενίσχυση των κινητικών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών. Πλήθος ερευνών υποστηρίζουν ότι η συστηματική ενασχόληση με την κίνηση ενισχύει την αδρή και λεπτή κινητικότητα, βελτιώνει την ισορροπία, τον νευρομυϊκό συντονισμό και ενδυναμώνει τη γνωστική λειτουργία. Επιπλέον, λειτουργεί υποστηρικτικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η μουσικοκινητική αγωγή ενδυναμώνει τον ρυθμό και τη φαντασία, προσφέροντας διέξοδο στη δημιουργική έκφραση. Μέσα από παιχνίδια ρόλων και ομαδικές δραστηριότητες, τα παιδιά εκπαιδεύονται στη διαχείριση συναισθημάτων, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και την κατανόηση κανόνων. Παρά τις δυσκολίες, όπως η περιορισμένη διάρκεια και η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποστήριξη, η ένταξη της φυσικής αγωγής στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και υγιεινών συμπεριφορών ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική αγωγή, ψυχοκινητική ανάπτυξη, κοινωνική συμπερίληψη, συναισθηματική αγωγή

The Influence of Physical Education on the Psychomotor and Social Development of Preschool Children

Elli Barla – Kindergarten Teacher M.Ed., Theatre Educator

Abstracts

Physical education during early childhood is a critical component for fostering children's motor, cognitive, and socio-emotional development. Numerous studies highlight the contribution of movement to the enhancement of gross and fine motor skills, balance, neuromuscular coordination, and cognitive processes. Furthermore, physical activity cultivates essential social-emotional skills such as cooperation, self-esteem, and interpersonal communication. Music and movement education supports rhythm, imagination, and creative self-expression. Through role-play and group activities, children learn to manage emotions, develop empathy, and internalize rules and boundaries. Although challenges exist—such as limited time and lack of adequate facilities—the integration of physical education into daily preschool routines lays the groundwork for healthy habits and a lifelong positive attitude towards physical activity.

Key-Words: Physical education, psychomotor development, social integration, emotional learning

Εισαγωγή

Η φυσική αγωγή αποτελεί έναν από τους βασικούς και πιο ουσιώδεις άξονες ανάπτυξης του παιδιού, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Όπως επισημαίνουν οι Gallahue & Donnelly (2003), η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για τη θεμελίωση των κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και για την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στη σωματική δραστηριότητα. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων όχι μόνο στηρίζει την υγεία και την ευεξία του παιδιού, αλλά και συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή του σε διάφορες κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο μέλλον.

Κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά περνούν μια έντονη περίοδο σωματικής, νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Η κίνηση, πέρα από το αυτονόητο παιχνίδι και τη χαρά που προσφέρει, μετατρέπεται σε ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης και γνωστικής εξερεύνησης (Gabbard, 2018). Μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες φυσικής αγωγής, ενισχύονται τόσο η αδρή κινητικότητα (όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, η αναρρίχηση), όσο και η λεπτή κινητικότητα (όπως η χρήση μολυβιού, η ζωγραφική και η χειροτεχνία). Παράλληλα, καλλιεργούνται σημαντικές δεξιότητες όπως ο συντονισμός, η ισορροπία, η συνεργατικότητα, η αυτοπεποίθηση και η δημιουργική έκφραση (Pica, 2010). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες κινητικού παιχνιδιού βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Η σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση προτείνει την ενσωμάτωση της φυσικής δραστηριότητας ως αναπόσπαστο και ευχάριστο μέρος της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο. Δεν την αντιμετωπίζει πια ως μια αποσπασματική ή επιπρόσθετη δραστηριότητα, αλλά ως ένα φυσικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Όπως ανέφερε ο Piaget (1952), η σωματική εμπειρία είναι θεμελιώδης για τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς μέσω της κίνησης το παιδί ενεργά αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, εξερευνά, πειραματίζεται και οικοδομεί τη γνώση του με βιωματικό τρόπο.

Οι δραστηριότητες κινητικού παιχνιδιού, η ρυθμική αγωγή και η ελεύθερη έκφραση αποτελούν βασικά εργαλεία όχι μόνο για την ενίσχυση της φυσικής κατάστασης, αλλά και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής φύσεως. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν το σώμα τους, να συνεργάζονται με άλλους, να εκφράζουν συναισθήματα και να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση τους (Whitebread, 2012). Επιπλέον, η δημιουργική έκφραση μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της

πρωτοβουλίας, ενώ προάγει την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις.

Ωστόσο, παρά τα σημαντικά οφέλη της φυσικής αγωγής, η υλοποίησή της συναντά σημαντικά εμπόδια στην πράξη. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα είναι ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων, ο οποίος συχνά δεν επαρκεί για την επαρκή κάλυψη των αναγκών των παιδιών σε κινητική δραστηριότητα. Επιπλέον, η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και χώρων αποτελεί ένα ακόμη σοβαρό εμπόδιο, με αποτέλεσμα πολλές φορές η φυσική αγωγή να περιορίζεται σε ελεγχόμενες και στενά οργανωμένες δραστηριότητες αντί για ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι. Η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση κατάλληλων υποδομών είναι κρίσιμα στοιχεία για την αποτελεσματική εφαρμογή της φυσικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση.

Συνολικά, η φυσική αγωγή αποτελεί ένα αναντικατάστατο εργαλείο στην ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλλοντας τόσο στη σωματική υγεία όσο και στην ολόπλευρη ψυχοκοινωνική εξέλιξη. Η ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής της και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών σε όλα τα επίπεδα θα διασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν πλήρως τις κινητικές και γνωστικές τους δεξιότητες, προάγοντας έτσι μια υγιή και ισορροπημένη ανάπτυξη.

Οφέλη της φυσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία

Η φυσική αγωγή στην προσχολική ηλικία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, αγγίζοντας όχι μόνο τη σωματική διάσταση, αλλά και την ψυχοκινητική, γνωστική και κοινωνική εξέλιξη. Η σημασία της ενσωμάτωσής της στο ημερήσιο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων αναγνωρίζεται διεθνώς, καθώς η φυσική δραστηριότητα λειτουργεί ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο που στηρίζει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού (Stodden et al., 2008). Όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, η πρώιμη καλλιέργεια θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, η ισορροπία και η συγκέντρωση, συνδέεται άμεσα με την ενεργή συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες και αποτελεί σημαντικό δείκτη για την υιοθέτηση ενός υγιούς και δραστήριου τρόπου ζωής σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Μέσα από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση, παιχνίδι και σωματική εμπλοκή, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν τα όριά τους, να ανακαλύψουν το σώμα τους και να αναπτύξουν μια θετική σχέση με την άσκηση και τη σωματική δραστηριότητα (Bailey et al., 2009). Η διαδικασία αυτή όχι μόνο ενισχύει τη φυσική κατάσταση, αλλά και καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα αυτοεπίγνωσης. Παράλληλα, η φυσική δραστηριότητα συμβάλλει στην γνωστική ενδυνάμωση, καθώς ευνοεί τη λειτουργία του εγκεφάλου και την ανάπτυξη σημαντικών εκτελεστικών λειτουργιών, όπως η συγκέντρωση, η αυτορρύθμιση, η μνήμη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Diamond, 2015). Η ενεργή σωματική εμπλοκή ενισχύει την

εστίαση και την προσοχή, στοιχεία απαραίτητα για την αποτελεσματική μάθηση και την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η φυσική αγωγή παρέχει ένα πολύτιμο πεδίο για την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων και κοινωνικής συμπεριφοράς. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να σέβονται κανόνες και να επιλύουν συγκρούσεις, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την κοινωνική τους ευφυΐα (Howells et al., 2018). Επιπλέον, μέσω της συμμετοχής σε ομαδικά παιχνίδια, αυξάνεται η αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η επικοινωνία και η ανάπτυξη διαλόγου με τους συνομηλίκους τους.

Εν κατακλείδι, η φυσική αγωγή στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο εκτόνωσης ή ευχάριστης απασχόλησης· είναι ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού. Οι παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να την εντάσσουν ουσιαστικά και με συνέπεια στο ημερήσιο πρόγραμμα, προσφέροντας πλούσιες και ποικίλες εμπειρίες κινητικής μάθησης που θα ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και την εξερεύνηση. Όπως τονίζει ο Kirk (2005), η επένδυση στη φυσική αγωγή από την προσχολική ηλικία θέτει τις βάσεις για μια ζωή με υγεία, ενεργητικότητα, αυτοπεποίθηση και προσωπική ολοκλήρωση. Η ενδυνάμωση αυτής της φιλοσοφίας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας υγιούς και δραστήριας κοινωνίας, όπου τα παιδιά θα μεγαλώνουν με γνώμονα την ευεξία και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Ψυχοκινητική ανάπτυξη

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη περιγράφει τη διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί μαθαίνει να συγχρονίζει τη σκέψη με την κίνηση, αποκτώντας σταδιακά έλεγχο του σώματός του και της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον (Gallahue & Ozmun, 2012). Κατά την προσχολική περίοδο, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως βασικό μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και εξερεύνησης του κόσμου γύρω τους.

Η φυσική αγωγή λειτουργεί ως βασικός μοχλός για την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Gabbard (2018), μέσω της στοχευμένης κίνησης, τα παιδιά:

Καλλιεργούν την αδρή κινητικότητα, όπως το τρέξιμο, τα άλματα και το σκαρφάλωμα.

Αναπτύσσουν λεπτές κινητικές δεξιότητες, μέσω δραστηριοτήτων που απαιτούν ακρίβεια και λεπτό χειρισμό.

Βελτιώνουν τον έλεγχο του σώματός τους, την ισορροπία και την ευκινησία.

Εξοικειώνονται με την έννοια του χώρου και της κατεύθυνσης, κάτι που είναι καθοριστικό για τις καθημερινές λειτουργίες και την αυτονομία τους (Piek et al., 2008).

Αδρή κινητικότητα

Η αδρή κινητικότητα αναφέρεται στη χρήση μεγάλων μυϊκών ομάδων και σχετίζεται με δραστηριότητες που απαιτούν γενική σωματική ευκινησία και δύναμη. Όπως επισημαίνουν οι Payne & Isaacs (2016), αυτή η μορφή κινητικότητας περιλαμβάνει σημαντικές βασικές δεξιότητες:

Τρέξιμο: τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν την ταχύτητα, να αλλάζουν κατεύθυνση με ευχέρεια και να ενισχύουν τη φυσική τους αντοχή.

Άλματα και πηδήματα: βοηθούν στην ενίσχυση των κάτω άκρων, στην καλλιέργεια ισορροπίας και στην ανάπτυξη συντονισμού (Gallahue & Donnelly, 2003).

Σκαρφάλωμα και κύλισμα: δραστηριότητες που προάγουν την αυτοπεποίθηση και την κατανόηση του σώματος στον χώρο (Stodden et al., 2008).

Ασκήσεις ισορροπίας: παιχνίδια όπως το περπάτημα σε γραμμές ή σε δοκούς προσφέρουν πολύτιμες ευκαιρίες για την ανάπτυξη ελέγχου και σταθερότητας (Gallahue & Ozmun, 2012).

Λεπτή κινητικότητα

Η λεπτή κινητικότητα περιλαμβάνει κινήσεις που απαιτούν ακρίβεια και αφορούν κυρίως μικρές μυϊκές ομάδες, όπως αυτές των χεριών και των δακτύλων. Είναι θεμελιώδης για την εκτέλεση λεπτομερών δραστηριοτήτων, όπως η γραφή, η ζωγραφική και οι χειροτεχνίες (Piek et al., 2008).

Μέσα από την οργανωμένη φυσική δραστηριότητα, τα παιδιά:

Αναπτύσσουν συντονισμό χεριού-ματιού, μέσω χρήσης μπάλας, κορδέλας, στεφανιών και άλλων αντικειμένων (Gabbard, 2018).

Καλλιεργούν δεξιότητες σύλληψης και χειρισμού, που αποτελούν τη βάση για τη γραφοκινητικότητα και τις δραστηριότητες λεπτής χειροτεχνίας (Gallahue & Donnelly, 2003).

Ακονίζουν τον κινητικό έλεγχο, μαθαίνοντας να εκτελούν κινήσεις με ακρίβεια, κάτι απαραίτητο για την καθημερινή αυτοεξυπηρέτηση, όπως το ντύσιμο, το φαγητό ή το δέσιμο των κορδονιών (Piek et al., 2008).

Αντίληψη του χώρου και χωρικός προσανατολισμός

Η κατανόηση του χώρου αποτελεί κρίσιμο στοιχείο στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η φυσική αγωγή τα βοηθά να αναγνωρίζουν τη θέση και την κίνηση του σώματός τους σε σχέση με το περιβάλλον, τα αντικείμενα και τους

άλλους ανθρώπους (Stodden et al., 2008). Μέσα από δραστηριότητες όπως διαδρομές με εμπόδια, σκυταλοδρομίες και κυκλικές ασκήσεις, τα παιδιά εξασκούνται στον προσανατολισμό, μαθαίνοντας να συντονίζουν τις κινήσεις τους με βάση τη θέση τους στον χώρο (Gallahue & Ozmun, 2012). Αυτού του είδους οι εμπειρίες ενισχύουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται κατευθύνσεις, αποστάσεις και σχέσεις μεταξύ αντικειμένων, δεξιότητες απαραίτητες για την καθημερινή λειτουργικότητα και μάθηση.

Ανάπτυξη ρυθμού και μουσικοκινητικής έκφρασης

Η ρυθμική ικανότητα συνδέεται στενά με τη φυσική αγωγή και τη μουσικοκινητική έκφραση, καθώς βοηθά τα παιδιά να οργανώνουν τις κινήσεις τους με βάση ερεθίσματα όπως η μουσική ή οι ήχοι (Gallahue & Donnelly, 2003). Η μουσικοκινητική αγωγή, ιδιαίτερα σε προσχολική ηλικία, προσφέρει ένα δημιουργικό και ευχάριστο πλαίσιο για:

Συγχρονισμό με μουσικά ερεθίσματα, καλλιεργώντας την ικανότητα ελέγχου και χρονισμού της κίνησης (Pica, 2010).

Ανάπτυξη κινητικής μνήμης και ρυθμικής ακρίβειας, μέσω επαναλαμβανόμενων μοτίβων και ακολουθιών (Payne & Isaacs, 2016).

Ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους ως εργαλείο έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και φαντασίας (Gabbard, 2018).

Η ενασχόληση με μουσικοκινητικές δραστηριότητες βελτιώνει επίσης την ακουστική αντίληψη και τον συντονισμό, παρέχοντας πολύτιμα εφόδια για μελλοντικές γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες.

Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη

Η φυσική αγωγή στην προσχολική ηλικία δεν περιορίζεται στη σωματική ενδυνάμωση· αποτελεί εξίσου σημαντικό μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της συναισθηματικής ωρίμανσης των παιδιών. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν συνεργασία, διάδραση και ομαδικότητα δημιουργούν ευκαιρίες για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

Μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια και τις κινητικές δραστηριότητες, τα νήπια εξασκούνται σε πολύτιμες κοινωνικές συμπεριφορές, όπως:

Συνεργασία και κατανομή ρόλων.

Τήρηση κανόνων, δίκαιο παιχνίδι και αποδοχή του άλλου.

Υπομονή και σεβασμός, μέσα από την εναλλαγή σειράς και την αναμονή.

Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, λεκτικών και μη λεκτικών, μέσα στο πλαίσιοτης ομάδας.

Η επαναλαμβανόμενη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες βοηθά τα παιδιά να χτίσουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, να επιλύουν συγκρούσεις ειρηνικά και να διαχειρίζονται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με μεγαλύτερη ευχέρεια (Ginsburg & Opper, 2007).

Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η σωματική δραστηριότητα προσφέρει έναν φυσικό τρόπο για την αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων. Μέσω της φυσικής αγωγής:

Τα παιδιά εκτονώνουν συναισθηματική ένταση, μειώνοντας το άγχος και βελτιώνοντας τη διάθεσή τους (Panksepp, 2011).

Χτίζουν αυτοπεποίθηση, μέσα από την πρόοδο και την αναγνώριση των ικανοτήτων τους (Vygotsky, 1978).

Μαθαίνουν να αντέχουν την απογοήτευση και να επιμένουν μπροστά σε προκλήσεις ή προσωρινές αποτυχίες (Dweck, 2006).

Εξασκούνται στον έλεγχο συναισθημάτων μέσω τεχνικών χαλάρωσης, αναπνοής ή ήπιων δραστηριοτήτων (Kabat-Zinn, 1994).

Αυτά τα στοιχεία είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη της συναισθηματικής ανθεκτικότητας και της αυτορρύθμισης, που αποτελούν θεμέλια για τη σχολική και κοινωνική επιτυχία (Denham & Burton, 2003).

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού προς τους άλλους

Η συμμετοχή των παιδιών σε κινητικά παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Καθώς τα νήπια συνεργάζονται, αρχίζουν να κατανοούν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των συνομηλίκων τους και να καλλιεργούν στάσεις σεβασμού και στήριξης (Carson & Koenig, 2015).

Μέσα στο πλαίσιο του ομαδικού παιχνιδιού, τα παιδιά:

Εκτιμούν τη συμβολή κάθε μέλους της ομάδας.

Μαθαίνουν να βοηθούν εκείνους που δυσκολεύονται.

Σέβονται τους κανόνες και υιοθετούν συμπεριφορές δίκαιου παιχνιδιού (Eisenberg & Miller, 1987).

Αυτές οι εμπειρίες ενδυναμώνουν τη συναισθηματική ωριμότητα και θέτουν τις βάσεις για έναν πολιτισμένο και ενσυναισθητικό τρόπο κοινωνικής συνύπαρξης.

Συμπεράσματα

Η φυσική αγωγή στην προσχολική ηλικία δεν αποτελεί απλώς μια ευκαιρία για κίνηση και εκτόνωση, αλλά λειτουργεί ως βασικός μοχλός για την ψυχοκινητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από οργανωμένες και στοχευμένες κινητικές δραστηριότητες:

Τα παιδιά αποκτούν έλεγχο του σώματός τους και αναπτύσσουν δεξιότητες όπως ισορροπία, συντονισμός και ρυθμός.

Ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθησή τους.

Αναπτύσσονται κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενσυναίσθηση και σεβασμός προς τους άλλους.

Δημιουργούνται οι βάσεις για έναν υγιή, ενεργό και δημιουργικό τρόπο ζωής.

Η κίνηση, επομένως, δεν είναι απλώς ένα φυσικό ένστικτο του παιδιού, αλλά ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και την ομαλή ένταξή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Δούκα, Σ., Μαυροπούλου, Α., & Χατζόπουλος, Δ. (2021). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Β' τόμος)*. [Δίσιγμα Εκδόσεις].

Δούκα, Σ., Μαυροπούλου, Α., Σταυρόπουλος, Ν., Χατζημανουήλ, Δ., & Χατζόπουλος, Δ. (2022). Διδακτική της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. [Δίσιγμα].

Ζαχοπούλου, Ε., Κούλη, Ο., & Τρεύλας, Ε. (2017). Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα. Προσχολική ηλικία. Τόμος 2: Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις. [Αφοι Κυριακίδη Εκδόσεις].

Παλαιολόγου, Ι. (2023). Παρατήρηση του παιδιού. [Gutenberg].

Πετρογιάννης, Κ., & Πεντέρη, Ε. (2024). Η σχέση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. [Gutenberg].

Σταμάτης, Π. Ι., & Νικολάου, Ε. Ν. (2022). Το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα. [Gutenberg].

Τραυλός, Α. (1998). Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 χρόνων. [Σαββάλας].

Τσορμπατζούδης, Χ. (1998). Εξελικτική και διδακτική προσέγγιση της φυσικής αγωγής στο σχολείο. [Σαββάλας].

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (1997). Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Βιβλίο για τον διδάσκοντα. [Διόφαντος].

Carson, J., & Koenig, J. (2015). *The importance of social-emotional development in early childhood*. Journal of Early Childhood Research, 13(2), 123-135.

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social-emotional learning in early childhood*. Guilford Press.

Department of Education, Victoria, Australia. (2018). Fundamental Movement Skills: An Educator's Guide to Teaching Fundamental Movement Skills. [Booktopia Publishing Services].

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91–119. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91–119. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91

Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). Developmental Physical Education for All Children. [Human Kinetics].

Ginsburg, K. R., & Opper, S. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. Pediatrics, 119(1), 182-191.

Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2019). Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education. [McGraw Hill].

Haibach, P. S., Reid, G., & Collier, D. H. (2017). Motor Learning and Development. [Human Kinetics].

Halvorsen, A., Williams, L., & McLaughlin, C. (2022). Teaching Fundamental Motor Skills. [Human Kinetics].

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2009). Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children From Birth to Age 5. [Human Kinetics].

Panksepp, J. (2011). *The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. W. W. Norton & Company.

Pica, R. (2008). Physical Education for Young Children: Movement ABCs for the Little Ones. [Human Kinetics].

Raver, C. C., & Zigler, E. (1997). *Emotional development and social competence in early childhood*. Child Development, 68(2), 356-370.

Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2009). Early Steps Physical Education Curriculum: Theory and Practice for Children Under 8. [Human Kinetics].

Stoll, S. (1997). Early Childhood Physical Education. [Human Kinetics].

Tucker, P., & McGuire, G. (2012). Physical Activity and Health in Early Childhood. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism

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

Η μεταφορική ανάπτυξη αγοριών και κοριτσιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Μανέττας Γεώργιος, Εκπαιδευτικός ΠΕ.70, M.Sc., M.Ed., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνάται η ενδεχόμενη πρώιμη ανάπτυξη και καλύτερη κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων από τα κορίτσια προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, συγκριτικά με τα αγόρια των αντίστοιχων ηλικιών. Εξετάζονται επίσης οι παράγοντες, βιολογικοί-κοινωνικοί, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν την υπεροχή των κοριτσιών. Διαπιστώνεται ένα μικρό, όχι όμως σημαντικό, πλεονέκτημα στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων εκ μέρους των κοριτσιών, το οποίο οφείλεται σε κοινωνικά στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον των μαθητών και όχι σε αναπτυξιακό πλεονέκτημα. Αναδεικνύεται η ανάγκη καθημερινής ενασχόλησης των παιδιών με καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται μεταφορικές εκφράσεις και να δίνονται επεξηγήσεις για τη σημασία τους, με στόχο τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις- Κλειδιά: Γλωσσική ανάπτυξη, μεταφορική ικανότητα, μεταφορική ανάπτυξη

The metaphorical development of boys and girls of preschool and early school age

Manettas Georgios, M.Sc., M.Ed., PhD Candidate

Abstract

In the context of this study, the possible early development and better understanding of figurative expressions by girls of preschool and first school age, compared to boys of the corresponding ages, is investigated. It also examines the biological and social factors that may influence the superiority of girls. A small, but not significant, advantage in understanding metaphorical expressions on the part of girls is observed, which is due to social stereotypes that have been formed by the students' family and school environment and not to a developmental advantage. The need for children to engage daily with situations involving metaphorical expressions and to provide explanations of their meaning is highlighted, with the aim of children's general linguistic development.

Key- Words: Language development, metaphorical ability, metaphorical development

Εισαγωγή

Ενώ η γλωσσική κατάκτηση ολοκληρώνεται ήδη πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της γλώσσας, ξεκινά κατά την πρώτη σχολική ηλικία (πρώτη δημοτικού) (Κατή, 1989). Η ανάπτυξη της μεταφορικής

ικανότητας συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, σύμφωνα με τη Littlemore (2001), η οποία συγκαταλέγει τη μεταφορική νοημοσύνη ανάμεσα στους οχτώ τύπου νοημοσύνης του Gardner (1983, όπως αναφ. στο Littlemore 2001).

Η ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας, από τα πρώτα κιόλας χρόνια των παιδιών, βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν καλύτερη αντίληψη της πραγματικότητας, μέσω της γνωστικής τους ανάπτυξης, ενώ παράλληλα τα βοηθά να αναπτύξουν και το λεξιλόγιό τους (Billow, 1981). Σύμφωνα με τους Levorato & Cacciari (1995), τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας κατακτούν σταδιακά την ικανότητα κατανόησης των ιδιωτισμών, διαμέσου των κυριολεκτικών-σχηματικών εκφράσεων. Οι μεταφορές και οι ιδιωτισμοί αποτελούν μέλη του σώματος του μεταφορικού λόγου.

Η δημιουργία αναλογικών σχέσεων-σχέσεων ομοιότητας μεταξύ ενός περιγραφικού όρου και μίας κυριολεκτικής έκφρασης διαμορφώνει το είδος του λόγου που ορίζεται ως μεταφορά. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνονται από τον ομιλητή που εκφράζει τη μεταφορά (Billow 1981·Gardner 1974). *Π.χ. «Έχει σώμα κυπαρίσσι/ το φθινόπωρο της ζωής του ήρθε σκυθρωπό, κ.ά.»* (βλ. Μήτσης 2012, 138).

Οι ιδιωτισμοί, δεν είναι τίποτα άλλο, από συνδυασμούς λέξεων, οι οποίες, ενώ μεμονωμένα διατηρούν τις σημασίες τους, σε διάφορους συνδυασμούς περισσότερων λέξεων, αποκτούν άλλες σημασίες, δημιουργώντας εκφράσεις, των οποίων οι σημασίες, αποκτούν παγιωμένο χαρακτήρα (Γαλαντόμος, 2008). Π.χ. *Την πάτησα: Βρίσκομαι σε δύσκολη θέση.*

Έχουν διατυπωθεί προβληματισμοί σε διάφορες μελέτες (Baron-Cohen, 2003·Nippold, 1998·Gibbs, 1994·Winner & Gardner, 1993), αναφορικά με το εάν τα κορίτσια αναπτύσσουν νωρίτερα και αποτελεσματικότερα, συγκριτικά με τα αγόρια, την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων, συνδέοντας την ανάπτυξη αυτή, με την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη των κοριτσιών. Οι έρευνες αυτές, αποδίδουν τα αίτια της υπεροχής των κοριτσιών κυρίως σε βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνηθεί, εάν τα κορίτσια προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, κατανοούν καλύτερα τις μεταφορικές-ιδιωτισμικές εκφράσεις συγκριτικά με τα αγόρια στο δημοτικό σχολείο, αλλά και ποιοι παράγοντες ενδεχομένως επηρεάζουν την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Βιολογικοί παράγοντες

Η ανάπτυξη του μεταφορικού τρόπου σκέψης συνδέεται με την ανάπτυξη και άλλων γνωστικών διεργασιών (Özçalişkan 2005) που είναι συνυφασμένες με τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Αποδεχόμενοι τη διασύνδεση αυτή, είναι απαραίτητο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, να διερευνήσουμε την ανάπτυξη της

μεταφορικής ικανότητας υπό το πρίσμα των θεωριών της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών.

Ο Beaton (1997, όπως αναφ. στους Gleason & Ely 2002) υποστηρίζει πως οι κυριότερες γλωσσικές λειτουργίες εδράζονται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, με εξαίρεση ορισμένες άλλες που εντοπίζονται στο δεξί. Ο εγκέφαλος των κοριτσιών, λόγω μίας ανατομικής ιδιαιτερότητας, τα επιτρέπει να χρησιμοποιούν το ίδιο αποτελεσματικά και τα δύο ημισφαίρια για τις λειτουργίες της γλώσσας, αναδεικνύοντας μία μικρή υπεροχή στη γλωσσική ανάπτυξη, συγκριτικά με τα αγόρια. Αυτή η ικανότητα ενδέχεται να διευκολύνει την ενσωμάτωση αφηρημένων και συναισθηματικών πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία και κατανόηση των μεταφορών (Ingalhalikar, Smith, Parker, Satterthwaite, Elliott, Ruparel, Hakonarson, Gur, Gur, & Verma, 2014).

Η επίδραση των ορμονών, και συγκεκριμένα των γοναδικών στεροειδών όπως η τεστοστερόνη και τα οιστρογόνα, έχει συσχετιστεί με διαφοροποιήσεις στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη μεταξύ των φύλων (Baron-Cohen, 2002). Η υψηλότερη προγεννητική έκθεση των αγοριών σε τεστοστερόνη έχει σχετιστεί με προτιμήσεις για συστηματικού τύπου επεξεργασία πληροφοριών έναντι της ενσυναίσθησης και της γλωσσικής ευαισθησίας που παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό στα κορίτσια. Καθώς η μεταφορά σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, τη θεωρία του νου και τη συναισθηματική κατανόηση, οι ορμονικοί αυτοί παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν έμμεσα την ανάπτυξή της (Linnell & Caparos, 2011).

Οι βιολογικοί παράγοντες, αν και σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, όπως η γλωσσική μνήμη, η γνωστική ευελιξία, η δημιουργικότητα και ενδεχομένως να συνδέονται και με διακυμάνσεις στην ικανότητα χρήσης μεταφορών, είναι ανεξάρτητοι από το φύλο (Plomin & Kovas, 2005).

Οι Hyde & Linn (1988, όπως αναφ. στους Gleason & Ely 2002), μέσα από τις πολυάριθμες έρευνές τους για τις γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, εντόπισαν ένα μικρό πλεονέκτημα στη γλωσσική ανάπτυξη των κοριτσιών, έναντι των αγοριών, όχι όμως σημαντικό. Στην έρευνά του για την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας μεταξύ αγοριών-κοριτσιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ο Μανέττας (2018), διαπιστώνει μεν μία ελαφριά υπεροχή των κοριτσιών στην κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων έναντι των αγοριών, που δε φαίνεται όμως να είναι σημαντική και ούτε φαίνεται να εξαρτάται από βιολογικά αίτια, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις, τα αγόρια έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις αναφορικά με τη σημασία των μεταφορικών εκφράσεων και ιδιαίτερα των ιδιωτισμών σε σχέση με τα κορίτσια.

Από τα παραπάνω, δε διαπιστώνεται συσχέτιση της ανάπτυξης του μεταφορικού τρόπου σκέψης μεταξύ αγοριών-κοριτσιών με βιολογικά αίτια. Επομένως, τα αίτια που οδηγούν στις μικρές διαφορές ανάμεσα στα φύλα, θα πρέπει να αναζητηθούν αλλού.

Κοινωνικοί παράγοντες

Μια νεότερη έρευνα των Marjanovic-Umek & Fekonja-Peklaj (2017) επιχειρεί να εξετάσει τις γλωσσικές διαφορές που πιθανόν να παρουσιάζονται ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, καταλήγοντας σε ενδιαφέροντα πορίσματα. Αρχικά, από τα δεδομένα της έρευνας δε διαπιστώνονται γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τουλάχιστον μέχρι και την περίοδο της εφηβείας. Ακόμα όμως και αυτές οι διαφορές που παρατηρούνται κατά την περίοδο της εφηβείας, είναι αποτέλεσμα κοινωνικών επιδράσεων και πιο συγκεκριμένα, επιδράσεων που δέχονται τα παιδιά από το στενό τους περιβάλλον, τόσο το οικογενειακό, όσο και το σχολικό, μέσω των κοινωνικών στερεοτύπων που αναπαράγονται σταδιακά μέσω αυτών, δημιουργώντας γλωσσικό χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα (Cameron, 2003·Μανέττας, 2018). Τα αγόρια είναι αυτά που θίγονται από την επικράτηση αυτών των στερεοτύπων. Συγκεκριμένα, η οικογένεια, όσο και το σχολείο, εκθέτουν περισσότερο τα κορίτσια σε ιδιωτισμικά γλωσσικά περιβάλλοντα, παρά τα αγόρια, με τα οποία η επικοινωνία τείνει να είναι πιο άμεση και πρακτική (Leaper, 2000·Rowe, 2012) και ως εκ τούτου, μη γνωρίζοντας τη σημασία των ιδιωτισμών, τα αγόρια, δυσκολεύονται να τους αναγνωρίσουν και να φτάσουν τελικά στην κατανόησή τους (Μανέττας, ό.π.).

Διάφορες έρευνες (Fagot & Leinbach 1993·Cocco & Ervas 2012), στηρίζουν αυτή την άποψη, αναγνωρίζοντας την επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων στον καθορισμό της σκέψης των δύο φύλων. Οι Gleason & Ely (2002) και Βορριά, Κιοσέογλου, Ντούμα, Λιμναίου, Ιωσηφίδου, Γιώτα & Σκεπετάρη (2007) συγκεκριμενοποιούν αυτά τα στερεότυπα, εντοπίζοντάς τα στη διαφορετική φύση και τις απαιτήσεις των παιχνιδιών των δύο φύλων, τα οποία επηρεάζουν ως έναν βαθμό την ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας.

Στο οικογενειακό τους περιβάλλον, τα κορίτσια ασχολούνται με παιχνίδια κοινωνικά πιο διαδραστικά, όπως είναι οι κούκλες, που τα εκθέτουν σε ένα ευρύ λεξιλογικό περιβάλλον, που τα βοηθά να αναπτύξουν περισσότερο τις γλωσσικές τους ικανότητες. Από την άλλη μεριά, οι ενασχολήσεις των αγοριών, όπως είναι τα παιχνίδια με αυτοκινητάκια, δεν απαιτούν ιδιαίτερη εμπλοκή της γλώσσας και άρα δεν συμβάλλουν στην αναβάθμιση των γλωσσικών τους ικανοτήτων (Gleason & Ely, 2002·Βορριά, κ.ά., 2007).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν από τους κύριους φορείς γλωσσικής καλλιέργειας. Τα κορίτσια εκτίθενται συχνότερα σε λογοτεχνικά κείμενα, αφηγήσεις και ως εκ τούτου αποκτούν πλουσιότερο λεξιλόγιο και αναπτύσσουν ευκολότερα τη μεταφορική σκέψη σε σχέση με τα αγόρια (Nippold & Duthie, 2003).

Επίλογος-Συμπεράσματα

Όσον αφορά στην ανάπτυξη της μεταφορικής κατανόησης ανάμεσα στα δύο φύλα σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, δεν διαπιστώθηκε καμία ουσιαστική διαφορά, ενώ ένα μικρό πλεονέκτημα των κοριτσιών φαίνεται να οφείλεται στα

κοινωνικά στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί για τα δύο φύλα, από το σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον. Από αυτή τη διαπίστωση αναδεικνύεται η ανάγκη για πρόσβαση των παιδιών και των δύο φύλων σε πλουσιότερο περιβάλλον μεταφορικών εκφράσεων και ιδιωτισμών, τόσο από το οικογενειακό, όσο και από το σχολικό περιβάλλον, με στόχο τη γενικότερη γλωσσική τους ανάπτυξη. Από τη μεριά της οικογένειας είναι σημαντικό, τα αγόρια, όπως και τα κορίτσια, να εκτίθενται-παρακινούνται σε καθημερινές διαδικασίες, όπως παιχνίδια, διάλογοι κ.ά., πλούσιες σε μεταφορές, χωρίς απλοποίηση του λεξιλογίου και με εξήγηση των σημασιών των μεταφορών-ιδιωτισμών από τους με τις οποίες έρχονται σε επαφή, από τους ενηλίκους. Από την άλλη μεριά, το σχολείο μπορεί να εντάξει στο γλωσσικό μάθημα κείμενα με μεγαλύτερο αριθμό μεταφορικών εκφράσεων, καθώς και να εμπλέκει τους μαθητές σε δημιουργικές δραστηριότητες που ευνοούν την ανάπτυξη της μεταφορικής ικανότητας των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, είναι χρήσιμο να ενσωματώνουν τον μεταφορικό λόγο στη διδασκαλία τους, εξηγώντας ταυτόχρονα στους μαθητές τους τη σημασία τους, καθώς επίσης και τα πεδία χρήσης τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences,* 6(6), 248-254. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01904-6.

Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Male and female brains and the truth about autism*. Basic Books.

Billow, M.R. (1981). Observing Spontaneous Metaphor in Children. *Journal of Experimental Child Psychology,* 31, 430-445.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London & New York: Continuum.

Cocco, R., & Ervas, F. (2012). Gender Stereotypes and Figurative Language Comprehension. *Humana.Mente Journal of Philosophical Studies,* 22, 43-56.

Fagot, B.I., & Leinbach, M.D. (1993). Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling. *Developmental Review,* 13, 205-224.

Galantomos, I. (2008). I didaskalia ton metaforon kai ton idiotismon tis neas ellinikis os xenis/defteris glossas. *Didaktoriki diatrivi,* Panepistimio Thessalias.

Gardner, H. (1974). Metaphor and modalities: how children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development,* 45(1), 84-91.

Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gleason, J.B., & Ely, R. (2002). Gender Differences in Language Development. Στο A. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi, (επιμ.), *Biology, Society, and Behavior: The Development of Sex Differences in Cognition*. Westport CT: Ablex, 127-150.

Ingalhalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T. D., Elliott, M. A., Ruparel, K., Hakonarson, H., Gur, R.E., Gur, R.C., & Verma, R. (2014). Sex differences in the structural connectome of the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 111(2), 823-828. https://doi.org/10.1073/pnas.1316909110.

Kati, D. (1989). Glossiki anaptyxi. Sto *Paidagogiki psychologiki egkyklopaideia*, Athina: Ellinika Grammata, 1134-1137.

Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent–child play. *Developmental Psychology,* 36(3), 381-393. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.381.

Levorato, M.C., & Cacciari, CR. 1995. The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children. *Journal of Experimental Child Psychology,* 60, 261-283.

Linnell, K.J., & Caparos, S. (2011). Perceptual load and early selection: Applying load theory to attention in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 41(7), 975-983.

Littlemore, J. (2001). Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching Magazine,* 3(2), 1. http://byeways.net/webreadings/Internet-Research/RESEARCH/24.htm.

Manettas, G. (2018). I anaptyxi tis metaforikis ikanotitas se paidia proscholikis kai protis scholikis ilikias*. Metaptychiaki Ergasia*, Panepistimio Aigaiou.

Marjanovic-Umek, L., & Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender differences in children's language: a meta-analysis of Slovenian studies. *CEPS Journal,* 7(2), 97-111.

Mitsis, N. (2012). *To Lexilogio: Theoritiki Prosengisi kai Didaktikes Efarmoges.* Athina: Gutenberg.

Nippold, M. A. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years* (2nd ed.). Pro-Ed.

Nippold, M. A., & Duthie, J. K. (2003). Development of figurative language in children and adolescents. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. Guilford Press, 386-401.

Özçalişkan, Ş. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language,* 32(2), 291-318.

Plomin, R., & Kovas, Y. (2005). Generalist genes and learning disabilities. *Psychological Bulletin,* 131(4), 592-617.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762–1774. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x.

Vorria, G., Kioseoglou, G., Ntouma, M., Limnaiou, N., Iosifidou, V., Giota, K., & Skepetari, S. (2007). I Glossiki Anaptyxi se Paidia Proscholikis Ilikias: Erevnitika Dedomena apo ti Chrisi Psychometrikon Ergaleion. *Paidagogiki Epitheorisi,* 43, 68-90.

Winner, E., & Gardner, H. (1993). *Metaphor and mind: A review of research on metaphor*. In A. Ortony (Eds.), *Metaphor and thought* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 425-443.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτικό σενάριο για τις λειτουργίες της επικοινωνίας

Παπαδοπούλου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.78 και Π.Ε.06, Υποψήφια Διδάκτορας Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολής Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Επιβλέπων καθηγητής: Καλογιαννίδης Σταύρος, Επίκουρος καθηγητής Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολής Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Καγιόγλου Φωτεινή, Εργαστηριακό και Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται ένα διδακτικό σενάριο που αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025 και αξιοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία του μαθήματος «Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις» της Γ' τάξης ΕΠΑ.Λ. σε συνδυασμό με άλλες δράσεις κατά την υλοποίηση ενός Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων και ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος με βασικό άξονά τους τις λειτουργίες της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Γρεβενών. Στηρίχθηκε σε θεωρίες κοινωνικού εποικοδομισμού και στην εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με βασικές λειτουργίες της επικοινωνίας και στοιχειώδεις έννοιές της όπως ενημέρωση-πληροφόρηση, προπαγάνδα, παραπληροφόρηση, ψευδείς ειδήσεις και δημόσιες σχέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Εσπερινό ΕΠΑ.Λ., λειτουργίες επικοινωνίας, κοινωνικός εποικοδομισμός, Τ.Π.Ε.

TEACHING SCENARIO ABOUT FUNCTIONS OF COMMUNICATION

Papadopoulou Kyriaki, P.E.78 and P.E.06 Educator, candidate Phd, Department of Business Administration, School of Economic Sciences, University of Western Macedonia
Supervising Professor: Kalogiannidis Stavros, Assistant Professor, Department of Business Administration, School of Economic Sciences, University of Western Macedonia
Kagioglou Foteini, Laboratory and Teaching Staff, Department of Management Science and Technology, Faculty of Economic Sciences, University of Western Macedonia

Abstract

The paper presents a teaching scenario which was developed during school year 2024-2025. It was implemented in the frame of the course entitled "Communication and Public Relations" taught in the 3rd grade of EPA.L. in combination with other activities during the implementation of a School Activities Programme and a European Programme concerning the functions of communication. It is based on theories of social

constructivism and the extensive use of ICT, so that students can become familiar with elementary concepts such as information, propaganda, disinformation, fake news and public relations.

Key-Words: Evening EPAL, functions of communication, social constructivism, ICT

Εισαγωγή

Το σχολείο, για να παραμείνει δημιουργικός θεσμός και για να μπορέσει να ακολουθήσει το ρυθμό της κοινωνίας, θα πρέπει να εφοδιάσει τους μαθητές με τις δεξιότητες που θα απαιτηθούν ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περιβάλλον τους (Hargreaves, 1999). Μεταξύ των στρατηγικών διδασκαλίας, η συνεργατική μάθηση μεγιστοποιεί την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, επειδή από τη φύση της δυναμιτίζει την αλληλεπίδρασή τους (Cohen, 1994). Η συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης που προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Dyson & Strachan, 2000). Με τις διαπιστώσεις αυτές ενισχύεται η συμβολή των μαθητοκεντρικών διδακτικών μοντέλων στην αποδοτικότερη παροχή της εκπαίδευσης προς τους εκπαιδευόμενους, μίας εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται τόσο στις ανάγκες τους όσο και στις προσδοκίες τους.

Ταυτότητα

Το διδακτικό σενάριο αφορά στο 1ο Κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου «Δημόσιες Σχέσεις» και συγκεκριμένα στην Ενότητα 1.2. «Σύγκριση των δημοσίων σχέσεων με άλλες λειτουργίες της επικοινωνίας» της Γ’ Τάξης ΕΠΑ.Λ.. Μπορεί κατ’ επέκταση να χρησιμοποιηθεί και σε Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων που αγγίζει τη θεματική της επικοινωνίας.

Σύντομη περιγραφή

Το εν θέματι διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025 από ενήλικες μαθητές και μαθήτριες της Γ’ Τάξης της ειδικότητας Υπαλλήλων Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών στο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Γρεβενών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος «Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις». Παράλληλα, αξιοποιήθηκε συνδυαστικά από δύο Προγράμματα που είχε αναλάβει να υλοποιήσει το σχολείο: το Πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων με τίτλο: «Σύγχρονες διαστάσεις προπαγάνδας και παραπληροφόρησης» καθώς και το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Σχολεία-Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου 2024-2025». Μέσα από την εφαρμογή του σεναρίου αναδείχθηκαν τα πλεονεκτήματα της χρήσης αλλά και δημιουργικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, καθώς βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβασή του ήταν η πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μεγάλο ρόλο έχουν διαδραματίσει στη διάρθρωσή του οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και η μέθοδος της συνεργατικής συναρμολόγησης jigsaw. Οι μαθητές/τριες αποσαφηνίζοντας σε πρώτο στάδιο τα διαφοροποιητικά στοιχεία συγκεκριμένων λειτουργιών της επικοινωνίας (δημόσιες σχέσεις, ενημέρωση-πληροφόρηση, προπαγάνδα, μάρκετινγκ, διαφήμιση) με τη βοήθεια εργαλείων Τ.Π.Ε. με

βασικότερο το διαδίκτυο, αξιοποίησαν σε δεύτερο χρόνο ένα συμμετοχικό εργαλείο προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ερωτηματολόγιο στην εφαρμογή https://docs.google.com/forms σχετικό με τις ψευδείς ειδήσεις (fake news) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το οποίο και διαμοίρασαν online στη σχολική κοινότητα, ήτοι τους ενήλικους φοιτούντες μαθητές και τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι απαντήσεις που λήφθηκαν συνοψίστηκαν και μετά από κατάλληλη μορφοποίηση παρουσιάστηκαν με διάφορους τρόπους τόσο στη σχολική τάξη όσο και σε κεντρική εκδήλωση του σχολείου και διαχύθηκαν στην κοινότητα.

