

Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

52ο Τεύχος, Ιανουάριος 2026

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

Το εξώφυλλο του 52^{ου} τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: *00.Θ.Ε «Τα μεταξωτά της Καλαμάτας και μαθητές ΕΠΑ.Λ»*.

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματίζεται τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγήτης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

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

από 1-1-2026 ως και 28-2-2026, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 53^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 53^{ου} τεύχους:

- Ως 28-2-2026, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-3-2026, ανάρτηση του 53^{ου} τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση

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

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 15	00.Θ.Ε. "Τα μεταξωτά της Καλαμάτας και μαθητές ΕΠΑ.Λ"
Σελ. 31	00.Θ.Ε. Εφαρμογή και αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στα σχέδια μαθήματος για Δασκάλους και Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 47	01.Θ.Ε. Ηγεσία και σχολικό κλίμα: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του ρόλου του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας
Σελ. 55	01.Θ.Ε. Μικρο-παρεμβάσεις στη σχολική τάξη: Σύγχρονες προσεγγίσεις ενίσχυσης της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης
Σελ. 63	01.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτικός στον συμβουλευτικό ρόλο: Μία ανθρωπιστική προσέγγιση
Σελ. 73	02.Θ.Ε. Η διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο Δημοτικό Σχολείο στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2021)
Σελ. 86	03.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση για την αξιολόγηση απαντήσεων εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης
Σελ. 97	03.Θ.Ε. Η τάξη ηρεμίας του μέλλοντος: Η τεχνητή νοημοσύνη και η ρομποτική ως εργαλεία συναισθηματικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης στην προσχολική ηλικία
Σελ. 106	03.Θ.Ε. Παιχνιδοποίηση και ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας: Ποιοτική μελέτη περίπτωσης χρήσης του Kahoot σε σχολική εκδήλωση
Σελ. 115	03.Θ.Ε. Φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με την έρευνα: Μια παιδαγωγική προσέγγιση στα ερευνητικά πεδία της πληροφορικής
Σελ. 125	04.Θ.Ε. Ο Ρομποτικός Ξεναγός Μουσείου: Μια συγκριτική προσέγγιση STEAM με χρήση LEGO WeDo 2.0 και Spike Prime
Σελ. 131	05.Θ.Ε. Η επαυξημένη πραγματικότητα ως εργαλείο Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ε΄ Δημοτικού: Εφαρμογή στο μάθημα «Η Αγία Σοφία: Ένα αριστούργημα αρχιτεκτονικής»
Σελ. 145	05.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της Πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στον άξονα «Γνωρίζω τον ηλεκτρονικό υπολογιστή» (Υλικό της κεντρικής μονάδας)

Σελ. 154	06.Θ.Ε. Η φορολογία ως βασική πηγή χρηματοδότησης των δημόσιων δαπανών: Ένα διδακτικό σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (Flipped Learning)
Σελ. 162	06.Θ.Ε. Ελένη, ποια είσαι τελικά; Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Δράματος
Σελ. 171	07.Θ.Ε. Γραμματισμός στα Μέσα και Ταξινόμια 4C Διαδικτυακών Κινδύνων (CO:RE): Πλαισίου Ερωτήσεων για την Εκπαίδευση των Παιδιών
Σελ. 182	08.Θ.Ε. Αντιμετωπίζοντας τη Σχολική Βία μέσω της Σχολικής Διαμεσολάβησης: Σχεδιασμός και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πρακτικής
Σελ. 196	08.Θ.Ε. Βρεφική προσκόλληση και ιδιοσυγκρασία: Παράγοντες, τύποι και αλληλεπιδράσεις
Σελ. 203	08.Θ.Ε. Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Από την πειθαρχία στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος
Σελ. 211	08.Θ.Ε. Μητέρες παιδιών με αναπηρία: Μια συστημική και φεμινιστική προσέγγιση της φροντίδας στο οικογενειακό πλαίσιο
Σελ. 220	10.Θ.Ε. Λογοτεχνία, Πληροφορική και ΑΙ: Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης και Ψηφιακής Παιδείας στο Γυμνάσιο
Σελ. 229	10.Θ.Ε. Ο ρόλος των Διευθυντών της σχολικής μονάδας, στην καθιέρωση του mentoring, ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
Σελ. 240	10.Θ.Ε. Το Θέατρο Επιστήμης ως παιδαγωγικό πλαίσιο κριτικής προσέγγισης της τεχνολογικής προόδου και της τεχνητής νοημοσύνης
Σελ. 253	10.Θ.Ε. Ψηφιακές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο
Σελ. 267	12.Θ.Ε. Στάσεις των διδασκόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες.
Σελ. 277	13.Θ.Ε. Διερεύνηση της επίδρασης του κινητικού παιχνιδιού στην ποιότητα ζωής μαθητών προσχολικής ηλικίας
Σελ. 289	13.Θ.Ε. Λειτουργικοποίηση και μέτρηση εννοιών στην εκπαιδευτική και στην κοινωνική έρευνα: Χρήση του κατάλληλου εργαλείου μέτρησης
Σελ. 297	14.Θ.Ε. Δια Βίου Μάθηση και Ενεργός Πολίτης

Σελ. 306	14.Θ.Ε. Η συνέργεια της «ανοικτότητας» και της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης»: Το παράδειγμα και ο ρόλος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ)
Σελ. 314	15.Θ.Ε. Η αποδοτικότητα στην Εκπαίδευση: Η μελέτη περίπτωσης του Εκπαιδευτικού Οργανισμού «ΕΞΕΛΙΞΗ»
Σελ. 320	16.Θ.Ε. Η Φυσική Αγωγή μέσω του fair play, ασπίδα στην οπαδική βία
Σελ. 337	17.Θ.Ε. Αυτονομία του εκπαιδευτικού: Διαστάσεις και όρια στο σχολικό πλαίσιο.
Σελ. 347	17.Θ.Ε. Η αντίληψη των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση
Σελ. 353	17.Θ.Ε. Η ικανότητα συλλογικής δράσης και Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία
Σελ. 362	17.Θ.Ε. Η συμβολή του Ολοήμερου Σχολείου για μια καλύτερη εκπαίδευση
Σελ. 385	17.Θ.Ε. Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση
Σελ. 394	17.Θ.Ε. Πρωτόλεια Εκπαιδευτική Τεχνολογία Οι Διδακτικές Μηχανές, ως αγγελιοφόροι και ευαγγελιστές των Υπολογιστών και της Τεχνητής Νοημοσύνης
Σελ. 421	18.Θ.Ε. Η χρησιμότητα της προσομοίωσης μηχανοστασίου σε σύγχρονα πλοία LNG και το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών με χρήση κατάλληλων κριτηρίων και ρουμπρίκας

Τα μεταξωτά της Καλαμάτας και μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση παρουσιάζει τη δράση που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2019-2020 σε ΕΠΑ.Λ. της Αττικής, στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών Α΄ Λυκείου και αφορούσε τα μεταξωτά της Καλαμάτας. Στόχος της ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές μια πτυχή της ιστορίας της πόλης της Καλαμάτας που θεωρούνταν «μεταξούπολη», κυρίως από τον 16^ο μέχρι και τον 20^ο αιώνα και έχει υμνηθεί και από τη λαϊκή μούσα στο τραγούδι «μαντήλι Καλαματιανό». Η δράση αυτή είναι επίκαιρη, καθώς το 2025 ξεκίνησε μια σειρά οργανωμένων ενεργειών από τον Δήμο Καλαμάτας, ώστε να γνωρίσουν οι ντόπιοι, αλλά και οι επισκέπτες της πόλης την πολιτιστική αξία του μεταξωτού Καλαματιανού μαντηλιού που ήταν απαραίτητο στους χορευτές του καλαματιανού χορού. Από το 2024, μάλιστα, ο Καλαματιανός χορός αποτελεί στοιχείο του Εθνικού Ευρετηρίου της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς του Υπουργείου Πολιτισμού (ΥΠΠΟ) και κάτι ανάλογο επιχειρείται και για το Καλαματιανό μαντήλι.

Λέξεις-Κλειδιά: Καλαμάτα, μεταξωτό μαντήλι, Καλαματιανός χορός, ΕΠΑ.Λ., δράση.

Silk products of Kalamatas and students of a Vocational High School

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

This paper describes a small-scale research project that was implemented at the 1st Vocational High School of Agia Paraskevi in the academic year 2019-2020, by Α΄ 2 class. For this project a text focusing on how the city of Kalamata became a major silk-production centre from the 16th to the mid-20th century and a folk song were used. The aim of this project is to inform and raise student awareness on the silk history of Kalamata. In our effort a Piraeus Bank Group Cultural Foundation (PIOP) educational programme was a valuable contributor to this project.

Key-words: Kalamata, silk handkerchief/scarf, Kalamatianos dance, Vocational High School, project.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση μίας δράσης σε δύο φάσεις/στάδια που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2019-2020 στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, με τους μαθητές/-τριες του τμήματος Α΄2. Αφορούσε την παραγωγή μεταξωτών στην Καλαμάτα, την πρωτεύουσα του νομού Μεσσηνίας (Bitsanis, 2015) και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Πρόκειται κυρίως για οικοτεχνική και βιοτεχνική παραγωγή, γνωστή και από τους περιηγητές, η οποία, παρόλο που έχει

περιοριστεί στις μέρες μας, αποτελεί στοιχείο του πολιτιστικού αποθέματος της πόλης.

Το «Καλαματιανό μαντήλι», για παράδειγμα, κατεξοχήν μεταξωτό, που έχει υμνήσει και η λαϊκή μούσα αποτελεί εμβληματικό στοιχείο της τοπικής παράδοσης της Καλαμάτας και συνδέεται με τη μουσική, τον χορό και τη λαϊκή τέχνη (Bitsanis, 2022). Πασίγνωστοι είναι οι στίχοι του τραγουδιού: *«Σαν πας στην Καλαμάτα/ και 'ρθεις με το καλό/Φέρε μ' ένα μαντήλι/να δέσω στο λαιμό (να 'ναι μεταξωτό)»* [Alvertis, A.A. (ch.ch)].

Το 2025, μάλιστα, ήταν το έτος έναρξης μιας σειράς οργανωμένων δράσεων (πολιτιστικού, καλλιτεχνικού και ιστορικού περιεχομένου) (Bitsanis, 2025) του Δήμου Καλαμάτας, ώστε οι ντόπιοι, αλλά και οι επισκέπτες/τουρίστες να γνωρίσουν την ιστορία και τη σημασία του Καλαματιανού μαντηλιού (Kontogianni, 2025) και να το αποκτήσουν ως ενθύμιο της πόλης. Γίνεται, επίσης, προσπάθεια να ενταχθεί το στοιχείο αυτό στο Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Dimos Kalamatas, 2025). Μία βιώσιμη πόλη, μάλιστα, όπως η Καλαμάτα που στηρίζεται στο τρίπτυχο κοινωνία, οικονομία και περιβάλλον, βρίσκεται σε εγγύτητα με την Αθήνα και προβάλλεται για τις μεγάλες ξενοδοχειακές επιχειρήσεις της (Dimoroulou, 2024), χρειάζεται να αναδεικνύει την ιστορία και τις ιδιαιτερότητες της καθιστώντας την διεθνώς αναγνωρίσιμη και ανταγωνιστική.

Η καταγωγή ορισμένων μαθητών μας, μία εκτεταμένη επιστημονική εργασία της Παιδαγωγικής ομάδας του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καλαμάτας (Plakonouri, k.a, 2009), συστηματικές δημοσιεύσεις μελετητών της ιστορίας της πόλης μέχρι και σήμερα, όπως του Ηλία Μπιτσάνη (2015· 2022· 2023· 2024· 2025), η διδακτορική διατριβή του Ιωάννη Σόλαρη (2014), αφιερώματα/ ντοκυμανταίρ και οι σχετικές δράσεις του Δήμου Καλαμάτας για την διάδοση της παραγωγής μεταξωτών μαντηλιών μάς οδήγησαν στην επιλογή αυτής της δράσης.

Η τέχνη της σηροτροφίας και μεταξοϋφαντικής στην Καλαμάτα

Μαρτυρίες των περιηγητών

Στον τομέα της σηροτροφίας, της εκτροφής, δηλαδή, του μεταξοσκώληκα και την επεξεργασία του κουκουλιού, της πρώτης ύλης παραγωγής μεταξιού (Charizanis & Tzitzinakis, 2011: 4κ.ε.), καθώς και της τέχνης της μεταξοϋφαντικής, η Καλαμάτα έχει μακρά παράδοση, όπως μαρτυρούν μελέτες ιστορικών και περιηγητών που επισκέφτηκαν την πόλη και μας πληροφορούν για την πορεία αυτής της τέχνης ανά τους αιώνες. Στις ημέρες μας, βέβαια, οι φθηνές συνθετικές ύλες έχουν αντικαταστήσει το μετάξι και η μεταξοϋφαντική έχει οδηγηθεί στην παρακμή (Plakonouri, k.a., 2009:3).

Σύμφωνα με τον βυζαντινολόγο Αντουάν Μπον (Bon, 1969: 151κ.ε.) η επεξεργασία του μεταξιού χρονολογείται στην Καλαμάτα από την εποχή της Α' Ενετοκρατίας, επειδή γινόταν εξαγωγές κατά τον 13^ο και 14^ο αιώνα (Bitsanis, 2024:33). Το μετάξι

χρησιμοποιήθηκε, μάλιστα, και σαν φόρος προς τον Δόγη της Βενετίας (Plakonouri, k.a., 2009:29).

Ο Τούρκος περιηγητής Ελβιγιά Τσελεμπί (2005) επισκέφτηκε το 1667 την Καλαμάτα, λίγα χρόνια πριν από τον βενετοτουρκικό πόλεμο του 1687 (Themelis, 2020). Περιγράφοντας την πόλη της Καλαμάτας (Solaris, 2014: 22), ο περιηγητής αναφέρεται στην κύρια οικονομική δραστηριότητα της πόλης που είναι η παραγωγή υφασμάτων από μετάξι. Κάνει ιδιαίτερη μνεία στα εξαιρετικής ποιότητας μεταξωτά της Καλαμάτας, από τα οποία χιλιάδες φορτία εξάγονταν και στη Γαλλία. Επισημαίνει πως τα ποικίλα μεταξωτά και οι εμπριμέ καλύπτρες ήταν καλύτερης ποιότητας από τα αλγερινά... Με τέτοια τύλιγαν οι άνδρες το κεφάλι και τη μέση τους, αντί για ζώνη. Τα ολομέταξα πουκάμισα τα έβαζαν μέσα σε καλάμι και τα έστελναν σαν δώρο στον σουλτάνο και σε άλλους αξιωματούχους. Το βάρος του κάθε πουκαμίσου ήταν 7-8 δράμια [δράμι, το=παλαιότερη μονάδα βάρους, το ένα τετρακοσιοστό (1/400) της οκάς (Λεξικό Νεοελληνικής Γλώσσας Μανόλη Τριανταφυλλίδη)]. Το μετάξι, λοιπόν, ήταν πολύ λεπτό υλικό. Όλοι οι κάτοικοι της περιοχής καταπιάνονταν με την επεξεργασία του και υπήρχαν φυτείες από εννιά χιλιάδες μουριές. Ο Ελβιγιά Τσελεμπί τόνιζε, ακόμη, πως το μετάξι της Καλαμάτας ήταν καλύτερης ποιότητας από αυτό του Κιλάν και του Λαχτσάν στην Περσία (Bitsanis, 2023: 9; Bitsanis, 2024).

Ο βρετανός συνταγματάρχης- τοπογράφος William Martin Leake, το 1805, στο ταξίδι του στην Πελοπόννησο (Savvidis, 1968) σημειώνει ότι σχεδόν κάθε σπίτι στην Καλαμάτα διέθετε ένα δωμάτιο για τη σηροτροφία και παρουσιάζει μια πλήρη εικόνα των διαδικασιών παραγωγής μεταξιού (Bitsanis, 2024: 46). Ο Leake, όταν αναφέρεται στις κυρίως εξαγωγές της περιοχής, κάνει λόγο για 7.000 οκάδες [(οκά, η : παλαιά μονάδα βάρους που αντιστοιχεί με χίλια διακόσια ογδόντα δύο γραμμάρια (Λεξικό Νεοελληνικής Γλώσσας Μανόλη Τριανταφυλλίδη)], ακατέργαστο μετάξι που μεταφέρεται κυρίως στο Τορίνο, Σμύρνη, Χίο, Κωνσταντινούπολη, Σκόδρα και Ιωάννινα. Στα τελευταία γινόταν δαντέλα για αλβανικές φορεσιές (Zervis, 1979: 98).

Ιστορία των νεότερων χρόνων και της σύγχρονης εποχής

Λέγεται πως κανένα άλλο υλικό δεν διαθέτει την ποιότητα, καθαρότητα και λεπτότητα του μεταξιού. Το μετάξι γεννήθηκε με τρόπο θρυλικό στη μακρινή Ασία και για αιώνες τα μυστικά του κρατήθηκαν απαγορευμένα για τους κοινούς θνητούς. Στα νεότερα χρόνια, από τον 16^ο μέχρι τον 20^ο αιώνα, στον ελλαδικό χώρο, σε περιοχές όπου ευνοείται η καλλιέργεια της μουριάς, η σηροτροφία γνώρισε μεγάλη άνθιση. Οι «Δρόμοι του μεταξιού» εκτείνονταν από τη Μεσσηνία και Λακωνία μέχρι τη Θράκη και αναπτύχθηκαν γνωστά κέντρα σηροτροφίας, όπως ο Μυστράς, η Καλαμάτα, η Άνδρος, η Χίος, η Αγιά, η Έδεσσα, η Γουμένισσα και το Σουφλί (Οικονομου & Οικονομου, 2001). Τα κουκούλια του μεταξωσκώληκα, μάλιστα, οι μεταξωτές φωλιές που πλέκει το έντομο, αποτελούνται από μια συνεχή ίνα, με αρχή και τέλος, με μήκος κλωστής 2.500 μέτρα (Plakonouri, k.a., 2019: 25). Η Ελλάδα είχε αυτάρκεια

στην παραγωγή μεταξίου και μεταξόσπορου, ήταν σε θέση να εμπορεύεται πολύ σημαντικές ποσότητες και εξήγαγε ακατέργαστο μετάξι μέχρι και την δεκαετία του 1980 (Charizanis & Tzitzinakis, 2011:6).

Η Καλαμάτα θεωρούνταν «Μεταξούπολη» κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα και επιχειρήσεις οικογενειακές τροφοδοτούσαν τις αγορές με μετάξι. Η ιστορική Ιερά Μονή Καλογραιών (ή Αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης) που ιδρύθηκε το 1796 από τον Γεράσιμο Παπαδόπουλο δίδαξε στο πανελλήνιο την παραγωγή, την κατεργασία του μεταξίου και την τέχνη της μεταξοϋφαντικής (Εικ.1), δημιουργώντας υψηλής ποιότητας άμφια, είδη σπιτιού, κουνουπιέρες και το Καλαματιανό μαντήλι, απαραίτητο αξεσουάρ για τους χορευτές των παραδοσιακών χορών (Dimoroulou, 2024). Το κράτος παρείχε ετήσια επιχορήγηση στη Μονή και πολλά φτωχά κορίτσια έμαθαν στο μοναστήρι την τέχνη της μεταξοϋφαντικής για να επιβιώσουν. Αρχικά, εννέα μοναχές έφεραν την τέχνη της μεταξοϋφαντουργίας από την Κωνσταντινούπολη στην Καλαμάτα, μεταξύ των ετών 1821-1827.



Εικ.1. Αργαλειός της Μονής Καλογραιών
(Πηγή: Plakonouri, k.a, 2009: 24)

Στα τέλη του 19ου αιώνα, ογδόντα μοναχές στα μεταξοϋφαντήρια της Μονής Καλογραιών επέβλεπαν εκατό περίπου μαθητευόμενα κορίτσια (Doulaveras, 2012: 542-547) (Εικ.2). Ο Μητροπολίτης Μεσσηνίας (Mitropolitou Messinias, Chrysostomou Themeli, 1981) επισημαίνει πως, κατά τη διάρκεια της μαθητείας τους, δεν γινόταν προσηλυτισμός για τον μοναχικό βίο από τις μοναχές. Τα φημισμένα μαντήλια από μετάξι της Μονής Καλογραιών παρουσιάστηκαν στο ελληνικό περίπτερο στη Διεθνή Έκθεση του Λονδίνου το 1851, ενώ η Μονή βραβεύτηκε για τα μεταξωτά της το

1855, 1857, 1868 και 1875 στη Διεθνή Έκθεση των Παρισίων (Klioropoulos, 2005: 44κ.ε.). Περίφημο ήταν κι ένα είδος αραχνοϋφαντου μεταξωτού, η λεγόμενη «γάζα» ή «τσίπα», που υφαίνανε οι μοναχές της Μονής και πουλούσαν στην Ελλάδα, Κωνσταντινούπολη, δυτική Μικρά Ασία και Τύνιδα (Solaris, 2014: 80). Το 1897, μάλιστα, στο Μοναστήρι των Αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης δημιουργήθηκαν τα πρώτα μεταξοϋφαντήρια ιδιωτών, του Δ. Μαλεύρη και του Κ. Πάτσου, που λειτουργούσαν παράλληλα με τους εκατοντάδες οικιακούς αργαλειούς ή «λάκκους», κατά τους Μεσσηνίους (Bounas, 2008: 124-127).



Εικ.2. Ασκούμενες στην μεταξοϋφαντουργία στη Μονή Καλογραιών. 19^{ος} αιώνας
(Πηγή: Plakonouri, k.a., 2009: 46)

Γενικά, κατά τον 19^ο αιώνα, η Καλαμάτα υπήρξε «κέντρον έμπορίου εισαγωγής και εξαγωγής» και εντάσσεται στις βιομηχανικά αναπτυσσόμενες πόλεις με βυρσοδεψεία, μεταξουργεία και υφαντουργεία μετάξης που λάμβαναν διεθνείς διακρίσεις (Feretos, 1959, 1,3). Το 1860 στην καλλιέργεια μωραιοδένδρων ο νομός Μεσσηνίας κατείχε τη δεύτερη θέση, ενώ το 1875 η επαρχία Καλαμάτας ήταν δεύτερη πανελληνίως (Militsi-Nika, 2004: 44-46). Η πρόοδος της μεταξουργίας προσήλκυσε ξένους επιχειρηματίες, προκειμένου να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν υφαντουργικά εργαστήρια (Loukatos, 1995: 237-240).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η βιομηχανική παραγωγή μεταξωτών της Καλαμάτας συναγωνιζόταν ποιοτικά και ποσοτικά τα παγκόσμια κέντρα παραγωγής. Μοναδικό στην Ελλάδα θεωρούνταν το εργοστάσιο μετάξης των Α/φών Στασινόπουλου (από το 1880), που απασχολούσε διακόσια πενήντα εργαζόμενα κοράσια και αρκετές γυναίκες (Ktenaveas, 1908: 191-192). Το 1913, όμως, περίπου εκατόν πενήντα εργάτριες του μεταξουργείου Στασινόπουλου κατέβηκαν σε απεργία με αίτημα να διακρίνεται η εργασία σε προπαρασκευαστική και καθαρή και να μην υπερβαίνει συνολικά τις 10

ώρες την ημέρα. Ο Στασινόπουλος δήλωσε ότι απεργεί και αυτός και έκλεισε το εργοστάσιο (Koumantos, 1997: 25-26)!

Το 1983, επί Δημαρχίας Σ. Μπένου, ιδρύθηκε στον Δήμο Καλαμάτας δημοτική επιχείρηση με την επωνυμία «Καλαματιανό μαντήλι». Παρόλο που λειτούργησε για δέκα χρόνια, λέγεται πως άφησε έργο μικρό, καθώς μεσολάβησε και ο καταστρεπτικός σεισμός της Καλαμάτας το 1986, με τα επείγοντα προβλήματα που ανέκυψαν και ζητούσαν άμεσες λύσεις (Bitsanis, 2025). Στις μέρες μας, μάλιστα, ενώ οι λίγες μοναχές της Μονής Καλογραιών εξακολουθούν να ασχολούνται με την ύφανση των μεταξωτών, δεν εκτρέφουν πλέον μεταξοσκώληκες κι έτσι η κλωστή έρχεται πια από το Σουφλί (Patrinou, 2024: 2.40'κ.ε.). Επίσης, η βιοτεχνία μεταξωτών υφαντών Γκόνοσ στην Καλαμάτα συνεχίζει αταλάντευτα την πορεία της στην εξυπηρέτηση των πελατών από το 1895 (Stathopoulos, 2025).

Η Δράση μας σε δύο στάδια/φάσεις

Μελετητές της ιστορίας της Καλαμάτας, όπως ο Ηλίας Μπιτσάνης με άρθρα σε εφημερίδες (<https://eleftheriaonline.gr/bitsanis>), ή βιβλία (2023·2024) παρουσιάζουν όψεις του ακμαίου μεταξοφαντικού παρελθόντος της Καλαμάτας κι ευαισθητοποιούν την κοινή γνώμη για την αναβίωση επαγγελμάτων και πρακτικών/τεχνογνωσίας που μπορεί να είναι αποδοτικές και στις μέρες μας και να συνεισφέρουν στην οικονομία με την παραγωγή του εξαιρετικού χειροποίητου υφαντού και την απασχόληση νέων ανθρώπων, καθώς και στον τουρισμό της πόλης τους (Bitsanis, 2025). Κατά το 2025, μάλιστα, ο Δήμος της Καλαμάτας σχεδίασε μια σειρά δράσεων για να εστιάσει το δημόσιο ενδιαφέρον στο μεταξωτό «Καλαματιανό μαντήλι», καθώς ήδη από το 2024 έχει γίνει η εγγραφή του καλαματιανού χορού, οι χορευτές του οποίου είθισται να κρατούν το καλαματιανό μαντήλι (<https://ayla.culture.gr/catalogue/kalamatianos-xoros/>). Τα μεταξωτά της Καλαμάτας μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαχείρισης, ακολουθώντας και τους όρους της σύγχρονης αγοράς, τη σύνδεση της πολιτιστικής κληρονομιάς με την κρατική/δημοτική χρηματοδότηση, αλλά και τις ιδιωτικές χορηγίες (Mouliou, 2020b:261).

Πρώτο στάδιο/ φάση

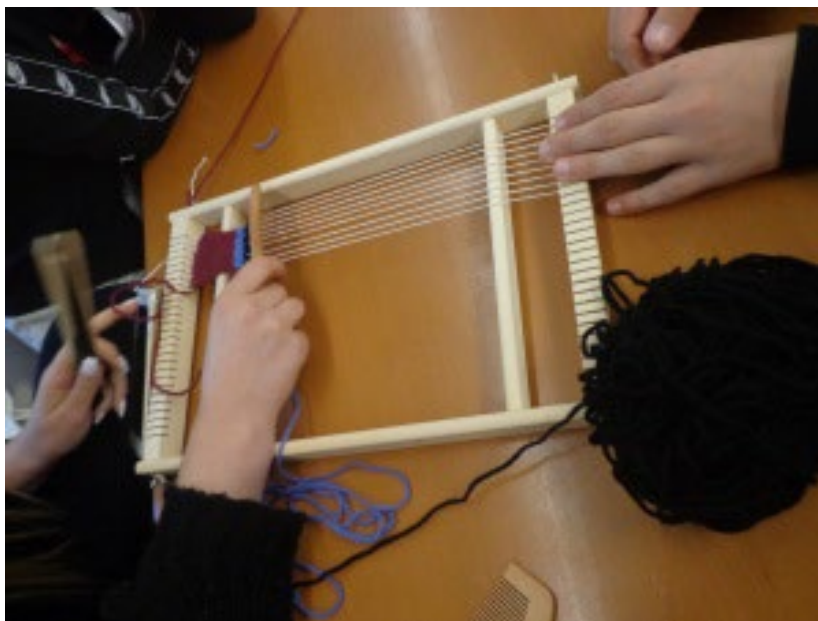
Προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές μας με την τέχνη της υφαντικής παρακολούθησαν το σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ), τον Φεβρουάριο του 2020, στο κεντρικό κτήριο στην Πλάκα (Γέροντα Αγγέλου 6), διάρκειας δύο ωρών. Ήμασταν τυχεροί για την εμπειρία μας αυτή, καθώς πλέον το πρόγραμμα υλοποιείται μόνον στο Μουσείο μαστίχας στη Χίο (<https://www.piop.gr/sholikes-omades/ekpaideutika-programmata-tou-piop/elatena-ufanoume/>). Η αρχαιολόγος/εκπαιδύτρια Ειρήνη Πυρπάσου, αφού μας κατατόπισε για την ιστορία της υφαντικής τέχνης στην Ελλάδα (Εικ.3), μας καθοδήγησε στην εφαρμογή της τεχνικής της, με μικρούς ατομικούς αργαλειούς.



Εικ. 3 Εκπαιδευτικό πρόγραμμα υφαντικής στο ΠΙΟΠ

(Πηγή: Φωτογραφικό Αρχείο Α. Παπαναστασίου)

Οι μαθητές μας απόλαυσαν τη διαδικασία ύφανσης με μικρό αργαλειό και αντιλήφθηκαν πόσο απαιτητική και χρονοβόρα εργασία είναι η υφαντουργία (Εικ.4).



Εικ. 4. Οι μαθητές μας εν δράσει

(Πηγή: Φωτογραφικό Αρχείο Α. Παπαναστασίου)

Δεύτερο στάδιο/ φάση

Επιστρέφοντας στην τάξη μας ασχοληθήκαμε με την ιστορία της μεταξουργίας στην Καλαμάτα, σε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες του μαθήματος των Νέων Ελληνικών (Γλώσσα και Λογοτεχνία). Την πρώτη διδακτική ώρα μελετήσαμε ένα κείμενο που βασίστηκε στο υλικό του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καλαμάτας (Plakonouri, k.a, 2009), καθώς και τους στίχους του παραδοσιακού τραγουδιού «Μαντήλι Καλαματιανό» και ζητήσαμε από τους μαθητές μας να απαντήσουν σε ορισμένες σχετικές ερωτήσεις, κατά τις δύο επόμενες διδακτικές ώρες (2^η και 3^η).

Γλωσσικό κείμενο

Τα μεταξωτά της Μεσσηνίας

«Το μετάξι είναι ο «μεγάλος άγνωστος» της νεότερης ιστορίας της Καλαμάτας, γιατί, παρόλο που αποτελούσε βασικό εξαγωγικό προϊόν σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις αρχές του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και σε αυτό χρωστά η πόλη την πρώτη βιομηχανική εμπειρία της, τα τελευταία χρόνια έχει εγκαταλειφθεί και ξεχαστεί. Το μετάξι ήταν από παλιά πηγή πλούτου για την περιοχή, μια που οι μουριές αφθονούσαν στην Πελοπόννησο. Σ' αυτές, άλλωστε, οφείλεται και το άλλο όνομά της, Μοριάς.

Η παραγωγή της μεταξοκλωστής από το κουκούλι ήταν συνηθισμένη ενασχόληση των Καλαματιανών, και όχι μόνο, νοικοκυριών ήδη από την περίοδο της τουρκοκρατίας. Όλοι οι εμπορικοί οδηγοί των διαφόρων κρατών μιλούσαν για τα «μεταξωτά Καλαμών». Αναφορά στα περίφημα μεταξωτά της Καλαμάτας γίνεται από τον Τούρκο περιηγητή Ελβιγιά Τσελεμπί, ο οποίος το 1667 πραγματοποίησε ταξίδι στην Καλαμάτα: «Έχουν λογής μεταξωτά και εμπριμέ καλύπτρες, καλύτερες από τις Αλγερινές. Τυλίζουν με αυτές το κεφάλι τους και δένουν την μέση τους αντί ζώνης. Έχουν ολομέταξα πουκάμισα... Ένα πουκάμισο ζυγίζει 7-8 δράμια, τόσο λεπτό είναι... Στην Ευρώπη εξάγουν χιλιάδες δέματα μετάξι...».

Ένας άλλος επισκέπτης της Καλαμάτας, στα μέσα του 19ου αιώνα, ο Sir Thomas Wyse, πρεσβευτής της Μεγάλης Βρετανίας στην Ελλάδα το 1849-1862, επισκέφτηκε την Μονή των Καλογραίων, για την οποία γράφει: «Πολύ λίγες από τις μοναστικές κοινότητες αυξάνονται στην Ελλάδα, όπως αυτή η Μονή». Η συμβολή της Μονής Καλογραίων των Αγίων Κωνσταντίνου και Ελένης στην ανάπτυξη της μεταξουργίας της Καλαμάτας ήταν σημαντική, διότι έχουμε τη μετάβαση από την φάση της οικοτεχνίας σε μία πιο «βιομηχανική βάση» παραγωγής μεταξωτών. Η Μονή από την ίδρυσή της, το 1796, και μετά έχει ταυτιστεί με την ιστορία και τον πολιτισμό της Καλαμάτας, χάρη στην αδιάκοπη, για διακόσια χρόνια, παραγωγή υψηλής ποιότητας μεταξωτών. Η μεταξουργία τέθηκε σε πιο οργανωμένη βάση όταν ιδρύθηκε στην πόλη το πρώτο μηχανοκίνητο κατάστημα αναπήνισης, (επεξεργασίας) μεταξιού, το 1837. Εκεί, εργάζονταν εξήντα κορίτσια από 10-15 ετών, από τις 6 το πρωί μέχρι τις 6 το απόγευμα, με διάλειμμα μιας ώρας για το φαγητό. Το εργοστάσιο ευδοκίμησε έως το 1875.

Το 1853, παρήχθησαν στην Καλαμάτα 30.000 οκάδες (1 οκά= 1,2 κιλά) μετάξι, ενώ η συνολική παραγωγή στην Ελλάδα ήταν 150.000 οκάδες. Στα μέσα της δεκαετίας του 1870, η Καλαμάτα αποτελούσε το πρώτο μεταξοπαραγωγικό κέντρο του κράτους με βασική αγορά μεταξιού τη Γαλλία. Παρά την ασθένεια του μεταξοσκώληκα, (πεπερίνη), που είχε ήδη ενσκήψει στην ελληνική σηροτροφία, οι επενδύσεις στο μετάξι συνεχίστηκαν. Το 1897, στην Ελλάδα λειτουργούσαν δώδεκα μεταξουργεία, εκ των οποίων τα πέντε ήταν στην Καλαμάτα».

Ερωτήσεις

Οι μαθητές μας κλήθηκαν, στη συνέχεια, να απαντήσουν σε μερικά ερωτήματα που σχετίζονται με το κείμενό τους:

- A. 1. Ποιο παραδοσιακό επάγγελμα σχετιζόταν με την Καλαμάτα και πού οφειλόταν αυτό;
2. Ποια περίοδο γνώρισε ιδιαίτερη άνθιση;
3. Το επάγγελμα αυτό το συναντάμε και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας;
4. Η τέχνη αυτή ανθεί και σήμερα ή αποτελεί μουσειακό είδος;

Ενδεικτικές απαντήσεις

Ο μαθητής μας Γ.Γ. επεσήμανε πως «το παραδοσιακό επάγγελμα των Καλαματιανών ήταν η παραγωγή μεταξοκλωστής κι αυτό οφείλεται στην εμπειρία, την καλή ποιότητα και την υψηλή ζήτηση της μεταξοκλωστής στην Ευρώπη και την Οθωμανική αυτοκρατορία. Η παραγωγή της μεταξοκλωστής στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στην Καλαμάτα αναπτύχθηκε ραγδαία μετά το 1870. Το συγκεκριμένο επάγγελμα το συναντάμε σε όλη την Ελλάδα και όχι μόνο. Το συναντάμε σε όλα τα μεσογειακά κράτη. Τη συγκεκριμένη τέχνη στην χώρα μας την συναντάμε σε μουσεία που έχουν σχέση με την ιστορία μιας περιοχής ή του κράτους». Εύστοχη και η απάντηση της μαθήτριάς μας Σ.Κ., αν και όχι τόσο αισιόδοξη για τη μοίρα της μεταξοϋφαντικής τέχνης: «Το παραδοσιακό επάγγελμα που σχετιζόταν με την Καλαμάτα ήταν η παραγωγή της μεταξοκλωστής από το κουκούλι των μεταξοσκωλήκων. Αυτό οφειλόταν στη μεγάλη αφθονία των μουριών στην Πελοπόννησο. Το επάγγελμα αυτό γνώρισε ιδιαίτερη άνθιση τον 19^ο αιώνα και ειδικά κατά το μέσο της δεκαετίας του 1870 όπου η Καλαμάτα αποτελούσε το πρώτο μεταξοπαραγωγικό κέντρο του κράτους με βασική αγορά μεταξιού την Γαλλία. Το επάγγελμα αυτό το συναντάμε και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, αφού στο σύνολο υπήρχαν 12 μεταξουργεία, αλλά η Καλαμάτα παρέμενε η πόλη με την μεγαλύτερη παραγωγή με 5 από αυτά να βρίσκονται εκεί. Δυστυχώς η τέχνη αυτή δεν ανθεί σήμερα, τα τελευταία χρόνια έχει εγκαταλειφθεί και ξεχαστεί».

Παραγωγή Λόγου

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές μας να απαντήσουν στο παρακάτω θέμα:

B. Υποθέστε ότι είστε μία από τις κοπέλες που εργαζόταν στο εργοστάσιο επεξεργασίας μεταξιού στην Καλαμάτα. Τι θα λέγατε στην ξαδέλφη σας στην Αθήνα για τις

συνθήκες εργασίας σας (το ωράριο, την τέχνη σας, τον χώρο, το αποτέλεσμα της δουλειάς σας);

Ενδεικτικές απαντήσεις

Οι μαθητές μας επέδειξαν μεγάλη φαντασία και δημιουργικότητα στις απαντήσεις τους. Για παράδειγμα, η Α.Δ. με ρεαλισμό, αλλά και συναίσθημα μπαίνει στο πετσί του ρόλου και απευθύνεται στην ξαδέλφη της, γράφοντας: «Αξιαγάπητη ξαδέρφη, ελπίζω στην πρωτεύουσα το κλίμα να είναι καλύτερο από εδώ. Η μέρα μου ξεκινάει, μαζί με το πρώτο κακάρισμα του κόκορα, στις πέντε το πρωί πλέον, γιατί έπιασα δουλειά στο εργοστάσιο κλωστοϋφαντουργίας που βρίσκεται στην άλλη μεριά της πόλης. Εκεί πιάνω δουλειά στις έξι το πρωί μαζί με άλλα 59 κορίτσια. Το εργοστάσιο έχει 30 αργαλειούς, οπότε είμαστε δύο κορίτσια σε κάθε αργαλειό. Εγώ είμαι στον πιο παλιό αργαλειό με αποτέλεσμα να βγάζω κάλους στα χέρια. Μέχρι το διάλειμμα, το οποίο είναι στις 2:00 με 2:30, πρέπει να έχω παράξει 1 οκά μετάξι και από της 2:30 έως της 6:00 το απόγευμα που σχολάω πρέπει να έχω παράξει άλλο 1 κιλό μετάξι. Στις 6:00 που σχολάω νιώθω άδεια, είναι σαν να άφησα την παιδική ψυχή μου εκεί μέσα, πλέον μπαίνω σπίτι, τρώω και κοιμάμαι. Έχει φύγει αυτή η παιδική αθωότητα από τα μάτια μου. Κάθε μέρα το ίδιο, θέλω μια μέρα να βγω, να κάτσω σε ένα παγκάκι και να βλέπω αμάξια να περνάνε, ανθρώπους να πάνε στην δουλειά τους χωρίς φόβο, χωρίς αυτό το βλέμμα της κυνηγημένης, θέλω να νιώσω ελεύθερη και αυτό θα συμβεί μόνο όταν νιώσουν όλοι ελεύθεροι». Η μαθήτρια Α.Β. είναι εξίσου περιγραφική: «Αγαπητή μου ξαδέλφη, δουλεύω στην Καλαμάτα, στο πρώτο μηχανοκίνητο κατάστημα επεξεργασίας μεταξιού μαζί με άλλα κορίτσια στην ηλικία μου. Ξυπνάω χαράματα και ξεκινώ να υφαίνω στις έξι το πρωί. Είναι πολύ κουραστική δουλειά και δεν σταματάμε σχεδόν καθόλου μέχρι να πάει έξι το απόγευμα. Δώδεκα ώρες είμαι σκυμμένη πάνω στον αργαλειό και σταματάω μόνο για μια ώρα το μεσημέρι για το κολατσιό μου. Τα χέρια μου πονάνε και συχνά έχω πληγές. Στον χώρο ακούγεται μόνο το βουητό των μηχανών που παράγουν τη μεταξοκλωστή και καθόλου ομιλίες. Το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς μας όμως είναι όμορφο, χρωματιστά, εμπριμέ ολομέταξα υφάσματα βγαίνουν από τα χέρια μας. Όταν τα βλέπω να τα φορούν έξω στο δρόμο χαίρομαι ιδιαίτερα και ξεχνώ την κούραση μου». Η Δ.Λ. γράφει στην ξαδέλφη της: «Αγαπημένη μου, Μαρία, εύχομαι να είσαι καλά, όπως και η οικογένειά σου. Σου γράφω για να μάθεις και τα δικά μου νέα από την Καλαμάτα. Τον τελευταίο μήνα δουλεύω σε ένα εργοστάσιο επεξεργασίας μεταξιού εδώ στην περιοχή. Δυστυχώς οι συνθήκες είναι εξαιρετικά δύσκολες και απαιτητικές. Μαζί μου εργάζονται άλλες 59 κοπέλλες από 10 μέχρι 15 ετών. Το ωράριο είναι κουραστικό από τις 6 το πρωί μέχρι τις 6 το απόγευμα. Το μόνο διάλειμμα είναι για φαγητό. Καταλαβαίνω ότι το να ξυπνάς νωρίς το πρωί είναι πολύ επώδυνο και το περιβάλλον είναι αποπνικτικό. Ο χώρος όπου δουλεύω είναι πολύ μικρός και ο ένας μας είναι πολύ κοντά στον άλλον, με αποτέλεσμα να μην μπαίνει πολύς καθαρός αέρας και τα λιγοστά παράθυρα που υπάρχουν έχουν ως αποτέλεσμα, όλα αυτά μαζί, να με κάνουν να κουράζομαι αρκετά και να μην κάνω όλα αυτά που κάνουν τα παιδιά της ηλικίας μου. Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για παιχνίδι, όμως αυτός είναι ένας τρόπος

βοήθειας προς την οικογένειά μου. Ελπίζω να λάβω σύντομα τα νέα σου. Τα περιμένω με ανυπομονησία».

Λογοτεχνικό κείμενο

Μαντήλι Καλαματιανό

Μαντήλι καλαματιανό
Φορείς στον άσπρο σου λαιμό
Να σε χαρεί να σε χαρεί
Εκείνος που σε λαχταρεί

Έλα πουλί μου έλα
Αν μ' αγαπάς κι εμένα
Πες το μάτια μου το ναι
Δε θα βρεις άλλον σαν κι εμέ

Εσύ είσαι ένας ήλιος
Φεγγάρι λαμπερό
Που θάμπωσες το φως μου
Και δεν μπορώ να ιδώ

Λάμπεις και ακτινοβολείς
Σαν το αστέρι της αυγής
Στην Καλαμάτα ήπια νερό
Και δε μ' αφήνουν να σε δω

(https://stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=det2edit&song_id=39931)

Μετά τη μελέτη του ποιήματος ζητήθηκε από τους μαθητές μας να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις:

A.

1. Ποια είναι η σχέση του καλαματιανού μαντηλιού με τα πρόσωπα του ποιήματος;
2. Γιατί πιστεύετε πως ο ποιητής επέλεξε αυτό το συγκεκριμένο αξεσουάρ για να κάνει λόγο για τα αισθήματά του;
3. Είναι τα μεταξωτά της Καλαμάτας στοιχείο πολιτισμού του τόπου και γιατί;

Ενδεικτικές απαντήσεις

Η μαθήτρια Π.Σ. απάντησε με σύνεση πως «*Η σχέση του καλαματιανού μαντηλιού με τα πρόσωπα του ποιήματος είναι συναισθηματική. Το φορούν για ομορφιά αλλά και επειδή ο αγαπημένος τους το έχει φέρει δώρο σε αυτές για να δηλώσει την αγάπη του. Επίσης, το συγκεκριμένο αξεσουάρ είναι όμορφο και εντυπωσιακό. Είναι ένα αξεσουάρ που δεν είναι ιδιαίτερα απαραίτητο, αλλά κάνει ιδιαίτερο όποιον το φοράει. Είναι ένα δώρο αγάπης, πολύτιμο και ξεχωριστό. Τέλος, τα μεταξωτά της Καλαμάτας είναι στοιχείο πολιτισμού του τόπου, γιατί σε αυτή της τη δραστηριότητα χρωστά η πόλη την πρώ-*

τη της βιομηχανική εμπειρία. Ήταν η κύρια απασχόληση των γυναικών καθώς και των εμπόρων της Καλαμάτας». Με σοβαρότητα απάντησε και η μαθήτρια Κ.Π. «Το ποίημα αναφέρεται στο μαντήλι που φοράει η κοπέλλα στο λαιμό της και με την οποία είναι ερωτευμένος ο νέος που λέει αυτά τα λόγια. Ο ποιητής επέλεξε το μαντήλι, γιατί έχει πολιτιστική αξία για τον τόπο. Τα καλαματιανά μαντήλια θυμίζουν την επεξεργασία του μεταξιού για την οποία φημιζόταν για αιώνες η πόλη της Καλαμάτας, ήταν διάσημα παντού. Στην Καλαμάτα, άλλωστε, είχαν την έδρα τους τα περισσότερα και μεγαλύτερα εργοστάσια μετάξης της Ελλάδας. Την εποχή που γράφτηκε το τραγούδι αυτό, βασική ενασχόληση των νοικοκυριών ήταν η μεταξουργία, οπότε το Καλαματιανό μαντήλι αποτελούσε σήμα κατατεθέν για την πόλη».

Παραγωγή λόγου

Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές μας να απαντήσουν στην ερώτηση ελεύθερης ανάπτυξης: «Αν πηγαίνατε μια εκδρομή στην Καλαμάτα, θα επιδιώκατε να αγοράσετε ένα Καλαματιανό μαντήλι και γιατί;»

Ενδεικτικές απαντήσεις

Προσγειωμένη και σύγχρονη είναι η απάντηση της μαθήτριάς μας Γ.Κ. «Θα αγόραζα ένα Καλαματιανό μαντήλι, αν πήγαινα στην Καλαμάτα. Δεν θα το φορούσα πιθανώς, αλλά ίσως το έκανα δώρο στη μητέρα ή στη γιαγιά μου. Πιστεύω πως είναι ένα όμορφο δώρο που δείχνει ξεκάθαρα τον τοπικό του χαρακτήρα. Το μαντήλι θα μπορούσε να είναι και ένα ωραίο διακοσμητικό στο δωμάτιο μου, δίνοντάς του ένα ξεχωριστό χρώμα. Ένα ενθύμιο από την εκδρομή που να θυμίζει την πόλη που επισκέφτηκα». Η Α.Ι. δίνει πολιτισμική διάσταση στην απάντησή της: «Θα επιδίωκα να αγοράσω ένα τέτοιο προϊόν, όταν επισκεφτώ την Καλαμάτα, γιατί γνωρίζω πως τα μεταξωτά υφαντά είναι χαρακτηριστικά σε κείνη την πόλη. Όλοι οι επισκέπτες αγοράζουν κάτι τέτοιο για να δουν αρχικά την τέχνη του και επιπλέον είναι συνδεδεμένο με την παράδοση και πιο συγκεκριμένα με το δημοτικό τραγούδι που όλοι γνωρίζουν, οπότε σίγουρα θα είχε μεγάλη αξία για τους ντόπιους».

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα, τέλος, έγινε παρουσίαση ορισμένων απαντήσεων στην ολομέλεια του τμήματος και αποτιμήθηκε η δράση συνολικά, σε μια γόνιμη συζήτηση.

Συμπεράσματα

Η δράση που υλοποιήθηκε στο σχολείο μας κατά το σχολικό έτος 2019-2020 και αφορούσε την ιστορία της εκτροφής του μεταξοσκώληκα και της μεταξοϋφαντουργικής τέχνης στην Καλαμάτα, κυρίως από τον 16^ο μέχρι τον 20^ο αιώνα είναι εξαιρετικά επίκαιρη στις μέρες μας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένας επίσημος φορέας, ο Δήμος της Καλαμάτας, σε συνεργασία με τους ντόπιους κατοίκους που μελετούν ή έχουν εμπειρία της οικοτεχνικής/ βιοτεχνικής παράδοσης παραγωγής μεταξωτών της πόλης (Dimoroulou, 2024) έχει θέσει σε προτεραιότητα την αναβίωση της μεταξουργίας

στην πόλη της Καλαμάτας, αναδεικνύοντας μια σημαντική όψη της ιστορίας της, διαφυλάττοντας ένα κομμάτι του πολιτιστικού κεφαλαίου της, χωρίς να το καταστήσει αποκλειστικά «μουσειακό» και συμβάλλοντας στην ενίσχυση της τοπικής ταυτότητας της (Mouliou, 2020:166).

Με προεξάρχον το «Καλαματιανό (μεταξωτό) μαντήλι» που συνδέεται με το όνομα, την ιστορία και τη ζωή της πόλης και προωθείται από το σύγχρονο επιχειρησιακό σχέδιο του Δήμου της Καλαμάτας (Bitsanis, 2025), τα μεταξωτά της Καλαμάτας έχουν τη δυνατότητα να γίνουν αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης, αλλά και εκ νέου προϊόντα συστηματικής χειροποίητης παραγωγής που θα τονώσουν την οικονομία της πόλης και θα προσφέρουν οικονομική διέξοδο σε πολλούς νέους ανθρώπους.

Οι μαθητές σχολείων μπορούν να γίνουν πρεσβευτές αυτού του οράματος, γνωρίζοντας την απαιτητική, αλλά τόσο όμορφη τέχνη της μεταξουργίας, συζητώντας την ιστορία και την τεχνική της, αλλά και, γιατί όχι, συμμετέχοντας δημιουργικά στην αναβίωσή της.

References

- Alvertis, A.A. (ch.ch). *Choros kalamatianos kai tsamikos. Ellinikoi choroï kai dimodi tragoudia dia piano kai asma, mandolinon i violi*. Athinai: Mousikai Ekdoseis M. Gaitanou.
- Bitsanis, I. (2015, Oktovrios, 14). *Epi tapitos: I techni tis metaxoyfantourgias*. Prospelastike stis 20/11/2015. <https://eleftheriaonline.gr/stiles/kalimera-kyrie-dimarxe/item/78960-epi-tapitos-texni-metaksofantourgias>.
- Bitsanis, I. (2022, Ianouarios, 12). *Epi Tapitos: Oi elies, to onoma kai to... metaxi*. Prospelastike stis 20/11/2025. <https://eleftheriaonline.gr/stiles/kalimera-kyrie-dimarxe/item/261332-epi-tapitos-oi-elies-to-onoma-kai-to-metaksi>.
- Bitsanis, I.E. (2023). *Istories gia tin poli*. Kalamata.
- Bitsanis, I. E. (2024). *Poli pano stin poli. Apo tis archaies Fares sti neoteri Kalamata*. Kalamata.
- Bitsanis, I. (2025, Ioulaios, 14). *Gia to «Kalamatiano mantili»*. Prospelastike stis 29/11/2025. <https://eleftheriaonline.gr/stiles/apopseis/item/339446-gia-to-kalamatiano-mantili>.
- Bon, A. (1969). *La Morée franque. Recherches historiques, topographiques et archéologiques sur la principauté d'Achaïe (1205-1430)*. Paris: Editions E. De Boccard, 151 ff.
- Bounas A. (2008). «Η epochi pou efyge», *Ithomi nz - ni'*, 124-127.

- Charizanis, Ch.P., Tzitzinakis, M. (2011). *Encheiridio Sirotrofias. I ektrofì tou metaxoskolika. Stoicheia kalliergeias tis mourias*. Athina: Sirotrofiko Ergastirio Athinon.
- Dimopoulou, E. (2024, Fevrouarios, 19). «*To kalamatiano Mantili*»: *Mia monadiki...metaxoti klosti pou syndeei to parelthon me to paron*. Prospelastike stis 30/1/2025. <https://www.tharrosnews.gr/2024/02/to-kalamatiano-mantili-mia-monadiki-metaxoti-klosti-pou-syndeei-to-parelthon-me-to-paron/>
- Dimos Kalamatas: *Prospatheia dimiourgias «neou thesmou» me epikentro to kalamatiano mantili – Apo tin apotychimeni prospatheia Benou sti «lysi» Nika* (2025, Iouliou, 13). Prospelastike stis 22/11/2025. <https://messiniapress.gr/2025/07/13/dimos-kalamatas-prospatheia-dimiourg/>
- Doulaveras, A. (2012). «Opseis tou laikou viou sti Messinia kata ton 19o kai 20oiaona», sto: G. Xanthaki-Karamanou (ekdotiki epoptheia), A.N. Doulaveras–I.K. Spiliopoulou (epistimoniki epimeleia): *Messinia: Symvoles stin istoria kai ston politismo tis*. Athina: Papazisis, 527-578.
- Feretos, M. (1959). «Kalamatiana», efim. *Messiniakà Nea* 65 (11-8-1959), 1, 3.
- Kliropoulos, N. (2005). *Kalamata 1600-2000 m. Ch. Prosopa kai gegonota*. Kalamata.
- Kontogianni, S. (2025, Ioulis, 24). *To Kalamatiano Mantili «symvolo» stin provoli tou politistikou apothematos tis Kalamatas*. Prospelastike stis 20/11/2025. <https://tornosnews.gr/agora-epixeiriseis/foreis-el/72228-to-kalamatiano-mantili-symvolo-sthn-provolh-toy-politistikoy-apothematos-ths-kalamatas.html>.
- Koumantos, P. (1997). *To ergatiko – syndikalistiko kinima Kalamatas (1900-1960)*. Kalamata.
- Ktenaveas, S. (1908). *Messiniaki Epetirìs 1908, ek tōn typografikōn ergostasion «Augḗs Athinōn» Apostolopoulou*, en Athinais.
- Loukatos S. (1995). «Themeliosis viomichanikḗs ἀnaptuxeos stḗn Peloponniso», *Peloponnisiakà* 1995, t. KA', 'Etaireia Peloponnisiakōn Spoudōn, Athḗnai, 237-240.
- Militsi-Nika, A. (2004). *I mesi ekpaidefsi sti Messinia (1833-1910)*, G.A.K.-Archeia N. Messivias. Kalamata.
- Mitropolitou Messinias, Chrysostomou Themeli (1981). *I metaxoyfantiki technē en ti Moni Kalograion Kalamatas*. Laiki Vivliothiki Kalamatas.

- Mouliou, M. (2020). Cities and museums of cities. Hybrid discourses and social ecosystems Add New Links. *Athens University Review of Archaeology (AURA)*, [S.l.], v. 1, p. 165–185.
- Mouliou, M. (2020b). Ta Mouseia stin Ellada. Stathmoi sti metapolemiki istoria kai synchrones prokliseis sto Lekakis, S. & Pantzou, N. *Eisagogi stin Diacheirisi tis Politistikis Klironomias. Mia kritiki episkopisi tou pediou stin Ellada*. Athina: Ekdoseis Asini, s. 235-296.
- Oikonomou, A., Oikonomou, P (2001). Yfainontas to metaxi sto Soufli. *Elliniko Panorama*, t. 23. , s. 110-126.
- Patrinou, N. (2024, Fevrouarios, 6). Ora Messinias | Gynaikeia Iera Moni Agion Konstantinou & Elenis stin Kalamata. *Ionian TV*. [video] 2.56'k.e. Prospelastike stis 30/11/2025. <https://www.youtube.com/watch?v=95qa2qlCi6o>.
- Plakonouri, D., Zaravela, D., Vagia, D., Kalogeraki, M., Karava, L., Makri, A., Pantazopoulos, G. & Stravakou, E. (2009). *Choros apo metaxi*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Kalamatas. Kalamata.
- Savvidis, G. P.(1968). *O Milordos-poititis kai o Syntagmatarchis –Topografos (George Gordon Lord Byron & William Martin Leake)*. Athina: OMED.
- Solaris, D. I. (2014). *Kalamata 1830-1930: To metavallomeno prosopo mias eparchiakis poleos apo tin idrysi tou anexartitou ellinikou kratous eos tin periodo tou mesopoleμου*. Didaktoriki Diatrivi. Kalamata: Tmima Istorias, Archaialogias kai Diacheirisis Politismikon Agathon.
- Stathopoulos, D. (2025, Aprilios, 24). *To Kalamatiano Mantili: Ena symvolo charas kai paradosis, me enan aiona istorias*. Prospelastike stis 2/12/2025. https://www.travel.gr/arts_and_culture/to-kalamatiano-mantili-ena-symvolo-cha/
- Themelis, P. (2020, Septemvrios, 13). *I Kalamata tis Tourkokratias*. Prospelastike stis 30/11/2025. <https://eleftheriaonline.gr/local/politismos/history/item/223767-i-kalamata-tis-tourkokratias>.
- Tselempi, E. (2005). *Odoiporiko stin Ellada, 1668-1671. Peloponnisos, nisia Ioniou, Kriti, Nisia Aigaiou (mtfr. Loupis D.)* Athina: Ekati.
- Zervis, N. (1979). *I Kalamata to 1805 (opos tin eide o William Martin Leake)*. Kalamata.
- <https://ayla.culture.gr/catalogue/kalamatianos-xoros/>

<https://www.piop.gr/sholikes-omades/ekpaideutika-programmata-tou-piop/elate-na-ufanoume/>

https://stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=det2edit&song_id=39931

drami, to=palaioteri monada varous, to ena tetrakosio sto (1/400) tis okas. Lexiko Neoellinikis Glossas Manoli Triantafyllidi. Prospelastike stis 30/11/2025
https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%B4%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%B9&dq=

oka i [oká] O23 : palaia monada varous pou antistoichei me chilia diakosia ogdonta dyo grammaria sto Lexiko Neoellinikis Glossas Manoli Triantafyllidi). Prospelastike stis 30/11/2025. https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BF%CE%BA%CE%B1&sin=all

Εφαρμογή και Αξιοποίηση Εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στα Σχέδια Μαθήματος για Δασκάλους και Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Αμανατίδης Νικόλαος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) αναφέρεται στην ικανότητα μιας ψηφιακής υπολογιστικής μηχανής να εκτελεί εργασίες που συνήθως συνδέονται με ευφυή όντα καθώς και τις σχετικές τεχνολογίες που απορρέουν από αυτή τη συνθήκη. Επιπλέον χωρίζεται σε διάφορους κλάδους, όπως η οπτική υπολογιστών, η ομιλία, η μηχανική μάθηση, τα πολλαπλά δεδομένα και η επεξεργασία φυσικής γλώσσας, (Chiu, 2021; Chiu et al., 2022; Xia et al., 2022). Τι είναι όμως η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση; (Artificial Intelligence in Education ή AIEd). Το AIEd ή TN, έχει πολλαπλές δυνατότητες να βελτιώσει τη μάθηση, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την εκπαιδευτική διοίκηση, προσφέροντας στους μαθητές και εκπαιδευτικούς μια πιο εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη και προσαρμοστική μάθηση και διδασκαλία, προωθώντας την κατανόηση της διαδικασίας απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και παρέχοντας οπουδήποτε και οποτεδήποτε πληροφορίες μέσω ψηφιακών και υπολογιστικών συστημάτων καθώς και άμεση ανατροφοδότηση. Ενώ η τεχνολογία συνεχίζει να εξελίσσεται ραγδαία, ο κόσμος εξαρτάται όλο και περισσότερο από TN. Η TN χρησιμοποιείται ήδη σε ένα ευρύ φάσμα βιομηχανιών, από την υγειονομική περίθαλψη και τις νομικές υπηρεσίες έως τη μεταποίηση και τις μεταφορές. Ωστόσο, με την αυξανόμενη χρήση της TN έρχεται ένα νέο σύνολο προκλήσεων για την εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν αφορούν τα ηθικά ζητήματα όπως προσωπικά δεδομένα, ταυτότητα χρηστών, δεοντολογία και πνευματικά δικαιώματα, κακόβουλη χρήση κ.α. Επιπλέον, καθώς η TN ενσωματώνεται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό να εξεταστεί πώς μπορεί να επηρεάσει συγκεκριμένα θέματα όπως η προστασία της ιδιωτικής ζωής, η ασφάλεια και η ηθική βλάβη.

Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) έχει αναδειχθεί σε έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς της σύγχρονης τεχνολογίας, επηρεάζοντας διάφορες πτυχές της ζωής μας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Επιπλέον η TN έχει αναδειχθεί ως μία από τις πιο συναρπαστικές και καινοτόμες τεχνολογίες του 21ου αιώνα. Με την ικανότητά της να προσομοιώνει ανθρώπινες νοητικές διαδικασίες και να επεξεργάζεται δεδομένα σε μεγάλες κλίμακες, η TN έχει αρχίσει να εισέρχεται σε διάφορους τομείς της κοινωνίας, περιλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή εργαλείων και τεχνολογιών TN στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να μεταμορφώσει τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, προσφέροντας νέα μέσα και προσεγγίσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εφαρμογή εργαλείων TN μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες σε δασκάλους και μαθητές, διευκολύνοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση

με καινοτόμους και δημιουργικούς τρόπους. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να εξετάσει τις δυνατότητες χρήσης και εφαρμογής εργαλείων TN στα σχέδια μαθημάτων, καθώς και να αναδείξει τα οφέλη και τις προκλήσεις που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία.

Ορισμός και Σημασία της Τεχνητής Νοημοσύνης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αναφέρεται σε υπολογιστικά συστήματα που είναι ικανά να εκτελούν εργασίες οι οποίες απαιτούν ανθρώπινη νοημοσύνη, όπως η μάθηση, η αναγνώριση ομιλίας, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Russell & Norvig, 2016). Στην εκπαίδευση, η TN μπορεί να εφαρμοστεί με ποικιλία τρόπων, όπως μέσω εξατομικευμένων μαθησιακών πλατφορμών, εργαλείων αξιολόγησης και διαδραστικών εκπαιδευτικών εφαρμογών.

1. Σημασία της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Η χρήση της TN στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να προσφέρει σημαντικά οφέλη στους δασκάλους και τους μαθητές όπως:

- Εξατομίκευση της Μάθησης: Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της TN είναι η ικανότητά της να προσαρμόζει τη μαθησιακή εμπειρία στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά υλικά και ασκήσεις, που ανταγωνίζονται με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους (Baker & Inventado, 2014).
- Αποτελεσματική Αξιολόγηση: Τα εργαλεία TN μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία αξιολόγησης, παρέχοντας αυτόματες και ακριβείς ανατροφοδοτήσεις για την απόδοση των μαθητών (Kerr, 2018).
- Ενίσχυση της Συμμετοχικότητας και του Ενδιαφέροντος των Μαθητών: Η χρήση διαδραστικών εργαλείων με βάση την TN μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή και αφοσίωση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κάνει την πορεία μάθησης πιο ελκυστική (Kukulska-Hulme, 2020).

1.2 Παγκόσμιες Τάσεις στη Χρήση της TN στην Εκπαίδευση

Παγκοσμίως, η εκπαίδευση με TN έχει αρχίσει να υιοθετείται σε διάφορα επίπεδα όπως τα Προγράμματα Σπουδών. Πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν αρχίσει να ενσωματώνουν την TN στα προγράμματα σπουδών τους, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με την τεχνολογία (Luckin et al., 2016). Επιπλέον παρατηρούμε μία αύξηση στη χρήση και εκπαιδευτική αξιοποίησης των Εκπαιδευτικών Πλατφορμών. Οι Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες όπως το Khan Academy και το Coursera, (Δικτυογραφία), χρησιμοποιούν αλγόριθμους TN για να προσφέρουν προσαρμοσμένα μαθήματα και να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών (Woolf, 2010).

Επίσης έχουμε πλέον εκτεταμένη χρήση της TN για τη διαχείριση διοικητικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών: Σχολεία και πανεπιστήμια χρησιμοποιούν TN για τη βελτιστοποίηση των διαδικασιών διαχείρισης και διοίκησης, μειώνοντας το διοικητικό βάρος και βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα (Siemens & Long, 2011).

Εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση. Αξιοποίηση εργαλείων TN σε σχέδια μαθημάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

2. Εκπαιδευτικά Λογισμικά με TN

Υπάρχουν διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά που αξιοποιούν την TN για να υποστηρίξουν τη διαδικασία μάθησης. Αυτά περιλαμβάνουν:

2.1 Εξατομικευμένες μαθησιακές πλατφόρμες: Εφαρμογές που προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τις ασκήσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή.

Τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες έχουν σχεδιαστεί για να αξιολογούν και να ανταποκρίνονται στα μαθησιακά στυλ, τις ανάγκες και τα δυνατά σημεία των μαθητών χρησιμοποιώντας αλγόριθμους βάσει δεδομένων και εξατομικευμένες διαδρομές μάθησης. Αυτά τα συστήματα στοχεύουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες, βελτιώνοντας έτσι τη συμμετοχή και τα μαθησιακά επιτεύγματα. Η αξιολόγηση των μορφών μάθησης και ικανοτήτων των μαθητών. Οι εξατομικευμένες πλατφόρμες TN αξιοποιούν εξαιρετικά πολύπλοκους αλγόριθμους για να εξετάσουν σχολαστικά τα δεδομένα απόδοσης των μαθητών, γεγονός που με τη σειρά του διευκολύνει τον εντοπισμό των ατομικών μαθησιακών προτιμήσεων και δυνατοτήτων κάθε μεμονωμένου μαθητή. Αυτά τα προσαρμοστικά συστήματα εναρμονίζουν δυναμικά το εκπαιδευτικό υλικό σε πραγματικό χρόνο, με βάση τις αλληλεπιδράσεις και τα επίπεδα απόδοσης που παρουσιάζουν οι μαθητές, διασφαλίζοντας έτσι μια εξαιρετικά εξατομικευμένη εκπαιδευτική εμπειρία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Mousa et al., 2022).

Οι πλατφόρμες προσαρμοστικής μάθησης, όπως το DreamBox ή το IXL, (Δικτυογραφία), χρησιμοποιούν αλγόριθμους TN για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των επιπέδων γνώσεων των μαθητών σε πραγματικό χρόνο. Αυτές οι πλατφόρμες προσαρμόζουν τη δυσκολία των εργασιών που παρουσιάζονται στους μαθητές βάσει των αναγκών τους, διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί αντιμετωπίζει την κατάλληλη πρόκληση. Παράδειγμα σχεδίου μαθήματος: Ένα μάθημα μαθηματικών μπορεί να δομηθεί χρησιμοποιώντας το DreamBox, όπου οι μαθητές εργάζονται σε εξατομικευμένα μαθηματικά προβλήματα. Η πλατφόρμα παρακολουθεί την πρόοδό τους και προσαρμόζει τη δυσκολία με βάση την κατάκτηση των εννοιών τους, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε όσους χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη.

2.2 Εργαλεία αξιολόγησης: Χρήση αλγορίθμων TN για την αυτόματη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών.

Η ενσωμάτωση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στα σχέδια μαθημάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια μετασχηματιστική ευκαιρία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Καθώς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εξελίσσονται με τις τεχνολογικές προόδους, η TN προσφέρει διάφορες εφαρμογές που μπορούν να βελτιώσουν τις μεθοδολογίες διδασκαλίας, να εξατομικεύσουν τις μαθησιακές εμπειρίες και να προωθήσουν τη μεγαλύτερη δέσμευση των μαθητών όπως η εξατομίκευση μαθησιακών εμπειριών. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της TN στην εκπαίδευση είναι η ικανότητά της να παρέχει εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να αναλύουν τα δεδομένα απόδοσης των μαθητών και να προσαρμόζουν ανάλογα το υλικό του μαθήματος.

Τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση σε εργασίες και τεστ, επιτρέποντας στους μαθητές να μαθαίνουν από τα λάθη τους άμεσα. Για παράδειγμα, πλατφόρμες όπως το Google Classroom, (Δικτυογραφία), μπορούν να ενσωματώσουν TN για να αναλύουν τις απαντήσεις των μαθητών και να προσφέρουν προσαρμοσμένες προτάσεις βελτίωσης.

Παράδειγμα σχεδίου μαθήματος: Σε ένα μάθημα γλωσσικών τεχνών, οι μαθητές μπορούν να υποβάλλουν τις γραπτές εργασίες τους μέσω του Text Analytics από το Google Classroom που αναλύει τη γραμματική, το ύφος και τη δομή. Το εργαλείο προσφέρει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας στους μαθητές να αναθεωρήσουν την εργασία τους με βάση συγκεκριμένες προτάσεις πριν την υποβολή.

2.3 Διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα

Εφαρμογές με τεχνητή νοημοσύνη, όπως το Kahoot! και το Quizizz, (Δικτυογραφία), επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν διαδραστικά κουίζ και παιχνίδια που κάνουν τη μάθηση διασκεδαστική και ελκυστική. Αυτές οι πλατφόρμες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση των εννοιών που διδάσκονται στην τάξη.

Παράδειγμα σχεδίου μαθήματος στη θεματική της Φυσικής: Μετά από ένα μάθημα φυσικών επιστημών για τα οικοσυστήματα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το Kahoot! για να δημιουργήσει ένα κουίζ που ελέγχει την κατανόηση του θέματος από τους μαθητές. Η ανταγωνιστική πτυχή του παιχνιδιού ενθαρρύνει τη συμμετοχή και παρακινεί τους μαθητές να ασχοληθούν με το περιεχόμενο.

Παράδειγμα σχεδίου μαθήματος στη θεματική της Ιστορίας: Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μια εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης για να προτείνει συμπληρωματικά βίντεο και διαδραστικά ιστοριογράμματα ή χρονογραμμές με το Quizizz, για τους

μαθητές που ενδιαφέρονται να εξερευνήσουν περαιτέρω το θέμα, παρέχοντας παράλληλα απλούστερο υλικό κειμένου για όσους χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη.

3. Εξορθολογισμός διοικητικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών

Η αξιοποίηση της ΤΝ στο σχεδιασμό μαθημάτων μπορεί επίσης να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς με την αυτοματοποίηση των διοικητικών εργασιών, επιτρέποντάς τους να επικεντρωθούν περισσότερο στη διδασκαλία και λιγότερο στη γραφειοκρατία. Η αυτοματοποίηση ρομποτικών διαδικασιών (RPA) έχει αποδειχθεί ότι μειώνει σημαντικά το διοικητικό φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη που περιελάμβανε 30 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η ενσωμάτωση του RPA ελαχιστοποίησε τα διοικητικά καθήκοντα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτό οδήγησε σε βελτίωση 76,7% στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και 46,7% αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία (Zahurin et al., 2024)]. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να αυτοματοποιήσουν εργασίες ρουτίνας, όπως παρακολούθηση παρουσίας, βαθμολόγηση και δημιουργία αναφορών, ελευθερώνοντας χρόνο για τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε πιο στρατηγικές δραστηριότητες όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και η συμμετοχή των μαθητών.

4. Αυτοματοποιημένα συστήματα βαθμολόγησης

Τα συστήματα βαθμολόγησης με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να αναλύουν αποτελεσματικά τις εργασίες και τα κομμάτια των μαθητών, παρέχοντας γρήγορες αξιολογήσεις και ανατροφοδότηση. Αυτή η τεχνολογία είναι ιδιαίτερα επωφελής για μεγάλες τάξεις.

Αναφορά σχεδίου μαθήματος: Μετά από ένα τεστ ενότητας για μαθηματικές έννοιες, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα εργαλείο βαθμολόγησης με ΤΝ, όπως Google forms και MS Forms ή Formative, (Δικτυογραφία), που βαθμολογεί αυτόματα τις αξιολογήσεις, παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές και απελευθερώνοντας το χρόνο του εκπαιδευτικού για να εργαστεί στην εξατομικευμένη διδασκαλία.

4.1 Βοήθεια για τον προγραμματισμό μαθημάτων

Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό σχεδίων μαθήματος προτείνοντας δραστηριότητες, πόρους και αξιολογήσεις με βάση τα πρότυπα του προγράμματος σπουδών και τους μαθησιακούς στόχους. Αντίστοιχο παράδειγμα αφορά εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα εργαλείο ΤΝ όπως το Magicschool.Ai, (Δικτυογραφία), που προτείνει δραστηριότητες και υλικά για μια ενότητα φυσικών επιστημών για τα φυτά. Το εργαλείο αναλύει τα πρότυπα του προγράμματος σπουδών και προτείνει πρακτικά πειράματα, πόρους πολυμέσων και ιδέες αξιολόγησης προσαρμοσμένες σε αυτά τα πρότυπα.

Προετοιμασία των μαθητών για τη σύγχρονη κοινωνία και τις απαιτήσεις των επαγγελματιών του αύριο.

Η ενσωμάτωση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στα σχέδια μαθήματος όχι μόνο ενισχύει την τρέχουσα μάθηση αλλά και προετοιμάζει τους μαθητές για ένα μέλλον όπου η τεχνητή νοημοσύνη θα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε διάφορους τομείς.

Κωδικοποίηση και υπολογιστική σκέψη

Η εισαγωγή των μαθητών στην κωδικοποίηση μέσω εργαλείων ΤΝ προάγει τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης. Πλατφόρμες όπως το Scratch ή το Code.org, (Δικτυογραφία), χρησιμοποιούν παιχνιδοποιημένα περιβάλλοντα για τη διδασκαλία των βασικών αρχών προγραμματισμού. Ένα μάθημα πληροφορικής μπορεί να δομηθεί γύρω από τη δημιουργία ενός απλού παιχνιδιού στο Scratch, προωθώντας την επίλυση προβλημάτων και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα εμπλέκει τους μαθητές στην τεχνολογία.

Ηθικές εκτιμήσεις στην ΤΝ

Η διδασκαλία των μαθητών σχετικά με την ΤΝ περιλαμβάνει επίσης συζητήσεις γύρω από τη δεοντολογία, την προστασία της ιδιωτικής ζωής και την υπεύθυνη χρήση. Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει τόσο ευκαιρίες όσο και ηθικές προκλήσεις. Καθώς οι τεχνολογίες ΑΙ γίνονται ολοένα και πιο διαδεδομένες στα σχολικά περιβάλλοντα, είναι κρίσιμης σημασίας να εξεταστούν οι ηθικές συνέπειες ώστε να διασφαλιστεί η υπεύθυνη και δίκαιη χρήση αυτών των τεχνολογιών. Αυτό περιλαμβάνει την αξιολόγηση θεμάτων όπως η προστασία της ιδιωτικότητας, η προκατάληψη, η συμπερίληψη και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ηθικών καθοδηγητών. Στην παρούσα ανάλυση, εξετάζονται οι βασικές ηθικές διαστάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την τεχνητή νοημοσύνη, εδράζοντας τις παρατηρήσεις σε σχετικές ερευνητικές εργασίες.

Ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα. Τα συστήματα ΤΝ στην εκπαίδευση συχνά απαιτούν πρόσβαση σε εκτενή δεδομένα μαθητών, δημιουργώντας σοβαρές ανησυχίες όσον αφορά την προστασία της ιδιωτικής ζωής. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για παράδειγμα, οι εφαρμογές ΑΙ ενδέχεται να συλλέγουν ευαίσθητες πληροφορίες, όπως προσωπικά αναγνωριστικά και μαθησιακές προτιμήσεις, απαιτώντας αυστηρές ρυθμίσεις προστασίας. Υπογραμμίζεται η ανάγκη για την ανάπτυξη πρωτοκόλλων προστασίας της ιδιωτικότητας, με προτεινόμενα πλαίσια που θα διασφαλίζουν τη διατήρηση των δεδομένων των μαθητών, ταυτόχρονα με την αξιοποίηση των ωφελειών της τεχνητής νοημοσύνης (Alawneh et al., 2024).

Αλγοριθμική προκατάληψη και δικαιοσύνη. Οι τεχνολογίες ΑΙ ενδέχεται να αναπαράγουν ή να ενισχύσουν υφιστάμενες προκαταλήψεις, οδηγώντας σε ανισότητες στη μεταχείριση των μαθητών. Αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό στις διαδικασίες λήψης

αποφάσεων, όπως η βαθμολόγηση και οι διαδικασίες εισαγωγής. Η αποτροπή της αλγοριθμικής προκατάληψης είναι ουσιώδης για τη διασφάλιση δίκαιων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Οι στρατηγικές μπορούν να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη διαφανών και χωρίς αποκλεισμούς μοντέλων ΑΙ, καθώς και τη συνεχή παρακολούθηση των συστημάτων για πιθανές μεροληψίες (Alawneh et al., 2024).

Συμμετοχή και προσβασιμότητα. Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή προσφέροντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος η τεχνητή νοημοσύνη να διευρύνει τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανισότητες εάν δεν εφαρμοστεί με προσοχή. Είναι κρίσιμο να διασφαλιστεί ότι τα εργαλεία ΑΙ είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του υπόβαθρού τους. Αυτό περιλαμβάνει το σχεδιασμό συστημάτων ΑΙ που να ανταγωνίζονται διάφορες μορφές και ανάγκες μάθησης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ηθικών ηγετών. Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κομβικό ρόλο στην πλοήγηση στο ηθικό περιβάλλον της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Είναι υπεύθυνοι για την ενίσχυση της κριτικής κατανόησης της τεχνητής νοημοσύνης στους μαθητές και την καθοδήγηση συζητήσεων σχετικά με την ηθική χρήση της. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναλάβουν τον ρόλο των ηθικών ηγετών, εμπνέοντας τους μαθητές και βοηθώντας τους να κατανοήσουν τις συνέπειες των τεχνολογιών ΑΙ (López, 2024).

Ηθικά πλαίσια και κατευθυντήριες οδηγίες. Η ανάπτυξη ηθικών πλαισίων και κατευθυντήριων γραμμών είναι αναγκαία για την υπεύθυνη ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά τα πλαίσια θα πρέπει να επικεντρώνονται σε ζητήματα όπως η διαφάνεια, η λογοδοσία και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ εκπαιδευτικών, πολιτικών και προγραμματιστών ΤΝ είναι αναγκαίες για τη δημιουργία δυναμικών ηθικών προτύπων που θα εξελίσσονται παράλληλα με τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Ανθρωποκεντρική τεχνητή νοημοσύνη. Η προώθηση της ανθρωποκεντρικής τεχνητής νοημοσύνης (ΗΑΙ) μπορεί να συμβάλλει στην ενσωμάτωση ηθικών και ανθρωπιστικών αξιών στις τεχνολογίες ΑΙ. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στην κατανόηση και την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και κοινωνικών παραμέτρων της μάθησης, εξασφαλίζοντας ότι οι τεχνολογίες ΤΝ υποστηρίζουν και δεν υπονομεύουν την ανθρώπινη ανάπτυξη (Jafari, 2024). Ενώ η ηθική ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση ενδέχεται να παρουσιάζει προκλήσεις, προσφέρει επίσης σημαντικές ευκαιρίες για τη βελτίωση των μαθησιακών εμπειριών και των αποτελεσμάτων. Αντιμετωπίζοντας τις ανησυχίες περί απορρήτου, προκατάληψης και συμμετοχής και ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς ως ηθικούς ηγέτες, ο εκπαιδευτικός τομέας έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει υπεύθυνα τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης. Ωστόσο, η συνεχιζόμενη διάλογος και η έρευνα είναι αναγκαίες για την προσαρμογή σε έναν εξελισσόμενο ηθικό ορίζοντα και για να διασφαλιστεί ότι οι τεχνολογίες ΤΝ συμβάλλουν

θετικά στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν αυτά τα θέματα στα σχέδια μαθημάτων σε όλα τα μαθήματα.

Παράδειγμα σχεδίου μαθήματος: Σε ένα μάθημα κοινωνικών σπουδών, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν τις ηθικές επιπτώσεις της ΤΝ στην κοινωνία, συζητώντας θέματα όπως το απόρρητο των δεδομένων, η μεροληψία στους αλγορίθμους και ο αντίκτυπος της αυτοματοποίησης στις θέσεις εργασίας. Αυτό μπορεί να καταλήξει σε μια ομαδική εργασία όπου οι μαθητές παρουσιάζουν τα ευρήματά τους.

Μοντέλα και Εργαλεία Εκπαιδευτικής Τεχνητής Νοημοσύνης

Συστήματα Διδασκαλίας. Τα Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας

Τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (Intelligent Tutoring Systems) είναι μια άλλη καινοτομία με γνώμονα την τεχνητή νοημοσύνη που φέρνει επανάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα συστήματα αυτά χρησιμοποιούν αλγορίθμους ΤΝ για να προσομοιώνουν την ατομική διδασκαλία, παρέχοντας εξατομικευμένη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στους μαθητές καθώς επεξεργάζονται το εκπαιδευτικό υλικό. Τα ITS μπορούν να προσαρμόζονται στο μαθησιακό στυλ και το ρυθμό κάθε μαθητή, προσφέροντας βήμα προς βήμα οδηγίες, συμβουλές και επεξηγήσεις προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Αυτή η εξατομικευμένη προσέγγιση έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει σημαντικά τη δέσμευση των μαθητών και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη για να αυξήσουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες παρέχοντας εξατομικευμένα, διαδραστικά και αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούν μια ποικιλία τεχνολογιών ΤΝ για να προσαρμοστούν στις ατομικές μαθησιακές απαιτήσεις, να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να προωθήσουν ανώτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας (ITS) κατασκευάζουν επιδέξια εξατομικευμένες τροχιές μάθησης βασισμένες στη συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, επιτρέποντας έτσι στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις σε κλάδους όπως τα μαθηματικά πιο αποτελεσματικά σε σύγκριση με τις συμβατικές παιδαγωγικές μεθόδους (Ferster, 2022). Τα εκπαιδευτικά συστήματα που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη βοηθούν επιπλέον τους μαθητές με αναπηρίες παρέχοντας εργαλεία όπως προσαρμοστικούς εξατομικευμένους εκπαιδευτές και τρόπους μάθησης βάσει εικόνας, που καλύπτουν διαφορετικές μαθησιακές απαιτήσεις και ενθαρρύνουν τη συνολική δέσμευση. Τεχνολογίες με δυνατότητα τεχνητής νοημοσύνης, συμπεριλαμβανομένων των chatbots, του λογισμικού υπαγόρευσης στην τάξη και των ηλεκτρονικών βιβλίων που βασίζονται σε λεκτικά, έχουν αποδείξει αποτελεσματικότητα στη βελτίωση της εμπειρίας διδασκαλίας-μάθησης προωθώντας την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή των μαθητών (Kumar et al., 2023). Η συγχώνευση έξυπνων συστημάτων με διαδραστικές πλατφόρμες, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, έχει αποφέρει βελτιώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση. Τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας ενσωματώνουν επίσης πόρους πολυμέσων και ευφυνείς παράγοντες με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών και τη σύσταση

υλικού, καλλιεργώντας έτσι ένα πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον (Robles, 2020). Τα εργαλεία με τη βοήθεια τεχνητής νοημοσύνης έχουν παρουσιάσει σημαντικές δυνατότητες στη μετάδοση δεξιοτήτων γραφής προωθώντας την κριτική σκέψη και παρέχοντας εξατομικευμένα σχόλια. Αυτά τα εργαλεία είναι ικανά να βοηθήσουν τους μαθητές στην ενίσχυση των ικανοτήτων γραπτού λόγου παρέχοντας προτάσεις και διορθώσεις σε πραγματικό χρόνο. Η εφαρμογή μοντέλων γενετικής τεχνητής νοημοσύνης, όπως το ChatGPT, σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχει μεταμορφώσει τη δημιουργία και την τροποποίηση περιεχομένου, προσφέροντας στους μαθητές άμεσα σχόλια και βοήθεια σε μια ποικιλία διδακτικών δράσεων (Ferhan, 2023). Τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας συγχωνεύουν συχνά παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις με μεθοδολογίες ηλεκτρονικής μάθησης για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούν πλατφόρμες που βασίζονται σε σύννεφο (Cloud Based Systems) για να διευκολύνουν την κοινή χρήση πηγών και την αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, υπερβαίνοντας έτσι τους περιορισμούς των μονο-κατευθυντικών παραδειγμάτων διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας σηματοδοτούν μια σημαντική πρόοδο στην εκπαιδευτική τεχνολογία, παρέχοντας εξατομικευμένες, διαδραστικές και αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες. Με την ενσωμάτωση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην ηλεκτρονική εκπαίδευση, αυτά τα συστήματα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας και τη συμμετοχή των μαθητών, αν και είναι επιτακτική ανάγκη να εξεταστούν προσεκτικά οι περιορισμοί και οι ηθικές επιπτώσεις τους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ευφύων συστημάτων διδασκαλίας με TN και για την ελληνική γλώσσα, με πλήρη σύνδεσμο στη βιβλιογραφία, παρατίθενται :

- Brisk Teaching
- Magic School
- Diffit

Πλατφόρμες Εκμάθησης με Τεχνητή Νοημοσύνη

Μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις στην ενσωμάτωση της TN στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η εμφάνιση των μαθησιακών πλατφορμών που λειτουργούν με TN. Αυτές οι πλατφόρμες χρησιμοποιούν αλγορίθμους μηχανικής μάθησης για την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας για κάθε μαθητή, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και τον ρυθμό στις ατομικές του ανάγκες. Αναλύοντας τα δεδομένα των μαθητών, οι πλατφόρμες αυτές μπορούν να εντοπίζουν κενά γνώσεων, να προτείνουν εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους πιο αποτελεσματικά. Οι πλατφόρμες αυτές προσφέρουν ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης ενισχυμένες με TN. Οι τεχνολογίες TN αναδιαμορφώνουν τη συνεργατική μάθηση διευκολύνοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και την

ανταλλαγή δεξιοτήτων μεταξύ τους. Οι πλατφόρμες αναπτύσσονται για να γεφυρώσουν τις εξελίξεις στην παιδαγωγική που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη με την ανθρώπινη συνεργασία, δίνοντας έμφαση στην οικοδόμηση της κοινότητας και την ένταξη. Χαρακτηριστικά όπως οι διαδικτυακές συνεδρίες, η λειτουργικότητα συνομιλίας και τα συστήματα ανταμοιβής παρέχουν κίνητρα για ενεργό συμμετοχή, ενώ τα συστήματα πηγών και ασκήσεων που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη συνδέουν τους μαθητές με συμπληρωματικές δεξιότητες για ουσιαστικές συνεργασίες, (Islam et al., 2024).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα πλατφορμών εκμάθησης με TN και για την ελληνική γλώσσα, με πλήρη σύνδεσμο στη βιβλιογραφία, παρατίθενται :

- Yeschat AI
- Athena IED
- Workearly

Βαθμολόγηση και Ανατροφοδότηση με Τεχνητή Νοημοσύνη. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης

Η διαδικασία βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει επίσης ωφεληθεί από την ενσωμάτωση της TN. Τα συστήματα βαθμολόγησης και Διαχείρισης Μάθησης (LMS, Learning management Systems) με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να αξιολογούν αποτελεσματικά και να παρέχουν ανατροφοδότηση για τις εργασίες, τις μελέτες και τα τεστ των μαθητών, απελευθερώνοντας τους εκπαιδευτικούς στο να επικεντρωθούν σε πιο υψηλού επιπέδου διδακτικά καθήκοντα. Τα συστήματα αυτά μπορούν να εντοπίζουν τα συνήθη λάθη, να παρέχουν στοχευμένη ανατροφοδότηση και ακόμη και να προτείνουν τομείς για περαιτέρω βελτίωση, επιτρέποντας στους μαθητές να λαμβάνουν έγκαιρη και εξατομικευμένη καθοδήγηση. Η Τεχνητή Νοημοσύνη στα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης φέρνει επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο παρέχονται σχόλια και αξιολογήσεις στους μαθητές. Αξιοποιώντας εργαλεία μηχανικής μάθησης και τεχνητής νοημοσύνης, αυτά τα συστήματα στοχεύουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων, στην παροχή έγκαιρων και εξατομικευμένων σχολίων και στην υποστήριξη της μάθησης και της αυτορρύθμισης των μαθητών. Τα συστήματα LMS με γνώμονα την τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο για την αυτοματοποίηση της διαδικασίας βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης. Για παράδειγμα, ένα ανάλογο σύστημα ενσωματώνει μοντέλα μηχανικής μάθησης για την αξιολόγηση περιγραφικών απαντήσεων και την παροχή άμεσων σχολίων, ενισχύοντας τη διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης επιτρέποντας στους μαθητές να προβληματιστούν για τα λάθη τους και να μάθουν από αυτά. Ομοίως, η μελέτη του Joyner (2018) για τα MOOC υπογραμμίζει τη χρήση συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης για την κλιμάκωση αυστηρής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, η οποία συμβάλλει σε θετικές εμπειρίες μαθητών και συγκρίσιμα μαθησιακά αποτελέσματα με τα παραδοσιακά μαθήματα.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα πλατφορμών εκμάθησης με TN ή και χωρίς και για την ελληνική γλώσσα, με πλήρη σύνδεσμο στη βιβλιογραφία, παρατίθενται :

- e-me
- eclass
- Moodle
- Greek123
- Classter

Συνομιλητές και Εικονικοί Βοηθοί

Η ενσωμάτωση συνομιλητών τεχνητής νοημοσύνης και εικονικών βοηθών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταμορφώνει το μαθησιακό τοπίο ενισχύοντας την προσήλωση, την εξατομίκευση και την προσβασιμότητα. Αυτά τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη τόσο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, από την εκμάθηση γλωσσών έως τα Μαθηματικά, και αποδεικνύονται αποτελεσματικά στη δημιουργία διαδραστικών και ελκυστικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι συνομιλητές και οι εικονικοί βοηθοί είναι ένα ακόμη εργαλείο που βασίζεται στην TN και εισέρχεται στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτοί οι εικονικοί βοηθοί με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να συμμετέχουν σε συνομιλίες φυσικής γλώσσας με τους μαθητές, απαντώντας σε ερωτήσεις, παρέχοντας εξηγήσεις, ακόμη και καθοδηγώντας τους μέσα από σύνθετες εργασίες επίλυσης προβλημάτων. Προσφέροντας έναν συμπληρωματικό μαθησιακό οδηγό, οι βοηθοί αυτοί μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές να ενισχύσουν την κατανόησή τους και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ανάλυσης. Η ανάπτυξη επίσης εκπαιδευτικών εικονικής τεχνητής νοημοσύνης, όπως περιγράφεται στην έρευνα, αξιοποιεί την επεξεργασία φυσικής γλώσσας (NLP) και την κατανόηση της μηχανικής ανάγνωσης (MRC) για τη δημιουργία διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών. Αυτά τα συστήματα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές παρέχοντας φωνητική αλληλεπίδραση και προσαρμοσμένο διδακτικό περιεχόμενο, καθιστώντας τη μάθηση πιο προσιτή και ελκυστική για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Zhang et al., 2023).

Βοηθοί γλωσσών TN: Οι βοηθοί γλωσσών TN, όπως το Amazon Alexa και το Google Assistant, έχουν χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στις αίθουσες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να βελτιώσουν την εκμάθηση γλωσσών. Αυτά τα εργαλεία ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά σε ασκήσεις ομιλίας, προωθώντας την αυτοδιόρθωση και την επιμονή στην κατάρκτηση και χρήση της γλώσσας.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εικονικών βοηθών μάθησης με TN και για την ελληνική γλώσσα, με πλήρη σύνδεσμο στη βιβλιογραφία, παρατίθενται :

- AI4EDU
- Chat GPT Mobile Version
- Talk AI

Εκπαιδευτικά παιχνίδια με Τεχνητή Νοημοσύνη

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που ενσωματώνουν την Τεχνητή Νοημοσύνη αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο ως ισχυρά εργαλεία για την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών, ιδιαίτερα στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης και σε συναφείς τομείς. Αυτά τα παιχνίδια αξιοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη για να δημιουργήσουν διαδραστικά, ελκυστικά και εξατομικευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα που μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την κατανόηση και τα κίνητρα των μαθητών. Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι πολύπλευρη, περιλαμβάνει διάφορες προσεγγίσεις και τεχνολογίες για την αντιμετώπιση διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών και προκλήσεων. Αυτά τα παιχνίδια ενσωματώνουν την ΤΝ για την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας, προσφέροντας συμβουλές και προσαρμόζονται στην πρόοδο του μαθητή. Παρακάτω, παραθέτουμε και αναλύουμε κάποια βασικά εκπαιδευτικά παιχνίδια με ΤΝ, οι πλήρη σύνδεσμοι παρατίθενται στη σχετική Δικτυογραφία.

Quizizz: Με το Quizizz, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν κουίζ που θα δημιουργήσουν μια εξατομικευμένη πορεία μάθησης με βάση τις απαντήσεις κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να δημιουργούν μαθήματα με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης που μπορεί να προσαρμόζει τη δυσκολία των ερωτήσεων, να ελέγχει τη γραμματική και να επανασχεδιάζει τις ερωτήσεις ώστε να αντανakλούν σε-νάρια της καθημερινότητας.

Το Genially προσφέρει διάφορα βασικά χαρακτηριστικά για διαδραστική μάθηση, όπως διαδραστικές ασκήσεις, παρουσιάσεις, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις και ενσωμάτωση πολυμέσων. Επιτρέπει την παροχή νέων πληροφοριών, τον αναστοχασμό, την αξιολόγηση και τις εργασίες για το σπίτι, ενισχύοντας τα κίνητρα και τη σκοπιμότητα της μάθησης. Η πλατφόρμα διευκολύνει τη δημιουργική και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ενισχύοντας τη εμπλοκή των μαθητών και το ενδιαφέρον. Επιπλέον, το Genially υποστηρίζει την προσομοίωση σεναρίων, τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων ομαδικής εργασίας μεταξύ των μαθητών.

Καθώς η εκπαιδευτική τεχνολογία στα σχολεία και τα υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης έχει αυξηθεί ραγδαία, με την εισαγωγή του Kahoot AI Question Generator, η χρήση της ΤΝ στην τάξη αξιοποιεί τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης για να καινοτομήσει τη διαδικασία δημιουργίας διαλόγου και ερωταπαντήσεων σε μορφή παιχνιδιού, ώστε να την κάνει ακόμη πιο εύκολη και ελκυστική στην καθημερινή μαθησιακή και διδακτική εμπειρία.

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η ΤΝ για να δημιουργήσουν πιο

αποτελεσματικά και ελκυστικά σχέδια μαθημάτων (Σαρηγιαννίδης 2021). Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που σχετίζονται με την υποδομή και την ψυχολογία των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθεί η πλήρης ωφέλεια από αυτές τις τεχνολογίες. Η αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ σε σχέδια μαθημάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει πολλές ευκαιρίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μαθησιακής εμπειρίας. Με την εξατομίκευση της εκπαίδευσης, την αύξηση της δέσμευσης, την υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τον εξορθολογισμό των διοικητικών εργασιών και την προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον, η ΤΝ μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μπαρμπαρίγος, Δ. 2020).. Καθώς οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διερευνούν και να εφαρμόζουν αυτές τις τεχνολογίες, είναι σημαντικό να διατηρήσουν την εστίαση σε ηθικές εκτιμήσεις και στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αναλαμβάνει ολοένα και πιο μετασχηματιστικό ρόλο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας πληθώρα ευκαιριών για τη βελτίωση των μαθησιακών εμπειριών, ενώ παράλληλα εγείρει σημαντικές προκλήσεις, (Καλογρίτσας, Γ. 2019). Η ενσωμάτωσή της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη, περιλαμβάνοντας εξατομικευμένη μάθηση, εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και ενισχυμένη υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ανακύπτουν ανησυχίες σχετικά με την προστασία των δεδομένων, την αλγοριθμική μεροληψία και το ψηφιακό χάσμα.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να επαναστατήσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, δημιουργώντας ελκυστικό περιεχόμενο και ενδυναμώνοντας τους δασκάλους. Μέσω στρατηγικής αξιοποίησης των εργαλείων ΤΝ, είναι εφικτό να διαμορφωθεί ένα δυναμικό και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακό περιβάλλον που προάγει τη χαρά της μάθησης σε κάθε παιδί. Καθώς προχωρούμε, είναι κρίσιμο να διασφαλίσουμε ότι η ΤΝ εφαρμόζεται με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, με τελικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλους τους νεαρούς μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Alawneh, Yousef & Radwan, Enas & Salman, Falsten & Makhoul, Shadia & Makhmreh, Muawiyah. (2024). *Ethical Considerations in the Use of AI in Primary Education: Privacy, Bias, and Inclusivity*. 1-6. 10.1109/ICKECS61492.2024.10616986.
- Baker, R. S. J. D., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In *Learning, Design, and Technology* (pp. 1-23). Springer.
- Barmparigos, D. (2020). "I Efarmogi ton Neon Technologion stin Ekpaidefsi." *Didaktoriki diatrivi*, Panepistimio Athinon.

- Ferster B., (2022). *Intelligent Tutoring Systems*. doi: 10.4324/9781138609877-ree6-1
- Islam A., Rida, Ali., Gursharan, Singh., Bariul, Islam., A., K., M., Muzahidul, Islam., Sazzad, Hossain. (2024). *An Evaluation of AI-Enhanced Collaborative Learning Platforms*. doi: 10.1109/ic3se62002.2024.10593320
- Jafari, E. (2024). Artificial intelligence and learning environment: Human considerations. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(5), 2135–2149. <https://doi.org/10.1111/jcal.13011>
- Joyner, D. (2018). Intelligent Evaluation and Feedback in Support of a Credit-Bearing MOOC. In: Penstein Rosé, C., et al. *Artificial Intelligence in Education. AIED 2018. Lecture Notes in Computer Science()*, vol 10948. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93846-2_30
- Kalogritsas, G. (2019). “I Didaskalia stin Protovathmia Ekpaidefsi me Chrisi Technitis Noimosynis.” *Periodiko Ekpaideftikis Erevnas*, 15(2), 45-60.
- Kerr, J. (2018). The role of technology in education: A review of the literature. *Educational Technology & Society*, 21(2), 1-12.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Will mobile learning change language learning? In *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers* (pp. 53-64). Routledge.
- Kumar., Divya, Singh., Rubeena, Vohra. (2023). Improving Learning Abilities Using AI-Based Education Systems. *Advances in educational technologies and instructional design book series*, 137-155. doi: 10.4018/979-8-3693-0378-8.ch006
- López, J.B. (2024). Implications of Artificial Intelligence in Education. The educator as ethical leader. *J. Interdiscip. Educ. Theory Pr.* 2024, <https://doi.org/10.47157/jietp.1505319>.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Ford, K. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Mousa, Altamimi., Mohammad, Y., A., Azzeh., Mahmoud, Albashayreh. (2022). Predicting students' learning styles using regression techniques. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, abs/2209.12691(2):1177-1177. doi: 10.11591/ijeecs.v25.i2.pp1177-1185
- Robles D, G, M, Christian, Quintero. (2020). *Intelligent System for Interactive Teaching through Videogames*. *Sustainability*, 12(9):3573-. doi: 10.3390/SU12093573
- Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.

- Sarigiannidis, A. (2021). "Techniti Noimosyni kai Ekpaideftiki Technologia." Ekdoseis Panepistimiou.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-40.
- Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing E-learning*. Morgan Kaufmann.
- Zahurin, K. et al. 2024. The Influence of Robotic Process Automation on the Administrative Workload of Teachers. *Open International Journal of Informatics*. 12, 1 (Jun. 2024), 47–56. DOI: <https://doi.org/10.11113/oiji2024.12n1.296>.
- Zhang Y., S. Zhao, X. Tian and H. Sun, Design and Development of Virtual AI Teacher System Based on NLP, 2023 11th *International Conference on Information and Education Technology* (ICIET), Fujisawa, Japan, 2023, pp. 141-145, doi: 10.1109/ICIET56899.2023.10111415. keywords:

Δικτυογραφία

Τα Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας

<https://www.briskteaching.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://app.magicschool.ai/tools> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://app.diffit.me/#topic> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

Πλατφόρμες Εκμάθησης με και με δυνατότητες Τεχνητής Νοημοσύνης

<https://www.dreambox.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://www.ixl.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://athena.ied.eu/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://www.workearly.gr/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://www.yeschat.ai/gpts-2OTolb37Jf-Daily-Greek-Speaking> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://www.classter.com/el> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://www.greek123.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://moodle.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://eclass.sch.gr/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://auth.e-me.edu.gr/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://ai4edu.eu/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

Συνομιλητές και Εικονικοί Βοηθοί

<https://chatgpt.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://talkai.info/el/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://classroom.google.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

Εκπαιδευτικά παιχνίδια με Τεχνητή Νοημοσύνη

<https://kahoot.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://genially.com/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://quizizz.com> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

Πλατφόρμες Εκμάθησης και Επιμόρφωσης

<https://el.khanacademy.org/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

<https://www.coursera.org/> (Τελευταία Πρόσβαση 20/09/2024)

Πλατφόρμες Προγραμματισμού

<https://scratch.mit.edu/>

<https://code.org/>

Ηγεσία και σχολικό κλίμα: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του ρόλου του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Καλογερίδης Πολυχρόνης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Σκοπός είναι να διερευνηθεί πώς τα διαφορετικά μοντέλα διοίκησης, και ειδικότερα ο ρόλος του διευθυντή, διαμορφώνουν την ψυχροσύνθεση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Μέσα από την ανάλυση θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως τα πέντε επίπεδα ηγεσίας του Maxwell και τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και παιδαγωγικής ηγεσίας, αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του ηγετικού φαινομένου. Παράλληλα, εξετάζονται οι τυπολογίες του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας, τονίζοντας τη διάκριση μεταξύ της «ατμόσφαιρας» και των βαθύτερων αξιών του οργανισμού. Τα συμπεράσματα, ενισχυμένα από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, καταδεικνύουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης δεν είναι απλώς ένας διαχειριστής, αλλά ένας εμπνευστής που με όραμα και ενσυναίσθηση οικοδομεί ένα περιβάλλον μάθησης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Σχολικό Κλίμα, Οργανωσιακή Κουλτούρα, Στυλ Διοίκησης, Διευθυντής Σχολείου

Leadership and School Climate: A Bibliographic Review of the Principal's Role in School Effectiveness

Kalogeridis Polychronis, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This study attempts a systematic bibliographic review of the interaction between educational leadership and school climate. The aim is to investigate how different management models, and specifically the role of the principal, shape the psychology and effectiveness of the school unit. Through the analysis of theoretical approaches, such as Maxwell's five levels of leadership and the models of transformational and pedagogical leadership, the complexity of the leadership phenomenon is highlighted. At the same time, the typologies of school climate and culture are examined, emphasizing the distinction between the "atmosphere" and the deeper values of the organization. The conclusions, reinforced by contemporary research data, demonstrate that the effective leader is not just a manager, but an inspirer who, with vision and empathy, builds an environment of learning, trust, and cooperation.

Key-Words: Educational Leadership, School Climate, Organizational Culture, Management Styles, School Principal

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, η συζήτηση γύρω από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στρέφεται ολοένα και περισσότερο στον ανθρώπινο παράγοντα και τις οργανωσιακές δομές. Δύο έννοιες που κυριαρχούν σε αυτόν τον διάλογο είναι η ηγεσία και το σχολικό κλίμα. Αν και διακριτές ως όροι, λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία: η ηγεσία διαμορφώνει το κλίμα, και το κλίμα, με τη σειρά του, καθορίζει το έδαφος στο οποίο η ηγεσία μπορεί να ευδοκιμήσει.

Η μετάβαση από την παραδοσιακή «διοίκηση» στην εμπνευσμένη «ηγεσία» αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση του σύγχρονου ρόλου του διευθυντή. Δεν αρκεί πλέον η τυπική διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας· απαιτείται όραμα, στρατηγική και, κυρίως, η ικανότητα κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Η παρούσα εργασία, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, φιλοδοξεί να φωτίσει τις πτυχές αυτής της σχέσης, εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν έναν διευθυντή όχι απλώς προϊστάμενο, αλλά πραγματικό ηγέτη που επηρεάζει θετικά τη σχολική κουλτούρα.

Η Φύση και η Εξέλιξη της Ηγεσίας

Από τη θέση στην επιρροή

Η έννοια της ηγεσίας είναι πολυδιάστατη και συχνά δυσνόητη. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Bennis, πρόκειται για ένα φαινόμενο ορατό παντού, αλλά ελάχιστα κατανοητό στην ουσία του (Μπουραντάς, 2017). Μια κοινή παρανόηση ταυτίζει την ηγεσία με την ιεραρχική κορυφή. Ωστόσο, η σύγχρονη διοικητική επιστήμη αποσυνδέει την ηγεσία από τον τίτλο, ορίζοντάς την ως μια δυναμική διαδικασία επιρροής. Σύμφωνα με τον Maxwell (2014), η ηγεσία δεν είναι ουσιαστικό, αλλά ρήμα· είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εμπνέει μια ομάδα ώστε να εργαστεί εθελοντικά και με ζήλο για έναν κοινό σκοπό. Η ειδοποιός διαφορά βρίσκεται στη λέξη «εθελοντικά»: ο ηγέτης δεν επιβάλλει, αλλά πείθει.

Η κλίμακα των 5 επιπέδων του Maxwell

Για να γίνει κατανοητή η ωρίμανση ενός ηγέτη, ο Maxwell (2014) προτείνει ένα ιεραρχικό μοντέλο πέντε σταδίων, το οποίο περιγράφει τη σταδιακή κατάκτηση της εμπιστοσύνης:

1. Επίπεδο Θέσης (Position): Εδώ, η ηγεσία βασίζεται αποκλειστικά στα δικαιώματα που απορρέουν από τον τίτλο. Οι υφιστάμενοι ακολουθούν τον ηγέτη επειδή «πρέπει», όχι επειδή το επιθυμούν. Είναι το χαμηλότερο σκαλοπάτι και συχνά συνδέεται με τυπικές, γραφειοκρατικές σχέσεις.
2. Επίπεδο Συγκατάθεσης (Permission): Ο ηγέτης αρχίζει να χτίζει διαπροσωπικές σχέσεις. Το κλίμα γίνεται πιο ανθρώπινο και οι συνεργάτες ακολουθούν επειδή «θέλουν».

3. Επίπεδο Παραγωγής (Production): Η ηγεσία αποκτά μετρήσιμα αποτελέσματα. Ο σεβασμός προς τον ηγέτη πηγάζει από το έργο που έχει παράξει για τον οργανισμό. Η επιτυχία γίνεται ο κινητήριο μοχλός.
4. Επίπεδο Ανάπτυξης Ανθρώπων (People Development): Ο ηγέτης εστιάζει στην ενδυνάμωση των άλλων. Επενδύει στους συνεργάτες του, τους εκπαιδεύει και τους αναδεικνύει. Οι άλλοι τον ακολουθούν για όσα έχει προσφέρει στην προσωπική τους εξέλιξη.
5. Επίπεδο Κορυφής (Pinnacle): Το ανώτατο και σπανιότερο στάδιο. Εδώ, η επιρροή υπερβαίνει τον οργανισμό. Οι άνθρωποι ακολουθούν τον ηγέτη για αυτό που είναι και για τις αξίες που πρεσβεύει.

Μοντέλα Ηγεσίας στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Η βιβλιογραφία προτείνει ποικίλα μοντέλα άσκησης διοίκησης, καθένα με τη δική του φιλοσοφία και αποτελέσματα στο σχολικό περιβάλλον.

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Η δύναμη της αλλαγής

Ίσως το πιο επιδραστικό μοντέλο για την εκπαίδευση, η μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership), στοχεύει στη ριζική ανανέωση. Ο ηγέτης αυτού του τύπου δεν αρκείται στη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά επιδιώκει να μεταμορφώσει τον οργανισμό και τα μέλη του. Σύμφωνα με τον Bass (1985), τέσσερις πυλώνες στηρίζουν αυτό το μοντέλο: η ιδεατή επιρροή (το να λειτουργεί κανείς ως πρότυπο), η εμπνευσμένη παρακίνηση (η μετάδοση οράματος), η διανοητική διέγερση (η ενθάρρυνση της καινοτομίας) και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (η φροντίδα για τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά).

Επιπλέον, ο Anderson (2017) σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επισημαίνει ότι καθώς τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στη λογοδοσία και τα αποτελέσματα, τα σχολεία αρχίζουν να λειτουργούν με όρους διοίκησης επιχειρήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η μετασχηματιστική ηγεσία αναδεικνύεται ως το ιδανικό μοντέλο, καθώς έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και βελτιώνει τις μαθησιακές επιδόσεις, καλλιεργώντας κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές.

Συναλλακτική Ηγεσία: Η λογική του «δούναι και λαβείν»

Στον αντίποδα βρίσκεται η συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership). Εδώ, η σχέση διοίκησης-προσωπικού βασίζεται σε μια συμφωνία ανταλλαγής. Ο διευθυντής θέτει στόχους και υπόσχεται ανταμοιβές για την επίτευξή τους ή επιβάλλει κυρώσεις σε περίπτωση αποτυχίας. Αν και αυτό το μοντέλο μπορεί να εξασφαλίσει τη βραχυπρόθεσμη αποδοτικότητα και την τήρηση των κανόνων, συχνά αποτυγχάνει να εμπνεύσει βαθύτερη αφοσίωση ή να καλλιεργήσει ηθικές αξίες, καθώς αντιμετωπίζει τις σχέσεις ως απλές συναλλαγές (Χαραλάμπους, 2016).

Παιδαγωγική και Ηθική Ηγεσία

Ειδικότερα για τον χώρο του σχολείου, η παιδαγωγική ηγεσία θέτει στο επίκεντρο τη μάθηση. Ο διευθυντής δεν είναι απλώς μάνατζερ, αλλά ο «πρώτος δάσκαλος», που μεριμνά για το αναλυτικό πρόγραμμα, υποστηρίζει διδακτικά τους συναδέλφους του και θέτει υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα (Bush, 2008). Παράλληλα, η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στο αξιακό σύστημα, με τον ηγέτη να λαμβάνει αποφάσεις με γνώμονα τη δικαιοσύνη και το κοινό καλό.

Επιπρόσθετα, πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Lengkong et al. (2025) φέρνει στο προσκήνιο την Ηγεσία Βασισμένη σε Αξίες (Value-Based Leadership) ως μια στρατηγική απάντηση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η ενσωμάτωση ηθικών αξιών στη διοίκηση δεν συμβάλλει μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών και τη δημιουργία μιας ολιστικής κουλτούρας μάθησης. Η προσέγγιση αυτή λειτουργεί ως αντίδοτο στην αντίσταση στην αλλαγή, κινητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς μέσω της εμπιστοσύνης και της κοινωνικής ευθύνης.

Συμμετοχική και Μεταμοντέρνα Ηγεσία

Σημαντική είναι και η τάση προς τη δημοκρατικότητα. Η συμμετοχική ηγεσία διαχέει την εξουσία, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα ευθύνης και ιδιοκτησίας του σχολικού έργου (Harris, 2005). Τέλος, η μεταμοντέρνα ηγεσία αναγνωρίζει την υποκειμενικότητα της αλήθειας και σέβεται τις πολλαπλές φωνές και ερμηνείες που συνυπάρχουν σε μια σχολική κοινότητα.

Το Προφίλ του Αποτελεσματικού Διευθυντή

Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του επιτυχημένου σχολικού ηγέτη; Η βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι ο σύγχρονος διευθυντής πρέπει να είναι πολυδιάστατος. Δεν αρκεί η διοικητική επάρκεια· απαιτείται συναισθηματική νοημοσύνη, αισιοδοξία και, κυρίως, αγάπη για τον άνθρωπο και το λειτούργημα.

Ο Παπαδόπουλος (2016) υπογραμμίζει πως χωρίς το συναίσθημα της αγάπης, είναι αδύνατη η δημιουργία οράματος και η ουσιαστική σύνδεση με τους άλλους. Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι «ορατός» στους χώρους του σχολείου, προσιτός σε μαθητές και γονείς, και λειτουργεί ως δια βίου μαθητής, επιζητώντας τη συνεχή αυτοβελτίωση. Διαθέτει «διανοητική περιέργεια», δεν φοβάται το ρίσκο της καινοτομίας και αναλαμβάνει την ευθύνη για την πορεία της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014).

Το Σχολικό Κλίμα: Η «Ψυχή» του Σχολείου

Αν η ηγεσία είναι η κινητήρια δύναμη, το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που αναπνέει ο οργανισμός. Ορίζεται ως η σύνθεση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με το περιβάλλον τους (Cohen, 2006). Το

κλίμα δεν είναι στατικό· είναι μια δυναμική διεργασία που επηρεάζει και επηρεάζεται από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις.

Διαστάσεις και Τυπολογίες

Οι ερευνητές διακρίνουν τρεις βασικές διαστάσεις του κλίματος: την οικολογική (κτιριακές υποδομές), την κοινωνική (διαπροσωπικές σχέσεις) και τη μαθησιακή (διδασκτικές πρακτικές) (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τυπολογία της Μυλωνά (2005), η οποία κατηγοριοποιεί το κλίμα με βάση τη σχέση διευθυντή-εκπαιδευτικών σε έξι μορφές:

- **Ανοιχτό:** Κυριαρχεί η συνεργασία, η ειλικρίνεια και η υποστήριξη.
- **Αυτόνομο:** Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με υψηλό βαθμό ελευθερίας.
- **Ελεγχόμενο:** Η έμφαση δίνεται αποκλειστικά στο καθήκον, παραμελώντας τις ανθρώπινες ανάγκες.
- **Οικείο:** Κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις, συχνά εις βάρος της αποτελεσματικότητας.
- **Πατερναλιστικό:** Ο διευθυντής λειτουργεί συγκεντρωτικά, δημιουργώντας παθητικότητα.
- **Κλειστό:** Χαρακτηρίζεται από τυπικότητα, καχυποψία και έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας.

Η σημασία του θετικού κλίματος

Ένα υγιές σχολικό κλίμα δεν είναι πολυτέλεια, αλλά αναγκαιότητα. Μελέτες (Freiberg, 1998; Cohen et al., 2009) επιβεβαιώνουν ότι σε σχολεία με θετικό κλίμα παρατηρούνται υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, μειωμένα ποσοστά σχολικής διαρροής και παραβατικότητας, καθώς και καλύτερη ψυχική υγεία για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Σχολική Κουλτούρα: Το Βάθος του Παγόβουνου

Ενώ το κλίμα αναφέρεται στην επιφανειακή αίσθηση του σχολείου, η κουλτούρα αφορά το βαθύτερο υπόστρωμα αξιών και πεποιθήσεων. Σύμφωνα με τον Schein (1992), η κουλτούρα δομείται σε τρία επίπεδα: τα τεχνουργήματα (ορατό μέρος), τις αξίες (δηλωμένες αρχές) και τις βασικές παραδοχές (ασυνείδητες πεποιθήσεις).

Ο Πασιαρδής (2004) προτείνει τέσσερις τύπους κουλτούρας: την **Ιεραρχική** (έμφαση στη σταθερότητα), της **Αγοράς** (έμφαση στον ανταγωνισμό), της **Παρέας** (έμφαση στη συνεργασία) και των **Συνθηκών** (έμφαση στην καινοτομία).

Ο Ρόλος του Διευθυντή ως Διαμορφωτή

Η σχέση ηγεσίας και κλίματος είναι αμφίδρομη, αλλά ο διευθυντής αποτελεί τον ρυθμιστή της κατάστασης. Είναι ο αρχιτέκτονας της σχολικής κουλτούρας. Μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα, τις αξίες που προβάλλει και τον τρόπο που διαχειρίζεται τις κρίσεις, στέλνει μηνύματα για το τι είναι σημαντικό στο σχολείο. Ένας αυταρχικός ηγέτης θα δημιουργήσει αναπόφευκτα ένα κλίμα φόβου και εσωστρέφειας. Αντίθετα, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, που ενθαρρύνει τον διάλογο και δείχνει εμπιστοσύνη, καλλιεργεί ένα ανοιχτό κλίμα ανάπτυξης.

Σύγχρονη βιβλιομετρική ανάλυση των Karakus et al. (2024) επιβεβαιώνει ότι η υποστηρικτική ηγεσία αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι οι διευθυντές που καλλιεργούν κουλτούρα σεβασμού και επενδύουν στη συναισθηματική νοημοσύνη, όχι μόνο μειώνουν το εργασιακό άγχος, αλλά ενισχύουν την αίσθηση του "ανήκειν" και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει ότι η ηγεσία και το σχολικό κλίμα αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους της εκπαιδευτικής ποιότητας. Το θετικό κλίμα δεν προκύπτει τυχαία· οικοδομείται σκόπιμα και καθημερινά από μια ηγεσία που διαθέτει όραμα, γνώση και ανθρωπιά.

Ο διευθυντής του 21ου αιώνα καλείται να ξεπεράσει τον ρόλο του απλού διαχειριστή και να εξελιχθεί σε έναν ηγέτη που εμπνέει. Υιοθετώντας πρακτικές που συνδυάζουν τη μετασχηματιστική προοπτική με την παιδαγωγική ευαισθησία και την ηθική ακεραιότητα, μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα μάθησης όπου όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, νιώθουν ασφαλείς, εκτιμημένοι και έτοιμοι να αποδώσουν τα μέγιστα. Επομένως, η επένδυση στην ανάπτυξη τέτοιων ηγετικών δεξιοτήτων κρίνεται επιβεβλημένη για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bourantas, D. (2017). *Igesia [Leadership]*. Athens: Kyriakos Papadopoulos S.A.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288.

- Charalambous, K. (2016). I efarmogi ton montelon ekpaideutikis igesias [The application of educational leadership models]. *Erkyna*, 11, 172-186.
- Chronopoulou, S. (2012). *Morfes ekpaideutikis igesias stin Protovathmia Ekpaideusi* [Forms of educational leadership in Primary Education]. Unpublished Master's Thesis, Harokopio University.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Centre of the University of Chicago.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Karakus, M., Toprak, M., & Chen, J. (2024). Demystifying the impact of educational leadership on teachers' subjective well-being: A bibliometric analysis and literature review. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaideusis* [Organization and Administration of Education]. Athens: Pedagogical Institute.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Lengkong, I. K., Ahmad, M., & Suryadi. (2025). Value-Based Educational Leadership: A Literature Review On Sports Education. *Journal of Coaching Education Sports*, 6(1), 159-173.
- Maxwell, J. C. (2014). *Ta 5 epipeda tis igesias* [The 5 Levels of Leadership]. (K. Karanikolos, Trans.). Athens: Klidarithmos.
- Mylona, D. Z. (2005). *Dieuthintis kai Apotelesmatiki Scholiki Monada* [Principal and Effective School Unit]. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Papadopoulos, A. (2016). Diereunontas ti sygchroni ekpaideutiki igesia stin Ellada tis krisis [Investigating contemporary educational leadership in crisis-stricken Greece]. *6th Panhellenic Conference on Education Sciences*, 2, 1020-1035.

- Pashiardis, P. (2004). *Ekpaideutiki Igesia* [Educational Leadership]. Athens: Metaixmio.
- Pashiardis, P. (2014). *Ekpaideutiki Igesia* [Educational Leadership]. Athens: Metaixmio.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Μικρο-παρεμβάσεις στη σχολική τάξη: σύγχρονες προσεγγίσεις ενίσχυσης της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης

Παλιαρούτη Μαρία, Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλολογίας ΕΚΠΑ.

Περίληψη

Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα επισημαίνει ότι η προσοδοφόρα διδασκαλία δεν στηρίζεται κατ' αποκλειστικότητα σε απαιτητικές στρατηγικές μάθησης, αλλά σε στοχευμένες πρακτικές του εκπαιδευτικού, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και δρουν επικουρικά στην ενίσχυση της δυναμικής της τάξης. Οι μικρο-παρεμβάσεις έχουν αποδειχθεί ισχυρά εργαλεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ενίσχυση της συμμετοχής και την καλλιέργεια θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Στο παρόν άρθρο εξετάζονται οι εξής διακριτοί τύποι μικρο-παρεμβάσεων: η σιωπή-μη λεκτική επικοινωνία, η διαχείριση του λάθους ως μαθησιακής ευκαιρίας και η μικροδιδασκαλία. Σκοπός της προκειμένης εργασίας είναι η ανάδειξη των ως άνω στοχευμένων παιδαγωγικών επιλογών, που αθροιστικά καλλιεργούν μια κουλτούρα σεβασμού, σταθερότητας και συμμετοχής. Αρχικά, θα παρατεθούν ορισμένα εισαγωγικά στοιχεία σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της σιωπής-μη λεκτικής επικοινωνίας ως παιδαγωγικών εργαλείων. Έπειτα, θα διερευνηθεί το λάθος ως μαθησιακή ευκαιρία και θα παρουσιαστούν στρατηγικές διαχείρισής του. Τέλος, θα προσεγγιστεί η μικροδιδασκαλία ως μέθοδος ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: μικρο-παρεμβάσεις, σιωπή-μη λεκτική επικοινωνία, διαχείριση του λάθους, μικροδιδασκαλία.

Micro-interventions in the classroom: modern approaches to enhancing learning and psychological development

Modern pedagogical research points out that profitable teaching is not based exclusively on demanding learning strategies, but on targeted teacher practices, which directly affect the effectiveness of the learning process and act as a support in strengthening the dynamics of the classroom. Micro-interventions have proven to be powerful tools for developing skills, enhancing participation and cultivating a positive climate. This article examines the following distinct types of micro-interventions: silence-nonverbal communication, error management as a learning opportunity and microteaching. The purpose of this paper is to highlight the above targeted pedagogical choices, which collectively cultivate a culture of respect, stability and participation. Initially, some introductory information will be provided regarding theoretical approaches to silence-nonverbal communication as pedagogical tools. Then, the error as a learning opportunity will be explored and strategies for managing it will be presented. Finally, microteaching will be approached as a method for developing teaching skills.

Key-words: micro-interventions, silence-nonverbal communication, error management, microteaching.

Εισαγωγικά Στοιχεία

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, η αποτελεσματική διδασκαλία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων ή στην τήρηση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Αντιθέτως, διακριτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν άμεσα τη μαθησιακή εμπειρία και ενισχύουν την αλληλεπίδραση στην τάξη. Οι μικρο-παρεμβάσεις συνιστούν στοχευμένες, άμεσες και συνήθως μη εμφανείς ενέργειες του διδάσκοντος, που αποσκοπούν στη βελτίωση της αποδοτικότητας της μαθησιακής πράξης και στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Η σιωπή-μη λεκτική επικοινωνία, η θετική διαχείριση του λάθους ως μαθησιακής ευκαιρίας και η μικροδιδασκαλία αποτελούν τρεις βασικούς τύπους μικρο-παρεμβάσεων. Ο ρόλος των εν λόγω πρακτικών αναδεικνύεται βαρύνων για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και την προώθηση της αναστοχαστικής μάθησης (Χουρδάκης, 2020).

Η σιωπή με τη μορφή νέυματος επιδοκιμασίας, παύσης ή ενθαρρυντικού χαμόγελου δεν αποτελεί απουσία διδασκαλίας, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο σκέψης και αναστοχασμού, που ενισχύει την ασφάλεια και την αυτονομία των μαθητευομένων και παράλληλα τους επιτρέπει να επεξεργαστούν τις πληροφορίες, να οργανώσουν τη σκέψη τους και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Smith, 2024). Επιπλέον, η στοχευμένη χρήση της σιωπής μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της προσοχής σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών ή σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από υψηλό θόρυβο, δημιουργώντας στιγμές εστίασης και προβληματισμού. Παράλληλα, η θετική διαχείριση των λαθών μετατρέπει την αποτυχία σε μαθησιακή ευκαιρία, ενισχύοντας και την πειραματική σκέψη των μαθητών. Μία πρακτική ιδέα είναι η ενσωμάτωση συζήτησης γύρω από τα λάθη στην τάξη, όπου οι μαθητές αναλύουν συλλογικά διαφορετικές προσεγγίσεις, ενισχύοντας έτσι την κριτική σκέψη και την ομαδική συνεργασία. Αναφορικά με τη μικροδιδασκαλία, αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στοχευμένες, σύντομες παρεμβάσεις που βελτιώνουν τις διδακτικές δεξιότητες και προάγουν ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Iliasova et al., 2025). Ειδικότερα, η μικροδιδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρακτική εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να παρατηρήσει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται διαφορετικές ομάδες σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Συνολικά, η συνδυαστική χρήση σιωπής, διαχείρισης λαθών και μικροδιδασκαλίας προσφέρει ολοκληρωμένη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την αυτονομία των μαθητών και ενδυναμώνοντας την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Σιωπή και μη λεκτική επικοινωνία

Η σιωπή των μαθητών, που συνήθως γίνεται αντιληπτή ως απουσία λεκτικής επικοινωνίας, έχει συχνά χαρακτηριστεί ως ένδειξη παθητικής μάθησης (Juma et al., 2022). Ωστόσο, αυτή η αξιολόγησή της παραβλέπει το γεγονός πως αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία, δεδομένου ότι βασικές γνωστικές δραστηριότητες, όπως η σκέψη, η απεικόνιση και η περιπλάνηση του μυαλού, οι οποίες ουσιαστικά εκδηλώνονται ως σιωπή, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία

(Zembylas & Michaelides, 2004). Η σιωπή δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί απλοϊκά, αλλά ως ένα δυναμικό και πολύπλευρο φαινόμενο που καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες, που διαμορφώνονται στα εκάστοτε περιβάλλοντα και προκύπτουν από τις μεμονωμένες δράσεις των ατόμων. Στις συμβατικές τάξεις, η σιωπή μπορεί να επιβληθεί ως εξωτερική απαίτηση, συμβολίζοντας την αξίωση για την τήρηση της πειθαρχίας και τη συμμόρφωση. Υπό άλλες συνθήκες, οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της σιωπής, μπορεί να υποδεικνύουν πως αναμένουν ενίσχυση ή περαιτέρω υποδείξεις από τον εκπαιδευτικό. Από την άποψη αυτή, μάλιστα, της γνωστικής θεωρίας, η σιωπή μπορεί να υποδηλώνει τη βαθιά επεξεργασία πληροφοριών ή να εκδηλώνεται ως αποτέλεσμα γνωστικής υπερφόρτωσης (Festinger, 1957). Σε αυτές τις στιγμές, οι μαθητευόμενοι χρειάζονται τη σιωπή, προκειμένου να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να χειριστούν τις απαιτήσεις των προσλαμβανουσών πληροφοριών. Συνάμα, οι ατομικές διαφορές διαδραματίζουν βαρύνοντα ρόλο, καθώς οι μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση ενδεχομένως σιωπούν λόγω εσωστρέφειας, προτίμησης για προσεκτική ακρόαση ή βαθύτερης γνωστικής εμπλοκής (Schultz, 2010). Στον αντίποδα, η σιωπή των μαθητών με χαμηλότερες επιδόσεις πιθανώς πηγάζει από το αίσθημα της αδιαφορίας, το κοινωνικό άγχος ή τη χαμηλή αυτοπεποίθηση (Sedova & Navratilova, 2020).

Ο εκπαιδευτικός παραμένει ως επί το πλείστον σιωπηλός, υπηρετώντας έναν ρόλο «ενορχήστρωσης» στην τάξη, συντονίζοντας τους μαθητευόμενους, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης και καθοδηγώντας τους σε αυτόνομη μάθηση (Ha & Li, 2014). Ο ρόλος του, ωστόσο, πρέπει να εξακολουθεί να θεωρείται σεβαστός, ακόμη και αν οι μαθητές δείξουν υψηλό επίπεδο δυσφορίας λόγω αυτής της νέας στρατηγικής συμπεριφοράς του. Γι' αυτό κρίνεται σημαντικό αυτές οι αλλαγές να εφαρμοστούν σταδιακά, ώστε να παρέλθει μια περίοδος προσαρμογής στην τάξη (Golden, 2023). Βέβαια, ο διδάσκων δύναται να εμπλέκει τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε εκφωνώντας οδηγίες κατά τη διανομή φύλλων εργασίας, είτε ακολουθώντας σκόπιμα μεγαλύτερες παύσεις μετά την παρουσίαση νέων πληροφοριών ή μετά την υποβολή ερωτήσεων, προκειμένου να τους διαθέσει τον απαιτούμενο χρόνο σκέψης και επεξεργασίας. Μέσω της σκόπιμης διαχείρισης της σιωπής ως παιδαγωγικής πρακτικής θα αξιοποιήσει τον χρόνο για την ενίσχυση της γνωστικής επεξεργασίας και θα αξιολογήσει τον βαθμό πρόσληψης και κατανόησης της πληροφορίας, προσαρμόζοντας ανάλογα τη διδακτική προσέγγιση.

Από μία κονστρουκτιβιστική οπτική γωνία, η μάθηση είναι μία ενεργή και ατομική διαδικασία. Η επανεξέταση της σιωπής ως εκπαιδευτικής πρακτικής και η αποδέσμευση από τη συσχέτισή της με το παραδοσιακά παθητικό στερεότυπο αποκαλύπτει τις δυνατότητές της ως ενεργητικής μαθησιακής κατάστασης. Οι παύσεις πριν από μία απάντηση, η στάση του σώματος, η σταθερή βλεμματική επαφή, ένα χαμόγελο ενθάρρυνσης, ένα νεύμα επιδοκimasίας και ο ρυθμός της ομιλίας αποτελούν ισχυρά παιδαγωγικά μηνύματα που ρυθμίζουν τον συναισθηματικό τόνο της διδασκαλίας. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Picard (1952) «η σιωπή δεν ξεκινά επειδή η γλώσσα σταματά». Η σιωπή, λοιπόν δεν σημαίνει απουσία σκέψης. Αντιθέτως, μπορεί να διευκολύνει τη γνωστική δραστηριότητα (Schultz, 2010), παρέχοντας στους μαθητές χρόνο για

αναστοχασμό και ενισχύοντας τη βαθύτερη εσωτερίκευση της γνώσης. Η δυναμική διδάσκοντας-μαθητή μετατοπίζει τον εκπαιδευτικό από αυθεντία σε συντονιστή (Bulterman-Bos, 2022), ο οποίος υπαγορεύει τους κανόνες, ορίζει το πλαίσιο της διδακτικής πράξης και καθοδηγεί. Κατά συνέπεια, η σιωπή οφείλεται να αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο μαθησιακό φαινόμενο, που εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο εμπίπτει και απαιτεί προσεκτική διαφοροποίηση για να εκτιμηθεί η εκπαιδευτική της αξία (Ha & Li, 2014).

Το λάθος ως ευκαιρία μάθησης

Ο ρόλος των λαθών μπορεί να ιδωθεί υπό δύο διαφορετικά πρίσματα: ως πρόβλημα που πρέπει να αποφευχθεί ή ως ευκαιρία για μάθηση. Αν και το λάθος παραδοσιακά αντιμετωπίστηκε ως δείγμα αδυναμίας, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν την παιδαγωγική του αξία. Σημαντικά έγγραφα αναφοράς, όπως το Εθνικό Συμβούλιο Διδασκόντων Μαθηματικών [NCTM, 2000], προβάλλουν το επιχείρημα ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάσουν τη διδασκαλία τους γύρω από την εξοικείωση με τις κοινές δυσκολίες και τις παρανοήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Υπό το πρίσμα αυτό, τα λάθη στην εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως ιδιαίτερα παραγωγικά μονοπάτια για την οικοδόμηση νέων εννοιών, γεγονός που προϋποθέτει ότι παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να εξερευνήσουν, να συζητήσουν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους (Bray, 2011). Μάλιστα, ο Bray (2011) ανέλυσε και κατηγοριοποίησε τις πρακτικές χειρισμού λαθών των εκπαιδευτικών στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) στη σκόπιμη εστίαση σε λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών ως εφελκυστικό συζητήσεων στο πλαίσιο της τάξης, β) στην άμεση αντίδραση στα λάθη των μαθητευομένων με τρόπους που προάγουν την εννοιολογική κατανόηση, όπως μέσω της διατύπωσης καθοδηγητικών ερωτήσεων, συνοδευόμενων από διευκρινίσεις και γ) στην κινητοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ώστε ως μαθητική κοινότητα να εμπλακούν παραγωγικά στη συζήτηση και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης τους. Καθίσταται λοιπόν, σαφές πως ο χειρισμός των λαθών με τρόπους που εμπίπτουν στις διαστάσεις του Bray (2011) μετατοπίζει τη διδασκαλία από την τιμωρία στη μάθηση.

Μικρές παρεμβάσεις —όπως ήπιες διορθώσεις, επαναδιατυπώσεις ή υποβοηθητικές ερωτήσεις— μετατρέπουν το λάθος σε ευκαιρία μάθησης. Αυτή η πρακτική ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και προωθεί την αναστοχαστικότητα, ενώ καλλιεργεί την «κουλτούρα της τάξης», προάγοντας παράλληλα την πειραματική σκέψη. Οι μικρές, άμεσες αλλά μη τιμωρητικές παρεμβάσεις, ως ενθαρρυντική ανατροφοδότηση, απαλλάσσουν τον μαθητή από τον φόβο της αποδοκιμασίας, αφού ο ίδιος αντιμετωπίζει το λάθος ως φυσικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως αποτυχία. Η ενθάρρυνση της αυτοδιόρθωσης των μαθητών στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης και στη γονιμοποίηση της σκέψης, καθώς μέσω της συζήτησης με τους συνομηλίκους οξύνουν την αντιληπτική τους ικανότητα και απευθύνονται στον εκπαιδευτικό ως έσχατη λύση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση της Σύκα (2016), πως το λάθος αποτελεί «παράθυρο» που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εισδύσει στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο μαθητής, άποψη με την οποία συντάσσονται και οι Gardee & Brodie (2015).

Μικροδιδασκαλία και στοχευμένες διδακτικές κινήσεις

Καθώς οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για να δημιουργήσουν ελκυστικά και συμπεριληπτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, απαιτούνται καινοτόμες προσεγγίσεις για την ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων τους και την υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Η μικροδιδασκαλία, που εισήχθη για πρώτη φορά από τον Dwight, W. Allen τη δεκαετία του 1960, έχει εξελιχθεί σε ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο κατάρτισης που αποδομεί σύνθετες διδακτικές δεξιότητες σε διαχειρίσιμα στοιχεία, προσφέροντας στους διδάσκοντες την ευκαιρία να βελτιώνουν τις διδακτικές τους τεχνικές, να δοκιμάζουν στρατηγικές και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, η μικροδιδασκαλία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και στην επιτυχητική ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων.

Τα παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης έχουν αναγνωρίσει εδώ και καιρό τη σημασία της πρακτικής εμπειρίας στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην τάξη. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Koureios (2016), το συμβατικό μοντέλο εκπαίδευσης, που συχνά επικεντρώνεται σε διαλέξεις και θεωρητικές συζητήσεις, ενδέχεται να μην εξοπλίζει επαρκώς τους διδάσκοντες με τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διαπρέψουν σε πραγματικά σενάρια διδασκαλίας. Αναγνωρίζοντας αυτό το κενό, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης έχουν στραφεί στη μικροδιδασκαλία ως μία αποτελεσματική μέθοδο για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης στην πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Park, 2022). Οι Kirsch & Sarmiento (2021) υπογραμμίζουν ότι με την πάροδο των ετών η μικροδιδασκαλία έχει κερδίσει έδαφος ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων, την προώθηση της αναστοχαστικής πρακτικής και την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο των αρχάριων όσο και των έμπειρων εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η μικροδιδασκαλία περιγράφεται ως ένας τρόπος ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των διδασκόντων και βελτίωσης των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, αφού σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της.

Η μικροδιδασκαλία ακολουθεί μία κυκλική διαδικασία βημάτων, όπως ο σχεδιασμός, η διδασκαλία, η παρατήρηση, η ανατροφοδότηση, ο επανασχεδιασμός, η επαναδιδασκαλία, η επανατροφοδότηση. Ειδικότερα, οι βασικοί πυλώνες της αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διόρθωση λαθών, τις μεθοδολογίες διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης, τη διαφοροποίηση-εξατομίκευση και την αξιολόγηση-ανατροφοδότηση. Αναλυτικότερα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες δεξιότητες (λόγου χάριν τις δεξιότητες γλωσσικού τύπου: προφορά, διδασκαλία των γραμματικών κανόνων, εμπλουτισμός λεξιλογίου και γλωσσική ευχέρεια) και να τις εξασκούν εντατικά, οδηγώντας σε βελτιωμένη επάρκεια και ακρίβεια στη διδασκαλία τους. Η διόρθωση λαθών «χτίζει» ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν καθιερωμένα μαθησιακά λάθη και να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές διόρθωσης. Εφαρμόζοντας αυτές τις

τεχνικές, οι ίδιοι βελτιώνουν την ικανότητα τους να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης, απαιτείται οργάνωση, σαφείς οδηγίες και εμπλοκή των μαθητευομένων. Η μικροδιδασκαλία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν και να εξασκούν τεχνικές, όπως την αποσαφήνιση των στόχων και τη διατήρηση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση της κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη που ευνοεί την απόκτηση γνώσεων (Prabowo et al., 2022). Καθώς οι μαθητές συχνά παρουσιάζουν διαφορετικές ανάγκες και στυλ μάθησης, κρίνεται απαραίτητη η διαφοροποίηση-εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εξατομικευμένη διδασκαλία προσφέρει τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να παρέχουν στοχευμένη υποστήριξη, μεγιστοποιώντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα (Arslan, 2021). Τέλος, η αποτελεσματική αξιολόγηση της γνωστικής επάρκειας και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης είναι αναπόσπαστα στοιχεία της διδασκαλίας. Αυτή η πρακτική διασφαλίζει ότι η ανατροφοδότηση είναι ακριβής, συγκεκριμένη και υποστηρικτική.

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση της σιωπής, της διαχείρισης του λάθους ως μαθησιακής ευκαιρίας και η πρακτική της μικροδιδασκαλίας προσφέρει έναν ολοκληρωμένο τρόπο βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας, εστιάζοντας στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαιότητας και ενδυνάμωσης. Η σιωπή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως απουσία λεκτικής επικοινωνίας, αλλά ως ενεργητική συνθήκη που επιτρέπει τη μεταγνώση, τη συγκέντρωση και την εσωτερική επεξεργασία της μάθησης. Παράλληλα με τη στρατηγική της σιωπής, η διαχείριση των λαθών ως γνωστικού εργαλείου ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την πειραματική σκέψη και «την κουλτούρα της τάξης» που επιτρέπει την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη. Η ενθαρρυντική ανατροφοδότηση, οι καθοδηγητικές ερωτήσεις και η επαναδιατύπωση βοηθούν τους μαθητευομένους να κατανοούν τα σφάλματά τους και να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσής τους. Το λάθος παύει να αντιμετωπίζεται ως δείγμα αποτυχίας και αναδεικνύεται σε βασικό μοχλό ανάπτυξης, όταν προσεγγίζεται με υποστηρικτικό, μη τιμωρητικό τρόπο. Η μικροδιδασκαλία, όπως υποδηλώνει και το όνομά της, αφορά την ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας σε μικρότερα, διαχειρίσιμα στοιχεία που μπορούν να παρατηρηθούν, να εφαρμοστούν και να τελειοποιηθούν σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, η μικροδιδασκαλία δημιουργεί συνθήκες προσομοίωσης για να γεφυρώσει τη θεωρία και την πράξη, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει τις διδακτικές του δεξιότητες, καθώς πειραματίζεται με στρατηγικές διδασκαλίας και να λάβει παράλληλα άμεση ανατροφοδότηση. Η εφαρμογή των μικρο-παρεμβάσεων απαιτεί συνειδητή προσοχή και αναστοχασμό από τον εκπαιδευτικό. Η συντονισμένη και μεθοδευμένη αξιοποίησή τους αποφέρει μετρήσιμο παιδαγωγικό όφελος: μαθητές και εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς αποδέκτες της διαδικασίας· είναι οι ζωντανές δυνάμεις που τη συνδιαμορφώνουν. Οι μαθητές απελευθερώνουν την αυτονομία και την αυτοπεποίθησή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναβαθμίζουν ουσιαστικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Το σχολείο παύει να είναι τόπος παρωχημένων εκπαιδευτικών

πρακτικών και μετατρέπεται σε χώρο ανάπτυξης, έμπνευσης και αμοιβαίας ενδυνάμωσης — μια κοινότητα μάθησης που εξελίσσεται, διευρύνεται και δημιουργεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arslan, A. (2021), Pre-service teacher's journey of "teaching" through micro-teaching: A mixed design research. *Education and Science*, 46, 259-283.
- Bray, W.S. (2011). A collective case study of the influence of teacher's beliefs and knowledge on error-handling practices during class discussion of mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(1), 2-38.
- Bulterman-Bos, J.A. (2022). Does a teacher need authority to teach students self-direction? Reflections on embracing a paradox. *Educational Action Research*, 30(3), 377-394.
- Chourdakis, A. (2020). Kritiko-praxiaki paedagogiki: Anastochasmos, drasi kai endynamosi stin taksi. *Paedagogikos Logos*, 28(1), 55-72.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Gardee, A. & Brodie, K. (2015). A teacher's engagement with learner errors in her Grade 9 mathematics classroom. *Pythagoras*, 36(2), 1-9.
- Golden, B. (2023). Enabling critical thinking development in higher education through the use of a structured planning tool. *Irish Educational Studies*, 42(4), 949-969.
- Ha, P. L. & Li, B. (2014), Silence as right, choice, resistance and strategy among Chinese 'Me Generation' students: Implications for pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 233-248.
- Iliasova, L., Nekrasova, I., Mena, J. & Estrada-Molina, O. (2025). Microteaching on preservice teachers' education: Literature review. *Frontiers in Education*, 10.
- Juma, O., Husiyyin, M. Akhat, A. & Habibulla, I. (2022). Students' Classroom Silence and Hopelessness: The Impact of Teachers' Immediacy of Mainstream Education. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Kirsch, W. & Sarmento, S. (2021). Frame analysis of microteaching in a community of practice of teachers of English as an Additional Language in southern Brazil. *BELT*, 12(1), 1-15.
- Kourieos, S. (2016). Video-Mediated Microteaching – A Stimulus for Reflection and Teacher Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65-80.

- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Picard, G. (1952). *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prabowo, H. Ikhsan, R.B. & Yuniaert, Y. (2022). Student performance in online learning higher education: A preliminary research. *Frontiers in Education*, 7, 916721.
- Schultz, K. (2010). After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833-2849.
- Šed'ová, K., & Navrátilová, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 29(4), 681-716.
- Smith, M. (2024). Silent instruction: The quiet teacher in a noisy classroom. *Journal of Silence Studies in Education*, 4(1), 39-48.
- Syka, A. (2016). To lathos stin ekpaideftiki diadikasia: Apo tin timoria sth mathisiaki efkairia. *Paedagogiki Epitheorisi*, 62, 45-58.
- Zembylas, M. & Michaelides, P. (2004). The Sound of Silence in Pedagogy. *Educational Theory*, 54(2), 193-210.

Ο εκπαιδευτικός στον συμβουλευτικό ρόλο: Μία ανθρωπιστική προσέγγιση

Δρ Ελένη Α. Κατσιγιάννη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην αποτελεσματική άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου. Το εν λόγω ζήτημα εξετάζεται υπό το πρίσμα της ανθρωπιστικής προσέγγισης με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Η σπουδή των δευτερογενών πηγών αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις βασικούς άξονες: γνωστικές και επαγγελματικές δεξιότητες, επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ηθικές και αξιακές αρχές, ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά. Η εργασία φωτίζει σημαντικές όψεις του υπό εξέταση ζητήματος και ολοκληρώνεται με προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του συμβουλευτικού ρόλου στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός, συμβουλευτικός ρόλος, χαρακτηριστικά, ανθρωπιστική προσέγγιση

The teacher in the counseling role: A humanistic approach

Dr Eleni A. Katsigianni

Abstract

The aim of the present study is to explore the characteristics of the teacher that contribute to the effective enactment of the counseling role. The issue is examined through the lens of the humanistic approach and is based on a literature review methodology. The study of secondary sources highlights that the effective enactment of the counselling role by teachers requires a set of characteristics categorized into four main dimensions: cognitive and professional skills, communicative and interpersonal competences, ethical and value-based principles and intrapersonal traits. The paper sheds light on key aspects of this issue and concludes with suggestions that could support a more effective enactment of the counseling role in educational settings.

Key-Words: teacher, counseling role, characteristics, humanistic approach

Εισαγωγή

Η ανάγκη να ανταποκριθεί το σύγχρονο σχολείο στην αποστολή του έχει αναδείξει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητά του. Ποικίλες προσεγγίσεις και θεωρήσεις συγκλίνουν στο ότι η ενδυνάμωση όλων των μελών του σχολικού συστήματος αποτελεί καθοριστικό

παράγοντα για την κατάκτηση υψηλών σχολικών επιτευγμάτων. Στις μέρες μας αναγνωρίζεται ότι σημαντικό κρίκο αυτής της αλυσίδας μπορεί να αποτελέσει η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού (εδώ και σε κάθε παρόμοια περίπτωση νοούνται και τα δύο φύλα), η ικανότητά του, δηλαδή, να λειτουργεί και ως σύμβουλος στα μέλη της σχολικής κοινότητας που ζητούν βοήθεια ή στήριξη.

Σε διεθνές επίπεδο η εξέταση της εξελικτικής πορείας της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση αποκαλύπτει ότι οι απαρχές της ανιχνεύονται στη δεκαετία του 1970 με ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις (θεωρία της αυτοπραγμάτωσης, προσωποκεντρική, συμπεριφοριστική, γνωσιακή, ψυχοδυναμική προσέγγιση) να διαμορφώνουν την εξελικτική της πορεία (McLaughlin, 1999). Στην Ελλάδα, η πρόσφατη θεσμοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως «Συμβούλου Σχολικής Ζωής» (Απόφαση 129431/ΓΔ4/28-9-2020) είναι ενδεικτική τόσο της σημασίας της συμβουλευτικής όσο και της χρονικής υστέρησης της εισαγωγής του θεσμού στο ελληνικό σχολείο. Το γεγονός αυτό φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη για συστηματική μελέτη και αξιοποίηση των σχετικών απόψεων με στόχο την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον συμβουλευτικό τους ρόλο.

Για τους λόγους αυτούς, σκοπός της παρούσας εργασίας -η οποία στην αρχική της μορφή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος επιμόρφωσης με τίτλο «Εποπτεία (*mentoring*), συμβουλευτική και αξιολόγηση στην εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (2021) - είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην αποτελεσματική άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου. Για την εξέταση του εν λόγω ζητήματος αξιοποιείται η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η οποία αποσκοπεί στη συγκέντρωση και στην ανάλυση δευτερογενών πηγών, ήτοι βιβλίων, επιστημονικών άρθρων και εργασιών, σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα. Η θεωρητική πραγμάτευση ακολουθεί την ανθρωπιστική προσέγγιση της συμβουλευτικής. Η επιλογή αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι στη σύγχρονη τεχνοκρατούμενη εποχή μας η ανάγκη για επιστροφή στην ανθρωπιστική εκπαίδευση είναι επιτακτική (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η εργασία διαρθρώνεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρείται ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών ως συμβούλων σύμφωνα με την ανθρωπιστική σχολή σκέψης. Θα ακολουθήσει η συζήτηση με την παρουσίαση των διαπιστώσεων και τη διατύπωση προτάσεων.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ως συμβούλου

Τα χαρακτηριστικά που μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου αντλούνται από τη γενικότερη συζήτηση γύρω από το λειτούργημα της συμβουλευτικής και τον ρόλο του συμβούλου. Σε αυτή τη συζήτηση, πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει η ανθρωπιστική σχολή σκέψης, στη

διαμόρφωση της οποίας σημαντική επίδραση άσκησε η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Όπως έχει επισημανθεί, δύο παραδοχές αποτελούν το υπόβαθρό της:

1. Ο άνθρωπος διαθέτει την εγγενή ικανότητα να κατανοεί τους παράγοντες που τον κάνουν δυστυχισμένο και να τους ξεπερνά.
2. Η δημιουργία μιας θερμής ανθρώπινης σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευομένου, βασισμένης στην αποδοχή και στην κατανόηση, μπορεί να οδηγήσει στην ενεργοποίηση αυτής της εγγενούς ικανότητας (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011).

Όπως είναι φυσικό, στη δημιουργία μιας τέτοιας σχέσης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα του συμβούλου. Ποια είναι, επομένως, εκείνα τα χαρακτηριστικά της που συντελούν στην οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής συμβουλευτικής σχέσης;

Με βάση την προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers, τρεις συνθήκες εκ μέρους του θεραπευτή-συμβούλου θεωρούνται απαραίτητες και επαρκείς για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του συμβουλευομένου: η αυθεντικότητα, η άνευ όρων θετική αποδοχή και η ενσυναίσθηση (Purswell, 2019).

Όπως αναφέρθηκε, ιδιαίτερη σημασία έχει αποδοθεί από τον Rogers στην έννοια της αυθεντικότητας (*congruence, authenticity, genuineness*) (Καρολίδου, χ.χ. Μαλικιώση – Λοϊζου, 2011. Purswell, 2019. Sutton & Stewart, 2008). Πυρήνα της συγκεκριμένης έννοιας -η οποία έχει αποδοθεί και με τους όρους *γνησιότητα* (Μπρούζος, 2009) και *αληθινότητα* (Πηγιάκη, 2010)- αποτελεί η ικανότητα του συμβούλου «(...) να είναι ο αληθινός εαυτός του (...)» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σ. 48) κατά την επαφή του με τα μέλη των υποσυστημάτων του σχολείου (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, διοίκηση του σχολείου) και να συμμετέχει στη συμβουλευτική σχέση με όρους ειλικρίνειας και γνησιότητας (Βότση, 2018. Διαμαντίδου, 2014. Κωστοπούλου, 2020. Sutton & Stewart, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ο σύμβουλος είναι θεμιτό να εκφράζεται με αυθορμητισμό, φυσικότητα και απλότητα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011), ενώ, όταν το κρίνει σκόπιμο, μπορεί να προβαίνει -με φειδώ- σε επιλεκτική αυτοαποκάλυψη, εφόσον αυτό διευκολύνει την επικοινωνία με τον συμβουλευόμενο (Καραγεώργου, 2010. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Όπως επισημαίνει η Πηγιάκη (2010), η *αληθινότητα* του συμβούλου δεν είναι απλώς μια στάση, αλλά αποτελεί μαρτυρία ακεραιότητας που βεβαιώνει τη συμφωνία ανάμεσα στις αξίες που ο ίδιος πρεσβεύει και στις πράξεις του.

Η οικοδόμηση μιας γνήσιας και εποικοδομητικής συμβουλευτικής σχέσης προϋποθέτει, επίσης, την άνευ όρων θετική αποδοχή (*unconditional positive regard*) του συμβουλευομένου από τον σύμβουλο (Βότση, 2018. Δεδούλη, 2014. Διαμαντίδου, 2014. Καρολίδου, χ.χ. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011. Μουρατίδης, 2015. Μπρούζος, 2009. Πηγιάκη, 2010. Purswell, 2019). Οι Rogers & Freiberg (1994 στο Purswell, 2019, pp. 359-360) ορίζουν την έννοια αυτή ως μία βασική μορφή εμπιστοσύνης -μία πεποίθηση ότι

το άλλο άτομο είναι κατά κάποιον τρόπο θεμελιωδώς άξιο εμπιστοσύνης». Η στάση αυτή διασφαλίζει ένα πλαίσιο αποδοχής μέσα στο οποίο ο συμβουλευόμενος μπορεί να εκφραστεί αυθεντικά, χωρίς φόβο απόρριψης ή στιγματισμού. Είναι κρίσιμο, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι η αποδοχή δε συνεπάγεται ταύτιση ή υιοθέτηση των αξιών, επιλογών ή συμπεριφορών του άλλου ούτε την απόρριψή τους. Όπως επισημαίνει ο Μπρούζος (2009), η ουσιαστική αποδοχή προϋποθέτει τη διατήρηση μιας στάσης ενσυνείδητου διαχωρισμού μεταξύ των προσωπικών κριτηρίων του συμβούλου και της ανοιχτής, απαλλαγμένης από αξιολογήσεις, αποδοχής του συμβουλευομένου.

Είναι, επίσης, προφανές ότι, για να μπορέσει ο σύμβουλος να αποδεχτεί ουσιαστικά τον άλλον, χρειάζεται πρώτα να έχει συμφιλιωθεί με τον εαυτό του και να τον αποδέχεται, γεγονός που προϋποθέτει την ύπαρξη θετικής αυτοαντίληψης και υγιούς αυτοεκτίμησης. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η Πηγιάκη (2010, σ.31) αναφερόμενη γενικά στον λειτουργό της εκπαίδευσης, «η θετική στάση προς τον εαυτό του τον καθιστά επίσης άτομο που αποδέχεται τους άλλους ανθρώπους και η αποδοχή αυτή συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών του δεξιοτήτων».

Ανάμεσα στις πλέον καθοριστικές ικανότητες του συμβούλου συγκαταλέγεται η ενσυναίσθηση (*empathy, empathetic understanding*) (Βότση, 2018. Καρολίδου, χ.χ. Μουρατίδης, 2015. Purswell, 2019), την οποία ο Rogers (1951 στο Purswell, 2019, p. 359) προσδιόρισε ως «κατανόηση η οποία διακρίνεται από ευαισθησία για το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου». Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ενσυναίσθηση παρπέμπει στην ικανότητα του συμβούλου να εστιάζει στο πρόσωπο (Purswell, 2019) να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα από τη σκοπιά του συμβουλευομένου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011), να κατανοεί τις δυναμικές που αναπτύσσονται στα σχολικά υποσυστήματα, αλλά και να αφογκράζεται τους φόβους και τις ανασφάλειες του συνομιλητή του (Κωστοπούλου, 2020). Ο τελικός στόχος είναι ο συμβουλευόμενος να νιώσει ότι γίνεται κατανοητός και αποδεκτός για αυτό που πραγματικά είναι (Πηγιάκη, 2010). Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται όταν ο σύμβουλος αναπλάθει όσα εκφράστηκαν (Διαμαντίδου, 2014) και τα επιστρέφει στον συμβουλευόμενο με τρόπο ζεστό, ανθρώπινο και προσωπικό (Μπρούζος, 2009. Πηγιάκη, 2010), προσδίδοντάς τους ουσιαστικό νόημα και αξία για τη ζωή του.

Αναντίρρητα, η αποτελεσματική άσκηση του σύνθετου και πολυδιάστατου συμβουλευτικού ρόλου προϋποθέτει την καλλιέργεια και την αξιοποίηση των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών. Παρ' όλα αυτά, η συνολική επάρκεια του συμβούλου εξαρτάται και από ένα σύνολο επιπλέον γνωρισμάτων, τα οποία συμβάλλουν στην ολόπλευρη συγκρότηση της προσωπικότητάς του και ενισχύουν την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ξεκινώντας από το γνωστικό επίπεδο, θεωρείται απαραίτητη η θεωρητική και πρακτική κατάρτισή του τόσο στην παιδαγωγική όσο και στη συμβουλευτική διαδικασία, καθώς και η απόκτηση μιας σφαιρικής εποπτείας των συναφών επιστημονικών περιοχών (Μπρούζος, 2009). Έχει επισημανθεί, επίσης, η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και

ενημέρωσης για τις εξελίξεις που αφορούν το επιστημονικό του πεδίο, ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ουσιώδης παράμετρος είναι και η ισχυρή προσωπικότητα του συμβούλου, που του παρέχει τη δυνατότητα να ασκεί το έργο του με συνέπεια και χωρίς να αλλοιώνεται η προσωπική του ταυτότητα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Με άλλη διατύπωση, το ζητούμενο αλλά και η πρόκληση στην περίπτωση αυτή είναι ο σύμβουλος να ασκεί τον ρόλο του με σταθερότητα διατηρώντας ακέραια την πίστη στις προσωπικές του αξίες και πεποιθήσεις. Ουσιώδη χαρακτηριστικά θεωρούνται, επίσης, η αρετή της αυτογνωσίας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011) και η ικανότητα της αυτοκριτικής, δεδομένου ότι ευσυνείδητη άσκηση των καθηκόντων δεν νοείται χωρίς αναστοχασμό και αποτίμηση της στάσης και των ενεργειών του με κριτήριο τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής σχέσης (Κωστοπούλου, 2020. Μπρούζος, 2009).

Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται από τη βιβλιογραφία και στο κίνητρο που ωθεί το άτομο στην ανάληψη του συμβουλευτικού ρόλου. Σύμφωνα με τον Maslow (όπως αναφέρεται στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011), ο σύμβουλος οφείλει να παρακινείται από την εσωτερική ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Το γεγονός αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι είναι θεμιτή η εργαλειοποίηση της συμβουλευτικής σχέσης με σκοπό την προσωπική ανάπτυξη του συμβούλου. Αντιθέτως, η ειλικρινής αγάπη για το λειτούργημα και το γνήσιο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, και ειδικότερα για το παιδί αναγνωρίζεται ως το αυθεντικότερο και ισχυρότερο κίνητρο της συμβουλευτικής πράξης (Freire, 2009. Marzano & Marzano, 2003. Πηγιάκη, 2010). Η αγάπη αυτή συνιστά το «κλειδί» για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, βασικής προϋπόθεσης για τη δημιουργία μιας αυθεντικής και αποτελεσματικής συμβουλευτικής σχέσης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Απόρροια μιας τέτοιας στάσης είναι η συνεχής - και ενίοτε επίπονη - διερεύνηση του εαυτού και η συνεχής αξιολόγηση της ποιότητας της προσφερόμενης βοήθειας.

Περαιτέρω, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ο σύμβουλος να διακρίνεται για την ορθή του αντίληψη και παρατηρητικότητα (Διαμαντίδου, 2014. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Τα χαρακτηριστικά αυτά του επιτρέπουν να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια και πληρότητα την κατάσταση που καλείται να διαχειριστεί, να αποκρυπτογραφεί αποτελεσματικά τα μηνύματα που λαμβάνει από τον συμβουλευόμενο και να ανταποκρίνεται με τρόπο επαρκή και στοχευμένο. Καθοριστικής σημασίας σε αυτή τη διαδικασία είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογεί τα δεδομένα και να εστιάζει την προσοχή του στα ουσιώδη (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011), καθώς και της ευκρίνειας — της ικανότητας, δηλαδή, να διαγιγνώσκει με ακρίβεια τα συναισθήματα και την εσωτερική κατάσταση του συμβουλευομένου (Βότση, 2018. Καρολίδου, χ.χ.).

Δεδομένου δε ότι το σχολείο αποτελεί έναν πολυσύνθετο οργανισμό, με συχνά απρόβλεπτες καταστάσεις και ποικίλα προβλήματα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Σε συνδυασμό με αυτή, οι επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και αποδοχής

(Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011. Μπρούζος, 2009). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να τους ακούν με σεβασμό και ενσυναίσθηση (McLaughlin, 1999), γεγονός που συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την κεντρική θέση που αποδίδεται στην ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης για την ανάπτυξη μιας αυθεντικής και υποστηρικτικής συμβουλευτικής σχέσης (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011. Μπρούζος, 2009. Πηγιάκη, 2010). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Μπρούζος (2009, σ.305), η ενεργητική ακρόαση συνίσταται στο να «(...) συνοδεύω το συνομιλητή μου ακούγοντάς τον, βλέποντάς τον, κατανοώντας τον και συναισθανόμενος την προσωπικότητά του ως άμεσα δεμένος μαζί του». Η ικανότητα αυτή υπερβαίνει τη λειτουργία της απλής ακρόασης, καθώς στηρίζεται στην ενεργοποίηση όχι μόνο της ακοής, αλλά και της όρασης, καθώς και των υπόλοιπων αισθήσεων, απαιτώντας παράλληλα υψηλό βαθμό συγκέντρωσης και ψυχικής διαθεσιμότητας (Μπρούζος, 2009).

Μέσω της ενεργητικής ακρόασης, ο σύμβουλος επιβεβαιώνει στον συμβουλευόμενο την πλήρη και ουσιαστική του παρουσία, οικοδομεί ένα ασφαλές πλαίσιο εμπιστοσύνης και διευκολύνει την έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και εσωτερικών συγκρούσεων. Παράλληλα, δημιουργούνται οι συνθήκες μέσα στις οποίες μπορούν να εκφραστούν η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή ως βασικές αρχές της συμβουλευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, είναι αυτονόητο ότι απαιτείται και επαρκής ευελιξία από την πλευρά του συμβούλου, ώστε να μπορεί να προσαρμόζει και να αξιοποιεί κάθε φορά τις πλέον κατάλληλες επικοινωνιακές στρατηγικές, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε συμβουλευτικής περίπτωσης (Βότση, 2018).

Στα όσα έχουν ήδη αναφερθεί, αξίζει να προστεθούν και η ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης αυθεντικών ανθρώπινων σχέσεων (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011), η ικανότητα συντονισμού καθώς και η τέχνη της διατήρησης ισορροπιών μεταξύ των επιμέρους υποσυστημάτων του σχολικού πλαισίου (Κωστοπούλου, 2020). Ιδιαίτερα κρίσιμη αναδεικνύεται και η ικανότητα συνεργασίας, η οποία θεωρείται βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα κάθε παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι αγαθές προθέσεις του συμβούλου δεν επαρκούν, εάν δεν μετασχηματίζονται σε πράξη μέσω μιας σταθερής, συνειδητής και ουσιαστικής συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής ζωής (Γιώτσα, 2014. Κωστοπούλου, 2020. Marzano & Marzano, 2003).

Ολοκληρώνοντας και με αφετηρία τη σκέψη του Freire (2009), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ακόμη ότι γνωρίσματα όπως η ταπεινοφροσύνη, η πνευματική ανεκτικότητα, η αυτοπεποίθηση και η αποφασιστικότητα αποτελούν ουσιώδεις αρετές όχι μόνο για τον σύμβουλο, αλλά για κάθε εκπαιδευτικό που επιδιώκει να ανταποκρίνεται με συνέπεια στον παιδαγωγικό του ρόλο. Έχει, επίσης, επισημανθεί ότι μια συμπεριφορά κοινωνική και φιλική και ένας χαρακτήρας προσιτός και ευδιάθετος διευκολύνουν τη συμβουλευτική σχέση (Μπρούζος, 2009), καθώς με αυτόν τον τρόπο δηλώνεται έμπρακτα

η συναισθηματική διαθεσιμότητα του συμβούλου (Δεδούλη, 2014). Η εσωτερική ισορροπία (Καρολίδου, χ.χ. Κωστοπούλου, 2020), η ευγένεια, η ηρεμία, η υπομονή και το χιούμορ λειτουργούν ως καταλυτικοί παράγοντες στη διευκόλυνση της επικοινωνίας (Αναγνωστοπούλου, 2008. Μουρατίδης, 2015) και ασκούν θετική επιρροή στη σχέση του με τους άλλους (Καραγεώργου, 2010). Επιπλέον, χαρακτηριστικά όπως η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η αμεροληψία και η δικαιοσύνη (Αναγνωστοπούλου, 2008. Κωστοπούλου, 2020. Μπρούζος, 2009) συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό του, περιβάλλοντας τον ρόλο του με αξιοπιστία και κύρος.

Ωστόσο, η πραγμάτωση όλων των παραπάνω προϋποθέτει, πρωτίστως, μια ειλικρινή και πηγαία διάθεση για προσφορά προς τον συνάνθρωπο (Κωστοπούλου, 2020). Η αισιόδοξη στάση του συμβούλου απέναντι στη ζωή, η πίστη και η εμπιστοσύνη του στην ανθρώπινη αξία αποτελούν τη θεμελιώδη πηγή της εσωτερικής του δύναμης να προσφέρει βοήθεια, όποτε και όπου του ζητηθεί. Παράλληλα, η στάση αυτή καλλιεργεί την ελπίδα και τη θετική προσδοκία ότι η αλλαγή και η βελτίωση είναι εφικτές, ακόμη και σε φαινομενικά δύσκολες και περίπλοκες καταστάσεις (Πηγιάκη, 2010).

Συζήτηση - Διαπιστώσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματική άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου. Η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει ποικίλα χαρακτηριστικά και ικανότητες που ενισχύουν τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες κατηγορίες.

1. Γνωστικές και επαγγελματικές δεξιότητες: θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, σφαιρική εποπτεία συναφών επιστημών, συνεχιζόμενη επιμόρφωση, αντιληπτική ικανότητα, παρατηρητικότητα, κριτική ικανότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

2. Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες: αυθεντικότητα, άνευ όρων θετική αποδοχή, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, δημιουργία και διατήρηση ανθρώπινων σχέσεων, ευκρίνεια, συνεργασία, ευελιξία, συντονισμός, διατήρηση ισορροπιών.

3. Ηθικές και αξιακές αρχές: αγάπη για τον συνάνθρωπο, πίστη στην ανθρώπινη αξία, διάθεση προσφοράς, συνέπεια, υπευθυνότητα, πνευματική ανεκτικότητα, αμεροληψία, δικαιοσύνη.

4. Ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά: ισχυρή προσωπικότητα, αυτογνωσία, θετική αυτοαντίληψη, υγιής αυτοεκτίμηση, ταπεινοφροσύνη, αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα, κοινωνικότητα, συναισθηματική διαθεσιμότητα, εσωτερική ισορροπία, ευγένεια, ηρεμία, υπομονή, αισιόδοξία, χιούμορ.

Υιοθετώντας μια κριτική οπτική απέναντι στις προαναφερθείσες θέσεις, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η συγκεκριμένη αποτύπωση τείνει να συγκροτεί τον ιδεατό τύπο συμβούλου. Στην πράξη, ωστόσο, η ύπαρξη ενός τέτοιου προτύπου είναι σπάνια, ενώ

ενδέχεται να λειτουργήσει αποτρεπτικά για όσους φιλοδοξούν να αναλάβουν έναν τέτοιο ρόλο. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στη σκέψη ότι η αυθεντικότητα είναι πιθανώς το πιο κρίσιμο λειτουργικά χαρακτηριστικό της συμβουλευτικής σχέσης. Και τούτο διότι το γνήσιο και ειλικρινές φέρσιμο εμπεριέχει την αναγνώριση εκ μέρους του συμβούλου όχι μόνο των αρετών του αλλά και των αδυναμιών που ως ανθρώπινο πρόσωπο αναπόφευκτα φέρει. Αν ζητείται κάτι, επομένως, δεν είναι η τελειότητα αλλά η δυνατότητα του συμβούλου να είναι «τέλεια ατελής», να μπορεί δηλαδή να λειτουργεί με ενσυναίσθηση και επάρκεια μέσα στα όρια που του θέτει η ίδια η ανθρώπινη φύση του.

Σύμμαχος σε αυτή την προσπάθεια πρέπει πρωτίστως να είναι το εσωτερικό του κίνητρο, το οποίο δεν μπορεί να είναι άλλο από την αγάπη για το λειτούργημά του, συνοδευόμενη από την ακούραστη διάθεση προσφοράς και την ακλόνητη πίστη στις ανθρωπιστικές αξίες. Ιδιαίτερης σημασίας είναι επίσης η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία οπλίζει τον εκπαιδευτικό σύμβουλο με σθένος, αντοχή και ευελιξία, ώστε να ανταποκρίνεται θετικά στις προκλήσεις ενός δυναμικού και διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί και το σύγχρονο σχολείο.

Ευνόητο είναι, επίσης, ότι η ύπαρξη των κατάλληλων χαρακτηριστικών δεν επαρκεί από μόνη της για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του συμβούλου από τους εκπαιδευτικούς. Και τούτο διότι ο σύμβουλος δεν λειτουργεί *εν κενώ*, αλλά μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου η δομή και τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία του έργου του. Είναι, δηλαδή, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που οριοθετεί τον ρόλο του, καθορίζει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς καθώς και τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα δράσει.

Υπό το πρίσμα αυτής της διαπίστωσης, καθίσταται αναγκαία η στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών που ασκούν συμβουλευτικό ρόλο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια οργανωμένη και στοχευμένη προσπάθεια της Πολιτείας για την αποτελεσματική λειτουργία των κατάλληλων υποστηρικτικών δομών. Στο πλαίσιο αυτό, κρίσιμης σημασίας θεωρούνται τα ακόλουθα.

1. Οριοθέτηση του ρόλου με σαφή προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού – συμβούλου.
2. Συστηματική επιμόρφωση.
3. Παροχή συμβουλευτικής εποπτείας κατά την άσκηση του έργου του.
4. Διοικητική στήριξη.
5. Κλίμα συνεργασίας στο σχολείο.

Αν και η παρούσα εργασία ανέδειξε ορισμένες ενδιαφέρουσες πτυχές του ζητήματος, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι τα συμπεράσματά της βασίζονται αποκλειστικά

σε δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Επομένως, υπόκειται στους περιορισμούς που απορρέουν τόσο από τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση όσο και από τον σκοπό και την έκταση της μελέτης. Για τον λόγο αυτό, τα ευρήματα θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν και σε εμπειρικό επίπεδο. Προς αυτή την κατεύθυνση, ιδιαίτερα χρήσιμη θα μπορούσε να αποδειχθεί η διεξαγωγή έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίων ή/και συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anagnostopoulou, M. (2008). I epidrasi ton diaprosopikon scheseon tou ekpaideftikou me tous mathites sto psychologiko klima tis taxis. Sto E. Tzelepi-Giannatou (Epim.), *Themata diacheirisis provlimaton scholikis taxis* (ss. 149-159). Athina: YPEPTH-Paidagogiko Institutouto.
- Apofasi 129431/GD4 (FEK 4183/V/28-9-2020). Symvoulos Scholikhis Zois.
- Brouzos, A. (2009). *O ekpaideftikos os leitourgios symvouleftikis. Mia anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Giotsa, A. (2014). I efarmogi tis systimikis theorias ston choro tou scholeiou. Sto E. Katsarou & M. Liakopoulou (Epim.), *Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio. Epimorfotiko yliko* (sympl. ekd.) (ss.431-442). Thessaloniki: Y.PAI.TH.
- Dedouli, M. (2014). Oi kyries leitourgies sti schesi ekpaideftikou kai efivon mathiton. Sto E. Katsarou & M. Liakopoulou (Epim.), *Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio. Epimorfotiko yliko* (sympl. ekd.) (ss.481-490). Thessaloniki: Y.PAI.TH.
- Diamantidou, K. (2014). Diaprosopikes scheseis sti scholiki taxi kai dexiotites apotelesmatikis epikoinonias me tous mathites. Sto E. Katsarou & M. Liakopoulou (Epim.), *Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio. Epimorfotiko yliko* (sympl. ekd.) (ss.465-480). Thessaloniki: Y.PAI.TH.
- Freire, P. (2009). *Deka epistoles pros ekeinous pou toloun na didaskoun* (2i ekd.) (D. Asimakopoulou, T. Liampas, Epim.) (M. Ntamparakis, Met.). Thessaloniki: Epikentro.
- Karageorgou, E. (2010). O symvouleftikos rolos tou daskalou sti diacheirisi provlimaton sto choro tou scholeiou. *Ekpaideftiki Epikairotita*, 1, 40-49.
- Karolidou, A.S., (ch.ch.). *Oikogeneiaki systimiki symvouleftiki gia ekpaideftikous*. Ekpaideftiko yliko tou Programmatos Psychikis kai Koinotikis Ygeias. Panepistimio Aigaiou.

- Katsigianni, E.A. (2021). *Ta prosopika charaktiristika tou ekpaideftikou os ekpaideftikou symvoulou*. Kentro Dia Viou Mathisis Panepistimiou Makedonias, Epimorfotiko Programma «Epopteia (Mentoring), Symvouleftiki kai Axiologisi stin Ekpaidefsi» (mi dimosievmeni ergasia). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.
- Kostopoulou, G. (2020). *Eisagogi sti systimiki symvouleftiki prosengisi kai skepsi*. Ekpaideftiko yliko tou Programmatos «Epopteia (Mentoring) Symvouleftiki kai Axiologisi stin Ekpaidefsi». Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27 (1), 13-22.
- Malikiosi-Loizou, M. (2011). *I symvouleftiki psychologia stin ekpaidefsi*. Athina: Pedio.
- Marzano, R.J. & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61 (1), 6-13.
- Mouratidis, D. (2015). *Symvouleftiki kai eidiki ekpaidefsi (Metaptychiaki ergasia)*. Anaktithike 2/1/2021 apo <http://ikee.lib.auth.gr/record/279291?ln=el>.
- Pigiaki, P. (2010). *Proetoimasia, schediasmos kai axiologisi tis didaskalias (7i ekd.)*. Athina: Ekdoseis Grigori.
- Purswell, K.E. (2019). Humanistic learning theory in counselor education. *The Professional Counselor*, 9 (4), 358-368.
- Sutton, J. & Stewart, W. (2008). *Learning to counsel. Develop the skills, insight and knowledge to counsel others* (3rd ed.). Oxford: How to books.
- Votsi, K. (2018). *O ekpaideftikos os leitourgos diapolitismikis symvouleftikis: Mia sygkritiki meleti ton koinonikon anaparastaseon ton ekpaideftikon protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis gia ti symvouleftiki diastasi tou rolou tous sto synchrono polypolitismiko scholiko perivallon (Metaptychiaki ergasia)*. Anaktitihike 3/1/2021 apo <http://ikee.lib.auth.gr/record/300422?ln=el>.