Στόχοι-σκεπτικό

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις (Φ.Ε.Κ. 1022/τ.Β'/2000,σελ. 14380-14382), ο κύριος σκοπός είναι οι μαθητές/τριες "να κατανοήσουν ότι οι δημόσιες σχέσεις είναι μία διοικητική λειτουργία διαρκούς προγραμματισμένου χαρακτήρα με την οποία τόσο ιδιωτικοί όσο και δημόσιοι οργανισμοί και οργανώσεις επιζητούν να κερδίσουν και να διατηρήσουν την κατανόηση, συμπάθεια και υποστήριξη εκείνων με τους οποίους έρχονται ή μπορεί να έλθουν σε επικοινωνία". Ειδικότερα για το Κεφάλαιο 1 «Έννοια των δημοσίων σχέσεων», να είναι σε θέση να γνωρίζουν ποια είναι η έννοια, η σημασία και τα μέσα των διαφόρων λειτουργιών της επικοινωνίας, ποια είναι η σχέση μεταξύ τους και ποιες οι διαφορές κατά τη σύγκρισή τους. Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις άξονες (UNESCO 1996):

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. να αναγνωρίζουν κατά περίπτωση τις λειτουργίες της επικοινωνίας και τα βασικά χαρακτηριστικά τους
2. να αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της κάθε λειτουργίας στην καθημερινότητά τους
3. να διακρίνουν το σκοπό που κρύβει η κάθε λειτουργία
4. να διερευνούν τους λόγους που κάνουν τους ανθρώπους να επηρεάζονται από τις λειτουργίες της επικοινωνίας
5. να επεξεργάζονται δεδομένα που προκύπτουν από τη χρήση ερωτηματολογίου

Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. να εξοικειωθούν με σύγχρονα εργαλεία Τ.Π.Ε. ώστε να συλλέγουν πληροφορίες επί θεμάτων που τους ενδιαφέρουν
2. να επιλέγουν τις εφαρμογές της τεχνολογίας σε εργασίες που τους ανατίθενται

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. να αναπτύξουν δημιουργικές και συνεργατικές και να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες
2. να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ομαδικής εργασίας

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Θεωρητικό πλαίσιο

Το συνεργατικό περιβάλλον μάθησης-διδασκαλίας της jigsaw αποτελεί μια εκπαιδευτική εφαρμογή του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Chamberlain & Corby Crane, 2009; Hakkarainen, 2025). Ο Aronson (1979) πρωτεργάτης και πρωτοπόρος της τεχνικής jigsaw την περιγράφει ως εναλλακτική λύση στις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη, καθώς αντί να ομαδοποιούν μια ολόκληρη τάξη γύρω από έναν δάσκαλο, οι μαθητές διδάσκονται να εργάζονται σε μικρότερες αλληλοεξαρτώμενες ομάδες. Με την τεχνική αυτή, επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή συμμετοχή, αλληλεπίδραση και συνεργασία, αφού κάθε μαθητής συνεργάζεται όχι μόνο με τα μέλη της αρχικής ομάδας αλλά και με τα μέλη της ομάδας «ειδικών» (Κλουβάτος, 2014). Η πλήρης αλληλεξάρτηση των μαθητών/τριών είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου (Woolfolk, 2007;) Αποτελεί μία εκπαιδευτική πρόταση που συμβάλει στην ανάπτυξη του επιστημονικού και τεχνολογικού γραμματισμού των μαθητών/τριών (Bybee, 1997). Η συνεργατική τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα για "συνάντηση" σκέψεων, ιδεών και απόψεων, που μπορεί να πηγάζουν από διαφορετικές κοινότητες, να βασίζονται σε διαφορετικές εμπειρίες, να εντάσσονται σε διαφορετικές πρακτικές και να βασίζονται σε διαφορετικές διαδικασίες δόμησης νοημάτων (Γιαννούτσου & Τρούκη, 2007). Οι κοινωνίες απαιτούν όλο και περισσότερο νέους τύπους γνώσης, νέα μέσα προαγωγής της και, κατά συνέπεια, νέα εκπαιδευτικά μοντέλα, ένα από τα οποία είναι η συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστές (Ludvigsen, & Mørch, 2010).

Υλικό και εφαρμογές Τ.Π.Ε.

Για την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου αξιοποιείται μία σειρά διαδικτυακών υπηρεσιών, όπως οι φόρμες google για online ερωτηματολόγια, το bubbl.us για ιδεοθύελλα, το canva για δημιουργία αφίσας και βίντεο, το audacity για δημιουργία podcast, το prezi για δημιουργία παρουσίασης. Πρόκειται για υπηρεσίες εύκολες στη χρήση και με υψηλό βαθμό αποδοτικότητας, οι οποίες μπορούν άνετα να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλεία.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Αναμένεται η στοιχειώδης εξοικείωση με υπηρεσίες διαδικτύου όπως οι φυλλομετρητές και οι μηχανές αναζήτησης, όπως επίσης και η γνώση χρήσης του κειμενογράφου αλλά και εργαλείων web 2.0, που έχουν διδαχθεί κατά τα προηγούμενα δύο έτη στο μάθημα της Πληροφορικής Α’ και Β’ τάξης ΕΠΑ.Λ. σύμφωνα και με τα προβλεπόμενα στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος αυτού.

Στάδια μεθοδολογίας

1ο στάδιο: Αφόρμηση. Η φάση αυτή εισάγει τους/τις μαθητές/τριες στις κεντρικές έννοιες της διδακτικής ενότητας του βιβλίου και διαρκεί 15 λεπτά. Με τη βοήθεια του bubbl.us ο εκπαιδευτικός προτρέπει τον καταιγισμό ιδεών, προκειμένου να καταγραφούν οι βασικές λειτουργίες της επικοινωνίας. Έπειτα, δίνονται χαρακτηριστικά παραδείγματα των όρων δημόσιες σχέσεις, ενημέρωση-πληροφόρηση, προπαγάνδα, διαφήμιση και μάρκετινγκ και ακολουθεί μία σύντομη συζήτηση για τη χρησιμότητά τους.

2ο στάδιο: Υλοποίηση. Αφιερώνεται χρόνος 75 λεπτών (το υπόλοιπο της υπάρχουσας διδακτικής ώρας και μία επιπλέον) στην εφαρμογή του πρώτου φύλλου εργασίας. Ο εκπαιδευτικός ζητάει να δημιουργηθούν πέντε ομάδες των τριών ατόμων και εξηγεί τη λογική της τεχνικής jigsaw, ότι δηλαδή αφού καθένας από την κάθε ομάδα αναλάβει ένα ρόλο, τότε πρέπει να αποχωρήσει από την ομάδα του και να γίνει μέλος μίας άλλης ομάδας -της ομάδας των ειδικών- αποτελούμενης από μαθητές των άλλων ομάδων που ασχολούνται με διαφορετική λειτουργία της επικοινωνίας αλλά με το ίδιο αντικείμενο. Για το λόγο αυτό, το φύλλο εργασίας που διαμοιράζεται είναι κοινό για όλες τις ομάδες και έτσι όλοι θα μπορέσουν να αντιληφθούν το διπλό επίπεδο πάνω στο οποίο θα εργαστούν και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στη δεύτερη ομάδα τους γιατί με αυτήν ουσιαστικά θα συνεργαστούν στην έρευνά τους. Μετά την επιστροφή στην αρχική ομάδα συντίθεται η τελική εργασία και παρουσιάζονται στην ολομέλεια οι πέντε λειτουργίες της επικοινωνίας και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Προτού διαμοιραστεί το δεύτερο φύλλο εργασίας, γίνεται μία συζήτηση για τις προεκτάσεις της επικοινωνίας και των λειτουργιών της στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία ακολουθείται από αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο.

Για το δεύτερο φύλλο εργασίας αφιερώνονται 3 διδακτικές ώρες. Οι ομάδες διαχωρίζονται σύμφωνα με το μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κύριος άξονας πάνω στον οποίο περιορίζονται οι ομάδες είναι η λειτουργία της πληροφόρησης και οι προεκτάσεις της παραπληροφόρησης και των ψευδών ειδήσεων μέσα από μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως είναι το facebook, το instagram, το tiktok, τα youtube reels κα. Στηριζόμενοι στην προηγούμενη συζήτηση καλούνται να συνδιαμορφώσουν τις ερωτήσεις για ένα ερωτηματολόγιο που θα ενσωματωθεί σε μία φόρμα google και θα αποσταλεί ηλεκτρονικά στους ερωτώμενους και να επεξεργαστούν κατάλληλα τις απαντήσεις επιλέγοντας ένα ψηφιακό εργαλείο που θα τους βοηθήσει να προβάλουν τα ευρήματά τους.

3ο στάδιο: Παρουσίαση. Εδώ παρουσιάζονται καταρχήν στην ολομέλεια της τάξης και σε δεύτερο χρόνο στη σχολική κοινότητα- μαθητές και εκπαιδευτικούς- τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη. Η κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας το διαδραστικό πίνακα δείχνει στις υπόλοιπες με ποιο εργαλείο επεξεργάστηκε τα δεδομένα: προβάλλεται η αφίσα, το βίντεο και η παρουσίαση, ακούγεται το podcast και αναζητείται το άρθρο στο ηλεκτρονικό blog. Γίνονται οι απαραίτητες επισημάνσεις από τον διδάσκοντα και υποβάλλονται σχετικά σχόλια και παρατηρήσεις από συμμαθητές/τριες αναφορικά με την πληρότητα στην κάλυψη του θέματος.

4ο στάδιο: Αξιολόγηση. Ακολουθείται η διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ανά πάσα στιγμή αξιοποιώντας τα δεδομένα που προκύπτουν και με γνώμονα τους διδακτικούς στόχους βρίσκεται σε θέση να κάνει τις απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις. Καταγράφονται παράγοντες όπως λειτουργία της ομάδας, ατομική συμμετοχή, αξιοποίηση προτεινόμενου υλικού, μορφή και ποιότητα τελικής εργασίας.

Φύλλο εργασίας 1

1. Να χωριστείτε σε πέντε ομάδες, κάθε μία από τις οποίες θα αναλάβει να ασχοληθεί με κάποια λειτουργία της επικοινωνίας, δηλαδή τις δημόσιες σχέσεις, την ενημέρωση, την προπαγάνδα, τη διαφήμιση και το μάρκετινγκ. Σε κάθε μέλος της ομάδας ανατίθεται ένα διαφορετικό τμήμα του, επομένως: στην πρώτη ομάδα, κάποιος θα ερευνήσει τα δομικά στοιχεία των δημοσίων σχέσεων ως λειτουργία επικοινωνίας (π.χ. πομπός, δέκτης, μήνυμα), κάποιος θα ασχοληθεί με τα μέσα και τους στόχους των δημοσίων σχέσεων και κάποιος θα αναζητήσει παραδείγματα δημοσίων σχέσεων. Στη δεύτερη ομάδα, κάποιος θα ερευνήσει τα δομικά στοιχεία της ενημέρωσης ως λειτουργία επικοινωνίας (π.χ. πομπός, δέκτης, μήνυμα), κάποιος θα ασχοληθεί με τα μέσα και τους στόχους της ενημέρωσης και κάποιος θα αναζητήσει παραδείγματα ορθής ενημέρωσης και παραπληροφόρησης (fake news). Στην τρίτη ομάδα, κάποιος θα ερευνήσει τα δομικά στοιχεία της προπαγάνδας ως λειτουργία επικοινωνίας (π.χ. πομπός, δέκτης, μήνυμα), κάποιος θα ασχοληθεί με τα μέσα και τους στόχους της προπαγάνδας και κάποιος θα αναζητήσει παραδείγματα προπαγάνδας. Στην τέταρτη ομάδα, κάποιος θα ερευνήσει τα δομικά στοιχεία της διαφήμισης ως λειτουργία επικοινωνίας (π.χ. πομπός, δέκτης, μήνυμα), κάποιος θα ασχοληθεί με τα μέσα και τους στόχους της ενημέρωσης και κάποιος θα αναζητήσει παραδείγματα διαφήμισης. Στην πέμπτη ομάδα, κάποιος θα ερευνήσει τα δομικά στοιχεία του μάρκετινγκ ως λειτουργία επικοινωνίας (π.χ. πομπός, δέκτης, μήνυμα), κάποιος θα ασχοληθεί με τα μέσα και τους στόχους του μάρκετινγκ και κάποιος θα αναζητήσει παραδείγματα μάρκετινγκ.

2. Όσοι έχετε αναλάβει παρόμοιο τμήμα από τις πέντε διαφορετικές θεματικές να δουλέψετε μαζί σε «ομάδες ειδικών», ανταλλάσσοντας ιδέες και προετοιμάζοντας τον τρόπο που θα παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας στις αρχικές σας ομάδες. Έτσι: Η «ομάδα ειδικών» που ασχολείται με τα συστατικά στοιχεία των διαφόρων λειτουργιών επικοινωνίας να ερευνήσει επιμέρους ζητήματα όπως τις ιδιότητες του πομπού, του δέκτη και του μηνύματος και να συζητήσει για το ρόλο τους στην αποτελεσματική ή μη επικοινωνία. Η «ομάδα ειδικών» που ασχολείται με τα μέσα και τους στόχους των συγκεκριμένων λειτουργιών επικοινωνίας να αναζητήσει παραδοσιακά και σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και να αναλύσει ώστε να καταλήξει στους επιμέρους τους στόχους που επιδιώκονται μέσω αυτών. Η «ομάδα ειδικών» που ασχολείται με την παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων να συζητήσει για τη μορφή που μπορούν να έχουν τα παραδείγματα αυτά ώστε να γίνουν καλύτερα αντιληπτά και ευκολότερα κατανοητά κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια. Μπορείτε να αναζητήσετε πληροφοριακό υλικό ανατρέχοντας στο σχολικό σας βιβλίο ή και στο διαδίκτυο.

3. Επιστρέφοντας στις αρχικές σας ομάδες, να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της εργασίας σας και να συζητήσετε ώστε να γίνει κατανοητό του κομμάτι με το οποίο ασχοληθήκατε στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Συνεργατικά να αποφασίσετε για τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια.

4. Να αξιολογήσετε τις πέντε λειτουργίες της επικοινωνίας μέσα από το Φυλλάδιο Αξιολόγησης που θα σας δοθεί.

Φύλλο εργασίας 2

1. Να χωριστείτε σε 5 ομάδες, όπου θα συζητήσετε για την κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου σχετικού με τα fake news μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Κατόπιν, στην ολομέλεια να επιλέξετε τις ερωτήσεις που θα περιέχει το ερωτηματολόγιό σας.

2. Να χρησιμοποιήσετε τη διαδικτυακή υπηρεσία φόρμες στο google quiz και να δημιουργήσετε από ένα online ερωτηματολόγιο, που να διερευνά τις αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Γρεβενών (μαθητών και εκπαιδευτικών).

3. Να διαμοιράσετε το ερωτηματολόγιο ώστε να υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης σε όλη τη σχολική κοινότητα.

4. Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων η κάθε ομάδα να ασχοληθεί με έναν τρόπο παρουσίασής τους: αφίσα, podcast,presentation, βίντεο, άρθρο στο σχολικό blog.

Άλλες εκδοχές

Τα δύο φύλλα εργασίας λόγω της πληρότητάς τους μπορούν να στηρίξουν το καθένα ξεχωριστά διαφορετικό διδακτικό σενάριο χωρίς να υπάρχει το στοιχείο της αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιούνται μαζί γιατί αναφέρονται σε σενάριο που υλοποιήθηκε κατ' αυτό τον τρόπο. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να διανεμηθεί και σε μη ηλεκτρονική μορφή λαμβάνοντας υπόψιν την ιδιαιτερότητα πολλών ενήλικων μαθητών που βρίσκονται πολλά χρόνια εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεπώς λογικό είναι να ληφθεί υπ' όψιν ότι δεν διαθέτουν ηλεκτρονικό μέσο πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο.

Κριτική

Η μέθοδος συνεργατικής συναρμολόγησης έχει συγκριτικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο πιο αυξημένες απαιτήσεις, διότι ουσιαστικά λαμβάνουν χώρα πολυεπίπεδοι διαχωρισμοί εντός των ομάδων με αυξημένο το στοιχείο της αλληλεξάρτησης. Για να ανταποκριθούν πλήρως οι μαθητές/τριες και να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος κατά την εφαρμογή κρίσιμο ρόλο παίζει η εξοικείωση με μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας. Επιπλέον, η καθοδήγηση του διδάσκοντα ως προς τον τρόπο που θα δουλέψουν οι «ομάδες των ειδικών» θα τις βοηθήσει να βρουν τον προσανατολισμό τους και να κατανοήσουν αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας. Τέλος, χρειάζεται ορθή καθοδήγηση κατά την ορθή διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ώστε όχι μόνο να μπορούν να συλλεγούν αξιόπιστα δεδομένα αλλά και να παρουσιαστούν με τρόπο αποτελεσματικό στη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. *The Jigsaw Clasroom*. Beverly Hills, California, Sage Publications, Inc.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy*. Portsmouth: Heinemann.

Chamberlain, K., Corby Craine, C. (2009). *Reading, Writing & Inquiry in Science Classroom, Grades 6-12*. California, CORWIN PRESS.

Cohen, E. (1994). *Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. Review of Educational Research*, 64, 1-35.

Dyson, B. & Strachan, K. (2000). *Cooperative learning in a high school physical education program. Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.

Giannoutsou, N., & Trouki, E. (2007). *O rolos tis technologias stin anadiorganosi kai enischysi tis synergasias.* In Avouris, N., Karagiannidis, Ch. & Komis, V. (Epim.). Synergatiki Technologia.

Hakkarainen, K. (2009). "Jigsaw". Ανακτήθηκε στις 27-08-2025 από την ιστοσελίδα http://mlab.taik.fi/polut/Yhteisollinen/tyokalu_jigsaw.html.

Hargreaves, A. (1999).*Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.

Klouvatos, K. (2014). *Omadosynergatiki Didaskalia se Anomoiogeneis Taxeis*. In E. Katsarou, & M. Liakopoulou (Epim.). Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio. Epimorfotiko yliko. Enotita A.

Ludvigsen, S., & Mørch, A. (2010). *Computer-supported collaborative learning: Basic concepts, multiple perspectives, and emerging trends. The international encyclopedia of education*, 5, 290-296.

UNESCO 1996, *Ekthesi tis diethnous epitropis gia tin ekpaidefsi ston 21o aiona, ypo tin proedria tou Jacques Delors. Ekpaidefsi: O thisavros pou kryvei mesa tis*, Ekdoseis UNESCO: Parisi, 1996.

Woolfolk, A. (2007). *Ekpaideftiki Psychologia*. Athina: ELLIN.

Ypourgiki apofasi yp' arithm. G2/2686/20-07-2000 tou Ypourgeiou Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, «Orologia Programmata kai Programmata Spoudon ton Technikon Epangelmatikon Ekpaideftirin (T.E.E.). Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias Ar. Fyllou 1022/tB'/11-08-2000.

Διδακτικό σενάριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο «Μαθαίνουμε για την κλιματική αλλαγή: Αίτια, συνέπειες και λύσεις»

Σταβάρα Χαρίκλεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει ως κύριο στόχο την ολοκληρωμένη ενημέρωση των μαθητών αναφορικά με το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής. Περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, μέσω των οποίων οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν τα αίτια, τις επιπτώσεις καθώς και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης της κλιματικής κρίσης. Το πρόγραμμα δεν περιορίζεται στην εξέταση μίας μόνο διάστασης του ζητήματος, αλλά αποσκοπεί στην πολυεπίπεδη προσέγγισή του, επιδιώκοντας την εις βάθος κατανόηση της πολυπλοκότητας και της διασύνδεσης των επιμέρους παραμέτρων του. Μέσω της ενεργού συμμετοχής τους, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη ως προς το ζήτημα και να αναγνωρίσουν τη δυνατότητα ουσιαστικής συμβολής τους στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής.

Λέξεις-Κλειδιά: κλιματική αλλαγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, βιώσιμη ανάπτυξη, διδακτικό σενάριο.

Teaching climate change through Environmental Education: A scenario-based approach to causes, effects, and solutions

Abstract

This educational scenario is an interdisciplinary educational program whose main objective is to provide students with a comprehensive understanding of the phenomenon of climate change. It includes a variety of experiential learning activities through which students are invited to investigate the causes, impacts, and possible ways to address this crisis. The program does not limit itself to examining a single aspect of the issue, but rather aims for a multi-layered approach that seeks to deepen students' understanding of the complexity and interconnectedness of its various components. Through their active participation, students are encouraged to develop critical thinking skills and to recognize their potential for making a meaningful contribution to tackling climate change.

Key-words: climate change, environmental education, sustainable development, instructional scenario.

Εισαγωγή

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του 21ου αιώνα, με σοβαρές επιπτώσεις στο περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία. Η εκπαίδευση, ως το πιο θεμελιώδες μέσο διαμόρφωσης συνειδητοποιημένων και ενεργών

πολιτών, καλείται να ενσωματώσει σύγχρονες περιβαλλοντικές θεματικές, καλλιεργώντας δεξιότητες, στάσεις και αξίες υπέρ της βιώσιμης ανάπτυξης. Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την κλιματική αλλαγή, την κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών της, καθώς και την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου, μέσα από βιωματικές και διερευνητικές δραστηριότητες. Αποτελεί ένα διαθεματικό πρόγραμμα, το οποίο εστιάζει στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στη γενική ενημέρωση των μαθητών γύρω από το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής και την κάλυψη ευρειών εννοιών που σχετίζονται με αυτό. Ορισμένες από τις έννοιες αυτές είναι ο καταναλωτισμός, η σπατάλη των ενεργειακών πόρων, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η βιοποικιλότητα, η άνοδος της στάθμης της θάλασσας, η εξοικονόμηση ενεργειακών πόρων και οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Το πρόγραμμα δεν επικεντρώνεται σε μια επιμέρους διάσταση του ζητήματος. Αντιθέτως, αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων για ποικίλα ζητήματα που σχετίζονται με αυτό και στην πολύπλευρη ενημέρωση των μαθητών για το θέμα, διότι μόνο με αυτό τον τρόπο θα είναι σε θέση να το κατανοήσουν, να συνειδητοποιήσουν πως όλες οι διαστάσεις του είναι αλληλένδετες και να ανακαλύψουν πως μπορούν να συνεισφέρουν ποικιλοτρόπως στην αντιμετώπισή του.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε τάξη της ΣΤ΄ Δημοτικού, δηλαδή σε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών. Ωστόσο, μπορεί να αξιοποιηθεί γενικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως από την Γ΄ Δημοτικού και άνω, με την προϋπόθεση να προσαρμοστούν οι δραστηριότητες βάσει του γνωστικού επιπέδου και της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών.

Διδακτικοί στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος, σύμφωνα με τη στοχοταξινομία του Bloom (Bonidis, 2012), είναι οι εξής:
Γνωστικός στόχος: Ενημέρωση για τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής.
Συναισθηματικός στόχος: Αλλαγή των στάσεων για το ρόλο της καθημερινής ατομικής συμπεριφοράς ως προς την πρόληψη και αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής.
Ψυχοκινητικός στόχος: Ανάπτυξη των δεξιοτήτων παρατήρησης, κριτικής ικανότητας, λήψης αποφάσεων, συνεργασίας και σχεδιασμού ενός εργασιακού πλάνου.

Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που θα αξιοποιηθούν

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα αξιοποιηθούν κατά την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι τόσο η επαγωγική, όσο και η απαγωγική μέθοδος, καθώς συμπεριλαμβάνονται τρόποι διδασκαλίας που βαίνει από το μερικό στο γενικό και από το γενικό στο μερικό, αντίστοιχα. Θα αξιοποιηθεί, ακόμη, η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, η οποία βασίζεται στην ανάλυση και την επανασύνθεση της πληροφορίας (Matsaggouras, 1998˙ Matsaggouras, 2003). Επιπλέον, θα εφαρμοστεί η μέθοδος project, η πιο ολιστική και διεπιστημονική από τις μεθόδους που συναντώνται στην

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Georgopoulos & Tsaliki, 2006). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα εμβαθύνουν στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής μέσα από την ίδια τους την έρευνα. Η μέθοδος project περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα (Taratori-Tsalkatidou, 2010), τα οποία ακολουθούνται στο διδακτικό σενάριο.

Αναφορικά με τις τεχνικές που θα αξιοποιηθούν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, μια από αυτές είναι η συζήτηση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η κατευθυνόμενη συζήτηση με ερωταποκρίσεις, ακολουθώντας τη μαιευτική μέθοδο. Σύμφωνα με αυτή, θα πρέπει να υπάρχει μια προσεκτικά σχεδιασμένη ακολουθία ερωτήσεων, διότι η κατάλληλη ερώτηση επηρεάζει την επιτυχία της συζήτησης. Η τεχνική της συζήτησης κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη διότι, αν και κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δραστηριοποιηθούν νοητικά, να συμμετάσχουν ενεργά και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Trilianos, 1998). Βοηθά στην ανάλυση ιδεών και ορισμένες φορές στην αλλαγή των στάσεων (Georgopoulos & Tsaliki, 2006).

Ο εννοιολογικός χάρτης είναι μια ακόμα τεχνική που επιλέχθηκε, καθώς έχει αναγνωριστεί ως ένα δυναμικό εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Novak, 1990). Πρόκειται για μια οπτικοποιημένη μορφή απεικόνισης της σύνδεσης των εννοιών που αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, η οποία βοηθά στη σύνδεση και ταξινόμηση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες (Gouli et al., 2009).

Επιπλέον, θα πραγματοποιηθεί μετακίνηση στο προς μελέτη πεδίο (field trip), η οποία είναι μια ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο παρατήρησης και βίωσης του περιβάλλοντος. Βοηθά στην ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων, όπως της παρατήρησης και της μέτρησης, αλλά και εκείνων που έχουν σχέση με τη διάγνωση και τη λήψη αποφάσεων, όπως της αναλυτικής και της συνθετικής δεξιότητας (Georgopoulos & Tsaliki, 2006).

Τέλος, αξιοποιείται, μεταξύ άλλων, το πείραμα ως τεχνική διδασκαλίας (Michas, 2003) διότι, κατά τον Dewey, η αποτελεσματική μάθηση συντελείται μέσω των εμπειρικών καταστάσεων (Dewey, 1980). Σε αυτή τη φιλοσοφία στηρίζεται ολόκληρη διδακτική παρέμβαση που προτείνεται στο παρόν άρθρο.

Εμπλεκόμενα μαθήματα/γνωστικές περιοχές

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας είναι διαθεματικό, επομένως είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι διακριτά τα μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της γνώσης, αλλά να ενοποιούνται σε ένα ζήτημα μείζονος σημασίας το οποίο θα επεξεργαστούν οι μαθητές. Οι γνωστικές περιοχές/μαθήματα που εμπλέκονται στο διδακτικό σενάριο είναι ποικίλες. Κατ' αρχάς, υπάρχει εμπλοκή του μαθήματος της Γλώσσας, καθώς οι μαθητές παράγουν γραπτό λόγο. Επιπλέον, καλούνται να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη λόγου/κειμένου και στο τέλος να δημιουργήσουν οι ίδιοι ένα πολυτροπικό κείμενο μέσα από το συνδυασμό πολλών μορφών πληροφορίας (κείμενο, ει-

κόνα, ήχος κ.λπ.), αναπτύσσοντας δεξιότητες πολυγραμματισμού (Chatzisavvidis, 2005). Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν δεξιότητες που έχουν σχέση με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, καθώς καλούνται να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά είδη λόγου ανάλογα με την περίσταση (Mitsis, 2007).

Επιπλέον, οι μαθητές, στο πλαίσιο του προγράμματος, θα πραγματοποιήσουν μαθηματικές πράξεις, ώστε να υπολογίσουν τα καύσιμα των αυτοκινήτων και των λεωφορείων ανά ώρα και ανά άτομο, ενώ σε άλλη δραστηριότητα καλούνται να υπολογίσουν τις κιλοβατώρες που καταναλώνονται από τα σπίτια τους και το ποσό που ξοδεύεται σε ευρώ. Τέτοιου είδους ασκήσεις περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο των Μαθηματικών ΣΤ΄ Δημοτικού, στη διδακτική ενότητα «Εξισώσεις στις οποίες ο άγνωστος είναι παράγοντας γινομένου».

Ακόμη, κατά την επεξεργασία του θέματος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλές έννοιες που διδάσκονται στη Γεωγραφία της ΣΤ΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα, η διδακτική ενότητα «Οι κλιματικές ζώνες της Γης», πραγματεύεται, μεταξύ άλλων την έννοια του κλίματος, ενώ στη διδακτική ενότητα «Η ατμόσφαιρα» αναλύεται τι είναι η ατμόσφαιρα, από τι αποτελείται, ποια είναι η σημασία της για τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη μας και, τέλος, περιγράφεται το φαινόμενο του θερμοκηπίου.

Το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής σχετίζεται, επίσης, με πολλές έννοιες της Φυσικής. Αυτές που θα επεξεργαστούν οι μαθητές κατά τη διερεύνηση του ζητήματος της κλιματικής αλλαγής αφορούν κυρίως εκείνες που σχετίζονται με τις πηγές ενέργειας, τη θερμοκρασία, τα έμβια και άβια όντα, τα οικοσυστήματα και τη φωτοσύνθεση. Όλα τα παραπάνω συμπεριλαμβάνονται στην ύλη του μαθήματος «Φυσικά» της ΣΤ΄ Δημοτικού.

Τέλος, το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, όπως και κάθε άλλο περιβαλλοντικό πρόβλημα, σχετίζεται άμεσα με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Στη διδακτική ενότητα «Παγκόσμια προβλήματα» γίνεται αναφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα και τη στάση που πρέπει να υιοθετούμε ως προς αυτά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση του προγράμματος

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, το οποίο περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες, αλλά και τη μέθοδο project, διαφέρει από τον τυπικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Από κύριος μεταδότης της γνώσης και επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας καθίσταται εμψυχωτής, συνεργάτης και καθοδηγητής (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007), επενδύοντας στις ικανότητες των μαθητών. Ο ρόλος του απαιτεί να βρει τη μέση οδό ανάμεσα στην καθοδήγηση και την έμμεσα ελεγχόμενη ελεύθερη συνεργασία (Röhrs, 1990). Παρακολουθεί τις δραστηριότητες των μαθητών και είναι προετοιμασμένος να επιλύσει τις δυσκολίες που ανακύπτουν, όχι ως αυθεντία, αλλά ως συμμετέχων που διαθέτει περισσότερη εμπειρία. Τα παιδιά είναι οι κύριοι μεταδότες της γνώσης και ο εκπαιδευτικός ελέγχει το υλικό που φέρνουν ως προς την εγκυρότητά του. Έχει ρόλο

καθοδηγητικό και υποστηρικτικό, καθώς δίνει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς πρέπει να δράσουν τα παιδιά και παρέχει μια ποικιλία εναλλακτικών, ώστε να τους αφήνει επιλογές και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της υπευθυνότητάς τους (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Ο ρόλος των μαθητών κατά την υλοποίηση του προγράμματος

Ο ρόλος των μαθητών είναι αυτός του ενεργού μέλους μια συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση και το αποτέλεσμα. Πρέπει να γίνουν «ειδικοί», να καταστρώσουν ένα πλαίσιο δράσης, να αναζητήσουν, να ερευνήσουν και στο τέλος να μεταδώσουν τη γνώση. Όλοι εργάζονται για έναν κοινό σκοπό, συνεισφέρουν εξίσου ανάλογα με τις δυνατότητές τους και μοιράζονται τα καθήκοντά τους. Τα παραπάνω καθιστούν το ρόλο τους πιο απαιτητικό και υπεύθυνο, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται πνεύμα ομαδικότητας.

Περιγραφή της συνολικής εξέλιξης του προτεινόμενου σεναρίου

Πρώτη φάση: Πρώτη επαφή με το αντικείμενο – κατάκτηση βασικών γνώσεων

1η διδακτική ώρα

1. Εισαγωγικό ερέθισμα
Το πρόγραμμα θα ξεκινήσει παρουσιάζοντας, ως αφόρμηση, ένα άρθρο με τίτλο «Οι μισές παραλίες με άμμο στην Ελλάδα κινδυνεύουν με εξαφάνιση έως το 2100 λόγω της κλιματικής αλλαγής» (Protothema, 2020). Στη συνέχεια, οι μαθητές ενθαρρύνονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες οδηγούν σε συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές ποιο είναι το θέμα που πραγματεύεται το άρθρο και τους φέρνει σε πρώτη επαφή με την έννοια της κλιματικής αλλαγής, ρωτώντας τους αν τους είναι οικεία. Τα παιδιά έχουν διδαχθεί ήδη στο μάθημα της Γεωγραφίας την έννοια του κλίματος, επομένως αυτή η γνώση αξιοποιείται και τους βοηθά να σκεφτούν τι μπορεί να σημαίνει «κλιματική αλλαγή».

2. Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης – κατασκευή εννοιολογικού χάρτη
Αφού τα παιδιά αποκτήσουν μια γενική ιδέα για την έννοια της κλιματικής αλλαγής, ο εκπαιδευτικός τους παροτρύνει να σκεφτούν ποιες μπορεί να είναι οι αιτίες της διατυπώνοντας ερωτήσεις όπως «Ποιος προκαλεί την κλιματική αλλαγή;», «Με ποιους τρόπους;», «Τι επιπτώσεις έχει;», «Τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;». Μέσω ερωταποκρίσεων και συζήτησης εκφράζονται οι ιδέες των μαθητών, οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται ένας εννοιολογικός χάρτης.

3. Παρακολούθηση βίντεο
Στη συνέχεια, γίνεται προβολή ενός βίντεο κινούμενων σχεδίων με θέμα τον κατανα-

λωτισμό (https://www.youtube.com/watch?v=zirrDHUEKEo). Ακολουθεί συζήτηση όπου τα παιδιά σκέφτονται και διατυπώνουν τις υποθέσεις τους για τη σχέση του καταναλωτισμού με την κλιματική αλλαγή. Κατόπιν, αν χρειαστεί, προστίθενται κι άλλες έννοιες στον εννοιολογικό χάρτη διότι, μέσα από την παρακολούθηση του βίντεο και τη συζήτηση που ακολουθεί, οι μαθητές αναμένεται να έχουν περισσότερες ιδέες για τα αίτια και τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής και να προτείνουν λύσεις.

Δεύτερη φάση: Δραστηριότητες ανακάλυψης και εμπέδωσης – μέθοδος project

2η διδακτική ώρα

1. Επιλογή του θέματος και των επιμέρους διαστάσεών του

Το πρώτο βήμα που ακολουθείται κατά τη μέθοδο project, είναι η επιλογή του θέματος. Ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project) γύρω από το θέμα της κλιματικής αλλαγής και τους ενημερώνει ποια είναι η διαδικασία που ακολουθείται. Εάν οι μαθητές δείξουν προθυμία και ενδιαφέρον, το project θα υλοποιηθεί. Αφού γίνει συζήτηση για τις διαστάσεις του θέματος, πραγματοποιείται επιλογή εκείνων που ενδιαφέρονται τα παιδιά να διερευνήσουν. Για μια ακόμη φορά, διερευνάται η προϋπάρχουσα γνώση και γίνεται μια πρώτη σκιαγράφηση στην τάξη. Έτσι, με τη βοήθεια του εννοιολογικού χάρτη που δημιουργήθηκε σε προηγούμενο στάδιο, τα παιδιά αποφασίζουν ποια θα είναι τα επιμέρους ζητήματα που θα εξετάσουν. Τα αποτελέσματα της δουλειάς τους θα παρουσιαστούν στα πλαίσια μιας ημερίδας που θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο, η οποία θα έχει ως στόχο να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει όλη την εκπαιδευτική, αλλά και την τοπική κοινότητα για την κλιματική αλλαγή, τις συνέπειές της, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να συνεισφέρει ο καθένας στην αντιμετώπισή της.

2.Καθορισμός του στόχου

Αφού οι μαθητές ενημερωθούν για τα βήματα της μεθόδου, πρέπει να γίνει ο καθορισμός και η διατύπωση του στόχου. Η διατύπωση πρέπει να είναι σαφής και ο στόχος υλοποιήσιμος.

3.Επιλογή του συντονιστή και κατανομή σε ομάδες

Το τρίτο βήμα που ακολουθείται στη μέθοδο project είναι η επιλογή του συντονιστή των ομάδων. Όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλεχθούν για το ρόλο του συντονιστή. Η επιλογή θα γίνει με ψηφοφορία. Στη συνέχεια πραγματοποιείται ο χωρισμός σε ομάδες. Τα παιδιά επιλέγουν σε ποια ομάδα επιθυμούν ενταχθούν ανάλογα με το επιμέρους ζήτημα που τους ενδιαφέρει περισσότερο να διερευνήσουν. Με βάση τους θεματικούς άξονες, προκύπτουν τρεις ομάδες, από τις οποίες η μία θα ασχοληθεί με τις αιτίες που προκαλούν την κλιματική αλλαγή, η δεύτερη με τις συνέπειές της στο περιβάλλον και η τρίτη ομάδα με τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο.

4.Διαμόρφωση του πλαισίου δράσης

Σε αυτό το στάδιο, όλα τα παιδιά της τάξης προτείνουν ιδέες για τα επιμέρους στοιχεία τα οποία διερευνηθούν από την κάθε ομάδα. Ήδη μέσα από τις πρώτες προσεγ-

γίσεις για το θέμα αρχίζει ο προβληματισμός για το πώς και από πού μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και, έτσι, οδηγούνται στη διερεύνηση των πηγών πληροφόρησης: ηλεκτρονικό και έντυπο υλικό, περιβάλλον, άνθρωποι. Επιπλέον, σχεδιάζεται από κοινού, βάσει του στόχου που τέθηκε, το πλαίσιο δράσης και το χρονοδιάγραμμα. Οι ομάδες σε αυτό το στάδιο, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, αυτο-οργανώνονται και μοιράζουν αρμοδιότητες.

5.Συγκέντρωση και επεξεργασία του υλικού (κατ' οίκον εργασία)
Σε αυτό το βήμα, το οποίο πραγματοποιείται εκτός της σχολικής τάξης, τα παιδιά θα πρέπει να αρχίσουν την έρευνα ώστε να συγκεντρώσουν το υλικό που χρειάζονται και να αρχίσει η ταξινόμηση και η επεξεργασία του.

3η διδακτική ώρα

6.Ενημέρωση και ανατροφοδότηση
Το έκτο στάδιο του σχεδίου εργασίας θα πραγματοποιηθεί έπειτα από μια εβδομάδα, ώστε να έχει δοθεί στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος να συγκεντρώσουν και να οργανώσουν το υλικό τους. Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για το σχεδιασμό της πορείας (Taratori-Tsalkatidou, 2010). Πολλά από τα ζητήματα με τα οποία ασχολούνται οι ομάδες είναι αλληλένδετα, επομένως η ανατροφοδότηση σε αυτό το στάδιο είναι πολύ χρήσιμη ώστε η κάθε ομάδα να αντλήσει πληροφορίες και από τις υπόλοιπες ομάδες

7. Επεξεργασία εκ νέου και ολοκλήρωση του υλικού προς παρουσίαση (κατ' οίκον εργασία)
Σε αυτό το βήμα οι μαθητές συνεχίζουν την επεξεργασία του θέματος έχοντας υπόψη τις νέες πληροφορίες και την ανατροφοδότηση που έλαβαν στο προηγούμενο βήμα. Εδώ ολοκληρώνονται τα προϊόντα του project, καθώς στο επόμενο βήμα θα παρουσιαστούν.

4η διδακτική ώρα

8.Παρουσίαση του project και αξιολόγησή του
Στο όγδοο και τελικό στάδιο της μεθόδου project, πραγματοποιείται παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος στην τάξη και, σε δεύτερο χρόνο, σε ημερίδα που θα πραγματοποιηθεί στον χώρο του σχολείου. Κατά την αξιολόγηση του project, δεν αξιολογείται μόνο το τελικό προϊόν, αλλά και η διαδικασία διαμόρφωσής του. Συνεπώς, στο στάδιο αυτό εξετάζεται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας με βάση το βαθμό επίτευξης των στόχων, καθώς και το βαθμό ενδιαφέροντος που έδειξαν οι μαθητές, συγκριτικά με τον 'παραδοσιακό' τρόπο διδασκαλίας.

Τρίτη φάση: Εφαρμογή και επέκταση της νέας γνώσης

5η διδακτική ώρα

1. Ευαισθητοποίηση ως προς την προπαγάνδα και τον καταναλωτισμό
Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν διάφορα προϊόντα που τους είναι γνωστά μέσω των διαφημίσεων και ταυτόχρονα ο καθένας γράφει το προϊόν που ανέφερε σε ένα χαρτάκι. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τον πίνακα σε δυο στήλες. Η πρώτη θα έχει τίτλο «πρέπει να το έχω» και η άλλη «δεν το χρειάζομαι πραγματικά». Κατόπιν, καλεί τους μαθητές να κολλήσουν τα χαρτάκια τους στη στήλη που ανταποκρίνεται καλύτερα στην άποψή τους για το προϊόν και συζητά μαζί τους λόγους που τους οδήγησαν στην απόφαση.

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα μελετά μερικές διαφημίσεις που τους δίνει ο εκπαιδευτικός τυπωμένες και τους ζητά να τις αναλύσουν έχοντας υπόψη τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Γιατί θα αγόραζε κάποιος αυτό το προϊόν;», «Τι κόλπα (τεχνικές) χρησιμοποιεί ο διαφημιστής;». Ο εκπαιδευτικός δίνει στην κάθε ομάδα και από μια φωτοτυπία στην οποία αναφέρονται επιχειρήματα που σκέπτονται συνήθως οι καταναλωτές όταν επιλέγουν κάποιο προϊόν, καθώς και κάποια ‘διαφημιστικά τρικ’ που χρησιμοποιούν οι διαφημιστές. Η κάθε ομάδα εκφράζει τις ιδέες της στην τάξη.

Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός ξεκινά μια συζήτηση χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Οι γύρω μας βοηθούν στην ενίσχυση των μηνυμάτων των διαφημιστών ή μας λένε μια διαφορετική άποψη;», «Εσείς χρειάζεστε πραγματικά όλα όσα αγοράζετε;», «Πώς θα μπορούσε η διαφήμιση να χρησιμοποιηθεί για τη μείωση της κατανάλωσης;» (WWF, n.d.).

6η διδακτική ώρα

2. Οργανωμένη έξοδος από το σχολείο
Σε αυτή τη δραστηριότητα πραγματοποιείται μια οργανωμένη έξοδος από το σχολείο, με τα παιδιά κατάλληλα εφοδιασμένα ώστε να μετρούν και καταγράφουν τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα γύρω από ένα οικοδομικό τετράγωνο. Στη συνέχεια, μεταβαίνουν στον πλησιέστερο κεντρικό δρόμο, στον οποίο θα μετρήσουν και θα καταγράψουν τον αριθμό των αυτοκινήτων που πέρασαν μέσα σε 5 λεπτά και πόσοι επιβάτες επενέβαιναν στο καθένα. Μετά την επιστροφή στο σχολείο, αφού παρασχεθούν οι απαραίτητες πληροφορίες (πόσο καύσιμο καίνε τα αυτοκίνητα και τα λεωφορεία κατά μέσο όρο), όλοι μαζί υπολογίζουν:

- Πόσα αυτοκίνητα περνούν περίπου μέσα σε μια ώρα από τον κεντρικό δρόμο
- Πόσοι επιβάτες κινούνται κάθε ώρα με τα αυτοκίνητα
- Με πόσα λεωφορεία θα μπορούσε να κινηθεί ο ίδιος αριθμός επιβατών
- Πόσα καύσιμα καίνε όλα μαζί τα αυτοκίνητα μέσα σε μία ώρα και πόσα θα έκαιγαν τα λεωφορεία εάν επρόκειτο να μεταφέρουν τον αριθμό των επιβατών που μεταφέρουν τώρα τα ιδιωτικά αυτοκίνητα
- Την αναλογία καυσίμου/επιβάτη σε κάθε περίπτωση
- Πόσο χώρο καταλαμβάνουν τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα στους δρόμους του οικοδομικού τετραγώνου και πόσα δέντρα θα μπορούσαν να φυτευτούν σε αυτό τον χώρο αν οι ιδιοκτήτες τους μετακινούνταν με ποδήλατα και μέσα μαζι-

κής μεταφοράς.

Στο τέλος της ώρας ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τα παιδιά για τη δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί την επόμενη φορά που θα ασχοληθούν με το πρόγραμμα, η οποία περιγράφεται παρακάτω.

7η διδακτική ώρα

3. Πόσο ρεύμα ξοδεύετε;

Έπειτα από μερικές εισαγωγικές πληροφορίες που δόθηκαν στο προηγούμενο μάθημα (τι είναι οι μετρητές ηλεκτρικού ρεύματος, πώς τους διαβάζουμε, τι είναι βατώρα, κιλοβατώρα κ.λπ.), ζητήθηκε από τα παιδιά να μετρούν την κατανάλωση ρεύματος του σπιτιού τους κάθε ημέρα, για μια εβδομάδα. Μετά το πέρας της εβδομάδας, λοιπόν, εντοπίζουν, συγκρίνοντας τα ποσά, ποια οικογένεια καταναλώνει τη μεγαλύτερη ποσότητα ενέργειας και ποια την μικρότερη, πόσα μέλη έχει καθεμιά και πόση ενέργεια κατά κεφαλήν καταναλώνεται. Επεξεργαζόμαστε μια λίστα με όλες τις ηλεκτρικές συσκευές ενός σπιτιού και ζητάμε από τα παιδιά να τη συμπληρώσουν σημειώνοντας για κάθε συσκευή πόσο τους είναι απαραίτητη (απολύτως απαραίτητη, αρκετά απαραίτητη, λίγο απαραίτητη, καθόλου απαραίτητη). Μέσα από την καθημερινή καταμέτρηση, τα παιδιά είναι πιθανό να έχουν παρατηρήσει σε ποιες ηλεκτρικές συσκευές οφείλονται οι υψηλές ημερήσιες ενδείξεις. Προτείνουμε την ιδέα συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδιών στο ζήτημα της μη χρήσης, για μια εβδομάδα, των συσκευών που είχαν χαρακτηριστεί απλώς απαραίτητες, λίγο απαραίτητες και καθόλου απαραίτητες, επαναλαμβάνοντας τις μετρήσεις (Georgopoulos & Tsaliki, 2006).

8η διδακτική ώρα

Πόσο ρεύμα ξοδεύετε; (συνέχεια)

Τα παιδιά παρατηρούν εάν υπάρχει διαφορά της εβδομαδιαίας κατανάλωσης σε σύγκριση με την προηγούμενη φορά και διερευνούν τις παρακάτω ερωτήσεις: «Ποια οικογένεια έκανε τη μεγαλύτερη εξοικονόμηση ενέργειας, άρα και των μη ανανεώσιμων φυσικών πόρων;», «Πόση οικονομία χρημάτων επιτυγχάνει για διάστημα δύο μηνών;» (δείχνουμε λογαριασμούς ηλεκτρικού ρεύματος, υπολογίζουμε την τιμή της κιλοβατώρας), «Αν όλες οι οικογένειες της χώρας εξοικονομούσαν παρόμοια ποσά ενέργειας, ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα;», «Τι είδους δράσεις θα βοηθούσαν για να προωθηθεί η εξοικονόμηση ενέργειας;».

4. Ηλεκτρονικό κουίζ

Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει ένα ηλεκτρονικό κουίζ σε κάποια από τις ποικίλες πλατφόρμες για τη δημιουργία ηλεκτρονικών κουίζ που υπάρχουν στο διαδίκτυο, το οποίο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με την κλιματική αλλαγή και εικόνες/γραφικά, έτσι ώστε να είναι ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές. Όλοι μαζί οι μαθητές προσπαθούν να λύσουν το κουίζ και να απαντήσουν στις ερωτήσεις, αιτιολογώντας, παράλληλα, τις απαντήσεις τους. Με αυτό τον τρόπο, θα γίνει μια τελική αποτίμηση των γνώσεων που αποκόμισαν τα παιδιά από την υλοποίηση του προγράμματος.

Δυνατότητες επέκτασης του σεναρίου και σε άλλες δραστηριότητες

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Για παράδειγμα, αν το πρόγραμμα επεκταθεί σε διάρκεια μεγαλύτερη των οκτώ διδακτικών ωρών, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν πειράματα στην τάξη με τα οποία θα αναπαρίσταται σε μικρογραφία το φαινόμενο του θερμοκηπίου, ώστε να γίνει κατανοητή βιωματικά η διαδικασία με την οποία προκαλείται. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να δημιουργηθεί από τα παιδιά μια σύντομη ταινία-κοινωνικό σποτ, με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής. Τέλος, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες που κινούνται στο ίδιο πλαίσιο με αυτές που παρουσιάστηκαν, η καθεμία από τις οποίες θα εστιάζει σε κάποιο επιμέρους παράγοντα της κλιματικής αλλαγής που αφορά είτε την εμφάνιση της, είτε τρόπους για τη μείωση του φαινομένου (π.χ. η διατροφή μας, δάση, ζώα-οικοσυστήματα, κ.ά.).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bonidis, K. T. (2012). *Prodiagrafes tis ekpaideftikis diadikasias: Theoria kai praxi*. Thessaloniki: Grafima.

Chatzisavvidis, S. (2005). Apo tin paideagogiki tou grammatismou stous polygrammatismous: Nees taseis, diastaseis kai prooptikes sti didaskalia tis glossas. Sto K. Balaskas & K. Angelakos (Ed.), *Glossa kai logotechnia stin protovathmia kai ti deyterovathmia ekpaideusi* (pp. 35–52). Athina: Metaichmio.

Chontolidou, E. (1999). Eisagogi stin ennoia tis Polytropikotitas. *Glossikos Ypologistis*, 1(1), 114–118.

Christodoulou-Gkliaou, N. (2007). Methodologikes proseggiseis pou symvalloun stin anaptyxi epikoinoniakon kai koinonikon dexiotiton gia apotelesmatiki symmetochi ton paidion sti mathisiaki diadikasia. In E. Makri-Botsari (Ed.), *Themata eisagogikis epimorfosis gia neodioristous ekpaideftikous* (pp. 7–14). Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskeumaton – Paidagogiko Institouto.

Georgopoulos, A., & Tsaliki, E. (2006). *Perivallontiki Ekpaideusi: Arches-filosofia, methodologia, paihnidia & askiseis* (7 Ed.). Athina: Gutenberg.

Gouli, E., Gogoulou, A., & Grigoriadou, M. (2009). Axiopoiontas ton ennoiologiko xarti os ergaleio didaskalias, axiologisis kai mathisis se mathimata Pliroforikis. In M. Grigoriadou, E. Gouli, A. Gogoulou, K. Glezou, G. Tsaganou, E. Kanidis et al. (Ed.), *Didaktikes proseggeiseis kai ergaleia gia ti didaskalia tis Pliroforikis* (pp. 121–176). Athina: Ekdoseis Neon Technologion.

Dewey, J. (1980). *Empeiria kai Ekpaideusi* (L. Polenakis, Metaf.). Athina: Glaros.

Matsaggouras, H. (2003). *I scholiki taxi: Choros-Omada-Peitharchia-Methodos* (Vol. A, 3rd Ed.). Athina: Aftoekdosi.

Matsaggouras, H. (1998). *Stratigikes didaskalias: I kritiki skepsi sti didaktiki praxi*. Athina: Gutenberg.

Michas, P. (2003). *I didaskalia tis Fysikis stin protovathmia ekpaideysi*. Athina: Ellinika Grammata.

Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching, 27*(10/12), 937–950.

Protothema. (2020, March 2). *Oi mises paralies me ammo stin Ellada kindyneuoun me exafanisi eos to 2100 logo tis klimatikis allagis*. https://www.protothema.gr/environment/article/980486/oi-mises-paralies-me-ammo-stin-ellada-kinduneuoun-me-exafanisi-eos-to-2100-logo-tis-klimatikis-allagis/

Röhrs, H. (1990). *To kinima tis proodeftikis ekpaidefsis*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Taratori-Tsalkatidou, E. (2010). *I methodos project sti theoria kai stin praxi* (2nd Ed.). Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Trilianos, T. (1998). *Methodologia tis Synchronis Didaskalias: Kainotomes epistimonikes proseggeiseis sti Didaktiki Praxi* (Vol. A). Athina: Afoi Tolidi.

WWF. (n.d.). *Poios apofasizei gia sena?* Retrieved from http://www.wwf.gr/images/pdfs/pe/poiosapofasizeigiasena.pdf

Διδασκαλία των Σταυροφοριών με τη μέθοδο CLIL: Μια διδακτική πρόταση για την Ιστορία της Β Λυκείου

Δημήτριος Σαλονικίδης, Δρ Φιλολογίας

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορά στη διδασκαλία μέρους της ενότητας των Σταυροφοριών από την ύλη της Ιστορίας της Β Λυκείου με τη μέθοδο CLIL, η οποία αποσκοπεί στη χρήση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας στη διδασκαλία διαφόρων αντικειμένων του σχολικού curriculum. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται κυρίως οι δραστηριότητες της διδακτικής πρότασης και ταυτόχρονα επιχειρείται να εξηγηθεί πώς αυτές εξυπηρετούν τους στόχους της μεθόδου CLIL (τα γνωστά *4C's*). Η διδακτική πρόταση στοχεύει κυρίως σε ανώτερες δεξιότητες, όπως η ανάλυση, η παραγωγή και η αξιολόγηση, ενώ όσον αφορά τους γλωσσικούς στόχους εστιάζει στη χρήση του λόγου της αφήγησης και σε επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών που ευνοούν τη συνεργασία στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία, Σταυροφορίες, CLIL

Teaching the Crusades with CLIL method: a lesson plan for History at 2nd Grade of High Scholl (Year 11)

Dimitrios Salonikidis, PhD in Classics

Th fAbstracts

The following lesson plan is related with a certain part of the History school book Unit about Crusades (2nd Grade of Greek High School), which is approached with the use of CLIL method, a method which aims to the use of a second/foreign language in several subjects of school curriculum. This article mainly presents the activities of the lesson plan and at the same time it tries to explain how these activities serve the targets of CLIL methods (known as the *4 C's*). The lesson plan aims mainly to higher skills, such as analyzing, producing and evaluating, while at the same time it focuses on the use of narrative speech and on communicative skills that promote students' collaboration in class within team activities.

Key-Words: Submission form, References, journal, I.C.T.

Εισαγωγή

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) είναι μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδος που στοχεύει στη διάχυση της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε περισσότερα αντικείμενα του σχολικού curriculum. Η μέθοδος, που έχει ήδη αρκετές δεκαετίες εφαρμογής σε Αμερική και Ευρώπη, επικεντρώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και στηρίζεται στις εξής αρχές: α. η γλώσσα και

η σκέψη αναπτύσσονται μαζί και β. η ικανότητα έκφρασης σε μια άλλη γλώσσα καθιστά αποτελεσματικότερη την κατανόηση του περιεχομένου, καθώς διευρύνει τον τρόπο σκέψης (Marsh, 2009). Αλλά και γενικότερα έχει υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας (όχι κατ' ανάγκην της ξένης) με βάση το περιεχόμενο βοηθά και στην καλύτερη κατανόηση της μητρικής, ιδιαίτερα στο επίπεδο του ακαδημαϊκού λόγου, καθώς προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις συνδέονται συχνά με δυσκολίες κατανόησης της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων (Zagka, 2014).

Η μέθοδος δεν στοχεύει απλώς στην αλλαγή της γλώσσας διδασκαλίας (Marsh et al., 1999), αλλά έχει τέσσερις στόχους, που είναι ευρέως γνωστοί ως τα *4 C's* (από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων με τις οποίες αποδίδονται αυτοί): γνωστικούς (cognitive), επικοινωνιακούς (communicative), περιεχομένου (content) και πολιτισμικούς (cultural) (Coyle et al., 2010). Με τον πρώτο όρο αναφερόμαστε στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, ανώτερες ή/και κατώτερες (π.χ. αναγνώριση, κατανόηση, σύγκριση, ερμηνεία, ταξινόμηση και εξήγηση), με τον δεύτερο στις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα (γλώσσα-στόχο), τόσο όσον αφορά τη γλώσσα μάθησης, όσο και τη γλώσσα *για* τη μάθηση και τη γλώσσα *μέσα από* τη μάθηση, με τον τρίτο στις νέες γνώσεις που αποκτά ο μαθητής, με έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση και την οικουμενική διάσταση της γνώσης, ενώ ο τέταρτος όρος σχετίζεται με την πολιτισμική συνείδηση που αποκτά ο μαθητής ως πολίτης όχι μόνο του στενού κοινωνικού συνόλου όπου ανήκει, αλλά και ως πολίτης του κόσμου, καθώς μέσα από την έκφραση σε μια ξένη γλώσσα αποκτά πολυπολιτισμική συνείδηση και βαθύτερη συνείδηση των δικών του πολιτισμικών στάσεων/απόψεων, συγκρινομένων με εκείνες άλλων πολιτών που χρησιμοποιούν στη γλώσσα-στόχο (Byram, 1997).

Η μέθοδος εφαρμόζεται είτε καθόλη τη διάρκεια του έτους για ένα γνωστικό αντικείμενο είτε σποραδικά σε συγκεκριμένες ενότητες. Στο πλαίσιο αυτής της σποραδικής χρήσης της μεθόδου CLIL εντάσσεται και η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση.

Διδακτική πλαισίωση

Η πρόταση αφορά στην πρώτη υποενότητα της ενότητας «Σταυροφορίες» της Ιστορίας της Β Λυκείου («Τα αίτια»). Για την εφαρμογή της στο σύνολό της θα χρειαστούν οπωσδήποτε 3-4 διδακτικές ώρες, σίγουρα περισσότερες από ό,τι θα χρειαζόταν για την κανονική διδασκαλία της στη μητρική γλώσσα. Ωστόσο μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναθέσει την πιο απλή και λιγότερο απαιτητική δραστηριότητα, εκείνη της αφήγησης των γεγονότων, ως εργασία για το σπίτι στο πλαίσιο της αντεστραμμένης τάξης εξοικονομώντας έτσι τουλάχιστον 1 διδακτική ώρα.

Η μέθοδος προσέγγισης της ύλης είναι η ομαδοσυνεργατική, μέθοδος βασική για τη μέθοδο CLIL, καθώς μέσα από αυτήν οι μαθητές αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα (γλώσσα – στόχος για τη διδακτική αυτή πρόταση) σε πραγματικές και όχι υποθετικές συνθήκες, δηλαδή για να καλύψουν την ανάγκη της μεταξύ τους επικοινωνίας για τη διεκπεραίωση ενός έργου που τους έχει ανατεθεί. Είναι αυτονόητο λοιπόν ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί τη γλώσσα επικοινωνίας τόσο

του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Πρέπει να τονιστεί μάλιστα ότι είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται στους μαθητές τα απαραίτητα γλωσσικά στοιχεία που θα χρειαστούν για την παραγωγή τόσο του γραπτού, όσο και τους προφορικού λόγου που θα τους ζητηθεί κάθε φορά (λεξιλόγιο, γραμματικές και συντακτικές δομές). Ταυτόχρονα χρησιμοποιείται και η ανακαλυπτική και διερευνητική μέθοδος, προκειμένου οι μαθητές να φτάσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα όσον αφορά την κατανόηση της ύλης. Εξυπακούεται ότι όλο το υλικό που δίνεται στους μαθητές στα φύλλα εργασίας (πηγές, διαγράμματα κτλ) είναι στην αγγλική γλώσσα.

Από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται δεν θα μπορούσε να λείψει και η διαθεματική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται πολύ συχνά κατά την εφαρμογή του CLIL (Coyle et al., 2010). Έτσι επιχειρούνται διασυνδέσεις του φαινομένου των Σταυροφοριών με σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και θρησκευτικά φαινόμενα που έχουν στη ρίζα τους τον θρησκευτικό φανατισμό, στο πλαίσιο της «συνομιλίας» της πρότασης με τα αντικείμενα των Θρησκευτικών και της Πολιτικής Παιδείας.

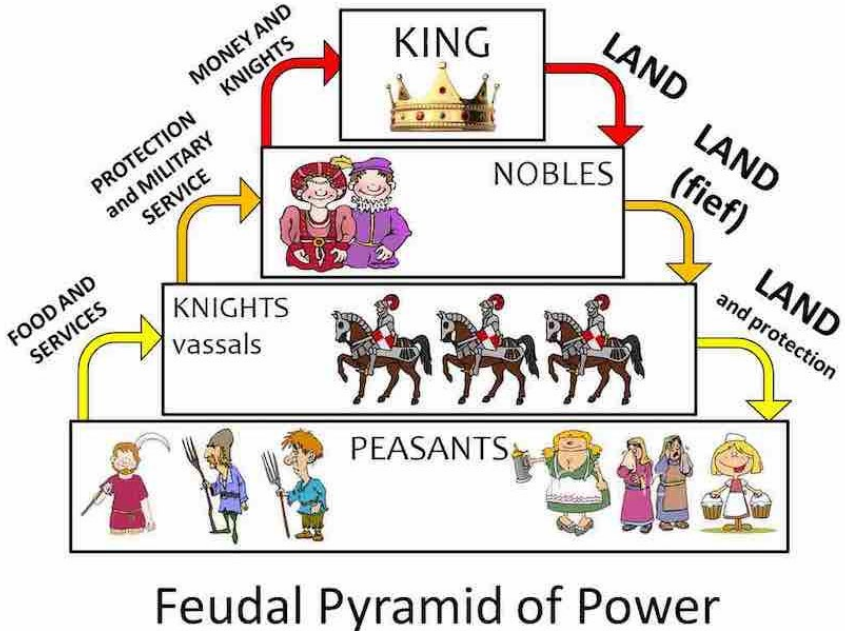
Διδακτική πορεία – περιγραφή δραστηριοτήτων και σύνδεσή τους με τους στόχους της μεθόδου CLIL

Για την ομαλή εισαγωγή στο θέμα των Σταυροφοριών προτείνεται αρχικά η διερεύνηση της ετυμολογία της λέξης «Crusades» με τη βοήθεια και μιας χαρακτηριστικής εικόνας ενός Σταυροφόρου με το σχήμα του Σταυρού στην πανοπλία του (εικ. 1), ώστε να προβληματιστούν εξ αρχής οι μαθητές για τον θρησκευτικό χαρακτήρα των εκστρατειών αυτών.

Εικόνα 1

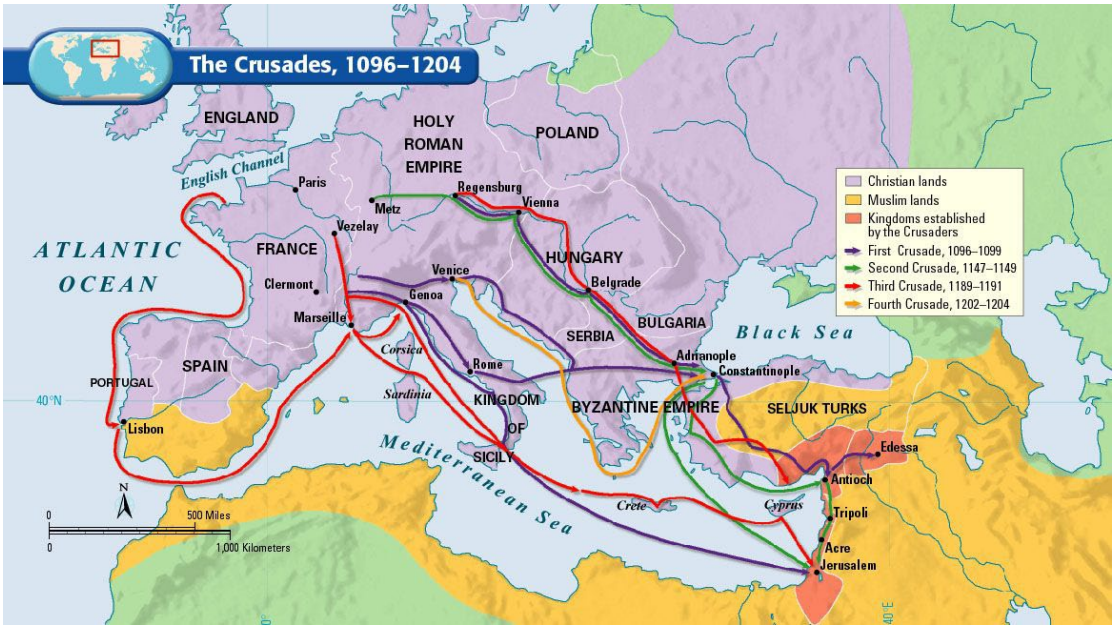
Στη συνέχεια και σε μια προσπάθεια διασύνδεσης με την προηγούμενη μάθηση ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους άλλες περιπτώσεις στη Μεσαιωνική Ιστορία όπου πολεμικές εκστρατείες περιβλήθηκαν με θρησκευτικό χαρακτήρα – χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της εκστρατείας του βυζαντινού Αυτοκράτορα Ηρακλείου κατά των Περσών, την οποία έχουν ήδη μελετήσει οι μαθητές σε προηγούμενη ενότητα. Έπειτα μέσω ενός διαγράμματος που απεικονίζει τις κοινωνικές σχέσεις στο μεσαιωνικό φεουδαρχικό σύστημα της Δύσης (εικ. 2), το οποίο

επίσης έχει ήδη μελετηθεί σε προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν τη θέση των Σταυροφόρων πολεμιστών στο κοινωνικό αυτό σύστημα – η συνειδητοποίηση αυτή είναι βασική άλλωστε για την κατανόηση και των αιτιών των Σταυροφοριών, με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές στη συνέχεια.



Εικόνα 2

Τέλος δίνεται στους μαθητές ένα χάρτης με τις πορείες των Σταυροφοριών (εικ. 3), όπου φαίνεται ότι τελικός στόχος ήταν οι Άγιοι Τόποι. Έτσι τίθεται το βασικό ερώτημα το οποίο θα κληθούν να διερευνήσουν οι μαθητές στην πρώτη δραστηριότητα: ποια ήταν τα κίνητρα της διεξαγωγής των Σταυροφοριών και πώς συνδέονται με την επιλογή της συγκεκριμένης τοποθεσίας ως τελικού τους στόχου;



Εικόνα 3

Στην πρώτη λοιπόν δραστηριότητα δίνονται στις ομάδες δύο πηγές (άλλες ομάδες επεξεργάζονται την πρώτη και άλλες τη δεύτερη) που σχετίζονται με τη Σύνοδο στο Κλερμόντ και τον λόγο του Πάπα Ουρβανού σε αυτήν. Η πρώτη πηγή είναι δευτερογενής και η πρώτη πρωτογενής, επομένως η πρώτη μπορεί να δοθεί σε ομάδες με μαθητές με μικρότερη μαθησιακή ετοιμότητα όσον αφορά την εξαγωγή πληροφοριών από πρωτογενείς πηγές. Και από τις δύο πηγές οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ή να συμπεράνουν τα κίνητρα που οδήγησαν τους φεουδάρχες και τους ιππότες να λάβουν μέρος στην Α' Σταυροφορία. Η δραστηριότητα επομένως συνδέεται αφενός με γνωστικούς στόχους, δηλαδή την κατανόηση και την ανάλυση, και αφετέρου με στόχους που αφορούν στο περιεχόμενο, καθώς καλούνται να οδηγηθούν στην κατανόηση των αιτιών των Σταυροφοριών. Η τελική απάντηση δίνεται είτε προφορικά είτε με τη μορφή ενός σύντομου γραπτού κειμένου. Γλωσσικά θα περιμένει κανείς οι μαθητές με τη δραστηριότητα αυτή να εξασκηθούν στη χρήση λέξεων και εκφράσεων της αγγλικής που χρησιμοποιούνται για τη δήλωση αιτιακών σχέσεων και συμπερασμάτων, όπως *Because…, Because of…, Due to…, As a result of…, Therefore, Consequently…* κτλ. Με τη δραστηριότητα αυτή και την εισαγωγή που προαναφέρθηκε θα ολοκληρωθεί η πρώτη διδακτική ώρα.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, η οποία, όπως έχει προαναφερθεί, θα μπορούσε να δοθεί και ως εργασία για το σπίτι στο πλαίσιο της αντεστραμμένης τάξης, οι ομάδες καλούνται να συνθέσουν ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο βάσει γραπτής πηγής και σχετικού χάρτη όπου θα εξιστορούνται τα βασικά γεγονότα της Α' Σταυροφορίας. Γνωστικά δεν ενεργοποιούνται ανώτερες γνωστικές δεξιότητες, αφού οι μαθητές καλούνται περισσότερο να κατανοήσουν την πηγή και να την αναπαραγάγουν μέσα όμως από μια έντονα αφαιρετική διαδικασία. Ωστόσο η δραστηριότητα αυτή επιδιώκει κυρίως γλωσσικούς στόχους και κυρίως την εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά ενός αφηγηματικού κειμένου, τα οποία και δίνονται στους μαθητές: δομή, περιεχόμενο και ιδιαίτερα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία (παρελθοντικοί ή και παροντικοί ρηματικοί χρόνοι, συνδετικές λέξεις που εξασφαλίζουν τη συνοχή ενός αφηγηματικού κειμένου και τη χρονική αλληλουχία των αφηγούμενων γεγονότων).

Η τρίτη και η τέταρτη δραστηριότητα, που απαιτούν μία διδακτική ώρα η κάθε μία, διευρύνουν το θέμα των Σταυροφοριών προβάλλοντάς το στο σήμερα και συνδέοντάς το διαθεματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα στην πρώτη από αυτές οι μαθητές καλούνται ουσιαστικά να συζητήσουν με βάση το φαινόμενο των Σταυροφοριών το φαινόμενο του θρησκευτικού φανατισμού και τον ρόλο που μπορεί να παίξουν ενίοτε οι θρησκείες (ή ορθότερα η εσφαλμένη ερμηνεία μιας θρησκευτικής διδασκαλίας) στην υποδαύλιση μίσους μεταξύ λαών. Το ερώτημα που τίθεται στους μαθητές τους κατευθύνει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του χριστιανικού και του μουσουλμανικού κόσμου στη σύγχρονη εποχή, οι οποίες έχουν βρεθεί πολύ συχνά σε τεταμένο σημείο με αμοιβαίες προκαταλήψεις που οδηγούν και σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Η τέταρτη πάλι δραστηριότητα οδηγεί σε ένα είδος παιχνιδιού ρόλων, αφού οι μαθητές καλούνται να ετοιμάσουν έναν ρητορικό λόγο με τον οποίο, ως εκπρόσωποι της δημοκρατικής πτέρυγας ενός Δημοτικού Συμβουλίου, καλούνται να απαντήσουν

σε έναν εκπρόσωπο ακροδεξιού κόμματος που καλεί τους πολίτες σε ένα είδος «πολιτισμικής σταυροφορίας» κατά των μουσουλμάνων της πόλης τους, που «θα αλλοιώσουν την πολιτισμική φυσιογνωμία της». Και σε αυτήν την περίπτωση δίνονται στους μαθητές τα απαραίτητα γλωσσικά στοιχεία που συνθέτουν έναν προτρεπτικό ρητορικό λόγο αυτού του είδους, όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο, όσο και τη δομή, το λεξιλόγιο και τις γραμματικοσυντακτικές δομές του κειμενικού αυτού είδους (π.χ. ρηματικές εγκλίσεις και ρηματικά πρόσωπα, στίξη, ύφος). Είναι φανερό πως οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν κυρίως στο τέταρτο στοιχείο από τα *4 C's*, δηλαδή στο πολιτισμικό. Στόχους τους είναι η συνειδητοποίηση ενός γενικότερου διεθνούς προβλήματος που δεσπόζει στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι τόσο της χώρας μας, όσο και όλου του Δυτικού κόσμου.

Θα πρέπει επίσης να τονιστεί συνολικά πως, εφόσον σε όλες τις δραστηριότητες απαιτείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, στο βαθμό που οι εργασίες είναι ομαδικές και παρουσιάζονται και συζητούνται στην τάξη, είναι αυτονόητο ότι απαιτούνται συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση προσωπικής άποψης, την αποδοχή ή απόρριψη της άποψης του άλλου. Σχετικό γλωσσικό υλικό θα ήταν καλό να παρέχεται από την αρχή στους μαθητές.

Το φύλλο εργασίας μπορεί κανείς να το δει στον παρακάτω σύνδεσμο: https://shorturl.at/DBeKW.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Όπως φάνηκε από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων της διδακτικής πρότασης, καλύπτονται και οι τέσσερις βασικοί στόχοι της μεθόδου CLIL: όσον αφορά το περιεχόμενο διερευνώνται τα αίτια των Σταυροφοριών· όσον αφορά τους γνωστικούς στόχους, καλλιεργούνται συγκεκριμένες δεξιότητες τόσο της κατώτερης, όσο και της ανώτερης κλίμακας της στοχοθεσίας του Bloom (Bloom, 1956)· όσον αφορά τη γλώσσα, παρέχεται το απαραίτητο γλωσσικό υλικό για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου που σχετίζεται τόσο με το περιεχόμενο (γλώσσα της μάθησης), όσο και με τη διαδικασία (γλώσσα *για* τη μάθηση), ενώ όσον αφορά τις πολιτισμικές προεκτάσεις, δίνεται έμφαση στη συσχέτιση των βασικών παραμέτρων του εξεταζόμενου ιστορικού γεγονότος με σύγχρονα κοινωνικοπολιτισμικά φαινόμενα. Η πρόταση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ξεπερνά τα όρια του διδακτικού χρόνου που προβλέπεται για τη συγκεκριμένη ενότητα, καθώς προφανώς το αναλυτικό πρόγραμμα δεν έχει σχεδιασθεί με δεδομένο τη χρήση της μεθόδου CLIL. Ωστόσο η πειραματική εφαρμογή της στο μάθημα της Ιστορίας, έστω και ως ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας που θα ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών, θα άξιζε σίγουρα τη «θυσία» μίας ή δύο διδακτικών ωρών επιπλέον.

Βιβλιογραφία

Bloom, A. (ed.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I. Cognitive Domain. New York: Longman

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters

Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press

Marsh, D. (ed.) (2009). Report by the Core Scientific Research Team, Study on the Contribution of Miltilingualism to Creativity, EACEA/2007/3995/2. Brussels: European Commission

Marsh, D., Enner, C., Sygmund, D. (1999). *Pursuing Plurilingualism*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla

Zagka, E. (2014). *I didaskalia tis glossas me vasi to periechomeno: apo ti theoria stin praxi.* Thessaloniki: Vanias

Η Γλώσσα στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου
Διδακτικό σενάριο

Νίκη Τσιαμάκη, M.Ed., M.Sc., Νηπιαγωγός Π.Ε.60

Περίληψη

Το σενάριο «Μια κάρτα για σένα» εντάσσεται στο Θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» και έχει στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής έκφρασης παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από τη δημιουργία και αποστολή καρτών. Μέσα από πέντε φάσεις (Εξοικείωση, Επισκόπηση, Επεξήγηση, Εμπλουτισμός, Εκτίμηση), τα παιδιά αναπτύσσουν προφορικές και γραπτές δεξιότητες, εκφράζουν συναισθήματα, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητά τους. Οι δραστηριότητες του σεναρίου περιλαμβάνουν την παρατήρηση καρτών, την ανάλυση μηνυμάτων, τη δημιουργία προσωπικής κάρτας, τη θεατρική αναπαράσταση και την παρουσίαση της εργασίας τους. Κεντρικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως οργανωτή, εμψυχωτή και παρατηρητή της μαθησιακής πορείας, με στόχο την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών. Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και στηρίζεται σε παρατήρηση, συζήτηση και ανάλυση των δημιουργιών των παιδιών. Το σενάριο ενσωματώνει αρχές διαφοροποιημένης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης και μπορεί να επεκταθεί διαθεματικά ή με ψηφιακές εφαρμογές και διασχολικές δράσεις. Στόχος είναι να ενισχυθεί η θετική στάση των παιδιών απέναντι στη γλώσσα και την επικοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, γλώσσα, επικοινωνία, κάρτες, συνεργασία.

Language in the New Preschool Curriculum – Educational Scenario

Niki Tsiamaki, M.Ed., M.Sc., Kindergarten teacher

Abstract

The teaching scenario "A Card for You" is part of the thematic unit "Child and Communication" and aims to enhance the language expression of preschool children through the creation and sending of cards. Through five phases (Familiarization, Overview, Explanation, Enrichment, Evaluation), children develop oral and written communication skills, express emotions, and cultivate empathy and creativity. The activities include observing greeting cards, analyzing messages, creating a personal card, engaging in dramatic play, and presenting their work. The teacher plays a central role as organizer, facilitator, and observer of the learning process, aiming to ensure the active participation of all children. Assessment is formative and is based on observation, discussion, and analysis of children's creations. The scenario incorporates principles of differentiated and cooperative learning and can be extended through interdisciplinary connections, digital applications, and inter-school activities. Its ultimate goal is to foster a positive attitude toward language and communication.

Key-Words: Kindergarten, language, communication, cards, collaboration.

Εισαγωγή

Το Νηπιαγωγείο αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο θεσμό αγωγής και εκπαίδευσης και έχει καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά, μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, αρχίζουν να αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες που θα τα συνοδεύουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς αυτής της ανάπτυξης είναι η γλωσσική ικανότητα (Κακανά, 2015).

Η «Γλώσσα», ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης, σκέψης και κατανόησης του κόσμου, καταλαμβάνει κεντρική θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους, την αφήγηση, τη συζήτηση, την ανάγνωση, την ακρόαση και τη γραφή, τα παιδιά οικοδομούν τις βάσεις για την ανάπτυξη της προφορικής και της πρώιμης γραπτής έκφρασης. Παράλληλα, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, στοιχεία απαραίτητα για τη μετέπειτα σχολική και κοινωνική τους πορεία (Ντίνας & Γώτη, 2016· Χατζησαββίδης, 2002).

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ενσωματώνει τη «Γλώσσα» ως θεμελιώδη άξονα της μαθησιακής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση, στη σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών και στη δημιουργία πλούσιων γλωσσικών περιβαλλόντων. Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο, με στόχο να προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για αυθεντική και δημιουργική γλωσσική εμπλοκή (Πεντέρη και συν., 2021).

Παρουσίαση Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Μια κάρτα για σένα»

Θεματικό Πεδίο: Α΄ Θ.Π.: «Παιδί και Επικοινωνία: Γλώσσα, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών»

Θεματική Ενότητα: Α.1 Γλώσσα – Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία – Α.1.2 Γραπτή Επικοινωνία

Εκπαιδευτική Βαθμίδα: Νηπιαγωγείο

Ηλικία: 4–6 ετών

Χρονική Διάρκεια: 2 διδακτικές ημέρες

Σκοπός του σεναρίου

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι να ενισχύσει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τόσο σε επίπεδο προφορικής όσο και γραπτής επικοινωνίας, μέσα από βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες με αφορμή τη συγγραφή και αποστολή μιας κάρτας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και προσωπικά βιώματα, να κατανοήσουν τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας και να πειραματιστούν με τη γραφή, σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο που ενισχύει το ενδιαφέρον τους και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία (Πεντέρη και συν., 2021).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνώσεις:

Να γνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας (προφορικός, γραπτός).

Να αναγνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία μιας κάρτας ή ενός μηνύματος (π.χ. χαιρετισμός, κύριο σώμα, υπογραφή).

Να κατανοούν ότι τα συναισθήματα και οι σκέψεις μπορούν να εκφραστούν μέσα από τη γλώσσα.

Να κατανοούν τη λειτουργικότητα του γραπτού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Να αντιλαμβάνονται τη σημασία του παραλήπτη και του στόχου ενός μηνύματος.

Δεξιότητες:

Να εξασκούνται στην προφορική επικοινωνία, μέσω αφήγησης, περιγραφής και συζήτησης.

Να πειραματίζονται με απλές μορφές γραφής, χρησιμοποιώντας λέξεις ή φράσεις για να διατυπώσουν ένα μήνυμα.

Να δημιουργούν κάρτες συνδυάζοντας λόγο και εικόνα (πολυτροπική έκφραση).

Να χρησιμοποιούν βασικά εργαλεία για την παραγωγή ή καταγραφή γραπτού λόγου.

Να οργανώνουν τις σκέψεις τους και να τις αποδίδουν με απλό δομημένο τρόπο.

Να συνεργάζονται με συνομηλίκους ή τον/την εκπαιδευτικό για την ολοκλήρωση μιας κοινής δράσης.

Στάσεις:

Να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στη γλώσσα ως μέσο έκφρασης και δημιουργίας.

Να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, μέσα από την πρόθεση να στείλουν ένα θετικό μήνυμα ή μια ευχή.

Να εκδηλώνουν ενδιαφέρον και χαρά για τη συμμετοχή τους σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Να αναπτύσσουν διάθεση για μοίρασμα συναισθημάτων και εμπειριών με άλλους.

Να σέβονται τις διαφορετικές μορφές επικοινωνίας και τις γλωσσικές επιλογές των άλλων.

Να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από την προσωπική συμμετοχή στη διαδικασία παραγωγής μηνύματος.

Προαπαιτούμενες γνώσεις – δεξιότητες

Ως προς τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, τα παιδιά αναμένεται να:

Γνώσεις:

Γνωρίζουν βασικό λεξιλόγιο σχετικό με την επικοινωνία, όπως «γράμμα», «μήνυμα», «κάρτα», «παραλήπτης», «αποστολέας», ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις και δραστηριότητες που σχετίζονται με την αποστολή και λήψη μηνυμάτων (Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία).

Έχουν εξοικείωση με καθημερινά κειμενικά είδη (όπως προσκλήσεις, σημειώματα, κάρτες), αναγνωρίζοντας τον σκοπό και τη χρήση τους (Α.1.2 Γραπτή Επικοινωνία).

Δεξιότητες:

Εκφράζονται προφορικά με απλές φράσεις ή προτάσεις, αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες ή περιγράφουν καταστάσεις, αξιοποιώντας βασικό λεξιλόγιο (Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία).

Συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες δημιουργίας προφορικών ή γραπτών μηνυμάτων (όπως η δημιουργία κάρτας ή η υπαγόρευση κειμένου), δείχνοντας πρόθεση επικοινωνίας (Α.1.2 Γραπτή Επικοινωνία).

Αναγνωρίζουν το όνομά τους και προσπαθούν να το γράψουν, ενώ πειραματίζονται με τη γραφή άλλων γνωστών λέξεων (Α.1.2 Γραπτή Επικοινωνία).

Οι διαφορές που εμφανίζουν οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω α) της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμόζοντας το επίπεδο δυσκολίας των

δραστηριοτήτων (π.χ. προφορική αντί για γραπτή έκφραση, υποστήριξη μέσω εικόνων), και β) της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αξιοποιώντας τη συνεργασία των μαθητών για τη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Πεντέρη και συν., 2021).

Περιγραφή φάσεων σεναρίου

Η μαθησιακή διαδικασία εξελίσσεται σε πέντε φάσεις που αφορούν την εξοικείωση, την επισκόπηση, την επεξήγηση, τον εμπλουτισμό και την εκτίμηση (Πεντέρη και συν., 2021). Οι φάσεις αναλύονται ως εξής:

Α΄ Φάση – Εξοικείωση

Δραστηριότητα 1η: «Μια κάρτα αγάπης»

Ο/Η εκπαιδευτικός εισάγει την έννοια της κάρτας ως μέσου επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων. Μέσα από τη συζήτηση με τα παιδιά παρουσιάζει διάφορα είδη καρτών (ευχαριστήριες, γενεθλίων, ευχών). Στη συνέχεια διατυπώνει ερωτήσεις όπως «Τι είναι μια κάρτα;», «Σε ποιους στέλνουμε κάρτες;», «Τι γράφουμε μέσα σε αυτές;». Τα παιδιά συζητούν για τα συναισθήματα που εκφράζονται σε αυτές και αναφέρουν με τη σειρά τους σε ποιους θα ήθελαν να στείλουν μια κάρτα.

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν την προφορική έκφραση, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν τους κοινωνικούς συμβολισμούς.

Υλικά/ Μέσα: κάρτες, πίνακας συζήτησης.

Β΄ Φάση – Επισκόπηση

Δραστηριότητα 1η: «Τι λένε οι κάρτες;»

Ο/Η εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη διάφορες κάρτες και διαβάζει αποσπάσματα με απλά μηνύματα. Τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν «Ποιος στέλνει την κάρτα και σε ποιον;» καθώς και «Τι λέει το μήνυμα; Πώς νιώθει ο αποστολέας;».

Μέσα από τη διαδικασία αυτή γίνεται διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού μηνύματος καθώς και λεξιλογίου συναισθημάτων.

Δραστηριότητα 2η: Διάγραμμα KWLH

Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, συμπληρώνεται το διάγραμμα KWLH (K: Τι γνωρίζω, W: Τι θέλω να μάθω, L: Τι έμαθα, H: Πως το έμαθα) με αφορμή τη θεματική «Τι γνωρίζω για τις κάρτες;» και «Τι θέλω να μάθω;» (1η και 2η στήλη του KWLH).

Στόχος είναι οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα νοήματα, να ενισχύσουν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους και να αποκτήσουν μεταγλωσσική επίγνωση.

Υλικά/Μέσα: κάρτες, χαρτόνια για το KWLH.

Γ΄ Φάση – Επεξήγηση

Δραστηριότητα 1η: «Σχεδιάζω και γράφω την κάρτα μου»

Τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν μια εικονογραφημένη κάρτα για ένα πρόσωπο της επιλογής τους (γονιό, φίλο/η, δάσκαλο/α). Ζωγραφίζουν στην εξωτερική πλευρά ότι επιθυμούν και στο εσωτερικό κολλούν αυτοκόλλητα που δείχνουν τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού γράφουν απλές λέξεις. Τα μεγαλύτερα νήπια επιχειρούν να γράψουν μόνα τους ορισμένα γράμματα. Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά στην επιλογή λέξεων, προσφέροντας πίνακα αναφοράς με λεξιλόγιο (π.χ. «Σ' αγαπώ», «Χρόνια πολλά», «Καλή μέρα», «Από τον Γιώργο» κ.λπ.)

Στόχος είναι να ασχοληθούν με τη δημιουργική δραστηριότητα, να κατανοήσουν συμβολισμούς και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Υλικά/ Μέσα: χαρτόνια, μαρκαδόροι/ξυλομπογιές, κόλλες, ψαλίδια, αυτοκόλλητα, πίνακας με λεξιλόγιο.

Δ΄ Φάση – Εμπλουτισμός

Δραστηριότητα 1η: «Θεατρική αναπαράσταση»

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να επιλέξουν μία από τις κάρτες που δημιούργησαν και να τη «ζωντανέψουν» με ένα μικρό θεατρικό σκετσάκι. Σε ομάδες 2-3 παιδιών επινοούν μικρούς διαλόγους που θα μπορούσαν να «λέγονται» ανάμεσα στον αποστολέα και τον παραλήπτη της κάρτας. Έτσι, παίζουν μικρές σκηνές όπως «Πώς ένιωσε ο παραλήπτης όταν την έλαβε;», «Πώς γράφτηκε η κάρτα και γιατί;», «Μια έκπληξη με μια κάρτα-δώρο». Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά με ερωτήσεις-κλειδιά: «Πώς ένιωσες όταν έδωσες την κάρτα;», «Τι θα απαντούσε ο/η φίλος/η σου;», «Αν η κάρτα ήταν ζωντανή, τι θα μας έλεγε;».

Στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, φαντασία, δεξιότητες προφορικής έκφρασης και κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων επικοινωνίας.

Υλικά/ Μέσα: κάρτες, θεατρικά αξεσουάρ, καθίσματα διαμορφωμένα σαν μικρή «σκηνή», ηχείο για μουσική υπόκρουση.

Ε΄ Φάση – Εκτίμηση

Δραστηριότητα 1η: «Παρουσίαση Καρτών»

Τα παιδιά παρουσιάζουν την κάρτα τους, εξηγώντας σε ποιον απευθύνεται και τι μήνυμα μεταφέρει. Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον αναστοχασμό «Τι έμαθα για τις κάρτες;», «Πώς μπορώ να δείχνω τα συναισθήματά μου;», «Τι με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα πώς γράφουμε μια κάρτα;». Μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά απαντούν για το τι διδάχθηκαν και σχολιάζουν τη διαδικασία.

Δραστηριότητα 2η: Διάγραμμα KWLH

Συμπληρώνεται ξανά το διάγραμμα KWLH (3η και 4η στήλη) με αφορμή τη θεματική «Τι έμαθα;» και «Πώς το έμαθα;». Οι κάρτες μπορούν να σταλούν/παραδοθούν στα πρόσωπα που απευθύνονται.

Στόχος είναι οι μαθητές να παρουσιάσουν σωστά τις κάρτες τους, να καλλιεργήσουν τη γλωσσική και συναισθηματική έκφραση και να αναστοχαστούν ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Υλικά/ Μέσα: κάρτες, χαρτόνια για το KWLH.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο/Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει πολυδιάστατο ρόλο στο πλαίσιο της υλοποίησης του σεναρίου, με στόχο να υποστηρίξει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και να διευκολύνει τη γλωσσική τους έκφραση μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες (Αυγητίδου και συν., 2016· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005· Πεντέρη και συν., 2021).

Κατά την πορεία του σεναρίου λειτουργεί:

α. Ως οργανωτής και καθοδηγητής της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς:

- σχεδιάζει και διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την επικοινωνία και την αυθόρμητη έκφραση,
- εισάγει τα παιδιά ομαλά σε κάθε δραστηριότητα, ενθαρρύνοντάς τα να εμπλακούν ενεργά,
- προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας και τις στρατηγικές του σεναρίου ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού.

β. Ως υποστηρικτής της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας:

- την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά μέσα από ομαδικές δραστηριότητες,
- την ενσωμάτωση στοιχείων από την οικογενειακή και πολιτισμική εμπειρία των παιδιών, ενδυναμώνοντας τη σύνδεση σχολείου-οικογένειας,
- τη δημιουργία θετικού κλίματος, όπου όλα τα παιδιά νιώθουν ότι οι απόψεις και οι προσπάθειές τους είναι αποδεκτές και σημαντικές.

Παράλληλα, λειτουργεί αναστοχαστικά, αξιολογώντας τη μαθησιακή πορεία και αναπροσαρμόζοντας τη διδακτική του/της πρακτική, ώστε να εξασφαλίζεται η ουσιαστική συμμετοχή όλων των παιδιών στην εξερεύνηση της έννοιας της επικοινωνίας μέσα από τη δημιουργία καρτών.

Αξιολόγηση των μαθητών/τριών

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου και έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα, με στόχο να καταγραφεί η πρόοδος των παιδιών ως προς την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Ο/Η νηπιαγωγός παρατηρεί τη συμμετοχή των παιδιών κατά τις ομαδικές συζητήσεις και την ικανότητά τους να εκφράζονται προφορικά με κατανοητό τρόπο, εντοπίζει τη χρήση σχετικού λεξιλογίου που προέκυψε μέσα από τις δραστηριότητες του σεναρίου, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους και αξιολογεί την προσπάθεια τους να μεταφέρουν τις προφορικές τους σκέψεις στον γραπτό λόγο με τη βοήθειά του/της, όπου απαιτείται.

Η αξιολόγηση βασίζεται κυρίως σε εργαλεία όπως παιδαγωγική παρατήρηση και καταγραφή, ανάλυση των προϊόντων των παιδιών (π.χ. εικονογραφημένες κάρτες) και συζήτηση με τα ίδια τα παιδιά για το πως ένιωσαν κατά τη διάρκεια της δράσης και τι αποκόμισαν.

Επεκτάσεις διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί σε πολλαπλές κατευθύνσεις, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της τάξης και τις ανάγκες των παιδιών. Μπορεί να συνδεθεί με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά (μέτρηση καρτών, μέγεθος φακέλων) ή οι Τέχνες (καλλιτεχνικός σχεδιασμός κάρτας). Επίσης, η ανταλλαγή καρτών μπορεί να πραγματοποιηθεί με παιδιά άλλων τμημάτων ή σχολείων, δημιουργώντας ευκαιρίες για διαπολιτισμικό διάλογο. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργηθούν και ψηφιακές κάρτες που θα σταλούν ηλεκτρονικά, προσφέροντας εμπειρίες σύγχρονης επικοινωνίας με παιγνιώδη τρόπο. Τέλος, μπορεί να δημιουργηθεί ένα ηλεκτρονικό βιβλίο που θα συγκεντρώνει τις κάρτες όλων των παιδιών, με στόχο την ανάδειξη της συλλογικής δουλειάς και την κοινοποίησή του στις οικογένειές τους.

Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά τη δημιουργία και αποστολή μιας κάρτας, ως αφετηρία για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Μέσα από παιγνιώδεις, βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες που οργανώνονται σε πέντε διαδοχικές φάσεις, τα νήπια εμπλέκονται ενεργά τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή επικοινωνία, εκφράζοντας συναισθήματα και σκέψεις, αντιλαμβανόμενα τη γλώσσα ως εργαλείο σύνδεσης με τους άλλους.

Το σενάριο προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε ομάδας, ενισχύοντας την ομαδικότητα και την αλληλεπίδραση σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής και καθοδηγητής.