Η διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο Δημοτικό Σχολείο στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2021)

Άννα Π. Βακάλη, Ε.Δι.Π. Δημιουργικής Γραφής ΠΔΜ

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Δημοτικό Σχολείο, στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2021) και των πρόσφατων θεσμικών κατευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας. Σε αντιδιαστολή με την αποσπασματική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, η ανάγνωση εκτενών και αυτοτελών έργων προτείνεται ως οργανικό μέρος του γλωσσικού μαθήματος, με σαφή παιδαγωγική και διδακτική στόχευση. Το άρθρο αναδεικνύει τη σημασία της συνεχούς αναγνωστικής εμπλοκής για την κατανόηση της αφηγηματικής συνοχής, της εξέλιξης των χαρακτήρων και της γλωσσικής και ιδεολογικής συγκρότησης του έργου. Παράλληλα, παρουσιάζεται ένα λειτουργικό διδακτικό πλαίσιο αξόνων και πρακτικών που υποστηρίζουν τη συστηματική ανάγνωση ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων και συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αναγνωστικής αυτονομίας, της κριτικής σκέψης και της φιλαναγνωσίας των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία λογοτεχνίας, ολόκληρο λογοτεχνικό έργο, Δημοτικό Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών 2021

Whole-Book Reading in Primary Education: Instructional Practices under the New Greek Language Curriculum (2021)

Anna P. Vakali, Special Teaching Staff of Creative Writing, UoWM

Abstract

This article explores the teaching of complete literary works in primary education within the framework of the New Greek Language Curriculum (2021) and recent institutional initiatives of the Ministry of Education. It highlights the shift from fragmentary text use to the systematic reading of extended and self-contained literary works as an integral part of language teaching. Drawing on theoretical perspectives and didactic guidelines, the article argues that whole-book reading enhances reading comprehension, language development, critical thinking, and the formation of students' reading identity. It further proposes key instructional axes and organizational tools that support sustained reading engagement and the holistic understanding of literary texts in the classroom.

Key-Words: literature teaching, Whole-Book Reading, primary education, Greek Language Curriculum (2021)

1. Η διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με το νέο ΑΠΣ (2021)

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο κατέχει κεντρική θέση στο γλωσσικό μάθημα, καθώς συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και τη διαμόρφωση της αισθητικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών¹. Το παρόν άρθρο εστιάζει στη θεσμική και διδακτική τεκμηρίωση της διδασκαλίας του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Δημοτικό, και παράλληλα προτείνει ένα λειτουργικό πλαίσιο αξόνων και πρακτικών.

Στο γλωσσικό μάθημα του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2021), το περιεχόμενο οργανώνεται γύρω από πέντε κεντρικούς άξονες, οι οποίοι αναφέρονται ως Θεματικά Πεδία². Η οργάνωση αυτή εξυπηρετεί τόσο μεθοδολογικούς σκοπούς, καθώς επιτρέπει την εξέταση των επιμέρους διαστάσεων του γλωσσικού φαινομένου, όσο και λόγους διδακτικής αποτελεσματικότητας, δεδομένου ότι διευκολύνει την εστίαση σε διαφορετικές όψεις του αντικειμένου ανάλογα με τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους (ΙΕΠ 2021, οδηγός Εκπαιδευτικού 2021).

Τα Θεματικά Πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών είναι τα εξής: (1) προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, (2) κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα, (3) γραμματική περιγραφή, (4) λεξιλόγιο και (5) ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων.

Η θέση της Λογοτεχνίας στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών εντοπίζεται κυρίως στο ΘΠ5 (Ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων), το οποίο περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τις μορφές και τα είδη των βιβλίων, έντυπων και ψηφιακών, καθώς και με τη δομή, το περιεχόμενο, τη γλώσσα και την αισθητική του λογοτεχνικού κειμένου, τόσο του πεζού όσο και του ποιητικού λόγου. Παράλληλα, στοιχεία της λογοτεχνικής διδασκαλίας εντάσσονται και στο ΘΠ2 (Κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα), ιδίως στις Θεματικές Ενότητες που αφορούν τα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα.

Στο πλαίσιο του ΘΠ5, το βιβλίο αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως κειμενικό περιεχόμενο, αλλά ως πολιτισμικό αντικείμενο, καθώς οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με τη δομή, τη μορφή και την υλικότητά των βιβλίων, τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή. Η σχετική ενασχόληση και διδασκαλία οργανώνεται με τρόπο διαβαθμισμένο και προσαρμοσμένο στην ηλικία των μαθητών και εστιάζει στη σταδιακή εξοικείωση τους με την υλικότητα και τα μορφικά χαρακτηριστικά του βιβλίου.

¹ Στο παρόν άρθρο, κατά την πρώτη αναφορά χρησιμοποιείται η διπλή μορφή (π.χ. μαθητές/τριες). Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της οικονομίας του λόγου και αναγνωστικής ευχέρειας, χρησιμοποιείται το αρσενικό γραμματικό γένος ως ουδέτερη αναφορά, χωρίς διάκριση φύλου.

² Στο εξής στο πλαίσιο της οικονομίας του λόγου θα αναφέρονται ως ΘΠ.

Ειδικότερα, στις μικρότερες τάξεις (Α'–Β'), η προσέγγιση είναι κυρίως βιωματική και διαισθητική: οι μαθητές καλούνται «να αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τύπους βιβλίων με βάση τη μορφή και την ύλη τους», «να παρατηρούν την εικονογράφηση και να διατυπώνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο», ενώ παράλληλα «γνωρίζουν βασικά δομικά στοιχεία του βιβλίου (όπως ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εικονογράφος ή η αφιέρωση) και τον ρόλο τους» (Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 31).

Στις μεσαίες τάξεις (Γ'–Δ'), η ενασχόληση γίνεται πιο συστηματική και αναλυτική: οι μαθητές μελετούν «όσα περιέχονται στο οπισθόφυλλο και να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο», διακρίνουν «τα βιβλία γνώσεων ή πληροφορικά από άλλες κατηγορίες» και αναγνωρίζουν «τα διαφορετικά είδη βιβλίων με βάση τα μορφικά και εκδοτικά χαρακτηριστικά τους». Παράλληλα, ενθαρρύνονται να εμπλακούν ενεργά σε δημιουργικές πρακτικές (Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 31).

Στις μεγαλύτερες τάξεις (Ε'–ΣΤ'), η προσέγγιση αποκτά πιο κριτικό χαρακτήρα: οι μαθητές «εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε βιβλία», αξιολογώντας το εξώφυλλο, τα στοιχεία της έκδοσης και τη συνολική παρουσίασή τους, ενώ «αναζητούν λογοτεχνικά βιβλία διαφορετικών ειδών με βάση προσωπικά ενδιαφέροντα». Στην τελευταία τάξη, καλούνται να «γνωρίζουν τη διαδικασία έκδοσης ενός βιβλίου», και να «ομαδοποιούν βιβλία, έντυπης ή ψηφιακής μορφής, για μαθητικό κοινό ανάλογα με το θέμα» (Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 31).

Παράλληλα, η προσέγγιση της δομής, του περιεχομένου, της γλώσσας και της αισθητικής του λογοτεχνικού κειμένου στο Δημοτικό Σχολείο οργανώνεται επίσης ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Στην Α' τάξη, η έμφαση δίνεται στην πρώτη επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς προσδοκάται οι μαθητές «να ακροώνται προσεκτικά την ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό ή άλλη πηγή», «να εκφράζονται για τα συναισθήματα που τους προκαλεί η επαφή με τα βιβλία» και «να συνδέουν τη λογοτεχνική ανάγνωση με άλλες μορφές τέχνης (εικαστικά, μουσική, θέατρο)».

Στη Β' τάξη, η εμπλοκή των μαθητών γίνεται πιο ενεργητική και δημιουργική, καθώς καλούνται «να παράγουν απλούς ποιητικούς στίχους, ομοιοκατάληκτους», «να δημιουργούν μια απλή ιστορία, ατομικά ή ομαδικά, και να την εικονογραφούν», «να απολαμβάνουν αισθητικά τη λογοτεχνική ανάγνωση» και «να διαβάζουν αυτόνομα το λογοτεχνικό κείμενο στο σπίτι». Στην Γ' τάξη, η αναγνωστική εμπειρία διευρύνεται και οι μαθητές «διαβάζουν ένα ολόκληρο βιβλίο γνώσεων (λογοτεχνικής μορφής)», γνωρίζουν «να διακρίνουν το φανταστικό από το πραγματικό» και καλούνται «να μελετούν ποιητικά κείμενα και να μιλούν για τα νοήματά τους και τα συναισθήματα που τους προκαλούν».

Στην Δ' τάξη, ενισχύεται η αισθητική απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς στόχος είναι οι μαθητές «να απολαμβάνουν την ανάγνωση, να συνειδητοποιούν τη συναισθηματική και αισθητική αξία του κειμένου», «να αναγνωρίζουν στοιχεία του

ποιητικού λόγου, όπως: ρυθμός, ομοιοκαταληξία, στροφή, στίχος» και «να γράφουν δικούς τους στίχους ελεύθερα ή σε πρότυπο». Στην Ε΄ τάξη, η προσέγγιση αποκτά πιο σύνθετο χαρακτήρα, και οι μαθητές «αναπτύσσουν δεξιότητες αναπλαισίωσης τμημάτων του λογοτεχνικού κειμένου», «αναγνωρίζουν το χιουμοριστικό στοιχείο σε ένα αφηγηματικό λογοτεχνικό κείμενο και τους τρόπους με τους οποίους δημιουργείται» και «γνωρίζουν δημοτικά τραγούδια του τόπου μας από διάφορες εποχές και περιοχές της και να τα εντάσσουν στο χωροχρονικό πλαίσιο».

Τέλος, στη Στ΄ τάξη, η διδασκαλία της λογοτεχνίας εξελίσσεται με στόχο την εμπάθυνση στο κείμενο, καθώς οι μαθητές πρέπει να μάθουν «να διαβάζουν εκφραστικά, να ακροώνται, να αναλύουν προφορικά ή γραπτά, νοήματα που βρίσκονται σε λογοτεχνικά κείμενα», «να απολαμβάνουν την ανάγνωση ενός σημαντικού λογοτεχνικού έργου (πεζού ή ποιητικού) και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους», «να αναπτύσσουν κριτική σκέψη συγκρίνοντας και εμβαθύνοντας στα κείμενα» και «να ανακαλύπτουν τη διακειμενική σύνδεση των λογοτεχνικών βιβλίων με άλλα βιβλία και με άλλες μορφές τέχνης».

Στο πλαίσιο αυτό, μια μεταγενέστερη εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας έρχεται να εξειδικεύσει και να ενισχύσει τις κατευθύνσεις του Προγράμματος Σπουδών, παρέχοντας συγκεκριμένες οδηγίες για την εφαρμογή της ανάγνωσης ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στη σχολική πράξη. Στις 18 Μαρτίου 2025, το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε ότι τίθεται σε λειτουργία η ψηφιακή βιβλιοθήκη eVivlio.gov.gr, η οποία προσφέρει δωρεάν πρόσβαση σε 20 λογοτεχνικά βιβλία για μαθητές όλων των βαθμίδων, από το νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο —ανάμεσά τους και έργα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο Δημοτικό. Πρόκειται για επίσημη δημόσια καταγραφή της πρόθεσης για χρήση συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον όλων των τάξεων (Υπουργείο Παιδείας 2025a).

Στις 2 Απριλίου 2025, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε επίσημη ανακοίνωση/δελτίο τύπου σχετικά με την έναρξη διανομής λογοτεχνικών βιβλίων στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α΄, Β΄, Γ΄), και δημοσιοποιεί τίτλους συγκεκριμένων έργων που θα διανεμηθούν:

- *Ελληνική Μυθολογία* για την Α΄ Δημοτικού,
- *ο Μικρός Πρίγκιπας* για τη Β΄ Δημοτικού,
- *Παραμύθι Χωρίς Όνομα* για τη Γ΄ Δημοτικού.

Η ανακοίνωση περιέχει την πλήρη λίστα των τίτλων που είναι διαθέσιμα ψηφιακά για όλες τις τάξεις και ποια βιβλία προωθούνται προς διάθεση στο σχολικό περιβάλλον (Υπουργείο Παιδείας, 2025b).

Στο Δημοτικό Σχολείο, οι προτάσεις κλιμακώνονται ανάλογα με την ηλικία και τις αναγνωστικές δυνατότητες των μαθητών. Στην Α΄ Δημοτικού προτείνεται η Ελληνική Μυθολογία, η οποία εισάγει τους μαθητές σε βασικές αφηγηματικές μορφές,

χαρακτήρες και μύθους του πολιτισμικού κανόνα. Στη Β' Δημοτικού προτείνεται το έργο *ο Μικρός Πρίγκιπας*, το οποίο, μέσα από απλή αφηγηματική επιφάνεια, προσφέρει πολλαπλά επίπεδα νοήματος και δυνατότητες ερμηνευτικής προσέγγισης. Στη Γ' Δημοτικού προτείνεται το *Παραμύθι Χωρίς Όνομα*, έργο που συνδυάζει αφηγηματική συνοχή, συμβολισμό και κοινωνικούς προβληματισμούς. Στην Ε' Δημοτικού προτείνεται η *Μαύρη Καλλονή*, ένα εκτενές αφηγηματικό έργο που επιτρέπει τη συστηματική επεξεργασία χαρακτήρων, αφηγηματικής εξέλιξης και θεματικών αξόνων. Τέλος, στη ΣΤ' Δημοτικού προτείνεται *ο Γύρος του Κόσμου σε 80 Ημέρες*, έργο που υποστηρίζει την ανάγνωση εκτεταμένων κειμένων και την κατανόηση σύνθετων αφηγηματικών δομών.

2. Διδακτικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου

Η διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί απαιτητική διδακτική πρακτική, που χρήζει χρόνου και οργάνωσης. Οι δυσκολίες που προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται κυρίως με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, τα αναπτυξιακά και ηλικιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς και με τη σταθερή αντίληψη ότι τα εκτενή λογοτεχνικά κείμενα υπερβαίνουν τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές τους δυνατότητες (Applebee, 1996, σσ. 21–28, 41–48).

Το ολόκληρο λογοτεχνικό έργο απαιτεί διαφορετική διδακτική προσέγγιση από το μεμονωμένο απόσπασμα. Προϋποθέτει την παρακολούθηση της πλοκής, της εξέλιξης της ιστορίας και των χαρακτήρων, καθώς και τη σύνδεση επιμέρους επεισοδίων με τη συνολική υπόθεση του έργου. Η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην ανάγνωση και άμεση κατανόηση ενός τμήματος του κειμένου, αλλά μετατρέπεται σε σταδιακή συγκρότηση νοήματος, η οποία απαιτεί χρόνο και αναστοχασμό (Bruner, 1986, σσ. 11–22· Herman, 2009, σσ. 21–34).

Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, δημοσιευμένη στις 28 Απριλίου 2025, περιλαμβάνει σχετικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις και προτάσεις. Ενσωματώνει την ανάγνωση βιβλίων στον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος, προτείνοντας την οργάνωσή της τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Για κείμενα μεγάλης έκτασης (π.χ. *ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*) προβλέπεται τμηματική οργάνωση της ανάγνωσης και στο σχολείο και στο σπίτι και καθημερινή σταθερή ενασχόληση, ώστε να διασφαλίζεται η συνεπής ολοκλήρωση της διαδικασίας (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2025· Guthrie & Wigfield, 2000).

Στο ίδιο πλαίσιο, η εγκύκλιος προτείνει ενδεικτικές δραστηριότητες οργανωμένες σε στάδια πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, που περιλαμβάνουν τμηματική επεξεργασία της αφήγησης, αναγνωστικές προβλέψεις, δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς και διαθεματικές συνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ιστορία, η γεωγραφία και η τέχνη (ΙΕΠ, 2025· Drake & Reid, 2018).

3. Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών έργων

Η διδασκαλία εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών έργων δεν αποτελεί μόνο παιδαγωγική επιλογή, αλλά συνδέεται και με ευρύτερα γνωστικά, γλωσσικά και νευροψυχολογικά οφέλη, τα οποία έχουν αναδειχθεί από σύγχρονες έρευνες στον χώρο της γνωστικής ψυχολογίας και της νευροεπιστήμης της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1995, σσ. 25–47· Alexander, 2017, σσ. 223–229).

Η εκτεταμένη και συνεχής ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων συμβάλλει στην ενίσχυση νευρωνικών δικτύων που σχετίζονται με την κατανόηση και την επεξεργασία πληροφοριών. Η παρακολούθηση μιας αφήγησης μεγάλης έκτασης απαιτεί τη διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη και προσοχή, καθώς νέα δεδομένα εισάγονται σε ήδη διαμορφωμένες νοητικές αναπαραστάσεις και έτσι ενισχύεται η συγκέντρωση της σκέψης (Wolf, 2007, σσ. 129–158 · Alexander, 2017, σσ. 223–233).

Παράλληλα, η ενασχόληση με ολόκληρα λογοτεχνικά έργα επιτρέπει στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με σύνθετες αφηγηματικές δομές και πολυεπίπεδους χαρακτήρες. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν σχέσεις αιτίου–αποτελέσματος, να παρακολουθήσουν τις μεταβολές των χαρακτήρων και να συνθέσουν με επιμέρους στοιχεία ένα ενιαίο νοηματικό σύνολο (Bruner, 1986, σσ. 11–22· Herman, 2009, σσ. 21–34).

Σημαντικά είναι και τα γλωσσικά οφέλη που απορρέουν από τη διδασκαλία εκτενών λογοτεχνικών έργων. Η έκθεση των μαθητών σε πλούσιο λεξιλόγιο, ποικίλα εκφραστικά μέσα και σύνθετες συντακτικές δομές συμβάλλει στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της δημιουργικής σκέψης και στη γλωσσική ευχέρεια (OECD, 2010, σσ. 37–45).

Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής ενισχύει περαιτέρω τα παραπάνω οφέλη, καθώς η παραγωγή λόγου λειτουργεί ως κατάκτηση και μετασχηματισμός της αναγνωστικής εμπειρίας. Μέσα από τη γραφή, οι μαθητές επαναδομούν το κείμενο, αναστοχάζονται τις αφηγηματικές επιλογές του συγγραφέα και ενσωματώνουν προσωπικά νοήματα, διαδικασία που ενισχύει την καλλιέργεια της προσωπικής έκφρασης (Applebee, 1996, σσ. 54–66).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η συστηματική διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων συμβάλλει στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Οι μαθητές αναπτύσσουν αναγνωστικές εμπειρίες και αποκτούν ανάλογες συνήθειες, ενώ με σχετικές και επιλεγμένες δραστηριότητες προσεγγίζουν το λογοτεχνικό κείμενο ως δημιούργημα κοντά στα ενδιαφέροντά τους (Guthrie & Wigfield, 2000, σσ. 404–410· OECD, 2019, σσ. 24–30).

Τέλος, η διδασκαλία εκτενών λογοτεχνικών έργων λειτουργεί και προς την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς η λογοτεχνία διαχρονικά λειτουργεί

ως μέσο ενσυναίσθησης, ταύτισης, και συναισθηματικής κάθαρσης (Rosenblatt, 1995, σσ. 25–47· Wolf, 2007, σσ. 155–165).

4. Άξονες διδασκαλίας του ολόκληρου έργου

Η διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου απαιτεί μεθοδολογική οργάνωση γύρω από σταθερούς άξονες που υποστηρίζουν τη αναγνωστική εμπλοκή και την ενιαία επεξεργασία του κειμένου (ΙΕΠ, 2021· Guthrie & Wigfield, 2000). Οι άξονες που ακολουθούν εφαρμόζονται με παιδαγωγικά προσαρμοσμένο τρόπο στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών σχολικής ηλικίας. Ο/η εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο των μαθητών, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης ως αναγνωστικής κοινότητας, επιλέγει ποιοι άξονες θα αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία, και πώς θα προσαρμοστούν στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τους μαθησιακούς στόχους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας.

4.1 Θεματικός Άξονας

Ο θεματικός άξονας αφορά την ενασχόληση με τα κεντρικά θέματα και νοήματα του έργου. Οι μαθητές διερευνούν τις ιδέες που αναπτύσσονται στο κείμενο και τις συνδέουν με ευρύτερα ζητήματα, παρακολουθώντας τη θεματική συνοχή σε όλη την έκταση του έργου (Rosenblatt, 1995).

4.2 Δομικός Άξονας

Ο δομικός άξονας αξιοποιεί τη συνολική οργάνωση του έργου και τη σχέση των επιμέρους μερών του μεταξύ τους και με το κεντρικό θέμα. Εστιάζει στην πλοκή και την αλληλουχία των επεισοδίων, κατευθύνοντας στην κατανόηση της συνοχής και της αιτιότητας που διέπουν την αφήγηση (Bruner, 1986; Herman, 2009).

4.3 Χαρακτηρολογικός Άξονας

Ο χαρακτηρολογικός άξονας επικεντρώνεται στους χαρακτήρες, την εξέλιξή τους και τη λειτουργία τους μέσα στο έργο. οι μαθητές παρακολουθούν τις μεταβολές, τα κίνητρα και τις σχέσεις των προσώπων, κατανοώντας τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της πλοκής και των νοημάτων (Herman, 2009; Rosenblatt, 1995).

4.4 Γλωσσικός Άξονας

Ο γλωσσικός άξονας αφορά τη γλώσσα και το ύφος του συγγραφέα. Εξετάζονται οι λεξιλογικές επιλογές του, τα εκφραστικά μέσα και ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα συμβάλλει στη συγκρότηση του λογοτεχνικού νοήματος (Rosenblatt, 1995).

4.5 Ιδεολογικός / Κοινωνικός Άξονας

Ο ιδεολογικός και κοινωνικός άξονας εξετάζει τις αξίες, τις ιδέες και το κοινωνικό πλαίσιο που αναδύονται μέσα από το έργο. Οι μαθητές διερευνούν και συζητούν τις κοινωνικές σχέσεις, τις συγκρούσεις και ιδεολογικές θέσεις των χαρακτήρων, αναπτύσσοντας κριτική στάση (Applebee, 1996).

4.6 Συμβολικός Άξονας

Ο συμβολικός άξονας αφορά τα σύμβολα και τα μοτίβα του έργου. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αντικείμενα, εικόνες ή επαναλαμβανόμενα στοιχεία λειτουργούν στη συγκρότηση της ιστορίας και ενισχύουν ή διευκολύνουν την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου (Rosenblatt, 1995, σσ. 25–47, Herman, 2009).

4.7 Αφηγηματικός Άξονας

Ο αφηγηματικός άξονας επικεντρώνεται στις λειτουργίες του αφηγητή και στην οπτική γωνία του έργου. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η αφηγηματική εστίαση επηρεάζει την πρόσληψη των γεγονότων και τη σχέση του αναγνώστη με την αφήγηση (Bruner, 1986).

4.8 Συναισθηματικός Άξονας

Ο συναισθηματικός άξονας αφορά την υποκειμενική διάσταση της αναγνωστικής εμπειρίας. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τι ένιωσαν διαβάζοντας, να συνδέσουν το κείμενο με δικές τους εμπειρίες, και να μπουν στη θέση των χαρακτήρων καλλιεργώντας έτσι την ενσυναίσθησή τους (Rosenblatt, 1995, σσ. 25–47, Wolf, 2007, σσ. 129–158).

4.9 Κριτικός Άξονας

Ο κριτικός άξονας σχετίζεται με την αξιολόγηση του έργου και τη διαμόρφωση τεκμηριωμένης κριτικής άποψης. Οι μαθητές καλούνται να διαμορφώνουν και να διατυπώνουν κρίσεις βασισμένες σε στοιχεία του κειμένου και στη συνολική αναγνωστική εμπειρία (Applebee, 1996, σσ. 101–112).

5. Τεχνικές και εργαλεία οργάνωσης μεγάλου σε έκταση μυθιστορήματος στη διδακτική πράξη

Η διδασκαλία μυθιστορημάτων μεγάλης έκτασης στο Δημοτικό Σχολείο απαιτεί εργαλεία οργάνωσης που υποστηρίζουν την αναγνωστική εμπλοκή, ενισχύουν την προσοχή των μαθητών στα στοιχεία και την υπόθεση του έργου και αποτρέπουν την αποσπασματική ή επιφανειακή προσέγγιση του (Guthrie & Wigfield, 2000, σσ. 404–410· OECD, 2010, σσ. 37–45). Οι τεχνικές και τα εργαλεία αυτά μπορούν να αξιοποιούνται κατα περίπτωση στους άξονες διδασκαλίας που προηγήθηκαν -ή και

ταυτόχρονα σε περισσότερους από έναν- με την προσαρμογή τους ανάλογα με τον διδακτικό στόχο, με τις ανάγκες της τάξης και τα χαρακτηριστικά του έργου.

Οπτικοποίηση της αφήγησης

Οι πίνακες, τα διαγράμματα, οι χρονογραμμές και οι αφηγηματικοί χάρτες αποτελούν αποτελεσματικό εργαλείο οπτικοποίησης της εξέλιξης της πλοκής και της δομής ενός εκτενούς έργου. Τα εργαλεία αυτά βοηθούν τους μαθητές να παρακολουθούν τη χρονική αλληλουχία, τις αφηγηματικές κορυφώσεις και τις σχέσεις μεταξύ επεισοδίων, διατηρώντας την εικόνα του έργου ως ενιαίου συνόλου και οργάνωνοντας την αναγνωστική εμπειρία. Το υλικό αυτό αποτελεί σημείο αναφοράς, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να ανατρέχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, και υποστηρίζει τη κατανόηση της αφήγησης (Applebee, 1996, σσ. 89–96, Mayer, 2021, σσ. 1–95· 143–185).

Αναδόμηση αφηγηματικών ενοτήτων

Οι συνοπτικές αναδομήσεις του κειμένου, όπως σύντομες περιλήψεις ενοτήτων, επαναδιατυπώσεις ή αφηγηματικές ανακεφαλαιώσεις λειτουργούν ως εργαλεία αναδόμησης της πληροφορίας. Το λογοτεχνικό έργο μπορεί να επιμεριστεί σε συγκεκριμένα αναγνωστικά τμήματα και να οριστούν σταθμοί ανάγνωσης ως ενδιάμεσα σημεία επεξεργασίας, όπου οι μαθητές καλούνται να συνοψίσουν βασικά γεγονότα, να διατυπώσουν ερωτήματα ή να καταγράψουν προβλέψεις για τη συνέχεια. Οι φάσεις ανάγνωσης δεν ταυτίζονται απαραίτητα με τα κεφάλαια, αλλά οργανώνονται με βάση αφηγηματικές κορυφώσεις, αλλαγές χώρου ή κρίσιμες εξελίξεις της πλοκής και επιτρέπουν στους μαθητές να επεξεργάζονται το κείμενο καθώς εξελίσσεται, να διατυπώνουν υποθέσεις, να συζητούν πάνω στις εξελίξεις, καθώς και να συνδέουν νέα στοιχεία με προηγούμενα (Herman, 2009, σσ. 15–28, Guthrie & Wigfield, 2000, σσ. 404–410).

Ψηφιακά εργαλεία και συνεργατικές πρακτικές

Η αξιοποίηση ψηφιακών κοινόχρηστων εργαλείων (π.χ. κοινά έγγραφα, διαδραστικοί πίνακες, ψηφιακά χρονολόγια) μετατοπίζει την οργάνωση της ανάγνωσης από ατομική σε συλλογική διαδικασία. Μέσα από τη συνδιαμόρφωση ψηφιακών χαρτών, πινάκων και σημειώσεων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, συμμετοχής και οργάνωσης, και ενισχύουν τη συλλογική μνήμη της τάξης (OECD, 2010, σσ. 41–45· Applebee, 1996, σσ. 83–92).

Εστίαση σε χαρακτήρες μέσα από συνεχή γραφή

Η παρακολούθηση της εξέλιξης των χαρακτήρων υποστηρίζεται μέσα από δραστηριότητες γραφής, όπως ημερολόγια χαρακτήρων ή επιστολές προς και από τους χαρακτήρες. Τα ημερολόγια χαρακτήρων λειτουργούν ως εργαλείο καταγραφής σκέψεων, συναισθημάτων και στάσεων, ενώ με τη συγγραφή επιστολών προς ή από

έναν χαρακτήρα οι μαθητές επεξεργάζονται και αποτυπώνουν από ποικίλες οπτικές γωνίες τις σχέσεις και τις προθέσεις των ηρώων. Επιπλέον, οι χάρτες εννοιών για στοιχεία των χαρακτήρων και τις σχέσεις τους, οι οποίοι θα εμπλουτίζονται σταδιακά, καθώς προχωρά η ανάγνωση, βοηθά τους μαθητές να παρακολουθούν την εξέλιξη των προσώπων και τις μεταβολές τους στον χρόνο (Rosenblatt, 1995, σσ. 38–47· Herman, 2009, σσ. 41–52).

Μετασχηματιστικές δραστηριότητες γραφής

Οι μετασχηματιστικές δραστηριότητες, όπως η αλλαγή αφηγηματικής οπτικής, η μεταφορά του έργου σε διαφορετικό χρονικό ή κοινωνικό πλαίσιο ή η μεταβολή του λογοτεχνικού είδους, επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τις αφηγηματικές επιλογές του συγγραφέα. Οι δραστηριότητες αυτές βασίζονται στη συνολική γνώση του έργου και προϋποθέτουν κατανόηση της εσωτερικής του λογικής (Rosenblatt, 1995, σσ. 55–63· Bruner, 1986, σσ. 20–22).

Αναγνωστικό ημερολόγιο

Το αναγνωστικό ημερολόγιο μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο προσωπικής και συλλογικής οργάνωσης της ανάγνωσης. Οι μαθητές καταγράφουν σκέψεις, συναισθήματα, ερωτήματα και σημεία προβληματισμού σε όλη τη διάρκεια της επαφής τους με το έργο (Rosenblatt, 1995, σσ. 68–75). Στο τελικό στάδιο της ανάγνωσης, μπορούν να ενταχθούν πρακτικές κριτικής αποτίμησης του έργου, όπου οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τεκμηριωμένες απόψεις και να αξιολογήσουν την αναγνωστική τους εμπειρία.

Διαφοροποιημένες πρακτικές υποστήριξης της ανάγνωσης

Η οργάνωση της ανάγνωσης εκτενών έργων οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, τις διαφορετικές δυνατότητες πρόσληψης και κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές, καθώς και την ποικιλία αναγνωστικών ρυθμών των μαθητών. Η χρήση εναλλακτικών μορφών επεξεργασίας (π.χ. προφορική αναδιήγηση, οπτική αναπαράσταση) επιτρέπει την ουσιαστική εμπλοκή όλων των μαθητών στη συλλογική αναγνωστική εμπειρία και η ανάγνωση εκτενών έργων μετατρέπεται σε συμπεριληπτική μαθησιακή διαδικασία, η οποία ενισχύει τη συνεργασία (Rosenblatt, 1995, σσ. 68–75).

Σημεία καμπής

Η συνειδητή εστίαση σε κομβικά σημεία του έργου, όπου για παράδειγμα αλλάζει η πορεία της πλοκής ή η στάση ενός χαρακτήρα, διευκολύνει την παρακολούθηση της αφηγηματικής εξέλιξης και επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν τα επιμέρους μέρη με το όλο. Τα σημεία καμπής λειτουργούν ως ορόσημα, με βάση τα οποία οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στις αιτιακές σχέσεις της αφήγησης και στη συνολική δομή του έργου.

Ο αφηγητής ως συνοδοιπόρος

Η τεχνική αυτή βοηθά τους μαθητές να παρακολουθούν τις επιλογές του αφηγητή, τη θέση του απέναντι στα γεγονότα, τις μετατοπίσεις στην οπτική γωνία και να εισπράττουν την αφηγηματική φωνή ως ενεργό παράγοντα πρόσληψης και ερμηνείας της ιστορίας. Τελικά, η αφηγηματική φωνή καθιερώνεται ως σταθερό σημείο αναφοράς που διατρέχει και νοηματοδοτεί το έργο.

Όπως αποτυπώνεται συνοπτικά και ενδεικτικά και στον πίνακα που ακολουθεί, τα ίδια εργαλεία μπορούν να υποστηρίξουν διαφορετικές όψεις της αναγνωστικής και ερμηνευτικής διαδικασίας -και όχι μόνο αυτές- και κάθε άξονας μπορείς μετασχηματίζεται σε πρακτικές και οργάνωσης της ανάγνωσης μέσα από ανάλογες δραστηριότητες.

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Δημοτικό Σχολείο, όπως αναδεικνύεται μέσα από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) και τις πρόσφατες θεσμικές παρεμβάσεις του Υπουργείου Παιδείας, συνιστά κεντρικό άξονα της σύγχρονης γλωσσικής και λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Η συστηματική ανάγνωση εκτεταμένων και αυτοτελών κειμένων δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως συμπληρωματική πρακτική φιλαναγνωσίας, αλλά ως οργανικό μέρος του γλωσσικού μαθήματος, με σαφείς μαθησιακούς στόχους και παιδαγωγική στόχευση.

Η ανάγνωση του έργου στο σύνολό του επιτρέπει την ουσιαστική κατανόηση της αφηγηματικής συνοχής, της εξέλιξης των χαρακτήρων, της γλωσσικής και ιδεολογικής συγκρότησης του κειμένου, καθώς και τη σταδιακή οικοδόμηση νοήματος. Οι άξονες διδασκαλίας και τα εργαλεία οργάνωσης που παρουσιάστηκαν στο άρθρο συγκροτούν ένα λειτουργικό και ευέλικτο διδακτικό πλαίσιο. Η αξιοποίηση ποικίλων πρακτικών, σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση και αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, συμβάλλει στη διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας και στη μετάβαση από την ανάγνωση στη δημιουργία.

Στο πλαίσιο αυτό, η συστηματική διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου αποτελεί παιδαγωγική αναγκαιότητα για ένα σχολείο που επιδιώκει βιωματική και κριτική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία και υποστηρίζει τη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων αναγνωστών.

Βιβλιογραφία

- Alexander, P. A. (2017). The challenge of complexity: The role of reading in a knowledge society. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 259–276.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Cremin, T. (2023). *Reading for pleasure: Pedagogies and practices*. London: UCL Press.
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, σσ. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Institute of Educational Policy (IEP). (2021). *Nea Elliniki Glossa: Programma Spoudon Dimotikou Scholeiou*. Athens: IEP.
- Institute of Educational Policy (IEP). (2025). *Plaisio katefthynseon kai protaseon gia tin anagnosi aftotelon logotechnikon ergon sto Dimotiko Scholeio* (F.20/45411/GD4/28-04-2025). Athens: IEP.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices* (Vol. III). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association.
- Scottish Government. (2019). *Curriculum for Excellence: Literacy and English – Principles and practice*. Edinburgh: Scottish Government.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2025a). *Premiera gia to evivlio.gov.gr: Diathesima logotechnika vivlia gia mathites olon ton vathmidon*. Athens.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2025b). *Dianomi logotechnikon vivlion stis A , B kai G taxeis tou Dimotikou Scholeiou*. Athens.

Διδακτική πρόταση για την αξιολόγηση απαντήσεων εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης

Αλεξούδα Γεωργία, Δρ

Περίληψη

Παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση για την αξιολόγηση απαντήσεων εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης για τη Γ' τάξη του Γυμνασίου. Ο γενικός σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να μυηθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αξιολόγησης των απαντήσεων των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης. Αξιοποιούνται δύο εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης και ακολουθούνται οι οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη χρήση τους. Επίσης, παρουσιάζεται η εμπειρία της εφαρμογής στην τάξη καθώς και τα αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης. Με βάση την παρατήρηση της διδακτικής πορείας, τη μελέτη των παραδοτέων των μαθητών/τριών καθώς και τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου εξάγονται ενθαρρυντικά συμπεράσματα. Στο τέλος συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και κατατίθενται προτάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση, Παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη, Αξιολόγηση πληροφοριών, Πληροφορική Γυμνασίου.

Teaching proposal for evaluating responses from Generative Artificial Intelligence applications

Alexouda Georgia, PhD

Abstract

A teaching proposal is presented for evaluating responses produced by Generative Artificial Intelligence (GenAI) applications for the 3rd grade of middle school. The general aim is to introduce students to, and raise their awareness of, issues involved in evaluating responses produced by GenAI tools. Two GenAI applications are used, and the guidelines of the Institute of Educational Policy regarding their use are followed. The classroom implementation experience is also presented, along with the results of a feedback questionnaire. Based on observation of the teaching process, the study of students' deliverables, and the questionnaire results, encouraging conclusions are drawn. At the end, the conclusions of the paper are summarized and proposals are presented.

Key-Words: Artificial Intelligence in education, Generative Artificial Intelligence, Information evaluation, middle school Informatics.

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική εκπαίδευση κερδίζει αυξανόμενο ενδιαφέρον και υπόσχεται να φέρει επανάσταση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Rizvi, Waite & Sentance, 2023, Azzam & Charles, 2024). Ο τρόπος, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τις εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative Artificial Intelligence – Gen AI) στη διδακτική πράξη δεν έχει εξερευνηθεί αρκετά (Song, et all, 2025). Πρόσφατα η UNESCO εξέδωσε κατευθυντήριες γραμμές για την Παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση και την έρευνα, οι οποίες μεταφράστηκαν στα ελληνικά (UNESCO, 2024). Τα εργαλεία της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης απαντούν σε προτροπές του χρήστη σε περιβάλλοντα συνομιλίας σε φυσική γλώσσα παράγοντας αυτόματα περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να είναι κείμενο σε φυσική γλώσσα, εικόνα, βίντεο, μουσική και κώδικας λογισμικού. Παρόλο που το υλικό που παράγεται από τα εργαλεία της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να φαίνεται λογικό και ακριβές, μπορεί να περιέχει ανακρίβειες, λάθη και μεροληπτικές ιδέες. Για αυτό, οι κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των απαντήσεων των εργαλείων της Παραγωγικής Τεχνητής πριν τη χρήση τους (UNESCO, 2024).

Το σχολικό έτος 2024-25 δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονική μορφή για κάθε τάξη του Γυμνασίου το Βιβλίο Μαθητή – Συμπληρωματικό Εκπαιδευτικό Υλικό ως Πρόσθετο Ψηφιακό Εγχειρίδιο και τροποποιήθηκαν σημαντικά οι οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο (ΥΡΑΙΤΗΑ, 2024a, ΥΡΑΙΤΗΑ, 2024b). Το σχολικό έτος 2025-26 τα παραπάνω σχολικά εγχειρίδια διανεμήθηκαν στα σχολεία σε έντυπη μορφή. Στις οδηγίες διδασκαλίας δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης. Στο Βιβλίο Μαθητή – Συμπληρωματικό Εκπαιδευτικό Υλικό του μαθήματος της Πληροφορικής της Β' τάξης και της Γ' τάξης του Γυμνασίου (Athanasakou, et all, 2024a, Athanasakou, et all., 2024b) γίνονται αναφορές στην αξιοποίηση των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT και Gemini. Σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας, μεταξύ των άλλων επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούν έτοιμες τις απαντήσεις των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης, γιατί μπορεί να περιέχουν λάθη, ανακρίβειες ή να συμβάλουν στην προαγωγή στερεοτύπων. Προτείνεται οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν περισσότερες από μία εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης δίνοντας την ίδια προτροπή, και στη συνέχεια να συγκρίνουν και να σχολιάζουν τα αποτελέσματα (ΥΡΑΙΤΗΑ, 2024a, ΥΡΑΙΤΗΑ, 2024b).

Το σχολικό έτος 2023-24 πριν τη δημοσίευση των παραπάνω οδηγιών σχεδιάστηκε διδακτικό σενάριο διάρκειας δύο διδακτικών ωρών με θέμα «Αναζήτηση πληροφοριών και αξιολόγηση διαδικτυακών πηγών - Αξιοποίηση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης και μηχανών αναζήτησης» για το μάθημα της Πληροφορικής της Β' τάξης του Γυμνασίου. Ο γενικός σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν σε θέματα αναζήτησης

πληροφοριών χρησιμοποιώντας εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και μηχανές αναζήτησης καθώς και στην αξιολόγηση διαδικτυακών πηγών με κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Alexouda, 2025). Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στο 2^ο Πρότυπο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης με την έγκριση του Επιστημονικού Εποπτικού Συμβουλίου του Πρότυπου Σχολείου και γονικές συναινέσεις των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες σε εργαστηριακή δραστηριότητα με τη χρήση φύλλου εργασίας συνέταξαν εύστοχες προτροπές σε εργαλείο Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης χωρίς να έχουν κάνει εγγραφή σε αυτό και υπό την εποπτεία της διδάσκουσας. Επιπλέον, αξιολόγησαν σωστά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των απαντήσεων (Alexouda, 2024).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση για την αξιολόγηση απαντήσεων εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης και η εφαρμογή της στην τάξη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης που απάντησαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Η διδακτική πρόταση

Τίτλος: Αξιολόγηση απαντήσεων εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης

Μάθημα: Πληροφορική

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Γενικός Σκοπός

Ο γενικός σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές/τριες να μυηθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αξιολόγησης των απαντήσεων των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Μετά το μάθημα οι μαθητές/-ήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- χρησιμοποιούν εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης
- διασταυρώνουν τις απαντήσεις που δίνουν διαφορετικές εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης
- διασταυρώνουν τις απαντήσεις των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης με άλλες έγκυρες και αξιόπιστες πηγές
- εφαρμόζουν στρατηγικές αξιολόγησης των απαντήσεων των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης
- αναγνωρίζουν την ανάγκη αξιολόγησης των απαντήσεων των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης

- αντιμετωπίζουν κριτικά την αξιοποίηση των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης στην αναζήτηση πληροφοριών.

Διδακτική πορεία

Στάδιο	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Εκτιμώμενη διάρκεια
Εισαγωγή στο αντικείμενο του μαθήματος – Ανίχνευση πρότερων γνώσεων και αναπαραστάσεων μαθητών	Εισήγηση εμπλουτισμένη με προβολή παρουσίασης και ερωταποκρίσεις	5'
Εργαστηριακή δραστηριότητα	Εργασία ανά ζεύγη, πρακτική άσκηση με τη χρήση υπολογιστή	28'
Παρουσίαση αποτελεσμάτων εργαστηριακής δραστηριότητας – Εξαγωγή συμπερασμάτων - Αναστοχασμός - Ανακεφαλαίωση	Συζήτηση	12'

Είναι απαραίτητο οι μαθητές/τριες να έχουν προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες αξιολόγησης διαδικτυακών πηγών με βάση κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Διαφορετικά, απαιτείται τροποποίηση της στοχοθεσίας και περισσότερος διδακτικός χρόνος.

Στην εισαγωγική εισήγηση προβλέπεται η χρήση παρουσίασης με παραδείγματα προτροπών – απαντήσεων στις εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT και Gemini, στις οποίες γίνονται αναφορές στα Βιβλία Μαθητή – Συμπληρωματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για το μάθημα της Πληροφορικής της Β' και της Γ' τάξης του Γυμνασίου (ΥΡΑΙΤΗΑ, 2024a, ΥΡΑΙΤΗΑ, 2024b).

Στην εργαστηριακή δραστηριότητα ανατίθεται σε κάθε ζεύγος εργασίας ένα από τα προεπιλεγμένα θέματα. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει υποστηρικτικό, συντονιστικό και εμπνευστικό ρόλο. Επιλέγει εκ των προτέρων θέματα, για τα οποία διαπιστώθηκε προηγουμένως πως οι εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να δώσουν απαντήσεις που περιέχουν λάθη. Στην εφαρμογή στην τάξη επιλέχθηκαν τα εξής θέματα: Μακεδονήσι, Χιονοχώρι. Το μακεδονήσι είναι ο μαϊντανός, αλλά κάποιες φορές οι εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης στις απαντήσεις τους σε σχετικές προτροπές αναφέρονται σε ανύπαρκτα νησιά στη Μακεδονία ή σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Πρόκειται για έναν όρο που «μπερδεύει». Για αυτό αξιοποιήθηκε σε τηλεπαιχνίδι και προτάθηκε σε επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως καλό παράδειγμα για προτροπές σε εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης που θα αξιοποιηθούν σε διδακτικές παρεμβάσεις. Το Χιονοχώρι είναι χωριό στον Νομό Σερρών. Κάποιες φορές οι εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης στις απαντήσεις τους σε σχετικές προτροπές αναφέρονται σε ανύπαρκτα ορεινά χωριά σε άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Για τα προαναφερθέντα ανύπαρκτα νησιά και χωριά δεν μπορεί να βρεθεί κάποια πληροφορία μέσω των μηχανών αναζήτησης και όταν αυτό επισημαίνεται στις εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης, τότε αυτές ανασκευάζουν τις απαντήσεις τους.

Σε αντίθεση με την προηγούμενη διδακτική παρέμβαση που μελετήθηκε (Alexouda, 2024), επιλέγονται θέματα που δεν είναι απαραίτητα οικεία στους/στις μαθητές/τριες. Επίσης, δεν ασχολούνται όλοι/ες οι μαθητές/τριες με το ίδιο θέμα, αλλά υπάρχουν δύο θέματα και οι μισές ομάδες εργασίας ασχολούνται με το ένα από αυτά και οι άλλες μισές ομάδες εργασίας ασχολούνται με το άλλο. Επιπλέον, οι ομάδες εργασίας δεν αξιοποιούν μόνο μια εφαρμογή Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης, αλλά δύο.

Στην εργαστηριακή δραστηριότητα αξιοποιείται ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας, με βάση το οποίο οι μαθητές/τριες καλούνταν να κάνουν τα εξής:

1. Αναζήτηση πληροφοριών στην εφαρμογή Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT για το θέμα τους και καταγραφή των προτροπών και των απαντήσεων.
2. Αναζήτηση πληροφοριών στην εφαρμογή Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης Gemini για το θέμα τους και καταγραφή των προτροπών και των απαντήσεων.
3. Αναζήτηση πληροφοριών για το θέμα τους με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης Google και αιτιολογημένη επιλογή δύο πηγών.
4. Διασταύρωση πληροφοριών που βρήκαν μέσω ChatGPT, Gemini και μηχανής αναζήτησης Google
5. Εξαγωγή συμπερασμάτων για τη χρήση των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης.

Αξιοποιήθηκαν οι δωρεάν εκδόσεις χωρίς εγγραφή του ChatGPT και του Gemini.

Εφαρμογή στην τάξη

Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε στο 1ο Γυμνάσιο Τούμπας το σχολικό έτος 2024-25 από τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης Πληροφορικής Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στο μάθημα της Πληροφορικής το τμήμα γενικής παιδείας διασπάται και η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε τμήμα 13 μαθητών/τριών. Πριν την υλοποίηση υπήρξε συνεργασία με τη διδάσκουσα εκπαιδευτικό Πληροφορικής προκειμένου να ληφθούν υπόψη όσα οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν σε προηγούμενα μαθήματα. Οι μαθητές/τριες είχαν ασχοληθεί με την αξιολόγηση διαδικτυακών πηγών.

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες με βάση την ανίχνευση προηγούμενων γνώσεων και αναπαραστάσεων που έγινε στην αρχή του μαθήματος είχαν προηγούμενα χρησιμοποιήσει την εφαρμογή Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGPT. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος σχηματίστηκαν πέντε ζεύγη εργασίας και μια ομάδα τριών ατόμων. Όλες οι ομάδες εργασίας υλοποίησαν επιτυχώς την εργαστηριακή δραστηριότητα. Εντοπί-

στηκαν περιπτώσεις λανθασμένων απαντήσεων από τις εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης π.χ. πως το μακεδονήσι είναι νησί, ενώ είναι ο μαϊντανός. Στο τέλος οι μαθητές/τριες διατύπωσαν με σαφήνεια το συμπέρασμα πως πρέπει να ελέγχουμε τις πληροφορίες που μας δίνουν οι εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης, δηλαδή αναγνωρίζουν την ανάγκη αξιολόγησης των απαντήσεων των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης,

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργαστηριακής δραστηριότητας κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων έγινε σύντομη συζήτηση για τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και τεκμηρίωσης των διαδικτυακών πηγών. Στο τέλος του μαθήματος υποβλήθηκαν τα συμπληρωμένα φύλλα εργασίας σε ψηφιακή μορφή στο σύστημα διαχείρισης μάθησης eclass που χρησιμοποιούσε η διδάσκουσα εκπαιδευτικός της Πληροφορικής σε τακτική βάση στο μάθημα της. Παρότι, η εργαστηριακή δραστηριότητα οδήγησε στην εξαγωγή των επιθυμητών συμπερασμάτων, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει περισσότερος διδακτικός χρόνος για περαιτέρω πειραματισμό με τη σύνταξη προτροπών στις εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης. Επίσης, ο επιπλέον χρόνος θα επέτρεπε και την πιο αναλυτική καταγραφή κάποιων απαντήσεων από μερικές ομάδες εργασίας.

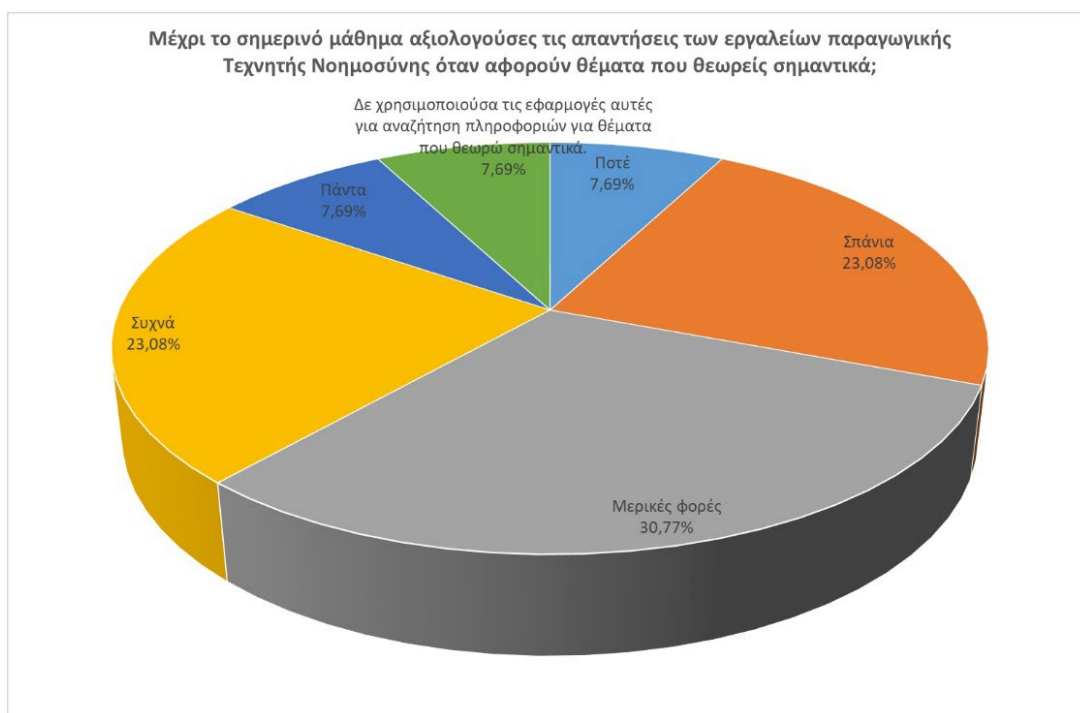
Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης. Στο συγκεκριμένο μάθημα συμμετείχαν 7 αγόρια και 6 κορίτσια. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, δηλαδή ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν 100%.

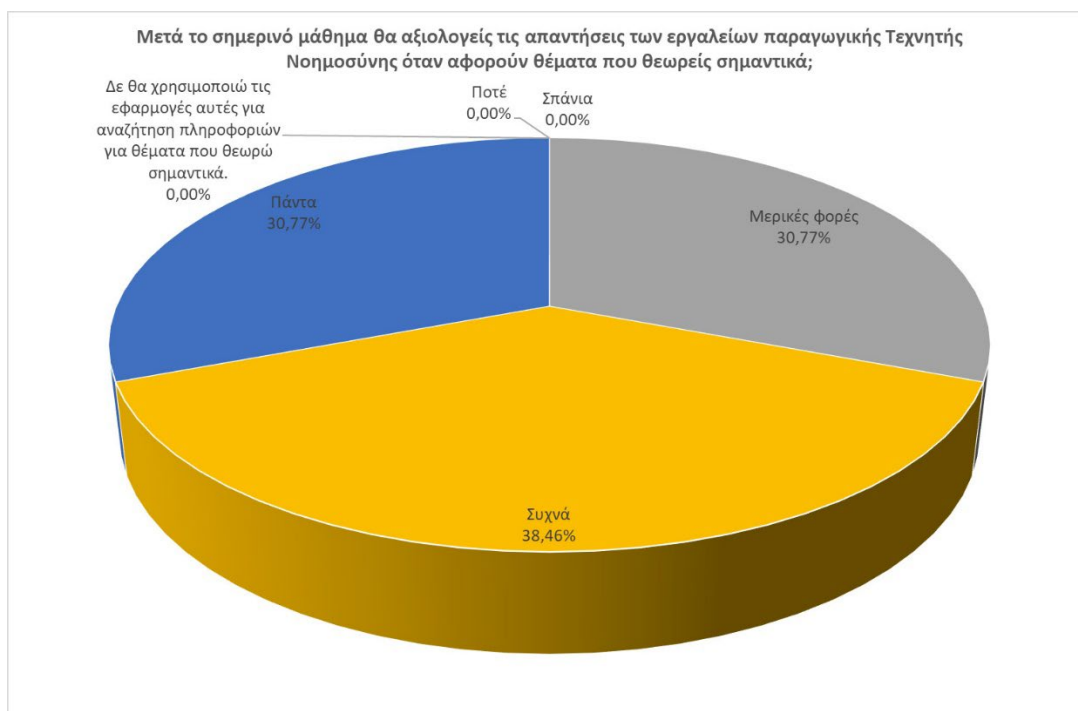
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, όλοι/ες οι μαθητές/τριες (100%) είχαν χρησιμοποιήσει το ChatGPT πριν τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος. Μόνο ένα άτομο (7,77%) είχε χρησιμοποιήσει το Gemini πριν τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανίχνευσης πρότερων γνώσεων και αναπαραστάσεων που έγινε στην έναρξη του μαθήματος. Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Ποιες άλλες εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης έχεις χρησιμοποιήσει;» δύο άτομα (15,38%) αναφέρθηκαν στην εφαρμογή Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης Copilot και ένα από αυτά αναφέρθηκε και στην εφαρμογή Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης DeepSeek. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες ανέφεραν ότι δε χρησιμοποιούν άλλες εφαρμογές. Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Σε τι σε βοήθησαν οι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης που έχεις χρησιμοποιήσει; Αν χρησιμοποιήσες περισσότερες από μία εφαρμογή, εξήγησε χωριστά για κάθε εφαρμογή.» 8 άτομα (61,54%) αναφέρθηκαν ρητά στην αξιοποίηση των εφαρμογών αυτών για τις εργασίες για το σχολείο. Επίσης, υπήρξαν αναφορές γενικά στην αναζήτηση πληροφοριών και έγιναν μεμονωμένες αναφορές στην αναζήτηση πληροφοριών για αθλήματα, διοργανώσεις και περιοχές.

Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι 10 από τους/τις 13 μαθητές/τριες (76,92%) είχαν εντοπίσει λάθη στις απαντήσεις του ChatGPT. Μεταξύ αυτών και το ένα άτομο που είχε χρησιμοποιήσει το Gemini πριν τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης και είχε εντοπίσει λάθη και στις απαντήσεις του Gemini. Κατά την υλοποίηση της εργαστηριακής δραστηριότητας της διδακτικής παρέμβασης μόνο ένα άτομο δήλωσε πως δεν εντόπισε κάποιο λάθος στις απαντήσεις του ChatGPT ή του Gemini. Με δεδομένο πως όλες οι ομάδες εργασίας εντόπισαν τουλάχιστον ένα λάθος, μάλλον το λάθος στη συγκεκριμένη ομάδα εντοπίστηκε από άλλο άτομο της ομάδας.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν η ερώτηση κλειστού τύπου «Μέχρι το σημερινό μάθημα αξιολογούσες τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρείς σημαντικά;» με πιθανές απαντήσεις: Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα, Δε χρησιμοποιούσα τις εφαρμογές αυτές για αναζήτηση πληροφοριών για θέματα που θεωρώ σημαντικά. Το γράφημα των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή παρουσιάζεται στην Εικόνα 1. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν η ερώτηση κλειστού τύπου «Μετά το σημερινό μάθημα θα αξιολογείς τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρείς σημαντικά;» με πιθανές απαντήσεις: Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα, Δε θα χρησιμοποιώ τις εφαρμογές αυτές για αναζήτηση πληροφοριών για θέματα που θεωρώ σημαντικά. Το γράφημα των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 1: Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση κλειστού τύπου «Μέχρι το σημερινό μάθημα αξιολογούσες τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρείς σημαντικά;»



Εικόνα 2: Γράφημα απαντήσεων στην ερώτηση κλειστού τύπου «Μετά το σημερινό μάθημα θα αξιολογείς τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρείς σημαντικά;»

Σύμφωνα με το γράφημα της Εικόνας 1 το 30,77% των μαθητών/τριών πριν τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης αξιολογούσε ποτέ ή σπάνια τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρούν σημαντικά. Σύμφωνα με το γράφημα της Εικόνας 2 κανείς/μία μαθητής/τρια μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης θα αξιολογεί ποτέ ή σπάνια τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρεί σημαντικά. Σύμφωνα με το γράφημα της Εικόνας 1 το 30,77% των μαθητών/τριών πριν τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης αξιολογούσε συχνά ή πάντα τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρούν σημαντικά. Σύμφωνα με το γράφημα της Εικόνας 2 69,23% των μαθητών/τριών μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης θα αξιολογεί συχνά ή πάντα τις απαντήσεις των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης όταν αφορούν θέματα που θεωρεί σημαντικά. Με βάση τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται μια θετική αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών σε σχέση με την κριτική αντιμετώπιση της αξιοποίησης των εφαρμογών Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης στην αναζήτηση πληροφοριών.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σύμφωνα με την παρατήρηση της διδακτικής πορείας, τη μελέτη των ψηφιακών παραδοτέων των μαθητών/τριών και τα αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης, στην εφαρμογή στην τάξη οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό. Η

διάθεση επιπλέον διδακτικού χρόνου θα μπορούσε να συμβάλει στην περαιτέρω καλλιέργεια δεξιοτήτων στη σύνταξη προτροπών σε εργαλεία Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης και την αξιολόγηση των απαντήσεων τους καθώς και στη μακροχρόνια θετική αλλαγή στάσεων.