Παράλληλα, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών και οι δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης και επέκτασης, όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων ή η ανταλλαγή καρτών με άλλα σχολεία, προσδίδουν στο σενάριο ευελιξία, παιδαγωγικό βάθος και πολυτροπικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Avgitidou, S., Tzekaki, M., & Tsafos, V. (2016). *Oi ypopsifioi ekpaideftikoi paratiroun, paremvainoun kai anastochazontai.* Athina: Gutenberg.

Chatzisavvidis, S. (2002). *I glossiki agogi sto Nipiagogeio drastiriotites gia tin kalliergeia tis epikoinoniakis ikanotitas kai tou grammatismou.* Thessaloniki: Vanias.

Kakana, D. M. (2015). *Theoria kai methodologia drastiriotiton stin proscholiki agogi.* Thessaloniki: Kyriakidis.

Ntinas, K., & Goti, E. (2016). *O Kritikos grammatismos sti scholiki praxi: Archizontas apo to nipiagogeio.* Athina: Gutenberg.

Pantazis, Ch. S., & Sakellariou, I. M. (2005). *Proscholiki paidagogiki. Provlimatismoi – Protaseis.* Athina: Atrapos.

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). *Odigos Nipiagogou-Pyxida: Theoritiko kai Methodologiko Plaisio.* Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis». IEP me MIS 5035542.

Valianti, S., & Neofytou, L. (2017). *Diaforopoiimeni didaskalia. Leitourgiki kai apotelesmatiki efarmogi.* Athina: Pedio.

Η διδακτική των πολυγραμματισμών σε ένα σενάριο Γλώσσας για τη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου

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

Περίληψη

Στο σχεδιασμό του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου για τη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου αξιοποιούνται διαφορετικές εκδοχές χαιρετισμού, ως πεδίο ανάπτυξης του προφορικού λόγου σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Βασισμένο στις αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών αντιστοιχεί με τις θεματικές ενότητες και πεδία του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οργανώνεται σε διαδοχικές φάσεις κατανόησης, επεξεργασίας και παραγωγής λόγου, με τη χρήση πολυτροπικού υλικού και δραστηριοτήτων που συνδέουν τη γλωσσική μάθηση με τις αυθεντικές χρήσεις της γλώσσας. Παράλληλα, ενσωματώνει αρχές συνεργατικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προβλέποντας ευέλικτες μαθητικές ομάδες με βάση την ετοιμότητα και τα μαθησιακά ενδιαφέροντα. Η διδακτική πορεία αντανακλά τον λειτουργικό και κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Σε μια περίοδο που η εκπαιδευτική κοινότητα προετοιμάζεται για την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Γλώσσας και εν αναμονή των αντίστοιχων νέων σχολικών εγχειριδίων η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να προσφέρει ένα παράδειγμα ενσωμάτωσης των βασικών αρχών του νέου ΠΣ στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλωσσική διδασκαλία, Προφορικός λόγος, Πολυγραμματισμοί, Πρακτικές Γραμματισμού

Multiliteracies Pedagogy in a Language Teaching Scenario for Grade 2 of Primary School

Tokmakidou Elpida, Teacher Education Consultant, M.Ed.

Abstracts

This teaching scenario, designed for Grade 2 of primary school, uses the different forms of greetings as a field for the development of oral language in a variety of communicative contexts. Grounded in the principles of multiliteracies pedagogy, it aligns with the thematic units and areas of the new Curriculum for Modern Greek Language. It is structured in successive phases of comprehension, processing, and language production, through the use of multimodal material and activities that connect language learning with authentic uses of language. At the same time, it incorporates principles of collaborative and differentiated instruction, providing for flexible student groupings based on readiness and learning interests. The teaching trajectory reflects the functional and social nature of language. At a time when the educational community is preparing for the implementation of the new Language Curriculum and in anticipation of the forthcoming textbooks, this proposal offers a practical example of integrating the core principles of

the new curriculum into everyday classroom practice.

Key-Words: Language teaching, Oral language, Multiliteracies, Literacy practices

Εισαγωγή

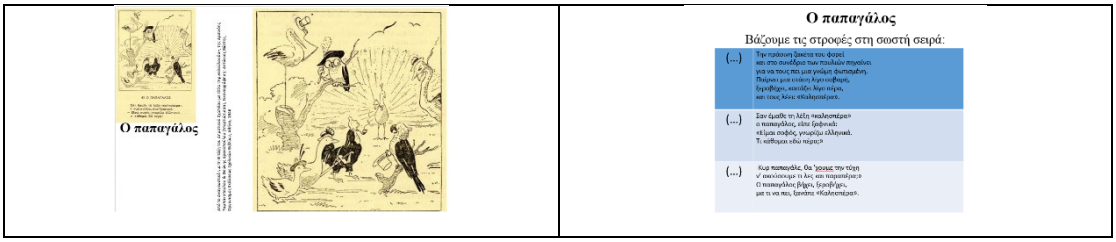
Η θεωρητική βάση του σεναρίου με τίτλο «Γνωρίζει ελληνικά ο παπαγάλος;» εδράζεται στις αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, όπως αυτές αναδεικνύονται στη σχετική βιβλιογραφία, ιδίως σε μελέτες που υποστηρίζουν τη μετάβαση από τη μονοτροπική, γραμματοκεντρική προσέγγιση σε διδακτικές πρακτικές οι οποίες αξιοποιούν ποικίλα κειμενικά είδη και μορφές λόγου. Βασικός στόχος αυτών των πρακτικών είναι η ενίσχυση της σύνδεσης της γλωσσικής διδασκαλίας με τις κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τις σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική εκπαίδευση, οι οποίες αποτυπώνονται με σαφήνεια στα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (Οικονομάκου, 2022). Οι βασικές αρχές των πολυγραμματισμών, όπως κωδικοποιούνται στο σχήμα των τεσσάρων επιπέδων δράσης (τοποθετημένη πρακτική, ανοιχτή διδασκαλία, κριτική πλαισίωση και μετασχηματισμένη πρακτική), είχαν παρουσιαστεί μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα (Χατζησαββίδης, 2003) αρκετά χρόνια πριν και πλέον ενσωματώνονται στα επίσημα προγράμματα, ανταποκρινόμενα στις απαιτήσεις ενός σύνθετου, πολυτροπικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Η παρούσα διδακτική πρόταση εντάσσεται σε αυτό το μεταβατικό πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης, ενόψει και της επικείμενης κυκλοφορίας νέων σχολικών εγχειριδίων που θα υποστηρίξουν την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών του 2022. Η συγκυρία αυτή προσφέρει πρόσφορο έδαφος για τη δοκιμή διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν τις βασικές αρχές των πολυγραμματισμών και επιδιώκουν να αναδείξουν τον λειτουργικό και κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της γλώσσας.

Στο πλαίσιο του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα (Οικονομάκου, 2021), τα θεματικά πεδία ορίζονται ως θεμελιώδεις περιοχές διδασκαλίας που προέρχονται από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία και τη διδακτική των γλωσσών. Στο σενάριο αξιοποιούνται τα εξής πεδία: Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες (ΘΠ1), Κειμενικοί τύποι-Πολυτροπικότητα (ΘΠ2), Γραμματική περιγραφή (ΘΠ3), Λεξιλόγιο (ΘΠ4). Οι αντίστοιχες θεματικές ενότητες εξειδικεύουν το περιεχόμενο κάθε πεδίου και προσδιορίζουν τους επιμέρους διδακτικούς στόχους. Στην παρούσα πρόταση αντιστοιχίσεις επιχειρούνται με τις εξής ενότητες: Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου, Παραγωγή προφορικού λόγου, Αφηγηματικό κείμενο/Ποίημα, Πολυτροπικότητα/Κείμενα με εκφράσεις χαιρετισμού (ΘΕ6), Φωνολογία/Φωνητική, Πραγματολογία, Βασικό λεξιλόγιο, Ομάδες λέξεων/εκφράσεων χαιρετισμού. Οι παραπάνω αντιστοιχίσεις καθοδηγούν τον σχεδιασμό των διδακτικών ενεργειών στον θεματικό κύκλο «Εγώ και ο κόσμος μου», στοχεύοντας -κυρίως- στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου.

Εισαγωγή στην αφήγηση- Προφορικός λόγος και λεξιλόγιο

Το πρώτο διδακτικό δίωρο του σεναρίου επιδιώκει την εισαγωγή των μαθητών/ριών στη λειτουργία της αφήγησης και την εξοικείωσή τους με βασικές έννοιες της προφορικής επικοινωνίας. Στόχοι της ενότητας εισαγωγής είναι: α) η κατανόηση της χρηστικής αξίας του λεξικού (ψηφιακού ή συμβατικού) και η αναγνώριση του περιληπτικού λόγου σε ορισμούς, β) η διάκριση των βασικών δομικών στοιχείων μιας αφήγησης (αρχή, μέση, τέλος) και γ) η παρατήρηση σημείων στίξης με έμφαση στο θαυμαστικό. Η προσέγγιση ξεκινά με ένα παιχνίδι «κρυμμένου θησαυρού», το οποίο λειτουργεί ως αφόρμηση: οι μαθητές/ριες καλούνται να ανακαλύψουν τον «κρυμμένο» πρωταγωνιστή του κειμένου που θα ακολουθήσει, μέσα από σταδιακά αποκαλυπτόμενες πληροφορίες, σε διαφάνεια με προγραμματισμένη κίνηση. Η προβολή αξιοποιείται για την ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων σχετικά με το ζώο-πρωταγωνιστή, μέσα από ιδεοθύελλα σε επίπεδο ολομέλειας και σχετικές -κυρίως ανοιχτές- ερωτήσεις από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού: «Πώς θα περιγράφατε έναν παπαγάλο; Έχετε ακούσει κάτι για αυτά τα πουλιά; Πώς φέρονται…τρέφονται; Έχουν μελωδική φωνή;… κελαηδούν όπως τα άλλα πουλιά;»). Η ενσωμάτωση δραστηριότητας στη χρήση λεξικού πραγματοποιείται με τη βοήθεια του εικονογραφημένου λεξικού της Α΄ και Β΄ τάξης, με το αντίστοιχο λήμμα να προβάλλεται στον πίνακα, δίνοντας αφορμή για την κατανόηση του περιληπτικού λόγου που χρησιμοποιείται στους λεξικογραφικούς ορισμούς. Οι μαθητές/ριες καλούνται να επαληθεύσουν τις προβλέψεις τους και να συσχετίσουν τις πληροφορίες με όσα γνωρίζουν. Η ερώτηση «Τι σημαίνει όταν λέμε ότι κάποιος "παπαγαλίζει";» προετοιμάζει τη μετάβαση στο κύριο κείμενο, προσφέροντας ένα σημείο σύνδεσης ανάμεσα στην κυριολεκτική και μεταφορική χρήση της λέξης. Ακολουθεί η ακρόαση μέσα από ένα βίντεο που συνδυάζει μελοποιημένη απόδοση και ζωγραφιές παιδιών από δημοτικό σχολείο.

Η πρώτη επαφή με το ποίημα «Ο παπαγάλος» του Ζ. Παπαντωνίου γίνεται μέσα από την παρατήρηση των πολυτροπικών στοιχείων του βίντεο (εικόνες, μουσική, τίτλος), με στόχο οι μαθητές/ριες να διατυπώσουν προβλέψεις για το περιεχόμενο. Η εναρκτήρια ακρόαση υποστηρίζεται από καθοδηγητικές ερωτήσεις για το ρόλο του παπαγάλου ως χαρακτήρα που «μιμείται», εισάγοντας τη βασική ιδέα του κειμένου. Στη συνέχεια, το ποίημα διαβάζεται από τον/την εκπαιδευτικό και αναλύεται με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου, την αναγνώριση των πρωταγωνιστών και τη διερεύνηση της στάσης τους απέναντι στον παπαγάλο. Ερωτήσεις όπως «Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές;», «Ποιες λέξεις έχει μάθει να λέει ο παπαγάλος;», «Είναι αυτές δείγμα επικοινωνίας;» ενισχύουν την κριτική προσέγγιση. Η ενσωμάτωση της εικονογράφησης από παλαιότερο σχολικό αναγνωστικό (Εικόνα 1) ενδυναμώνει τη σημασιολογική προσπέλαση του ποιήματος, δίνοντας έμφαση στην προστιθέμενη αξία της. Η εικόνα σχολιάζεται τόσο πριν όσο και μετά την ανάγνωση, με στόχο τη σύνδεση της γλωσσικής και της εικονιστικής πληροφορίας.



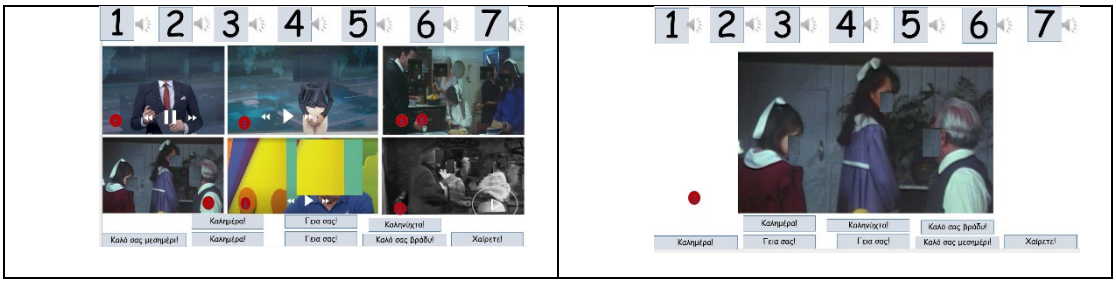
Εικόνα 1-2. Αξιοποίηση σχολικού αναγνωστικού-Χρονική ακολουθία στροφών

Η τελική δραστηριότητα αφορά τη διάκριση της αφηγηματικής δομής του ποιήματος. Οι μαθητές/ριες καλούνται να εντοπίσουν τη χρονική ακολουθία των στροφών (Εικόνα 2) και να εντοπίσουν λέξεις με ομοιοκαταληξία, ενισχύοντας την κατανόηση των μορφοσυντακτικών και υφολογικών χαρακτηριστικών του ποιητικού λόγου. Παράλληλα, διερευνάται ο αφηγηματικός ρόλος του ποιητή μέσα από ερωτήματα που καλλιεργούν την επίγνωση του αφηγηματικού πλαισίου.

Διερεύνηση λεξιλογικών επιλογών -Οπτικός και ακουστικός γραμματισμός

Στο πλαίσιο του δεύτερου διδακτικού δίωρου, οι μαθητές/ριες επιδιώκεται: Να εξασκηθούν στην αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών κατά την ακρόαση σύντομων κειμένων (διαλόγων της καθημερινότητας ή ηχογραφημένων συνομιλιών). Να εντοπίσουν σημεία στίξης (θαυμαστικό) στη γραπτή καταγραφή ενός χαιρετισμού. Να μυηθούν σε πρακτικές οπτικού γραμματισμού, με την άντληση πληροφοριών από εικόνες και τη σύγκρισή τους με αντίστοιχες ηχητικές καταγραφές.

Η υλοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων (δομικών, επικοινωνιακών, κριτικών) κατανόησης του κειμένου, με διατύπωση ερωτήσεων και αξιοποίηση τεχνικών που διευκολύνουν τον εντοπισμό βασικών ή απαιτητικών σημείων, θα μπορούσε, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες των μαθητών/τριών και το επίπεδο εξοικείωσής τους με αντίστοιχες μαθησιακές πρακτικές, να περιλαμβάνει αντίστοιχες ερωτήσεις από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την ενασχόληση των μαθητών/τριών με μια νέα παρουσίαση PowerPoint, στην οποία αξιοποιούνται επιπλέον εκφράσεις χαιρετισμού πέρα από την ήδη γνωστή («Καλησπέρα»), αποτυπώνοντας διαφορετικές περιστάσεις αλληλεπίδρασης.



Εικόνα 3-4. Ηχογραφημένες καταγραφές από διαφορετικά ψηφιακά περιβάλλοντα

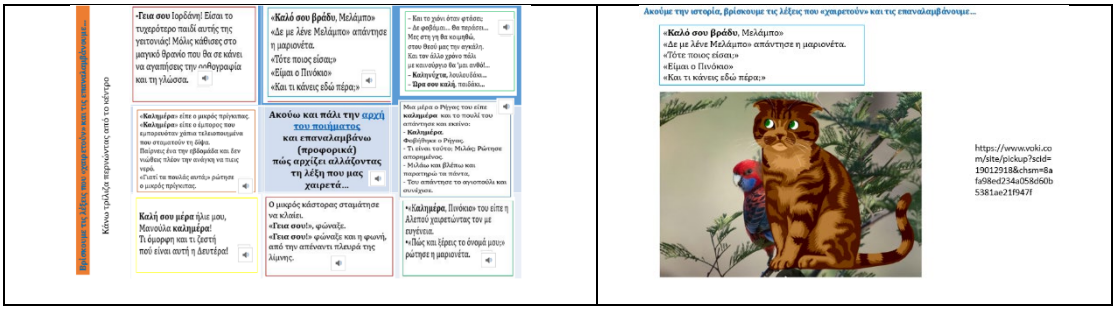
Η παρουσίαση περιλαμβάνει ηχογραφημένες καταγραφές από διαφορετικά ψηφιακά περιβάλλοντα (Εικόνες 3-4), που συγκεντρώθηκαν από τον ίδιο ψηφιακό πάροχο (ERTFLIX). Οι μαθητές/τριες καλούνται να αντιστοιχίσουν κάθε ηχητικό μήνυμα με την αντίστοιχη εικόνα και στη συνέχεια να εστιάσουν στη φράση που εμφανίζεται ως

χαιρετισμός στο τέλος κάθε διαφάνειας. Στο σχολιασμό που θα ακολουθήσει την επαλήθευση ή μη των προβλέψεων των μαθητών/τριών θα υποκινηθεί από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ο προβληματισμός για τις εναλλακτικές επιλογές και η αναφορά στο διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο που υποστηρίζει κάθε λεξιλογική επιλογή (απευθύνεται σε οικεία ή άγνωστα άτομα, αφορά διαφορετικά χρονικά διαστήματα). Προτείνεται επίσης να γίνει σχετική αναφορά στην ύπαρξη του ίδιου σημείου στίξης (θαυμαστικό) στο τέλος κάθε φράσης. Ως επιστέγασμα των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ένα θεατρικό δρώμενο με τη μορφή «διαδρόμου συνείδησης», στο οποίο ο/η παίκτης-παπαγάλος περνά από ανάμεσα στους συμμαθητές/τριές του, οι οποίοι του ψιθυρίζουν εκφράσεις χαιρετισμού. Στο τέλος καλείται να επαναλάβει όσες θυμάται. Μέσω αυτής της βιωματικής πρακτικής, οι μαθητές/τριες επανασυνδέονται με το λεξιλόγιο των προηγούμενων δραστηριοτήτων, σε ένα περιβάλλον διαφοροποιημένης συμμετοχής, που λαμβάνει υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και το επίπεδο ετοιμότητας κάθε παιδιού.

Λόγος και μέσα: αναγνώσεις, αναπαραστάσεις και ηχητικές αποτυπώσεις

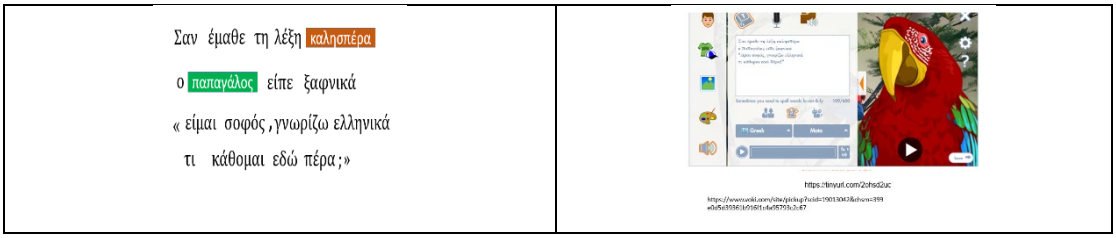
Ως Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) στο επόμενο διδακτικό δίωρο για τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες ορίζονται: Να αναπτύσσουν στρατηγικές κατανόησης, όπως η αξιοποίηση προγενέστερων γνώσεων, η μελέτη του ρόλου των πολυτροπικών στοιχείων (μουσική, εικόνα), η αξιοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου κατά την ακρόαση μιας ηχογραφημένης συνομιλίας. Επίσης επιδιώκεται να χρησιμοποιήσουν ενσυνείδητα στον προφορικό τους λόγο το λεξιλόγιο που παρουσιάζεται στη θεματική (προσαρμοσμένες στο ύφος και το περιβάλλον της επικοινωνίας), συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα ότι και ο προφορικός λόγος αποτελεί κείμενο που βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με εκδοχές του γραπτού λόγου (έντυπου και πολυτροπικού).

Στην επόμενη διδακτική ώρα του προτεινόμενου διδακτικού σχεδιασμού οι μαθητές/τριες της τάξης θα χωριστούν σε δυάδες. Στη διάθεσή τους θα υπάρχει ένας Η/Υ με παρουσίαση PowerPoint για τη συμμετοχή τους σε ένα παιχνίδι τρίλιζας (Ι.Ε.Π., 2022). Περιλαμβάνονται 9 επιλογές με διαφορετικά κείμενα (Εικόνα 5), στα οποία εντοπίζονται εκφράσεις χαιρετισμού που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Κάθε ομάδα καλείται να ολοκληρώσει μία τρίλιζα (οριζόντια ή κάθετη), επιλέγοντας απαραίτητα και τη στροφή από το ποίημα του Ζ. Παπαντωνίου «Ο Παπαγάλος», γνωστή από το προηγούμενο δίωρο. Οι υπερσυνδέσεις (1,2,3,4,5,6,7,8,9). οδηγούν στην ακρόαση σχετικών ηχογραφημένων κειμένων μέσω της εφαρμογής Voki (Εικόνα 6). Στο φόντο κάθε αρχείου βρίσκεται ένας παπαγάλος ενώ στο προσκήνιο εμφανίζεται μια γάτα που μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων τόσο με τις κινήσεις του προσώπου της όσο και με την ηχογραφημένη καταγραφή. Σε αυτή μεταφέρεται σε προφορικό λόγο ό,τι είναι γραμμένο ως γραπτό κείμενο στο αρχικό μέρος της διαφάνειας, παρέχοντας έμπρακτα στους μαθητές/τριες της τάξης την αίσθηση σύνδεσης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.



Εικόνα 5-6. Παιχνίδι τρίλιζας- Περιβάλλον Voki

Πριν από κάθε ακρόαση, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να ακούσουν προσεκτικά ««ό,τι έχει να τους πει η γάτα» και να συγκρατήσουν τη φράση χαιρετισμού. Έτσι κάθε ομάδα μπορεί να εργαστεί αυτόνομα, με την υποχρέωση να μεταφέρει δύο διαφορετικά κείμενα χαιρετισμού. Οι απαντήσεις συζητούνται στην ολομέλεια, όπου δίνεται έμφαση στο κείμενο της κεντρικής επιλογής, τη στροφή του ποιήματος (Εικόνα 7). Καθώς η ψηφιακή εκδοχή του (Εικόνα 8) παρουσιάζει προβλήματα επιτονισμού και ρυθμού προτείνεται η αντίστοιχη παρακίνηση των μαθητών/τριών να προχωρήσουν σε ατομική ανάγνωσή του, με στόχο τη βελτίωσή του αλλά και τη δική τους προφορική εξάσκηση.



Εικόνα 7-8. - Παρουσίαση στροφής - Στροφή του ποιήματος σε περιβάλλον Voki

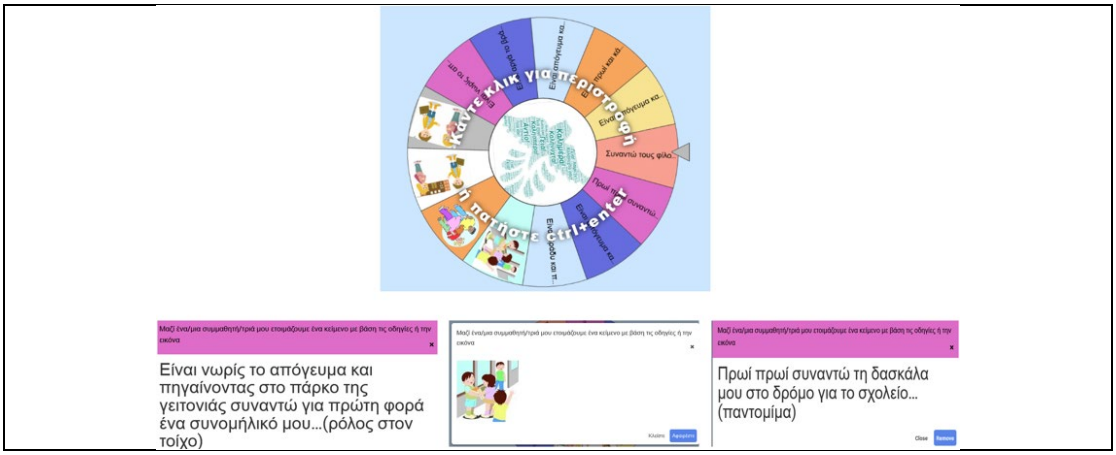
Επιπλέον στη φάση αυτή, προτείνεται οι εκφράσεις χαιρετισμού -τις οποίες διαχειρίστηκαν οι μαθητές/τριες της τάξης- να συγκεντρωθούν ως λέξεις/ καρτέλες αναφοράς και να μεταφερθούν στο περιβάλλον ενός συννεφόλεξου (προτείνεται το ψηφιακό περιβάλλον της εφαρμογής wordart στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα ενσωμάτωσης ήχου). Κατά την παρουσίαση του συννεφόλεξου στην Ολομέλεια θα μπορούσε να παρακινηθεί η παρατηρητικότητα των μαθητών/τριών της τάξης προκειμένου να εντοπίσουν το κοινό σημείο (ύπαρξη θαυμαστικού) στο τέλος κάθε φράσης. Η εμπέδωση της ορθής φωνητικής απόδοσης των συγκεκριμένων εκφράσεων μπορεί να συμπληρωθεί με την προσθήκη ηχογραφημένων παραδειγμάτων από αντίστοιχα σώματα κειμένων. Θα μπορούσε αυτά να προέρχονται από αντίστοιχες ιστοσελίδες ή από τις εκφωνήσεις των ίδιων των μαθητών/τριών. Προτείνεται η ενασχόληση των μαθητών/τριών με το συγκεκριμένο υλικό και κατά τον ελεύθερο τους χρόνο, ως εργασία εμπέδωσης και εξάσκησης.

Κατά τη συλλογή και επεξεργασία του υλικού (εκφράσεις χαιρετισμού) στην ολομέλειας της τάξης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε προφορικό επίπεδο μια εργασία ομαδοποίησης των σχετικών εκφράσεων σε τρεις στήλες, ανάλογα με το χρονικό διάστημα χρήσης τους (εκφράσεις που χρησιμοποιούνται το πρωί, το απόγευμα, το βράδυ…) ή αυτή η ομαδοποίηση να αφορά μια διαφορετική κατηγοριοποίηση (ποιες

απευθύνονται σε οικεία πρόσωπα και ποιες εκφράσεις αναδεικνύουν μια απόσταση -ηλικιακή ή και κοινωνική- ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη).

Χαιρετισμοί σε ρόλους: όταν ο λόγος γίνεται πράξη

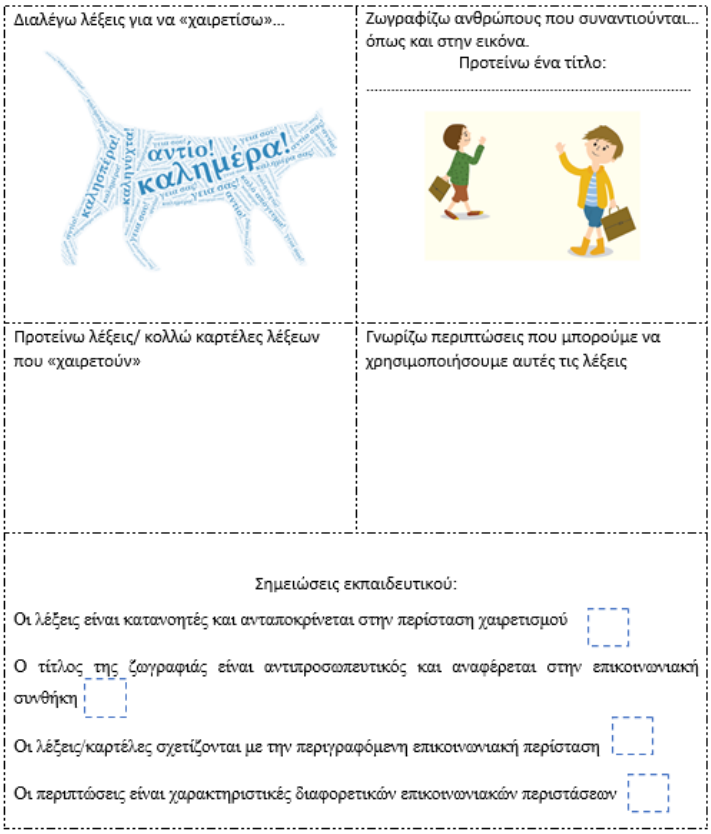
Η εμπέδωση και τελική αξιολόγηση προγραμματίζεται στο τελευταίο δίωρο, το οποίο σχεδιάστηκε ως πρόταση επέκτασης του σεναρίου με συγκεκριμένα ΠΜΑ για τους μαθητές/τριες: Να εξασκηθούν στην ορθή (φωνολογικά και πραγματολογικά) απόδοση εκφράσεων χαιρετισμού, λαμβάνοντας υπόψη τη μεταβλητότητα των κοινωνικών περιστάσεων στις οποίες εντάσσονται. Να εκφέρουν προφορικό λόγο σε επικοινωνιακή περίσταση υιοθετώντας τον κατάλληλο επιτονισμό, ένταση και ρυθμό. Να χρησιμοποιούν σε εναλλαγή λεξιλογικούς τύπους για την απόδοση διαφορετικών λεκτικών πράξεων. Να εξασκηθούν στην έκφραση κοινωνικών συμβάσεων στην εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας (χαιρετισμός).



Εικόνα 9. Τροχός

Στη συνέχεια της μαθησιακής διαδρομής προτείνεται η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ένα παιχνίδι παραλλαγής της τεχνικής RAFT (Ι.Ε.Π., 2022). Στο ψηφιακό περιβάλλον της εφαρμογής ενός «Τροχού» (Εικόνα 9) , ο/η εκπαιδευτικός έχει ενσωματώσει διάφορα σενάρια επικοινωνιακής διάδρασης (με διαφοροποίηση Ρόλου-Κοινού-Μορφής-Θέματος), στα οποία οι μαθητές/τριες θα κληθούν να συμμετάσχουν σε ζεύγη, προκειμένου να εφαρμόσουν τις σχετικές εκφράσεις, εμπεδώνοντας τις γνώσεις τους. Για την προετοιμασία των μαθητών/τριών πριν από το στάδιο της παραγωγής και σχολιασμού του προφορικού λόγου, προτείνεται να προηγηθεί σχετική δραστηριότητα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, όπου ο/η εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της ειδικότητας θα συνεργαστούν για να μυήσουν τους μαθητές/τριες της τάξης στις συγκεκριμένες πρακτικές. Στον τροχό που έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες του διδακτικού σχεδιασμού, οι σχετικές οδηγίες δίνονται μέσω εικόνων ή με τη μορφή κειμένου, που θα ανακοινώσει ο/η εκπαιδευτικός. Η δυνατότητα επιλογής τόσο του πλαισίου όσο και του τρόπου απόδοσής της (με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, όπως η παντομίμα, η δραματοποίηση, ο «προφορικός» ρόλος στον τοίχο ή το παιχνίδι ρόλων) ενέχει τη δυναμική της διαφοροποιημένης προσέγγισης για όσους μαθητές/τριες παρουσιάζουν δυσκολίες προφορικής έκφρασης. Παράλληλα, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις προτεινόμενες θεατρικές τεχνικές μπορεί να αποτελέσει

την αφορμή σχολιασμού στην ολομέλεια της τάξης των εξωκειμενικών χαρακτηριστικών της επικοινωνίας, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου αλλά και οι κινήσεις του σώματος. Στο τέλος της διδακτικής ώρας η ολομέλεια της τάξης επανέρχεται στην πρώτη στροφή του ποιήματος του παπαγάλου για να δώσει τις διαφορετικές εκδοχές (εκφράσεων χαιρετισμού) με τις οποίες θα μπορούσε να αντικατασταθεί η φράση «Σαν έμαθε τη λέξη καλησπέρα…».



Εικόνα 10. Φύλλο Αξιολόγησης

Για την υποβοήθηση του εκπαιδευτικού που θα επιχειρήσει την εφαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού έχει δημιουργηθεί συνοδευτικό υλικό -που παρουσιάστηκε στις επιμέρους φάσεις του διδακτικού σχεδιασμού και με τη μορφή συνδέσμων- ενώ δεν κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη φύλλων εργασίας για τους μαθητές/τριες της τάξης. Εναλλακτικά θα μπορούσε να προταθεί και πάλι για τον/την εκπαιδευτικό της τάξης η χρήση ενός Φύλλου Αξιολόγησης (όπως αυτό αποτυπώνεται στην Εικόνα 10), ως μια παραλλαγή του Frayer Model (Ι.Ε.Π., 2022), που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο portfolio κάθε μαθητή/τριας (με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο γραμματέα).

Αντί Επιλόγου: Αναστοχασμός και Παιδαγωγικές Αναγωγές του Σεναρίου

Ο συνδυασμός θεματικών πεδίων και ενοτήτων αποτυπώνεται σε συγκεκριμένες δράσεις και διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε με βάση τα ΠΜΑ του σεναρίου, όπως είναι τα ακουστικά κείμενα κατανόησης και αντιστοίχισης με εικόνες από το ίδιο επικοινωνιακό περιβάλλον (ΘΠ1, ΘΠ2), η εμπέδωση και παραγωγή προφορικού λόγου (ΘΠ1, ΘΠ3, ΘΠ4-ΘΕ: Φωνολογία/Φωνητική, Λεξιλόγιο), ο εντοπισμός εκφράσεων

χαιρετισμού σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις (ΘΠ2, ΘΠ3-ΘΕ: Φωνολογία/Φωνητική, Πραγματολογία), καθώς και εφαρμογή και αξιολόγηση μέσω παραγωγής προφορικού λόγου σε αυθεντικά συμφραζόμενα (ΘΠ1, ΘΠ3-ΘΕ: Παραγωγή προφορικού λόγου, Φωνολογία/Φωνητική, Πραγματολογία). Στον προτεινόμενο διδακτικό σχεδιασμό επιχειρήθηκε η υιοθέτηση των βασικών αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Οικονομάκου, 2022: 71-75) μέσα από την εφαρμογή τεσσάρων επιπέδων δράσης:

Τοποθετημένη πρακτική: Οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα βιώματά τους γύρω από τον πρωταγωνιστή του κειμένου με το οποίο θα ασχοληθούν αρχικά («Ο παπαγάλος» του Ζ. Παπαντωνίου) και με βάση αυτά κατευθύνονται στη συστηματοποίηση των σχετικών πληροφοριών και στην προοδευτική μετάβαση μέσω της ενασχόλησής τους με ακουστικά κείμενα διαφορετικών επικοινωνιακών περιστάσεων σε καινούρια δεδομένα και προβληματισμούς, όπως «Αλήθεια, ο παπαγάλος τελικά γνώριζε ελληνικά;» και «Η λέξη καλησπέρα που έμαθε να λέει ήταν αρκετή για να μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους;».

Ανοιχτή διδασκαλία: Οι μαθητές/τριες παρακινούνται να εντοπίσουν και να κατανοήσουν γλωσσικούς ή άλλους σημειωτικούς μηχανισμούς που συναντώνται στα υπό διαπραγμάτευση κείμενα, με στόχο τη γνωριμία με τις διαφορετικές εκφράσεις χαιρετισμού και τις βασικές συμβάσεις χρήσης τους (βαθμός οικειότητας και γνωριμίας μεταξύ πομπού και δέκτη, το χρόνο κατά τον οποίο επιλέγεται η μια εκφώνηση έναντι μιας άλλης), στοιχεία που συμβάλλουν στην εξοικείωσή τους με την έννοια του χαιρετισμού και τις κατηγοριοποιήσεις του.

Κριτική πλαισίωση: Με βάση τις πληροφορίες που έχουν την ευκαιρία να συγκεντρώσουν οι μαθητές/τριες γύρω από την έννοια του χαιρετισμού παρέχονται ευκαιρίες επιστροφής στο ποιητικό κείμενο του Ζαχαρία Παπαντωνίου προκειμένου να σταθούν κριτικά στο περιεχόμενό του. Η ενεργοποίηση αυτή προκύπτει μέσα από ερωτήσεις σχετικά με τις εναλλακτικές επιλογές που θα μπορούσε να είχε ο παπαγάλος για το χαιρετισμό στη συνέλευση των πουλιών και την αποφυγή του χαρακτηρισμού που του έχει αποδοθεί ότι «παπαγαλίζει». Για το σκοπό αυτό αξιοποιούνται και εικόνες από δημιουργίες άλλων μαθητών/τριών, που προτείνεται να ενταχθούν στην αρχική προσέγγιση του κειμένου. Σε αυτό το στάδιο προτείνεται η σύγκριση των εικόνων αλλά και η σχετική παρακίνηση για σχολιασμό τους σε σχέση με τα περιεχόμενα του ποιήματος και την ενδεικτική συμπλήρωσή τους με βάση τις προτάσεις των μαθητών/τριών της τάξης εφαρμογής.

Μετασχηματισμένη πρακτική: Οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει από το σχολιασμό του ποιήματος, των συνοδευτικών εικόνων και των εναλλακτικών δυνατοτήτων χαιρετισμού -αφομοιώνοντάς τες μέσα από την ενασχόληση με αυθεντικά κείμενα και τον εντοπισμό αντίστοιχων εκφράσεων- θα αξιοποιηθούν κατά τη μετάβαση στο στάδιο εφαρμογής και εμπέδωσης. Θα εμπλακούν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες θεατρικών τεχνικών και αναπαράστασης διαφορετικών περιστάσεων επικοινωνίας, έχοντας την ευκαιρία ανάληψης πρωτοβουλιών και δημιουργικής επιλογής εκφράσεων

χαιρετισμού, ανταποκρινόμενοι στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Οι παρουσιαζόμενες επιμέρους διδακτικές πρακτικές δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά εντάσσονται σε έναν συνεκτικό διδακτικό σχεδιασμό, οργανωμένο με άξονα την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί βασική συνθήκη οργάνωσης της τάξης, χωρίς να αποκλείονται στάδια συζήτησης στην ολομέλεια, ιδιαίτερα κατά την έναρξη και την ανατροφοδότηση των δράσεων. Η υλοποίησή τους αποσκοπεί στην ενίσχυση της συνεργασίας και της στοχαστικής εμπλοκής των παιδιών, μέσα από την εναλλαγή ρόλων, τη λήψη πρωτοβουλιών και τη διαπραγμάτευση νοημάτων. Το προτεινόμενο υλικό και οι σχετικές δραστηριότητες λειτουργούν ενδεικτικά, προσφέροντας ένα ευέλικτο πλαίσιο που μπορεί να προσαρμοστεί από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Μέσα σε αυτό (Τοκμακίδου, 2013), ο/η εκπαιδευτικός διατηρεί ενεργό ρόλο ως σχεδιαστής και εμψυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας, επιλέγοντας να επεκτείνει, να παραλείψει ή να τροποποιήσει επιμέρους στοιχεία του αρχικού σχεδίου, σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης και τις δυναμικές που διαμορφώνονται κατά την εφαρμογή. Η υλοποίηση των προτεινόμενων δράσεων προτείνεται να γίνει στη σχολική αίθουσα αν και προβλέπεται η ύπαρξη φορητών Η/Υ -ένας για κάθε μια ομάδα- αλλά και η ύπαρξη ενός βιντεοπροβολέα για τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Απαραίτητη θεωρείται η βασική εξοικείωση των μαθητών/τριών στη χρήση του Η/Υ και στην πλοήγηση στο διαδίκτυο. Αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί επίσης η βασική εμπειρία των μαθητών/τριών από την εργασία σε ομάδες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Oikonomakou, M. (2022). *Odigos Ekpaideftikou THP2, Keimenikoi Typoi-Polytropikotita*, I.E.P..

I.E.P. (2021). *Programma Spoudon Neoellinikis Glossas gia to Dimotiko*. 1st ekdosi. Athina.

I.E.P. (2022). *Epimorfotiko yliko gia ti Th.E. 2*. Sto A. Mantzaridou (Epim.), Praxi: «Epi-morfosi se praktikes ypostirixis ton mathiton kai ton mathitrion sto plaisio tis Diaforopoiimenis Didaskalias (DD)» me kodiko OPS (MIS) 5032906.

Tentolouris, F. & S. Chatzisavvidis. (2014). *I didaskalia tis glossas: Istori-a/Epistimologia/Anastochastikotita*. Athina: Nefeli.

Tokmakidou, E. (2013), *Eikones me fantasia*, Ekpaideftiko senario gia tin b΄ taxi tou Dimotikou Scholeiou. Proteas. Kentro Ellinikis Glossas.

Chatzisavvidis, S. (2003). I didaskalia tis Ellinikis Glossas sto plaisio ton polygrammatismon (Proetoimasia tou koinonikou mellontos ton mathiton), *Filologos*. 113. 405-414.

Η Ιστορία Γυμνασίου μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Ένα διδακτικό σενάριο για τον μινωικό πολιτισμό.

Κοκκινάκη Δήμητρα-Φιλόλογος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα συντελείται ένας ουσιαστικός επανασχεδιασμός των ΠΣ, σύμφωνα με τις σύγχρονες εξελίξεις που αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Βασικές αρχές των ΝΠΣ αποτελούν η συνοχή των γνωστικών πεδίων, ο αναστοχασμός, η αξιολόγηση, η συμπερίληψη, η διαθεματικότητα μέσω ψηφιακού μετασχηματισμού και του πολλαπλού βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός πλέον καθοδηγεί, συντονίζει, εμψυχώνει, οι μαθητές μετατρέπονται σταδιακά σε υπεύθυνα, συνεργατικά, ψηφιακά εγγράμματα άτομα. Το μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνεται ως ένας χώρος συμπερίληψης, ομαδοσυνεργατικής, ερευνητικής μάθησης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διεπιστημονικότητας, βιωματικότητας. Η Ιστορία μελετά το παρελθόν, αποσκοπώντας στη γνώση και την ερμηνεία των γεγονότων του, μέσω μελέτης ιστορικών πηγών. Διδάσκεται πλέον με άξονα τον μαθητή, χρησιμοποιώντας πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό, νέες τεχνολογίες, αξιοποίηση των πηγών μέσω μιας συνεχούς, διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η καλλιέργεια ιστορικής κριτικής σκέψης και συνείδησης, η επαφή με βασικές έννοιες του ιστορικού χώρου και χρόνου κρίνεται απαραίτητη. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο για την Αρχαία Ιστορία της Α’ Γυμνασίου.

Λέξεις-Κλειδιά: ΝΠΣ, Ιστορία Γυμνασίου, διδακτικό σενάριο, μινωικός πολιτισμός, μινωική τέχνη

High School History through the New Curricula. A teaching scenario about Minoan civilization.

Kokkinaki Dimitra-Philologist, Dr of University of Patras

Abstract

In Greek education today, a substantial redesign of the curriculum is taking place, in accordance with modern developments that aim to shape active, critically thinking citizens. The basic principles of the curriculum are the coherence of cognitive fields, reflection, evaluation, inclusion, interdisciplinary through digital transformation and the multiple book. The teacher now guides, coordinates, and inspires, and students gradually transform into responsible, collaborative, and digitally literate individuals. The learning environment is shaped as a space of inclusion, collaborative, research-based learning, differentiated teaching, interdisciplinary learning, and experiential learning. History studies the past, aiming at knowledge and interpretation of its events, through the study of historical sources. It is now taught with the student at its core, using multimodal educational materials, new technologies, and the utilization of sources through

continuous, formative evaluation. The cultivation of historical critical thinking and awareness, contact with basic concepts of historical space and time is considered essential. In this context, a teaching scenario for Ancient History of the 1st Grade is proposed.

Key-Words: New Curricula, High School History, teaching scenario, Minoan civilization, Minoan art

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:	Μινωικός Πολιτισμός και Τέχνη.
Δημιουργός:	Κοκκινάκη Δήμητρα
Βαθμίδα – Τάξη:	Α΄ Γυμνασίου
Θεματικό πεδίο:	Κοινωνικές Επιστήμες

- Θεματική ενότητα: Ο Μινωικός Πολιτισμός- Θρησκεία και Τέχνη των Μινωιτών.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ.

Κοινωνικές Επιστήμες- Γνωστικό αντικείμενο - Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα

Αρχαία Ιστορία-Εποχή του Χαλκού-Μινωικός πολιτισμός

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ.

1) Να είναι σε θέση οι μαθητές να τοποθετούν την Κρήτη στον χώρο (χάρτη) και τον μινωικό πολιτισμό και τις υποπεριόδους του στον χρόνο (χρονογραμμή).

2) Να κατανοούν τον τρόπο που ο χώρος, η γεωγραφική θέση και οι ιδιαιτερότητες του αναγλύφου, η επαφή με τη θάλασσα επηρεάζουν την πορεία και την ανάπτυξη των κοινωνιών και της οικονομίας, αντιλαμβανόμενοι τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισαν στον πολιτισμό της Μεσογείου.

3) Να μπορούν να περιγράφουν ένα μινωικό ανάκτορο και να εξηγούν τη σχέση του με τη θρησκεία και την οικονομία της εποχής μέσα από ποικίλες πηγές.

4) Να γνωρίσουν και να αναγνωρίζουν τα δείγματα της μινωικής Τέχνης με βάση τα βασικά τους χαρακτηριστικά

5) Να σχηματίσουν μια εικόνα για τον καθημερινό βίο και τις αντιλήψεις των Μινωιτών μέσα από τοιχογραφίες, ανάκτορα, κεραμική.