Θα μπορούσαν να μελετηθούν διάφορες παραλλαγές και επεκτάσεις της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης, οι οποίες αναμένεται να χρειαστούν περισσότερο διδακτικό χρόνο για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και γενικότερα. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να μελετηθούν περισσότερα από δύο θέματα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν πως οι εφαρμογές αυτές όντως εκπαιδεύονται και ανάλογα με την εκπαίδευση που έλαβαν τα πηγαίνουν καλύτερα ή λιγότερο καλά με κάποιες θεματολογίες και δεν τις αντιμετωπίζουν ως ένα μαύρο κουτί. Επίσης, διαφορετικές ομάδες εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές εφαρμογές Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να κληθούν να αναζητήσουν κάποιο ερώτημα, στο οποίο το χρησιμοποιούμενο εργαλείο Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης απαντά λανθασμένα. Επιπλέον, θα μπορούσαν να εμβαθύνουν περισσότερο στην ανάπτυξη στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών με τη χρήση μηχανών αναζήτησης και εργαλείων Παραγωγικής Τεχνικής Νοημοσύνης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με τη χρήση των εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης, όπου υψηλό ποσοστό αναφέρεται ρητά στη χρήση τους για την εκπόνηση των σχολικών εργασιών που τους ανατίθενται για το σπίτι. Όπως και σε προηγούμενη εργασία (Alexouda, 2024), διαπιστώνεται πως η ευκολία με την οποία οι εφαρμογές της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης απαντούν στα ζητούμενα μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη, αναμένεται να επηρεάσει τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας. Προτείνεται αυτό να μελετηθεί για όλα τα μαθήματα με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και την ειδική διδακτική του κάθε γνωστικού αντικείμενου. Επίσης, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί η αξιοποίηση εργαλείων που είναι προσανατολισμένα στην εκπαιδευτική χρήση.

Προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Γυμνασίων σε θέματα αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδακτική πράξη με βάση τις πρόσφατες οδηγίες διδασκαλίας και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Fesakis, et all, 2022). Οι ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών προτείνονται για την κάλυψη των διαρκώς αυξανόμενων αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Lantz-Andersson, et all, 2018) και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και στην περίπτωση αυτή. Επιπλέον, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων σε θέματα αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση και η εμπειρία της εφαρμογής της στην τάξη αξιοποιήθηκαν ήδη σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Η παρουσίαση αυτών των επιμορφωτικών δράσεων και των αποτελεσμάτων τους υπερβαίνει την έκταση της παρούσας εργασίας και θα αποτελέσουν αντικείμενο επόμενης εργασίας.

Αναφορές

- Alexouda, G. (2024). *Chrisi ergaleion paragogikis Technitis Noimosynis kai axiologisi pliروفorion: Mia proklisi gia ti scholiki ekpaidefsi, Praktika Iou Epistimonikou Synedriou «Techniti Noimosyni stin Ekpaidefsi», 7-8 Dekemvriou 2024, Panepistimio Makedonias, Thessaloniki. <https://srv-dide-a.thess.sch.gr/portal2/attachments2/13283/AI & EKΠΙΑΔ final.pdf>.*
- Alexouda, G. (2025). *Didaktiko senario: Anazitisi kai axiologisi diadiktyakon pigon – Axiopoiisi ergaleion technitis noimosynis*, Sto: Anastasiadis, P. kai K. Kotsidis (epim.). *Anthropokentriki Techniti Noimosyni stin Ekpaidefsi. Metaschimatismos ton tropo me ton opoio mathainoume kai didaskoume. Didaktika senaria. Defterovathmia ekpaidefsi: Gymnasio, Tomos VI: Thetikes Epistimes*, Ergastirio Dia Viou kai Ex Apostaseos Ekpaidefsis [E.DI.V.E.A] Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimiou Kritis https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/B1_-_Θετικές_Επιστήμες.pdf.
- Athanasakou, P., Alexouda, G., Volonakis, P., Vrachnos, E., Gogoulos, G., Diamantis, E., Evangelinos, A., Zachos, G., Kokkori, A., Kolega, E., Makraki, E., Maragos, K., Maritsas, A., Mastorodimos, D., Bampalona, E., Pantelopoulou, S., Papadakis, S., Symeonidis, S., Tzelepi, S. (2024a). *Vivlio Mathiti - Sympliromatiko Ekpaideftiko Yliko V' taxis tou Gymnasiou*, Institutouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon.
- Athanasakou, P., Alexouda, G., Volonakis, P., Vrachnos, E., Gogoulos, G., Diamantis, E., Evangelinos, A., Zachos, G., Kokkori, A., Kolega, E., Makraki, E., Maragos, K., Maritsas, A., Mastorodimos, D., Bampalona, E., Pantelopoulou, S., Papadakis, S., Symeonidis, S., Tzelepi, S. (2024b). *Vivlio Mathiti - Sympliromatiko Ekpaideftiko Yliko G' taxis tou Gymnasiou*, Institutouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon.
- Azzam, A. & Charles, T. (2024). *A Review of Artificial Intelligence in K-12 Education, Open Journal of Applied Sciences*, 14, 2088-2100.
- Fesakis, G., Alexouda, G., Klonis, A. & Mathiopoulos, K. (2022). *Programma Spoudon gia to mathima tis Pliroforikis Gymnasiou, 2i Ekdosi*. Institutouto Ekpaideftikis Politikis. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon>.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: *A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups, Teaching and Teacher Education*, 75 (1), 302-315.

- Rizvi, S., Waite, J. & Sentance, S. (2023). *Artificial Intelligence Teaching and Learning in K-12 from 2019 to 2022: A Systematic Literature Review*, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100145.
- Song, Z., Qin, J., Jin, F., Cheung, W.- M. & Lin, C. – H. (2025). *A case study of teachers' generative artificial intelligence integration processes and factors influencing them*, *Teaching and Teacher Education*, 165, 1-14.
- UNESCO (2024). *Katefthyntiries grammes gia tin paragogiki techniti noimosyni stin ekpaidef-si kai tin erevna. Prototypos titlos: Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390613>.
- YPAITHA (2024a). *Odigies didaskalias Pliroforikis Imerision kai Ekklesiastikon Gymnasion gia to schol. etos 2024-25*.
- YPAITHA (2024b). *Odigies didaskalias Pliroforikis Esperinon, Mousikon kai Kallitechnikon Gymnasion gia to schol. etos 2024-25*.

**Η τάξη ηρεμίας του μέλλοντος:
Η τεχνητή νοημοσύνη και η ρομποτική ως εργαλεία συναισθηματικής και εκπαι-
δευτικής υποστήριξης στην προσχολική ηλικία**

*Σχοινά Χριστίνα-Ιωάννα, Σχολική Ψυχολόγος
Τσιαούση Ελένη, Προϊσταμένη Ειδικού Νηπιαγωγείου Γιάννουλης, Εκπαιδευτικός ΕΑΕ*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις δυνατότητες ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης και της ρομποτικής σε χώρους συναισθηματικής υποστήριξης για την προσχολική ηλικία, μέσα από την έννοια της «Τάξης Ηρεμίας». Βασιζόμενη σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η μελέτη αναλύει τα οφέλη της εξατομικευμένης τεχνολογικής παρέμβασης στην αυτορρύθμιση και τη συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων. Παράλληλα, εντοπίζονται οι ηθικοί και πρακτικοί περιορισμοί της χρήσης ψηφιακών βοηθών ρομπότ στην εκπαίδευση. Το άρθρο καταλήγει σε προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Λέξεις-Κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, εκπαιδευτική ρομποτική, προσχολική εκπαίδευση, αυτορρύθμιση, συναισθηματική υποστήριξη

The calm classroom of the future: artificial intelligence and robotics as tools for emotional and educational support in early childhood

*Tsiaousi Eleni, Special Education Teacher
Schoina Christina-Ioanna, School Psychologist*

Abstract

This paper examines the potential integration of artificial intelligence and robotics in emotional support spaces for early childhood education through the concept of the "Calm Classroom." Based on a literature review, the study analyzes the benefits of personalized technological intervention in self-regulation and emotional development of young children. Simultaneously, it identifies the ethical and practical limitations of using digital robotic assistants in education. The article concludes with proposals for the pedagogical utilization of technology in creating inclusive learning environments.

Key-Words: artificial intelligence, educational robotics, early childhood education, self-regulation, emotional support

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επαναπροσδιορίζεται από την είσοδο της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικά στην προσχολική ηλικία, η ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη και εξατομικευμένη προσέγγιση καθιστά επιτακτική τη διερεύνηση νέων παιδαγωγικών μοντέλων που συνδυάζουν τεχνολογία και φροντίδα. Τα ειδικά νηπιαγωγεία διαθέτουν αισθητηριακούς χώρους όπου τα παιδιά μπορούν να χαλαρώσουν κατά τη διάρκεια συναισθηματικά δύσκολων στιγμών. Η παρούσα εργασία εξετάζει το ενδεχόμενο εμπλουτισμού αυτών των χώρων με στοιχεία τεχνητής νοημοσύνης και ρομποτικής, δημιουργώντας μια «Τάξη Ηρεμίας» που θα υποστηρίξει την αυτορρύθμιση των νηπίων. Το κεντρικό ερώτημα που διερευνάται είναι κατά πόσον η ενσωμάτωση τεχνολογιών ΤΝ σε χώρους συναισθηματικής υποστήριξης μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη συναισθηματική διαχείριση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στα νήπια. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία ενός ολιστικού μοντέλου που θα απευθύνεται τόσο σε μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προσωρινές δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, η αυτορρύθμιση αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα για τη σχολική ετοιμότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία στην πρώτη σχολική ηλικία (Durlak et al., 2015), γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

Μεθοδολογία

Η εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιουνίου – Νοεμβρίου 2025 σε επιστημονικές βάσεις όπως Scopus, ERIC και Google Scholar, με λέξεις-κλειδιά που περιλαμβάνουν τους όρους *artificial intelligence early childhood education*, *educational robotics*, *self-regulation*, *emotional AI* και *inclusive learning*. Τα κριτήρια επιλογής των πηγών περιελάμβαναν δημοσιεύσεις της περιόδου 2015-2025, έρευνες με παιδαγωγικό προσανατολισμό και εφαρμογές σε παιδιά ηλικίας 3-8 ετών. Η ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε θεματικά, σύμφωνα με το μεθοδολογικό πλαίσιο των Braun & Clarke (2006), με στόχο την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων που αφορούν τη συναισθηματική υποστήριξη, την εξατομικευμένη μάθηση και τα ηθικά ζητήματα της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανάλυση Ευρημάτων

Τεχνητή Νοημοσύνη στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης ψηφιακής παιδαγωγικής. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως αναδύονται καινούρια παιδαγωγικά πλαίσια, τα οποία μπορούν να καθοδηγήσουν την ενσωμάτωση της ΤΝ κατάλληλη για την ηλικία (Su & Yang, 2024). Πρόσφατες ανασκοπήσεις αναδεικνύουν

βασικές τεχνολογίες ΤΝ για συναισθηματική υποστήριξη στην προσχολική εκπαίδευση (Yi, Liu & Lan, 2024). Οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης κυμαίνονται από προγράμματα εξατομικευμένης μάθησης έως ρομποτικά συστήματα υποστήριξης συναισθηματικής ανάπτυξης. Έρευνες αναδεικνύουν ότι νήπια από τεσσάρων ετών μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με έξυπνα μαθησιακά περιβάλλοντα, εφόσον αυτά σχεδιάζονται με σαφείς παιδαγωγικούς στόχους και όχι ως απλά τεχνολογικά βοηθήματα (Edwards, 2016· Stephenson, Fleeer & Fragkiadaki, 2022).

Επιπλέον μελέτες υποδεικνύουν βελτίωση της προσοχής, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης των μαθητών όταν η τεχνολογία προσαρμόζεται στις συναισθηματικές ανάγκες (Zawacki-Richter et al., 2019). Παράλληλα, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίζει το γνωστικό προφίλ κάθε μαθητή και να αναπροσαρμόζει το περιεχόμενο ανάλογα (Luckin et al., 2016), μια πρακτική υποστηριζόμενη από μακροπρόθεσμες μελέτες σε υβριδικά συστήματα VR-ρομποτικής (Kouloubritsidou, 2025). Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία προειδοποιεί για τον κίνδυνο της τεχνολογικής υπεραπλούστευσης της μάθησης, δηλαδή της τάσης να θεωρούμε ότι η τεχνολογία από μόνη της οδηγεί σε αποτελεσματική εκπαίδευση. Η παιδαγωγική καθοδήγηση και η συναισθηματική επαφή με τον εκπαιδευτικό παραμένουν κρίσιμοι παράγοντες (Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

Ρομποτική Μάθηση και Συναισθηματική Υποστήριξη

Η ρομποτική μάθηση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και συνεργατικής μάθησης (Papert, 1993· Bers, 2020). Τα ρομπότ μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως διδακτικοί πράκτορες που παρέχουν καθοδήγηση, είτε ως συνεργάτες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία. Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στην Ιαπωνία και στις Σκανδιναβικές χώρες, οι ψηφιακοί βοηθοί ρομπότ, όταν χρησιμοποιήθηκαν σε συναισθηματικά φορτισμένα περιβάλλοντα όπως ειδικές τάξεις ή τάξεις ένταξης, συνέβαλαν σημαντικά στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Leite et al., 2015). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά σε μη απειλητικά, ανθρωπομορφικά ρομπότ που μιμούνται εκφράσεις προσώπου και παρέχουν θετική ανατροφοδότηση.

Το πλαίσιο της Τάξης Ηρεμίας μπορεί να θεωρηθεί συνέχεια αυτών των ερευνών, καθώς ο ρομποτικός βοηθός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής συναισθημάτων, αναγνωρίζοντας δείκτες στρες και παρέχοντας εξατομικευμένες παρεμβάσεις όπως μουσική, αφήγηση ή ασκήσεις αναπνοής. Πρόσφατες πιλοτικές μελέτες να αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα αντίστοιχων ρομποτικών βοηθών στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτοηρεμίας (Berrezueta-Guzman, Dolón-Poza & Wagner, 2025). Επιπλέον, τα ρομποτικά παιχνίδια με διασύνδεση ΤΝ ενισχύουν περαιτέρω αυτές τις δεξιότητες μέσω αλληλεπιδράσεων εστιασμένων στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Kewalramani, Kidman & Palaiologou, 2021). Με αυτή τη λογική συνδέεται και η χρήση αισθητήρων

βιοανάδρασης, καθώς συστήματα που παρακολουθούν τον καρδιακό ρυθμό ή τη φωνητική ένταση μπορούν να ενεργοποιήσουν αυτόματα παρεμβάσεις χαλάρωσης (Cho & Bianchi-Berthouze, 2019). Έτσι, η τεχνολογία γίνεται μέσο προαγωγής της ψυχικής ευεξίας και όχι απλώς γνωστικό εργαλείο.

Συναισθηματική Ρύθμιση και Τάξη Ηρεμίας

Η έννοια της Τάξης Ηρεμίας συνδέεται με το θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικο-συναισθηματικής Μάθησης, όπως το ορίζει η CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να υποστηρίξει την Κοινωνικο-συναισθηματική Μάθηση μέσω εργαλείων που ενισχύουν την αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων (Durlak et al., 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, η Τάξη Ηρεμίας λειτουργεί ως θεραπευτικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η τεχνολογία συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και τον ψυχολόγο για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Μελέτες σε πιλοτικά προγράμματα σχολείων της Ολλανδίας και του Καναδά δείχνουν ότι τέτοιοι χώροι μπορούν να μειώσουν τη συχνότητα εκρήξεων θυμού και να αυξήσουν τη συγκέντρωση των παιδιών (Sharma, Lee-Cultura & Giannakos, 2021).

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαθέτει ανάλογα παραδείγματα, κυρίως σε ειδικά νηπιαγωγεία όπου έχουν δημιουργηθεί αισθητηριακά δωμάτια. Η προσθήκη τεχνολογικών στοιχείων μετατρέπει αυτό το πλαίσιο από παθητικό χώρο χαλάρωσης σε ενεργό σύστημα συναισθηματικής υποστήριξης. Η Τάξη Ηρεμίας αναμένεται να αποτελέσει ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον που συνδυάζει ρομποτικούς βοηθούς με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, τεχνολογίες εικονικής και επανξημένης πραγματικότητας για τη δημιουργία περιβαλλόντων χαλάρωσης, αλγορίθμους μηχανικής μάθησης που προσαρμόζουν μουσική και δραστηριότητες στις συναισθηματικές ανάγκες, καθώς και αισθητηριακά εργαλεία όπως φώτα, υφές και προτζέκτορες για ολιστική αισθητηριακή εμπειρία.

Η Πρόταση της Τάξης Ηρεμίας: Δομή και Λειτουργία

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η διεπιστημονική ομάδα συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα λεπτομερές ψηφιακό προφίλ για κάθε μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τους στόχους για το κάθε παιδί. Η διεπιστημονική και εκπαιδευτική ομάδα έχει τη δυνατότητα να το αναθεωρεί, να το συμβουλευέται και να το εμπλουτίζει συνεχώς. Τα παιδιά επισκέπτονται την τάξη ηρεμίας σε τακτά χρονικά διαστήματα για να χαλαρώσουν, να εξερευνήσουν και να μάθουν. Τα ρομπότ, προγραμματισμένα από την ομάδα με βάση το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το προφίλ κάθε μαθητή, παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, η επικοινωνία, η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων.

Τα ρομπότ είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών για να βοηθήσουν τον μαθητή να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, περιλαμβάνοντας εικόνες, ψηφιακές

ιστορίες, ερωτήσεις, μουσική, προβολή κατάλληλου βίντεο και συνθήκες εικονικής ή επαυξημένης πραγματικότητας. Ο ψυχολόγος, σε συνδυασμό με την τεχνητή νοημοσύνη του ρομπότ, ερμηνεύει τη συναισθηματική κατάσταση του κάθε μαθητή και προτείνει αντίστοιχα κατάλληλες δράσεις. Τα ρομπότ μπορούν να ανιχνεύουν σε πραγματικό χρόνο βιομετρικούς δείκτες των μαθητών και να προσαρμόζουν ανάλογα τις δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα όταν ένα παιδί παρουσιάζει αυξημένους καρδιακούς παλμούς, το ρομπότ προτείνει μια πιο χαλαρωτική δραστηριότητα. Ο χώρος απευθύνεται τόσο σε μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προσωρινές δυσκολίες προσαρμογής στη γενική τάξη.

Πλεονεκτήματα και Περιορισμοί

Εκπαιδευτικά Οφέλη

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τέτοιες προσεγγίσεις μπορούν να προσφέρουν σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Κάθε μαθητής λαμβάνει εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη ανάλογα με τις δικές του ανάγκες και τον ρυθμό μάθησής του, καθώς και εξατομικευμένες εμπειρίες επαυξημένης ή εικονικής πραγματικότητας (Luckin et al., 2016· Relkin, de Ruiter, & Bers, 2021). Τα ρομπότ μπορούν να παρέχουν θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ οι αλληλεπιδράσεις με τα ρομπότ μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση με τους άλλους. Το ήρεμο περιβάλλον της τάξης και η υποστήριξη των ρομπότ συμβάλλουν στη μείωση του άγχους και στην αύξηση της ευεξίας των μαθητών, ενώ τα ρομπότ παρέχουν άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό.

Για τους εκπαιδευτικούς, τα ρομπότ μπορούν να συλλέξουν και να αναλύσουν δεδομένα σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, βοηθώντας τους να εντοπίσουν τυχόν δυσκολίες και να παρέχουν στοχευμένη υποστήριξη. Τα δεδομένα που συλλέγονται βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών και να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε άλλες δραστηριότητες όπως η ατομική υποστήριξη των παιδιών, καθώς τα ρομπότ αναλαμβάνουν μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Η εξατομικευμένη μάθηση και η υποστήριξη των ρομπότ μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ η υιοθέτηση μιας τόσο καινοτόμου προσέγγισης μπορεί να αυξήσει τη φήμη του σχολείου και να το καταστήσει πιο ελκυστικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς.

Ηθικά Διλήμματα και Πρακτικές Προκλήσεις

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει σοβαρά ηθικά και κοινωνικά διλήμματα από τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης σε μικρές ηλικίες (Holmes et al., 2022). Τα πιο κρίσιμα αφορούν την προστασία προσωπικών δεδομένων, την πιθανή εξάρτηση από τα ρομπότ και την απώλεια ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Παρόμοιες ανησυχίες

εκφράζονται και σε πλαίσια K-12, συμπεριλαμβανομένων παραβιάσεων απορρήτου και αλγοριθμικών προκαταλήψεων (Akgun & Greenhow, 2021). Η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει αλλά όχι να αντικαταστήσει την παιδαγωγική σχέση, καθώς ο εκπαιδευτικός παραμένει ο πυρήνας της μάθησης και ο διαμεσολαβητής μεταξύ παιδιού και συστήματος.

Το υψηλό αρχικό κόστος απόκτησης, η ανάγκη για συνεχή συντήρηση και αναβάθμιση του εξοπλισμού, καθώς και η απαίτηση για εξειδικευμένο προσωπικό αποτελούν σημαντικά οικονομικά εμπόδια για την υιοθέτηση τέτοιων συστημάτων από εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπλέον, προκύπτουν ζητήματα ψηφιακής ανισότητας, καθώς η πρόσβαση σε τέτοια τεχνολογία προϋποθέτει επαρκή υλικοτεχνική υποδομή και επιμόρφωση του προσωπικού (OECD, 2023). Η συλλογή και επεξεργασία προσωπικών δεδομένων των μαθητών από τα ρομπότ εγείρει σοβαρά ζητήματα σχετικά με την προστασία του απορρήτου και την ηθική χρήση της τεχνολογίας, όπως περιγράφεται σε ενημερωμένα ηθικά πλαίσια για συμπεριληπτική προσχολική εκπαίδευση (Gonzalez & Lee, 2025).

Παρά τις σημαντικές προόδους στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης, τα υπάρχοντα συστήματα παρουσιάζουν σημαντικούς περιορισμούς στην κατανόηση των ανθρώπινων συναισθημάτων, στην προσαρμογή σε απρόβλεπτες καταστάσεις και στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η έλλειψη της ανθρώπινης διαίσθησης και της ικανότητας να δημιουργούνται βαθιές συναισθηματικές σχέσεις αποτελεί ένα σημαντικό κενό που δεν μπορεί εύκολα να καλυφθεί από την τεχνολογία. Η υπερβολική εξάρτηση των μαθητών από τα ρομπότ μπορεί να υπονομεύσει την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, την ικανότητα συνεργασίας και την κριτική τους σκέψη.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη ανέδειξε τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγικής και τεχνολογίας, καθώς η τεχνητή νοημοσύνη και η ρομποτική μετασχηματίζουν το πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η έννοια της Τάξης Ηρεμίας αναδύεται ως ένα καινοτόμο μοντέλο που επιτρέπει την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτορρύθμισης και δημιουργικής μάθησης μέσα σε περιβάλλοντα που συνδυάζουν ψηφιακή διαμεσολάβηση και ανθρώπινη φροντίδα. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης και όχι υποκατάστασης του εκπαιδευτικού έργου όταν πλαισιώνεται από σαφές παιδαγωγικό όραμα. Τα ρομπότ, τα περιβάλλοντα εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας και οι αλγόριθμοι εξατομίκευσης μπορούν να βελτιώσουν τη συμμετοχή, να μειώσουν το άγχος και να ενισχύσουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Ωστόσο, τα ηθικά ζητήματα, ιδίως η προστασία δεδομένων και η ψηφιακή ισότητα, καθιστούν αναγκαία μια ολιστική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, ψυχολογικές και νομικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται πιλοτικές εφαρμογές Τάξεων Ηρεμίας σε ελληνικά νηπιαγωγεία με διεπιστημονική εποπτεία από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και μηχανικούς. Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις βασικές αρχές της τεχνητής νοημοσύνης και της συναισθηματικής υποστήριξης μέσω ρομποτικής αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση του μοντέλου. Η ανάπτυξη ηθικού κώδικα χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές οδηγίες για την ψηφιακή παιδεία, θα διασφαλίσει την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Τέλος, απαιτείται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη μακροπρόθεσμη επίδραση των ψηφιακών βοηθών στην ψυχική ανθεκτικότητα και την κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Η Τάξη Ηρεμίας του Μέλλοντος δεν είναι απλώς μια τεχνολογική καινοτομία αλλά μια παιδαγωγική πρόταση ανθρωποκεντρικού σχεδιασμού. Εφόσον ενσωματωθεί προσεκτικά και ηθικά, μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για ένα νέο πρότυπο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπου η τεχνολογία υπηρετεί τη μάθηση και όχι το αντίστροφο. Η επιτυχία μιας Τάξης Ηρεμίας του μέλλοντος εξαρτάται όχι μόνο από την τεχνολογία, αλλά από τη συνεργασία παιδαγωγών, ψυχολόγων και πολιτικών φορέων που θα εξασφαλίσουν τις ηθικές και κοινωνικές προϋποθέσεις εφαρμογής. Η υλοποίηση τέτοιων μοντέλων απαιτεί στρατηγική επένδυση σε υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό, όπως επισημαίνει και ο OECD (2023) στις κατευθυντήριες οδηγίες για την ΤΝ στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI & Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Berrezueta-Guzman, S., Dolón-Poza, M., & Wagner, S. (2025). Supporting preschool emotional development with AI-powered robots. arXiv preprint arXiv:2505.18661. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.18661>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bers, M. (2020). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge. Bers, M. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003022602>
- Cho, Y., & Bianchi-Berthouze, N. (2019). Physiological and affective computing

- through thermal imaging: A survey. *Computer Science*, 1-31
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1908.10307>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Edwards, S. (2016). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 513–532.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1108929>
- Gonzalez, M., & Lee, S. (2025). Ethical frameworks for AI in inclusive early education: Addressing bias and privacy in calm learning spaces. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 112–130. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01678-9>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <http://bit.ly/AIED-BOOK>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., & Sutherland, E. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(1), 153–180.
<https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021). Using artificial intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood education: A paradigm for humanities-enriched STEM education. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(5), 1039–1056. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09639-6>
- Kouloubritsidou, S. (2025). Artificial intelligence and virtual reality in learning environments: Perspectives from preschool to higher education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 5(2), 1632–1652. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2025.02.018>
- Leite, I., McCoy, M., Lohani, M., Ullman, D., Salomons, N., Stokes, C., Rivers, S., & Scassellati, B. (2015). Emotional storytelling in the classroom: Individual versus group interaction between children and robots. *Proceedings of the Tenth Annual ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI '15)*, 75–82.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
<https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>

- OECD. (2023). *Artificial intelligence and education and skills*. OECD Publishing.
- Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Relkin, E., de Ruiter, L., & Bers, M. U. (2021). Learning to code and the acquisition of computational thinking by young children. *Computers & Education*, 169, 104222. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104222>
- Sharma, K., Lee-Cultura, S., & Giannakos, M. (2021). Keep calm and do not carry-forward: Toward sensor-data driven AI agent to enhance human learning. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4, 584683. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.584683>
- Stephenson, T., Fleeer, M., & Fragkiadaki, G. (2022). Increasing girls' STEM engagement in early childhood: Conditions created by the conceptual PlayWorld model. *Research in Science Education*, 52(4), 1243–1260. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10003-z>
- Su, J., & Yang, W. (2024). Artificial intelligence and robotics for young children: Re-developing the Five Big Ideas framework. *ECNU Review of Education*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/20965311231218013>
- Yi, H., Liu, T. & Lan, G. (2024). The key artificial intelligence technologies in early childhood education: A review. *Artificial Intelligence Review*, 57(12). <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10637-7>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Παιχνιδοποίηση και ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας: Ποιοτική μελέτη περίπτωσης χρήσης του Kahoot σε σχολική εκδήλωση

Μποναρέβα Βικτωρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ.

Βασιλείου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Πατρόπουλος Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ.

Κρήτας Όθωνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.84, Μ.Σκ. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Περίληψη

Όλο και περισσότερα η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητά παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση των κινήτρων για την εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία. Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στις διεργασίες μάθησης σε γνήσια περιβάλλοντα είναι μία από τους μεθόδους που πρωτοστατούν για την επίτευξη αυτού του στόχου. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης εφαρμογής Kahoot, ενός διαδραστικού ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας κουίζ. Η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε σχολική δράση ενός Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, η οποία οργανώθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία. Στόχος της δράσης ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα αναπηρίας. Το παιχνιδοποιημένο κουίζ εστίαζε σε θέματα αναπηριών, κοινωνικών στερεοτύπων αλλά και την καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν σημαντική μεταβολή στη συμμετοχή των μαθητών, έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και στιγμές προβληματισμού που οδήγησαν σε αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων για θέματα αναπηρίας. Επίσης, αποτυπώθηκε η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, η παιχνιδοποίηση λειτούργησε ως μέσο ενίσχυσης της έκφρασης, της ενσυναίσθησης και της ενεργού συμμετοχής.

Λέξεις- Κλειδιά: Παιχνιδοποίηση, Αναπηρία, Ευαισθητοποίηση, Εσπερινό ΕΠΑΛ, Ποιοτική έρευνα

Gamification and disability awareness: A qualitative case study of the use of Kahoot in a school event

Victoria Bonareva, I.T. Teacher, M.Ed.

Christina Vasileiou, Assistant Professor Open University of Cyprus

Athanasios Patropoulos, I.T. Teacher, M.Ed.

Othonas Kritas, Electronics Teacher, M.Sc. School Leadership and Administration

Abstract

More and more, the educational community is seeking pedagogical approaches to enhance student motivation and engagement in the learning process. The application of gamification in authentic learning environments is one of the leading methods for achieving this goal. This article presents a qualitative case study on the implementation of Kahoot, an interactive digital quiz creation tool. The implementation took place

during a school event at an Evening Vocational Lyceum, organized for the International Day of Persons with Disabilities. The aim of the event was to raise student awareness regarding disability issues. The gamified quiz focused on topics related to disabilities, social stereotypes, and the everyday life of persons with disabilities. The findings of the study revealed a significant shift in student participation, strong emotional reactions, and moments of reflection that led to a reconsideration of entrenched perceptions about disability. Furthermore, the formation of a safe and supportive learning environment was documented. Gamification functioned as a means of enhancing expression, empathy, and active participation.

Key-words: Gamification, Disability awareness, Qualitative research, Evening Vocational Education, School event

Εισαγωγή

Η παιχνιδοποίηση εμπίπτει στη σύγχρονη παιδαγωγική ως η χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε ένα μη-παιχνιδικό πλαίσιο για την παρακίνηση των μαθητών και την αύξηση της μαθησιακής τους δέσμευσης. Όπως σημειώνουν οι Deterding et al. (2011), η παιχνιδοποίηση δεν ισοδυναμεί με το να παίζεις ένα παιχνίδι, αλλά αναφέρεται στη δομημένη εφαρμογή ορισμένων στοιχείων του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένης της πρόκλησης, της ανατροφοδότησης, των συστημάτων ανταμοιβής και της αίσθησης προόδου, σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με το παιχνίδι. Από αυτή την άποψη, η παιχνιδοποίηση έχει γίνει ένα από τα συνηθισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την παρακίνηση των μαθητών και, ως εκ τούτου, για την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδακτική αξία της παιχνιδοποίησης εμπίπτει στο ευρύτερο πλαίσιο των κινήτρων και των θεωριών της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, όπου η ενεργός εμπλοκή, η διαχείριση της προσπάθειας και η χρήση γνωστικών στρατηγικών σχετίζονται με την μαθησιακή επιτυχία (Pintrich & De Groot, 1990). Οι μαθητές πρέπει να είναι ενεργοί για να ρυθμίζουν τη γνωστική τους προσπάθεια και, ως εκ τούτου, να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες. Επομένως, η παράδοση περιεχομένου χωρίς ευκαιρίες για συμμετοχή και εφαρμογή θα είχε μάλλον περιορισμένη επίδραση στην αλλαγή στάσεων ή αντιλήψεων, επειδή δεν ευνοεί τις βασικές διαδικασίες μέσω των οποίων αποκτάται η νέα γνώση. Σε αυτήν την περίπτωση, η παιχνιδοποιημένη μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνθήκη υψηλών προσδοκιών και χαμηλού κινδύνου για τη μάθηση, όπου τα λάθη είναι ευπρόσδεκτα ως μέρος της διαδικασίας. Όπως δείχνει η σχετική βιβλιογραφία, η αποδοχή της αποτυχίας σε καταστάσεις χαμηλού διακυβεύματος ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και την προθυμία των μαθητών να πειραματιστούν και να συμμετάσχουν ενεργά (Hamari et al., 2014). Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία του σχεδιασμού παιχνιδιών και εξηγούν τη δυναμική της παιχνιδοποίησης ως παιδαγωγικού εργαλείου. Πρόσφατες μελέτες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν αποδείξει ότι η παιχνιδοποίηση υποστηρίζει θετικά τη μαθησιακή εμπλοκή και την επίδοση των μαθητών, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία ελκυστική και βιωματική (Ibrahim et al., 2023). Έτσι, τα εργαλεία ψηφιακής παιχνιδοποίησης εφαρμόζονται σε τάξεις σε όλο τον κόσμο. Ένα τέτοιο

εργαλείο είναι το Kahoot, το οποίο παρέχει άμεση ανατροφοδότηση καθώς και έναν απλό τρόπο συμμετοχής που μπορεί να ενεργοποιήσει ακόμη και τους μαθητές που οι παραδοσιακές μέθοδοι συνήθως δεν τους συγκινούν, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης (Kapsalis, Galani & Tzafea, 2020). Η παρούσα εργασία ανήκει σε αυτό το πλαίσιο και αναλύει την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης σε μια σχολική εκδήλωση στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρίες. Η μελέτη οργανώνεται ως εξής: πρώτον, παρουσιάζει την παιχνιδοποίηση και την παιδαγωγική της αξία υπό ένα κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο· δεύτερον, περιγράφει τη μεθοδολογία μιας ποιοτικής μελέτης περίπτωσης· τρίτον, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα· τέταρτον, για μια παιδαγωγικά ισορροπημένη χρήση της παιχνιδοποίησης στην ευαισθητοποίηση του κοινού, εξάγονται συμπεράσματα και προτάσεις.

Μεθοδολογία της ποιοτικής μελέτης περίπτωσης

Η παρούσα ενότητα αποτελεί τον περιγραφικό πυρήνα της έρευνας και εξηγεί με λεπτομέρεια την ποιοτική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για να καταγραφεί και να ερμηνευθεί η πολυδιάστατη επίδραση της παιχνιδοποίησης. Εστιάζει στον σχεδιασμό και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και στο πλαίσιο εντός του οποίου έλαβε χώρα η δράση, και στα άτομα που συμμετείχαν σε αυτήν.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Αυτή η μελέτη υιοθετεί ένα ποιοτικό ερευνητικό σχέδιο στο πλαίσιο της προσέγγισης μελέτης περίπτωσης, καθώς στοχεύει στην εξαντλητική διερεύνηση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης στο πραγματικό σχολικό της πλαίσιο. Έτσι, η μελέτη περίπτωσης χρησιμεύει συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση των σύγχρονων φαινομένων στο ρεαλιστικό τους πλαίσιο, όταν η οριοθέτηση μεταξύ του φαινομένου και του περιβάλλοντός του δεν είναι σαφής και υπάρχει κάποιος βαθμός πολυπλοκότητας που σχετίζεται με την εκπαιδευτική εμπειρία (Yin, 2014). Ο σκοπός της έρευνας είναι σαφώς καθορισμένος να επικεντρωθεί στις εμπειρίες και τις αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της παιχνιδοποιημένης δράσης, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον να στρέφεται στην προσοχή στη μάθηση, καθώς και στη συναισθηματική τους εμπλοκή (Christopoulos & Mystakidis, 2023).

Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια σχολικής εκδήλωσης Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, η οποία διοργανώθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία. Ο στόχος της εκδήλωσης δεν ήταν άλλος από την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν τις αναπηρίες, τις κοινωνικές στάσεις και τα στερεότυπα. Η προσέγγιση έγινε μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες. Η δράση βασίστηκε σε ένα παιχνιδοποιημένο κουίζ με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου, το οποίο αποτέλεσε τη ραχοκοκαλιά της εκδήλωσης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου που συμμετείχαν στη σχολική εκδήλωση. Πρόκειται για ενήλικους και ανήλικους (αλλά απαραίτητα εργαζόμενους) μαθητές με ετερογενή κοινωνικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα, χαρακτηριστικό της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας (*purposive sampling*), αφού όλοι οι συμμετέχοντες είχαν άμεση εμπλοκή στη συγκεκριμένη εκδήλωση, και μπορούσαν να προσφέρουν ουσιαστικά δεδομένα σχετικά με τη μαθησιακή και συναισθηματική τους εμπειρία. Για λόγους δεοντολογίας, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας συλλέχθηκαν στοιχεία με χρήση πολλαπλών εργαλείων. Ο στόχος μας ήταν η αποτύπωση της μαθησιακής εμπειρίας και της συναισθηματικής ανάμειξης των μαθητών κατά τη διάρκεια της παιχνιδοποιημένης δράσης. Κεντρικό εργαλείο αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνητής είχε ενεργό ρόλο στη σχεδίαση και υλοποίηση της δραστηριότητας, γεγονός που επέτρεψε την άμεση καταγραφή αντιδράσεων, συμπεριφορών και μεταβολών στο επίπεδο συμμετοχής των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις των μαθητών μετά την εμφάνιση των απαντήσεων, καθώς και στη σταδιακή εξέλιξη της συμμετοχής τους.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν σύντομες ημι-δομημένες συζητήσεις μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ο στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, τα συναισθήματα που προκάλεσε η συμμετοχή τους και τη συμβολή της παιχνιδοποίησης στην εμπέδωση των θεμάτων αναπηρίας. Οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βίωσαν τη δραστηριότητα, και στο κατά πόσο αυτό τους οδήγησε σε προβληματισμό ή αναστοχασμό.

Τέλος, τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω σύντομου γραπτού αναστοχασμού, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στην διαδραστική δραστηριότητα κουίζ με θέμα της αναπηρίας. Η ύπαρξη πόλων διαφορετικών εργαλείων συνέβαλε στη αντιπαραβολή των δεδομένων (*triangulation*) και στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της ποιοτικής ανάλυσης.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (*Thematic Analysis*), η οποία αρμόζει για την αναγνώριση, οργάνωση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων (θεμάτων) μέσα σε σύνολο ποιοτικών δεδομένων. Η θεματική ανάλυση βοηθάει στην εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, χωρίς να δεσμεύεται από

συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλη για εκπαιδευτικές μελέτες περίπτωσης (Braun & Clarke, 2006).

Η διαδικασία ανάλυσης περιλάμβανε σειριακά στάδια. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιοδική ανάγνωση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση, τις ημι-δομημένες συζητήσεις και τον γραπτό αναστοχασμό των μαθητών, με στόχο την εξοικείωση με το περιεχόμενό τους. Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν αρχικοί κωδικοί που σχετίζονταν με τη συμμετοχή, τα συναισθήματα, τον προβληματισμό και τις αντιλήψεις των μαθητών γύρω από το θέμα της αναπηρίας και τη μορφή της παιχνιδοποιημένης δραστηριότητας.

Τέλος, τα στοιχεία ταξινομήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Οι θεματικές αναδιαμορφώθηκαν και αναθεωρήθηκαν μέσα από συνεχή σύγκριση των δεδομένων. Ο βασικός στόχος της επεξεργασίας ήταν η ανάδειξη θεμάτων που τεκμηριώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βίωσαν τη δράση, τη συναισθηματική και μαθησιακή τους συμβολή, καθώς και τις παιδαγωγικές πτυχές της χρήσης της παιχνιδοποίησης σε μια δράση κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Ευρήματα της έρευνας

Εξέλιξη της συμμετοχής και δυναμική της ομάδας

Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας αφορά τη σταδιακή μεταβολή της συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια της παιχνιδοποιημένης δράσης. Στην αρχική φάση, παρατηρήθηκε επιφυλακτικότητα και αμηχανία, καθώς αρκετοί μαθητές εξέφραζαν την επιθυμία να ολοκληρωθεί γρήγορα η εκδήλωση προκειμένου να αποχωρήσουν. Η ενεργή συμμετοχή περιοριζόταν αρχικά σε λίγες ομάδες, ενώ η συγκρότηση των ομάδων πραγματοποιήθηκε σταδιακά, με τους μαθητές να εντάσσονται ο ένας μετά τον άλλο.

Καθώς η διαδικασία συστάσεις ομάδων εξελισσόταν, η συμμετοχή αυξήθηκε αισθητά. Συγκροτήθηκαν συνολικά δέκα ομάδες των τριών έως πέντε ατόμων, ενώ μαθητές που δεν είχαν προλάβει να συμμετάσχουν εξέφρασαν έντονη επιθυμία να ενταχθούν ενώ η διαδικασία είχε ήδη ξεκινήσει. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στους τελευταίους που συμμετείχαν συγκαταλέγονταν νεότεροι μαθητές, οι οποίοι συνήθως εμφάνιζαν μειωμένο ενδιαφέρον για σχολικές δράσεις αλλά και για τα μαθήματα. Στο τέλος της δραστηριότητας, παρότι επρόκειτο για εργαζόμενους μαθητές εσπερινού σχολείου, παρατηρήθηκε παραμονή τους στον χώρο με εμφανή προσμονή για την επόμενη ερώτηση, στοιχείο που καταδεικνύει αυξημένη εμπλοκή και ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα.

Λεκτικές αντιδράσεις και συναισθηματική εμπλοκή

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας καταγράφηκαν έντονες λεκτικές και συναισθηματικές αντιδράσεις. Κυρίαρχα στοιχεία αποτέλεσαν τα γέλια, τα επιφωνήματα

έκπληξης («ουου», «όπα», «όλε») και οι πανηγυρισμοί, οι οποίοι υποδήλωναν κλίμα διασκέδασης και ενθουσιασμού. Παράλληλα, αναπτύχθηκε έντονο χιουμοριστικό κλίμα, με σχόλια όπως «κάναμε λάθος, θα μας μαλώσουνε;» και πειράγματα μεταξύ των ομάδων σχετικά με τη βαθμολογία και την κατάταξη.

Πέρα από τη χαρά και τον ενθουσιασμό, σε ορισμένες ερωτήσεις παρατηρήθηκε σιωπή και προβληματισμός, ιδιαίτερα όταν αυτές αφορούσαν κοινωνικά στερεότυπα και στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το κλίμα μεταβαλλόταν από τον ενθουσιασμό σε έναν πιο στοχαστικό τόνο, γεγονός που υποδηλώνει ουσιαστική επεξεργασία του περιεχομένου.

Στάσεις και αναστοχασμός γύρω από την αναπηρία

Τα δεδομένα ανέδειξαν την ύπαρξη αρχικών στερεοτυπικών αντιλήψεων, όπως η άποψη ότι δεν πρέπει να γίνεται αναφορά στην αναπηρία όταν απευθυνόμαστε σε άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας παρατηρήθηκαν σαφείς στιγμές αναθεώρησης αυτών των αντιλήψεων. Ερωτήσεις σχετικές με την προσβασιμότητα, όπως τα παρκαρισμένα οχήματα ή τα κατεστραμμένα πεζοδρόμια, λειτούργησαν ως αφορμή για προβληματισμό και συνειδητοποίηση καθημερινών εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Χαρακτηριστικές ήταν δηλώσεις μαθητών ότι δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως συγκεκριμένες πρακτικές ως υποτιμητικές.

Προσωπική εμπειρία και μετασχηματισμός του κλίματος

Ιδιαίτερης σημασίας υπήρξε η περίπτωση μαθήτριας που κατέλαβε την πρώτη θέση στη δραστηριότητα. Όταν της αποδόθηκε λεκτική επιβράβευση από την καθηγήτρια που διοργάνωνε την δράση, η ίδια ανέφερε ότι απαντούσε σωστά επειδή είχε άμεση προσωπική εμπειρία, καθώς στο στενό οικογενειακό της περιβάλλον υπήρχαν άτομα με αναπηρία. Η αναφορά αυτή προκάλεσε άμεση αλλαγή στο κλίμα των ομάδων, με την ανταγωνιστική διάθεση να υποχωρεί και να επικρατεί σεβασμός και αποδοχή. Η νίκη της μαθήτριας έγινε αποδεκτή από όλους, ενώ καταγράφηκε αυθόρμητο χειροκρότημα, στοιχείο που υποδηλώνει ενσυναίσθηση και συλλογική αναγνώριση της εμπειρίας της.

Ο ρόλος της παιχνιδοποίησης ως ασφαλούς μαθησιακού πλαισίου

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η χρήση του Kahoot λειτούργησε ως ασφαλές μαθησιακό πλαίσιο, ενισχύοντας τη συμμετοχή μαθητών που συνήθως παραμένουν παθητικοί σε σχολικές εκδηλώσεις. Τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με προηγούμενες μελέτες που αναδεικνύουν την παιχνιδοποίηση ως μέσο απενοχοποίησης του λάθους και διαμόρφωσης ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Nicholson, 2015). Η ανωνυμία των ομάδων συνέβαλε στη μείωση του άγχους της έκθεσης, ενώ ο ήπιος ανταγωνισμός λειτούργησε κινητοποιητικά χωρίς να αποδιοργανώσει τον

σχεδιασμό της δράσης. Παρά τις έντονες αντιδράσεις και τους πανηγυρισμούς, οι μαθητές παρέμειναν συγκεντρωμένοι, με ελάχιστες περιπτώσεις αποχής λόγω διάσπασης προσοχής.

Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της εκδήλωσης, οι μαθητές αποχώρησαν εμφανώς ενθουσιασμένοι, εκφράζοντας θετικά σχόλια για τη δράση και τονίζοντας ότι ο χρόνος πέρασε χωρίς να γίνει αντιληπτός. Ορισμένοι μαθητές προσέγγισαν ιδιωτικά την εκπαιδευτικό που διοργάνωνε τη δράση, εκφράζοντας συγχαρητήρια και χαρακτηρίζοντας τη δραστηριότητα πρωτότυπη και ουσιαστική. Το προαναφερθέν γεγονός υποδηλώνει την επίτευξη ενός βασικού στόχου της παιχνιδοποίησης, ο οποίος αφορά την άμεση επίδρασή της στις στάσεις, στα κίνητρα και στις συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, η παιχνιδοποίηση μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μαθησιακή εμπλοκή και τις στάσεις των μαθητών, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται σε περιβάλλοντα χαμηλού διακυβέματος που λειτουργούν ως ασφαλή μαθησιακά πλαίσια (Sailer & Homner, 2020). Επίσης είναι εμφανές, ότι υπήρξε σημαντική ενίσχυση της αξίας της παιχνιδοποίησης ως εργαλείου κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Συζήτηση ευρημάτων & προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι η παιχνιδοποιημένη δράση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενεργοποίηση μαθητών που συνήθως δεν συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η εμπλοκή μαθητών που αρχικά εμφανίστηκαν αδιάφοροι ή επιφυλακτικοί, αλλά στη συνέχεια εντάχθηκαν ενεργά στη διαδικασία, γεγονός που αναδεικνύει τη δυναμική της παιχνιδοποίησης ως μέσου άρσης της παθητικότητας και ενίσχυσης της συμμετοχής. Ο έντονος ενθουσιασμός, τα γέλια και η προσμονή για την επόμενη ερώτηση υποδηλώνουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής και μαθησιακής εμπλοκής.

Παράλληλα, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η παιχνιδοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως ασφαλές πλαίσιο για την προσέγγιση κοινωνικά ευαίσθητων θεμάτων, όπως η αναπηρία. Η σταδιακή μετάβαση από το κλίμα διασκέδασης σε στιγμές σιωπής και προβληματισμού, καθώς και η προσωπική μαρτυρία μαθήτριας με εμπειρία αναπηρίας στο οικογενειακό της περιβάλλον, συνέβαλαν στον μετασχηματισμό του κλίματος της δράσης και στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει ότι η παιχνιδοποίηση δεν περιορίζεται στη διασκέδαση, αλλά μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικές μαθησιακές και κοινωνικές διεργασίες.

Ωστόσο, τα ευρήματα ανέδειξαν και ζητήματα που αφορούν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό της δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, προκύπτει η ανάγκη να ενσωματώνεται συζήτηση μετά από κάθε ερώτηση, προκειμένου να αξιοποιείται παιδαγωγικά η άμεση ανατροφοδότηση και να ενισχύεται ο αναστοχασμός των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει όσα έχει επισημάνει ο Schön (1983), σύμφωνα με τον οποίο η ενσωμάτωση συζήτησης μετά τη δράση ενισχύει τον αναστοχασμό και συμβάλλει στη

μετατροπή της εμπειρίας σε ουσιαστική μάθηση, στοιχείο κρίσιμο για βιωματικές και παιχνιδοποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να προβλέπεται περισσότερος χρόνος απόκρισης, ιδιαίτερα σε ερωτήσεις που σχετίζονται με στάσεις, αξίες και κοινωνικά ζητήματα, ώστε να μειώνεται η πίεση και να ευνοείται η ουσιαστική σκέψη.

Ακόμη, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η συνειδητή δημιουργία ομάδων πριν την έναρξη της δραστηριότητας μπορεί να διευκολύνει τη συμμετοχή μαθητών που δυσκολεύονται να εκτεθούν ή να αποφασίσουν άμεσα τη συμμετοχή τους. Η ομαδική μορφή ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και συνεργασίας, περιορίζοντας τον φόβο του λάθους. Τέλος, σε δράσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης προτείνεται η προσαρμογή του ανταγωνιστικού στοιχείου, ώστε να υποστηρίζει τη συμμετοχή χωρίς να επισκιάζει το παιδαγωγικό και κοινωνικό περιεχόμενο της δραστηριότητας.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ότι η παιχνιδοποίηση, όταν σχεδιάζεται παιδαγωγικά και εφαρμόζεται με ευαισθησία στο περιεχόμενο, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο ενεργοποίησης, προβληματισμού και κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία όπως το Kahoot με ουσιαστικό και όχι επιφανειακό τρόπο

Βιβλιογραφία

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). *Gamification in education*. Encyclopedia, 3(4), 1223–1243. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Ibrahim, B., Abdul Rahman, S., Mohamad, N. H., & Shaari, N. (2023). *Gamification of learning method in secondary school to enhance student performance*. AIP Conference Proceedings, 2582, 020032. <https://doi.org/10.1063/5.0130440>

- Kapsalis, G. D., Galani, A., & Tzafea, O. (2020). Kahoot! as a formative assessment tool in foreign language learning: A case study in Greek as an L2. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(11), 1343–1350.
- Nicholson, S. (2015). *A recipe for meaningful gamification*. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1–20). Springer.
- Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). *The gamification of learning: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με την έρευνα: μια παιδαγωγική προσέγγιση στα ερευνητικά πεδία της πληροφορικής

Φουκαράκης Ν. Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό σενάριο εμπλουτισμού της ενότητας “Επιστήμη των Υπολογιστών” του μαθήματος “Εισαγωγή στις αρχές της επιστήμης των Η/Υ” της Β΄ τάξης γενικού λυκείου. Το σενάριο στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα στην πληροφορική μέσα από τη μελέτη αυθεντικών επιστημονικών δημοσιεύσεων και τη γνωριμία με διεθνή συνέδρια και ερευνητικά πεδία. Υιοθετείται η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης σε συνδυασμό με τη μάθηση μέσω έργου, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες διερεύνησης, συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Η πρόταση ευθυγραμμίζεται με το νέο πρόγραμμα σπουδών πληροφορικής και ειδικότερα με τη θεματική περιοχή «Ψηφιακές τεχνολογίες στην ανάπτυξη και στην καινοτομία», αναδεικνύοντας τον ρόλο της πληροφορικής ως δυναμικού και κοινωνικά καθοριστικού επιστημονικού πεδίου.

Λέξεις-κλειδιά: Πληροφορική εκπαίδευση, επιστημονική έρευνα, ανεστραμμένη τάξη, ερευνητικά πεδία πληροφορικής.

Introducing students to research: a pedagogical approach to the research fields of Computer Science

Foukarakis N. Georgios, Computer Science Teacher, M.Sc.

Abstract

This paper presents an educational scenario designed to enrich the unit “Computer Science” of the course “Introduction to the principles of computer science”, taught in the second grade of general upper secondary school. The scenario aims to familiarize students with contemporary scientific research in computer science through the study of authentic scientific publications and the exploration of international conferences and research fields. The flipped classroom approach is combined with project-based learning in order to promote inquiry, collaboration and critical thinking skills. The proposed teaching intervention is aligned with the new computer science curriculum and, more specifically, with the thematic area “Digital technologies in development and innovation”, highlighting the role of computer science as a dynamic scientific field with a strong social impact.

Key-words: Computer science education, scientific research, flipped classroom, computer science research fields

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι η εξοικείωση των μαθητών με την επιστημονική έρευνα στην πληροφορική μέσω του εμπλουτισμού της ενότητας 1.1 του μαθήματος “Εισαγωγή στις αρχές της επιστήμης των Η/Υ” με δραστηριότητες διερεύνησης αυθεντικών ερευνητικών πηγών, ανάλυσης επιστημονικών άρθρων και γνωριμίας με σύγχρονα ερευνητικά πεδία της επιστήμης των υπολογιστών. Η προσέγγιση αυτή αντιστοιχίζεται με τη θεματική περιοχή «ψηφιακές τεχνολογίες στην ανάπτυξη και στην καινοτομία» του νέου προγράμματος σπουδών πληροφορικής (ΦΕΚ 2951/Β/4-5-2023), η οποία εστιάζει στην κατανόηση του ρόλου των ψηφιακών τεχνολογιών στην κοινωνία, την ανάπτυξη και την καινοτομία, εντάσσοντας την πληροφορική στο ευρύτερο πλαίσιο των σύγχρονων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Μέσα από τη συγκεκριμένη πρόταση, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν το εύρος των ερευνητικών πεδίων της πληροφορικής, τη διάκριση μεταξύ θεωρητικής και εφαρμοσμένης επιστήμης, καθώς και τη σημασία της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Τα αποτελέσματα της διερεύνησής τους παρουσιάζονται και συζητούνται στην ολομέλεια της τάξης.

Μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού σεναρίου, οι μαθητές θα είναι ικανοί να:

- διακρίνουν και να ερμηνεύουν τη θεωρητική και την εφαρμοσμένη πληροφορική, συσχετίζοντας το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου με σύγχρονα παραδείγματα εφαρμογών,
- αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τον ρόλο διεθνών επιστημονικών οργανισμών (π.χ. ACM, AIS) και βασικών ερευνητικών πεδίων της πληροφορικής,
- κατανοούν και να αναλύουν τη βασική δομή ενός επιστημονικού άρθρου, καθώς και τον σκοπό ενός επιστημονικού συνεδρίου,
- αναζητούν, να εντοπίζουν και να αξιολογούν αξιόπιστες επιστημονικές πηγές (συνέδρια, επιστημονικά περιοδικά),
- μελετούν επιλεκτικά και να συνοψίζουν βασικά στοιχεία ενός ερευνητικού άρθρου, με έμφαση στον σκοπό και τη μεθοδολογία της έρευνας,
- παρουσιάζουν και να τεκμηριώνουν τα ευρήματά τους, αιτιολογώντας τη σημασία του ερευνητικού πεδίου,
- συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες, αναπτύσσοντας δεξιότητες ομαδικότητας, επιστημονικού διαλόγου και επικοινωνίας.