6) Να συνειδητοποιήσουν πως ο μινωικός ήταν ο πρώτος μεγάλος πολιτισμός που αναπτύχθηκε στον ελλαδικό χώρο και κατά προέκταση στον ευρωπαϊκό, εκτιμώντας τον πολιτισμικό πλούτο της χώρας μας από την προϊστορική ακόμα εποχή.

7) Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να αντιληφθούν ότι στην ιστορία του πολιτισμού πάντοτε τον άνθρωπό τον ενδιέφερε όχι μόνο το ζην, αλλά και το ευ ζην.

Σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Το σενάριο αυτό της Ιστορίας μπορεί να συνδυαστεί διαθεματικά με:

Καλλιτεχνικά. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τοιχογραφίες εμπνευσμένες από τη μινωική θεματολογία, να πλάσουν αγγεία με πηλό, να ζωγραφίσουν ως αγγειογράφοι φυτικά μοτίβα σε καμαραϊκά αγγεία, πινακίδες γραμμικής Α και Β, τον δίσκο της Φαιστού.

Ν. Γλώσσα. Οι μαθητές καλούνται σε παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου: δημιουργική γραφή, παραγωγή διαλόγων, συνεντεύξεων, αφήγηση-περιγραφή, ανάπτυξη παραγράφου.

Γεωγραφία. Εντοπισμός της Κρήτης πάνω στον χάρτη, συζήτηση με τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη γεωγραφική της θέση, ως σταυροδρόμι ηπείρων και θαλασσών, το κλίμα της, τον γεωφυσικό πλούτο και τον τρόπο που οι παράγοντες αυτοί διαμόρφωσαν την ταυτότητάς της.

Πληροφορική. Στο εργαστήριο οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν χρονογραμμές, να εντοπίζουν τοποθεσίες στο google earth, να ασκηθούν σε διαδραστικούς χάρτες, να αναζητήσουν εικόνες, να περιηγηθούν στις πλατφόρμες, e-me, e-content. Επιπλέον, μπορούν να παράξουν κείμενα στο word, να εξοικειωθούν με την ηλεκτρονική αλληλογραφία, καθώς και την ψηφιακή τάξη e-class.

Θεατρική αγωγή. Σε συνεργασία με τον αντίστοιχο καθηγητή, οι μαθητές μπορούν να προβούν σε δραματοποιήσεις π.χ μια μινωικής τελετής ή να ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση εμπνευσμένη από τη μινωική εποχή.

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες.

Σκεπτικό σεναρίου. Επιστημονικό/ γνωστικό περιεχόμενο

Η επιλογή της συγκεκριμένης ενότητας για την εκπόνηση του διδακτικού σεναρίου έγινε με κίνητρα παιδαγωγικά. Καθώς διδάσκεται τον πρώτο μήνα μετά τη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο, θεωρείται μια καλή ευκαιρία, στα πρώτα κιόλας μαθήματα για κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε ομαδικά και συνεργατικά να προσεγγιστεί η νέα ύλη στην καινούρια βαθμίδα με έναν πρωτότυπο και ασυνήθιστο τρόπο. Επιδιώκει να τονώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών κατά τη μεταβατική

αυτή φάση, καθώς οι δραστηριότητες που προτείνονται δεν απαιτούν ιδιαίτερες ιστορικές γνώσεις, μπορούν να ανταποκριθούν όλοι και αποτελεί προσφιλές θέμα στο σύνολο σχεδόν των μαθητών. Έτσι οι μαθητές επιδιώκεται να αποκαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση, μέσω ομαδοσυνεργατικών, ενεργών και βιωματικών μεθόδων, μακριά από την αποστήθιση με την οποία έχουν συνδυάσει παραδοσιακά το μάθημα της Ιστορίας. Ο μινωικός πολιτισμός άλλωστε αναμένεται να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, λόγω της ζωντάνιας, την ομορφιάς και της πρωτοτυπίας της τέχνης του, συνδυαστικά με το γεγονός ότι είναι ο πρώτος μεγαλειώδης μνημειακός πολιτισμός στον ελλαδικό χώρο. Τέλος, μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα είναι μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής να αγαπήσουν το μάθημα της Ιστορίας και να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία του.

Προαπαιτούμενος γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Ως προαπαιτούμενη θεωρείται η γνώση του κυκλαδικού πολιτισμού, που προηγήθηκε διδακτικά. Η δυνατότητα ομαδικής, συνεργατικής εργασίας, μια στοιχειώδης εξοικείωση με τις ιστορικές πηγές και την κριτική εξέτασή τους, η δυνατότητα παραγωγής γραπτών και ψηφιακών κειμένων, καθώς και η ικανότητα χειρισμού βασικών ψηφιακών εργαλείων.

Σκοπός σεναρίου - προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

1) Να τοποθετούν οι μαθητές τα σημαντικότερα κέντρα του μινωικού πολιτισμού στον χώρο και στον χρόνο.

2) Να αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά δείγματα της μινωικής τέχνης, να είναι σε θέση να περιγράφουν ένα μινωικό αρχαιολογικό εύρημα και να το συσχετίζουν με τη θρησκεία, την κοινωνία, την καθημερινή ζωή των μινωιτών.

3) Να συνειδητοποιήσουν πως η οικονομία επηρεάζει τον πολιτισμό και την τοπογραφία της περιοχής.

4) Να παρατηρήσουν τα δαιδαλώδη ανάκτορα, τα οποία καταδεικνύουν το συγκεντρωτικό σύστημα διακυβέρνησης της Κρήτης στη μινωική εποχή.

5) Να συνειδητοποιήσουν το μεγαλείο του μινωικού πολιτισμού και τη σπουδαιότητά του στον χώρο της Μεσογείου.

6) Να κατανοήσουν τη σημασία της μελέτης των πηγών για την ιστορική ερμηνεία.

7) Να εξασκηθούν στην επιστημονική έρευνα, παρατήρηση, σύγκριση, καταγραφή, συλλογή δεδομένων- πληροφοριών από ιστορικές πηγές.

8) Να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, εξαγωγής συμπερασμάτων και διατύπωσης γραπτού και προφορικού ιστορικού λόγου.

9) Να εξοικειωθούν με τη χρήση της τεχνολογίας, των ψηφιακών εργαλείων και σχετικών ιστοσελίδων αξιοποιώντας τα στη σχολική διαδικασία.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η εκπόνηση του σεναρίου θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Εναλλακτικά, στην τάξη με τη χρήση διαδραστικού πίνακα ή προτζέκτορα, ώστε να γίνει αξιοποίηση των εποπτικών μέσων και των επιλεγμένων λογισμικών. Είναι ακόμα δυνατή η έντυπη μορφή των σεναρίων που διαμοιράζονται στους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός επίσης, έχει ήδη σχηματίσει τη δική του ψηφιακή τάξη στο ΠΣΔ (e-class), στην οποία οι μαθητές, ώστε σύγχρονα και ασύγχρονα να διευκολύνεται η μεταξύ τους επικοινωνία.

Διδακτική προσέγγιση

Η διδακτική προσέγγιση του σεναρίου βασίζεται στα ΝΠΣ. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιχειρείται μια εποικοδομητική, ανακαλυπτική, διερευνητική, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της νέας γνώσης μέσω διαλόγου και ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι διδακτικές τεχνικές προσέγγισης είναι η αφήγηση, η ιδεοθύελλα, ο εννοιολογικός χάρτης, η βιωματική προσέγγιση, η δημιουργική γραφή, η πολυτροπικότητα και το φύλλο εργασίας. Εφαρμόζονται επιπλέον η ανάθεση έργου για αποκάλυψη της πληροφορίας, οι ερωταποκρίσεις, ο καθοδηγούμενος διάλογος και η σύντομη ιστορική αφήγηση. Η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην αξιοποίηση των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται σε ενεργητικές μαθητοκεντρικές μεθόδους, κατά τις οποίες οι μαθητές συνεργάζονται, ερευνούν, αντλούν πληροφορίες για το θέμα τους, κατανοούν, αναλύουν, αξιολογούν και δημιουργούν με φαντασία και πρωτοτυπία.

Η επεξεργασία ιστορικών πηγών βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας και φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τη μεθοδολογία της ιστορικής επιστήμης. Διδακτικά εργαλεία, όπως εννοιολογική χαρτογράφηση, ιστορικός άτλαντας, διαδραστικός χάρτης, χρονογραμμές, ιστορικό ντοκιμαντέρ, χρήση των ΤΠΕ, παρουσίαση, επιστρατεύονται για την υλοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ο ενορχηστρωτής της διδασκαλίας, με ρόλο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό. Σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανατροφοδοτεί με σχόλια την κάθε ομάδα και ενθαρρύνει την προσπάθειά της. Αξιολογεί την προσπάθεια των μαθητών συλλογικά, ως μέλη που συμμετέχουν στις δραστηριότητες μιας ομάδας, αλλά και ατομικά από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους κατά τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας στην τάξη, καθώς και από την εργασία για το σπίτι. Η αξιολόγηση γίνεται σε τρία στάδια: Διαγνωστική Αξιολόγηση: έλεγχος προϋπάρχουσας γνώσης με προφορικές ερωτήσεις. Διαμορφωτική Αξιολόγηση: καθ΄ όλη τη διάρκεια εποπτεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία και αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό.

Τελική αξιολόγηση: παρουσίαση των εργασιών των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης, καθώς και σύντομη κριτική για τις εργασίες των συμμαθητών τους. Τέλος, υπάρχει και η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης του μαθητή με το επαναληπτικό κουίζ που συμπληρώνεται ατομικά το σπίτι.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Πριν το σενάριο.

Οι μαθητές ενημερώνονται για το διδακτικό σενάριο που πρόκειται να εκπονήσουν, καθώς και τα στάδια υλοποίησής του, ότι δηλαδή πρόκειται να αποκτήσουν πολλές κι ενδιαφέρουσες γνώσεις, μέσω ενός τρόπου λιγότερο συνηθισμένου στο σχολείο. Θα αξιοποιήσουν την τεχνολογία, δουλεύοντας σε ομάδες. Αν οι μαθητές δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να οργανώσει ασκήσεις γνωριμίας ή ένα σύντομο θεατρικό παιχνίδι για να νιώσουν άνετα μεταξύ τους και να συνεργασούν. Έπειτα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ορίζεται ένας από αυτούς που θα αναλάβει τον ρόλο του εκπροσώπου της ομάδας του στις μετέπειτα δράσεις.

Ως αφόρμηση ο εκπαιδευτικός, με αφορμή τον κυκλαδικό πολιτισμό που έχουν ήδη διδαχθεί, ο καθηγητής ρωτάει τους μαθητές, αν γνωρίζουν κάποιον άλλον σπουδαίο νησιωτικό πολιτισμό του Αιγαίου. Αναφέρει στους μαθητές ότι μεταφερόμαστε στον πολιτισμό που αναπτύχθηκε στην Κρήτη. Ενδεχομένως ορισμένοι μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις γνώσεις τους από το Δημοτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων να συζητήσει μαζί τους σχετικά με τον Μίνωα, τον Μινώταυρο, τον λαβύρινθο, τον Θησέα και την Αριάδνη.

Κατά τη διάρκεια

Η πρώτη διδακτική ώρα

Μεταφερόμαστε στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου δίνονται αναλυτικές οδηγίες. Κάθε ομάδα κάθεται μπροστά από έναν υπολογιστή. Ενημερώνουμε τους μαθητές ότι τα φύλλα εργασίας βρίσκονται αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας, αλλά τους μοιράζονται και εκτυπωμένα. Ζητάμε από τους μαθητές να ανοίξουν το πρώτο φύλλο εργασίας. Εξηγούμε ότι την πρώτη μέρα θα ασχοληθούμε με τον χρόνο και τον χώρο, με το πότε και το πού, με βάση το πρώτο φύλλο εργασίας που είναι κοινό για όλες τις ομάδες.

Έτσι κάθε ομάδα, αφού εντοπίσει στο σχολικό βιβλίο το υλικό που της ζητείται, προχωρά στη δημιουργία μιας χρονογραμμής και στον εντοπισμό της νήσου μέσω των Googlemaps, ένα εργαλείο με το οποίο συνήθως είναι αρκετά εξοικειωμένοι. Συζητούν και στη συνέχεια συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας με τις πληροφορίες που βρήκαν.

Το δεύτερο διδακτικό δίωρο

Το δεύτερο διδακτικό δίωρο μας βρίσκει ξανά στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου θα εργαστούμε ξανά σε ομάδες, αλλά αυτή τη φορά μέσω διαφορετικών φύλλων εργασίας ανά ομάδα, προκειμένου να προσεγγίσουμε ποικίλες πτυχές του μινωικού πολιτισμού. Θα υποδυθούμε τους επιστήμονες διαφορετικών πεδίων με κοινό στόχο τη συλλογή υλικού, την κατανόηση, την αξιοποίησή του για την παραγωγή και την παρουσίασή του στην ολομέλεια της τάξης. Ο καθένας ατομικά, αλλά και συνεργατικά θα συμβάλλει έτσι, στην οικοδόμηση της νέας γνώσης για τον σπουδαίο αυτόν πολιτισμό. Τα φύλλα εργασίας είναι αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών τους, αλλά διανέμονται και έντυπα. Κάθε ομάδα αποκτά έναν διαφορετικό ρόλο που αποτυπώνεται στον τίτλο του φύλλου εργασίας τους.

Έτσι διαμορφώνονται έξι επιμέρους ομάδες, οι Θρησκειολόγοι, Γλωσσολόγοι, Τοπογράφοι, Ζωγράφοι, Ενδυματολόγοι, Αγγειοπλάστες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας τις δραστηριότητες που προβλέπονται. Κάθε ομάδας, διαβάζει προσεκτικά τις εκφωνήσεις και εκθέτει τυχόν απορίες. Όλα τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται, συζητούν χαμηλόφωνα προκειμένου να επιτελέσουν το έργο που τους έχει ανατεθεί. Όση ώρα οι μαθητές (συν-)εργάζονται, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί διακριτικά και επεμβαίνει, όπου κι όποτε κρίνει απαραίτητο. Φροντίζει να ενθαρρύνει, να συντονίζει και να εμψυχώνει τους μαθητές. Όλες οι ομάδες έχουν να παρουσιάσουν μια δομημένη παράγραφο -που διδάσκονται παράλληλα και στη Ν. Γλώσσα- όπου περιγράφουν τις τελικές τους εργασίες. Υπενθυμίζουμε τους μαθητές μας, ότι όσον αφορά τις περιγραφές τους, πρέπει να είναι τόσο ζωντανές, ώστε αν ζητήσουν από την Τεχνητή Νοημοσύνη (Clipdrop, Craiyon,Canva, Stable Diffusion) να τις αναπαραστήσει, να το κάνει με απόλυτη ακρίβεια!

Η τέταρτη διδακτική ώρα

Κατά την 4η διδακτική ώρα μεταφερόμαστε στην τάξη, όπου κάθε ομάδα παρουσιάζει το φύλλο εργασίας της στην ολομέλεια. Όλα τα μέλη διαδοχικά παρουσιάζουν σύντομα και περιεκτικά σε προφορικό λόγο από ένα τμήμα της εργασίας που τους είχαν ανατεθεί σε word, ppt. Στο τέλος της παρουσίασης κάθε ομάδας τίθενται ερωτήσεις από την ολομέλεια

Παράρτημα

1ο Φύλλο εργασίας/ 1η διδακτική ώρα (κοινό για όλες τις ομάδες).

Ανατρέξτε στο σχολικό μας εγχειρίδιο στο κεφάλαιο 4, ο Μινωικός Πολιτισμός ή ψηφιακά στην ιστοσελίδα www.ebooks.edu.gr. Είναι ώρα να ασχοληθούμε με τον χρόνο! Χρησιμοποιήστε τον σύνδεσμο www.preceden.com για να δημιουργήσετε μία χρονογραμμή στην οποία οριοθετείτε την αρχή και το τέλος του μινωικού πολιτισμού, καθώς και τις επιμέρους περιόδους του με βάση το σχολικό μας βιβλίο.

Στη συνέχεια εμπλουτίζετε τον κάθε χρονολογικό σταθμό της χρονογραμμής μας και μία χαρακτηριστική εικόνα που θα αντλήσετε από το διαδίκτυο.

Έπειτα, εντοπίζουμε τον χώρο! Ανοίγετε την ιστοσελίδα https://maps.google.com/ και αναζητάτε την νήσο Κρήτη στον νότιο ελλαδικό χώρο. Αναζητάτε τις περιοχές που βρίσκονται τα τέσσερα μεγάλα ανάκτορα της εποχής (Κνωσός, Φαιστός, Ζάκρος, Μάλλια). Έπειτα, επιλέγετε στον χάρτη την «προβολή έδαφος», ώστε να μελετήσετε την τοπογραφία και υψόμετρο των περιοχών και να αναφέρετε τον λόγο για τον οποίο θεωρείτε ότι οι Μινωίτες επέλεγαν τα συγκεκριμένα σημεία για να χτίσουν εκεί τα ανάκτορά τους, γράφοντας μια δομημένη παράγραφο στο word.

2ο Φύλλο εργασίας/ 2η-3η διδακτική ώρα.

Οι μαθητές έχουν ήδη χωριστεί σε έξι ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους και καλείται να συμπληρώσει διαφορετικό φύλλο εργασίας, καλύπτοντας μια διαφορετική πτυχή του μινωικού πολιτισμού.

1η ομάδα- οι Θρησκειολόγοι

Στο κεφάλαιο 4 του σχολικού σας βιβλίου «Η θρησκεία και η τέχνη των Μινωιτών» παρατηρείτε τη θεά των όφεων. Κάντε μια ανάγνωση στο παράθεμα του βιβλίου με τιτλο «Το πνεύμα της μινωικής θρησκείας».

Στη συνέχεια, αφού περιηγηθείτε στις ιστοσελίδες του Μουσείου Ηρακλείου και του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού https://www.heraklionmuseum.gr/exhibit/oi-thees-ton-ofeon/, http://www.ime.gr/chronos/02/crete/gr/religion/index2.html, γράψτε μια δομημένη παράγραφο στο word, απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις: Ποιες θεότητες λάτρευαν οι Μινωίτες; Με τι σχετίζονταν αυτές οι θεότητες; Πού γινόταν η λατρεία; Ποιο το ιερό δέντρο; Ποιο το ιερό ζώο; Τι γνωρίζετε για τους ιερείς/ ιέρειες και το ιερατείο; Τι γνωρίζετε για τις τελετές;

Έπειτα, ετοιμάστε μια παρουσίαση ppt, όπου εκθέτετε σημαντικές πληροφορίες για τη μινωική θρησκεία. Συνοδέψτε τις διαφάνειές με τις κατάλληλες εικόνες.

2η ομάδα- οι Γλωσσολόγοι

Στο κεφ. 3 του βιβλίου σας παρατηρείτε τον δίσκο της Φαιστού. Διαβάστε τις σχετικές πληροφορίες από την ενότητα του βιβλίου με πλαγιότιτλο «Γραφή» σχετικά με τη μινωική γραφή.

Στη συνέχεια, αφού μεταβείτε στην ενεργή διασύνδεση (https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2290/Istoria_A-Gymnasiou_html-empl/index_02_03.html) μελετήστε το υλικό και γράψτε μια δομημένη παράγραφο στο word, όπου εκθέτετε σημαντικές πληροφορίες για τη μινωική γραφή, απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις: Ποια διαφορετικά είδη γραφής χρησιμοποιήθηκαν στην Κρήτη;

Τι παρατηρείτε σχετικά με τα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε γραφή; Ποια γραφή έχει αποκρυπτογραφηθεί; Ξέρουμε ή υποθέτουμε το περιεχόμενο των κειμένων αυτών; Πού αλλού έχουν βρεθεί δείγματα όμοιας γραφής; Τι μαρτυρά αυτό;

Έπειτα, ετοιμάστε μια παρουσίαση ppt.

Συνοδέψτε τις διαφάνειές με τις κατάλληλες εικόνες.

3η ομάδα- οι Τοπογράφοι

Στο κεφάλαιο 3 του σχολικού σας βιβλίου παρατηρήστε την αεροφωτογραφία του ανακτόρου της Κνωσού. Διαβάστε τις σχετικές πληροφορίες από την ενότητα του βιβλίου με πλαγιότιτλο «Πολιτική και διοικητική οργάνωση: Τα ανάκτορα».

Συμβουλευτείτε τους συνδέσμους που ακολουθούν, συλλέγοντας επιπλέον πληροφορίες:

https://knossospalace.gr/map?readPoiId=6,
https://www.youtube.com/watch?v=NEpJTxpRYpQ,
https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2290/Istoria_A-Gymnasiou_html-empl/index_02_03.html και γράψτε μια δομημένη παράγραφο στο word, απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα: Τι προσανατολισμό έχουν τα ανάκτορα; Ποιο είναι το κεντρικό τους σημείο; Πόσους ορόφους διέθεταν; Από ποια άλλα μέρη αποτελούνταν; Ήταν οχυρωμένα; Αν όχι, γιατί; Ποιοι κατοικούσαν εκεί; Ποιες λειτουργίες συντελούνταν εκεί;

Έπειτα, ετοιμάστε σε ppt μια σύντομη παρουσίαση.

Συνοδέψτε τις διαφάνειες με τις κατάλληλες εικόνες.

4η ομάδα- οι Ζωγράφοι

Στην ενότητα 4 του βιβλίου σας, διαβάστε για τις μινωικές τοιχογραφίες στην ενότητα με πλαγιότιτλο «Η Τέχνη». Σημαντικές θεωρούνται η Παριζιάνα, οι Γαλάζιες Κυρίες, η Χορεύτρια, τα Ταυροκαθάψια, ο Πρίγκηπας με τα Κρίνα.

Παρατηρήστε τες στον Α΄ τόμο της σειράς Αρχαία Ελληνική Τέχνη ή στην ιστοσελίδα http://katsba.ueuo.com/dim/c/toixografies/toixografies-minwi.htm.

Στη συνέχεια, γράψτε μια δομημένη παράγραφο στο word, όπου περιγράφετε μία από αυτές τις τοιχογραφίες, απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα: τι απεικονίζεται κάθε φορά; Οι τοιχογραφίες χαρακτηρίζονται από κίνηση, ζωντάνια και χάρη ή είναι στατικές και άκαμπτες; Ποια είναι τα χρώματα που κυριαρχούν; Από που πιστεύετε ότι εμπνέεται η θεματολογία τους;

Έπειτα, ετοιμάστε μια σύντομη παρουσίαση ppt.

Συνοδέψτε τις διαφάνειές με τις κατάλληλες εικόνες.

5η ομάδα- οι Ενδυματολόγοι

Στην ενότητα 4 του βιβλίου σας, διαβάστε για τις μινωικές τοιχογραφίες στην ενότητα με πλαγιότιτλο «Η Τέχνη». Παρατηρήστε τις σημαντικές μινωικές τοιχογραφίες, την Παριζιάνα, τις Γαλάζιες Κυρίες, την Χορεύτρια.

Παρατηρήστε τες στον Α΄ τόμο της σειράς Αρχαία Ελληνική Τέχνη. Εναλλακτικά μεταβείτε στην ιστοσελίδα http://katsba.ueuo.com/dim/c/toixografies/toixografies-minwi.htm και καθώς μέσα από αυτές αναβιώνει μια ολόκληρη εποχή και μια ολόκληρη κοινωνία, γράψτε μια δομημένη παράγραφο στο word, όπου περιγράφετε τα ενδύματα, τα μαλλιά, τα κοσμήματα, το μακιγιάζ των γυναικών στη μινωική Κρήτη.

Στη συνέχεια ετοιμάστε μια παρουσίαση ppt.

Συνοδέψτε το υλικό σας με τις αντίστοιχες εικόνες.

6η ομάδα-Αγγειοπλάστες

Στην ενότητα 4 του βιβλίου σας, παρατηρείτε ένα καμαραϊκό αγγείο. Διαβάστε τις σχετικές πληροφορίες στην ενότητα με πλαγιότιτλο «Η Τέχνη».

Στη συνέχεια, μεταβείτε στην παρακάτω ιστοσελίδα και συλλέξτε επιπλέον πληροφορίες: https://www.youtube.com/shorts/yOST9a8tLuw.

Έπειτα, γράψτε μια δομημένη παράγραφο στο word, όπου παρουσιάζετε πληροφορίες σχετικά με τα καμαραϊκά, αγγεία, απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα: Από που πήραν την ονομασία τους, πού κατασκευάζονταν, πώς ήταν διακοσμημένα; Από που αντλούσαν τη θεματολογία τους;

Ετοιμάστε τώρα και μια παρουσίαση ppt.

Συνοδέψτε το υλικό σας με τις αντίστοιχες εικόνες.

Δημιουργικές δραστηριότητες μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου.

Ασύγχρονη επέκταση

Καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές ασύγχρονα συνεχίζουν να εργάζονται πάνω στο σενάριο, προεκτείνοντας τις δράσεις τους. Κάθε μαθητής ατομικά έχει καταθέσει σε γραπτή μορφή στην ψηφιακή τάξη στο καθηγητή την εργασία που έχει ανατεθεί την ομάδα στην οποία ανήκει ο καθένας ξεχωριστά. Οι εργασίες των μαθητών

μπορούν στο τέλος να παρουσιαστούν στο τμήμα, στην τάξη, στο σύνολο του σχολείου, σε ειδική εκδήλωση αφιερωμένη στις σχολικές δράσεις.

Ομάδα 1: Υποθέστε ότι είστε ένας ακροβάτης που λαμβάνει μέρος στην τελετή των ταυροκαθάψιων. Αφηγηθείτε τη διαδικασία και την εμπειρία σας. Μιλήστε σε α΄ενικό ξεκινώντας κάπως έτσι «Εγώ, ο ακροβάτης των ταυροκαθαψίων…»

Ομάδα 2: Δανείστε τη φωνή σας στον δίσκο της Φαιστού. Πώς θα μας συστηνόσασταν; Μιλήστε σε α΄ενικό ξεκινώντας κάπως έτσι «Εγώ ο δίσκος της Φαιστού βρίσκομαι…» και συνεχίστε με τις απαραίτητες πληροφορίες.

Ομάδα 3: Φανταστείτε ότι είστε ένας Μινωίτης πρίγκηπας ή μία Μινωίτισσα πριγκίπισσα και γράφετε στο ημερολόγιό σας για μια τυπική σας μέρα στο ανάκτορο της Κνωσού. Μιλήστε σε α΄ ενικό ξεκινώντας κάπως έτσι «Εγώ ο πρίγκηπας/πριγκίπισσα.. βρίσκομαι..»

Ομάδα 4: Υποθέστε ότι παίρνετε συνέντευξη από τις τοιχογραφίες. Θέτετε ερωτήσεις και παράλληλα υποδύεστε ένα από τα πρόσωπα της τοιχογραφίας που ζωντανεύει.

Ομάδα 5: Υποθέστε ότι είστε μια μινωίτισσα πριγκίπισσα και παρουσιάζετε σε ευθύ λόγο την εξωτερική σας εμφάνιση.

Ομάδα 6: Υποθέστε ότι είστε ένα αγγειοπλάστης της μινωικής εποχής και παρουσιάστε τον τρόπο που διακοσμείτε ένα καμαραϊκό αγγείο.

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογές σεναρίου

Το διδακτικό αυτό σενάριο μπορεί να αποκτήσει τη μορφή Πολιτιστικού προγράμματος ή ερευνητικής εργασίας, μπορεί να επεκταθεί σε σχέση με την τέχνη των Κυκλάδων, των Μυκηναίων, την Αρχαϊκή, Κλασική, Ελληνιστική εποχή, όπου τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν δικά τους εικαστικά έργα εμπνεόμενα από την αρχαιότητα και να ασκηθούν σε ποικίλες δράσεις (δημιουργική γραφή, δραματοποίηση, βιωματικές δράσεις, θεατρικά δρώμενα, συνέντευξη από ένα ομιλόν αγγείο, ημερολόγιο). Το αποτέλεσμα της δουλειάς τους μπορεί να παρουσιαστεί ως έκθεση στον σχολικό χώρο, σε κάποια αίθουσα του δήμου, ανοιχτή στο κοινό, σε γειτονικά σχολεία, στην τοπική κοινωνία στο τέλος της χρονιάς ή σε κάποιες επετειακές μέρες, όπως πχ. την Παγκόσμια μέρα Μουσείων, στις 18 Μαΐου.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Αλεξίου, Στ.(1973). Ο*δηγός Αρχαιολογικού Μουσείου Ηρακλείου, Μινωϊκός πολιτισμός,* Αθήναι.

Αρχαία Ελληνική Τέχνη, Α΄ τόμος (επιμ. Γιάννη Σακελλαράκη), Εκδοτική Αθηνών.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος Α΄, Εκδοτική Αθηνών.

Μαρινάτος, Σπ. (1959). *Κρήτη και Μυκηναϊκή Ελλάδα*, Έκδοση Αθηνών.

Σχολικό βιβλίο, *Αρχαία Ιστορία* Α΄ Γυμνασίου, Γ΄ Κ.Π.Σ. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ / Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α.

Ulrich, Wilcken, (1976). *Αρχαία Ελληνική Ιστορία*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

https://visitcrete.com/el/plirofories/mouseia-archaiologikoichoroi/ katigoria/archaiologikoi-choroi/archaiologikos-choros.

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού http://www.fhw.gr/.

Εφορεία Αρχαιοτήτων Ηρακλείου, https://knossospalace.gr/map?readPoiId=6.

ΙΕΠ, Νέα Προγράμματα Σπουδών http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida.

Εκπαιδευτική Τηλεόραση, https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/istoria-2/minoiki-kriti.

Ελληνικός πολιτισμός, https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/eisodos.htm

Μουσείο Ηρακλείου https://www.heraklionmuseum.gr/.

Φωτόδεντρο, https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9509.

Τεστ Αυτοαξιολόγησης

Ως εμπέδωση της γνώσης, αντιστοιχείστε τα στοιχεία της στήλης Α με τη Στήλη Β.

ΣΤΗΛΗ Α	**ΣΤΗΛΗ Β**
Άρθουρ Έβανς	Καταστροφή πρώτων ανακτόρων
Γραμμική Α’	Περίοδος νέων ανακτόρων
2000 π.Χ	Ανασκαφή Κνωσού
Ανάκτορα	Οριστική καταστροφή ανακτόρου της Κνωσού
1700-1450 π.Χ	Συλλαβική γραφή
1370 π.Χ	Εμφάνιση ανακτόρων

1700 π.Χ	Πολιτικά, διοικητικά και οικονομικά κέντρα

Το τεστ αυτό μπορεί να δοθεί και σε ψηφιακή μορφή μέσω της πλατφόρμας content.e-me.edu.gr/ ή χρησιμοποιώντας το crossword (δημιουργία σταυρόλεξου) του e-me, e-content, δημιουργούμε ένα σταυρόλεξο σχετικά με την μινωική τέχνη, για να το λύσουν οι συμμαθητές μας.

Η μέθοδος CLIL στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια διδακτική πρόταση για τη Β Λυκείου

Δημήτριος Σαλονικίδης, Δρ Φιλολογίας

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορά στη διδασκαλία της παραγράφου 37 από τον *Επιτάφιο* του Περικλή με τη μέθοδο CLIL, η οποία αποσκοπεί στη χρήση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας στη διδασκαλία διαφόρων αντικειμένων του σχολικού curriculum. Η πρόταση περιέχει δραστηριότητες που εξυπηρετούν και τους τέσσερις στόχους της μεθόδου CLIL (τα γνωστά *4C's*). Στο γνωστικό επίπεδο εστιάζει τόσο σε κατώτερες, όσο και σε ανώτερες δεξιότητες. Όσον αφορά το περιεχόμενο δίνεται έμφαση στην κατανόηση βασικών αρχών του δημοκρατικού πολιτεύματος στην αρχαία Αθήνα, όπως αυτές προβάλλονται μέσα από το κείμενο, ενώ σε πολιτισμικό επίπεδο η διερεύνηση του θέματος διευρύνεται με προβληματισμούς που σχετίζονται με την κρίση της σύγχρονης δημοκρατίας. Τέλος καλύπτονται και επικοινωνιακοί στόχοι που αφορούν κυρίως στις δομές σύγκρισης, στην κατασκευή ενός λόγου επιχειρηματολογίας και στη χρήση λεξιλογίου από το σημασιολογικό πεδίο της πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, Επιτάφιος, CLIL

Using the CLIL method in Ancient Greek class: a lesson plan for Year 11 class (High School)

Dimitrios Salonikidis, PhD in Classics

Abstracts

The following lesson plan is related to a certain paragraph of Pericles' *Epitaphios* (Thuc. 2.37), which is taught with the use of the CLIL method, which aims to the use of a second/foreign language in teaching several subjects of a school curriculum. This lesson plan contains activities that serve all 4 targets of the CLIL method (known as the *4 C's*). On a cognitive level it focuses on both lower and higher skills. As far as content is concerned, the emphasis lies on understanding basic principles of ancient Athenian democracy, as they are presented in the text, while on a cultural level the examination of the issue is widened with a problematic concerning the crisis of modern democracies. Last but not least communicative targets are also served and they are related with the comparison structures, the construction of an argumentative speech and the use of vocabulary related to political life.

Key-Words: Ancient Greek, Epitaphios, CLIL

Εισαγωγή

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) είναι μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδος που στοχεύει στη διάχυση της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης

γλώσσας σε περισσότερα αντικείμενα του σχολικού curriculum. Η μέθοδος, που έχει ήδη αρκετές δεκαετίες εφαρμογής σε Αμερική και Ευρώπη, επικεντρώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και στηρίζεται στις εξής αρχές: α. η γλώσσα και η σκέψη αναπτύσσονται μαζί και β. η ικανότητα έκφρασης σε μια άλλη γλώσσα καθιστά αποτελεσματικότερη την κατανόηση του περιεχομένου, καθώς διευρύνει τον τρόπο σκέψης (Marsh, 2009). Αλλά και γενικότερα έχει υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας (όχι κατ' ανάγκην της ξένης) με βάση το περιεχόμενο βοηθά και στην καλύτερη κατανόηση της μητρικής, ιδιαίτερα στο επίπεδο του ακαδημαϊκού λόγου, καθώς προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις συνδέονται συχνά με δυσκολίες κατανόησης της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων (Zagka, 2014).

Η μέθοδος δεν στοχεύει απλώς στην αλλαγή της γλώσσας διδασκαλίας (Marsh et al., 1999), αλλά έχει τέσσερις στόχους, που είναι ευρέως γνωστοί ως τα *4 C's* (από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων με τις οποίες αποδίδονται αυτοί): γνωστικούς (cognitive), επικοινωνιακούς (communicative), περιεχομένου (content) και πολιτισμικούς (cultural) (Coyle et al., 2010). Με τον πρώτο όρο αναφερόμαστε στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, ανώτερες ή/και κατώτερες (π.χ. αναγνώριση, κατανόηση, σύγκριση, ερμηνεία, ταξινόμηση και εξήγηση), με τον δεύτερο στις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα (γλώσσα-στόχο), τόσο όσον αφορά τη γλώσσα μάθησης, όσο και τη γλώσσα *για* τη μάθηση και τη γλώσσα *μέσα από* τη μάθηση, με τον τρίτο στις νέες γνώσεις που αποκτά ο μαθητής, με έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση και την οικουμενική διάσταση της γνώσης, ενώ ο τέταρτος όρος σχετίζεται με την πολιτισμική συνείδηση που αποκτά ο μαθητής ως πολίτης όχι μόνο του στενού κοινωνικού συνόλου όπου ανήκει, αλλά και ως πολίτης του κόσμου, καθώς μέσα από την έκφραση σε μια ξένη γλώσσα αποκτά πολυπολιτισμική συνείδηση και βαθύτερη συνείδηση των δικών του πολιτισμικών στάσεων/απόψεων, συγκρινομένων με εκείνες άλλων πολιτών που χρησιμοποιούν στη γλώσσα-στόχο (Byram, 1997).

Η μέθοδος εφαρμόζεται είτε καθόλη τη διάρκεια του έτους σε ένα γνωστικό αντικείμενο είτε σποραδικά σε συγκεκριμένες ενότητες. Στο πλαίσιο αυτής της σποραδικής χρήσης της μεθόδου CLIL εντάσσεται και η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση. Συνήθως βέβαια δεν προτιμώνται γλωσσικά μαθήματα για τη χρήση της μεθόδου αυτής, για λόγους αυτονόητους. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στη Β Λυκείου ελάχιστα στοχεύει στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών όσον αφορά την αρχαία ελληνική γλώσσα. Πλέον στη Β Λυκείου, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην Α Λυκείου και πολύ περισσότερο στην Κατεύθυνση Ανθρωπιστικών Σπουδών, το μάθημα είναι περισσότερο μάθημα αρχαίας ελληνικής Λογοτεχνίας και στοχεύει στην επαφή των μαθητών με κορυφαία έργα της αρχαιοελληνικής Λογοτεχνίας και τη μελέτη του κόσμου των ιδεών που αυτά εκπέμπουν. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρήθηκε θεμιτό να δοκιμασθεί η μέθοδος CLIL και σε αυτό το μάθημα, με στόχευση βέβαια την ερμηνεία του αρχαιοελληνικού κειμένου και τον σχολιασμό των ιδεών που αυτό προβάλλει.

Βασικά στοιχεία της πρότασης

ΜΑΘΗΜΑ: Αρχαία Ελληνικά Γενικής Παιδείας

ΤΑΞΗ: Β' Λυκείου

ΕΝΟΤΗΤΑ: Θουκυδίδου, *Ἱστορία* 2.37 (Περικλέους *Ἐπιτάφιος*)

ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ: 2 ΔΩ

Στόχοι της πρότασης

Α) Γνωστικοί

α) Κατώτερες δεξιότητες:

-ανάλυση/εξήγηση των βασικών χαρακτηριστικών του αθηναϊκού δημοκρατικού πολιτεύματος

-σύγκριση με το ολιγαρχικό πολίτευμα της Σπάρτης

β) Ανώτερες δεξιότητες:

-αξιολόγηση και κριτική αποτίμηση των αξιών της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας τόσο στο ιστορικό πλαίσιο εμφάνισής τους, όσο και στη σύγχρονη εποχή

Β) Επικοινωνιακοί

α) Γλώσσα μάθησης

-λεξιλόγιο σχετικά με τη δημοκρατία και τις δημοκρατικές αρχές (πολιτική ορολογία)

-συντακτικές και λεξιλογικές δομές σύγκρισης

-επιχειρηματολογία (εκφράσεις/δομές για παρουσίαση επιχειρήματος/αντίκρουση άποψης/σύνοψη επιχειρημάτων/σύνδεση επιχειρημάτων, αντικειμενικό ύφος)

β) Γλώσσα για τη μάθηση

- έκφραση προσωπικής γνώμης, συμφωνία/διαφωνία (λεξιλόγιο, χρήση δυνητικής έγκλισης, χρήση ερωτήσεων, εκφράσεις βεβαιότητας/αβεβαιότητας/αμφιβολίας)

γ) Γλώσσα μέσα από τη μάθηση

- εμπέδωση και αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης για τη λειτουργία της γλώσσας, άσκηση στη χρήση περισσότερου τυπικού λεξιλογίου

Γ) Περιεχόμενο

-οι δημοκρατικές αξίες της ισηγορίας, της ισονομίας, της αξιοκρατίας στην αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία

-οι σχέσεις μεταξύ πολιτών στην αρχαία Αθήνα

-οι σχέσεις πολίτη και νόμου στην αρχαία Αθήνα

-η αντίθεση δημοκρατικού και ολιγαρχικού πολιτεύματος στην αρχαία Ελλάδα

-η κρίση των δημοκρατικών αξιών στον σύγχρονο κόσμο

Δ) Πολιτισμός

-οι διαφορετικές μορφές πολιτευμάτων στον αρχαίο και σύγχρονο κόσμο

-η κρίση της δημοκρατίας ως κοινό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών δυτικού

τύπου
-η σχέση του αρχαίου με τον σύγχρονο κόσμο ως προς τις πολιτικές αξίες
-το κοινό υπόβαθρο των δημοκρατικών αξιών της Ευρώπης

Προϋποθέσεις

Η τάξη είναι οργανωμένη σε ομάδες που δουλεύουν τις ίδιες εργασίες. Είναι καλό οι ομάδες να μην είναι ομοιογενείς, ώστε να ενισχύονται και οι πιο αδύναμοι γλωσσικά μαθητές. Επίσης το αρχαιοελληνικό κείμενο δίνεται στους μαθητές σε δόκιμη αγγλική μετάφραση (για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η on-line μετάφραση από τη Human Rights Library του Πανεπιστημίου της Μινεσότα, την οποία μπορεί κανείς να βρει στον παρακάτω σύνδεσμο: https://hrlibrary.umn.edu/education/thucydides.html).

Μέθοδος διδασκαλίας και οργάνωση της τάξης

Η μέθοδος προσέγγισης της ύλης είναι η ομαδοσυνεργατική, μέθοδος βασική για τη μέθοδο CLIL, καθώς μέσα από αυτήν οι μαθητές αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα (γλώσσα – στόχο για τη διδακτική αυτή πρόταση) σε πραγματικές και όχι υποθετικές συνθήκες, δηλαδή για να καλύψουν την ανάγκη τής μεταξύ τους επικοινωνίας για τη διεκπεραίωση ενός έργου που τους έχει ανατεθεί. Είναι αυτονόητο λοιπόν ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί τη γλώσσα επικοινωνίας τόσο του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Πρέπει να τονιστεί μάλιστα ότι είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται στους μαθητές τα απαραίτητα γλωσσικά στοιχεία που θα χρειαστούν για την παραγωγή τόσο του γραπτού, όσο και τους προφορικού λόγου που θα τους ζητηθεί κάθε φορά (λεξιλόγιο, γραμματικές και συντακτικές δομές, χαρακτηριστικά κειμενικού είδους). Ταυτόχρονα χρησιμοποιείται και η ανακαλυπτική και διερευνητική μέθοδος, προκειμένου οι μαθητές να φτάσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα όσον αφορά την κατανόηση της ύλης. Εξυπακούεται ότι και όλο το υλικό που δίνεται στους μαθητές στο φύλλο εργασίας (πηγές, διαγράμματα κτλ) είναι στην αγγλική γλώσσα. Από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται δεν θα μπορούσε να λείψει και η διαθεματική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται πολύ συχνά κατά την εφαρμογή του CLIL (Coyle et al., 2010). Είναι εμφανής η σύνδεση της πρότασης με το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, όπου έχουν μελετηθεί οι βασικές αρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος και η διαφοροποίησή του από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα. Το ζήτημα βέβαια της αθηναϊκής δημοκρατίας και των ολιγαρχικών πολιτευμάτων στην αρχαία Ελλάδα έχει απασχολήσει τους μαθητές και στο μάθημα της Ιστορίας της Α Λυκείου. Παράλληλα η δόμηση και τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά ενός λόγου επιχειρηματολογίας αποτελεί αντικείμενο μελέτης και στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Υλοποίηση

Για την υλοποίηση της πρότασης υπολογίζεται ότι χρειάζονται δύο διδακτικές ώρες. Κατά την πρώτη ώρα οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά

της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας, όπως παρουσιάζονται στην παράγραφο 37 του *Επιταφίου*. Δίνεται ένας βοηθητικός πίνακας με λέξεις και εκφράσεις στα αγγλικά σχετικές με το θέμα. Στη συνέχεια οι μαθητές διαβάζουν χωρισμένοι σε ομάδες δύο κείμενα στα αγγλικά, ένα για το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας και ένα για εκείνο της Σπάρτης, και αναλαμβάνουν να συγγράψουν συνεργατικά ένα κείμενο όπου θα συγκρίνονται τα δύο πολιτειακά συστήματα. Δίνονται και πάλι βοηθητικές λέξεις/εκφράσεις/δομές που σχετίζονται με την παραβολή/σύγκριση. Ως άσκηση για το σπίτι δίνεται η συγγραφή ενός κειμένου για τα βασικά χαρακτηριστικά της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας με βάση τη συζήτηση που θα έχει προηγηθεί στο πρώτο μέρος της ώρας.
Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα οι ομάδες διαβάζουν τα κείμενα που συνέγραψαν σχετικά με τη σύγκριση των δύο πολιτευμάτων. Στη συνέχεια παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο υποδύονται τα μέλη δύο αντιπροσωπειών, μιας δημοκρατικής και μιας ολιγαρχικής, τα οποία μεταβαίνουν σε μια αρχαία πόλη που μόλις εκδίωξε τον τύραννο που ασκούσε την εξουσία και επιθυμούσε να επιλέξει το νέο της πολίτευμα. Τα μέλη των δύο αντιπροσωπειών προσπαθούν να πείσουν τους πολίτες της πόλης να ακολουθήσουν το δικό τους πολίτευμα. Ως βοηθητικό υλικό δίνεται στους μαθητές ένας πίνακας με τη βασική δομή, το λεξιλόγιο και τις συντακτικές δομές που χρησιμοποιούνται σε έναν προτρεπτικό λόγο.
Το φύλλο εργασίας μπορεί να το δει κανείς στον παρακάτω σύνδεσμο: https://shorturl.at/NmmDZ.

Σύνδεση των δραστηριοτήτων με τους στόχους της μεθόδου CLIL

Όσον αφορά τους γνωστικούς στόχους, όπως αυτοί τίθενται στην κλασική ταξινόμηση του Bloom (Bloom, 1956), η πρώτη δραστηριότητα ενεργοποιεί κυρίως την κατανόηση του κειμένου, καθώς οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν τις δημοκρατικές αξίες που προβάλλονται στο κείμενο του Θουκυδίδη. Στην τρίτη και την τέταρτη ωστόσο δραστηριότητα ο μαθητής καλείται να συγκρίνει το δημοκρατικό με το ολιγαρχικό πολίτευμα και να προβεί σε αξιολογική χρήση σχετικά με τον βαθμό που οι δημοκρατικές αξίες, όπως προβλήθηκαν μέσα από το κείμενο, έχουν ισχύ στις σύγχρονες κοινωνίες. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής οδηγείται σε ανώτερες γνωστικές δεξιότητες. Αυτές υπηρετεί και η τρίτη δραστηριότητα με ακόμη πιο έντονο τρόπο, καθώς ανατίθεται στους μαθητές ένα παιχνίδι ρόλων, κάτι που ενεργοποιεί τη δημιουργική τους σκέψη και τον μετασχηματισμό της γνώσης.