Σκεπτικό σεναρίου– επιστημονικό περιεχόμενο

Η βασική ιδέα της παρούσας πρότασης είναι η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες διερευνητικού χαρακτήρα, με στόχο τη γνωριμία τους με την επιστημονική έρευνα στην επιστήμη των υπολογιστών και τα σύγχρονα ερευνητικά πεδία. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές επιχειρείται η μετάβαση από μια στατική και περιγραφική προσέγγιση της πληροφορικής σε μια δυναμική κατανόηση της επιστήμης ως ζωντανής και εξελισσόμενης ερευνητικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της

διεθνούς έρευνας ROSE (Sjøberg & Schreiner, 2019), παρότι οι μαθητές Λυκείου δηλώνουν γενικά θετική στάση απέναντι στην επιστήμη και την τεχνολογία, στα ανεπτυγμένα κράτη καταγράφεται μειωμένο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα των φυσικών επιστημών και περιορισμένη πρόθεση ενασχόλησης με σπουδές ή επαγγέλματα STEM. Το φαινόμενο αυτό συνδέεται, μεταξύ άλλων, με τη δυσκολία των μαθητών να αναγνωρίσουν τη σχέση του σχολικού περιεχομένου με τη σύγχρονη κοινωνία, τις πραγματικές εφαρμογές και τα ερευνητικά πεδία. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η αξιοποίηση αυθεντικών ή προσαρμοσμένων επιστημονικών δημοσιεύσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τη βαθύτερη κατανόηση της φύσης της επιστήμης και της ερευνητικής διαδικασίας (Norris et al., 2009· Brill & Yarden, 2003), καθώς και να λειτουργήσει ως ισχυρό κίνητρο για την ενασχόληση των μαθητών με τις επιστήμες (Rocard et al., 2007· Spuck & Hellgren, 2017). Παράλληλα, έχουν καταγραφεί παιδαγωγικές παρεμβάσεις όπου μαθητές εργάστηκαν με επιστημονικά άρθρα στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεματικών ενότητων ή μέσω προσαρμοσμένου επιστημονικού υλικού (Wilson & Dimitrova, 2022), με θετικά αποτελέσματα στη στάση τους απέναντι στην επιστήμη. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο επιδιώκει να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τη σύγχρονη ερευνητική δραστηριότητα της Πληροφορικής, αναδεικνύοντάς την ως ένα δυναμικό επιστημονικό πεδίο που συνδέεται με την καινοτομία και την κοινωνία.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Για την ομαλή υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου αναμένεται οι μαθητές να διαθέτουν στοιχειώδη εξοικείωση με βασικές υπηρεσίες του διαδικτύου καθώς και βασικές δεξιότητες στη χρήση εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών παρουσιάσεων. Παρότι τα φύλλα εργασίας περιλαμβάνουν αναλυτικές και καθοδηγητικές οδηγίες για κάθε δραστηριότητα, κρίνεται σκόπιμο να προηγηθεί σύντομη εισαγωγική παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη δομή επιλεγμένων συνεδριακών ιστοσελίδων, τις θεματικές περιοχές που αυτές καλύπτουν, καθώς και τα βασικά μέρη μιας επιστημονικής δημοσίευσης. Θεωρείται δεδομένο ότι έχει προηγηθεί η διδασκαλία της ενότητας 1.1 του μαθήματος «Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ», ώστε οι μαθητές να έχουν αποκτήσει το απαραίτητο εννοιολογικό υπόβαθρο σχετικά με τη διάκριση της επιστήμης των υπολογιστών σε θεωρητική και εφαρμοσμένη, το οποίο θα αξιοποιηθεί ως πλαίσιο αναφοράς για τη διερεύνηση των σύγχρονων ερευνητικών πεδίων.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom), το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιείται τόσο εκτός όσο και εντός της σχολικής αίθουσας. (Bishop, J., & Verleger, 2013). Για την εφαρμογή του αξιοποιείται το σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής ή αίθουσα εξοπλισμένη με διαδραστικό πίνακα ή βιντεοπροβολέα και ηλεκτρονικό υπολογιστή, ώστε να υποστηριχθούν η φάση προετοιμασίας και η φάση παρουσίασης των εργασιών των μαθητικών ομάδων. Κεντρικό ρόλο στην οργάνωση και υλοποίηση της πρότασης διαδραματίζει η πλατφόρμα eClass, η οποία παρέχει δυ-

νατότητες συνεργασίας, διαμοιρασμού υλικού και ασύγχρονης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό για επίλυση αποριών και παροχή ανατροφοδότησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός και υποστηρικτικός, με έμφαση στην καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας, την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και τη στήριξη της συνεργασίας των μαθητών, χωρίς να υποκαθίσταται η αυτενέργεια των ομάδων. Δεδομένου ότι τα επιστημονικά άρθρα είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα, προβλέπεται η χρήση μεταφραστικών εργαλείων, κυρίως για την κατανόηση εξειδικευμένων τεχνικών όρων, με έμφαση στη νοηματική και όχι στην κατά λέξη μετάφραση. Η αξιοποίηση του ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του παιδαγωγικού σχεδιασμού στην ψηφιακή εποχή, όπου η τεχνολογία λειτουργεί υποστηρικτικά προς την ενεργή μάθηση, τη συνεργασία και την αυτενέργεια των μαθητών (Bates, 2015).

Διδακτική προσέγγιση

Η διδακτική προσέγγιση του σεναρίου βασίζεται στις αρχές της μάθησης μέσω έργου (Project-Based Learning – PBL), ενταγμένης σε ένα εποικοδομιστικό και διερευνητικό μαθησιακό πλαίσιο, με αξιοποίηση της μεθοδολογίας της ανεστραμμένης τάξης. Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, διερευνώντας αυθεντικά ερευνητικά πεδία της επιστήμης των υπολογιστών και παράγοντας ένα συγκεκριμένο μαθησιακό προϊόν, το οποίο παρουσιάζεται και συζητείται στην ολομέλεια της τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση οικοδομείται ενεργά μέσα από τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με αυθεντικό επιστημονικό υλικό. (Thomas, J.W. 2000). Οι μαθητές αξιοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις από την ενότητα 1.1 του σχολικού βιβλίου και τις επεκτείνουν, συνδέοντάς τις με σύγχρονες ερευνητικές πρακτικές. Η αναζήτηση, επιλογή και κριτική επεξεργασία επιστημονικών πηγών ενισχύει τον επιστημονικό γραμματισμό και τη σύνδεση του σχολικού μαθήματος με τη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα (Fankhauser SC, Lijek RS 2016). Ο εκπαιδευτικός παρέχει στοχευμένη καθοδήγηση (scaffolding) κατά τη μελέτη των επιστημονικών άρθρων και συντονίζει τη συζήτηση και τον διαμοιρασμό ιδεών τόσο στο επίπεδο της ομάδας όσο και στην ολομέλεια, ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας, έρευνας, κριτικής σκέψης και επικοινωνίας.

Πορεία υλοποίησης

Προπαρασκευαστικό μάθημα – Εισαγωγή στο project

Το προπαρασκευαστικό μάθημα προηγείται της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης και αποσκοπεί στην εννοιολογική εναρμόνιση των μαθητών, στην παρουσίαση του έργου και στη διασφάλιση κοινής κατανόησης της διαδικασίας υλοποίησής του. Υλοποιείται στο σχολικό περιβάλλον και βασίζεται στη γνώση που οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει από τη διδασκαλία της ενότητας 1.1 «Επιστήμη των Υπολογιστών», η οποία αξιοποιείται ως πλαίσιο αναφοράς για τη σύνδεση του σχολικού περιεχομένου με σύγχρονα ερευνητικά πεδία της επιστήμης των υπολογιστών. Για την ενεργοποίη-

ση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ο εκπαιδευτικός θέτει ενδεικτικά ερωτήματα σχετικά με τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με πραγματικά ερευνητικά προβλήματα και εφαρμογές της πληροφορικής. Μετά από σύντομη συζήτηση, παρουσιάζεται ο σκοπός του σεναρίου και η διαδικασία υλοποίησής του. Στη συνέχεια, μέσω του διαδραστικού πίνακα, παρουσιάζεται ενδεικτικά η ιστοσελίδα ενός διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου, με έμφαση στη δομή και οργάνωσή του και στον ρόλο των θεματικών περιοχών στη χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων. Ακολούθως, πραγματοποιείται συνοπτική παρουσίαση της βασικής δομής ενός επιστημονικού άρθρου, με έμφαση στα τμήματα abstract, introduction και conclusions, στα οποία καλούνται οι μαθητές να εστιάσουν κατά τη μελέτη τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες 2–3 ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική επάρκεια στην αγγλική γλώσσα και το επίπεδο εξοικείωσης με τεχνικούς όρους της Πληροφορικής. Τέλος, παρουσιάζεται το φύλλο εργασίας που είναι αναρτημένο στο περιβάλλον eClass και περιλαμβάνει οδηγίες για τα βήματα της διερεύνησης, τα αναμενόμενα παραδοτέα και τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Η ολοκλήρωση του προπαρασκευαστικού μαθήματος σηματοδοτεί την έναρξη της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης.

Φάση 1: Εργασία πριν την τάξη

Η φάση αυτή υλοποιείται εξ αποστάσεως από τους μαθητές, στο σπίτι, στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης. Οι μαθητικές ομάδες συνδέονται στην εκπαιδευτική πλατφόρμα eClass, στη σελίδα του μαθήματος, όπου έχουν πρόσβαση στο ακόλουθο ψηφιακό υλικό:

α) Αρχείο με ερευνητικά πεδία της επιστήμης των υπολογιστών και προτεινόμενα θέματα προς διερεύνηση, συνοδευόμενα από σύντομη περιγραφή του αντικειμένου και της σημασίας κάθε πεδίου. Οι μαθητές μελετούν το υλικό και επιλέγουν δύο ερευνητικά πεδία που τους ενδιαφέρουν περισσότερο, ενημερώνοντας τον εκπαιδευτικό μέσω της πλατφόρμας ώστε να πραγματοποιηθεί η τελική ανάθεση. Το διδακτικό υλικό έχει επιλεγεί με στόχο την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης και την ενασχόληση με σύγχρονα και ελκυστικά για μαθητές λυκείου ερευνητικά ζητήματα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει το αρχείο, προσθέτοντας ή αφαιρώντας πεδία και θέματα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της τάξης.

β) Φύλλο εργασίας με αναλυτικές οδηγίες σε διακριτά βήματα για τη διερεύνηση του επιλεγμένου ερευνητικού πεδίου. Οι μαθητές καλούνται αρχικά να αναζητήσουν επιστημονικά συνέδρια, περιοδικά ή ερευνητικές πλατφόρμες που σχετίζονται με το πεδίο τους. Στη συνέχεια επισκέπτονται συγκεκριμένο συνέδριο ή πλατφόρμα που φιλοξενεί το άρθρο που επέλεξαν και καταγράφουν τις βασικές ερευνητικές περιοχές που καλύπτει. Σε επόμενο στάδιο, επιλέγουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα sessions και καταλήγουν στο ερευνητικό άρθρο που θα μελετήσουν. Έχει διευκρινιστεί ότι η ανάλυση και παρουσίαση θα εστιάσει κυρίως στις ενότητες abstract και introduction, αν και οι μαθητές ενθαρρύνονται να μελετήσουν ολόκληρο το άρθρο για πληρέστερη κατανόηση. Η χρήση μεταφραστικών εργαλείων θεωρείται δεδομένη, ιδίως για την

κατανόηση εξειδικευμένων τεχνικών όρων. Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά με αυξημένο βαθμό αυτονομίας και ευθύνης για τη μάθησή τους και, στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης, καταγράφουν τις απαντήσεις τους στο φύλλο εργασίας. Οι απαντήσεις αυτές αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση της τελικής παρουσίασης, η οποία θα παρουσιαστεί και θα συζητηθεί στην ολομέλεια της τάξης στο επόμενο μάθημα.

Φάση 2: Παρουσίαση εργασιών και συζήτηση στην τάξη

Οι ομάδες επιστρέφουν με τις εργασίες τους και χρησιμοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και διαμεσολαβητής της συζήτησης, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις και καθοδηγεί τους μαθητές να συνδέουν τα ευρήματά τους με τα ερευνητικά πεδία της Πληροφορικής. Στο τέλος κάθε παρουσίασης ακολουθούν ερωτήσεις από τους μαθητές, αναφέρονται δυσκολίες στην υλοποίηση αλλά και επισημάνσεις από τον εκπαιδευτικό σχετικές με την τεχνολογία που παρουσιάστηκε.

Φάση 3: Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της φάσης παρουσίασης και συζήτησης στην τάξη, οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν σε διαδικασία αναστοχασμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σεναρίου. Συγκεκριμένα, τους διανέμεται ερωτηματολόγιο ανίχνευσης ενδιαφέροντος και αναστοχασμού, δομημένο με βάση κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων, το οποίο περιλαμβάνεται στο παράρτημα του άρθρου. Το ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στην ανίχνευση της μεταβολής του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Πληροφορική και την επιστημονική έρευνα, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διερεύνησης, συνεργασίας και κριτικής σκέψης, καθώς και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοχής της μεθοδολογίας της ανεστραμμένης τάξης από τους ίδιους τους μαθητές. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέγονται και αναλύονται με σκοπό την αποτύπωση πιθανών αλλαγών στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην Πληροφορική και την επιστημονική έρευνα, καθώς και την αξιολόγηση της επιτυχίας του σεναρίου ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων και τη δυνατότητα βελτίωσης ή επαναχρησιμοποίησής του σε επόμενους κύκλους διδασκαλίας.

Αξιολόγηση των μαθητών και ανατροφοδότηση

Η αξιολόγηση των μαθητών στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο έχει κυρίως διαμορφωτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα και εντάσσεται οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις αρχές της μάθησης μέσω έργου και της ανεστραμμένης τάξης. Στόχος της δεν είναι η βαθμολόγηση, αλλά η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής, της συνεργασίας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επιστημονικής διερεύνησης. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει στοιχεία που αφορούν τη λειτουργία της ομάδας, τη συνεργασία μεταξύ των μελών, τον βαθμό εμπλοκής κάθε μαθητή, καθώς και την αξιοποίηση του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Παράλληλα, παρέχεται συνεχής προφορική

ανατροφοδότηση και καθοδήγηση (scaffolding), τόσο κατά την εξ αποστάσεως εργασία όσο και κατά τις δραστηριότητες στην τάξη.

Η τελική αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας βασίζεται κυρίως:

- στο περιεχόμενο και την ποιότητα της ομαδικής παρουσίας,
- στη σαφήνεια και τεκμηρίωση των ευρημάτων,
- στη σύνδεση του επιλεγμένου ερευνητικού πεδίου με την Πληροφορική και τη σύγχρονη κοινωνία,
- καθώς και στη συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση και στον αναστοχασμό.

Συμπληρωματικά, η διαδικασία αναστοχασμού των μαθητών, μέσω του ερωτηματολογίου και των ανοικτών ερωτήσεων, λειτουργεί και ως μέσο αυτοαξιολόγησης, ενισχύοντας τη μεταγνωστική επίγνωση και τη συνειδητοποίηση της μαθησιακής εμπειρίας.

Βιβλιογραφία

- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Norris, S. P., Macnab, J. S., Wonham, M., & de Vries, G. (2009). West Nile virus: Using adapted primary literature in mathematical biology to teach scientific and mathematical reasoning in high school. *Research in Science Education*, 39, 321–329. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9089-2>
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Commission.
- Sjøberg, S., & Schreiner, C. (2019). *ROSE (The relevance of science education): The development, key findings and impacts of an international low-cost comparative project* (Final report, Part 1). University of Oslo.
- Spuck, T., & Hellgren, J. (2017). Motivating students with authentic science experiences: Changes in motivation for school science. In *Proceedings of the ESERA 2017 Conference* (pp. 1109–1119). ESERA.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Wilson, M., & Dimitrova, T. (2022). Using adapted primary literature in the science classroom. *The Science Teacher*, 90(1), 20–21.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). Programma spoudon tou mathimatos tis Pliroforikis ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou (Y.A. 48564/D2, FEK 2951/V/4-5-2023)

Παράρτημα εκπαιδευτικού υλικού

Όλα τα φύλλα εργασίας που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του σεναρίου ακολουθούν κοινή δομή και διαφοροποιούνται μόνο ως προς το ερευνητικό πεδίο, τα συνέδρια και τα ενδεικτικά άρθρα. Η κοινή δομή περιλαμβάνει:

- Θεματική ενότητα
- Δραστηριότητα 1: Αναζήτηση διεθνών συνεδρίων
- Δραστηριότητα 2: Εξοικείωση με επιστημονική πλατφόρμα ή οργανισμό
- Δραστηριότητα 3: Επιλογή θεματικού πεδίου (session) και μελέτη άρθρου
- Δραστηριότητα 4: Σύντομη παρουσίαση και σύνδεση με την κοινωνία

Στη συνέχεια παρατίθεται **ενδεικτικό φύλλο εργασίας** για το ερευνητικό πεδίο «Σχεδιασμός πληροφοριακών συστημάτων». Για τις υπόλοιπες ενότητες των ομάδων έχουν επιλεγεί οι ακόλουθες πλατφόρμες και θέματα :

 ASIA-CCS ASIA CCS: ACM Asia Conference on Computer and Communications Security Ασφάλεια υπολογιστικών συστημάτων	Ασφάλεια και Βιομετρικά συστήματα https://dl.acm.org/doi/10.1145/3708821.3736196 Ασφάλεια Δικτύων https://dl.acm.org/doi/10.1145/3708821.3733864
 Δίκτυα Υπολογιστών & Επικοινωνίες	Αρχιτεκτονική δικτύων και δορυφόροι https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3718958.3754345 Δίκτυα κινητής τηλεφωνίας https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3718958.3750538
 Ρομποτική & Αυτοματισμοί	Συνεργατικά ρομπότ https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/2024/2918089 Αυτόνομη πλοήγηση ρομπότ οικιακής χρήσης https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/2024/5928227
 Τεχνητή νοημοσύνη	Deepfakes, συνθετικά μέσα, εξηγήσιμη AI https://ojs.aaai.org/index.php/AIES/article/view/36529/38667 Τεχνητή Νοημοσύνη , μεγάλα γλωσσικά μοντέλα, εφαρμογές στην υγεία https://ojs.aaai.org/index.php/AIES/article/view/36651/38789

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Σχεδιασμός Πληροφοριακών Συστημάτων»

Δραστηριότητα 1 - Αναζήτηση συνεδρίων

Αναζητήστε στο διαδίκτυο και καταγράψτε τρία μεγάλα διεθνή συνέδρια / συμπόσια σχετικά με τον σχεδιασμό πληροφοριακών συστημάτων

Δραστηριότητα 2 – Πληροφορίες

A) Επισκεφθείτε τη διεύθυνση <https://aisnet.org/page/AboutAIS> και περιγράψτε το σκοπό της πλατφόρμας



B) Εντοπίστε στη διεύθυνση <https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.1145/3708821> δέκα ενότητες (SESSIONS) που παρουσιάζονται στο συνέδριο και καταγράψτε τις

Δραστηριότητα 3 –Επιλογή θεματικού πεδίου

Από την παρακάτω λίστα, επιλέξτε ένα πεδίο που σας ενδιαφέρει:

1. Αλληλεπίδραση Ανθρώπου-Υπολογιστή (Human-Computer Interaction)
2. Πράσινη Τεχνολογία και Περιβάλλον (Green Information Systems)
3. Εκπαίδευση (Education) (SIGED)

Το πεδίο που επιλέξαμε είναι:

Πηγαίνετε στο: <https://aisel.aisnet.org/groups> και εντοπίστε την ομάδα (SIG) που σχετίζεται με το πεδίο σας από τη λίστα Παράδειγμα: Αν διαλέξατε "Αλληλεπίδραση Ανθρώπου-Υπολογιστή", αναζητήστε το **SIG** Special Interest Group on Human-Computer Interaction.

A) Καταγράψτε τι μελετά αυτή η ομάδα; (σε απλά λόγια)

B) Ανάλογα με την ομάδα (SESSION) σας μελετήστε το αντίστοιχο άρθρο δίνοντας βάση κυρίως στα τμήματα abstract – introduction/background

1. <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=sighci2024>
2. https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=sprouts_proceedings_siggreen_2024
3. <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=eciser2024>

Γ) Καταγράψτε τον τίτλο του άρθρου της ομάδας που μελετάτε.

Δ) Αφού μελετήσετε τις ενότητες abstract/introduction καταγράψτε με δικά σας λόγια τι αφορά αυτό το άρθρο;

Δραστηριότητα 4 –Παρουσίαση

Δημιουργήστε μια μικρή παρουσίαση έκτασης ως δύο slides (5 λεπτά) που θα παρουσιάσετε και στην ολομέλεια του τμήματος σας με πληροφορίες για το συνέδριο, το session, το άρθρο, τι μάθατε και γιατί είναι σημαντικό για τη σύγχρονη κοινωνία.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αναστοχασμός και στάσεις απέναντι στην πληροφορική και την έρευνα

Δραστηριότητα 1

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις χρησιμοποιώντας πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου: **1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ.**

Καταλάβατε καλύτερα ότι η επιστήμη της πληροφορικής εξελίσσεται συνεχώς μέσα από έρευνα και συνεργασία;	
Η δραστηριότητα σας βοήθησε να δείτε πώς η σχολική γνώση συνδέεται με πραγματικά προβλήματα και εφαρμογές;	
Η εργασία άλλαξε την εικόνα που είχατε για την επιστήμη της Πληροφορικής και την έρευνα;	
Αισθάνεστε ότι εξοικειωθήκατε με τον τρόπο που εργάζεται η επιστημονική κοινότητα της πληροφορικής;	
Η διαδικασία της αναζήτησης και μελέτης των άρθρων σας βοήθησε να βελτιώσετε τις δεξιότητές σας στην αναζήτηση πληροφοριών;	
Θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε σε επιστημονικό συνέδριο με δική σας εργασία ως μαθητές;	
Ο τρόπος οργάνωσης της δραστηριότητας (εργασία στο σπίτι – συνεργασία και παρουσίαση-ανάλυση στην τάξη) σας βοήθησε να κατανοήσετε καλύτερα το αντικείμενο;	
Η συνεργασία με την ομάδα σας λειτούργησε αποτελεσματικά και βοήθησε στην κατανόηση των άρθρων;	
Αισθανθήκατε ότι είχατε ενεργό ρόλο και ευθύνη στη μάθησή σας κατά τη διάρκεια του project;	
Βρήκατε χρήσιμους και κατανοητούς τους υπερσυνδέσμους σε διεθνείς πλατφόρμες (π.χ., ACM, AIS);	
Τα επιστημονικά άρθρα που μελετήσατε ήταν κατανοητά για το επίπεδό σας.	

Δραστηριότητα 2

Απαντήστε αναλυτικά στα παρακάτω

- Τι καινούργιο μάθατε ή σας έκανε εντύπωση
- Πώς σχετίζεται αυτό με τη σημερινή τεχνολογία;
- Θα σας ενδιέφερε να ερευνήσετε κάτι παρόμοιο στο μέλλον; Γιατί ;
- Να προτείνετε κάποια δική σας τεχνολογία – ιδέα στον τομέα που μελετήσατε.
- Από τους τομείς που παρουσιάστηκαν στην τάξη ποιός πιστεύεται ότι είναι ο πιο χρήσιμος για την κοινωνία;

Ο Ρομποτικός Ξεναγός Μουσείου: Μια Συγκριτική Προσέγγιση STEAM με χρήση LEGO WeDo 2.0 και Spike Prime

Καλογερίδης Πολυχρόνης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης που εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης STEAM, με στόχο τη σύνδεση της τεχνολογικής εκπαίδευσης με τον πολιτισμό. Προτείνεται η δημιουργία ενός «Ρομποτικού Ξεναγού» για μαθητές της Στ' Τάξης Δημοτικού, αξιοποιώντας συνδυαστικά τις πλατφόρμες LEGO WeDo 2.0 και LEGO Spike Prime. Μέσα από τη συγκριτική χρήση των δύο συστημάτων, αναδεικνύεται η εξέλιξη από τον απλό αυτοματισμό στην «έξυπνη» πλοήγηση, προωθώντας την υπολογιστική σκέψη και την εξοικείωση με μουσειακά περιβάλλοντα. Η μεθοδολογία ακολουθεί το μοντέλο «Αντιγραφή - Τροποποίηση - Δημιουργία», επιτρέποντας στους μαθητές να εστιάσουν στην κατανόηση της λογικής του κώδικα και στην επίλυση προβλημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, Μουσειακή Εκπαίδευση, STEAM, LEGO WeDo 2.0, LEGO Spike Prime

The Robotic Museum Guide: A Comparative STEAM Approach using LEGO WeDo 2.0 and Spike Prime

Kalogeridis Polychronis, Teacher at Primary Education, M.Ed.

Abstract

This paper presents a case study within the framework of STEAM education, aiming to connect technological education with culture. It proposes the creation of a "Robotic Guide" for 6th-grade primary school students, utilizing both LEGO WeDo 2.0 and LEGO Spike Prime platforms. Through the comparative use of these two systems, the evolution from simple automation to "smart" navigation is highlighted, promoting computational thinking and familiarization with museum environments. The methodology follows the "Copy - Tinker - Create" model, allowing students to focus on understanding code logic and problem-solving.

Key-Words: Educational Robotics, Museum Education, STEAM, LEGO WeDo 2.0, LEGO Spike Prime

Εισαγωγή

Στον πυρήνα της φιλοσοφίας STEAM, η εκπαιδευτική ρομποτική λειτουργεί ως γέφυρα που συνδέει αφηρημένες έννοιες, όπως ο προγραμματισμός, με πραγματικά προβλήματα. Η παρούσα πρόταση εστιάζει σε ένα σενάριο πολιτισμού και προσβασιμότητας, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός Ρομποτικού Ξεναγού Μουσείου. Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού (11-12 ετών), μια ηλικία

ορόσημο όπου η κριτική σκέψη αναπτύσσεται δυναμικά και οι μαθητές είναι ικανοί να διαχειριστούν σύνθετες έννοιες. Το προτεινόμενο σενάριο επιδιώκει να επιλύσει ένα διττό πρόβλημα: το παιδαγωγικό, που αφορά την ανάγκη μετατροπής του στατικού μουσειακού περιεχομένου σε μια ελκυστική, διαδραστική εμπειρία, και το τεχνικό, που αφορά τον προγραμματισμό ενός ρομπότ ώστε να πλοηγείται στον χώρο και να αλληλεπιδρά με εκθέματα .

Θεωρητικό Πλαίσιο και Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η παιδαγωγική αξία της προτεινόμενης δράσης θεμελιώνεται στη θεωρία του εποικοδομισμού (Papert, 1980), καθώς οι μαθητές κατασκευάζουν χειροπιαστά αντικείμενα, αλλά κυρίως στην έννοια της «Δομής Υποστήριξης» (Scaffolding) του Vygotsky (1978).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της ρομποτικής σε μουσειακά περιβάλλοντα. Στην Ελλάδα, η Zezou (2023) ανέδειξε πώς το Bee-Bot λειτούργησε ως γέφυρα μεταξύ τέχνης και υπολογιστικής σκέψης στο Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης Ρόδου. Αντίστοιχα, σε διεθνές επίπεδο, οι Polishuk et al. (2011) στο μουσείο MadaTech του Ισραήλ επιβεβαίωσαν ότι τα πακέτα LEGO (WeDo, Mindstorms) είναι κατάλληλα εργαλεία για την κατανόηση της μηχανικής από το ευρύ κοινό.

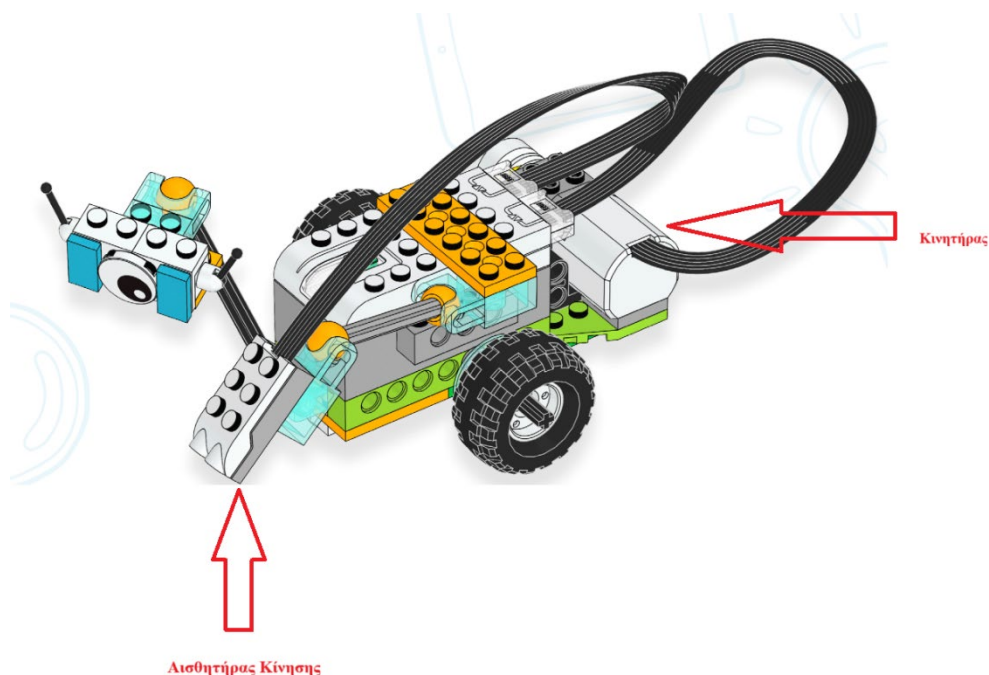
Μεθοδολογικά, υιοθετείται το μοντέλο των Chou & Shih (2022): «Αντιγραφή - Τροποποίηση - Δημιουργία» (Copy-Tinker-Create). Οι μαθητές δεν ξεκινούν από το μηδέν, αλλά λαμβάνουν έτοιμες οδηγίες και κώδικα, εστιάζοντας στην κατανόηση και την τροποποίηση, μια προσέγγιση που κρίνεται γνωστικά κατάλληλη για την εν λόγω ηλικιακή ομάδα (Izu & Mirolo, 2020).

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Για την υλοποίηση του σεναρίου επιλέχθηκε η συνδυαστική χρήση των LEGO WeDo 2.0 και LEGO Spike Prime. Η επιλογή αυτή επιτρέπει την ανάδειξη της τεχνολογικής εξέλιξης: από την απλή αντίδραση σε ερεθίσματα (WeDo) στην επεξεργασία δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων (Spike Prime).

Υλοποίηση Α: Ο Απλός Ξεναγός (WeDo 2.0)

Στην πρώτη φάση, οι μαθητές κατασκευάζουν το μοντέλο «Milo, το επιστημονικό Rover». Το ρομπότ εξοπλίζεται με αισθητήρα κίνησης στο μπροστινό μέρος για την ανίχνευση εμποδίων (εκθεμάτων).



Εικόνα 1: Ο "Απλός Ξεναγός" με LEGO WeDo 2.0

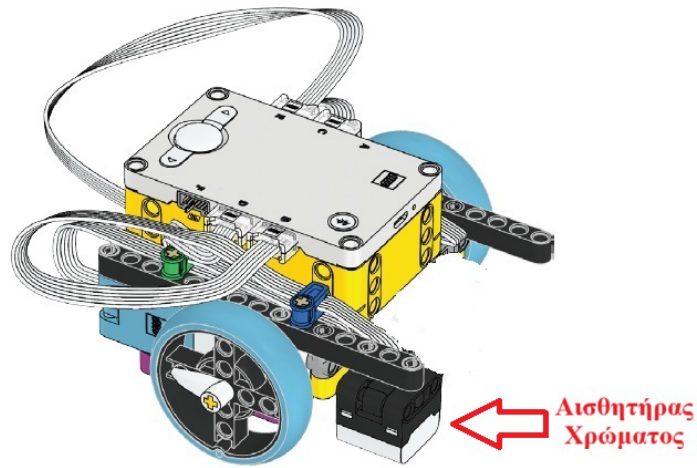
Ο αλγόριθμος που δίνεται στους μαθητές εισάγει βασικές προγραμματιστικές δομές, όπως η σειριακή εκτέλεση (κίνηση προς τα εμπρός), η χρήση αισθητήρων (αναμονή εντοπισμού αντικειμένου), η αλληλεπίδραση (αναπαραγωγή ήχου) και ο βρόχος επανάληψης (loop).



Εικόνα 2: Ο βασικός κώδικας στο περιβάλλον WeDo 2.0

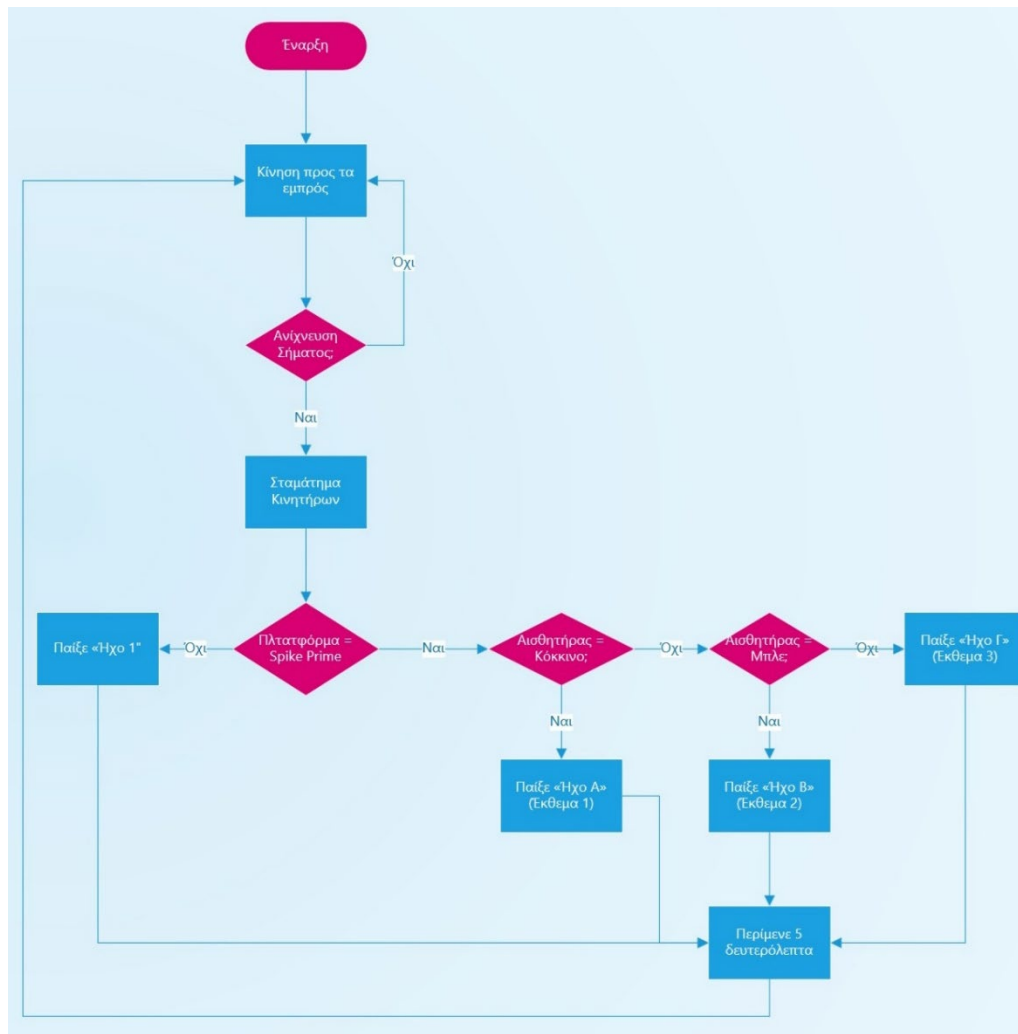
Υλοποίηση Β: Ο Έξυπνος Ξεναγός (Spike Prime)

Στη δεύτερη φάση, αξιοποιείται η «Βάση Οδήγησης» (Driving Base) του Spike Prime, η οποία προσφέρει μεγαλύτερη ακρίβεια κίνησης. Εδώ, ο αισθητήρας χρώματος αντικαθιστά τον αισθητήρα κίνησης και κοιτάζει το δάπεδο, αναγνωρίζοντας χρωματιστές σημάνσεις που αντιστοιχούν σε διαφορετικά εκθέματα.



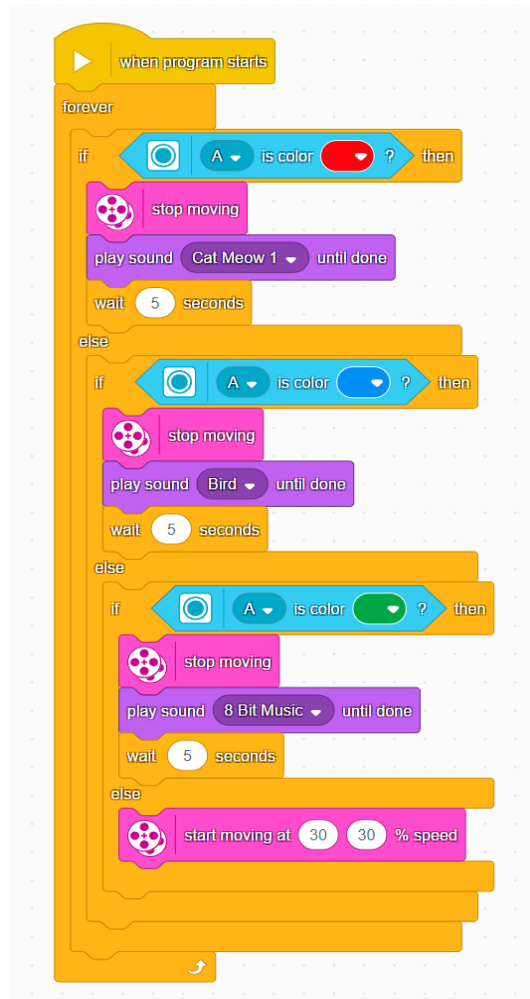
Εικόνα 3: Ο "Εξυπνος Ξεναγός" με LEGO Spike Prime

Ο σχεδιασμός της λογικής ακολουθεί συγκεκριμένο διάγραμμα ροής, το οποίο αναδεικνύει την αύξηση της πολυπλοκότητας σε σχέση με την πρώτη υλοποίηση.



Εικόνα 4: Λογικό Διάγραμμα για τον "Απλό" και τον "Εξυπνο" Ξεναγό

Ο κώδικας σε αυτή τη φάση είναι σαφώς πιο σύνθετος, εισάγοντας τη λογική των εμφωλευμένων συνθηκών (Nested If/ Else). Το ρομπότ ελέγχει συνεχώς το περιβάλλον και λαμβάνει αποφάσεις ανάλογα με το χρώμα που ανιχνεύει (Κόκκινο, Μπλε, Πράσινο), εκτελώντας την αντίστοιχη παρουσίαση εκθέματος, ή συνεχίζοντας την πορεία του αν δεν υπάρχει σήμανση.



Εικόνα 5: Ο κώδικας του "Εζπινου" Ξεναγού στο περιβάλλον Spike Prime

Δραστηριότητα Επέκτασης

Ως επέκταση και πρόκληση διαφοροποίησης, προτείνεται η αντικατάσταση της απλής κίνησης με αλγόριθμο ακολουθίας γραμμής (line following). Αυτή η τροποποίηση μετατρέπει την απλή περιήγηση σε πλοήγηση ακριβείας, αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες του Spike Prime.

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση αναδεικνύει πολλαπλά οφέλη. Αρχικά, ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (debugging), καθώς οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν και να τροποποιήσουν έτοιμο κώδικα (Buchman, 2024). Επιπλέον, η σύγκριση των δύο πλατφορμών καθιστά κατανοητή την

κλιμάκωση της τεχνολογίας: από τον απλό αυτοματισμό του WeDo στα «ευφυή» συστήματα αποφάσεων του Spike Prime.

Παρά τις προκλήσεις που αφορούν τη διαχείριση του εξοπλισμού και τις περιβαλλοντικές συνθήκες (π.χ. φωτισμός που επηρεάζει τους αισθητήρες), η προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει ότι η ρομποτική, όταν εντάσσεται σε αυθεντικά σενάρια STEAM όπως αυτό του μουσείου, αποτελεί ισχυρό εργαλείο μάθησης. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς προγραμματισμό, αλλά χρησιμοποιούν την τεχνολογία του μέλλοντος για να ανακαλύψουν και να αναδείξουν το παρελθόν.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

- Buchman, J. C. (2024). Enhancing Critical Thinking Abilities through Project-Based Learning: Effects and Implementation. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 10(9), 545-554.
- Chou, P. N., & Shih, R. C. (2022). Engineering design thinking in LEGO robot projects: an experimental study. *International Conference on Innovative Technologies and Learning*, 324-333.
- Izu, C., & Mirolo, C. (2020). Comparing small programs for equivalence: A code comprehension task for novice programmers. *Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 466-472.
- LEGO Education. (n.d.). *LEGO Education*. Retrieved from <https://education.lego.com>
- Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Polishuk, A., Verner, I., Klein, Y., Inbar, E., Mir, R., & Wertheim, I. (2011). The challenge of robotics education in science museums. *The 4th Knowledge Cities World Summit*, 319-327.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zezou, A. (2023). Mouseiaki ekpaideusi kai robotiki: I Bee Bot sto Mouseio Neoellinikis Technis Rodou (Nestorideio Melathro) [Museum education and robotics: The Bee Bot at the Museum of Modern Greek Art of Rhodes]. *MusEd: Mouseio–Scholeio–Ekpaideusi*, 3(1), 26-37.

Η επαυξημένη πραγματικότητα ως εργαλείο Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ε΄ Δημοτικού: Εφαρμογή στο μάθημα «Η Αγία Σοφία: Ένα αριστούργημα αρχιτεκτονικής»

Ελένη Χαμακιώτη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την παιδαγωγική αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού, με εφαρμογή στην ενότητα «Η Αγία Σοφία: Ένα αριστούργημα αρχιτεκτονικής». Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης και βασίστηκε σε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας pre-test και post-test, ερωτηματολόγια στάσεων, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το διδακτικό σενάριο αξιοποίησε την πλατφόρμα ARtutor και περιλάμβανε επαυξημένο πολυμεσικό υλικό, όπως τρισδιάστατο μοντέλο και εικονική περιήγηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν βελτίωση στην κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου, αυξημένο ενδιαφέρον και ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καθώς και ενδείξεις υποστήριξης της διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής μάθησης. Παράλληλα, αναδεικνύονται πρακτικοί περιορισμοί που σχετίζονται με την τεχνολογική υποδομή. Συνολικά, η μελέτη υπογραμμίζει τις δυνατότητες της Επαυξημένης Πραγματικότητας ως αποτελεσματικού παιδαγωγικού εργαλείου για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν ενσωματώνεται σε ένα σαφές διδακτικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ιστορία, Βιωματική Μάθηση, Διαφοροποίηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Augmented Reality as an ICT Tool in Teaching History in the Fifth Grade of Primary School:
Application in the Lesson “Hagia Sophia: A Masterpiece of Architecture”**

Eleni Chamakioti, Primary School Teacher, M.Sc.

Abstract

This study examines the pedagogical use of Augmented Reality (AR) in teaching History in the fifth grade of primary education, focusing on the unit “*Hagia Sophia: A Masterpiece of Architecture*.” The intervention was implemented in real classroom conditions and adopted a mixed-methods approach, combining pre-test and post-test, attitude questionnaires, participant observation, and semi-structured interviews. The instructional scenario was developed using the ARtutor platform and included augmented multimedia elements such as a three-dimensional model and a virtual tour. The results indicate improved understanding of historical content, increased student interest, and enhanced active participation. Furthermore, the findings suggest that AR can support differentiated and inclusive learning in heterogeneous classrooms. At the same time,

practical limitations related to technological infrastructure were identified. Overall, the study highlights the potential of Augmented Reality as an effective pedagogical tool for enriching History teaching in Primary Education when integrated within a clearly structured instructional framework.

Key-words: Augmented Reality, History Education, Experiential Learning, Differentiation, Primary Education

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις, συχνά φέρνει στην επιφάνεια μια βασική δυσκολία καθώς πολλά από όσα συζητάμε στο μάθημα απέχουν από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών. Ιστορικές έννοιες, αρχιτεκτονικά στοιχεία, μνημεία και χρονικές ακολουθίες παρουσιάζονται συνήθως μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, με περιορισμένες δυνατότητες για βιωματική προσέγγιση. Έτσι, ενώ το περιεχόμενο μπορεί να είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, δεν είναι πάντα εύκολο για τους μαθητές να το φανταστούν, να το κατανοήσουν σε βάθος ή να συνδέσουν τις πληροφορίες με μια «εικόνα» που να έχει νόημα γι' αυτούς.

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών αναζητήσεων για πιο ενεργητικές και μαθητοκεντρικές μορφές μάθησης, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών δίνουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουμε τη διδασκαλία με τρόπους που δεν περιορίζονται στην απλή προβολή υλικού. Μεταξύ αυτών, η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να ενσωματωθεί σε πραγματικά αντικείμενα ή εικόνες και να τα εμπλουτίσει με ψηφιακά στοιχεία, μετατρέποντας το μάθημα από μια κυρίως λεκτική διαδικασία σε μια πολυτροπική μαθησιακή εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δε μένουν μόνο στην ανάγνωση ή στην παρατήρηση μιας εικόνας, αλλά μπορούν να δουν, να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν και να διερευνήσουν.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στη διδασκαλία της ενότητας «Η Αγία Σοφία: Ένα αριστούργημα αρχιτεκτονικής» στην Ε' Δημοτικού. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε εντός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και σε πραγματικές συνθήκες μιας σχολικής τάξης, με μαθητές που είχαν ετερογενή μαθησιακά προφίλ, συμπεριλαμβανομένων μαθητών που υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ο στόχος ήταν να εξεταστεί αν και σε ποιο βαθμό η ΕΠ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το ιστορικό και αρχιτεκτονικό περιεχόμενο, να αυξήσει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και να δημιουργήσει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής για όλους. Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντικό να αξιοποιηθεί ένα εργαλείο (ARtutor) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις σε υποδομές, ώστε η πρόταση να είναι όσο γίνεται πιο ρεαλιστική και να μπορεί να μεταφερθεί σε αντίστοιχα σχολικά πλαίσια.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality–AR) ορίζεται ως τεχνολογία που εμπλουτίζει το φυσικό περιβάλλον με ψηφιακά στοιχεία (π.χ. 3D μοντέλα, γραφικά, ήχο, κείμενο) σε πραγματικό χρόνο, ενισχύοντας την αντίληψη και την αλληλεπίδραση του χρήστη με το περιβάλλον (Carmigniani & Furht, 2011). Σε αντίθεση με την Εικονική Πραγματικότητα (VR), η AR δεν αντικαθιστά το πραγματικό πλαίσιο αλλά το συμπληρώνει με ψηφιακή πληροφορία, τοποθετούμενη στο συνεχές πραγματικότητας–εικονικότητας ως μορφή μικτής πραγματικότητας που βρίσκεται «πλησιέστερα» στον φυσικό κόσμο (Milgram & Kishino, 1994). Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) υλοποιείται κατά κύριο λόγο μέσω φορητών ψηφιακών συσκευών και βασίζεται είτε στην αναγνώριση οπτικών δεικτών (vision-based) είτε στην αξιοποίηση δεδομένων γεωεντοπισμού (location-based), παρέχοντας πολλαπλές δυνατότητες ενεργοποίησης και παρουσίασης του εκπαιδευτικού περιεχομένου (Azuma, 1997· Yuen, Yaoyuneyong, & Johnson, 2011).

Αναφορικά με τη διδακτική της αξιοποίησης, η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) έχει συσχετιστεί με την ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής, της παρακίνησης και της εννοιολογικής κατανόησης, ιδίως σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν αφηρημένες έννοιες ή φαινόμενα που δεν είναι εύκολα προσβάσιμα μέσω παραδοσιακών διδακτικών μέσων (Bacca, Baldiris, Fabregat, Graf, & Kinshuk, 2014). Η πολυτροπικότητα (εικόνα–ήχος–κίνηση–χωρική αναπαράσταση) και η διαδραστικότητα μπορούν να διευκολύνουν την επεξεργασία της πληροφορίας και να στηρίξουν μια πιο ουσιαστική μάθηση, αρκεί ο σχεδιασμός να είναι ξεκάθαρα παιδαγωγικός και να μη βασίζεται αποκλειστικά στον «εντυπωσιασμό» (Wu, Lee, Chang, & Liang, 2013). Σε σχολικά περιβάλλοντα, συχνά συναντάμε εφαρμογές τύπου AR books, όπου έντυπο υλικό εμπλουτίζεται με 3D αντικείμενα, βίντεο και πολυμέσα, δίνοντας στους μαθητές έναν βαθμό ελέγχου και χειρισμού του περιεχομένου (Cheng & Tsai, 2016· Billinghamurst, Clark, & Lee, 2015).

Η παιδαγωγική τεκμηρίωση της AR μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από θεωρίες που αντιμετωπίζουν τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο μάθησης. Στον Εποικοδομισμό, η γνώση διαμορφώνεται μέσα από εμπειρίες και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Piaget, 1973). Η κοινωνική διάσταση της μάθησης, όπως τη διατυπώνει η Κοινωνικοπολιτισμική Προσέγγιση, δίνει έμφαση στη συνεργασία και στη διαμεσολάβηση (Vygotsky, 1978), ενώ οι προσεγγίσεις ανακαλυπτικής/υποστηρικτικής μάθησης υπογραμμίζουν την αξία της διερεύνησης όταν υπάρχει κατάλληλη καθοδήγηση (Bruner, 1990). Αντίστοιχα, στη Βιωματική Μάθηση, η γνώση αναπτύσσεται μέσα από έναν κύκλο εμπειρίας–αναστοχασμού–εννοιολόγησης–εφαρμογής (Dewey, 1938· Kolb, 1984), κάτι που καθιστά τις AR εμπειρίες ιδιαίτερα χρήσιμες όταν συνοδεύονται από συζήτηση, αναστοχασμό και επεξεργασία του υλικού. Τέλος, η Πλαισιοθετημένη Μάθηση αναδεικνύει τη σημασία αυθεντικών πλαισίων και κοινωνικών πρακτικών, όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες με νόημα (Lave & Wenger, 1991), κάτι που

μπορεί να υποστηριχθεί από την AR μέσω σεναρίων εξερεύνησης ή ρόλων (Herrington & Oliver, 2000).

Στο μάθημα της Ιστορίας, η AR μπορεί να λειτουργήσει ως «γέφυρα» ανάμεσα στο σχολικό βιβλίο και στην ιστορική κατανόηση, ειδικά όταν το αντικείμενο αφορά μνημεία που δεν είναι εύκολα προσβάσιμα. Τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, πολυμεσικό υλικό και διαδραστικές περιηγήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συλλάβουν χωρικές και αρχιτεκτονικές σχέσεις και να εμπλακούν πιο ενεργά στη διερεύνηση (Bacca et al., 2014· Wu et al., 2013). Η δυνατότητα πολλαπλών τρόπων πρόσληψης του περιεχομένου ευθυγραμμίζεται και με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, αφού μπορεί να στηρίξει διαφορετικούς ρυθμούς και μαθησιακά προφίλ (Tomlinson, 2014). Επιπλέον, έχει τεκμηριωθεί ότι η AR μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν ο σχεδιασμός της είναι παιδαγωγικά ελεγχόμενος, απλός στη χρήση και προσανατολισμένος στη σαφή καθοδήγηση του χρήστη (Parsons & Cobb, 2011· Escobedo et al., 2012).

Τέλος, για να ερμηνευθεί η στάση ή και η πρόθεση χρήσης μιας τεχνολογίας από τους μαθητές, είναι χρήσιμο το Technology Acceptance Model, σύμφωνα με το οποίο η «Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα» και η «Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης» αποτελούν βασικούς παράγοντες αποδοχής (Davis, 1989). Στο σχολείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μια τεχνολογία χρειάζεται να εντάσσεται ομαλά στη ροή του μαθήματος και να υπηρετεί ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η παιδαγωγική αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, μέσω της εφαρμογής ARtutor, σε πλήρη συνάφεια με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Η έρευνα εστιάζει στην επίδραση της AR στην κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου, στο ενδιαφέρον και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καθώς και στη συμβολή της στη συμπεριληπτική και βιωματική μάθηση.

Η σημασία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης και με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου και ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου. Παράλληλα, διερευνάται στην πράξη και η διάσταση των περιορισμών (π.χ. διαθεσιμότητα συσκευών, συνδεσιμότητα), ώστε να αποτυπωθεί όχι μόνο η διδακτική αξία της προσέγγισης αλλά και οι πρακτικές παράμετροι που συναντά ένας/μία εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή αντίστοιχων διδακτικών παρεμβάσεων.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Πώς επηρεάζει η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας την κατανόηση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας;
2. Σε ποιον βαθμό η χρήση της AR ενισχύει τη Βιωματική Εμπειρία Μάθησης, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών;
3. Κατά πόσο η Επαυξημένη Πραγματικότητα μπορεί να υποστηρίξει τη διαφοροποίηση και τη συμπερίληψη σε μια ετερογενή σχολική τάξη;

Μεθοδολογία

Η έρευνα υλοποιήθηκε με μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, ώστε να προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στο μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε ποσοτικό επίπεδο εφαρμόστηκαν pre-test και post-test, ενώ σε ποιοτικό επίπεδο υιοθετήθηκε η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης.

Το δείγμα αποτέλεσαν 25 μαθητές της Ε΄ τάξης δημόσιου Δημοτικού σχολείου της Δυτικής Αττικής, με ετερογενή μαθησιακά προφίλ, συμπεριλαμβανομένων μαθητών που υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία ευκολίας, καθώς η ερευνήτρια ήταν η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης. Η εν λόγω θέση επέτρεψε την υλοποίηση της παρέμβασης σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, ωστόσο αποτέλεσε ταυτόχρονα έναν παράγοντα που απαιτούσε προσεκτική συνεξέταση κατά την ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων. Για τον λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν πολλαπλές πηγές δεδομένων (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση), με στόχο την επίτευξη τριγωνοποίησης και την ενίσχυση της αξιοπιστίας των ερευνητικών συμπερασμάτων.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση (pre-test και post-test), με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και κλίμακες τύπου Likert. Για να διευκολυνθούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι κλίμακες συνοδεύονταν από οπτικές ενδείξεις («φατσούλες»). Επιπλέον, αξιοποιήθηκε ομαδικό ψηφιακό quiz (Kahoot) ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τη διευθύντρια του σχολείου και την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, καθώς και μέσω συστηματικής συμμετοχικής παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της τάξης. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με περιγραφική στατιστική, ώστε να καταγραφούν αλλαγές στη γνώση, στο ενδιαφέρον και στις στάσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική κατηγοριοποίηση.

Περιγραφή του Διδακτικού Σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού και αφορούσε τη διδακτική ενότητα «Η Αγία Σοφία: Ένα αριστούργημα αρχιτεκτονικής» του σχολικού εγχειριδίου. Κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της κατανόησης ιστορικών και αρχιτεκτονικών εννοιών, παράλληλα με τη δημιουργία περισσότερων δυνατοτήτων για ενεργό συμμετοχή, σε ένα μαθησιακό πλαίσιο που σέβεται και υποστηρίζει τη διαφοροποίηση και τη συμπερίληψη.

Για την υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιήθηκε η δωρεάν και άκρως εύχρηστη πλατφόρμα ARtutor, μέσω της οποίας δημιουργήθηκαν επαυξήσεις πάνω στις εικόνες του σχολικού βιβλίου, χωρίς να χρειάζονται γνώσεις προγραμματισμού από την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ετερογενείς ομάδες και χρησιμοποίησαν tablets, ενώ ο διαδραστικός πίνακας λειτούργησε υποστηρικτικά, τόσο για την παρουσίαση οδηγιών όσο και για τη συζήτηση και την ανατροφοδότηση.

Το επαυξημένο υλικό περιλάμβανε τρισδιάστατο μοντέλο της Αγίας Σοφίας, εικόνες και ψηφιδωτά υψηλής ανάλυσης, εκπαιδευτικό βίντεο για την ιστορική πορεία του μνημείου, εικονική περιήγηση 360° στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του ναού, ηχητικό υλικό και σύνδεση με επιλεγμένους ψηφιακούς πόρους (Photodentro). Η επιλογή των επαυξήσεων έγινε με στόχο να ενεργοποιούνται διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και να υποστηρίζεται μια πολυαισθητηριακή, βιωματική προσέγγιση.

Η παρέμβαση είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών (90') και οργανώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην αρχική φάση οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη διαδικασία, εξοικειώθηκαν με τη χρήση της εφαρμογής AR Tutor και κλήθηκαν να συμπληρώσουν το pre-test. Στη βασική φάση οι ομάδες, αφού σάρωσαν με τα tablets το αντίστοιχο Qr Code από την εφαρμογή ARtutor, περιηγήθηκαν στις επαυξήσεις, που εμφανίζονταν πάνω στο αντίστοιχο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας, συζητώντας τα στοιχεία που παρατηρούσαν. Έμφαση δόθηκε στη διερευνητική προσέγγιση, ενθαρρύνοντάς τους να περιγράψουν όσα έβλεπαν, να εντοπίσουν βασικά χαρακτηριστικά του ναού και να διατυπώσουν ερωτήματα ή υποθέσεις σχετικά με τη σημασία τους. Στην τελική φάση, υλοποιήθηκε ομαδικό ψηφιακό quiz μέσω Kahoot, ενσωματωμένο ως επαύξηση, το οποίο λειτούργησε ως δραστηριότητα ανατροφοδότησης και εμπέδωσης, με προβολή των αποτελεσμάτων στον διαδραστικό πίνακα. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, οι μαθητές συμπλήρωσαν το post-test.

Το σενάριο σχεδιάστηκε με γνώμονα την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή όλων. Παρότι υπήρξαν τεχνικές δυσκολίες (περιορισμένος αριθμός συσκευών και ζητήματα συνδεσιμότητας), η δραστηριότητα προσαρμόστηκε παιδαγωγικά (εναλλαγή στη χρήση των συσκευών, σαφείς ρόλοι στις ομάδες, αξιοποίηση του πίνακα για κοινή αναφορά) ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές είχαν ρόλο και συμμετείχαν ουσιαστικά.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται συνθετικά και οργανώνονται γύρω από τους βασικούς άξονες του σκοπού της μελέτης, με έμφαση στην κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου και στο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας, στη βιωματική διάσταση της μάθησης, την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία, καθώς και στη διαφοροποίηση και τη συμπερίληψη στο πλαίσιο ενός πολυποίκιλου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ως προς τα γνωστικά μαθησιακά αποτελέσματα, καταγράφηκε σαφής και γενικευμένη βελτίωση της ιστορικής γνώσης των μαθητών, μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση με την αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας μέσω της εφαρμογής ARtutor. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων pre-test και post-test ανέδειξε σημαντική αύξηση τόσο στον συνολικό μέσο όρο σωστών απαντήσεων όσο και σε επιμέρους ερωτήσεις που απαιτούσαν εννοιολογική, πολιτισμική και συμβολική κατανόηση. Ιδιαίτερα ενισχυμένες εμφανίστηκαν οι επιδόσεις σε ερωτήματα που στο pre-test παρουσίαζαν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η AR δε λειτούργησε ως μέσο ενίσχυσης της απομνημόνευσης, αλλά συνέβαλε στην ουσιαστική κατανόηση σύνθετων ιστορικών εννοιών. Η στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσε ότι η καταγεγραμμένη βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική, στοιχείο που τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τα γνωστικά αποτελέσματα της μάθησης.

Παράλληλα με τη γνωστική ανάπτυξη, τα δεδομένα ανέδειξαν σημαντική ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας και διαμόρφωση θετικότερης στάσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό ότι η εμπειρία με την Επαυξημένη Πραγματικότητα έκανε το μάθημα πιο ελκυστικό, πιο κατανοητό και πιο κοντά στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων στις κλίμακες στάσεων παρουσίασαν σαφή αύξηση μετά την παρέμβαση, γεγονός που καταδεικνύει μετατόπιση από μια ουδέτερη ή μέτρια θετική στάση προς μια σαφώς θετική αποδοχή της Ιστορίας ως μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από τη συμμετοχική παρατήρηση, κατά την οποία καταγράφηκε αυξημένος ενθουσιασμός, ενεργός εμπλοκή και αυθόρμητη έκφραση ενδιαφέροντος από τους μαθητές.

Ιδιαίτερα έντονη αναδείχθηκε η βιωματική διάσταση της μάθησης. Η πλειονότητα των μαθητών αξιολόγησε την εμπειρία με AR ως συνολικά θετική, με υψηλά ποσοστά προτίμησης στα τρισδιάστατα μοντέλα και στις διαδραστικές επαυξήσεις. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν σε παθητική παρακολούθηση, αλλά αλληλεπιδράσαν με το περιεχόμενο, πειραματίστηκαν, επανέλαβαν πληροφορίες και ανέπτυξαν προσωπικές στρατηγικές διερεύνησης. Η δυνατότητα επιλογής της σειράς, της διάρκειας και της επανάληψης του περιεχομένου συνέβαλε καθοριστικά στη βιωματική εμπλοκή και στη βαθύτερη κατανόηση.

Τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας ενίσχυσε σημαντικά την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργατική μάθηση. Η πλειονότητα

των μαθητών συνεργάστηκε με συμμαθητές της ομάδας του, ενώ η συνεργασία αξιολογήθηκε ως, ουσιαστικά, βοηθητική για τη μάθηση. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας παρατηρήθηκαν αυθόρμητες συζητήσεις, ανταλλαγή ρόλων, αλληλοϋποστήριξη στη χρήση της τεχνολογίας και κοινή διερεύνηση του ιστορικού περιεχομένου. Η μάθηση μετατοπίστηκε από ατομική διαδικασία σε συλλογική εμπειρία, γεγονός που ενίσχυσε τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.

Σε σχέση με τη διαφοροποίηση και τη συμπερίληψη, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα προσέφερε ουσιαστικές δυνατότητες προσαρμογής της μαθησιακής εμπειρίας στις ατομικές ανάγκες και στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης. Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι ένιωθε πως μπορούσε να μάθει με τον δικό της ρυθμό, να επιλέξει τι θα εξερευνήσει και τότε θα επανέλθει σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται άμεσα με την αίσθηση αυτονομίας και ελέγχου της μαθησιακής πορείας.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν τα ευρήματα που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων και τη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της AR σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), εμφάνισαν αυξημένη προσήλωση, συμμετοχή και αυτοπεποίθηση, ενώ η πολυαισθητηριακή φύση της εμπειρίας λειτούργησε υποστηρικτικά για την κατανόηση. Παρότι καταγράφηκαν τεχνικοί και υλικοτεχνικοί περιορισμοί, η συνολική εμπειρία κρίθηκε παιδαγωγικά θετική και συμπεριληπτική, υπό την προϋπόθεση της κατάλληλης παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στη διδασκαλία της Ιστορίας συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της κατανόησης του ιστορικού περιεχομένου, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, καθώς και στη διαμόρφωση ενός πιο βιωματικού, συνεργατικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την παιδαγωγική αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR), μέσω της εφαρμογής ARtutor, στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ε΄ Δημοτικού, σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης και στο πλαίσιο του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Η σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων δείχνει ότι η AR λειτούργησε ως ουσιαστικός παιδαγωγικός καταλύτης, ενισχύοντας ταυτόχρονα γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης. Παράλληλα, ανέδειξε τις προϋποθέσεις (υλικοτεχνικές, οργανωσιακές και

επιμορφωτικές) ώστε τέτοιου τύπου παρεμβάσεις να μετατραπούν από μεμονωμένες προσπάθειες σε βιώσιμες διδακτικές πρακτικές.

Σε επίπεδο κατανόησης ιστορικού περιεχομένου, η σημαντική βελτίωση των επιδόσεων από το pre-test στο post-test τεκμηριώνει ότι η AR δεν λειτουργεί απλώς με έναν επιφανειακό, διακοσμητικό ρόλο, αλλά ως μέσο που συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία νοηματοδότησης της ιστορικής γνώσης. Η βελτίωση ήταν ιδιαίτερα εμφανής σε ερωτήσεις που απαιτούσαν εννοιολογική και πολιτισμική κατανόηση, στοιχείο που συνάδει με τον Εποικοδομισμό και την άποψη ότι η γνώση διαμορφώνεται ενεργά μέσα από εμπειρίες διερεύνησης και αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό περιβάλλον (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978). Η οπτικο-χωρική αναπαράσταση (3D μοντέλο, εικονική περιήγηση) φαίνεται ότι υποστήριξε τη δημιουργία εννοιολογικών συνδέσεων, ιδίως σε περιεχόμενο υψηλής χωρικής πολυπλοκότητας, διευκολύνοντας τη μετάβαση από το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου στη νοητική αναπαράσταση του μνημείου. Η τάση αυτή ερμηνεύεται και υπό το πρίσμα της Βιωματικής Μάθησης, όπου η γνώση ενισχύεται όταν ο μαθητής περνά από κύκλους εμπειρίας–παρατήρησης–εννοιοποίησης–πειραματισμού (Kolb, 1984), καθώς και υπό το πρίσμα της «Ενσώματης» μάθησης (Embodied learning), όπου η κίνηση/χειρισμός και η χωρική διερεύνηση ενισχύουν τη γνωστική επεξεργασία (Dede, 2009).

Παράλληλα, η ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα, όπως καταγράφηκε στους δείκτες στάσεων (Likert) και επιβεβαιώθηκε από τα ποιοτικά δεδομένα (παρατήρηση και συνεντεύξεις), υποδηλώνει ότι η AR επηρέασε ουσιαστικά την κινητοποίηση των μαθητών. Η επίδραση αυτή ερμηνεύεται επαρκώς από τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού, σύμφωνα με την οποία η εσωτερική κινητοποίηση ενισχύεται όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες της αυτονομίας, της επάρκειας και της συνδεσιμότητας (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Στην παρούσα παρέμβαση, η δυνατότητα επιλογών (τι θα δω, με ποια σειρά, πόσες φορές), ο έλεγχος του ρυθμού (παύση/επανάληψη), αλλά και η αίσθηση επιτυχίας μέσω δραστηριοτήτων και κουίζ, φαίνεται ότι συνέβαλαν στη μετατόπιση της εμπλοκής από παθητική παρακολούθηση σε ενεργό συμμετοχή. Επιπλέον, η υψηλή αποδοχή της χρησιμότητας/ευχρηστίας της εφαρμογής συνδέεται με το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας, όπου η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και ευκολία χρήσης επηρεάζουν καθοριστικά τη στάση απέναντι σε ένα εργαλείο (Davis, 1989). Συνεπώς, η AR στη συγκεκριμένη εφαρμογή φαίνεται να ενεργοποίησε όχι μόνο γνωστικούς μηχανισμούς, αλλά και μηχανισμούς κινήτρου που είναι κρίσιμοι για μαθήματα όπως η Ιστορία, τα οποία συχνά βιώνονται από τους μαθητές ως «αφηρημένα».

Ως προς τη βιωματική εμπειρία, τα ευρήματα δείχνουν ότι η AR μετέτρεψε τη διδακτική διαδικασία σε πολυαισθητηριακή εμπειρία και σε μάθηση ενταγμένη σε αυθεντικό πλαίσιο. Η υψηλή προτίμηση των μαθητών στο 3D μοντέλο και η θετική συνολική αποτίμηση της εμπειρίας υποδηλώνουν ότι οι οπτικο-χωρικές αναπαραστάσεις, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα πλοήγησης, δημιούργησαν αίσθηση «παρουσίας» και εγγύτητας με το ιστορικό αντικείμενο. Αυτό είναι κρίσιμο για την Ιστορία, όπου η

χρονική απόσταση μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών. Η δραστηριότητα συγκροτήθηκε ως πλαίσιο Πλαισιοθετημένης Μάθησης, καθώς οι μαθητές δε «διάβασαν» απλώς για το μνημείο, αλλά το προσέγγισαν ως χώρο εξερεύνησης (Brown et al., 1989). Επιπλέον, η βελτιωμένη επίδοση σε ερωτήματα κατανόησης/ανάλυσης και σύνθεσης υποδηλώνει ότι η εμπειρία δεν περιορίστηκε στη χαμηλού επιπέδου ανάκληση πληροφοριών, αλλά άγγιξε ανώτερα επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας, συμβατά με την αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001).

Η συνεργατική διάσταση της μάθησης, παρότι δεν αποτέλεσε τον αποκλειστικό στόχο του σχεδιασμού, αναδείχθηκε ως σημαντικό αποτέλεσμα. Τα ποσοτικά δεδομένα καταγράφουν υψηλά ποσοστά συνεργασίας και θετική αξιολόγηση της συμβολής της, ενώ η παρατήρηση επιβεβαίωσε αυθόρμητες πρακτικές αλληλοβοήθειας, ανταλλαγής πληροφοριών και κοινής επίλυσης προβλημάτων. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με την Κοινωνικοπολιτισμική Προσέγγιση του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση ενισχύεται μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης και «διαμεσολάβησης» από εργαλεία και πρακτικές της κοινότητας (Vygotsky, 1978). Ωστόσο, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ποιοτικά αποτελεσματική συνεργατική μάθηση απαιτεί δομημένες συνθήκες (ρόλους, κοινούς στόχους, θετική αλληλεξάρτηση), ώστε να μετασχηματίζεται η συνύπαρξη σε συνεργασία με μαθησιακό βάθος (Johnson & Johnson, 1999). Επομένως, ενώ η AR φαίνεται να δημιουργεί ευνοϊκό περιβάλλον για συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, η μεγιστοποίηση της μαθησιακής αξίας της συνεργασίας παραμένει ζήτημα παιδαγωγικού σχεδιασμού.

Σε σχέση με τη διαφοροποίηση και τη συμπερίληψη σε ετερογενές πλαίσιο, τα ευρήματα παρέχουν ενδείξεις ότι η AR μπορεί να υποστηρίξει εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης, αρκεί να ενσωματώνεται με σαφή παιδαγωγικό σκοπό. Η δυνατότητα ελέγχου ρυθμού, επιλογής και επανάληψης περιεχομένου επέτρεψε στους μαθητές να κινηθούν με βάση τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις—πρακτική που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Tomlinson, 2014). Τα ποιοτικά δεδομένα ενισχύουν αυτήν την ερμηνεία. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή χαμηλό εσωτερικό κίνητρο ωφελήθηκαν ως προς την προσήλωση και την εμπλοκή, ενώ μαθητές με αισθητηριακές ιδιαιτερότητες ή χαμηλή ψηφιακή εξοικείωση χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο και υποστήριξη για ομαλή ένταξη. Η εικόνα αυτή αναδεικνύει ότι η AR δεν επιδρά ομοιόμορφα σε όλους τους μαθητές, αλλά διαθέτει δυνατότητες συμπεριληπτικής αξιοποίησης όταν συνοδεύεται από κατάλληλη καθοδήγηση, σαφώς δομημένες διδακτικές διαδικασίες, κλιμάκωση δυσκολίας και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές. Η ισχυρή επιθυμία των μαθητών για μεγαλύτερη προσαρμογή του υλικού στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους υποδεικνύει, ως επόμενο βήμα, τη μετάβαση από την ενισχυμένη διδακτική παρουσίαση σε πιο προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Τέλος, ιδιαίτερο βάρος αποκτούν τα ευρήματα που αφορούν το σχολικό πλαίσιο εφαρμογής. Οι συνεντεύξεις ανέδειξαν θετική διοικητική στάση και κουλτούρα

ενθάρρυνσης, αλλά ταυτόχρονα καταγράφηκαν δομικοί περιορισμοί (ανεπαρκής/ασύμβατος εξοπλισμός, περιορισμένη συνδεσιμότητα, ανάγκη αξιοποίησης προσωπικών συσκευών). Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι δευτερεύοντες, καθώς επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής, την αυτονομία των μαθητών και τη βιωσιμότητα της πρακτικής. Η εικόνα αυτή ευθυγραμμίζεται με τη λογική της διάχυσης καινοτομιών, σύμφωνα με την οποία η υιοθέτηση μιας καινοτομίας εξαρτάται όχι μόνο από τα παιδαγωγικά οφέλη, αλλά και από τη θεσμική/οργανωσιακή υποστήριξη και την ύπαρξη «υποστηρικτικών δομών» (Rogers, 2003). Επομένως, η παρούσα παρέμβαση δείχνει ότι η AR μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο σχολείο, αλλά απαιτεί συστηματική υποδομή και επιμόρφωση, ώστε να μην παραμένει αποσπασματική και εξαρτώμενη από ατομικές πρωτοβουλίες. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις επισημάνσεις του Κουτρομάνου, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί, όταν διαθέτουν την κατάλληλη προετοιμασία σε επίπεδο παιδαγωγικού σχεδιασμού, μπορούν να αναπτύξουν σχετικά εύκολα επαυξημένο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ και οι μαθητές είναι σε θέση να το αξιοποιήσουν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Ωστόσο, τονίζεται ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της Επαυξημένης Πραγματικότητας σε σύγχρονες και ασύγχρονες ψηφιακές τάξεις προϋποθέτει την προηγούμενη επίλυση ζητημάτων πρόσβασης στην τεχνολογία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Κουτρομάνος, 2021).

Συνολικά, η μελέτη τεκμηριώνει ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα, όταν ευθυγραμμίζεται με σαφείς διδακτικούς στόχους και εντάσσεται σε ολοκληρωμένο σενάριο, ενισχύει ουσιαστικά την κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου, το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή, τη βιωματική εμπλοκή και τη συνεργατική διάσταση καθώς και σε σημαντικό βαθμό τη διαφοροποίηση και τη συμπερίληψη σε μια ετερογενή σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται ότι το παιδαγωγικό όφελος της AR εξαρτάται από τον διδακτικό σχεδιασμό, το επίπεδο παιδαγωγικής και ψηφιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την τεχνική υποστήριξη και τη θεσμική ετοιμότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, η παρούσα έρευνα ενισχύει την άποψη ότι η AR μπορεί να αποτελέσει ρεαλιστικό και αποτελεσματικό εργαλείο αναβάθμισης της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπό την προϋπόθεση ότι αντιμετωπίζεται ως παιδαγωγικό μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών και όχι ως αυτοσκοπός τεχνολογικού εντυπωσιασμού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την παιδαγωγική αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality – AR) στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού, με έμφαση στην κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου, στη Βιωματική και Συνεργατική Μάθηση, καθώς και στη Διαφοροποιημένη–Συμπεριληπτική προσέγγιση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την AR ως ένα παιδαγωγικά ισχυρό εργαλείο, ικανό να εμπλουτίσει ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία, όταν εντάσσεται σε κατάλληλα σχεδιασμένα διδακτικά πλαίσια.

Τα ποσοτικά δεδομένα (Pretest–Posttest) κατέδειξαν σαφή βελτίωση στην κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου. Η αξιοποίηση τρισδιάστατων μοντέλων και εικονικής περιήγησης υποστήριξε τη μετάβαση των μαθητών από την απλή απομνημόνευση σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα, όπως η κατανόηση και η συσχέτιση εννοιών, επιβεβαιώνοντας τις αρχές της αναθεωρημένης ταξινομίας Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) και του Εποικοδομισμού (Bruner, 1990).

Παράλληλα, η χρήση της AR ενίσχυσε τη βιωματική διάσταση της μάθησης και το ενδιαφέρον των μαθητών. Η αίσθηση «παρουσίας» και η ενεργός αλληλεπίδραση με το μαθησιακό περιβάλλον συνάδουν με τη θεωρία της Βιωματικής Μάθησης (Kolb, 1984) και την Πλαισιοθετημένη Μάθηση (Brown et al., 1989), ενώ η αυξημένη αυτενέργεια και η συναισθηματική εμπλοκή ενίσχυσαν την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών (Ryan & Deci, 2000).

Επιπλέον, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η AR μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη Διαφοροποιημένη και Συμπεριληπτική Διδασκαλία. Η δυνατότητα ελέγχου του ρυθμού και της πορείας μάθησης ενίσχυσε την αυτονομία και τη συμμετοχή, ιδιαίτερα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλού κινήτρου, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Tomlinson, 2014) και του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (Vygotsky, 1978).

Ωστόσο, η μελέτη ανέδειξε και σημαντικούς περιορισμούς που σχετίζονται με την τεχνολογική υποδομή, την ανάγκη συστηματικής παιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη θεσμική ετοιμότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της AR προϋποθέτει επαρκείς πόρους, τεχνική υποστήριξη και ανάπτυξη ψηφιακής παιδαγωγικής επάρκειας (Redecker & Punie, 2017· European Commission, 2020).

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη τεκμηριώνει ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπό την προϋπόθεση ότι εντάσσεται σε σαφώς ορισμένο παιδαγωγικό και οργανωτικό πλαίσιο. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων με ψηφιακά μέσα. Μελλοντικές έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας καλούνται να διερευνήσουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση της AR στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και του αναστοχασμού, μέσω συγκριτικών μελετών με άλλες διδακτικές τεχνολογικές προσεγγίσεις, καθώς και την ανάπτυξη κατάλληλων παιδαγωγικών μοντέλων και εργαλείων αξιολόγησης για περιβάλλοντα Επαυξημένης Πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355–385. doi:10.1162/pres.1997.6.4.355.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149.
- Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015). A survey of augmented reality. *The Human Interface Technology Laboratory New Zealand: University of Canterbury Christchurch*. doi:10.1561/11000000049.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Carmigniani, J., Furht, B., Anisetti, M., Ceravolo, P., Damiani, E., & Ivkovic, M. (2011). Augmented reality technologies, systems and applications. *Multimedia tools and applications*, 51(1), 341–377.
- Cheng, K.H., & Tsai, C.C. (2016). The interaction of child–parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 203–222. doi:10.1111/bjet.12228.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66–69.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Escobedo, L., Tentori, M., Garcia-Rosas, D., Favela, J., & Segura, R. (2012). *Using augmented reality to help children with autism stay focused*. *IEEE Pervasive Computing*, 11(1), 38–46.
- European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu>
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23–48.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koutromanos, G. (2021). Augmented reality and school textbooks: An alternative teaching approach in synchronous and asynchronous digital classrooms. In *Proceedings of the 1st International Online Educational Conference "From the 20th to the 21st century in 15 days"* (pp. 70–83).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D(12), 1321–1329.
- Parsons, S., & Cobb, S. (2011). *State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum*. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 355–366.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Grossman
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
- Yuen, S., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). "Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education," *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*: 4(1). doi:10.18785/jetde.0401.10.

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της πληροφορικής σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ. στον άξονα «Γνωρίζω τον ηλεκτρονικό υπολογιστή» (Υλικό της κεντρικής μονάδας)

Σιλιγκούνας Γρηγόριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 Ειδικής Αγωγής, M.Sc. & M.Ed.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος μιας διδακτικής ώρας στην Δ' τάξη Ε.Ε.Ε.ΕΚ. για τον θεματικό άξονα «Γνωρίζω τον ηλεκτρονικό υπολογιστή» και συγκεκριμένα την θεματική ενότητα «Μονάδες του ηλεκτρονικού υπολογιστή». Αντικείμενο της, είναι οι συσκευές που βρίσκονται στο εσωτερικό της κεντρικής μονάδας του ηλεκτρονικού υπολογιστή, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές ειδικής αγωγής με ήπια νοητική υστέρηση. Εισαγωγικά δίνονται ορισμένες πληροφορίες για το μάθημα της πληροφορικής στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.), ακολουθεί το σχέδιο μαθήματος και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και το σχετικό φύλλο εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχέδιο μαθήματος, ειδική αγωγή, οερ, υλικό κεντρικής μονάδας.

Lesson plan for a one-hour teaching session in the subject of Informatics in E.E.E.EK., within the thematic axis “Getting to Know the Computer” (Computer Hardware)

Siligkounas Grigorios, Special Education IT Teacher, M.Sc. & M.Ed.

Abstracts

The purpose of this paper is to present a one-hour lesson plan for the thematic axis “Getting to Know the Computer,” and specifically for the unit “Computer Components” in 4th EEEEEK. Its focus is the devices located inside the system unit of the computer, addressed to special education students with mild intellectual disabilities. The paper begins with introductory information about the Informatics course in E.E.E.EK., followed by the detailed lesson plan, and concludes with the outcomes and the corresponding worksheet.

Key-Words: lesson plan, special education, oer, computer hardware.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Πληροφορικής στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών, προσφέροντας ένα υποστηρικτικό και κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον μάθησης. Μέσα από βιωματικές και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με θεμελιώδεις έννοιες της τεχνολογίας, κατανοούν τη λειτουργία του

υπολογιστή και εξοικειώνονται με τα βασικά του μέρη, ενώ παράλληλα καλλιεργούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή, αξιοποιώντας κατάλληλα μέσα και στρατηγικές ώστε η μάθηση να γίνεται προσιτή, ουσιαστική και λειτουργική.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Ο σκοπός του παρόντος σχεδίου μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών, είναι η κατανόηση ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελείται από επιμέρους συσκευές στο εσωτερικό της κεντρικής μονάδας, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή και ολοκληρωμένη λειτουργία του συστήματος.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, σύμφωνα με τα επίπεδα της ταξινομίας του Bloom, το σχέδιο μαθήματος επιδιώκει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που υποστηρίζουν την ουσιαστική κατανόηση και εφαρμογή της διδακτέας ύλης. Ειδικότερα, οι στόχοι διαμορφώνονται ως εξής:

Γνωστικοί στόχοι: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν την κεντρική μονάδα, να αναφέρουν τις συσκευές που βρίσκονται στο εσωτερικό της, να περιγράφουν συνοπτικά τη λειτουργία κάθε συσκευής και να τις εντοπίζουν σε έναν αποσυναρμολογημένο υπολογιστή.

Στόχοι δεξιοτήτων: Οι μαθητές να αξιοποιούν εκπαιδευτικά διαδραστικά εργαλεία μάθησης, όπως σταυρόλεξα και κουίζ, και να εφαρμόζουν τη νέα γνώση μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Στόχοι στάσεων: Οι μαθητές να συνεργάζονται αρμονικά στο πλαίσιο της ομάδας, ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και την αλληλεπίδρασή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το σχέδιο μαθήματος σχετίζεται άμεσα τόσο με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την Πληροφορική όσο και με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στο ΕΕΕΕΚ. Σύμφωνα με τα παρόντα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ στην Πληροφορική το παρόν διδακτικό σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Πληροφορικής και στις τρεις τάξεις (Δ, Ε, ΣΤ) του ΕΕΕΕΚ. Θα μπορούσε όμως να χρησιμοποιηθεί με κάποιες τροποποιήσεις και στο μάθημα της Πληροφορικής στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το τμήμα της Δ' τάξης του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (σχολική μονάδα ΕΑΕ), αποτελείται από πέντε μαθητές με χαρακτηριστικά ήπιας νοητικής υστέρησης, οι οποίοι παρουσιάζουν μια

ήρεμη, συνεργάσιμη και θετική εικόνα μέσα στην τάξη. Το μάθημα υλοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής, ένας χώρος που διευκολύνει την πρακτική, βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, προσφέροντας κατάλληλες συνθήκες για αλληλεπίδραση με τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Οι μαθητές είναι χαμηλών τόνων, ανταποκρίνονται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού και επικοινωνούν αποτελεσματικά τόσο με τον διδάσκοντα όσο και μεταξύ τους, γεγονός που συμβάλλει στη σταθερή ροή του μαθήματος και στη λειτουργική οργάνωση των δραστηριοτήτων. Η διαχείριση της τάξης πραγματοποιείται σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού, όπου ενισχύεται η θετική συμπεριφορά και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, χωρίς να εμφανίζονται προβλήματα πειθαρχίας ή συγκρουσιακές καταστάσεις.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Δεν προαπαιτούνται κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις από τους μαθητές. Η βασική δεξιότητα χειρισμού ποντικιού και πληκτρολογίου ώστε να μπορούν να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες του ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Στάδιο 'Εισαγωγή - Αφόρμηση' (5' λεπτά)

Η διδασκαλία ξεκινά με στοχευμένη οπτική και λεκτική αφόρμηση, προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει έναν σταθερό υπολογιστή και διατυπώνει την ανοιχτή ερώτηση «Τι βλέπετε εδώ;», δίνοντας χώρο σε κάθε μαθητή να εκφραστεί, ανεξάρτητα από το επίπεδο λεκτικής επάρκειας.

Ακολουθεί μια ήπια καθοδήγηση, όπου ο εκπαιδευτικός συνδέει τις απαντήσεις των μαθητών με τον στόχο του μαθήματος, αναφέροντας: «Έχετε δει ποτέ πώς είναι ο Η/Υ από μέσα; Θέλετε να γνωρίσουμε την κεντρική μονάδα και τα μέρη της;». Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται κίνητρο μάθησης και φυσική μετάβαση στο νέο περιεχόμενο. Η εισαγωγική φάση λειτουργεί ως «γέφυρα» ανάμεσα στη καθημερινή εμπειρία και στη συστηματική γνώση που πρόκειται να ακολουθήσει.

Στάδιο 'Παρουσίαση νέου περιεχομένου μάθησης' (30' λεπτά)

Στην αρχή, γίνεται προβολή ενός διαδραστικού βίντεο (Ανοιχτός Εκπαιδευτικός Πόρος - OER), που έχει δημιουργηθεί ειδικά για το μάθημα από τον εκπαιδευτικό, το οποίο συνδυάζει εποπτικά μέσα, καθοδηγούμενη διερεύνηση και μικρές δραστηριότητες κατανόησης. Η παρουσίαση δεν παραμένει θεωρητική αλλά διακοπτόμενη από μικρές επεξηγηματικές παρεμβάσεις, όπου ο εκπαιδευτικός επαναδιατυπώνει, βελτιώνει ή απλουστεύει έννοιες, προσαρμόζοντας συνεχώς τον βαθμό δυσκολίας στις ανάγκες της ομάδας, ενώ και οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν απορίες και ερωτήσεις τους. Το βίντεο διαθέτει τόσο διερευνητικές ερωτήσεις, όπως «Πιστεύετε ότι η Κεντρική Μονάδα είναι μία ενιαία συσκευή;» και «Πόσα είδη μνήμης υπάρχουν στον Η/Υ;», που

λειτουργούν ως σημεία εστίασης της προσοχής, και παράλληλα δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογήσει σε πραγματικό χρόνο την πορεία κατανόησης, όσο και σύντομες ενσωματωμένες δραστηριότητες, όπως drag-and-drop αντιστοιχίσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών, που εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή.

Μετά την προβολή του βίντεο, ακολουθεί η βιωματική δραστηριότητα με τον αποσυναρμολογημένο υπολογιστή. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο μικρές ομάδες (2–3 απόμων) και βρίσκονται μπροστά στο πάγκο εργασίας με το αποσυναρμολογημένο κουτί του H/Y. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον βιντεοπροβολέα (ή, ακόμα καλύτερα αν υπάρχει, στο διαδραστικό πίνακα / οθόνη) ένα Image Hotspot (OER), το οποίο λειτουργεί ως «ψηφιακός βοηθός» για οπτική ενίσχυση, ο εκπαιδευτικός αναφέρει εκ περιτροπής μία συσκευή σε κάθε ομάδα και οι μαθητές της ομάδας προσπαθούν να εντοπίσουν το εξάρτημα στο πάγκο εργασίας, συνδυάζοντας με αυτόν τον τρόπο τρεις αισθητηριακές οδούς: όραση - αφή - ακοή. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αγγίζουν προσεκτικά τα εξαρτήματα, να τα συγκρίνουν, να τα περιγράφουν με απλό λόγο και να ονομάζουν αυτά που αναγνωρίζουν. Ο εκπαιδευτικός παραμένει διακριτικά καθοδηγητικός, παρέχοντας υποδείξεις χωρίς να αντικαθιστά τη δράση των μαθητών.

Στο τελευταίο μέρος του δεύτερου σταδίου, οι μαθητές κάθονται κάθε ένας στον υπολογιστή του, (εναλλακτικά, αν δεν υπάρχει ο κατάλληλος αριθμός υπολογιστών μπορεί να καθίσουν και δύο μαθητές ανά υπολογιστή) και ανοίγουν το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας που υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους. Ακολουθούν δύο παιγνιώδεις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της θετικής ενίσχυσης στην ειδική αγωγή. Το παιχνίδι μνήμης (OER) με ζεύγη εικόνων ενισχύει την οπτική διάκριση και την συγκράτηση πληροφοριών. Το κρυπτόλεξο (OER) δίνει ευκαιρία εντοπισμού λέξεων σχετικών με το υλικό της κεντρικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα εξασκεί δεξιότητες προσοχής και συγκέντρωσης. Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, ενισχύει και υποστηρίζει κάθε προσπάθεια, διορθώνει με ήπιο τρόπο όπου χρειάζεται και επιβραβεύει κάθε μικρή επιτυχία.

Στάδιο 'Αξιολόγηση - Ανακεφαλαίωση' (10' λεπτά)

Στο τρίτο μέρος της διδασκαλίας, οι μαθητές ανοίγουν την τρίτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας που είναι ένα ηλεκτρονικό κουίζ (OER) που έχει συνολικά 4 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι σύντομες, σαφείς και συνοδεύονται από εικόνες, όταν αυτό βοηθά το μαθητή να κατανοήσει καλύτερα την ερώτηση. Το σύντομο κουίζ λειτουργεί ως μια ήπια μορφή επαλήθευσης της κατανόησης, δίνοντας στους μαθητές την αίσθηση της προόδου. Ακολουθεί μια ολιγόλεπτη ανακεφαλαίωση με τη χρήση σύντομης παρουσίασης, όπου αναφέρονται οι βασικοί όροι και συσκευές, προκειμένου να σταθεροποιηθεί η νέα γνώση. Η διδασκαλία κλείνει με μια προσωπική ερώτηση ανατροφοδότησης: «Τι σου άρεσε περισσότερο σήμερα;».

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία που αναπτύσσεται στο παραπάνω σχέδιο μαθήματος χαρακτηρίζεται από μια σύνθετη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τις αρχές του εποικοδομητισμού, της μαθητοκεντρικής μάθησης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των πολυαισθητηριακών πρακτικών που θεωρούνται κρίσιμες για μαθητές ειδικής αγωγής (Sany & Alcívar, 2023). Επιπλέον, κομβικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία κατέχει η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καθώς και η συστηματική χρήση Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (OERs), οι οποίοι υποστηρίζουν την ενεργητική μάθηση και επιτρέπουν την προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες κάθε μαθητή (Arruabarrena et al., 2019). Η ροή της διδασκαλίας οργανώνεται με τρόπο που επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε κάθε στάδιο, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους και ενισχύοντας τη συμμετοχή μέσα από συνεχή καθοδήγηση και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Αρχικά, η εισαγωγική φάση αντικατοπτρίζει την αρχή της εποπτείας, καθώς ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί απτά αντικείμενα και οπτικό υλικό για να ενεργοποιήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και να κατευθύνει το ενδιαφέρον τους προς την κεντρική μονάδα του υπολογιστή. Η παρουσίαση πραγματικού εξοπλισμού συμβάλλει στη γεφύρωση ανάμεσα στην εμπειρική και τη σχολική γνώση, ενώ ενισχύει την κατανόηση μέσω της άμεσης αισθητηριακής επαφής. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση διαφαίνεται εδώ, καθώς ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να ξεκινήσει από τις ιδέες και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και όχι από μια προκαθορισμένη θεωρητική δομή (Voet & Voet, 2010).

Έπειτα, κατά την παρουσίαση και επεξεργασία του νέου περιεχομένου μάθησης, η διδασκαλία υιοθετεί στοιχεία διερευνητικής και διαλογικής μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να διαμορφώσουν σταδιακά τη δική τους κατανόηση για τα εξαρτήματα της κεντρικής μονάδας. Η αξιοποίηση Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ - OER) υποστηρίζει την αρχή της ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν σε διαδραστικές ασκήσεις, αντιστοιχίσεις και ερωτήσεις κατανόησης που λειτουργούν ως μικρο-δραστηριότητες ανατροφοδότησης (Tila, 2023).

Στη συνέχεια, η βιωματική δραστηριότητα με τον αποσυναρμολογημένο υπολογιστή αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ενεργητικής, εμπράγματης μάθησης, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μαθητές με νοητικές δυσκολίες. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση (όραση-αφή-ακοή) επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν θεωρητικά στοιχεία με πραγματικά αντικείμενα, διευκολύνοντας τη μνήμη, την προσοχή και τη γενίκευση της γνώσης. Η εργασία σε μικρές ομάδες ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και την αλληλεπίδραση, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση, η οποία έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Vera-Mera et al., 2023).

Επιπλέον, τα παιχνιδοκεντρικά στοιχεία που ενσωματώνονται στη συνέχεια της διδασκαλίας λειτουργούν ως μέσο παρακίνησης και ενίσχυσης, αξιοποιώντας τη θετική επίδραση των παιχνιδιών στη μαθησιακή εμπλοκή. Τα παιχνίδια μνήμης, τα κρυπτόλεξα και τα σύντομα κουίζ όχι μόνο υποστηρίζουν την κατανόηση, αλλά και ενισχύουν την

αυτορρύθμιση και τη συγκέντρωση των μαθητών. Παράλληλα, αποτελούν μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς επιτρέπουν σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ να συμμετέχουν ενεργά, δίνοντας χώρο τόσο στη λεκτική όσο και στην οπτική και κιναισθητική επεξεργασία της πληροφορίας (Conderman et al., 2011).

Η τελική αξιολόγηση υιοθετεί διαμορφωτικό χαρακτήρα, προσφέροντας ευκαιρίες για άμεση ανατροφοδότηση, ενώ η σύντομη ανακεφαλαίωση χρησιμεύει ως ενοποίηση των βασικών σημείων του μαθήματος, συμβάλλοντας στη σταθεροποίηση της μνήμης εργασίας (Cowan, 2012). Η πρακτική να ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν τι τους άρεσε περισσότερο ενισχύει την αυτοέκφραση και την μαθησιακή αυτοαντίληψη, ενώ παράλληλα δίνει στον εκπαιδευτικό πολύτιμες ενδείξεις για μελλοντική βελτίωση του μαθήματος (Wiggins, 2011).

Εποπτικά μέσα - υλικά

Θα χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές στο εργαστήριο πληροφορικής, ο βιντεοπροβολέας του εργαστηρίου (ή/και ο διαδραστικός πίνακας / οθόνη). Δεν προαπαιτούνται κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις από τους μαθητές. Η βασική δεξιότητα χειρισμού ποντικιού και πληκτρολογίου ώστε να μπορούν να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες του ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας.

Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση υλοποιείται κυρίως διαμορφωτικά, μέσα από συνεχή παρατήρηση, προφορικές ερωτήσεις και γρήγορες δραστηριότητες κατανόησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το φύλλο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως παιχνίδι μνήμης, κρυπτόλεξο και σύντομο κουίζ, συνεισφέρει συμπληρωματικά στον έλεγχο της εμπέδωσης, προσφέροντας στους μαθητές έναν ήπιο και ευχάριστο τρόπο έκφρασης των γνώσεών τους. Τα λάθη αντιμετωπίζονται υποστηρικτικά, με αναδιτύπωση και καθοδήγηση, ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η ενεργός συμμετοχή χωρίς να δημιουργείται άγχος.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ανέδειξε τη σημασία της ενσωμάτωσης διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού τόσο κατά τη φάση της διδασκαλίας όσο και στο φύλλο εργασίας, ως παράγοντα που ενισχύει ουσιαστικά την ενεργή εμπλοκή των μαθητών ειδικής αγωγής. Η πολυτροπική φύση των ψηφιακών εργαλείων, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης, διευκόλυνε τη συγκέντρωση, την παρακολούθηση και την κατανόηση σύνθετων εννοιών, ενώ παράλληλα μείωσε τον γνωστικό φόρτο και επέτρεψε στους μαθητές να συμμετέχουν με μεγαλύτερη αυτονομία και συνέπεια. Η διαδραστικότητα των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας λειτούργησε ενισχυτικά στη διαδικασία εμπέδωσης, προσφέροντας ευχάριστες, προσβάσιμες και χαμηλού άγχους μορφές αξιολόγησης. Συνολικά, η χρήση διαδραστικών ψηφιακών

εργαλείων φαίνεται να συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, υποστηρίζοντας τις αρχές της διαφοροποιημένης και πολυαισθητηριακής διδασκαλίας που αποτελούν θεμέλιο της ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arruabarrena, R., Sánchez, A., Blanco, J. M., Vadillo, J. A., & Usandizaga, I. (2019). Integration of good practices of active methodologies with the reuse of student-generated content. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-20.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Hedin, L. (2011). Promoting active involvement in today's classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 47(4), 174-180.
- Cowan, N. (2012). Working memory: the seat of learning and comprehension. *Della Sala, S and Anderson, M. Neuroscience in education: the good, the bad and the ugly*, 111-127.
- Sany, D. G. G., & Alcívar, L. A. P. (2023). Estrategias para la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 2(1), 1-10.
- Tila, D. (2023). Recommendations on the use of OER in designing a course. *Economics & Education*, 8(4), 63-66.
- Vera-Mera, M. G., Pinda-Román, N. J., Loayza-Solórzano, M. S., Ordoñez-Calva, A. F., & Olmedo-Zambrano, V. X. (2023). Use of Information and Communication Technologies to Promote the Learning Process of Students with Intellectual Disabilities. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 10(5), 335-342.
- Voet, J. G., & Voet, D. (2010). Student centered education. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 38(3), 133-133.
- Wiggins, G. (2011). Giving students a voice: The power of feedback to improve teaching. *Educational Horizons*, 89(4), 23-26.

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Σύνδεσμος διαδραστικού βίντεο: [Διαδραστικό βίντεο OER](#)

Σύνδεσμος Image Hotspot: [Image Hotspot OER](#)

Σύνδεσμος φύλλου εργασίας: [Φύλλο εργασίας](#)

Σύνδεσμος παρουσίασης: Παρουσίαση ανακεφαλαίωσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Υλικό Κεντρικής Μονάδας Η/Υ

Τάξη:

Μάθημα: Πληροφορική

Ενότητα: Το Υλικό του Υπολογιστή (Κεντρική μονάδα)

Ονοματεπώνυμο Μαθητή:

Ημερομηνία:

Για κάθε δραστηριότητα, κάνετε κλικ κρατώντας πατημένο το Ctrl (πλήκτρο κάτω αριστερά στο πληκτρολόγιο) στο σύνδεσμο της δραστηριότητας.

1^η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση <https://tinyurl.com/3hr5waj9> όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με ένα παιχνίδι μνήμης. Υπάρχουν 12 κλειστές κάρτες.

Στόχος είναι να σχηματίσετε τα 6 ζεύγη εικόνων με υλικό του Η/Υ στο συντομότερο δυνατό χρόνο και με τις λιγότερες προσπάθειες.

Σύνδεσμος: Μέρη Κ.Μ. του Η/Υ

2^η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση <https://tinyurl.com/mt4vavzx> όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με ένα κρυπτόλεξο. Υπάρχουν 15 κρυμμένες λέξεις μέσα στα μπερδεμένα γράμματα τις οποίες ψάχνετε να βρείτε.

Οδηγίες: Όταν βρείτε μια λέξη κάνετε κλικ στο πρώτο γράμμα και έπειτα κάνετε κλικ στο τελευταίο γράμμα ή το αντίστροφο. Αν έχετε επιλέξει σωστά τη λέξη, τότε αυτή θα φανεί κυκλωμένη σε ένα πράσινο πλαίσιο καθώς και η λέξη θα φανεί πράσινη στη λίστα με τις λέξεις προς αναζήτηση.

Σύνδεσμος: Υλικό του Η/Υ

3^η δραστηριότητα

Θα κάνετε κλικ στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρακάτω ή εναλλακτικά θα μεταβείτε στη διεύθυνση <https://tinyurl.com/4d69r6jw> όπου θα ανοίξει μια ιστοσελίδα με ένα κουίζ. Κάνουμε κλικ στο κουμπί Έναρξη για να ξεκινήσει το κουίζ. Θα απαντήσουμε συνολικά σε 4 ερωτήσεις.

Σύνδεσμος: Κουίζ αξιολόγησης

Η φορολογία ως βασική πηγή χρηματοδότησης των δημόσιων δαπανών: ένα διδακτικό σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (Flipentiation)

Παναγιωτάκη Ειρήνη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.80, Οικονομολόγος-Κοινωνιολόγος, Μ.Α. Παγκόσμια Πολιτική Οικονομία, Μ.Α. Δημόσια Διοίκηση

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο συνδυάζει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης με στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Flipentiation = Flipped Learning + Differentiation), με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών ενεργού εμπλοκής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη διαφοροποιήσεις στη μαθησιακή ετοιμότητα και στα μαθησιακά προφίλ. Το σενάριο εστιάζει στη διδασκαλία της φορολογίας ως βασικής πηγής χρηματοδότησης των δημόσιων δαπανών και οργανώνεται σε δύο διακριτές φάσεις, εκτός και εντός της τάξης. Εκτός τάξης, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν το γνωστικό περιεχόμενο με ψηφιακά μέσα, όπως βιντεομάθημα, ηχητικό επεισόδιο και κουίζ αυτοαξιολόγησης. Εντός της τάξης, εφαρμόζονται τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που δημιουργούν μαθησιακές «σκαλωσιές», ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση και υποστηρίζουν την εμβάθυνση στις έννοιες. Βασικός σκοπός είναι οι μαθητές/τριες όχι μόνο να αναγνωρίσουν και να υπολογίσουν φόρους, αλλά και να καλλιεργήσουν φορολογική συνείδηση και να προβληματιστούν για την κοινωνική διάσταση της φορολογίας.

Λέξεις-κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, φορολογία, συνεργατική μάθηση, φορολογική συνείδηση.

Taxation as a main source of public expenditure: a teaching scenario for differentiated instruction using the flipped classroom model (Flipentiation)

Panagiotaki Eirini Education Consultant, Economist-Sociologist, M.A. Global Political Economy, M.A. Public Administration

Abstract

This teaching scenario combines the flipped classroom model with differentiated instruction strategies (Flipentiation = Flipped Learning + Differentiation), aiming to provide equal opportunities for students to actively engage in the learning process, taking into account differences in academic readiness and learning profiles. The scenario focuses on teaching taxation as a key source of funding for public expenditure and is organized into two distinct phases: pre-class and in-class. In the pre-class phase, students engage with the content through digital resources such as interactive video lessons, audio episodes, and self-assessment quizzes. In the in-class phase, differentiated teaching techniques provide instructional scaffolding, foster collaborative learning, and support deeper understanding of the concepts. The main goal is for students not only to

identify and calculate taxes, but also to develop tax awareness and reflect on the social dimension of taxation.

Key-words: flipped classroom, differentiated instruction, taxation, collaborative learning, tax awareness.

Παρουσίαση Σεναρίου

Ταυτότητα του σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο «**Φορολογία, η βασική πηγή χρηματοδότησης των δημόσιων δαπανών**» αναφέρεται στο 10ο κεφάλαιο του μαθήματος «Οικονομία» της ομάδας προσανατολισμού «Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής» της Γ' τάξης ΓΕ.Λ., καθώς και στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» του τομέα «Διοίκησης και Οικονομίας» της Γ' τάξης ΕΠΑ.Λ.. Εστιάζει στις ενότητες **(ii) Τα Έσοδα του Δημοσίου και (iia) Φόροι**. Ο εκτιμώμενος χρόνος προετοιμασίας των μαθητών/τριών εκτός τάξης είναι 30 λεπτά, ενώ η διδακτική παρέμβαση εντός τάξης διαρκεί δύο (2) διδακτικές ώρες.

Συνοπτική περιγραφή του σεναρίου

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο συνδυάζει το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης με αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Flipentiation), λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών. Οργανώνεται σε δύο διακριτές φάσεις, εκτός και εντός της τάξης. Εκτός τάξης, οι μαθητές/τριες μελετούν το ψηφιακό περιεχόμενο (διαδραστικό βιντεομάθημα και ηχητικό επεισόδιο) και ολοκληρώνουν την προετοιμασία τους με δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης. Εντός της τάξης, αξιοποιείται η ανατροφοδότηση από την αυτοαξιολόγηση και υλοποιούνται διαφοροποιημένες συνεργατικές δραστηριότητες με υποστηρικτικές «σκαλωσιές» και ευέλικτη οργάνωση ομάδων, ώστε όλοι/όλες οι μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να εμβαθύνουν στις έννοιες και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και κριτικής σκέψης.

Σκοπός και Προσδοκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της οικονομικής σκέψης και η καλλιέργεια του οικονομικού γραμματισμού, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι ως αυτόνομοι, ενεργοί, δημοκρατικοί και υπεύθυνοι πολίτες (Mylonas et al., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική παρέμβαση εστιάζει στη φορολογία ως βασική πηγή χρηματοδότησης των δημόσιων δαπανών, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον ρόλο των φόρων στη λειτουργία της οικονομίας και να προβληματιστούν για την κοινωνική τους διάσταση.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- αναγνωρίζουν τις βασικές πηγές των δημόσιων εσόδων.
- ορίζουν τις έννοιες φόρος, φορολογική βάση και φορολογικός συντελεστής.

- διακρίνουν τις διαφορετικές κατηγορίες φόρων με κριτήρια τη φορολογική βάση, τον τρόπο εισπραξής τους από το κράτος και την αναλογικότητά τους ως προς το εισόδημα των φορολογούμενων.
- υπολογίζουν τον φόρο με βάση τον φορολογικό συντελεστή.
- εξηγούν τους λόγους για τους οποίους το κράτος επιβάλλει φόρους.
- αναλύουν την κοινωνική διάσταση των διαφορετικών κατηγοριών φόρων και εξηγούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους.

Ως προς τη χρήση ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- χρησιμοποιούν ψηφιακό περιβάλλον διαχείρισης μαθημάτων (η-τάξη ή e-me).
- αξιοποιούν ψηφιακό υλικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να:

- αναπτύσσουν υπευθυνότητα και καλλιεργούν δεξιότητες αυτορρύθμισης της μάθησης.
- αξιοποιούν την αυτοαξιολόγηση για να εντοπίζουν σημεία δυσκολίας και να οργανώνουν στοχευμένα την εργασία τους.
- συνεργάζονται και εκτελούν ομαδική εργασία.
- επικοινωνούν αποτελεσματικά, ώστε να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν την άποψή τους.
- αναπτύσσουν δεξιότητες ανάλυσης, σύνθεσης και κριτικής σκέψης.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας

Το σενάριο βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978), δίνοντας έμφαση στην παροχή υποστηρικτικών «σκαλωσιών» και στη συνεργατική μάθηση, ώστε να ενισχύονται η θετική αλληλεπίδραση και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών. Η ανεστραμμένη τάξη (Bergmann & Sams, 2012) λειτουργεί ως οργανωτικό πλαίσιο που διευκολύνει την εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας (Tomlinson, 2001), αφενός ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό πρόσληψης της νέας γνώσης και αφετέρου ως προς την οικοδόμησή της μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες εντός τάξης. Οι μαθητές/τριες, αλληλοεπιδρώντας, επιχειρηματολογώντας και επεξεργαζόμενοι αυθεντικό υλικό, υποστηρίζονται ώστε να μετακινηθούν από το επίπεδο της απλής κατανόησης στην εμβάθυνση και στην κριτική προσέγγιση των οικονομικών εννοιών.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι βασικοί άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας:

Διαφοροποίηση	Ως προς την ετοιμότητα	Ως προς τα ενδιαφέροντα	Ως προς το μαθησιακό προφίλ
Περιεχομένου	Υποστηρικτικές «σκαλωσιές» (γλωσσάρι,	Σύνδεση της φορολογίας με αυθεντικά ζητήματα (δημόσιες δαπάνες,	Παροχή περιεχομένου σε περισσότερες από μία μορφές

	τυπολόγιο) και δυνατότητα επανάληψης του υλικού εκτός τάξης.	κατανομή φορολογικών βαρών, δικαιοσύνη).	(διαδραστικό βίντεο, ηχητικό επεισόδιο, εννοιολογικός χάρτης, Οργανωτής Frayer).
Διαδικασίας	Ανατροφοδότηση και προσαρμογή της εντός τάξης διδασκαλίας βάσει της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών. Ευέλικτη οργάνωση ζευγών/ομάδων.	Ομαδική επεξεργασία πηγών και συζήτηση στην ολομέλεια με κεντρικό ερώτημα για δικαιότερο/αποτελεσματικότερο φορολογικό σύστημα.	Εναλλαγή τρόπων εργασίας (Frayer για εννοιολογική αποσαφήνιση, Think-Pair-Share για εφαρμογή/ομαδική εργασία/διάλογος στην ολομέλεια).
Τελικού προϊόντος	Διαβάθμιση στο βάθος και στην τεκμηρίωση των απαντήσεων, με αξιοποίηση των «σκαλωσιών».	Διατύπωση συμπερασμάτων/πρότασης από τις ομάδες, αξιοποιώντας το υλικό που επεξεργάστηκαν.	Παρουσίαση ομάδων στην ολομέλεια και ατομικό exit ticket (3-2-1) για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση.

Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικό υλικό

Για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιείται πλατφόρμα διαχείρισης μαθήματος (η-τάξη ή e-me) και διασφαλίζεται ότι οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό (εναλλακτικά μέσω e-mail ή/και εντός σχολείου). Για τη δημιουργία του ψηφιακού υλικού χρησιμοποιούνται: α) τα εργαλεία Canva και Edpuzzle για τη δημιουργία διαδραστικού βίντεο, β) το Spotify for Podcasters για το ηχητικό επεισόδιο και γ) το Google Forms για το κουίζ αυτοαξιολόγησης. Στην τάξη αξιοποιείται διαδραστικός πίνακας ή υπολογιστής με βιντεοπροβολέα, καθώς και οργανωτές Frayer, φύλλα ασκήσεων, φύλλα μελέτης περίπτωσης, εννοιολογικός χάρτης (Cmap Cloud) και κάρτα/δελτίο εξόδου (exit ticket).

Οργάνωση τάξης

Στις συνεργατικές δραστηριότητες οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ζεύγη και ομάδες, οι οποίες διαμορφώνονται σύμφωνα με την κρίση του/της εκπαιδευτικού, ώστε να διασφαλιστεί η θετική αλληλεπίδραση και η δυναμική της ομάδας. Προτείνεται τα ζεύγη να είναι μικτής ετοιμότητας, με ήπιες διαφορές στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία και η ανταλλαγή ιδεών. Ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη διαδικασία και παρεμβαίνει υποστηρικτικά όπου χρειάζεται.

Πορεία διδασκαλίας

Η πορεία της διδασκαλίας οργανώνεται σε δύο διακριτές φάσεις: εκτός τάξης, με παρουσίαση της νέας γνώσης και αυτοαξιολόγηση, και εντός της τάξης, με ενεργοποίηση και ανατροφοδότηση, εννοιολογική αποσαφήνιση, πρακτική εφαρμογή/εμπέδωση, ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα εμβάθυνσης, ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση. Οι δραστηριότητες εντός της τάξης οργανώνονται κλιμακωτά, από την εννοιολογική αποσαφήνιση και την εφαρμογή βασικών δεξιοτήτων έως την εμβάθυνση και την κριτική επεξεργασία αυθεντικών κοινωνικοοικονομικών δεδομένων, αξιοποιώντας συνεργατικές τεχνικές και υποστηρικτικές «σκαλωσιές».

Πριν την τάξη

1^η δραστηριότητα (ασύγχρονη προετοιμασία)

Ο/η εκπαιδευτικός αναρτά ανακοίνωση στην η-τάξη ή την e-me με σαφείς οδηγίες για το υλικό που θα μελετήσουν οι μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν διαδραστικό βιντεομάθημα, το οποίο έχει δημιουργηθεί στην Canva και έχει εμπλουτιστεί με ερωτήσεις μέσω της πλατφόρμας Edpuzzle. Η προσθήκη των ερωτήσεων καθιστά την εμπειρία μάθησης πιο διαδραστική και διασφαλίζει την παρακολούθηση της προόδου τους. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μπορούν να ακούσουν την ενότητα σε μορφή ηχητικού επεισοδίου στο Spotify. Στα ψηφιακά αρχεία του μαθήματος παρέχονται γλωσσάρι βασικών όρων και τυπολόγιο ως υποστηρικτικές «σκαλωσιές». Αναμενόμενη διάρκεια 20 λεπτά.

2^η δραστηριότητα (αυτοαξιολόγηση)

Οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις υποστηρικτικές «σκαλωσιές» (γλωσσάρι και τυπολόγιο) και ολοκληρώνουν κουίζ αυτοαξιολόγησης με Google Forms, λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση. Ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών/τριών για να εντοπίσει σημεία δυσκολίας και να προσαρμόσει την εντός της τάξης διδασκαλία και την ανατροφοδότηση. Αναμενόμενη διάρκεια 10 λεπτά.

Μέσα στην Τάξη

1^η δραστηριότητα (ενεργοποίηση και ανατροφοδότηση)

Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τις συγκεντρωτικές απαντήσεις από το κουίζ αυτοαξιολόγησης. Ακολουθεί διάλογος με τους/τις μαθητές/τριες, όπου επισημαίνονται τα βασικά σημεία και επιλύονται απορίες. Στόχος είναι η άμεση ανατροφοδότηση, ώστε οι μαθητές/τριες να διορθώσουν πιθανά λάθη και να εστιάσουν σε κρίσιμα σημεία της ενότητας. Αναμενόμενη διάρκεια 10 λεπτά.

2^η δραστηριότητα (εννοιολογική αποσαφήνιση)

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ζεύγη μικτής ετοιμότητας και συμπληρώνουν τον οργανωτή **Fraye** για βασικές έννοιες της ενότητας (φόρος, φορολογική βάση, φορολογικός συντελεστής, αναλογικός φόρος, προοδευτικός φόρος), ο οποίος λειτουργεί ως

υποστηρικτική «σκαλωσιά» για την εννοιολογική αποσαφήνιση, με αξιοποίηση όπου χρειάζεται του γλωσσarium και του τυπολογίου. Αναμενόμενη διάρκεια 10 λεπτά.

3^η δραστηριότητα (πρακτική εφαρμογή)

Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν φύλλο ασκήσεων και χωρίζονται σε δυάδες. Εφαρμόζεται η μέθοδος **Think–Pair–Share**: αρχικά οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά και μετά σε ζεύγη συζητούν τη μεθοδολογία τους, τυχόν αποκλίσεις ή δυσκολίες. Στην ολομέλεια της τάξης, ο/η εκπρόσωπος κάθε ζεύγους παρουσιάζει τα αποτελέσματα και τον τρόπο εργασίας. Ακολουθεί διαλογική συζήτηση. Αναμενόμενη διάρκεια 25 λεπτά.

4^η δραστηριότητα (εμβάθυνση - εφαρμογή γνώσεων σε αυθεντικό πλαίσιο)

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και λαμβάνουν διαφορετικά φύλλα εργασίας με αποσπάσματα από αξιόπιστες πηγές, όπως άρθρα, συνεντεύξεις και ομιλίες, που αφορούν την κατανομή των φορολογικών βαρών στην Ελλάδα. Κάθε ομάδα διαβάσει το απόσπασμα που της έχει δοθεί, συζητά τα βασικά σημεία και καταγράφει τα συμπεράσματά της. Στη συνέχεια, στην ολομέλεια συγκρίνονται τα ευρήματα των ομάδων, με κεντρικό ερώτημα: **«Πώς μπορούμε να σχεδιάσουμε ένα δικαιότερο και πιο αποτελεσματικό φορολογικό σύστημα;»**. Ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση, επισημαίνει σημεία σύγκλισης και απόκλισης στις απόψεις των ομάδων και ενθαρρύνει την επιχειρηματολογία και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Αναμενόμενη διάρκεια 25 λεπτά.

5^η δραστηριότητα (ανακεφαλαίωση)

Προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα μισοσυμπληρωμένος **εννοιολογικός χάρτης**, ο οποίος έχει δημιουργηθεί με το εργαλείο **Cmap Cloud**. Με ερωταποκρίσεις και σύντομη συζήτηση, οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν τον εννοιολογικό χάρτη, συνοψίζοντας τα βασικά σημεία της ενότητας και αναδεικνύοντας τις σχέσεις μεταξύ των βασικών εννοιών (φόρος, φορολογική βάση, φορολογικός συντελεστής, κατηγορίες και αναλογικότητα φόρων). Αναμενόμενη διάρκεια 10 λεπτά.