Όσον αφορά τους επικοινωνιακούς στόχους, η πρώτη δραστηριότητα επικεντρώνεται στη χρήση λεξιλογίου που σχετίζεται με τα πολιτεύματα και τις αρχές της δημοκρατίας, δηλαδή ενός λεξιλογίου που μπορεί κανείς να συναντήσει σε πολιτικού τύπου κείμενα. Η δεύτερη δραστηριότητα πάλι εστιάζει στις γραμματικοσυντακτικές δομές που υπηρετούν την κατασκευή της σύγκρισης στην αγγλική γλώσσα και για τον λόγο αυτό καλούνται οι μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τη μορφολογία τους συγκριτικού και υπερθετικού βαθμού επιθέτων και επιρρημάτων, αλλά και συνδετικές λέξεις που αξιοποιούνται για τη δόμηση μιας σύγκρισης σε όλες της τις μορφές (ισότητα, ανωτερότητα, κατωτερότητα). Στην τρίτη δραστηριότητα παρατίθενται στους μαθητές

χρήσιμα γλωσσικά στοιχεία που θα τους βοηθήσουν στη δόμηση ενός λόγου επιχειρηματολογίας: η δομή του κειμενικού αυτού είδους, φράσεις για την εξαγγελία ενός επιχειρήματος, τη σύνδεσή του με άλλα, την έκφραση αμφισβήτησης/αντίρρησης σε άλλο επιχείρημα, την προσθήκη ενός επιχειρήματος, τη διατύπωση ενός συμπεράσματος. Βέβαια δεν μπορεί να παραλειφθεί η αναφορά και στη γλώσσα *για* τη μάθηση, καθώς οι μαθητές συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και ανταλλάσσοντας απόψεις για την εκπόνηση των ομαδικών εργασιών τους, αλλά και κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια του τμήματος εξασκούνται στη χρήση λεξιλογίου και δομών για την έκφραση της προσωπικής άποψης και την ευγενική απόρριψη έκφραση αντίρρησης προς μια άλλη.

Όσον αφορά το περιεχόμενο, είναι εμφανές ότι η πρώτη και η δεύτερη δραστηριότητα είναι αυτές που σχετίζονται με ην ερμηνεία του κειμένου. Μέσα από αυτές οι μαθητές κατανοούν τις βασικές αρχές του αθηναϊκού δημοκρατικού πολιτεύματος και κυρίως αυτές της ισηγορίας, της ισονομίας και της αξιοκρατίας. Σε συνδυασμό μάλιστα με τα παράλληλα κείμενα – δευτερογενείς πηγές που δίνονται στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές οδηγούνται στην εξακρίβωση των παραμέτρων εκείνων που διαφοροποιούσαν το αθηναϊκό από το σπαρτιατικό ολιγαρχικό πολίτευμα, κάτι που τους βοηθά να συλλάβουν καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ πολιτών, αλλά και μεταξύ πολιτών και νόμου στην αρχαία Αθήνα.

Η μέθοδος CLIL βέβαια ξεπερνά τα όρια του περιεχομένου, νοούμενου αυστηρά στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, και διευρύνει την πολυπολιτισμική διάσταση του μαθήματος. Σε αυτή τη βάση η τέταρτη δραστηριότητα διευρύνει τους προβληματισμούς των μαθητών ως αυριανών πολιτών του κόσμου θέτοντας ερωτήματα που σχετίζονται με την κρίση των δημοκρατικών αξιών, όπως αυτές που αναφέρονται στο κείμενο του Θουκυδίδη, στον σύγχρονο δυτικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

Bloom, A. (ed.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I. Cognitive Domain. New York: Longman

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters

Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press

Marsh, D. (ed.) (2009). Report by the Core Scientific Research Team, Study on the Contribution of Miltilingualism to Creativity, EACEA/2007/3995/2. Brussels: European Commission

Marsh, D., Enner, C., Sygmund, D. (1999). *Pursuing Plurilingualism*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla

Zagka, E. (2014). *I didaskalia tis glossas me vasi to periechomeno: apo ti theoria stin praxi.* Thessaloniki: Vanias

Μια έρευνα για τη μικρή, πλην όμως παντοδύναμη, μέλισσα!

Χρυσούλα Πολυζωγοπούλου, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60 (Νηπιαγωγών)

Περίληψη

Το σκεπτικό του σεναρίου είναι εμπνευσμένο από την εποχή της Άνοιξης, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές/τριες στο νηπιαγωγείο παρατηρούν τη φύση και τις αλλαγές της. Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο εστιάζει στη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων αναφορικά με τη μέλισσα που εμφανίζεται την εποχή αυτή. Απευθύνεται σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας, γι' αυτό και οι σχεδιασμένες δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη χαρακτηριστικά. Σε κάθε στάδιο του εκπαιδευτικού σεναρίου χρησιμοποιούνται τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά καθ΄ όλη τη διάρκεια του σεναρίου, αναπτύσσοντας δεξιότητες μέσα από την κατάλληλη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και εφαρμογών. Ο σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου βασίζεται σε ένα μοντέλο που συνάδει με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέλισσα, Νηπιαγωγείο, Τ.Π.Ε.

A Study on the Small, Yet Mighty, Bee!

Chrysoula Polyzogopoulou, Early Childhood Education Consultant (PE60)

Abstracts

The rationale behind this educational scenario is inspired by the Spring season, during which kindergarten students observe nature and its changes. The proposed teaching scenario focuses on expanding and enriching children's knowledge about the bee, which appears during this season. It is designed for preschool-aged children; hence, the activities included have playful characteristics. Information and Communication Technologies (ICT) are embedded in every stage of the educational scenario, and children are actively involved throughout the scenario, developing skills via the appropriate use of educational software and applications. The design of the teaching scenario is based on a model aligned with the New Kindergarten Curriculum.

Key-words: Bee, Kindergarten, ICT

Εισαγωγή

Τα παιδιά είναι εκ φύσεως μικροί εξερευνητές που ανακαλύπτουν τον κόσμο με όλες τους τις αισθήσεις, μέσα από το παιχνίδι και τα αμέτρητα «γιατί». Γοητεύονται από τους ήχους της φύσης, τα χρώματα και τις κινήσεις – ιδιαίτερα από τη μέλισσα, το μικρό φτερωτό έντομο που ταξιδεύει από λουλούδι σε λουλούδι. Μέσα από ένα διαδραστικό ταξίδι γνώσης με τη χρήση ΤΠΕ, τα παιδιά θα παρατηρήσουν, θα ανακαλύψουν και θα μάθουν για τη μέλισσα, αναπτύσσοντας τη φαντασία και τη δημιουργικοτητά τους. Το σενάριο είναι μικρής διάρκειας (περίπου 6 διδακτικών

ωρών), σχεδιασμένο για τυπική ομάδα μαθητών/τριών νηπιαγωγείου και υλοποιείται στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος.

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος σεναρίου

Μια Έρευνα για τη Μικρή, Πλην Όμως Παντοδύναμη Μέλισσα!

Βαθμίδα-Πλαίσιο-Τάξη

Ηλικία μαθητών/τριών: Νηπιαγωγείο (προνήπια και νήπια 4-5 ετών)

Αριθμός παιδιών/Χαρακτηριστικά: Το σενάριο απευθύνεται σε ομάδα 15 παιδιών (νήπια και προνήπια), χωρίς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (π.χ. αλλόγλωσσα ή με διαγνωσμένες ΕΕΑ). Μπορεί να προσαρμοστεί αναλόγως των αναπτυξιακών ιδιαιτεροτήτων της τάξης. Ο σχεδιασμός έλαβε υπόψη τις ηλικιακές διαφορές, με μικτές ως προς τις δεξιότητες υποομάδες.

Χαρακτηριστικά σχολικού περιβάλλοντος και τάξης: Απευθύνεται σε Νηπιαγωγείο με κατάλληλες υποδομές για τη δημιουργία μαθησιακών κέντρων και επαρκείς εσωτερικούς/εξωτερικούς χώρους. Απαραίτητος είναι ο βασικός τεχνολογικός εξοπλισμός: υπολογιστές (σταθεροί και φορητοί), tablet, οθόνη προβολής, ρομπότ εδάφους και εκπαιδευτικό υλικό, ανεξάρτητα από την τοποθεσία του σχολείου (αστικό ή μη περιβάλλον).

Συσχετισμός με το Πρόγραμμα Σπουδών

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2023), το σενάριο εντάσσεται στο Θεματικό Πεδίο Γ (Παιδί και Θετικές Επιστήμες) και ειδικότερα στη Θεματική Ενότητα Γ2 (Φυσικές Επιστήμες). Παράλληλα, έχει διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα, εμπλέκοντας και το Θεματικό Πεδίο Α (Παιδί & Επικοινωνία), ιδίως τις υποενότητες Α.1 (Γλώσσα) και Α.2 (ΤΠΕ), οι οποίες υποστηρίζουν την επίτευξη των διδακτικών και μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, μπορεί να ενταχθεί στην εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, όπως περιγράφεται στο πρόγραμμα «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» και ειδικά στο πεδίο «Ζωή στη Στεριά» (15ος στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης). Εστιάζει στην προστασία της μέλισσας, είδους κρίσιμου για την οικολογική ισορροπία, και μέσα από βιωματικές, διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες, καλλιεργεί στα παιδιά περιβαλλοντική ευαισθησία, ενσυναίσθηση και υπεύθυνη στάση απέναντι στο φυσικό περιβάλλον.

Χρονικός προσδιορισμός

Ημερολογιακή τοποθέτηση: Η υλοποίηση του σεναρίου προγραμματίζεται για το τρίτο

τρίμηνο του σχολικού έτους, ώστε να συνδέεται με την εποχικότητα και να έχουν τα παιδιά αναπτύξει επαρκώς δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Χρονική διάρκεια: Ο εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης του σεναρίου είναι μία εβδομάδα (περίπου 6 διδακτικές ώρες), με δυνατότητα προσαρμογής ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών

Για την υλοποίηση του σεναρίου, τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν τη μέλισσα από άλλα έντομα και να αναγνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά της (π.χ. φτερά). Αναφορικά με τις ΤΠΕ, απαιτούνται βασικές δεξιότητες: ενεργοποίηση/απενεργοποίηση υπολογιστή, εκκίνηση/τερματισμός εγκατεστημένων λογισμικών, αναγνώριση πληκτρολογίου και ποντικιού. Επιπλέον, τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν τη χρήση του επιδαπέδιου ρομπότ Bee-Bot (πλήκτρα και βασικές εντολές κίνησης: εμπρός, πίσω, δεξιά, αριστερά) και τις δομές προγραμματισμού (ακολουθία, επανάληψη, επιλογή). Τέλος, είναι επιθυμητό να διαθέτουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, αλληλοβοήθεια, επικοινωνία) και να τηρούν κανόνες τάξης (π.χ. περιμένω τη σειρά μου, τακτοποιώ τα υλικά), ώστε οι δραστηριότητες να πραγματοποιούνται ομαλά.

Οι πρότερες και εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν αρκετά έντομα της καθημερινότητας και έχουν παρατηρήσει την άνοιξη ως περίοδο εμφάνισής τους. Ωστόσο, θεωρούν τη μέλισσα επικίνδυνη λόγω του τσιμπήματός της και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των εντόμων στο φυσικό περιβάλλον, καθώς πολλά θεωρούν επιβλαβή.

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου

Σκοπός του σεναρίου είναι να αξιοποιηθεί η φυσική περιέργεια των παιδιών και να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Οι αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον και η εμφάνιση εντόμων στον αύλειο χώρο του σχολείου την περίοδο αυτή, δημιουργούν ερωτήματα και απορίες τα οποία ενισχύονται μέσω της ενθάρρυνσης για παρατήρηση και καταγραφή. Με τη χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού τα παιδιά οδηγούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπρόσθετα το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί πρόταση ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων που ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώσουν τη γνώση με πιο ελκυστικό τρόπο.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Βασικό Θεματικό Πεδίο-Θεματική Ενότητα: Γ. Παιδί και Θετικές Επιστήμες-Γ.2 Φυσικές Επιστήμες-Γ.2.1 Ζωντανοί Οργανισμοί

Γνώσεις: Να αναγνωρίζουν βασικά μορφολογικά και άλλα χαρακτηριστικά των ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών (i). Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των ανθρώπων, των ζώων και των φυτών (ii). Να αναγνωρίζουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους ζωντανούς οργανισμούς και το περιβάλλον στο οποίο ζουν (iii). Να διακρίνουν τους κινδύνους και τους παράγοντες επιβίωσης των ζωντανών οργανισμών (iii).

Δεξιότητες: Να εντοπίζουν παράγοντες που επιδρούν στη φυσική και μη φθορά των οργανισμών και να προτείνουν λύσεις (i). Να συγκρίνουν τα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης των ζωντανών οργανισμών και να τα συνδέουν με τον κύκλο της ζωής (ii). Να καταγράφουν και να συγκρίνουν τους μηχανισμούς άμυνας και προσαρμογής των ζωντανών οργανισμών στις συνθήκες του περιβάλλοντος που μεταβάλλονται (iii).

Στάσεις: Να σέβονται τα έμβια όντα και οργανώνουν δράσεις ευαισθητοποίησης για την προστασία της ζωής και της φύσης (i). Να συνειδητοποιούν ότι ο κύκλος της ζωής είναι μια φυσιολογική διαδικασία και να αποδέχονται τη θέση του ανθρώπου σε αυτή (ii). Να εκτιμούν τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επιβίωση στα ζώα και τους ανθρώπους (iii).

Εμπλεκόμενο Θεματικό Πεδίο-Θεματική Ενότητα: Α. Παιδί και Επικοινωνία-Α.1 Γλώσσα-Α.1.1 Προφορική Επικοινωνία, Α1.2 Γραπτή επικοινωνία

Γνώσεις: Να αναγνωρίζουν λεξιλόγιο (λειτουργικό λεξιλόγιο, λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας χρήσης, ορολογία γνωστικών αντικειμένων) που συνίσταται σε προφορικά κείμενα και σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια Α.1.1 (i). Να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη προφορικών κειμένων (αφηγήσεις, περιγραφές, ανασκοπήσεις, ανακοινώσεις, οδηγίες, αναφορές) Α1.1 (i). Να αναγνωρίζουν ποια στοιχεία προσδιορίζουν την ταυτότητα και τον ρόλο των ομιλητών, το θέμα και τις προθέσεις του μηνύματος/κειμένου και το πλαίσιο της επικοινωνίας Α1.1 (ii). Να γνωρίζουν τα υλικά και τα μέσα (μη ψηφιακά και ψηφιακά) που είναι απαραίτητα για τη γραφή στην καθημερινότητα Α1.2 (ii). Να αναγνωρίζουν τα γράμματα και τα βασικά τυπογραφικά στοιχεία στα γραπτά κείμενα (π.χ. το είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς) Α.1.2 (iii).

Δεξιότητες: Να κάνουν περιγραφές με λογική σειρά και συνέπεια Α.1.1 (i). Να διατυπώνουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες ερωτηματικές λέξεις Α1.1 (i). Να περιγράφουν τη βασική ιδέα του γραπτού κειμένου συνοψίζοντας πληροφορίες ή συνάγοντας συμπεράσματα Α.1.2 (i). Να προβλέπουν το περιεχόμενο του κειμένου και να ζητούν διευκρινίσεις για σημεία που δεν κατανοούν Α.1.2 (i). Να ερμηνεύουν πληροφορίες στα κείμενα με βάση τις δικές τους ιδέες και τα προσωπικά τους βιώματα Α.1.2 (i). Να αντιστοιχίζουν τα φωνήματα με τα αντίστοιχα γράμματα Α.1.2 (iii). Να συνδυάζουν τους σημειωτικούς τρόπους που διακρίνουν σε ένα κείμενο (π.χ. εικόνα και γραπτό κείμενο) ώστε να το επεξεργάζονται (π.χ. να κάνουν προβλέψεις, να συνάγουν συμπεράσματα) και να επεκτείνουν τα νοήματα. Α.1.2 (i).

Στάσεις: Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους Α.1.1 (i). Να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι σε πληροφορίες και σε απόψεις των άλλων Α.1.1 (i). Να θεωρούν την αφήγηση και τα άλλα είδη γραπτών κειμένων ως μέσο προσωπικής έκφρασης και ερμηνείας του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος Α.1.2 (i).

Εμπλεκόμενο Θεματικό Πεδίο-Θεματική Ενότητα: Α. Παιδί και Επικοινωνία-Α.2 Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ)-Α.2.1 Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ, Α.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι, Α2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία

Γνώσεις: Να αναγνωρίζουν βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας (κείμενο, εικόνα, ήχος) Α.2.1 (i). Να αναγνωρίζουν λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου σε σχέση με τις λειτουργίες και τον τρόπο χρήσης τους Α2.2 (i) (ii). Να αναγνωρίζουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες με τις ΤΠΕ ανάλογα με τις ανάγκες και το θέμα που μελετούν Α.2.3 (i). Να γνωρίζουν τα ψηφιακά εργαλεία που είναι απαραίτητα για να διαχειριστούν και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες Α.2.3 (i).

Δεξιότητες: Να εκτελούν απλές λειτουργίες/ενέργειες των ΤΠΕ για την ολοκλήρωση εργασιών/δραστηριοτήτων Α.2.1 (ii). Να αναζητούν και να επιλέγουν κατάλληλες πληροφορίες στο διαδίκτυο Α.2.1 (iii). Να διερευνούν, να ανακαλύπτουν, να πειραματίζονται με την κατάλληλη χρήση λογισμικών ανοικτού τύπου Α.2.2 (ii). Να κατασκευάζουν νοητικούς και εννοιολογικούς χάρτες Α.2.2 (ii). Να σχεδιάζουν απλούς αλγορίθμους (με ακολουθία και επανάληψη) για να λύσουν προβλήματα (χρησιμοποιώντας το σώμα τους και παιχνίδια προγραμματιζόμενα ή μη) Α.2.2 (iii). Να δημιουργούν πρωτότυπα ψηφιακά έργα και να εκφράζονται με λογισμικά σχεδίασης και επεξεργασίας, αναπαραγωγής και καταγραφής πληροφοριών (ήχου, εικόνας, βίντεο) Α.2.3 (iii). Να διαχειρίζονται τις πληροφορίες για να κατασκευάζουν/δημιουργούν με λογισμικό γενικής χρήσης και ειδικό λογισμικό ψηφιακές δημιουργίες, όπως αφίσα, βίντεο, ψηφιακή ιστορία, κόμικς Α.2.3 (ii).

Στάσεις: Να αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία που ενισχύουν τη σκέψη και τις ικανότητές τους και όχι μόνο ως μέσα διασκέδασης και ψυχαγωγίας Α.2.2 (ii). Να συνεργάζονται για να επιλύσουν προβλήματα προγραμματισμού και να δημιουργήσουν περιβάλλοντα παιχνιδιού Α.2.2 (iv). Να αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο Α.2.3 (ii).

Οργάνωση της τάξης

Οι δραστηριότητες υλοποιούνται εντός της σχολικής αίθουσας, στις διάφορες γωνιές-κέντρα μάθησης (συζήτησης, υπολογιστή, τραπέζια εργασίας), άλλοτε σε ολομέλεια και άλλοτε σε μικρές, μεικτές και ανομοιογενείς ομάδες (4-5 παιδιών). Όταν μία ομάδα εργάζεται στον υπολογιστή, τα υπόλοιπα παιδιά απασχολούνται ήσυχα σε ελεύθερες γωνιές με συμβατικά παιχνίδια (π.χ. βιβλιοθήκη, ζωγραφική).Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Υλικοτεχνική υποδομή:

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου η υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνει υπολογιστή (desktop ή laptop) με ποντίκι. Απαραίτητη είναι η σύνδεση στο διαδίκτυο για το διαμοιρασμό οπτικοακουστικού υλικού από το YouTube και την ενασχόληση με τα λογισμικά Για την καλύτερη παρακολούθηση του βίντεο είναι προτιμότερο ο υπολογιστής να συνδεθεί με μεγάλη οθόνη προβολής (τηλεόραση) ή να χρησιμοποιηθεί διαδραστικός πίνακας εφόσον διαθέτει το νηπιαγωγείο.

Διδακτικό υλικό:

Μακέτα κίνησης του ρομπότ, 25 τετραγώνων (15 cm *15 cm το κάθε τετράγωνο)

Σύστημα παρουσίασης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας μηχανή αναζήτησης Google search (www.google.com) και Y.ou Tube (https://www.youtube.com/watch?v=LDNJtwsBnp0).

Σύστημα πρακτικής και εξάσκησης (https://wordwall.net).

Σύστημα εκπαιδευτικής ρομποτικής: προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee Bot (απαιτείται η αγορά του σχετικού εξοπλισμού).

Σύστημα δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών (https://app.popplet.com/#/).

Σύστημα δημιουργίας ψηφιακών αναπαραστάσεων υποκειμένων (https://l-www.voki.com).

Διδακτική προσέγγιση

Μαθησιακά πλαίσια: Το παρόν διδακτικό σενάριο ακολουθεί το μοντέλο της διαθεματικής και διερευνητικής μάθησης και υλοποιείται ως σχέδιο εργασίας, βασισμένο στις παρατηρήσεις των παιδιών και στις αλλαγές που εντοπίζουν στο φυσικό περιβάλλον.

Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές: Το σενάριο ακολουθεί τα στάδια της διερευνητικής μάθησης, με έμφαση στην καθοδηγούμενη διερεύνηση και τη συνεργατική μάθηση. Κεντρικό ρόλο έχει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών, τα οποία, μέσα από κατάλληλα ερεθίσματα, κινητοποιούνται να διατυπώνουν ερωτήματα, να παρατηρούν, να ερευνούν, να συλλέγουν πληροφορίες και να διαμορφώνουν και παρουσιάζουν συμπεράσματα. Η ομαδική και συνεργατική δράση ενισχύει τη μάθηση και την οικοδόμηση της γνώσης, μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, της νηπιαγωγού και του περιβάλλοντος. Το σενάριο περιλαμβάνει επίσης δραστηριότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, με χρήση λογισμικών, διαδικτυακών εφαρμογών και ρομποτικών συστημάτων, δημιουργώντας ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον που υποστηρίζει την ενεργή οικοδόμηση της γνώσης.

Ρόλος εκπαιδευτικού: Η εκπαιδευτικός καθ’ όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

παρακινεί, υποστηρίζει και καθοδηγεί τους μαθητές/τριες, διαμορφώνοντας το περιβάλλον ώστε να κινητοποιεί το ενδιαφέρον, να διευκολύνει τον προβληματισμό, την καταγραφή πληροφοριών, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τον αναστοχασμό. Ενθαρρύνει την πρόοδο και τη συμμετοχή όλων, με ρόλο διευκολυντικό, υποστηρικτικό και εμψυχωτικό. Παρέχει σαφείς οδηγίες για το περιεχόμενο, τους στόχους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Κατά την ομαδική εργασία, μετακινείται ανάμεσα στις ομάδες, προσφέροντας υποστήριξη και διευκόλυνση όπου απαιτείται.

Ρόλος μαθητών/τριών: Τα παιδιά συνεργάζονται σε μικρές, ανομοιογενείς ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και οργανώνοντας τη δράση τους για έναν κοινό στόχο. Η διαφοροποίηση στην ηλικία και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά ενισχύει την αλληλοβοήθεια μεταξύ τους.

Τεχνικές αξιολόγησης: Ο εννοιολογικός χάρτης αξιοποιείται για την καταγραφή της μαθησιακής πορείας σε όλες τις φάσεις, ως μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, και συμπληρώνεται σταδιακά κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Παράλληλα, τα παιδιά συμμετέχουν σε αυτό- και ετεροαξιολόγηση μέσω ψηφιακών εργαλείων ή συζήτησης στην ολομέλεια. Συλλέγονται τεκμήρια από τις δράσεις τους, τα οποία η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης.

Περιγραφή διδακτικής πορείας

Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας: αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.

Δραστηριότητα 1 (15 λεπτά): Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα παιδιά στο χώρο συζήτησης. Παρουσιάζει στον υπολογιστή της τάξης εικόνα με μία μέλισσα ανάμεσα σε λουλούδια. Με κατάλληλες ερωτήσεις ανοικτού τύπου τα καλεί να περιγράψουν τί βλέπουν και να διατυπώσουν υποθέσεις και ερωτήματα, προκειμένου να διερευνηθεί τί γνωρίζουν οι μαθητές/τριες για το θέμα και να διαπιστωθεί εάν έχουν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τη ζωή και τα χαρακτηριστικά της.

Προστιθέμενη αξία ψηφιακής εικόνας: Δεν έχει οικονομικό κόστος, η αναζήτηση της κατάλληλης φωτογραφίας είναι εύκολη και γρήγορη μέσω του διαδικτύου.

Δραστηριότητα 2 (30 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες των 4-5 ατόμων. Τα μέλη συζητούν μεταξύ τους και καταγράφουν τί γνωρίζουν και τί θέλουν να μάθουν. Η καταγραφή από κάθε ομάδα γίνεται σε ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη με χρήση του λογισμικού popplet.

Προστιθέμενη αξία λογισμικού: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις φάσεις του διδακτικού σεναρίου ως εργαλείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και είναι εύκολο στη χρήση του.

Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 1(30 λεπτά): Κάθε μία από τις τρεις ομάδες γίνεται μια ‘’ερευνητική’’ ομάδα με συγκεκριμένο αντικείμενο έρευνας. Τους δίνεται το ψηφιακό υλικό και ο εξοπλισμός από όπου θα αντλήσουν τις πληροφορίες τους. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες πληκτρολογούν στη μηχανή αναζήτησης Google, ώστε να εντοπίσουν σχετικό εκπαιδευτικό βίντεο. Το ίδιο βίντεο, που βρίσκεται στο σύνδεσμο https://www.youtube.com/watch?v=LDNJtwsBnp0, προβάλλεται και στις τρεις ομάδες αλλά διαφορετικό κομμάτι από αυτό. Μία ομάδα αναζητά πληροφορίες για την κοινωνική ζωή της μέλισσας, η άλλη για το περιβάλλον που ζει και η τρίτη ομάδα για τα προϊόντα της. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού συμπληρώνονται οι πληροφορίες που συλλέγουν στον εννοιολογικό χάρτη.

Προστιθέμενη αξία λογισμικών: Το διαδίκτυο αποτελεί πλούσια πηγή πληροφόρησης, επιτρέποντας την άμεση συλλογή και επιλεκτική αξιοποίηση κειμένου, εικόνας και ήχου. Η χρήση βίντεο προσθέτει αξία σε σχέση με έντυπες, στατικές εικόνες, που έχουν υψηλότερο κόστος, ενώ παράλληλα προσφέρει στα παιδιά την ευχαρίστηση να παρακολουθήσουν ελκυστικά και κατάλληλα για την ηλικία τους οπτικοακουστικά μέσα. Τα συμβατικά υλικά δεν μπορούν να δημιουργήσουν ένα τόσο εντυπωσιακό μαθησιακό περιβάλλον.

Δραστηριότητα 2 (15 λεπτά): Τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και ορίζουν έναν εκπρόσωπο, ο οποίος θα παρουσιάσει στην ολομέλεια τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει. Επιστρέφουν στο χώρο συζήτησης για την παρουσίαση. Τα υπόλοιπα μέλη κάθε ομάδας βοηθούν στην παρουσίαση εφόσον χρειάζεται. Δέχονται ερωτήσεις από τα μέλη των άλλων ομάδων και απαντούν.

Δραστηριότητες εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 1(45 λεπτά): Τα παιδιά διατηρούν τις ομάδες τους. Σε κάθε ομάδα δίνεται το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee Bot και η μακέτα. Πάνω στη μακέτα κίνησης του ρομπότ τοποθετούνται πλαστικοποιημένες κάρτες με λουλούδια και μία κυψέλη. Τα παιδιά κάθε ομάδας καλούνται να προγραμματίσουν το ρομπότ ώστε αυτό να περάσει από τις κάρτες με τα λουλούδια και να καταλήξει στην κάρτα με την κυψέλη (προορισμός). Σε κάθε ομάδα δίνεται η οδηγία να μοιράσουν ρόλους, ώστε να είναι διακριτές οι αρμοδιότητες των μελών. Ένα παιδί δείχνει με το δάχτυλό του τη διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσει το ρομπότ από το ένα σημείο στο άλλο, άλλο παιδί αναφέρει την κίνηση που θα κάνει (πχ 2 βήματα μπροστά) και ένα τρίτο παιδί προγραμματίζει το ρομπότ και το θέτει σε κίνηση. Η διαδικασία αυτή ακολουθείται έως ότου το ρομπότ φτάσει στον προορισμό του (κυψέλη).

Προστιθέμενη αξία λογισμικού: Η χρήση προγραμματιζόμενου παιχνιδιού ενθουσιάζει και διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση μέσω επαναπρογραμματισμού του ρομπότ όταν δεν φτάνει στον σωστό προορισμό. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά εμπλέκονται φυσικά σε διαδικασίες ανακάλυψης και διερεύνησης μέσα από το παιχνίδι.

Δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 1 (45 λεπτά): Κάθε ομάδα εργάζεται σε διαφορετικό υπολογιστή ή tablet και καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις ψηφιακού κουίζ που έχει δημιουργηθεί στο λογισμικό wordwall. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σχετίζονται με τη ζωή της μέλισσας και την αξία της στη ζωή του ανθρώπου. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν τα κουίζ ερωτήσεων επιστρέφουν στην ολομέλεια για αναστοχασμό και συζητούν για τα λάθη που ενδεχομένως έκαναν, ποια ερώτηση τους δυσκόλεψε, εάν έμαθαν κάποια νέα πληροφορία κλπ. Ανατρέχουν στις ερωτήσεις του κουίζ, εφόσον χρειάζεται.

Προστιθέμενη αξία λογισμικού: Το λογισμικό Wordwall δίνει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία, με παιγνιώδη και ελκυστικό τρόπο, να εξασκηθούν και να εμπεδώσουν γνώσεις, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά έντυπα φύλλα εργασίας. Παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, επιτρέποντάς τους να ελέγχουν τις απαντήσεις τους και να αυτοαξιολογούνται.

Μεταγνωστική δραστηριότητα

Δραστηριότητα 1 (45 λεπτά): Κάθε ομάδα δημιουργεί ένα avatar στην εφαρμογή voki. Ηχογραφούν τί έμαθαν, τί τους άρεσε, τί τους δυσκόλεψε. Όταν ολοκληρώσουν την δημιουργία του avatar οι ομάδες επιστρέφουν στην ολομέλεια και το παρουσιάζουν.

Προστιθέμενη αξία λογισμικού: Το λογισμικό Voki επιτρέπει τη δημιουργία κινούμενων, ομιλούντων ψηφιακών χαρακτήρων (avatars) που μπορεί να απεικονίζουν πραγματικά ή φανταστικά πρόσωπα και ζώα. Τα παιδιά διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά, το ντύσιμο και το φόντο του avatar, ενώ μπορούν να καταγράψουν τη φωνή τους, δημιουργώντας έτσι μια προσωπική ψηφιακή αναπαράσταση.

Αξιολόγηση μαθητών/εκπαιδευτικού σεναρίου

Η εκπαιδευτικός αξιολογεί συνεχώς την πορεία του σεναρίου, εστιάζοντας στους στόχους, την καταλληλότητα των διδακτικών στρατηγικών, τη συμβολή των ΤΠΕ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς και τη διάρκεια. Ο συνεχής αναστοχασμός καθοδηγεί πιθανές τροποποιήσεις. Η πρώτη δραστηριότητα με τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη λειτουργεί ως διαγνωστική αξιολόγηση, αποκαλύπτοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα κενά των παιδιών, που καλύπτονται στα επόμενα στάδια. Κατά τη διάρκεια, εφαρμόζεται διαμορφωτική αξιολόγηση για την αναπροσαρμογή στόχων, με σαφείς οδηγίες και συζητήσεις για την κατανόηση των μαθητών. Η ανατροφοδότηση είναι συνεχής. Τέλος, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν για τη μαθησιακή διαδικασία, τα εργαλεία και τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω των δραστηριοτήτων.

Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη γνώσεων και στάσεων σχετικά με τη μέλισσα και τον ρόλο

της στο οικοσύστημα. Μέσω παρατήρησης, διερεύνησης, ομαδοσυνεργατικής μάθησης και αξιολόγησης, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε σπειροειδή μαθησιακή διαδικασία που υποστηρίζει γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ ενισχύει την πολυτροπική προσέγγιση και καλλιεργεί δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Αναπτύσσουν επιστημονικές δεξιότητες, όπως παρατήρηση, καταγραφή, εξαγωγή συμπερασμάτων και κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την περιβαλλοντική τους συνείδηση και τη θετική στάση για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας.

Αναφορές

Ιστότοπος αναπαραγωγής και αποθήκευσης ψηφιακών ταινιών You Tube https://www.youtube.com/watch?v=LDNJtwsBnp0 (ημερομηνία επίσκεψης 5/4/25).

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.

Συναντώντας τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Ένα διδακτικό σενάριο για την αναγνώριση και την αντιμετώπισή τους.

Αναγνωστάκης Γεώργιος, Δάσκαλος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την πρόταση ενός διδακτικού σεναρίου για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Μέσα από δεκαέξι δραστηριότητες, οι οποίες εκτείνονται σε τριάντα διδακτικές ώρες, επιδιώκεται οι μαθήτριες/ές να έρθουν σε επαφή με το φαινόμενο αυτό, να το αναγνωρίζουν και να μάθουν τρόπους να το αντιμετωπίζουν. Αρχικά γίνεται θεωρητική τεκμηρίωση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το πλαίσιο το οποίο λαμβάνεται υπόψη για τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου. Στη συνέχεια, κατά τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου, επιδιώκεται να εμπλακούν όλοι οι φορείς της σχολικής κοινότητας που μπορεί να επηρεάζουν το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί επιστήμονες που υπηρετούν στο Σχολείο. Τέλος, αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες προκειμένου οι μαθήτριες/ές να τις αξιοποιήσουν ώστε να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά.

Λέξεις-κλειδιά: αντιμετώπιση, σχολική βία, σενάριο διδασκαλίας, δραστηριότητες

Encountering School Violence and Bullying: A Teaching Scenario for Their Identification and Prevention

Georgios Anagnostakis, Primary School Teacher

Abstract

This paper deals with the proposal of a teaching scenario on school violence and bullying. Through sixteen activities, spanning thirty teaching hours, the aim is for students to become familiar with this phenomenon, to recognize it, and to learn ways to address it. Initially, a theoretical background on school violence and bullying is provided, in order to clarify the framework taken into account for the design of the teaching scenario. Subsequently, in designing the teaching scenario, an effort is made to involve all stakeholders of the school community who may influence the phenomenon of school violence and bullying. The aim is to engage students, parents, teachers, and specialist staff serving at the school. Finally, new technologies are utilized so that students can make use of them in achieving the learning objectives set each time.

Key-words: prevention, school violence, teaching scenario, activities

Εισαγωγή

Το τελευταίο διάστημα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σχολική βία, στον σχολικό εκφοβισμό και στον τρόπο με τον οποίο αυτό το φαινόμενο πρέπει να αντιμετωπίζεται σε όλες τις εκφάνσεις του με το κύριο βάρος να δίνεται στην αντιμετώπιση μέσα στις σχολικές μονάδες. Για την καλύτερη αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού έχει δημιουργήσει ειδική πλατφόρμα (https://stop-bullying.gov.gr/, ανακτήθηκε 25.12.2024) στο διαδίκτυο η οποία αποσκοπεί στην καλύτερη διαχείριση τέτοιου είδους φαινομένων εντός των σχολικών μονάδων. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να υπάρχει μια καλύτερη υποστήριξη και το εν λόγω φαινόμενο να μην επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης η τοποθέτηση στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας Σχολικών Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών αποσκοπεί στην καλύτερη υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών γύρω από φαινόμενα που έχουν και με την καλύτερη διαχείριση τέτοιου είδους φαινομένων. Από την άλλη δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη σωστή σύνταξη και τήρηση του εσωτερικού κανονισμού της σχολικής μονάδας προκειμένου να μην εκδηλώνονται τέτοιου είδους φαινόμενα ή όταν εκδηλώνονται να επικρατεί μια προσέγγιση η οποία σέβεται την προσωπικότητα όλων των εμπλεκομένων.

Αυτό που συνάγεται από τα προηγούμενα είναι ότι υπάρχει ένα, σε αρχικό τουλάχιστον στάδιο, πλαίσιο για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού κάτι που τα επόμενα χρόνια ενδέχεται να γίνει πιο συστηματικό, αν ληφθεί υπόψη η διάσταση που έχει λάβει στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στις συζητήσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική κοινότητα .

Η παρούσα εργασία έρχεται να συμπληρώσει τον παραπάνω διάλογο και να προτείνει ένα σενάριο διδασκαλίας το οποίο στοχεύει αφενός στην πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου στην ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας προκειμένου να καταστούν πιο ικανά να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους φαινόμενα όταν τα βλέπουν να παρουσιάζονται γύρω τους.

Για την καλύτερη προσέγγιση του εν λόγω διδακτικού σεναρίου έχει επιλεγεί να χρησιμοποιηθούν εφαρμογές των νέων τεχνολογιών οι οποίες κυκλοφορούν δωρεάν στο διαδίκτυο καθώς θεωρείται ότι με αυτό τον τρόπο θα υιοθετηθεί μια προσέγγιση η οποία συμφωνεί με τις τελευταίες εξελίξεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία και θα καταφέρει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων σε πιο μεγάλο βαθμό, σε σχέση με πιο παραδοσιακές μεθόδους διδακτικής προσέγγισης.

Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής βίας

Με τον όρο σχολικό εκφοβισμό εννοείται η συστηματική, επαναλαμβανόμενη και διαρκής υποτιμητική αντιμετώπιση του άλλου, κάτι το οποίο μπορεί να εμφανιστεί με τη μορφή μιας σειράς ενεργειών που στοχεύουν στην ψυχολογική και σωματική κακοποίησή του. Αυτές οι ενέργειες μπορούν να εμφανιστούν με βρισιές, απειλές,

χλευασμούς, κλωτσιές, χτυπήματα, σπρωξιές τόσο μεμονωμένα η κάθε μια όσο και σε συνδυασμό από περισσότερες από μια από τις παραπάνω ενέργειες (Kourkoutas & Kokkiadi, 2015).

Πολύ σημαντική πτυχή της εκδήλωσης φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού είναι ο σκοπός των εν λόγω ενεργειών αφού αυτό που επιχειρείται, με την εκδήλωση τέτοιου είδους φαινομένων, είναι η πρόκληση στο θύμα δυσάρεστων συναισθημάτων που εμφανίζονται με την εκδήλωση απογοήτευσης, φόβου και άρνησης. Από την άλλη οι ενέργειες που περιγράφηκαν προηγουμένως μπορούν να εκδηλωθούν είτε με τρόπους που να είναι φανεροί στο θύμα όσο και με τρόπους οι οποίοι είναι δυσδιάκριτοι (π.χ. διασπορά φημών), αλλά ωστόσο έχουν πολύ δυσάρεστα αποτελέσματα και δημιουργούν ένα κλίμα το οποίο προκαλεί πολύ έντονα συναισθήματα όπως άγχος, φόβο, πόνο και απελπισία (Kourkoutas & Kokkiadi, 2015).

Ταυτόχρονα φαίνεται ότι τα κύρια χαρακτηριστικά που διέπουν τα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού είναι η ασυμμετρία δύναμης των ατόμων που εμπλέκονται, η χρήση δύναμης που χαρακτηρίζεται έντονα από συναισθήματα αδικίας, η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται το εν λόγω φαινόμενο και τα συναισθήματα που παράγονται από αυτό και έχουν να κάνουν με την ευχαρίστηση του πιο δυνατού και την αδυναμία υπεράσπισης του πιο αδύνατου (Kafaloukou, Roussi, & Tsoulakou, 2020). Επιπλέον η απουσία πρόκλησης, ο πόνος και η πρόθεση είναι χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τους πρωταγωνιστές φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Christakopoulou & Alexandropoulos, 2019). Αυτό που προκύπτει, μέσα από την αναδίφηση στο σχετικό με το θέμα βιβλιογραφία, είναι ότι στην Σχολική βία και στον Σχολικό Εκφοβισμό υπάρχουν συνήθως τρεις κατηγορίες πρωταγωνιστών: Οι θύτες, τα θύματα και οι παρατηρητές.

Οι θύτες φαίνεται να αντλούν ευχαρίστηση από την κακοποιητική τους συμπεριφορά και αναζητούν τρόπους να δείξουν ότι είναι πιο δυνατοί σε σχέση με τον/τους συμμαθητή/συμμαθητές τους (Kontogiannis, 2016). Αυτή η επίδειξη δύναμης υποδηλώνει ότι μέσα τους ενδεχομένως και οι ίδιοι να νιώθουν θύματα εξαιτίας είτε των συναισθημάτων που οι ίδιοι έχουν είτε λόγω κακοποιητικής συμπεριφοράς που έχουν βιώσει είτε επειδή το περιβάλλον στο οποίο διαβιούν δεν παρέχει ερεθίσματα τα οποία να προβάλλουν καλές συμπεριφορές.

Τα θύματα από την άλλη φαίνεται να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία τα κάνουν να ξεχωρίζουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι ανάγκη να είναι έντονα αλλά συνήθως είναι τέτοια που προκαλούν μια διαφοροποίηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους, τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα, και έχουν να κάνουν τόσο με την εμφάνισή τους (π.χ. βάρος, γυαλιά κ.τ.λ.) όσο και με τη συμπεριφορά τους. Επίσης τα παιδιά που γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού συνήθως διακατέχονται περισσότερο από εμφανές άγχος (Antzoulí, Iliopoúlou, 2016), κάτι που ενδεχομένως προκαλεί και την κακοποιητική συμπεριφορά του θύτη.

Οι παρατηρητές έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού αφού η συμπεριφορά τους μπορεί να επιτρέψει τη συνέχιση αυτής της κακοποιητικής συμπεριφοράς ή να την σταματήσει. Έτσι μπορούν, με την ενθάρρυνσή τους, να δώσουν στον θύτη την εντύπωση ότι αυτό που κάνει πρέπει να το συνεχίσει, συμμετέχοντας και οι ίδιοι σε αυτό το φαινόμενο συμμετέχοντας επικουρικά στον σχολικό εκφοβισμό που εξελίσσεται από τον θύτη. Από την άλλη μπορούν να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού αποτρεπτικά, βοηθώντας το θύμα να αντιμετωπίσει τον θύτη και αναζητώντας βοήθεια από ανθρώπους οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να σταματήσουν το φαινόμενο (π.χ. εκπαιδευτικούς). Τέλος μπορεί να μην θέλουν να συμμετέχουν καθόλου στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να αποχωρήσουν από το περιστατικό από το οποίο έγιναν μάρτυρες (Zachariou, Antoniou, 2016).

Πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόληψη, την εκδήλωση και στον τρόπο αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού έχουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν και αναπτύσσονται τα παιδιά. Ειδικότερα το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο μιας και προβάλει πρότυπα τα οποία ασυνείδητα υιοθετούνται από αυτά. Οι συμπεριφορές που προβάλλονται από αυτά τα πρότυπα ενδέχεται να έρχονται σε σύγκρουση με αυτά που θεωρούνται ως αποδεκτά από το σχολείο, εφόσον τα παιδιά θελήσουν να τα ακολουθήσουν, προκειμένου να κυριαρχήσουν έναντι άλλων παιδιών. Άλλωστε δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι, όπως αναφέρει και η Yahn (2012), η ίδια η κοινωνία δείχνει να αποδέχεται ότι υπάρχουν ομάδες ανθρώπων οι οποίες βρίσκονται ιεραρχικά πάνω από κάποιες άλλες ομάδες, έχουν δηλαδή μια ηγετική θέση. Με άλλα λόγια το κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζει δεσπόζοντα ρόλο στην υιοθέτηση συμπεριφορών και προβάλλει πρότυπα τα οποία πρέπει να ακολουθούν όσοι θέλουν να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής, κάτι που φαίνεται ότι επιζητούν και όσα παιδιά πρωταγωνιστούν σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού.

Από την αναδίφηση στο σχετικό με το θέμα βιβλιογραφία προκύπτει ότι το περιβάλλον της οικογένειας διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ψυχική ισορροπία των μελών της, επομένως δίνει το έναυσμα για την εκδήλωση ή την αποτροπή και την ανεκτικότητα απέναντι σε φαινόμενα επιθετικότητας, όπως αυτό της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Από την προηγούμενη διαπίστωση μπορεί εύκολα να συμπεράνει κάποιος ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι ένας παράγοντας ο οποίος δεν μπορεί και δεν πρέπει να αγνοηθεί εάν θέλει κάποιος να προσεγγίσει το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού μιας και η στάση των γονέων, καθώς και τα πρότυπα που αυτοί προβάλλουν, επηρεάζουν άμεσα και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Μάλιστα η συνεργασία των γονέων με τη σχολική κοινότητα θεωρείται καίριας σημασίας εάν θέλει κάποιος να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Papanikolaou, Chatzikosma & Kleio, 2011).

Επίσης ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο μιας και η συμπεριφορά του μπορεί να επηρεάσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών του.

Δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του. Επομένως ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές του, ακόμα και τους μαθητές οι οποίοι έχουν την τάση να έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, τους επηρεάζει και τους δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι πρέπει να συμπεριφέρονται. Άλλωστε οι μορφές διδασκαλίας, η ανάπτυξη της αίσθησης συλλογικότητας, η αποφυγή του στιγματισμού μαθητών, η θέσπιση κανόνων και ορίων και η συνεργασία με πρόσωπα και θεσμούς εκτός σχολείου είναι στοιχεία που επηρεάζουν την κουλτούρα της τάξης και δίνουν διεξόδους και λύσεις σε ενδεχόμενα προβλήματα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Politi & Skordalos, 2020).

Όπως φαίνεται από τα προηγούμενα μια σειρά από παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση θεμάτων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Επομένως μπορεί να υποστηριχτεί με σχετική ασφάλεια ότι υπάρχουν και τρόποι και εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου αυτά τα φαινόμενα να αντιμετωπιστούν.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να δημιουργηθεί ένα σχέδιο διδασκαλίας το οποίο θα εμπλέκει όλους τους παραπάνω παράγοντες προκειμένου να υπάρχει μια ολιστική αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζουν, όπως φαίνεται και παρακάτω, οι νέες τεχνολογίες ως ένα εργαλείο το οποίο λαμβάνει πολλής προσοχής το τελευταίο διάστημα και, ως εκ τούτου, μπορεί να προσελκύσει την προσοχή των παιδιών ώστε να έχει το μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό ότι υπάρχουν περιθώρια τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός και το Σχολείο προκειμένου να παρέμβουν και να βελτιώσουν τις συνθήκες που επικρατούν στο Σχολείο προκειμένου να αντιμετωπιστούν, έως έναν βαθμό, τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

Ομάδα Στόχος

Η ομάδα στόχος που έχει ληφθεί υπόψη έχει να κάνει με μαθήτριες και μαθητές της Πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου μιας επαρχιακής πόλης. Ωστόσο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλες τάξεις εφόσον υπάρξουν οι κατάλληλες διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία των μαθητριών και μαθητών.

Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποτελείται από δεκαέξι δραστηριότητες ενώ οι απαιτούμενες διδακτικές ώρες υλοποίησης είναι τριάντα (30). Δίνεται βάρος ώστε να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότεροι παράγοντες που επηρεάζουν ή μπορεί να επηρεάσουν την εκδήλωση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Αύξων αριθμός δραστηριότητας	Τίτλος δραστηριότητας	Αριθμός διδακτικών ωρών
1	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	3
2	Καταιγισμός ιδεών	1
3	Παρακολούθηση βίντεο και συζήτηση με θέμα την ενδοσχολική βία και εκφοβισμό.	1
4	Δημιουργία παραμυθιού με εφαρμογές του διαδικτύου με πρωταγωνιστές παιδιά που συμμετέχουν σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.	2
5	Πραγματοποίηση δράσης από Κοινωνικό Λειτουργό ή/και Σχολικό Ψυχολόγο	1
6	Δραματοποίηση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού	2
7	Δημιουργία προτάσεων, με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, σχετικά με τα συναισθήματα που νιώθουν οι πρωταγωνιστές ενδοσχολικού εκφοβισμού	1
8	Πραγματοποίηση εκδήλωσης ενημέρωσης για τους γονείς	2
9	Δημιουργία ηλεκτρονικής αφίσας ευαισθητοποίησης γύρω από την ενδοσχολική βία και εκφοβισμό	2
10	Συζήτηση γύρω από μελέτες περίπτωσης που περιγράφουν φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού	2
11	Χρησιμοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλείο αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού	2
12	Δημιουργία ηλεκτρονικού παιχνιδιού με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό (κρυπτόλεξο)	2
13	Δημιουργία πρωτοκόλλου αντιμετώπισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού	2
14	Δημιουργία ομάδας διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού	2
15	Προετοιμασία παρουσίασης των δράσεων που αναπτύχθηκαν και συγγραφή πρόσκλησης	3
16	Παρουσίαση και διάχυση στην τοπική κοινότητα της δράσης και ανάρτηση στην ιστοσελίδα του Σχολείου	2
	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ	30

Πίνακας 1: Οι δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου

Προγενέστερες εμπειρίες/γνώσεις

Η σχολική βία τα τελευταία χρόνια έχει γίνει σημείο αναφοράς στις σχολικές μονάδες, ενώ υπάρχουν συνεχείς αναφορές στα Μ.Μ.Ε. σχετικά με αυτό το φαινόμενο. Για ευνόητους λόγους θεωρείται αυτονόητο ότι τα παιδιά της Πέμπτης τάξης έχουν συναντήσει, ως παρατηρητές ή ενεργοί πρωταγωνιστές, ένα τουλάχιστον φαινόμενο σχολικής βίας κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο Σχολείο.

Γενικός Σκοπός

Ο γενικός σκοπός του προτεινόμενο διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθήτριες/ές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού καθώς και να τα αντιμετωπίζουν.

Επιμέρους Διδακτικοί Στόχοι

Μετά την επιτυχή συμμετοχή των μαθητριών/ών στο διδακτικό σενάριο οι μαθήτριες/ές θα είναι ικανές/οί να:

αναγνωρίζουν τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό.

αναζητούν βοήθεια από συνομηλίκους τους ή μεγαλύτερους ανθρώπους εφόσον αντιληφθούν ότι διεξάγεται ένα περιστατικό σχολικής βίας και εκφοβισμού

αξιολογούν μια δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν

διακρίνουν τον ρόλο που έχει κάθε πρωταγωνιστής (θύτης, θύμα, παρατηρητής)

εκφράζουν τα συναισθήματά τους γύρω από ένα θέμα που τους απασχολεί

εκφράζουν τις απόψεις τους γύρω από ένα θέμα που τους απασχολεί

παρουσιάζουν με σαφήνεια τις δράσεις τις οποίες έχουν πραγματοποιήσει μπροστά σε κοινό

περιγράφουν ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού που έχουν συναντήσει

περιγράφουν τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν οι πρωταγωνιστές των περιστατικών σχολικής βία και εκφοβισμού

προετοιμάζουν την παρουσίαση μιας δράσης στην οποία έχουν συμμετάσχει

χρησιμοποιούν την τεχνολογία με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο

Οργάνωση τάξης

Για την καλύτερη διεκπεραίωση του διδακτικού σεναρίου προτείνεται οι μαθητές να εργαστούν σε μικρές ομάδες των πέντε ατόμων, όπως επίσης και η ολομέλεια της τάξης όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την καλύτερη προσέγγιση του διδακτικού σεναρίου προτείνεται να αξιοποιηθεί ένας διαδραστικός πίνακας για την ολομέλεια της τάξης καθώς και ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής για κάθε ομάδα. Ευνόητο είναι ότι οι εν λόγω ηλεκτρονικές συσκευές πρέπει να διαθέτουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ενώ προτείνεται να υπάρχει εγκατεστημένος φυλομετρητής με ενημερωμένη την τελευταία έκδοση καθώς και εφαρμογή ηλεκτρονικού γραφείου.

Αντιμετώπιση της ενδεχόμενης υποεπίδοσης ορισμένων μαθητών

Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι κάποια/ος μαθήτρια/ής δεν ανταποκρίνεται στις δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου προτείνεται η συζήτηση μαζί της/του η οποία, με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, η ανάθεση δραστηριοτήτων που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του.

Η αξιολόγηση στο διδακτικό σενάριο

Προκειμένου να υπάρχει αξιολόγηση στο διδακτικό σενάριο προτείνεται να υπάρχει ένα σύντομο ερωτηματολόγιο/ημερολόγιο το οποίο θα χρησιμοποιείται στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Με άλλα λόγια προτείνεται να υπάρχει διαμορφωτική αξιολόγηση καθόλη τη διάρκεια εφαρμογής τους διδακτικού σεναρίου.

Συμπεράσματα

Ως τελικό συμπέρασμα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πρόκειται για ένα εκτενές διδακτικό σενάριο το οποίο προτείνει την εμπλοκή διαφορετικών ομάδων (π.χ. μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, φορείς) οι οποίοι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού. Από την άλλη έχει γίνει προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες ενώ επιδιώκεται οι μαθήτριες/ές να έχουν ενεργό ρόλο σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος προτείνεται κάθε φορά που ολοκληρώνεται μια μαθησιακή δραστηριότητα να αξιολογείται από τους τελικούς αποδέκτες, τις μαθήτριες και τους μαθητές, προκειμένου να υπάρχει ο απαιτούμενος επανασχεδιασμός για την επίτευξη των μέγιστων θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Εν κατακλείδι θεωρείται απαραίτητο να εφαρμοστεί το εν λόγω διδακτικό σενάριο στην πράξη προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επιτυχίας που μπορεί να έχει.

Βιβλιογραφία

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

Christakopoulou, A. A., & Alexandropoulos, G. (2019). Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia ton scholiko ekfovismo kai gia ton rolo tou diefthinti sti diaxeirisi tou. *Erevna stin Ekpaidefsi*, *8*(1), 41–62. https://doi.org/10.12681/hjre.19440

Kafaloukou, K., Roussi, S., & Tsoulakou, E. (2020). Programma proilipsis kai antimetopisis tou scholikou ekfovismou gia charismatikous mathites. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, *8*, 445–458. https://doi.org/10.12681/edusc.2693

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

Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *29*, 433–442.

Politi, S., & Skordialos, E. (2020). Scholikos ekfovismos kai i antimetopisi tou. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, *8*, 876–885. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2737

Yahn, M. (2012). The social context of bullying. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, *25*(4), 20–28.

Zachariou, E.-S., & Antoniou, A.-S. (2016). O rolos ton paratiriton sta epeisodia scholikou ekfovismou: Protaseis paremvasis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, *2015*(1), 492–501. https://doi.org/10.12681/edusc.229

Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Λογοτεχνίας: μια διδακτική πρόταση

Δημήτριος Σαλονικίδης, Δρ Φιλολογίας

Περίληψη

Με το συγκεκριμένο άρθρο προτείνεται πειραματικά η χρήση τεχνικών της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην Α Λυκείου. Συγκεκριμένα προσεγγίζεται ένα απόσπασμα από έργο της σύγχρονης ιρλανδικής Λογοτεχνίας με θέμα τη σχολική καθημερινότητα ενός εφήβου των αρχών του 20αιώνα στην Ιρλανδία. Στόχος της προσέγγισης είναι να διερευνηθούν τα συντηρητικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής εκείνης και η επίδρασή τους στον έφηβο και να συγκριθούν με το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη θέση των μαθητών σε αυτό. Γλωσσικά δίνεται έμφαση στις δομές σύγκρισης στην αγγλική γλώσσα και σε λεξιλόγιο σχετιζόμενο με την εκκλησιαστική ζωή. Γνωστικά επιδιώκεται η καλλιέργεια της αναλυτικής και δημιουργικής σκέψης και η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων. Στο τέλος παρατίθεται και η αποτίμηση της υλοποίησης της διδακτικής πρότασης σε τμήμα της Α Λυκείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, Έφηβοι, Εκπαιδευτικό σύστημα, CLIL

Using the techniques of CLIL method in Literature class: a lesson plan

Dimitrios Salonikidis, PhD in Classics

Abstracts

In this article is proposed the experimental use of CLIL method techniques for teaching Literature in 1st Grade of Greek High School (Year 11). More specific, an abstract from a contemporary work of Irish Literature is approached with the CLIL method. The aim is to examine the conservative characteristics of the educational system of that period and its influence on teenagers and to compare these characteristics with the ones of the contemporary Greek educational system and the place of students within it. As far as language is concerned, the emphasis is given to the comparison structures in English language and the vocabulary related to ecclesiastical life. On a cognitive level the lesson plan aims to the analytical and creative thinking, as well as to the expression of evaluative opinions. At the end of the article one can find an evaluation of the implementation of the lesson plan in a 1st Grade class.

Key-Words: Literature, Teenagers, Educational system, CLIL

Εισαγωγή

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) είναι μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδος που στοχεύει στη διάχυση της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης

γλώσσας σε περισσότερα αντικείμενα του σχολικού curriculum. Η μέθοδος, που έχει ήδη αρκετές δεκαετίες εφαρμογής σε Αμερική και Ευρώπη, επικεντρώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και στηρίζεται στις εξής αρχές: α. η γλώσσα και η σκέψη αναπτύσσονται μαζί και β. η ικανότητα έκφρασης σε μια άλλη γλώσσα καθιστά αποτελεσματικότερη την κατανόηση του περιεχομένου, καθώς διευρύνει τον τρόπο σκέψης (Marsh, 2009). Αλλά και γενικότερα έχει υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας (όχι κατ' ανάγκην της ξένης) με βάση το περιεχόμενο βοηθά και στην καλύτερη κατανόηση της μητρικής, ιδιαίτερα στο επίπεδο του ακαδημαϊκού λόγου, καθώς προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις συνδέονται συχνά με δυσκολίες κατανόησης της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων (Zagka, 2014).

Η μέθοδος δεν στοχεύει απλώς στην αλλαγή της γλώσσας διδασκαλίας (Marsh et al., 1999), αλλά έχει τέσσερις στόχους, που είναι ευρέως γνωστοί ως τα *4 C's* (από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων με τις οποίες αποδίδονται αυτοί): γνωστικούς (cognitive), επικοινωνιακούς (communicative), περιεχομένου (content) και πολιτισμικούς (cultural) (Coyle et al., 2010). Με τον πρώτο όρο αναφερόμαστε στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, ανώτερες ή/και κατώτερες (π.χ. αναγνώριση, κατανόηση, σύγκριση, ερμηνεία, ταξινόμηση και εξήγηση), με τον δεύτερο στις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ξένη γλώσσα (γλώσσα-στόχο), τόσο όσον αφορά τη γλώσσα μάθησης, όσο και τη γλώσσα *για* τη μάθηση και τη γλώσσα *μέσα από* τη μάθηση, με τον τρίτο στις νέες γνώσεις που αποκτά ο μαθητής, με έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση και την οικουμενική διάσταση της γνώσης, ενώ ο τέταρτος όρος σχετίζεται με την πολιτισμική συνείδηση που αποκτά ο μαθητής ως πολίτης όχι μόνο του στενού κοινωνικού συνόλου όπου ανήκει, αλλά και ως πολίτης του κόσμου, καθώς μέσα από την έκφραση σε μια ξένη γλώσσα αποκτά πολυπολιτισμική συνείδηση και βαθύτερη συνείδηση των δικών του πολιτισμικών στάσεων/απόψεων, συγκρινομένων με εκείνες άλλων πολιτών που χρησιμοποιούν στη γλώσσα-στόχο (Byram, 1997).

Θα πρέπει βέβαια να εξηγηθεί η δυνατότητα χρήσης της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς αυτή φαντάζει μάλλον οξύμωρη, καθώς το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αυτονόητα διδάσκεται στην ελληνική, καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Κατ' αρχάς θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι εδώ δεν προτείνεται η συστηματική εφαρμογή της μεθόδου κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αλλά η πειραματική εφαρμογή των τεχνικών της μεθόδου CLIL στο μάθημα αυτό. Γι' αυτό και ουσιαστικά εντάσσεται στο πλαίσιο της σποραδικής χρήσης της μεθόδου CLIL (CLIL showers). Έπειτα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι στην περίπτωσή μας εστιάζουμε στο αντικείμενο της Λογοτεχνίας γενικότερα (όχι μόνο της νεοελληνικής – άλλωστε και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Λύκειο προβλέπεται η διδασκαλία κειμένων της παγκόσμιας Λογοτεχνίας) ως φορέα ενός κοινωνικού μηνύματος και όχι τόσο στην εξέταση του λογοτεχνικού κειμένου ως γλωσσικής κατασκευής. Βεβαίως δεν παραβλέπεται διόλου το γλωσσικό στοιχείο ως βασικού στοιχείου της νοηματοδότησης του κειμένου (γι' αυτό άλλωστε διερευνάται και η χρήση του εκκλησιαστικού λεξιλογίου που συνδέεται με το συντηρητικό περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος της συγκεκριμένης χώρας και εποχής), ωστόσο μέσα

από τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιδιώκεται κυρίως η κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα στα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα της εποχής του τότε και του τώρα και της θέσης του μαθητή μέσα σε αυτήν. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιείται κυρίως στο πλαίσιο της θεματικής της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Α Λυκείου για τον έφηβο και τα προβλήματά του. Υπό το πρίσμα αυτό η πρόταση σαφώς ξεφεύγει από την στενή ενασχόληση με τον νεοελληνικό λόγο, ωστόσο είναι απολύτως συμβατή με τους στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αν εξετασθεί ως ένα περισσότερο αυτόνομο αντικείμενο και όχι στενά εξαρτώμενο από τη Νεοελληνική Γλώσσα.

Βασικά στοιχεία της διδακτικής πρότασης

ΜΑΘΗΜΑ: Λογοτεχνία

ΤΑΞΗ: Α’ Λυκείου

ΕΝΟΤΗΤΑ: Η εφηβεία και τα προβλήματα των νέων

ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ: 2 ΔΩ

Στόχοι της διδακτικής πρότασης

Α) Γνωστικοί

α) Κατώτερες δεξιότητες:

-εντοπισμός και διερεύνηση του εκκλησιαστικού λεξιλογίου μέσα στο κείμενο

-σύγκριση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ιρλανδίας των αρχών του 20αι. με το σημερινό ελληνικό

β) Ανώτερες δεξιότητες:

-αξιολόγηση και κριτική αποτίμηση των χαρακτηριστικών και των αξιών/στάσεων που προωθούνταν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιρλανδίας των αρχών του 20 αι. και το αντίστοιχο σύγχρονο ελληνικό

-δημιουργική σκέψη, μετασχηματισμός της γνώσης που αποκτήθηκε για τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού ρόλων

Β) Επικοινωνιακοί

α) Γλώσσα μάθησης

-λεξιλόγιο σχετικά με εκκλησιαστικές πρακτικές και τελετουργίες

-η σύγκριση στην αγγλική γλώσσα ως μορφολογική και συντακτική κατασκευή

β) Γλώσσα για τη μάθηση

- έκφραση προσωπικής γνώμης, συμφωνία/διαφωνία (λεξιλόγιο, χρήση δυνητικής έγκλισης, χρήση ερωτήσεων, εκφράσεις βεβαιότητας/αβεβαιότητας/αμφιβολίας)

γ) Γλώσσα μέσα από τη μάθηση

- εμπέδωση και αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης για τη λειτουργία της γλώσσας, άσκηση στη χρήση περισσότερου τυπικού λεξιλογίου

Γ) Περιεχόμενο
-οι αρχές και αξίες των συντηρητικών και προοδευτικών/σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων
-η καθημερινότητα του μαθητή μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων

Δ) Πολιτισμός
-η επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ψυχολογία και τη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών
-τα προβλήματα ενός παιδιού/εφήβου που σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα

Προϋποθέσεις

Η τάξη είναι οργανωμένη σε ομάδες που δουλεύουν τις ίδιες εργασίες. Είναι καλό οι ομάδες να μην είναι ομοιογενείς, ώστε να ενισχύονται και οι πιο αδύναμοι γλωσσικά μαθητές. Το αγγλικό κείμενο, που αποτελεί απόσπασμα από το έργο του Ιρλανδού συγγραφέα Frank McCourt *Angela's Ashes* δίνεται στους μαθητές σε φωτοτυπία χωρίς λεξιλογικές επεξηγήσεις (το απόσπασμα μπορεί να το βρει κανείς στον παρακάτω σύνδεσμο: https://shorturl.at/3dMpF). Για την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων απαιτείται η πρόσβαση στο διαδίκτυο, οπότε χρειάζεται είτε να πραγματοποιηθεί στο Εργαστήριο Υπολογιστών είτε να εξασφαλισθούν μέσα πρόσβασης στο διαδίκτυο μέσα στη σχολική αίθουσα (ένας υπολογιστής ή tablet για κάθε ομάδα).

Μέθοδος διδασκαλίας και οργάνωση της τάξης

Η μέθοδος προσέγγισης της ύλης είναι η ομαδοσυνεργατική, μέθοδος βασική για τη μέθοδο CLIL, καθώς μέσα από αυτήν οι μαθητές αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα (γλώσσα – στόχος για τη διδακτική αυτή πρόταση) σε πραγματικές και όχι υποθετικές συνθήκες, δηλαδή για να καλύψουν την ανάγκη της μεταξύ τους επικοινωνίας για τη διεκπεραίωση ενός έργου που τους έχει ανατεθεί. Είναι αυτονόητο λοιπόν ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί τη γλώσσα επικοινωνίας τόσο του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Πρέπει να τονιστεί μάλιστα ότι είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται στους μαθητές τα απαραίτητα γλωσσικά στοιχεία που θα χρειαστούν για την παραγωγή τόσο του γραπτού, όσο και τους προφορικού λόγου που θα τους ζητηθεί κάθε φορά (λεξιλόγιο, γραμματικές και συντακτικές δομές). Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιείται και η ανακαλυπτική και διερευνητική μέθοδος σε συνδυασμό μάλιστα με την τεχνολογία (χρήση διαδικτύου για έρευνα). Ταυτόχρονα υπάρχουν και στοιχεία διαθεματικότητας, καθώς οι μαθητές διερευνώντας εκκλησιαστικούς όρους θα χρειαστεί να αξιοποιήσουν ή να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την εκκλησιαστική πρακτική στην Καθολική Εκκλησία (σύνδεση με το μάθημα των Θρησκευτικών).

Υλοποίηση και σύνδεση με τους στόχους του CLIL

Η διδακτική πρόταση μπορεί να υλοποιηθεί σε δύο διδακτικές ώρες. Κατά την πρώτη ώρα οι μαθητές διαβάζουν το αγγλικό κείμενο και στη συνέχεια καλούνται, χωρισμένοι σε ομάδες πάντα, να εντοπίσουν και να διερευνήσουν το νόημα κάποιων εκκλησιαστικών όρων που υπάρχουν σε αυτό. Η διερεύνηση γίνεται με τη βοήθεια της πρόσβασης στο διαδίκτυο. Δεν δίνονται κάποιες συγκεκριμένες ιστοσελίδες, αλλά αφήνεται στους μαθητές η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν όποια ηλεκτρονική πηγή επιθυμούν, αρκεί βέβαια να μπορούν να υποστηρίξουν την εγκυρότητά τους – για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός συστήνει τη χρήση ηλεκτρονικών εγκυκλοπαιδειών ή λεξικών. Μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθούν και εργαλεία ΤΝ, αρκεί να διασταυρωθούν οι πληροφορίες που παρέχουν όσον αφορά την εγκυρότητά τους. Οι ομάδες συζητούν τις απαντήσεις τους σε περίπτωση που υπάρχει κάποια διαφοροποίηση. Καλό είναι να επιδιωχθεί με τη βοήθεια του διδάσκοντος και η σύνδεση (ομοιότητα ή διαφορά) με την ορθόδοξη εκκλησιαστική πρακτική, ώστε να καταστεί η γνώση πιο προσιτή μέσα από το βίωμα των μαθητών. Η δραστηριότητα αυτή, όπως φαίνεται, σχετίζεται με κατώτερες δεξιότητες της ταξινόμησης του Bloom (Bloom, 1956), ενώ ταυτόχρονα όσον αφορά τους επικοινωνιακούς στόχους εστιάζει στο λεξιλόγιο και μάλιστα σε ένα ειδικό σημασιολογικό πεδίο, όπως είναι αυτό της εκκλησιαστικής ορολογίας.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές συγγράφουν ένα σύντομο κείμενο, όπου συγκρίνουν το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του κειμένου με αυτό της δικής τους εποχής στη χώρα τους. Στόχος δεν είναι βέβαια απλώς η επισήμανση των διαφορών ή και ομοιοτήτων ανάμεσα στα δύο συστήματα, αλλά και ο προβληματισμός μέσα από τη σύγκριση αυτή σχετικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος στην καθημερινότητα του παιδιού και τα προβλήματα του μαθητή που σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα. Γλωσσικά αξιοποιούνται οι δομές της σύγκρισης που προφανώς είναι γνωστές στους μαθητές από το μάθημα της αγγλικής.

Η τρίτη δραστηριότητα διεξάγεται τη δεύτερη διδακτική ώρα, καθώς απαιτεί περισσότερο χρόνο. Με αυτήν οι μαθητές μεταβαίνουν στον χώρο των ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς μετασχηματίζουν τη γνώση και την αξιοποιούν για να δημιουργήσουν ένα δικό τους μικρό σκετς (παιχνίδι ρόλων). Αξιοποιώντας λοιπόν τη συζήτηση στην τάξη την προηγούμενη διδακτική ώρα δημιουργούν ένα μικρό σκετς το οποίο και αναπαριστούν. Κάποιες ομάδες αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν μια καθημερινότητα στη σχολική τάξη της εποχής του κειμένου, επομένως με σαφή τα συντηρητικά χαρακτηριστικά και την αυστηρότητα, και κάποιοι άλλοι την καθημερινότητα στο πλαίσιο ενός προοδευτικού σχολείου. Γλωσσικά θα χρειαστεί κι εδώ να διαφοροποιήσουν το ύφος του λόγου και τα γλωσσικά στοιχεία που θα κυριαρχούν σε αυτόν, καθώς προφανώς ο λόγος σε ένα αυταρχικό πλαίσιο και σε ένα δημοκρατικό παρουσιάζει μεγάλες διαφορές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ήταν ίσως δόκιμο να μην δοθεί κάποια σχετική οδηγία στους μαθητές, αλλά να αφεθούν να δημιουργήσουν μόνοι τους τον λόγο επιλέγοντας αυθόρμητα και ασυνείδητα τα γλωσσικά στοιχεία που θα κυριαρχήσουν. Έτσι μπορεί στη συνέχεια να οδηγηθεί η τάξη σε μια συζήτηση σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές των ομάδων, ώστε να εγερθεί ένας προβληματισμός σχετικά με το πώς ασυνείδητα η ιδεολογία μπορεί να καθορίζει γλωσσικές επιλογές (ενδεικτικά:

χρήση προστακτικής στο πλαίσιο ενός αυστηρού λόγου που εστιάζει στην πειθαρχία, χρήση conditionals και εκφράσεων ευγένειας στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού λόγου). Τέλος με τη δραστηριότητα αυτή η εξεταζόμενη θεματική αποκτά μια ευρύτερη πολιτισμική και οικουμενική διάσταση, καθώς συνειδητοποιείται με τρόπο μάλιστα βιωματικό ο ρόλος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη διαμόρφωση της καθημερινής ψυχολογίας του μαθητή, αλλά και τα προβλήματα των νέων που συνδέονται με τη σχολική πραγματικότητα.

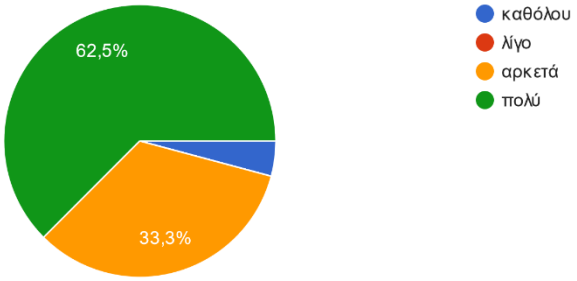
Είναι εμφανές βέβαια ότι και στις τρεις δραστηριότητες καλλιεργείται και η γλώσσα *για* τη μάθηση, καθώς οι μαθητές συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και ανταλλάσσοντας απόψεις για την εκπόνηση των ομαδικών εργασιών τους, αλλά και κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια του τμήματος εξασκούνται στη χρήση λεξιλογίου και δομών για την έκφραση της προσωπικής άποψης και την ευγενική απόρριψη ή έκφραση αντίρρησης προς μια άλλη.

Το φύλλο εργασίας μπορεί με τις δραστηριότητες μπορεί να το δει κανείς στον παρακάτω σύνδεσμο: https://shorturl.at/zrh6Z.

Αξιολόγηση της πειραματικής υλοποίησης της πρότασης σε τμήμα της Α Λυκείου

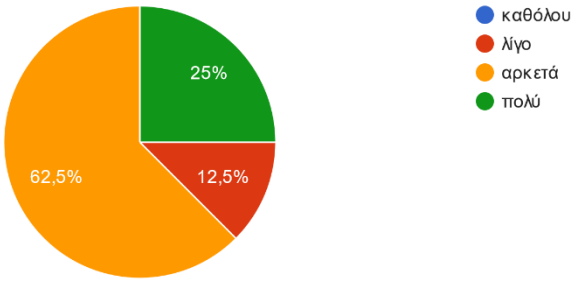
Η πρόταση εφαρμόστηκε στο 1ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» στο τμήμα Α1 κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Το τμήμα απαρτιζόταν από 27 μαθητές, σε γενικές γραμμές με αρκετά καλό επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Για τον λόγο αυτό δεν τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα η κατανόηση του κειμένου. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε η διδασκαλία με τη μέθοδο αυτή, καθώς την βρήκαν ενδιαφέρουσα (πίνακας 1). Όσον αφορά την επίτευξη των στόχων, φαίνεται με βάση τις απαντήσεις των μαθητών ότι κυρίως επετεύχθησαν οι πολιτισμικοί και οι γνωστικοί, καθώς σε ποσοστά άνω του 50% οι μαθητές δηλώνουν ότι ενισχύθηκαν σε αυτούς τους τομείς (πίνακες 2, 3). Ωστόσο δεν φαίνεται να αισθάνονται ιδιαίτερα ενισχυμένοι όσον αφορά τις γλωσσικές τους δεξιότητες, καθώς παραπάνω από 70% δηλώνει ότι δεν τις βελτίωσε (πίνακας 4). Κάτι τέτοιο μπορεί να εξηγηθεί από το μάλλον υψηλό επίπεδο γνώσεων της αγγλικής στο τμήμα και τις όχι και τόσο υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων (π.χ. οι δομές της σύγκρισης είναι ήδη γνωστές από τα μικρά επίπεδα γλωσσικής εκμάθησης). Δεδομένου ότι ήταν η πρώτη φορά που υλοποιούνταν η χρήση της μεθόδου αυτής στο τμήμα, επιλέχθηκε συνειδητά από τον διδάσκοντα να μην τεθούν υψηλοί γλωσσικοί στόχοι που μπορεί να επιβεβαίωναν τους φόβους που αρχικά εκφράστηκαν από κάποιους μαθητές ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην αγγλική γλώσσα.

Ήταν ενδιαφέρουσα η προσέγγιση του μαθήματος με αυτόν τον τρόπο;
24 απαντήσεις



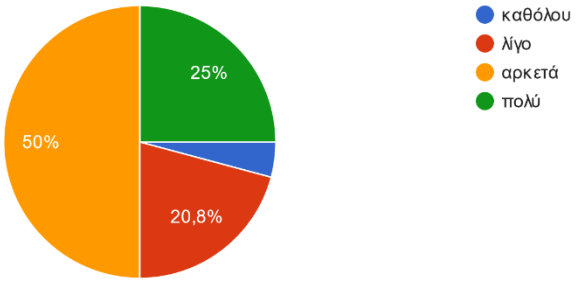
Πίνακας 1

Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι διευρύνθηκαν οι γνώσεις σου για άλλους πολιτισμούς ή κοινωνίες στο συγκεκριμένο θέμα (παιδεία - εκπαίδευση σε διαφορετικές εποχές);
24 απαντήσεις

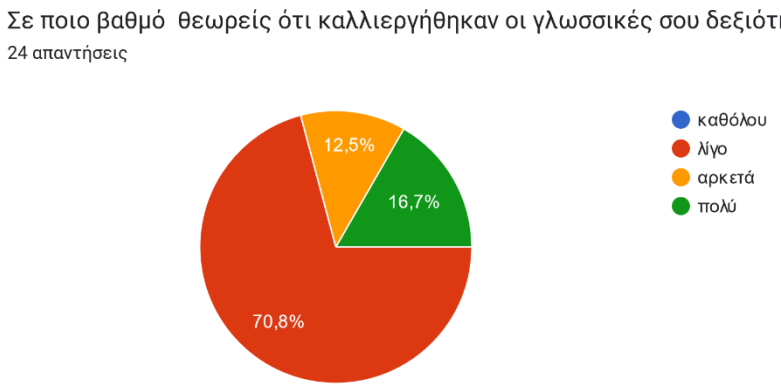


Πίνακας 2

Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι αξιοποιήθηκε η δεξιότητά σου να συγκρίνεις;
24 απαντήσεις



Πίνακας 3



Πίνακας 4

Βιβλιογραφία

Bloom, A. (ed.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I. Cognitive Domain. New York: Longman

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters

Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press

Marsh, D. (ed.) (2009). Report by the Core Scientific Research Team, Study on the Contribution of Miltilingualism to Creativity, EACEA/2007/3995/2. Brussels: European Commission

Marsh, D., Enner, C., Sygmund, D. (1999). *Pursuing Plurilingualism*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla

Zagka, E. (2014). *I didaskalia tis glossas me vasi to periechomeno: apo ti theoria stin praxi.* Thessaloniki: Vanias

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, αντιλαμβανόμενοι 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 προβάλει έντονα τις μνήμες, τις εσώτερες σκέψεις και τα συναισθήματά της. Το βιβλίο *Τη νύχτα που το σκυλί μας μεταμορφώθηκε σε λύκο* έχει ηθικο-διδακτικό 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 ενδιάμεσος 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 λογοτέχνιδα σκιαγραφεί 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 ενσυναίσθηση, 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, κομούνι, 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 κατηγόρησαν ως «τροφοδότη 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 τες 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 καμιόνι 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 σκηνές θηριωδίας 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. Συναρμοσμένη 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 αλλεπάλληλους 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 στης θείας 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 συντρίμμια 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 metamorfothike se lyko.* Athina: Patakis.

Kümmerling-Meibauer, B. & Schulz, F. (Eds.), (2023). *Political Changes and Transformations in Twentieth and Twenty-first Century Children's Literature*. Universitatsverlag 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 Continuations, 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

Το αποτύπωμα του Σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία των παιδιών

Σάτκα Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.04, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο ενδοσχολικός εκφοβισμός και η ενδοσχολική βία παρουσιάζουν σημαντική αύξηση στην Ελλάδα και σε παγκόσμιο επίπεδο. Το φαινόμενο ορίζεται ως η συστηματική κατάχρηση εξουσίας και η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία πρόκλησης βλάβης σε άλλο άτομο. Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκφραστεί ως Σωματικός εκφοβισμός, Λεκτικός εκφοβισμός, Διαδικτυακός εκφοβισμός, Οπτικός εκφοβισμός, Σεξουαλικός εκφοβισμός, Ρατσιστικός εκφοβισμός και Κοινωνικός ή Έμμεσος εκφοβισμός. Τόσο τα παιδιά που βιώνουν εκφοβισμό όσο και τα παιδιά που τον ασκούν, τείνουν να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να έρχονται αντιμέτωπα με συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Σκοπός του άρθρου είναι να μελετήσει τη σχολική βία και να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική κατάσταση θυτών και θυμάτων. Επιπλέον, να μελετήσει τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού που επηρεάζουν την ψυχική κατάσταση θύτη-θύματος.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θύμα, θύτης, ψυχική υγεία

Satka Evangelia

Abstract

In recent years, in- school bullying and in- -school violence has shown a significant increase in Greece and worldwide. The phenomenon is defined as the systematic abuse of power and the deliberate and conscious desire to cause harm to another person. School bullying can be expressed as Physical bullying, Verbal bullying, Cyberbullying, Visual bullying, Sexual bullying, Racist bullying and Social or Indirect bullying. Both children who experience bullying and children who practice it tend to have specific characteristics and are confronted with specific factors that influence their behavior. The purpose of the article is to investigate the factors that influence the mental state of bullies and victims. In addition, to study the forms of school bullying that affect the mental state of the bully-victim.

Key-words: school bullying, victim, bully, mental health.

Εισαγωγή

Τα τελευταία σαράντα χρόνια, το bullying και ο σχολικός εκφοβισμός βρίσκονται στην κορυφή των πιο διαδεδομένων και πολυσυζητημένων θεμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο εκδηλώνεται κυρίως μεταξύ

των μαθητών τόσο στο εσωτερικό όσο και έξω από το σχολείο, έχει συγκεντρώσει αυξανόμενο ενδιαφέρον τόσο στη χώρα μας, όσο και παγκοσμίως (Αρτέμη, 2014). Πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο παίρνει διάφορες μορφές και επηρεάζεται από πολλούς κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ατομικούς παράγοντες (Τρίγκα, 2015).

Η συστηματική και επιστημονική μελέτη του θέματος απαιτεί την σαφή διάκριση των εννοιών. Παρά το γεγονός ότι δεν έχει κυριαρχήσει ακόμα ένας ενιαίος και γενικά αποδεκτός ορισμός για το bullying (Αρτινοπούλου, 2001, όπως αναφέρεται στη Σαπουνά, 2006), ο όρος «σχολική βία» ή bullying, όπως τον ορίζουν ο Smith και ο Sharp (1994, όπως αναφέρεται στην Αρτινοπούλου, 2001), είναι «η συστηματική κατάχρηση εξουσίας», όταν η επιθετική συμπεριφορά είναι συνεχής και εκτελείται με σκοπό τη βλάβη του άλλου.

Οι Tatum και Tatum (1992) προσθέτουν ότι το bullying αποτελεί επίδοξη πράξη που αποσκοπεί στο να προκαλέσει τραυματικά αποτελέσματα στον άλλο, με σκοπό την υποταγή του. Ο δράστης δείχνεται ψυχικά προετοιμασμένος, απειλητικός και συχνά απόμακρος, ενώ γνωρίζει πλήρως τις αρνητικές επιπτώσεις των πράξεών του (Rigby, 2002). Είναι προφανές πως η επιθυμία για προκλητική συμπεριφορά, έστω και χωρίς να ακολουθούνται από άμεσες πράξεις, αποτελεί το κίνητρο για τη δράση του bully. Η Besag (1989, όπως αναφέρεται από τον Rigby, 2002) υποστηρίζει πως το bullying είναι κυρίως μία στάση παρά μια απλή πράξη.

Σύμφωνα με το Λεξικό του Αμερικανικού Ψυχολογικού Συλλόγου (APA, 2014), εκφοβισμός είναι «η συστηματική χρήση παρενοχλητικής συμπεριφοράς, είτε λεκτικής είτε σωματικής, η οποία προκαλεί βλάβη ή δυσφορία στον άλλον». Αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό και ευρέως διαδεδομένο πρόβλημα υγείας. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Crick και Dodge (1999, όπως αναφέρεται από τον Πλεξουδάκη, 2018) ο εκφοβισμός είναι ένα είδος προσθετικής (προκαταρκτικής) επιθετικότητας, η οποία στοχεύει στο να δίνει στον θύτη την αίσθηση της υπεροχής έναντι του θύματος.

Ο Rigby (1999, όπως αναφέρεται στην Αρτέμη, 2014) περιγράφει τα βασικά στοιχεία που πρέπει να παρουσιάζει μια συμπεριφορά για να θεωρείται ως εκφοβιστική:

- ✓ Πρόθεση του δράστη να προκαλέσει βλάβη,
- ✓ Εκτέλεση της πρόθεσης αυτής,
- ✓ Πρόκληση βλάβης στο θύμα,
- ✓ Υπεροχή ή εκμετάλλευση από πλευράς του δράστη,
- ✓ Έλλειψη αιτιολόγησης της επίθεσης,
- ✓ Ικανοποίηση του δράστη από τη βλάβη που προκαλεί.

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, με συμμετοχή 37.000 μαθητών ηλικίας από 8 έως 18 ετών, έδειξε ότι το 70% των αγοριών και το 60% των κοριτσιών παραδέχτηκαν ότι έχουν θέσει σκοπό να προκαλέσουν βλάβη σε συμμαθητές τους

(Rigby, 2002). Αυτό αποδεικνύει τη μεγάλη κατανομή της απόδοσης της προκλητικής διάθεσης στο περιβάλλον του σχολείου.

Αντίθετα, ο Olweus παρέχει μια άλλη οπτική για το εν λόγω θέμα, δίνοντας μια έννοια του εκφοβισμού από την άποψη του θύματος. Ο ορισμός που δίνει για το φαινόμενο είναι ο εξής:

«*ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται με τους παρακάτω γενικούς τρόπους :όταν ένα άλλο παιδί ή ομάδα παιδιών του λέει επανειλημμένα άσχημα και απειλητικά λόγια ή όταν το χτυπούν, το κλωτσούν, το κλειδώνουν σε ένα δωμάτιο, του στέλνουν αισχρά σημειώματα ή όταν το αποκλείουν σκόπιμα από τις παρέες του και δεν του μιλά κανείς. Με άλλα λόγια, όταν κάποιο παιδί ή παιδιά δημιουργούν και επιβάλλουν ή προσπαθούν να επιβάλλουν αρνητικές και επιζήμιες για αυτό καταστάσεις. Αυτές οι καταστάσεις μπορεί να συμβαίνουν συχνά, ενώ είναι δύσκολο για το παιδί που θυματοποιείται να προστατέψει τον εαυτό του από τέτοια περιστατικά. Εκφοβισμός είναι επίσης, όταν ένα παιδί δέχεται επανειλημμένα κακοήθη πειράγματα και χλευασμό. Εν τούτοις, δεν θεωρείται εκφοβισμός όταν δύο παιδιά της ίδιας δύναμης έχουν μια άγρια λογομαχία ή έναν καβγά μεταξύ τους* » (Olweus, 1993, όπως αναφέρεται στην Κάπαρη. 2014:27)

Ο ίδιος δίνει παραδείγματα αρνητικών πράξεων, «ένας μαθητής θυματοποιείται όταν ένας άλλος μαθητής ή μια ομάδα μαθητών:

- ✓ Του/ της λένε άσχημα και δυσάρεστα λόγια και τον/την κοροϊδεύουν ή τον/ την αποκαλούν με κακόβουλα ονόματα που τον /την πληγώνουν
- ✓ Τον/ την αγνοούν παντελώς ή τον/ την αποκλείουν από την ομάδα των φίλων ή επίτηδες τον/την αποκλείουν από τα δρώμενα.
- ✓ Τον /την χτυπούν/ κλωτσούν, παραμερίζουν, ή τον/την απειλούν
- ✓ Λένε ψέματα ή διαδίδουν ψευδείς φήμες για αυτόν/.αυτήν ή του/της στέλνουν κακόβουλα σημειώματα και προσπαθούν να κάνουν τους υπόλοιπους μαθητές να τον/την αντιπαθήσουν
- ✓ Και άλλα παρόμοια.» (Olweus, 1999, όπως αναφέρεται στον Rigby, 2002:38).

Διαφοροποίηση σχολικού εκφοβισμού και βίαιων συγκρούσεων

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς. Ένα φαινόμενο που παρατηρείται όταν ένα παιδί εκτίθεται κατά εξακολούθηση και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές πράξεις από ένα η περισσότερα παιδιά. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό κάθε μορφή επιθετικότητας δεν μπορεί να αποτελεί, αυτόματα, και μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η εκδήλωση επιθετικότητας κατά τη διάρκεια ενός αθλητικού παιχνιδιού. Κάποιες φορές η επιθετικότητα μπορεί να εκφραστεί με μορφές που είναι κοινωνικά αποδεκτές, όπως σε ένα αγώνα ποδοσφαίρου, η διεκδίκηση της μπάλας, το θάρρος της γνώμης, έχω μια αντίθετη άποψη και την στηρίζω, η πρωτοβουλία. (Φατσέα, 2020). Υπάρχει ένας ακόμη όρος, που μερικές φορές ταυτίζεται, εσφαλμένα όμως, το πείραγμα. Το πείραγμα, εκδηλώνεται μεταξύ φίλων,

δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού η ψυχικού πόνου και ταυτίζεται με την έννοια του αστεϊσμού, ενώ φαίνεται να το απολαμβάνουν και τα δύο μέρη. Ο Rigby διακρίνει δύο τύπους εκφοβισμού: τον κακόβουλο/ βλαπτικό (malign) και τον μη-βλαπτικό (non-malign). Στον πρώτο τύπο υπάρχει συνειδητή επιθυμία του θύτη να προκαλέσει βλάβη στο θύμα, ενώ στο δεύτερο τύπο δεν προκαλείται συνειδητά από τον εκφοβιστή, ενώ διακρίνεται σε «απρόσεκτο ή παραδειγματικό εκφοβισμό» (Αρνιτοπούλου, 2010).

Το πείραγμα όμως μπορεί να μετατραπεί σε εκφοβισμό. Αν συμβαίνει για μεγάλο χρονικό διάστημα και το παιδί στο οποίο απευθύνεται το πείραγμα αισθάνεται ότι οι πράξεις των άλλων δεν είναι αστείες και δεν γίνονται στα πλαίσια και στα όρια του παιχνιδιού. Δεν είναι, δηλαδή αποδεκτές και από τα δύο μέλη (Φατσέα,2020).

Είναι λοιπόν σαφές ότι πρέπει να υπάρχουν σαφή κριτήρια που να οριοθετούν τον εκφοβισμό και να τον διαφοροποιούν από τις βίαιες συγκρούσεις. Σύμφωνα με τους Νικολαΐδη & Παπαστυλιανού, θα πρέπει να υπάρχουν τα εξής κριτήρια για να υπάρχει εκφοβισμός:

- Ανισορροπία δύναμης
- Σαφής πρόθεση από κάποιο παιδί να βλάψει κάποιο άλλο
- Επανάληψη του φαινομένου
- Η αιτιολόγηση που δίνουν οι μαθητές για την σύγκρουσή τους (αυτό θα πρέπει να γίνει ξεχωριστά γιατί πολλές φορές τα θύματα φοβούνται να καταγγείλουν τη θυματοποίηση τους).
- Να υπάρχουν λόγοι που να ενισχύουν το σενάριο του εκφοβισμού από αυτό της απλής σύγκρουσης (Νικολαΐδη & Παπαστυλιανού, 2013, όπως αναφέρεται στην Τρίγκα, 2015).

Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Πολλές είναι οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού που αναφέρονται στην βιβλιογραφία, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο θύτης. (Αρτέμη, 2014). Σε κάθε όμως περίπτωση έχουν ως αποτέλεσμα την ταπείνωση, την καταπίεση, την προσβολή, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την επίδραση που έχει στη φυσιολογική ανάπτυξη της προσωπικότητας του θύματος. Έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες για να κατηγοριοποιηθούν οι μορφές της βίας και του εκφοβισμού. Μεταξύ αυτών διακρίνουμε ανάλογα με τον τρόπο έκφρασής τον άμεσο και τον έμμεσο εκφοβισμό (Αρτινοπούλου, 2010). Ο άμεσος εκφοβισμός, εκδηλώνεται με ανοιχτή απροκάλυπτη επίθεση απέναντι στο θύμα, ενώ ο έμμεσος εκφοβισμός πραγματοποιείται με πλάγιο τρόπο, χωρίς το θύμα να το γνωρίζει, μέσω της κοινωνικής απομόνωσης και του αποκλεισμού του θύματος και είναι δύσκολος ο εντοπισμός του (Τρίγκα, 2015).

Ανάλογα με τον τρόπο εκδήλωσης διακρίνονται οι εξής κατηγορίες:

- ✓ Άμεσος σωματικός εκφοβισμός
- ✓ Λεκτικός εκφοβισμός
- ✓ Ψυχολογικός
- ✓ Έμμεσος σωματικός
- ✓ Κλοπές ή καταστροφές της περιουσίας του θύματος (βιβλία, φαγητό, χαρτζιλίκι)
- ✓ Σεξουαλικός εκφοβισμός
- ✓ Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Σαπουνά, 2010, Τρίγκα,2015).

Ανάλογα με το ειδικό περιεχόμενο του εκφοβισμού μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως:

- ✓ Έμφυλο, με κύριο στόχο τα κορίτσια ως πιο αδύναμα ή τα άτομα που αποκλίνουν από το κοινωνικό τους φύλο
- ✓ Ρατσιστικό, που στοχεύει στην υποτίμηση της θρησκείας, του χρώματος και της εθνότητάς τους
- ✓ Με αφορμή τη διαφορετικότητα που έχει το θύμα (Τρίγκα, 2015)

Χαρακτηριστικά μαθητών που εμπλέκονται στο φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με την Τρίγκα,(2015) οι ρόλοι των παιδιών στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι οι εξής:

- ✓ Το θύμα
- ✓ Ο θύτης
- ✓ Οι θύτες/θύματα
- ✓ Οι παρατηρητές/ θεατές

Παιδί- θύμα εκφοβισμού

Τα παιδιά που θυματοποιούνται δεν έχουν ένα συγκεκριμένο προφίλ. Είναι παιδιά περισσότερο αγχωτικά, ανασφαλή, επιφυλακτικά, ήσυχα και ευαίσθητα, με αρνητική στάση απέναντι στη βία. Δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή, έχουν λίγους φίλους, δεν τα προσκαλούν σε πάρτι, επιλέγονται τελευταία στην ομάδα, είναι απομονωμένα και μερικές φορές περιφρονημένα (Olweus,1993, όπως αναφέρεται στην Τρίγκα, 2015). Μπορεί να κάθονται μόνα τους στα διαλείμματα ή μαζί με τους δασκάλους τους. Δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι σωματικά και φυσικά πιο αδύναμα, παρουσιάζουν υψηλό βαθμό στην κλίμακα νεύρωσης και εσωστρέφειας (Αρτινοπούλου, 2010). Κάποια από τα γενικά γνωρίσματα των θυμάτων είναι: (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε, 2008, όπως αναφέρεται στην Αρτέμη, 2014:16).

- ✓ Επιστρέφουν σπίτι με σκισμένα ρούχα, κατεστραμμένα βιβλία, χαμένα αντικείμενα και λεφτά (Αρτινοπούλου, 2010).
- ✓ Έχουν ανεξήγητες μελανιές και γδαρσίματα.
- ✓ Δεν προσκαλούν συμμαθητές στο σπίτι και ούτε συναντιούνται με κάποιον

- ✓ Αλλάζουν κάθε μέρα το δρομολόγιο τους από και προς το σχολείο
- ✓ Νιώθουν άρνηση για το σχολείο και απουσιάζουν συχνά (Αρτινοπούλου,2010)
- ✓ Παρουσιάζουν πτώση στη σχολική επίδοση
- ✓ Κλαίνε το βράδυ και μπορεί να έχουν εφιάλτες (Τσαγκάρη,2003, όπως αναφέρεται στην Τρίγκα,2015)
- ✓ Ψυχοσωματικές ενδείξεις, όπως τραυλισμός, άρνηση σίτισης (Αρτινοπούλου, 2010)
- ✓ Φαίνονται απογοητευμένα, με ξαφνικά ξεσπάσματα θυμού.

Παιδί- θύτης εκφοβισμού

Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις τα παιδιά- θύτες του σχολικού εκφοβισμού υπερέχουν σε κάποιο χαρακτηριστικό (Τρίγκα, 2015). Είναι ιδιαίτερα οξύθυμα και διακατέχονται από συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας(Olweus,1993, όπως αναφέρεται στην Τρίγκα, 2015). Είναι αυθόρμητα και παρορμητικά άτομα, επιρρεπή στην παραβατικότητα, με αντικοινωνική συμπεριφορά, χαμηλή ενσυναίσθηση και χωρίς αισθήματα αλληλεγγύης. Δεν έχουν ηθικούς φραγμούς και δεν αισθάνονται ενοχές ή τύψεις για τις πράξεις τους (Αρτινοπούλου, 2010). Όπως αναφέρει η Αρτέμη (2014) οι θύτες τις περισσότερες φορές είναι αγόρια που δρουν μόνα τους ή σε ομάδες, είναι επιθετικοί ακόμη και με τους μεγαλύτερους, στερούνται της ικανότητας ελέγχου του θυμού τους, τους αρέσει να εξουσιάζουν και να έχουν γύρω τους άτομα που τους φοβούνται.

Δεν σημειώνουν καλές επιδόσεις στο σχολείο, πιθανότατα να έχουν υπάρξει και τα ίδια θύματα, είναι άτομα που αρέσκονται στο να γίνεται «πάντα το δικό τους» (Τρίγκα, 2015). Παραβαίνουν συχνά τους σχολικούς κανόνες, κάνουν διαρκώς φασαρία μέσα στην τάξη κα μιλάν άσχημα στους συμμαθητές τους (Αρτέμη, 2014).

Παιδί θύμα- θύτης εκφοβισμού

Είναι μαθητές που άλλοτε εκφοβίζονται και άλλοτε εκφοβίζουν, ανάλογα με τις συνθήκες. Η Τρίγκα αναφέρει χαρακτηριστικά «ότι είναι ανασφαλή, αμφιθυμικά, υπερκινητικά που δεν μπορούν να σκεφτούν και να κατανοήσουν αυτό που σκέφτεται ο άλλος, τόσο από τα θύματα όσο και από τους θύτες, εκθέτοντας έτσι τον εαυτό τους σε μεγαλύτερο κίνδυνο για ποικίλες ψυχολογικές δυσκολίες» (Τρίγκα, 2015)

Παιδί- παρατηρητής

Στον σχολικό εκφοβισμό δεν υπάρχουν μόνο το θύμα και ο θύτης αλλά και οι παρατηρητές οι οποίοι παίζουν κάποιον ρόλο. Μπορεί να υπερασπίζονται το θύμα βοηθώντας το ενεργά, να μην παίρνουν θέση γιατί θεωρούν ότι δεν τους αφορά το περιστατικό είτε γιατί φοβούνται να μην είναι οι ίδιοι τα επόμενα θύματα. ή να παίρνουν το μέρος των θυτών ενισχύοντάς τους, γελώντας ή χειροκροτώντας τους. Καθοριστικός είναι ο ρόλος

των παρατηρητών, γιατί ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασης τους μπορούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό (Τρίγκα, 2015)

Χώροι και καταστάσεις

Κάποιοι χώροι και κάποιες καταστάσεις είναι πιο πρόσφορες για εκφοβισμό από άλλες. Τα παιδιά το γνωρίζουν αυτό καλά, καθώς όπως ήδη αναφέρθηκε ο εκφοβισμός είναι μια προμελετημένη ενέργεια από την πλευρά των δραστών. Ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα εκεί που υπάρχει μικρότερη επίβλεψη ή και απουσία ενηλίκων επιτηρητών. Από την μεριά των θυμάτων, εάν νιώσουν ευάλωτα παραμένουν μακριά από επικίνδυνα σημεία, όπως τουαλέτες.

Παράγοντες που επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό

Πολλές είναι οι θεωρίες που έχουν κατά καιρούς αποτυπωθεί σχετικά με το ερώτημα γιατί να εκφοβίζει κάποιος. Η αιτία δεν είναι μόνο μία, αλλά αποτελεί ένα αιτιολογικό πλέγμα που τροφοδοτεί τη βία. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- ✓ Οικογενειακοί
- ✓ Κοινωνικοί
- ✓ Το σχολείο
- ✓ Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητή (Τρίγκα, 2015).

Οικογενειακοί Παράγοντες

Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται ότι επιδρά, βαθύτατα και ανθεκτικότερα στο χρόνο, στον τρόπο που σκέφτονται, νιώθουν και συμπεριφέρονται τα παιδιά, μέσα και έξω από το σπίτι. Η οικογένεια είναι μια πρωτογενής κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία το άτομο κάνει τα πρώτα βήματα της κοινωνικοποίησής του, μαθαίνει να δημιουργεί σχέσεις, γνωρίζει την αγάπη, την αλληλοβοήθεια, την εμπιστοσύνη, τη ζήλια, την αλήθεια, το ψέμα, τον αποχωρισμό.

Η Κοινωνία

Σύμφωνα με την Τρίγκα (2015) «οι κοινωνικές αντιλήψεις λειτουργούν γενεσιουργά ως προς τη βία», ο βαθμός ανεκτικότητας που δείχνει μια κοινωνία σε σχέση με θέματα διαφορετικότητας, το πόσο γρήγορα τα ενσωματώνει ή ενδεχομένως τα απορρίπτει ή αποκλείει τις μειονότητες που ζουν και οι πολιτικές που αξιώνει από την πολιτεία είναι παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την εκδήλωση ενδοσχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Έρευνες στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες δείχνουν ότι τα θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι κυρίως:

- ✓ Παιδιά με κάποιον γονέα που έχει σωματική, ψυχική νόσο ή κάποια εξάρτηση από ουσίες.
- ✓ Παιδιά με αναπηρία, σωματική ή νοητική.

- ✓ Άτομα διαφορετικότητα στην εξωτερική τους εμφάνιση, στον σεξουαλικό τους προσανατολισμό.
- ✓ Παιδιά που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες ή εκτός γάμου., ή από μειονοτικές οικογένειες (μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες, Ρομά)
- ✓ Τα κορίτσια.

Το σχολείο

Το σχολείο είναι ένας άλλος παράγοντας που εντάσσεται στο αιτιολογικό πλέγμα για την εκδήλωση φαινομένων βίας και εκφοβισμού (Τρίγκα, 2015). Η διαπίστωση του Olweus (1993, όπως αναφέρεται στην Κάπαρη, τονίζει το ρόλο του σχολείου στην εκδήλωση τέτοιων φαινομένων. Αυτή η ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου οφείλεται στο σχολικό κλίμα.

Όσον αφορά τον παράγοντα του σχολικού κλίματος οι Benbenishty και Astor (2005, όπως αναφέρεται στην Κάπαρη, 2014) αναφέρονται σε τρεις διαστάσεις του, οι οποίες συνδέονται με φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού:

I. τους σχολικούς κανόνες κατά της βίας που εφαρμόζει η κάθε σχολική μονάδα. Αν είναι δίκαιοι, σαφείς και εφαρμόζονται, τότε μπορεί να μειώσουν τόσο τη βία όσο και τον εκφοβισμό.
II. τις υποστηρικτικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Η καλή επικοινωνία μεταξύ τους, επηρεάζει θετικά και έχει αποδειχθεί ότι βοηθά τα παιδιά να μην νιώθουν αποκομμένα και περιορίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς τους.
III. τη συμμετοχή των μαθητών στη σύνταξη των σχολικών κανόνων και στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για θέματα της σχολικής ζωής, καθώς με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η εμπλοκή και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο με αποτέλεσμα τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ατομικά χαρακτηριστικά

Για την καλύτερη κατανόηση της φύσης της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Τα περιστατικά εκφοβισμού δεν έχουν τη βάση τους μόνο στο άτομο ή στο περιβάλλον του, αλλά στην συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον (Κάπαρη, 2014).

Τα άτομα με ιστορικό βίαιης θυματοποίησης, χαμηλή αυτοσυγκράτηση και υψηλή επιθετικότητα ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, με διάσπαση προσοχής, χαμηλό νοητικό επίπεδο και αντικοινωνικές στάσεις, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμπλακούν σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού (Τρίγκα, 2015).

Καθοριστικός παράγοντας αποτελεί και το φύλο του παιδιού. Οι περισσότερες μελέτες έχουν δείξει ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο στα περιστατικά εκφοβισμού και χρησιμοποιούν κυρίως τη σωματική βία. Αντίθετα τα κορίτσια είναι χρησιμοποιούν

περισσότερο έμμεσους τρόπους όπως η λεκτική βία , η διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Rigby K, 2002:228, Τρίγκα, 2015, Κάπαρη, 2014).

3. Οι Επιπτώσεις στην Ψυχική Υγεία

Ο βασικός λόγος που ο εκφοβισμός απασχολεί τόσο πολύ την εκπαιδευτική κοινότητα είναι επειδή έχει αρνητικές συνέπειες στις ζωές των θυμάτων. Θεωρείται η βασική αιτία για την προσωπική οδύνη και την έκπτωση της υγείας του θύματος. Ο διαρκής εκφοβισμός θεωρείται ότι είναι επιζήμιος για την ψυχική υγεία και την ευεξία των ευάλωτων ατόμων (Rigby, 2002).

Συμπερασματικά οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία του παιδιού είναι σοβαρές, βραχυπρόθεσμές και μακροπρόθεσμες. Οι πιο σοβαρές είναι:

- ✓ Χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά που θυματοποιούνται συχνά έχουν χαμηλή αυτοεικόνα, χάνουν την εμπιστοσύνη τους και την αυτοπεποίθηση τους, χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις και προάγουν την ψυχική υγεία (Καραδήμα, 2013). Αναπτύσσουν αισθήματα αυτολύπησης, χαμηλού αυτοσεβασμού και αυταξίας (Αρτινοπούλου, 2010).
- ✓ Κοινωνική απομόνωση. Οι συγκρούσεις στο σχολείο μπορεί να καταστρέψουν την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών- θυμάτων. Παρουσιάζουν συχνά κοινωνική και συναισθηματική απόσυρση, εσωστρέφεια, απομόνωση και μοναχικότητα. Δεν έχουν πολλούς φίλους, γεγονός που τα κάνει εύκολο στόχο, καθώς δεν έχουν υποστηριχτές (Αρτινοπούλου, 2010, Τρίγκα, 2015, Rigby, 2002)
- ✓ Φοβίες/Σχολική φοβία. Τα παιδιά που γίνονται συχνά στόχος εκφοβισμού αισθάνονται μια απέχθεια για το σχολείο. Έχουν σχολική άρνηση, σχολική αποτυχία, αποφεύγουν συγκεκριμένους χώρους στο σχολείο και γενικά δεν αισθάνονται ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο ασφαλής για αυτά. Παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής και πολλές φορές οδηγούνται στην διακοπή σχολικής φοίτησης (Αρτινοπούλου, 2010)
- ✓ Μακροπρόθεσμες συνέπειες. Τα παιδιά που βίωσαν ακραία φαινόμενα εκφοβισμού, παρουσιάζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έλλειψη εμπιστοσύνης και οικειότητας, ακόμη και κατάθλιψη ως ενήλικες. Τα υποτιμητικά σχόλια, οι χλευασμοί και οι κοροϊδίες καταστρέφουν την σεξουαλικότητα του ατόμου. Τα σημάδια στην ψυχή μπορεί παραμείνουν για μία ζωή και να οδηγήσουν ακόμη και στην εγκληματικότητα, «φαύλος κύκλος κακοποίησης», μετέπειτα ενδοοικογενειακή βία, συζυγική κακοποίηση (Αρτινοπούλου, 2010, Rigby, 2002).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή στον εκφοβισμό και η κακή σωματική και ψυχική υγεία σχετίζονται, αν και με διαφορετικούς τρόπους ,με τις διάφορες ομάδες μαθητών που εμπλέκονται (θύματα ή θύτες) (Karatzias et al., 2002 · Undheim & Sund, 2010). Μια μετα-ανάλυση των μελετών που διερευνούν τη σχέση μεταξύ θυματοποίη-

σης και ψυχοκοινωνική δυσλειτουργίας, βρήκε μια ισχυρότερη συσχέτιση με εκδηλώσεις κατάθλιψης, άγχους, δυστυχίας, μοναξιάς ή αυτοεκτίμησης. Σε γενικές γραμμές, τα θύματα ανέφεραν υψηλά επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας (Reijntjes et al 2010 · Schneider et al, 2012). Όσον αφορά τα συναισθήματα της ευτυχίας, στους μαθητές που φοιτούν ακόμα στο δημοτικό, ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει επιβεβαιώσει ότι οι μαθητές που υφίστανται επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυστυχία (Fekkes et al, 2004 · Jankauskiene et al, 2008). Όσον αφορά τα συναισθήματα της θλίψης, οι Berthold και Hoover (2000) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που έπεσαν θύματα, έδειξαν τρεις φορές περισσότερα θλίψη από τους συνομηλίκους τους. (Berthold & Hoover, 2000).

Συμπεράσματα

Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός προκαλούν ψυχικές διαταραχές στα θύματα που είναι ορατές και στο παρόν αλλά και στην ενήλικη ζωή τους. Κατάθλιψη, μειωμένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση είναι οι κύριες συνέπειες. Η αυτοκτονικότητα και άλλες ψυχιατρικές διαταραχές που αναφέρθηκαν συνηγορούν ότι ο εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα φαινόμενο φυσιολογικό στα σχολικά χρόνια. Ως εκ τούτου πρέπει να ληφθούν στρατηγικές αντιμετώπισης και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ειδικά στις αποκαλούμενες ομάδες υψηλού κινδύνου. Θα πρέπει τα παιδιά να εκπαιδευτούν στην διαχείριση της βίας, του εκφοβισμού και της «αποκαταστατικής δικαιοσύνης», που παρέχει στον θύτη και στο θύμα μια ευκαιρία να τα βρουν μεταξύ τους, πριν εκδηλωθούν οι ολέθριες συνέπειες στην ψυχική τους υγεία.

Το τρέχον άρθρο ευελπιστεί να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να παρέμβουν στα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού.

Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι, μαθητές και οι γονείς να έχουν ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας και όλοι οι ενήλικες στη ζωή του παιδιού να έχουν ενημερωθεί όταν εμφανίζεται ένα γεγονός εκφοβισμού. Ενώ η τέλεια συμφωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μπορεί να μην είναι ο στόχος, οι ακριβείς αντιλήψεις περί θυματοποίησης είναι επιτακτικές για την αποτελεσματική ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης και παρεμβάσεων για τον εκφοβισμό.

Βιβλιογραφία:

Artemi, E. (2014). Scholikos ekfovismos: Mathites kai ekpaideftikoi se drasi kai antidrasi. Athina. Diathesimo apo http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bulling.pdf

Artinopoulou, V. (2001). Via sto scholeio: Erevnes kai politikes stin Evropi (Seira: Epistimes tis agogis). Athina: Metaichmio.

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

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. School Psychology International, 21(1), 65–78. https://doi.org/10.1177/0143034300211005

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. The Journal of Pediatrics, 144(1), 17–22. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.025

Kapari, K. D. (2014). Scholikos ekfovismos kai thymatopoiisi sto gymnasio: O ro-los ton exogenon kai ton endogenon charaktiristikon tou scholeiou sto plaisio tis oikosystimikis prosengisis (Adimosiefti didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon.

Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? Aggressive Behavior, 28(1), 45–61. https://doi.org/10.1002/ab.90006

Plexousakis, S. (2018). To psychiko travma kai i analysi tou: To paradeigma tou scholikou ekfovismou (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Kritis.

Rigby, K. (2002). Scholikos ekfovismos: Synchrones apopseis. Athina: Tomos.

Trigka, E. (2015). Endoscholiki via kai scholikos ekfovismos: Theoritiko plaisio kai ekpaideftiki paremvasi. Athina: Papazisi.

Η Ενσυναίσθηση ως Παιδαγωγική Ικανότητα στην Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Θεωρητικές Συνδέσεις και Πρακτικές Εφαρμογές στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Κολοκοτρώνη Μαρία
Φιλόλογος | M.Sc. Ειδική Αγωγή | M.Sc. Σχολική Ψυχολογία

Παπαμαργαρίτης Αποστόλης
Καθηγητής Πληροφορικής | MD | M.Sc. Διοίκηση Μονάδων Υγείας & Πρόνοιας

Ζαφείρη Λύδα
Μουσικός | Πτυχίο Ελληνικού Πολιτισμού | M.Sc. Σχολική Ηγεσία

Περίληψη

Η εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (ΔΙΠ) και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΑΔ) αναγνωρίζεται διεθνώς ως βασικός πυλώνας για την προώθηση ενός συμπεριληπτικού, ανεκτικού και συμμετοχικού δημοκρατικού πολιτισμού. Η εργασία αυτή εστιάζει στη θεωρητική θεμελίωση και τις πρακτικές εφαρμογές της εκπαίδευσης για τη ΔΙΠ και τα ΑΔ, με αναφορά στο Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC) του Συμβουλίου της Ευρώπης. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ανάλυσης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καταγράφονται τόσο οι προοπτικές όσο και οι προκλήσεις υλοποίησης αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία των βιωματικών και διαθεματικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η τέχνη, η βιβλιοθεραπεία και η συναισθηματική εκπαίδευση, στη διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων, ιδιαίτερα σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, επισημαίνεται το θεσμικό και παιδαγωγικό έλλειμμα που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα, καθώς η εφαρμογή σχετικών πρακτικών εξαρτάται κυρίως από την ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και όχι από συγκροτημένες πολιτικές. Τονίζεται, τέλος, η ανάγκη για θεσμική ενίσχυση, επιμόρφωση και συστηματική ενσωμάτωση της ΔΙΠ και των ΑΔ σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά: Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη, Ανθρώπινα Δικαιώματα, Εκπαίδευση, Πλαίσιο CDC, Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Ενσυναίσθηση.

Empathy as a Pedagogical Competence in Education for Democratic Citizenship and Human Rights: Theoretical Connections and Practical Applications in the Greek Educational Context

Kolokotroni Maria
Philologist | M.Sc. in Spe*cial Education* | *M.Sc. in School Psychology*

Papamargaritis Apostolis
Computer Science Teacher | Medical Doctor | M.Sc. in Health and Welfare Unit Management

Zafeiri Lida
Musician | B.A. in Hellenic Civilization | M.Sc. in School Leadership

Abstract

Education for Democratic Citizenship (EDC) and Human Rights (HR) is internationally recognized as a foundational pillar for promoting an inclusive, tolerant, and participatory democratic culture. This paper focuses on the theoretical underpinnings and practical implementations of EDC and HR education, with specific reference to the Council of Europe's Competences for Democratic Culture (CDC) framework. Through a literature review and an analysis of the Greek educational context, the study explores both the potential and the challenges of applying such an educational approach. The study highlights the importance of experiential and interdisciplinary pedagogical methods—such as art, bibliotherapy, and emotional education—in shaping democratic attitudes, especially among vulnerable social groups. At the same time, it underscores the institutional and pedagogical shortcomings of the Greek reality, where the implementation of relevant practices often depends on the personal initiative of educators rather than structured policy frameworks. Finally, the need for institutional support, teacher training, and systematic integration of EDC and HR education across all levels of the educational system is emphasized.

Key-words: Democratic Citizenship, Human Rights, Education, CDC Framework, Greek Educational System, Empathy.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα καλείται να αντιμετωπίσει κρίσιμες προκλήσεις που απειλούν τη δημοκρατία και τη συνοχή των σύγχρονων κοινωνιών, όπως η άνοδος της μισαλλοδοξίας, η πολιτική αποστασιοποίηση και η εντεινόμενη κοινωνική ανισότητα (Καραβούνης, 2019· Ζαραφωνίτου, 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια της Δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη (ΔΙΠ) και ο σεβασμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΑΔ) αποκτούν κομβική σημασία για την ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής ένταξης (Σακκά, 2022· Τσακώνα, 2018).

Η ΔΙΠ δεν περιορίζεται σε μια στενά πολιτική προσέγγιση, αλλά προσεγγίζει ολιστικά τον πολίτη ως φορέα αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τον σεβασμό της ετερότητας, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενεργό πολιτότητα (Καραβούνης, 2019). Παράλληλα, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ενσωματώνει τη διδασκαλία των αρχών της ισότητας, της μη διάκρισης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, όπως αποτυπώνονται σε διεθνή νομικά κείμενα (Κελίδου, 2011· Στάμου, 2021).

Το Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC) του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018) οργανώνει συστηματικά τις απαιτούμενες ικανότητες ενός δημοκρατικού πολίτη σε τέσσερις βασικές διαστάσεις: αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις/κριτική κατανόηση, παρέχοντας ουσιαστική καθοδήγηση για τον ανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η ένταξη της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής συνύπαρξης ως παιδαγωγικές αρχές, ιδιαίτερα μέσω εναλλακτικών προσεγγίσεων όπως η τέχνη και η βιβλιοθεραπεία, αναδεικνύεται ως κρίσιμη στρατηγική για την ενδυνάμωση των μαθητών και τη διαμόρφωση δημοκρατικής ταυτότητας (Γιολδάση, χ.χ.· Σπυρίδωνος, 2019· Σταύρου, 2013).

Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια της Δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη (ΔΙΠ) περιγράφει τη συνολική ικανότητα του ατόμου να δρα ενεργά, υπεύθυνα και κριτικά στο κοινωνικοπολιτικό του περιβάλλον. Δεν πρόκειται μόνο για γνώση θεσμών ή για συμμετοχή σε εκλογικές διαδικασίες, αλλά για έναν αξιακό και ηθικό προσανατολισμό που περιλαμβάνει τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την προσήλωση στη δικαιοσύνη (Καραβούνης, 2019). Ένας δημοκρατικός πολίτης ενσαρκώνει στάσεις όπως η ενσυναίσθηση, η διαλλακτικότητα και η διάθεση για συλλογική δράση (Γιολδάση, χ.χ.).

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, εξίσου, δεν αποτελεί απλώς ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά μια παιδαγωγική προσέγγιση που εμπεριέχει την αυτονομία, την ισότητα και τη μη διάκριση ως δομικά της στοιχεία. Η εστίαση στην εξοικείωση των μαθητών με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, συμβάλλει όχι μόνο στην προσωπική τους ενδυνάμωση, αλλά και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Σακκά, 2022· Κελίδου, 2011). Η παρουσία αυτών των αρχών είναι ιδιαίτερα αναγκαία σε περιβάλλοντα όπου τα δικαιώματα δεν είναι αυτονόητα, όπως οι φυλακές ή τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (Καραβούνης, 2017· Μαγγανάς, Λάζος & Σβουρδάκου, 2008).

Σε θεωρητικό επίπεδο, το Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC) του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018) συνιστά μια ολοκληρωμένη πρόταση για την εφαρμογή της ΔΙΠ και των ΑΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το CDC οργανώνει τις απαιτούμενες ικανότητες σε τέσσερις πυλώνες: αξίες, στάσεις, δεξιότητες, και γνώσεις/κριτική κατανόηση. Οι αξίες περιλαμβάνουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι στάσεις αναφέρονται στον σεβασμό, την ανοχή και την υπευθυνότητα, οι δεξιότητες σχετίζονται με την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη διαχείριση συγκρούσεων, ενώ οι γνώσεις αφορούν την πολιτική κατανόηση, τον γραμματισμό των μέσων και τη δυνατότητα κριτικής ανάλυσης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018).

Το CDC εφαρμόζεται ήδη σε πολλά ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την αξία της διαθεματικής και βιωματικής μάθησης στην καλλιέργεια της δημοκρατικής κουλτούρας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη χρήση της τέχνης ως εργαλείο μετασχηματιστικής μάθησης, ειδικά σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ζαραφωνίτου, 2022· Τσακώνα, 2018).

Τέλος, η εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως "διαμεσολαβητή" και όχι απλώς ως μεταδότη γνώσης. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καταλύτης δημοκρατικής μεταμόρφωσης, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών και τη διαμόρφωση ταυτότητας με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα (Σπυρίδωνος, 2019). Η

εκπαίδευση για τη ΔΙΠ και τα ΑΔ δεν είναι στατική ή αποσπασματική, αλλά ολιστική και διαρκής διαδικασία που διαπερνά όλα τα επίπεδα και τα περιβάλλοντα μάθησης.

Κεφάλαιο 2ο: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει σταθερά την αξία της εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (ΔΙΠ) και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΑΔ) ως βασικό μέσο για την ενδυνάμωση της δημοκρατίας και την προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης έχουν ενσωματώσει σχετικές κατευθύνσεις στις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενεργό πολιτότητα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018). Ειδικότερα, το Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC) συνιστά μια από τις πλέον συστηματοποιημένες προσεγγίσεις, ενσωματώνοντας έννοιες όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και η κοινωνική υπευθυνότητα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018· Καραβούνης, 2019).

Η διεθνής εμπειρία τονίζει τη σημασία της βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης ως μέσο ενεργοποίησης των μαθητών. Μέθοδοι όπως η project-based learning, η καλλιτεχνική έκφραση και η συναισθηματική αγωγή αποτελούν βασικά εργαλεία διαπαιδαγώγησης σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο (Καλλιτεχνικό Πρόγραμμα ANIMERT, 2017· Γιολδάση, χ.χ.). Σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη, η αφήγηση και η θεατρική έκφραση έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά μέσα για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ένταξης.

Η ελληνική πραγματικότητα, παρότι επηρεάζεται από τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, παρουσιάζει σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων. Πολλές παρεμβάσεις στοχεύουν στην προώθηση της ΔΙΠ και των ΑΔ, ωστόσο εφαρμόζονται αποσπασματικά και στηρίζονται κυρίως στην ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Ζαραφωνίτου, 2022· Τσακώνα, 2018). Τα εμπόδια περιλαμβάνουν τη γραφειοκρατία, την έλλειψη επιμόρφωσης και τη θεσμική απουσία ενιαίας στρατηγικής (Καραβούνης, 2019· Στάμου, 2021).

Παρόλα αυτά, εντοπίζονται ενδιαφέρουσες πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως οι φυλακές και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι παρεμβάσεις αυτές, που συχνά περιλαμβάνουν δράσεις καλλιτεχνικής φύσης, βιβλιοθεραπείας ή προγράμματα ενσυνειδητότητας, φαίνεται να έχουν θετική επίδραση στη στάση των συμμετεχόντων και στη διαμόρφωση αξιών συμβατών με τον δημοκρατικό πολιτισμό (Σταύρου, 2013· Σπυρίδωνος, 2019· Καραβούνης, 2017).

Ενδεικτικά, ο Σπυρίδωνος (2019) τεκμηριώνει πώς η ενσυνειδητότητα και η συναισθηματική ρύθμιση λειτουργούν ενδυναμωτικά σε εφήβους με επιθετική συμπεριφορά, ενώ η Γιολδάση (χ.χ.) καταδεικνύει τη δύναμη της τέχνης στην επικοινωνία και την κοινωνική ένταξη ευάλωτων νέων. Αντίστοιχα, ο Καραβούνης (2017, 2019) αναδεικνύει την επίδραση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε κρατουμένους, οι οποίοι, μέσα από την εκπαίδευση στα δικαιώματα και τη δημοκρατία, ανέπτυξαν αυξημένη κοινωνική επίγνωση.

Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετατρέπεται από παθητικός μεταδότης σε ενεργό εμψυχωτή και διαμεσολαβητή, ενισχύοντας την πολιτική συμμετοχή και την κοινωνική δράση των μαθητών (Τσακώνα, 2018· Ζαραφωνίτου, 2022).

Κεφάλαιο 3ο: Η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Ελληνική Πραγματικότητα

Η εφαρμογή της εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (ΔΙΠ) και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΑΔ) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζει σημαντικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη διοικητική οργάνωση του σχολείου, την εκπαιδευτική κουλτούρα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη ή μη θεσμικής στήριξης. Παρά την αναγνώριση της σημασίας αυτής της μορφής εκπαίδευσης, η υλοποίηση παραμένει συχνά ασυνεχής και αποσπασματική (Ζαραφωνίτου, 2022· Σακκά, 2022).

Η ένταξη προσεγγίσεων που ενισχύουν τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών εξαρτάται εν πολλοίς από την ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και όχι από μια συνεκτική εθνική στρατηγική. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς αξιών, συχνά χωρίς επαρκή επιμόρφωση ή θεσμική υποστήριξη, και μέσα σε ένα γραφειοκρατικό και περιορισμένο χρονικά σχολικό πρόγραμμα (Καραβούνης, 2019· Στάμου, 2021). Επίσης, η παραδοσιακή και εξετασιοκεντρική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοεί τη συμμετοχική και βιωματική μάθηση, που είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια της ΔΙΠ (Τσακώνα, 2018).

Παρόλα αυτά, παρατηρούνται αξιόλογες πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο, ιδίως σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στα Καταστήματα Κράτησης Νέων, εφαρμόζονται προγράμματα που αξιοποιούν την τέχνη, τη βιβλιοθεραπεία και την ενσυνειδητότητα ως παιδαγωγικά εργαλεία. Αυτές οι παρεμβάσεις αποδεικνύονται αποτελεσματικές στη διαμόρφωση στάσεων ζωής και στη μεταστροφή αντιλήψεων, ειδικά σε ευάλωτους πληθυσμούς (Σταύρου, 2013· Σπυρίδωνος, 2019· Καραβούνης, 2017).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας αυτών των παρεμβάσεων. Λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο θεσμικό σχολείο και τις ανάγκες των μαθητών, προάγοντας την ένταξη, την αυτονομία και την κοινωνική ενδυνάμωση (Τσακώνα, 2018· Ζαραφωνίτου, 2022). Η αναγνώριση της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης, μέσα από μεθόδους που ενισχύουν την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία, καθιστά την εκπαίδευση ένα ουσιαστικό εργαλείο κοινωνικής αλλαγής (Γιολδάση, χ.χ.· Καλλιτεχνικό Πρόγραμμα ANIMERT, 2017).

Συμπερασματικά, αν και η ελληνική εκπαίδευση παρουσιάζει διαρθρωτικά εμπόδια στην υλοποίηση του οράματος του CDC, υπάρχουν παραδείγματα που αποδεικνύουν ότι με κατάλληλη στήριξη και παιδαγωγική ευελιξία είναι δυνατή η δημιουργία δημοκρατικών χώρων μάθησης. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που δίνουν χώρο στη φωνή όλων των μαθητών.

Κεφάλαιο 4ο: Συζήτηση και Κριτική Αξιολόγηση

Η παρούσα ανασκόπηση ανέδειξε τη θεωρητική και παιδαγωγική σημασία της εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (ΔΙΠ) και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΑΔ), εστιάζοντας στις δυνατότητες και τα όριά της στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC) του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018) προτείνει ένα σαφώς δομημένο μοντέλο που ενσωματώνει αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις/κριτική κατανόηση. Παρόλο που το θεωρητικό αυτό πλαίσιο έχει εισαχθεί σε αρκετά ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης, η εφαρμογή του στην Ελλάδα παραμένει σε αρχικό ή αποσπασματικό στάδιο (Ζαραφωνίτου, 2022· Σακκά, 2022).

Η επισκόπηση της ελληνικής πραγματικότητας φανερώνει την ύπαρξη ενός χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης. Παρά τις θετικές προθέσεις που διατυπώνονται σε πολιτικό και θεσμικό επίπεδο, οι πρακτικές εφαρμογές βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική ευαισθησία των εκπαιδευτικών, παρά σε συντεταγμένες κρατικές πολιτικές (Καραβούνης, 2019· Τσακώνα, 2018). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής, χωρίς να διαθέτουν πάντοτε την αναγκαία επιμόρφωση ή τα εργαλεία για να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους τις αρχές της ΔΙΠ και των ΑΔ (Στάμου, 2021).

Ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα είναι η απουσία συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε πεδία όπως οι φυλακές, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ή οι διαπολιτισμικές τάξεις. Παρότι υπάρχουν ενδείξεις ότι παρεμβάσεις που αξιοποιούν την τέχνη, τη βιβλιοθεραπεία ή τη συναισθηματική εκπαίδευση έχουν θετική επίδραση στη στάση των μαθητών (Σπυρίδωνος, 2019· Σταύρου, 2013), δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη ένα επαρκές σώμα εμπειρικών ερευνών που να τεκμηριώνει ποσοτικά και ποιοτικά την αποτελεσματικότητα αυτών των προσεγγίσεων (Καραβούνης, 2017· Τσακώνα, 2018).

Επιπλέον, πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι πολιτισμικές και κοινωνικές παράμετροι που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη. Το ελληνικό σχολείο διατηρεί χαρακτηριστικά συγκεντρωτισμού και εξετασιοκεντρικής δόμησης, τα οποία περιορίζουν τις δυνατότητες για συμμετοχική και διαλογική μάθηση (Στάμου, 2021). Ζητήματα όπως η εκπαιδευτική ανισότητα, η έλλειψη ουσιαστικής φωνής των μαθητών και η υποεκπροσώπηση των μειονοτήτων επιμένουν και ενισχύουν τον αποκλεισμό, αντί να τον αμβλύνουν (Μαγγανάς, Λάζος & Σβουρδάκου, 2008).

Παρά τις δυσκολίες, η παρουσία θετικών εκπαιδευτικών πρακτικών δείχνει ότι υπάρχει δυναμική αλλαγής. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων και η πολιτική βούληση για την ενσωμάτωση της ΔΙΠ και των ΑΔ σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να μετατραπεί η εκπαίδευση σε πεδίο ουσιαστικού δημοκρατικού μετασχηματισμού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία της εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (ΔΙΠ) και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΑΔ) ως βασική εκπαιδευτική και κοινωνική προτεραιότητα για την ενδυνάμωση της δημοκρατίας, την καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθησίας και την προώθηση της συμμετοχής σε ένα πλουραλιστικό και ανεκτικό κοινωνικό πλαίσιο. Το Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (CDC) του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018) παρέχει ένα σαφές και περιεκτικό θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εστιάζουν σε αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις.

Η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι η εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων είναι εφικτή και αποτελεσματική, ιδίως όταν ενσωματώνονται βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η τέχνη, η καλλιτεχνική έκφραση, η αφήγηση και η συναισθηματική αγωγή (Γιολδάση, χ.χ.· Καλλιτεχνικό Πρόγραμμα ANIMERT, 2017). Οι μέθοδοι αυτές προάγουν την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συνύπαρξη, προσφέροντας έναν δρόμο για ουσιαστική δημοκρατική αγωγή.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, αποκαλύπτει μια σειρά από προκλήσεις. Η εφαρμογή της εκπαίδευσης για τη ΔΙΠ και τα ΑΔ περιορίζεται συχνά από την απουσία θεσμικής στρατηγικής, την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τις δομικές δυσκαμψίες του συστήματος και την υπεραπασχόληση των σχολικών προγραμμάτων (Καραβούνης, 2019· Ζαραφωνίτου, 2022· Στάμου, 2021). Οι θετικές πρακτικές που εντοπίζονται σε περιθωριοποιημένα περιβάλλοντα – όπως τα Καταστήματα Κράτησης Νέων ή τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – δείχνουν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικής επανένταξης και προσωπικής ενδυνάμωσης (Καραβούνης, 2017· Σταύρου, 2013· Σπυρίδωνος, 2019).

Η ανάγκη για μια εθνική στρατηγική που να ενσωματώνει τη δημοκρατική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα της σχολικής και μη τυπικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική. Απαιτείται θεσμική ενίσχυση, επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων, επένδυση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συστηματική αξιολόγηση των παρεμβάσεων (Τσακώνα, 2018· Σακκά, 2022). Μόνο μέσα από μια τέτοια προσέγγιση μπορεί η εκπαίδευση να εκπληρώσει τον ρόλο της ως θεμέλιο μιας δημοκρατικής, συμπεριληπτικής και πολιτισμικά ευαίσθητης κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γιολδάση, Μ. (χ.χ.). *Η τέχνη ως μέσο επικοινωνίας και ένταξης παιδιών και εφήβων σε ιδρύματα, αλλόγλωσσων, καθώς και νέων έως 21 ετών με παραβατική συμπεριφορά* [Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ].

Ζαραφωνίτου, Χ. (2022). Εκπαίδευση σε σωφρονιστικό περιβάλλον. Εισήγηση στο Συμπόσιο *INTER dialogues for prison education. Do ut des*, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, 4 Απριλίου 2022.

Καλλιτεχνικό Πρόγραμμα ANIMERT. (2017, 15 Ιανουαρίου). [Τηλεοπτική εκπομπή].

Καραβάτου, Κ. (2015, 6 Απριλίου). *Στα Καλά Καθούμενα* [Τηλεοπτική εκπομπή].

Καραβούνης, Ι. (2017). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].

Καραβούνης, Ι. (2019). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Τόπος.

Κελίδου, Ό. (2011). *Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικής επανένταξης των ενηλίκων κρατουμένων στην Ελλάδα* [Διπλωματική εργασία, ΕΣΔΔ].

Λιντζαροπούλου, Ε. (2019, 13–16 Φεβρουαρίου). *Εις τύπον και τόπον ληστού: η ποιμαντική των κρατουμένων από την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πίστεως* [Εισήγηση]. Διεπιστημονικό Συνέδριο "Θρησκείες και Ανθρώπινα Δικαιώματα", ΕΚΠΑ.

Μαγγανάς, Α., Λάζος, Γ., & Σβουρδάκου, Δ. (2008). *Η εγκληματολογία από τα κάτω*. Νομική Βιβλιοθήκη.

Μαυρίκα, Μ. (2011). *Η παραβατικότητα των ανηλίκων: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις, πρόληψη και καταστολή* [Διπλωματική εργασία, ΕΣΔΔ].

Πανάγος, Κ. (2018). *Σεξουαλική βία μεταξύ κρατουμένων: Ο κοινωνικός έλεγχος του φαινομένου σε τυπικό και άτυπο επίπεδο*. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Παπαμιχαήλ, Ι., & Σταύρου, Β. (2012). *Μορφές εγκλεισμού. Η περίπτωση της φυλακής* [Διάλεξη]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σακκά, Β.-Δ. (2022). *Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα στα Καταστήματα Κράτησης Νέων (ΚΚΝ): Η περίπτωση των αλλοδαπών κρατουμένων στην Ελλάδα* [Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ].

Σπυρίδωνος, Ε. (2019). *Συναισθηματική ρύθμιση και ενσυνειδητότητα (mentalization) σε εφήβους με επιθετική συμπεριφορά* [Μεταπτυχιακή εργασία, Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ].

Στάμου, Ν. (2021). *Πολιτισμικές διαστάσεις του σωφρονισμού και της κοινωνικής επανένταξης: Μελέτη στο ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα* [Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ].

Σταύρου, Σ. (2013). *Η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας ως γλωσσική έκφραση και διδασκαλία* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό – Τόμος 1: Περιεχόμενο, έννοιες και μοντέλο* (Μ. Παΐζη, Μετάφρ., Η. Μακρή, Επιμ.). New Wrinkle & Action Aid Hellas. https://www.coe.int

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό – Τόμος 3: Οδηγός Εφαρμογής* (Μ. Παΐζη, Μετάφρ., Η. Μακρή, Επιμ.). New Wrinkle & Action Aid Hellas. https://www.coe.int

Τσακώνα, Α. (2018). *Ο μετασχηματιστικός ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές: Αντιλήψεις εκπαιδευτών για τον ρόλο των κοινωνικών δράσεων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Τσιτσελίκης, Κ. (2021, 31 Οκτωβρίου). *Τα δικαιώματα των κρατουμένων στην Ελλάδα: Διεθνείς δεσμεύσεις και νομολογία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παράρτημα 1 – Εννοιολογικός Πίνακας και Εννοιολογικές Συσχετίσεις

Όρος	**Ορισμός**	**Εννοιολογική Συσχέτιση**
Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (ΔΙΠ)	Η ικανότητα συμμετοχής του ατόμου σε δημοκρατικές διαδικασίες με ενεργό, υπεύθυνο και ηθικό τρόπο (Καραβούνης, 2019).	Συνδέεται με τις αξίες του CDC και προϋποθέτει στάσεις όπως σεβασμός, ανεκτικότητα και κοινωνική δράση.
Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΑΔ)	Καθολικά, αναφαίρετα δικαιώματα που απορρέουν από την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και προστατεύονται από διεθνείς συμβάσεις (Σακκά, 2022).	Ο βασικός άξονας του Πλαισίου CDC· η εκπαίδευση στα ΑΔ ενισχύει τη ΔΙΠ και την κοινωνική συνοχή.
Ενσυναίσθηση	Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να "αισθάνεται" τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων (Σπυρίδωνος, 2019).	Βασική στάση στο CDC· κρίσιμη για την κοινωνική ένταξη και τον σεβασμό της διαφορετικότητας.
Πλαίσιο CDC	Συστηματικό μοντέλο που διαρθρώνει τις ικανότητες ενός δημοκρατικού πολίτη σε αξίες, στάσεις, δεξιότητες και	Παρέχει θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο για την ενσωμάτωση της

	γνώσεις/κριτική κατανόηση (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018).	ΔΙΠ και των ΑΔ στην εκπαίδευση.
Βιωματική Παιδαγωγική	Εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στην άμεση εμπειρία, τον συναισθηματικό γραμματισμό και τη συμμετοχική μάθηση (Γιολδάση, χ.χ.).	Μέθοδος εφαρμογής των στόχων του CDC, ιδίως σε ευάλωτους πληθυσμούς ή μη τυπικά περιβάλλοντα.