6^η δραστηριότητα (αυτοαξιολόγηση – αναστοχασμός)

Οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν κάρτα εξόδου 3-2-1. Καταγράφουν 3 πράγματα που έμαθαν, 2 σημεία στα οποία χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση ή/και εμβάθυνση και 1 ερώτηση/προβληματισμό που παραμένει. Με τη συμπλήρωση της κάρτας οι μαθητές/τριες ενισχύουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση που μπορεί να αξιοποιήσει στον σχεδιασμό της επόμενης ενότητας. Αναμενόμενη διάρκεια 5 λεπτά.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι διαρκής και πραγματοποιείται και στις δύο φάσεις της διδασκαλίας. Εκτός τάξης, οι μαθητές/τριες αξιολογούν την απόδοσή τους μέσω των

ερωτήσεων στο διαδραστικό βίντεο και του κουίζ αυτοαξιολόγησης και έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν εκ νέου το ψηφιακό περιεχόμενο, προκειμένου να διευκρινίσουν σημεία που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως.

Εντός τάξης, η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και συνοδεύεται από άμεση ανατροφοδότηση, μέσω ερωτήσεων, του οργανωτή Frayer και συνεργατικών δραστηριοτήτων, ώστε να αποτιμώνται η κατανόηση των εννοιών, η ενεργός συμμετοχή και η συνεργασία των μαθητών/τριών. Τέλος, η κάρτα 3-2-1 αξιοποιείται ως εργαλείο αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών.

Εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου

Το παρόν σενάριο, με μικρές παραλλαγές ώστε να ταιριάζει στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των μαθητών/τριών των τμημάτων, εφαρμόστηκε τον Μάρτιο του 2025 σε τρία (3) ΓΕ.Λ. και ένα (1) ΕΠΑ.Λ. του Νομού Κορινθίας. Η ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών ήταν ιδιαίτερα θετική, κυρίως ως προς το podcast και την επίλυση ασκήσεων με συνεργασία (Think-Pair-Share), καθώς και ως προς τη σύνδεση του μαθήματος με αυθεντικά κείμενα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Gariou, A., Makrodimos, N., & Papadakis, S. (2021). *Anestrammeni Taxi*. GOTSIS Editions.
- Dretas, G., & Kamarinos, G. (2019). *Arches Oikonomikis Theorias: Makrooikonomia G' Genikou Lykeiou*. Kosmos Ekdoseis AK.
- Lianos, T., Papavasileiou, A., & Chatzianreou, A. (2007). *Arches Oikonomikis Theorias. Vivlio Kathigiti*. O.E.D.E.
- McConnell, C. R., Brue, S. L., & Flynn, S. M. (2016). *Eisagogi stin Oikonomiki Epistimi* (I. Loizidis, Scientific ed.). Rosili.
- Mylonas, D., Vouzakis, G., Xanthi, C., Sykas, T., & Syrmakesis, S. (2021). *Odigos Ekpaideftikou Arches Oikonomikis Epistimis Lykeiou*. Institute of Educational Policy.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Παράρτημα εκπαιδευτικού υλικού

Ενδεικτικό ψηφιακό υλικό

Διαδραστικό βιντεομάθημα

Ηχητικό επεισόδιο

Κουίζ αυτοαξιολόγησης

Εννοιολογικός χάρτης

Ενδεικτικό έντυπο υλικό για τις συνεργατικές δραστηριότητες στην τάξη

Φύλλο ασκήσεων

Φύλλο ομαδικής εργασίας εμβάθυνσης

Οργανωτές Frayer

Κάρτα εξόδου 3-2-1

Γλωσσάρι όρων

Τυπολόγιο

Ελένη, ποια είσαι τελικά; Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Δράματος

Αναστασία Χουρσανίδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MEd Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Ακολουθεί ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Προχωρημένης Επιμόρφωσης για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. Β2 Επιπέδου στη διδακτική πράξη. Το σενάριο «Ελένη, ποια είσαι τελικά;» εντάσσει με δημιουργικό τρόπο τις ψηφιακές τεχνολογίες και τους νέους πολυγραμματισμούς στη διδασκαλία του Προλόγου της «Ελένης» του Ευριπίδη. Οι μαθητές επεξεργάζονται τον Πρόλογο με τρεις τρόπους: ως ποιητικό κείμενο με τις ιδιαίτερες συμβάσεις του, ως πεδίο αναστοχασμού για ζητήματα ηθικών αξιών, ταυτότητας, ανθρώπινης δράσης, αλλά και ως διαδικασία μετασχηματισμού. Βασίζεται σε κοινωνικο-εποικοδομιστικές και πολυτροπικές θεωρίες μάθησης, το Μοντέλο του Ρόμβου και τον Κύκλο Παραγωγής Λόγου, προωθώντας την ομαδοσυνεργατική, μαθητοκεντρική και ανακαλυπτική μάθηση. Ευθυγραμμίζεται με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά, ενθαρρύνοντας τον κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό. Από την εφαρμογή του προέκυψαν υψηλά επίπεδα εμπλοκής των μαθητών, βελτίωση της ψηφιακής εγγραμματοσύνης και βαθύτερη ερμηνευτική κατανόηση.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακές τεχνολογίες, πολυγραμματισμοί, κονστρουκτιβισμός, πολυτροπικότητα, μοντέλο ρόμβου

Eleni, who are you really? Integrating ICT into the Teaching of Ancient Greek Drama

Anastasia Choursanidou, Philologist Educator, M.Ed. Educational Sciences

Abstract

The following is a comprehensive teaching scenario that was designed and implemented as part of the Advanced Training for the Utilization and Application of ICT Level B2 in teaching practice. The scenario "Helen, who are you really?" focuses on and creatively integrates digital technologies and new multiliteracies into the teaching of the Prologue to Euripides' "Helen". Students work on the Prologue in three ways: as a poetic text with its own conventions, as a field for reflection on issues of moral values, identity, and human action, and as a process of transformation. It is based on social constructivist and multimodal learning theories, the rhombus model, and the discourse production cycle, promoting collaborative, student-centered, and discovery-based learning. It is aligned with the New Analytical Curriculum for Ancient Greek, encouraging critical and digital literacy. Its implementation has resulted in high levels of student engagement, improved digital literacy, and deeper interpretive understanding.

Key-words: digital technologies, multiliteracies, constructivism, multimodality, rhombus model

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως διατυπώνεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2021), οι ΤΠΕ χρησιμεύουν όχι μόνο ως εργαλείο για την ενίσχυση της διδασκαλίας, αλλά και ως μέσο για την ενίσχυση της ψηφιακής εγγραμματοσύνης, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών. Η διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων, όπως η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, που παραδοσιακά θεωρούνταν κειμενοκεντρική και καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό, επωφελείται σε μεγάλο βαθμό από την ψηφιακή διαμεσολάβηση, διότι η ενσωμάτωση εργαλείων ΤΠΕ ενισχύει τη δέσμευση, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών.

Παράλληλα, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (ΙΕΠ, 2021), οι μαθητές θα πρέπει μεταξύ άλλων να προσεγγίζουν κριτικά, βιωματικά και διαχρονικά το κείμενο, αιτιολογώντας τις επιλογές τους, να αναγνωρίζουν τη σημασία αισθητικών/υφολογικών στοιχείων, να επισημαίνουν σταδιακά τις κομβικές έννοιες και να τις μελετούν ως μέσο νοηματικής και ερμηνευτικής ανάγνωσης του κειμένου, να αναζητούν και να αξιοποιούν πληροφορίες και να εφαρμόζουν τεχνικές και αρχές της πολυτροπικότητας, μετασχηματίζοντας την τραγωδία. Επιπλέον, να οδηγηθούν στη διαμόρφωση ή την αναπλαισίωση τόσο ατομικών όσο και παγκόσμιων αξιών και να δημιουργήσουν έναν αξιακό κώδικα που εμφορείται από τις πανανθρώπινες αξίες της ειρήνης, της ισότητας και της αποδοχής του «άλλου». Με βάση τα παραπάνω, το παρόν σενάριο εναρμονίζεται απόλυτα με την πρόταση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Το σενάριο εστιάζει γενικότερα στην ομαλή έναρξη του διδακτικού αντικειμένου και ειδικότερα στην ανάλυση και ερμηνεία του Προλόγου της Ελένης. Οι μαθητές, μέσω ψηφιακών εργαλείων και συνεργατικών δραστηριοτήτων, ανακαλύπτουν την τραγωδία ως ποιητικό κείμενο, τη δομή, τα κύρια θέματα, τους ήρωες και τη σημασία του Προλόγου ως εισαγωγή στο έργο. Επιπλέον, αναστοχάζονται για τις διαχρονικές αξίες που προκύπτουν από αυτόν και τις τοποθετούν σε ένα πλαίσιο συγχρονίας και διαχρονίας. Στόχος, εν τέλει, του σεναρίου είναι να μετατρέψει τη μελέτη της «Ελένης» του Ευριπίδη σε μια δυναμική, πολυτροπική και μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία που συνδέει το αρχαίο δράμα με σύγχρονα πολιτιστικά και ηθικά ζητήματα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται το σενάριο είναι η κοινωνικο-εποικοδομιστική μάθηση, η διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση, η πολυτροπικότητα

και η ψηφιακή εγγραμματοσύνη, στο πλαίσιο μίας διδασκαλίας μαθητοκεντρικής. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με την εφαρμογή των πρακτικών της ανεστραμμένης τάξης, των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων έρευνας, συνεργατικής συγγραφής και πολυτροπικής παρουσίασης. Ενδιαμέσως, χρησιμοποιούνται δύο μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας: ο Κύκλος Παραγωγής Λόγου και το Μοντέλο του Ρόμβου, όπου τόσο οι δραστηριότητες όσο και η χρήση των ψηφιακών μέσων υποστηρίζουν την κριτική επίγνωση της Ελένης, του μακρινού παρελθόντος της και του κόσμου στον οποίο αυτή σήμερα διδάσκεται.

Η κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική θεωρία της μάθησης (Vygotsky & Cole, 1978) υποστηρίζει ότι ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της μάθησης είναι ότι δημιουργεί τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης. Η διαδικασία της μάθησης, δηλαδή, διαμεσολαβείται από ένα σύνολο εσωτερικών αναπτυξιακών διαδικασιών που ενεργοποιούνται, όταν το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με ομότιμους, κατασκευάζοντας νέα νοήματα σε κοινωνικά πλαίσια που, εδώ, υποστηρίζονται από ψηφιακά εργαλεία. Παράλληλα, η θεωρία των πολυγραμματισμών (Rowse & Walsh, 2011) διευρύνει τον γραμματισμό πέρα από την έντυπη μορφή, ώστε να περιλαμβάνει πολυτροπικές - κειμενικές, οπτικές, ακουστικές και ψηφιακές- αναπαραστάσεις. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους συγγραφείς του New London Group (1996), η χρήση προσεγγίσεων πολυγραμματισμού στην παιδαγωγική θα επιτρέψει στους μαθητές να επιτύχουν ένα διπλό στόχο: τη δημιουργία πρόσβασης στην εξελισσόμενη γλώσσα της εργασίας, της εξουσίας και της κοινότητας και την ενίσχυση της κριτικής εμπλοκής που είναι απαραίτητη για να σχεδιάσουν το κοινωνικό τους μέλλον και να επιτύχουν μέσω της ικανοποιητικής απασχόλησης.

Σε επίπεδο γραμματισμών, αρχικά, ο κριτικός γραμματισμός (Luke, 2000 · Luke, 2012 · Vasquez et al., 2019) υποστηρίζει περαιτέρω την ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατανοούν τα κοινωνικοπολιτικά συστήματα μέσα στα οποία ζουν, να τα αμφισβητούν, να αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέφτονται και να ενεργούν ηθικά. Αφορά, κυρίως, την οικοδόμηση της πρόσβασης σε πρακτικές αλφαριθμητισμού και πόρους λόγου, τη δημιουργία των κατάλληλων παιδαγωγικών συνθηκών, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν τους υπάρχοντες και νέους πόρους λόγου για κοινωνική ανταλλαγή στους κοινωνικούς τομείς όπου τα κείμενα και οι λόγοι έχουν σημασία. Έτσι, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα, ότι εξυπηρετούν ιδεολογικές διαστάσεις τις οποίες συνδέουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Ο ψηφιακός γραμματισμός, παράλληλα, σύμφωνα με τον πρώτο του ορισμό (Gilster, 1997 οπ. αν. στο Audrin & Audrin 2022), είναι η ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες σε πολλαπλές μορφές από ένα ευρύ φάσμα πηγών που παρουσιάζονται μέσω υπολογιστή. Διασφαλίζει, επομένως, ότι οι μαθητές γίνονται ικανοί και υπεύθυνοι χρήστες των διαδικτυακών πληροφοριών. Από την άλλη, η ψηφιακή τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να κάνει τη μαθησιακή εμπειρία πιο συναρπαστική (Xerri, 2012). Έτσι, στο σενάριο εντάσσονται ψηφιακά, πολυμεσικά και συνεργατικά εργαλεία, η χρήση των οποίων συμβάλλει

στο να οικοδομηθεί η γνώση, να αποκτηθεί ψηφιακή εγγράμματη εμπειρία και να αναδειχθούν τα νοήματα με πολυσημειωτικό τρόπο. Επομένως, τα ψηφιακά μέσα ενισχύουν τον κριτικό γραμματισμό, αφού εξυπηρετούν τη σύνδεση του έργου με τη σύγχρονη πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα.

Το σενάριο βασίζεται, επίσης, στο μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης και σε δύο συμπληρωματικά παιδαγωγικά μοντέλα, κεντρικά για την εκπαίδευση: τον Κύκλο Παραγωγής Λόγου και το Μοντέλο του Ρόμβου. Η ανεστραμμένη τάξη (Bergmann & Sams, 2012 οπ.αν. στο Lopez, 2022) χρησιμοποιείται για την επέκταση της μάθησης πέρα από την τάξη, με θετικές μάλιστα προεκτάσεις τόσο όσον αφορά στα κίνητρα ενασχόλησης των μαθητών όσο και την αντίληψη της μάθησης (Campillo-Ferrer & Miralles-Martínez, 2021). Μάλιστα οι Strelan et al. (2020) ισχυρίζονται ότι είναι επωφελής ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο και το επίπεδο εκπαίδευσης και ότι, όταν συνδυάζεται με προσεγγίσεις μάθησης, όπως την Problem Based Learning και την ομαδοσυνεργατικότητα, τότε προωθούν και ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση.

Ο Κύκλος Παραγωγής Λόγου (Επιστημονικό Συμβούλιο Ι.Τ.Υ.Ε.-«Διόφαντος», 2025) τονίζει ότι η παραγωγή λόγου δομείται μέσα από στάδια ως εξής: α. ανάλυση του πλαισίου εντός του οποίου θα κινηθούν οι μαθητές β. απόφαση ως προς το είδος των κειμένων που θα δημιουργήσουν γ. αναζήτηση, αξιολόγηση και επιλογή της πληροφορίας δ. συγγραφή και ε. παρουσίαση. Μέσα σε αυτόν τον κύκλο, οι μαθητές αναλύουν το πλαίσιο, αποφασίζουν για το είδος του κειμενικού λόγου που θα παράξουν, αναζητούν, αξιολογούν και επιλέγουν την κατάλληλη πληροφορία, συγγράφουν και παρουσιάζουν το έργο τους. Ουσιαστικά, μετακινούνται από την κατανόηση στην παραγωγή, κατακτώντας σταδιακά γλωσσικές και επικοινωνιακές συμβάσεις. Σε αυτό το σενάριο, ο κύκλος αντικατοπτρίζεται στη διαδοχική δομή των δραστηριοτήτων: από την εξερεύνηση, την επιλογή πληροφοριών και την ανάλυση του κειμένου, στη σύγκριση, την ανακατασκευή και την παρουσίαση νοημάτων μέσω ψηφιακής και πολυτροπικής παραγωγής.

Το Μοντέλο του Ρόμβου προωθεί μία δημιουργική μετάβαση: από την πρόσληψη, την ιδεολογία και το πλαίσιο του κειμένου στον ενεργό μετασχηματισμό του σε γνώση, μέσα από την υιοθέτηση πολυγραμματισμών. Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2012) οι τέσσερις άκρες του ρόμβου συμπεριλαμβάνουν τις γνώσεις για τον κόσμο, τις γνώσεις για τη γλώσσα, τους γραμματισμούς και τις διδακτικές πρακτικές, ενώ στο κέντρο του σχήματος τοποθετούνται οι μαθητικές ταυτότητες που επιθυμούμε να ενεργοποιήσουμε. Το σημαντικό είναι να δείξουμε ότι οι όποιες μεταβολές εντοπίζονται θα πρέπει να αφορούν όχι μόνο τις ακμές του ρόμβου αλλά και τις συνδέσεις μεταξύ τους και ότι οι ταυτότητες των μαθητών που ενεργοποιούνται στο κέντρο του ρόμβου επηρεάζονται από τις επιλογές που κάνουμε σε όλες τις πλευρές του ρόμβου (Κουτσογιάννης, 2012). Στο παρόν σενάριο, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με αρχαία, μεταφρασμένα κείμενα σε πολλαπλά επίπεδα - σημασιο-

λογικό, υφολογικό, ιδεολογικό - και τα αναδιατυπώνουν σε νέα σύγχρονα πολιτισμικά και ψηφιακά πλαίσια.

Αυτά τα μοντέλα υποστηρίζουν από κοινού τον σχεδιασμό του σεναρίου, διασφαλίζοντας ότι η μάθηση είναι αναστοχαστική, αυτενεργή και προσανατολισμένη στην πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνο να ερμηνεύουν κλασικά κείμενα αλλά και να δημιουργούν νέες, ρευστές μορφές νοήματος που ευθυγραμμίζονται με τις αρχές του κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν σε ένα είδος εγγράμματης εμπειρίας για τους μαθητές που ξεφεύγει από τις γνωστές νόρμες της παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης. Η πρακτική της ανεστραμμένης τάξης, η προώθηση συνεργατικών και διερευνητικών μεθόδων μάθησης και η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, μέσα από την παραγωγή ψηφιακών προϊόντων μάθησης, μετατρέπουν τους μαθητές σε ενεργά υποκείμενα που χτίζουν τη γνώση, αναγνωρίζοντας τις διαφορές των ιστορικο-κοινωνικών περιβαλλόντων και την ιδεολογία που αυτά εξυπηρετούν (κριτική επίγνωση). Τα υποκείμενα είναι, επομένως, αυτενεργά, με πρωτοβουλία κινήσεων, κριτικά σκεπτόμενα και ικανά να ανασχεδιάσουν και να δημιουργήσουν νέα νοήματα και νέα γνώση.

Μεθοδολογία και Διδακτικό Σενάριο

Το σενάριο (Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων και Σεναρίων ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ, 2025) εφαρμόστηκε σε τάξη τρίτης γυμνασίου και διήρκεσε έξι διδακτικές ώρες. Οι μαθητές, αφού παρέλαβαν τα Φύλλα Εργασίας και τις οδηγίες υλοποίησης, εργάστηκαν σε μικρές ομάδες χρησιμοποιώντας μια ποικιλία ψηφιακών εργαλείων όπως τα Google Docs, το Padlet, το Canva, το Creately, το WordArt, το Puzzel, ψηφιακά εκπαιδευτικά εγχειρίδια όπως το Ψηφιακό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας αλλά και διάφορες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες που τους παρείχαν δυνατότητες επεξεργασίας πληροφοριών. Η υλοποίηση ακολούθησε μια δομή τεσσάρων σταδίων: α. Εξερεύνηση, β. Κριτική και Γλωσσική Επίγνωση, γ. Μετασχηματισμός και δ. Στοχασμός, καθένα από τα οποία σχεδιάστηκε για να καλλιεργήσει ξεχωριστές πτυχές της μάθησης.

Στο «Στάδιο Εξερεύνησης (Α)», οι μαθητές, με την τεχνική της ανεστραμμένης τάξης, ερευνήσαν πληροφορίες για τον Ευριπίδη, το έργο «Ελένη» και τις σύγχρονες πολιτισμικές του προεκτάσεις, χρησιμοποιώντας ψηφιακές πηγές. Η αξιολόγηση και κριτική επιλογή των πληροφοριών εκ μέρους τους απέφερε ένα σύνολο νέων γνώσεων που μετατράπηκαν σε σύντομες ψηφιακές παρουσιάσεις και συνεργατικά έγγραφα που συνδύαζαν λόγο και εικόνα, μέσα από τη χρήση συνεργατικών στη φιλοσοφία τους ψηφιακών εργαλείων. Στη συνέχεια, συζήτησαν τα ευρήματά τους, αναδεικνύοντας σημαντικές πλευρές του διδακτικού αντικειμένου, χρήσιμες για την περαιτέρω ενασχόληση με αυτό. Οι μαθητές έγιναν ερευνητές, συνεργάτες και παραγωγοί έργου, ενώ η εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του σχεδιασμού και της επεξήγησης των μαθησιακών στόχων και της διαδικασίας υλοποίησης της δραστηριότητας.

Σε επόμενη διδακτική ώρα, οι μαθητές ανέλυσαν τον Πρόλογο και χρησιμοποίησαν το συνεργατικό Padlet, για να καταγράψουν τις ερμηνείες τους στα βασικά θέματα του Προλόγου, όπως την αντίθεση φαίνεσθαι/είναι, τον ρόλο του ήρωα Τεύκρου και τη δομή του Προλόγου. Παράλληλα, διάνθισαν τον λόγο τους με οπτικό υλικό που ανέδειξε περισσότερο τα νέα νοήματα. Το Padlet αποτέλεσε, έτσι, τη βάση για μία αναστοχαστική και μεταγνωστική θεώρηση του Προλόγου. Οι μαθητές απέκτησαν ευρεία αντίληψη του προλόγου, τον ερεύνησαν κριτικά, αντιλήφθηκαν τα βασικά του θέματά του, τοποθέτησαν τους ήρωες σε σχέση με το ιστορικό τους πλαίσιο και ανακάλυψαν τη διαχρονικότητα των ζητημάτων και τις ιδεολογικές «γέφυρες» που συνδέουν τον αρχαίο κόσμο με το παρόν. Απέκτησαν, έτσι, κριτική επίγνωση και αντιλήφθηκαν την ιδεολογική συνάφεια με το παρόν. Η εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του συντονισμού, της παροχής επιπλέον πληροφοριών που ζητήθηκαν από τους μαθητές και της καθοδήγησης.

Το «Στάδιο Κριτικής και Γλωσσικής Επίγνωσης (B)» περιελάμβανε συγκριτική ανάλυση κειμένου. Οι μαθητές εξέτασαν σχετικά ποιητικά αποσπάσματα από τον Αριστοφάνη, τον Στησίχορο και τον Σεφέρη, εντοπίζοντας διακειμενικούς δείκτες και παράλληλες, όμοιες ή διαφορετικές, «ποιητικές απεικονίσεις» της Ελένης. Χρησιμοποιώντας συνεργατικά έγγραφα, κατέγραψαν και στη συνέχεια συζήτησαν γιατί ο Ευριπίδης, ως φιλόσοφος-ποιητής, αναδιατύπωσε τον μύθο της Ελένης με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο. Οι μαθητές, δηλαδή, αποδόμησαν τον ποιητικό λόγο, εξήγαν συμπεράσματα για τον ποιητή, πήραν συνειδητή θέση απέναντι στις διαφορετικές ποιητικές οπτικές της Ελένης και παρουσίασαν τα αποτελέσματά τους. Έτσι, η Ελένη έγινε εργαλείο νέας νοηματοδότησης και ο Ευριπίδης απέκτησε την υπόσταση του ποιητή-φιλόσοφου. Η εκπαιδευτικός σχεδίασε και παρείχε το αναγκαίο υλικό, έδωσε το ερέθισμα για την εξαγωγή νέων νοημάτων και υποστήριξε τεχνικά το έργο των μαθητών, όποτε αυτό κρίθηκε αναγκαίο.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της ίδιας στοχοθεσίας, οι μαθητές, μέσω της πρόσβασης στο Ψηφιακό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας, διερεύνησαν αισθητικούς και λογοτεχνικούς όρους του Προλόγου (π.χ. ειρωνεία, δραματική οικονομία) και αφού τους εντόπισαν συνειδητά στο κείμενο, τους οπτικοποίησαν μέσω ψηφιακών νοητικών χαρτών, σταυρολέξων και συννεφολέξων που δημιουργήσαν στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές, με την υποβοήθηση και υποστήριξη της εκπαιδευτικού, συνειδητοποίησαν ότι τα υφολογικά στοιχεία του Προλόγου αποτελούν ιδιαίτερα υφολογικά γνωρίσματα της Δραματικής ποίησης που διαφέρουν πολύ ή λίγο από όσα είδη ποίησης γνωρίζουν ως τώρα.

Κατά τη διάρκεια του «Σταδίου Μετατασχηματισμού (Γ)», οι μαθητές επαναπροσδιόρισαν επιλεγμένες σκηνές από τον Πρόλογο χρησιμοποιώντας πολυτροπικά ψηφιακά μέσα (Canva). Αναδημιούργησαν μέρος από την ιστορία της Ελένης μέσα από σύγχρονες οπτικές γωνίες, συνδέοντας το status της ηρωίδας με σύγχρονα θέματα ταυτότητας, φύλου και κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι μαθητές «μπήκαν» κριτικά στη θέση της Ελένης, έγιναν η δική της φωνή και αξιολόγησαν τον ρόλο της. Μετατρέ-

πηκαν σε σύγχρονους δημιουργούς που έφεραν στο προσκήνιο την ηρωίδα Ελένη αλλά και κάθε «φωνή έναντι στην καταπίεση και την αδικία», σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων. Ανέπτυξαν κριτική συνείδηση, προχώρησαν σε αμφισβήτηση στερεοτύπων και συνέδεσαν το αρχαίο δράμα με σύγχρονα ζητήματα (ταυτότητα, εκπροσώπηση, γυναικεία φωνή). Σημειωτέον, ότι η εκπαιδευτικός παρείχε τεχνική καθοδήγηση και υποδείξεις σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής εφαρμογής και τις πολλαπλές οπτικές που προσφέρει.

Τέλος, το «Στάδιο Αναστοχασμού και Αξιολόγησης (Δ)» περιελάμβανε αξιολόγηση από ομότιμους και αυτοαξιολόγηση. Οι μαθητές παρουσίασαν τα ψηφιακά τους έργα σε συμμαθητές τους και αναστοχάστηκαν τη δημιουργική και αναλυτική τους διαδικασία χρησιμοποιώντας δομημένα κριτήρια. Ενίσχυσαν με αυτόν τον τρόπο τον επικοινωνιακό και τον λειτουργικό γραμματισμό τους και καλλιέργησαν μεταγνωστικές δραστηριότητες, ενώ η εκπαιδευτικός συντόνισε και υποστήριξε τόσο τεχνικά όσο και παιδαγωγικά το έργο.

Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του σεναρίου απέδωσε θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές από παθητικοί αποδέκτες έτοιμης γνώσης μετατράπηκαν σε ερευνητές, συνεργάτες, σχεδιαστές νοημάτων/γνώσης και ψηφιακοί χρήστες, αποκτώντας ή ενδυναμώνοντας τον κριτικό, πολυτροπικό, ψηφιακό, επικοινωνιακό και κοινωνικό γραμματισμό τους. Διότι αναζήτησαν ενεργά πληροφορίες χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία που λειτούργησαν ως καταλύτες για αλληλεπίδραση, επιτρέποντας ακόμη και σε λιγότερο ψηφιακά εγγράμματους μαθητές να συνεισφέρουν ουσιαστικά. Εργάστηκαν σε ομάδες, ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Διαπραγματεύτηκαν τη γνώση, νοηματοδότησαν τον ποιητικό λόγο, διατύπωσαν αξιολογικές κρίσεις για το έργο και τον κόσμο γύρω τους. Μοιράστηκαν ευρήματα, μετασχημάτισαν και δημιούργησαν ένα συλλογικό πολυτροπικό προϊόν.

Η παρατήρηση και τα σχόλια των μαθητών έδειξαν ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ αύξησε το κίνητρο και μετέτρεψε τη δυναμική της τάξης από δασκαλοκεντρική σε μαθησιακά καθοδηγούμενη. Η εκπαιδευτικός υιοθέτησε νέους ρόλους σχεδιασμού, διαμεσολάβησης, υποστήριξης, συντονισμού και αξιολόγησης μέσα από τη συνεχή παρατήρηση της δυναμικής της ομάδας, της συμμετοχής σε συζητήσεις και της παροχής άμεσης, διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Από παιδαγωγική άποψη, η επιτυχία του σεναρίου μπορεί, επίσης, να αποδοθεί στην ευθυγράμμισή του με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού και στην προώθηση της πολυτροπικής έκφρασης. Οι μαθητές όχι μόνο ανέλυσαν αλλά και παρήγαγαν γνώση, ασχολούμενοι δημιουργικά με ψηφιακές εφαρμογές και νέους γραμματισμούς.

Συμπεράσματα και Περιορισμοί

Το παρόν σενάριο προτείνει τη διδασκαλία του προλόγου της Ελένης ως εργαλείο έκφρασης και όχι ως απλή μαθησιακή διεργασία που βασίζεται στο παρωχημένο πλέ-

ον σχήμα «ακούω, διαβάζω απαντώ». Αποτελεί μία χρήσιμη μαθησιακή διεργασία για την ομαλή έναρξη του μαθήματος και την απρόσκοπτη εισαγωγή των μαθητών στη δραματική ποίηση. Ενσωματώνει σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, υποστηρίζει την ψηφιακή, πολυτροπική, γλωσσική, κριτική, επικοινωνιακή και λειτουργική εγγραμματοσύνη των μαθητών και επαναπροσδιορίζει τη μάθηση ως μια διαδραστική και δημιουργική διαδικασία, ενδυναμώνοντας τους μαθητές να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες και όχι παθητικοί αποδέκτες, ενώ παράλληλα ενισχύει τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ένας περιορισμός που επηρέασε την υλοποίηση του σεναρίου αφορούσε στο κατά πόσο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη νέα πρόταση διδασκαλίας της Ελένης και την τοποθέτησή της σε ένα κριτικό και διερευνητικό πλαίσιο. Επίσης, αν και κατά πόσο οι μαθητές είναι ικανοί και επαρκείς χρήστες των ψηφιακών εργαλείων και αν επαρκούν ποσοτικά και ποιοτικά οι τεχνολογικές υποδομές του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Audrin, C., & Audrin, B. (2022). Key factors in digital literacy in learning and education: a systematic literature review using text mining. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7395–7419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10832-5>
- Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων και Σεναρίων ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ. (2025) <https://ifigeneia.cti.gr/handle/9596/7203?&locale=el>
- Campillo-Ferrer, J. M., & Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Epistimoniko Symvoulío tou I.T.Y.E. «Diofantos». (2025). Eniaio Tefchos Epimorfotikou Ylikou Anaforas V2.1 Filologika, Athina, 2025
- Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). (2021). Nea Programmata Spoudon. Athina: Ekdoseis IEP. <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>
- Koutsogiannis, D. (2012). O romvos tis glossikis ekpaidefsis. Sto Meletes gia tin eliniki glossa, 32, s. 208-222. Thessaloniki, INS. <http://politropi.greek-language.gr/wp-content/uploads/2016/>
- Lopez, S. (2022). Book Review – Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day by Jonathan Bergmann & Aaron Sams. *Electronic Journal of Social & Strategic Studies*, 03(02), 258–264. <https://doi.org/10.47362/ejsss.2022.3208>

- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 448–461. <http://www.jstor.org/stable/40017081>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing the social future. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92. ISSN 0017-8055 https://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf
- Rowse, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236>
- Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311. <https://doi.org/10.58680/la201930093>
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Διαθέσιμο στο: https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsychology.pdf
- Xerri, D. (2012). Poetry Teaching and Multimodality: Theory into Practice. *Creative Education*, 03(04), 507–512. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077>

Γραμματισμός στα Μέσα και Ταξινόμια 4C Διαδικτυακών Κινδύνων (CO:RE): Πλαισίου Ερωτήσεων για την Εκπαίδευση των Παιδιών

Σαρακατσιάνου Δήμητρα, Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Στην εποχή του ψηφιακού καταιγισμού πληροφοριών και της αυξανόμενης χρήσης των ψηφιακών μέσων από παιδιά, η εκπαίδευσή τους στον γραμματισμό στα μέσα (media literacy) καθίσταται απαραίτητη για την ασφαλή και υπεύθυνη πλοήγησή τους στο διαδίκτυο. Το παρόν άρθρο προτείνει ένα πλαίσιο ερωτήσεων για άμεση εκπαιδευτική χρήση, το οποίο συνδυάζει τις πέντε βασικές ιδέες του γραμματισμού στα μέσα με την ταξινόμια 4C των διαδικτυακών κινδύνων για παιδιά (CO:RE), με στόχο να τα βοηθήσει να σκέφτονται κριτικά, αναλύοντας, αποδομώντας και αναστοχάζοντας τους δυνητικούς διαδικτυακούς κινδύνους. Το άρθρο αυτό είναι εφαρμοσμένο, καθώς αξιοποιεί καθιερωμένα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία συνδυάζει και μετασχηματίζει σε ένα παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο πλαίσιο ερωτήσεων που λειτουργεί ως πρακτικό εργαλείο διδασκαλίας για την εκμάθηση της ασφαλούς και υπεύθυνης πλοήγησης των παιδιών στο διαδίκτυο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ασφάλεια στο διαδίκτυο, Γραμματισμός στα μέσα, Διαδικτυακοί κίνδυνοι για παιδιά, Πλαίσιο ερωτήσεων

Media Literacy and the 4C Taxonomy of Online Risks (CO:RE): A Question Framework for the Education of Children

Sarakatsianou Dimitra, PhD Candidate, Department of Applied Informatics, University of Macedonia

Abstracts

In an era of overwhelming digital information and the increasing use of digital media by children, media literacy education has become essential for their safe and responsible online navigation. The present article proposes a question framework for immediate educational use, which combines the five core ideas of media literacy with the 4C taxonomy of online risks for children (CO:RE), aiming to help them think critically by analyzing, deconstructing, and reflecting on potential online risks. This article is applied in nature, as it draws on established theoretical models, which it combines and transforms into a pedagogically usable question framework that functions as a practical teaching tool for learning safe and responsible online navigation for children.

Key-Words: Media literacy, Online risks for children, Online safety, Question framework

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ο γραμματισμός στα μέσα (*media literacy*) (Abreu, 2019; Potter, 2019; Rosenbaum, Beentjes, & Konig, 2008; Thoman & Jolls, 2004, 2005) έχει αναδειχθεί σε αναδυόμενο πεδίο επιστημονικού ενδιαφέροντος και αξιοποιείται ολοένα και περισσότερο σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια (Burn & Durran, 2007; Kim, 2016; Kupersmidt, Scull, & Austin, 2010; Yates, 2001). Πράγματι, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης), ο εν λόγω τύπος γραμματισμού διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο, δεδομένης της ισχυρής δυναμικής που έχουν αποκτήσει τα *επιγραμμικά μέσα ενημέρωσης* (*online media*) στον σύγχρονο κόσμο. Τα μη παραδοσιακά αυτά μέσα αποτελούν μορφές μέσων όπου το ψηφιακό περιεχόμενο μεταδίδεται μέσω του διαδικτύου (Schweiger, 2009). Παραδείγματα τέτοιων μέσων, μεταξύ άλλων, είναι οι online εφημερίδες, οι ειδησεογραφικές ιστοσελίδες, τα blogs, οι πλατφόρμες φιλοξενίας βίντεο, τα κοινωνικά δίκτυα, forums και διαδικτυακές κοινότητες.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιγραμμικών μέσων (π.χ. ψηφιακότητα, διαδραστικότητα, υπερκειμενικότητα, εικονικότητα, συμμετοχικότητα) οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι χρήστες καταναλώνουν, παράγουν και διανέμουν ψηφιακό περιεχόμενο (Lister, Dovey, Giddings, Grant, & Kelly, 2008). Παρόλο που αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν θετικά την καθημερινότητα των ανθρώπων δημιουργούν επίσης νέες δέσμες προκλήσεων όσον αφορά την αξιοπιστία των πηγών, την ψευδή ή παραπλανητική πληροφόρηση, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και της ιδιωτικότητας, και εν γένει, την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο.

Οι διαδικτυακοί κίνδυνοι (*online risks*) είναι πολλοί, σοβαροί και εξελισσόμενοι. Για το λόγο αυτό, η συνεχής ενημέρωση και εκπαίδευση αποτελούν κρίσιμης σημασίας συνιστώσες πρόληψης. Ιδιαίτερως σημαντική είναι η εκπαίδευση των παιδιών στους διαδικτυακούς κινδύνους ώστε αφενός να γνωρίζουν, να σκέφτονται και να δρουν στο ψηφιακό οικοσύστημα που διαρκώς μεταβάλλεται, και αφετέρου να απολαμβάνουν όσο αυτό είναι δυνατόν μια ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο. Για παράδειγμα, ένα καλά δομημένο πλαίσιο αναφοράς που μπορεί να αξιοποιηθεί σε διδακτικά πλαίσια είναι η ταξινομία 4C διαδικτυακών κινδύνων για παιδιά (Livingstone & Stoilova, 2021) που διαμορφώθηκε κατά την διάρκεια του ερευνητικού έργου CO:RE.

Επιπροσθέτως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι και ο γραμματισμός στα μέσα μπορεί να ενισχύσει την εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, δεδομένου ότι συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη των αρνητικών επιπτώσεων των μέσων ενημέρωσης (Potter, 2010). Ο εκπαιδευόμενος αναπτύσσει κρίσιμες δεξιότητες πρόσβασης, κατανόησης, ανάλυσης, αξιολόγησης και δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου (Abreu, 2019), καθώς και δεξιότητες υπεύθυνης συμμετοχής στο ψηφιακό περιβάλλον (Jolls, 2008). Επιπλέον, ο γραμματισμός στα μέσα καλλιεργεί την κριτική σκέψη και προάγει την υπεύθυνη χρήση των επιγραμμικών μέσων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα δεδομένα, η παρούσα εργασία εισάγει ένα πλαίσιο ερωτήσεων βασισμένο στο γραμματισμό στα μέσα και προσανατολισμένο στην

ταξινόμια 4C διαδικτυακών κινδύνων για παιδιά (CO:RE). Αυτό το πλαίσιο ερωτήσεων αποτελεί ένα πρακτικό εργαλείο διδασκαλίας, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα στην τάξη για την εκμάθηση των διαδικτυακών κινδύνων και την ασφαλή και υπεύθυνη πλοήγηση στο διαδίκτυο.

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται αρχικά μια σύντομη περιγραφή του θεωρητικού υποβάθρου της εργασίας, συγκεκριμένα των πέντε βασικών ιδεών του γραμματισμού στα μέσα και της ταξινόμιας 4C των διαδικτυακών κινδύνων για παιδιά (CO:RE). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το προτεινόμενο πλαίσιο ερωτήσεων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

Γραμματισμός στα Μέσα

Το *Κέντρο για τον Γραμματισμό στα Μέσα (Center for Media Literacy)* αποτελεί έναν διεθνώς αναγνωρισμένο οργανισμό στον χώρο της εκπαίδευσης στα μέσα. Στο πεδίο των παρεμβάσεων του έχει αναπτύξει ένα πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας για τον γραμματισμό στα μέσα (Jolls, 2008; Jolls, Share, & Thoman, 2007), το οποίο θεμελιώνεται σε πέντε *βασικές ιδέες (core concepts)* και σε πέντε *βασικά ερωτήματα (key questions)*. Τα εν λόγω βασικά δομικά στοιχεία του πλαισίου λειτουργούν ως εννοιολογικά και παιδαγωγικά εργαλεία τα οποία υποστηρίζουν, μεταξύ άλλων, την κριτική σκέψη, την ανάλυση πληροφοριών, την εφαρμογή της γνώσης σε νέες καταστάσεις, την λύση προβλημάτων, την λήψη αποφάσεων, την επικοινωνία και συνεργασία (Jolls κ.ά., 2007), καθώς επίσης και την ανάπτυξη στάσεων, αξιών και απόψεων.

Πίνακας 2: Βασικές ιδέες, κύριες έννοιες και κύρια ερωτήματα αποδόμησης

5 βασικές ιδέες του CML	Κύριες Έννοιες	Αποδόμηση: 5 Κύρια Ερωτήματα του CML
Όλα τα μηνύματα των μέσων είναι κατασκευασμένα.	Συγγραφή (Authorship)	Ποιος δημιούργησε αυτό το μήνυμα;
Τα μηνύματα των μέσων κατασκευάζονται χρησιμοποιώντας μια δημιουργική γλώσσα με τους δικούς της κανόνες.	Μορφή (Format)	Ποιες δημιουργικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για να τραβήξουν την προσοχή μου;
Διαφορετικοί άνθρωποι βιώνουν το ίδιο μήνυμα των μέσων ενημέρωσης διαφορετικά.	Κοινό (Audience)	Πώς μπορεί διαφορετικοί άνθρωποι να κατανοήσουν διαφορετικά αυτό το μήνυμα;
Τα μέσα έχουν ενσωματωμένες αξίες και απόψεις.	Περιεχόμενο (Content)	Ποιες αξίες, τρόποι ζωής και απόψεις παρουσιάζονται ή παραλείπονται σε αυτό το μήνυμα;
Τα περισσότερα μηνύματα των μέσων οργανώνονται για να αποκομίσουν κέρδος ή/και δύναμη.	Σκοπός (Purpose)	Γιατί αποστέλλεται αυτό το μήνυμα;

Πηγή: (Jolls, 2008, σελ. 47, μετάφραση από την συγγραφέα)

Ο Πίνακας 2 αποτυπώνει τις πέντε βασικές ιδέες του γραμματισμού στα μέσα οι οποίες αποδίδονται με πέντε κύριες έννοιες και με το αντίστοιχο κύριο ερώτημα αποδόμησης.

Μέσα από αυτές τις πέντε βασικές ιδέες που συνδέονται με τις κύριες έννοιες της συγγραφής, της μορφής, του κοινού, του περιεχομένου και του σκοπού, αναδεικνύει ότι τα μηνύματα των μέσων είναι κατασκευασμένα, αξιοποιούν συγκεκριμένες δημιουργικές τεχνικές, ερμηνεύονται διαφορετικά από διαφορετικά άτομα, ενσωματώνουν αξίες και απόψεις και εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς. Το πλαίσιο αυτό λειτουργεί ως βασικό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών απέναντι στα μηνύματα των μέσων, καθώς προσδιορίζει πέντε κύρια ερωτήματα αποδόμησης.

Η ταξινόμια 4C διαδικτυακών κινδύνων για παιδιά (CO:RE)

Το ευρωπαϊκό ερευνητικό έργο CO:RE (Children Online: Research and Evidence, <https://core-evidence.eu>) ασχολείται με την συστηματική μελέτη θεμάτων τα οποία σχετίζονται με την ασφάλεια των παιδιών στο διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, αναπτύχθηκε μια νέα, επικαιροποιημένη ταξινόμια διαδικτυακών κινδύνων για παιδιά, με στόχο να προσφερθεί ένα ενιαίο, οργανωμένο και τεκμηριωμένο πλαίσιο αναφοράς που μπορεί να βοηθήσει ερευνητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς χάραξης πολιτικής να κατανοήσουν σε βάθος και με σαφήνεια τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν πλοηγούνται στο διαδίκτυο.

Το εν λόγω πλαίσιο ταξινόμιας αναγνωρίζει τον διαδικτυακό κίνδυνο (online risk) ως σχεσιακό, δηλαδή ως στοιχείο που προκύπτει από την σχέση μεταξύ της δράσης του παιδιού και της δράσης άλλων παραγόντων που λειτουργούν στον ψηφιακό κόσμο. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν το ίδιο το ψηφιακό περιεχόμενο, ενήλικα άτομα, συνομηλίκους του παιδιού και αλγόριθμους. Με βάση αυτούς τους παράγοντες αναπτύχθηκε η ταξινόμια 4C που κατηγοριοποιεί τους κινδύνους σε τέσσερις κατηγορίες ως εξής:

(1) *Κίνδυνοι Περιεχομένου (Content)*: Πρόκειται για κινδύνους που προκύπτουν όταν ένα παιδί ασχολείται με ή εκτίθεται σε επιβλαβές ψηφιακό περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να είναι είτε μαζικής παραγωγής είτε παραγόμενο από μεμονωμένους χρήστες (ενήλικες ή παιδιά) και μπορεί να κοινοποιείται ευρέως ή όχι.

(2) *Κίνδυνοι Επαφής (Contact)*: Πρόκειται για κινδύνους που προκύπτουν όταν ένα παιδί βιώνει ή γίνεται στόχος επιβλαβούς επαφής με γνωστό ή άγνωστο ενήλικα.

(3) *Κίνδυνοι Συμπεριφοράς (Conduct)*: Πρόκειται για κινδύνους που προκύπτουν όταν ένα παιδί γίνεται μάρτυρας, συμμετέχει ή είναι θύμα επιβλαβούς συμπεριφοράς, η οποία συνήθως προκύπτει από την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (όχι απαραίτητα ίδιας ηλικίας).

(4) *Κίνδυνοι Εμπλοκής/Συμβολαίου (Contract)*: Πρόκειται για κινδύνους που προκύπτουν όταν ένα παιδί είναι συμβαλλόμενο μέρος (εμπλέκεται) ή υπόκειται σε εκμετάλλευση από επιβλαβή εμπλοκή/σύμβαση, η οποία μπορεί να προκύπτει είτε από αυτοματοποιημένη (αλγοριθμική) επεξεργασία δεδομένων είτε από σύμβαση που συνάπτουν άλλα μέρη χωρίς την γνώση του.

Πίνακας 1: Ταξινόμηση των διαδικτυακών κινδύνων για τα παιδιά (CO:RE)

Διάσταση (dimension)	Περιεχόμενο (Content)	Επαφή (Contact)	Συμπεριφορά (Conduct)	Εμπλοκή (Contract)
Επιθετική διάσταση (Aggressive)	Βίαιο, αιματηρό, γραφικό, ρατσιστικό, μισαλλόδοξο ή εξτρεμιστικό περιεχόμενο και επικοινωνία	Παρενόχληση, παρενοχλητική παρακολούθηση (stalking), συμπεριφορά μίσους, ανεπιθύμητη ή υπερβολική παρακολούθηση	Εκφοβισμός (bullying), επικοινωνία με μίσος ή εχθρότητα ή δραστηριότητα συνομηλίκων, π.χ. τρολάρισμα, αποκλεισμός, διαπόμπευση (shaming)	Κλοπή ταυτότητας, απάτη, ηλεκτρονικό ψάρεμα (phishing), κομπίνες (scams), ηλεκτρονική παρείσφρηση (hacking), εκβιασμός, κίνδυνοι ασφάλειας.
Σεξουαλική διάσταση (Sexual)	Πορνογραφία (επιβλαβής ή παράνομη), σεξουαλικοποίηση του πολιτισμού, καταπιεστικές νόρμες για την εικόνα του σώματος	Σεξουαλική παρενόχληση, προσέγγιση ανηλίκων στο διαδίκτυο με σεξουαλικό σκοπό (grooming), σεξουαλικός εκβιασμός (sextortion), παραγωγή και κοινοποίηση υλικού σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών	Σεξουαλική παρενόχληση, μη συναινετική σεξουαλική επικοινωνία μέσω μηνυμάτων, δυσμενής σεξουαλικές πιέσεις	Εμπορία ανθρώπων (trafficking) για σκοπούς σεξουαλικής εκμετάλλευσης, streaming (επί πληρωμή) σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών
Διάσταση αξιών (Values)	Παραπληροφόρηση (σκοπίμη ή μη), μάρκετινγκ ακατάλληλο για την ηλικία ή περιεχόμενο που παράγεται από χρήστες	Ιδεολογική πειθώ ή χειραγώγηση, ριζοσπαστικοποίηση και στρατολόγηση εξτρεμιστών	Δυνητικά επιβλαβείς κοινότητες χρηστών, π.χ. αυτοτραυματισμός, αντιεμβολιασμός, δυσμενείς πιέσεις από συνομηλίκους	Τζόγος, φουσαλίδες φίλτρων, μικρο-στόχευση, σκοτεινά μοτίβα που διαμορφώνουν την πειθώ ή την αγορά
Εγκάρσιοι κίνδυνοι (Cross-cutting risks)	(i) Παραβιάσεις της ιδιωτικότητας (διαπροσωπικές, θεσμικές, εμπορικές) (ii) Κίνδυνοι της σωματικής και ψυχικής υγείας (π.χ. καθιστικός τρόπος ζωής, υπερβολική χρήση οθονών, απομόνωση, άγχος) (iii) Ανισότητες και διακρίσεις (ένταξη/αποκλεισμός, εκμετάλλευση ευπάθειας, αλγοριθμική μεροληψία/προβλεπτική ανάλυση)			

Πηγή: (Livingstone & Stoilova, 2021, σελ. 12, μετάφραση από την συγγραφέα)

Επίσης, το μοντέλο ταξινομίας 4C του έργου CO:RE εισάγει τρεις διαστάσεις που αποτυπώνουν την φύση των διαδικτυακών κινδύνων: την επιθετική (aggressive) διάσταση, την σεξουαλική (sexual) και την διάσταση των αξιών (values). Παράλληλα, εντοπίζει και τρεις τύπους εγκάρσιων κινδύνων (cross-cutting risks), οι οποίοι διατρέχουν τις περισσότερες ή ακόμη και όλες τις κατηγορίες κινδύνων και δύνανται να εκδηλωθούν με ποικίλους τρόπους στις τρεις παραπάνω διαστάσεις. Οι εγκάρσιοι αυτοί κίνδυνοι αφορούν ζητήματα ιδιωτικότητας, σωματικής και ψυχικής υγείας, καθώς και ζητήματα ανισοτήτων και διακρίσεων. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει ενδεικτικά τους πιο σημαντικούς διαδικτυακούς κινδύνους για παιδιά όπως αυτοί ταξινομούν βάσει της ταξινομίας 4C (CO:RE).

Προτεινόμενο πλαίσιο ερωτήσεων για εκπαιδευτική χρήση

Για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν σε βάθος και με σαφήνεια τους ποικίλους διαδικτυακούς κινδύνους, είναι σημαντικό να θέτουν τις κατάλληλες ερωτήσεις σχετικά με όσα διαβάζουν, βλέπουν, ακούν, μοιράζονται και σχολιάζουν. Με στόχο την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στους Πίνακες 2, 3, 4 και 5 παρουσιάζονται ενδεικτικές κατευθυντήριες ερωτήσεις, θεμελιωμένες στις πέντε βασικές ιδέες του γραμματισμού στα μέσα και ειδικά προσαρμοσμένες για καθεμία από τις κατηγορίες διαδικτυακών κινδύνων του πλαισίου CO:RE. Με άλλα λόγια, δίνονται ορισμένα παραδείγματα ερωτήσεων δίχως να προσδιορίζεται μια εξαντλητική λίστα ερωτήσεων. Αυτές οι ερωτήσεις έχουν ρόλο να καθοδηγούν την σκέψη, την παρατήρηση και την ανάλυση και να αξιοποιηθούν ως εργαλείο κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται με απλό λεξιλόγιο κατάλληλο για παιδιά και διαμορφώνονται έτσι ώστε τα παιδιά να τις κάνουν στον ίδιο τους τον εαυτό. Για κάθε βασική ιδέα υπάρχει μια γενική ερώτηση η οποία εμπεριέχει επιμέρους πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις.

Ομοίως, με απλό και κατανοητό τρόπο κατάλληλο για παιδιά, μπορούν να διατυπωθούν οι πέντε βασικές ιδέες του γραμματισμού στα μέσα ως εξής:

- ✓ Βασική ιδέα#1 «Πίσω από κάθε μήνυμα υπάρχει κάποιος»
- ✓ Βασική ιδέα#2 «Τα μηνύματα χρησιμοποιούν κόλπα για να τραβήξουν την προσοχή μας»
- ✓ Βασική ιδέα#3 «Ο καθένας κατανοεί διαφορετικά τα μηνύματα»
- ✓ Βασική ιδέα#4 «Τα μηνύματα εμπεριέχουν επιλεγμένες αξίες και απόψεις»
- ✓ Βασική ιδέα#5 «Τα μηνύματα έχουν κάποιο σκοπό»

Πίνακας 2: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους περιεχομένου

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Περιεχομένου (Content) (Προκύπτουν όταν ένα παιδί εκτίθεται ή ασχολείται με επιβλαβές ψηφιακό περιεχόμενο)
Βασική ιδέα#1: Συγγραφή	Ποιος έφτιαξε αυτό το περιεχόμενο; ▪ Είναι ένα άτομο ή μια ομάδα (π.χ. οργανισμός, εταιρεία, ίδρυμα); ▪ Είναι γνωστό μου άτομο ή ομάδα που το έφτιαξε; ▪ Αν είναι άγνωστο άτομο ή ομάδα, μπορώ να βρω περισσότερες πληροφορίες για αυτό; ▪ Μπορώ να βρω άλλο περιεχόμενο που έχει φτιάξει; ▪ Υπάρχουν στοιχεία που με βοηθούν να κρίνω αν ο δημιουργός είναι αξιόπιστος; ▪ Τι με κάνει να μην εμπιστεύομαι τον δημιουργό;
Βασική ιδέα#2: Μορφή	Τι παρατηρώ στον τρόπο που είναι φτιαγμένο το περιεχόμενο; ▪ Πώς προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή μου (π.χ. έντονα χρώματα, μεγάλα ή έντονα γράμματα, γαλήνια μουσική ή τρομακτικοί ήχοι, κοντινά πλάνα, εφέ); ▪ Τι λέξεις και γλώσσα χρησιμοποιεί (φιλική, επιθετική, τρομακτική, ρομαντική, ιδεολογική, υπερβολική); ▪ Μήπως κάτι παρουσιάζεται υπερβολικά (π.χ. βίαιες εικόνες, ερωτικά υπονοούμενα, έντονη ιδεολογική πειθώ) για να με κάνει να δράσω; ▪ Πώς θα φαινόταν αυτό το περιεχόμενο αν το έβλεπα σε άλλο μέσο (π.χ. σε μια ηλεκτρονική εφημερίδα αντί σε πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης όπως το TikTok);
Βασική ιδέα#3: Κοινό	Σε ποιον απευθύνεται αυτό το περιεχόμενο και τι συναισθήματα προκαλεί; ▪ Για ποιον πιστεύω ότι φτιάχτηκε αυτό το περιεχόμενο (π.χ. για παιδιά ή ενήλικες);

Πίνακας 2: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους περιεχομένου

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Περιεχομένου (Content) (Προκύπτουν όταν ένα παιδί εκτίθεται ή ασχολείται με επιβλαβές ψηφιακό περιεχόμενο)
	- Είναι κατάλληλο για την ηλικία μου και τις εμπειρίες μου; - Τι συναισθήματα μου προκαλεί (π.χ. φόβο, θυμό, λύπη, χαρά, περιέργεια, ενθουσιασμό, ντροπή, επιθετικότητα); - Πώς το κατάλαβαν οι φίλοι ή η οικογένειά μου; - Τι έμαθα ακούγοντας τις απόψεις των άλλων;
Βασική ι-δέα#4: Περιεχόμενο	Ποιες αξίες, στάσεις ζωής και απόψεις προωθούνται από το περιεχόμενο; - Ποιες αξίες θεωρούνται σημαντικές σε αυτό το περιεχόμενο (π.χ. επιθετικότητα, μίσος, αγάπη); - Τι στάσεις ζωής προβάλλονται (π.χ. μυστικότητα, υπακοή, υπερβολική οικειότητα, εμπιστοσύνη σε αγνώστους, κ.λπ.); - Τι ιδέες «πουλιούνται» έμμεσα ή άμεσα (πολιτικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, εμπορικές); - Ποιες συμπεριφορές παρουσιάζονται ως φυσιολογικές ή αποδεκτές; - Υπάρχουν απόψεις που απουσιάζουν;
Βασική ι-δέα#5: Σκοπός	Γιατί έχει φτιαχτεί αυτό το περιεχόμενο; - Για ποιον λόγο πιστεύω ότι δημιουργήθηκε (π.χ. για ενημέρωση, διασκέδαση, χρήματα, επιρροή, ιδεολογική χειραγώγηση); - Ποιος κερδίζει από αυτό το περιεχόμενο (π.χ. εταιρείες, άτομα, ομάδες ατόμων, εγώ) και τι κερδίζει (π.χ. χρήματα, περισσότερα views ή followers); - Υπάρχει κρυφό κίνητρο (π.χ. να με φοβίσει, να με σοκάρει, να με κατευθύνει, να με πείσει να αγοράσω ή να δράσω με συγκεκριμένο τρόπο);

Πίνακας 3: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους επαφής

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Επαφής (Contact) (Προκύπτουν όταν γνωστός ή άγνωστος ενήλικας επιχειρεί να έρθει σε επαφή με ένα παιδί μέσω ψηφιακών μέσων)
Βασική ι-δέα#1: Συγγραφή	Ποιος επικοινωνεί μαζί μου; - Είναι ένα άτομο που γνωρίζω ή όχι; - Είναι ενήλικας ή συνομήλικος μου; - Πώς μπορώ να ελέγξω αν είναι πραγματικά το άτομο που ισχυρίζεται ή αν πρόκειται για ψεύτικο προφίλ; - Μπορώ να βρω περισσότερες πληροφορίες για αυτό το άτομο στο διαδίκτυο (π.χ. σε άλλες ιστοσελίδες ή προφίλ κοινωνικών δικτύων); - Υπάρχουν στοιχεία που με βοηθούν να κρίνω αν είναι αξιόπιστο άτομο; - Τι με κάνει να αμφιβάλλω ή να νιώθω άβολα;
Βασική ι-δέα#2: Μορφή	Τι παρατηρώ στον τρόπο που είναι φτιαγμένο το περιεχόμενο της επαφής; - Πώς επικοινωνεί μαζί μου (με κείμενο, βίντεο, εικόνα, ήχος); - Με ποιο μέσο επικοινωνεί μαζί μου (Facebook, email, chat, κ.λπ.); - Πώς προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή μου (π.χ. έντονα χρώματα, μεγάλα ή έντονα γράμματα, γαλήνια μουσική ή τρομακτικοί ήχοι, κοντινά πλάνα, εφέ); - Τι λέξεις και γλώσσα χρησιμοποιεί (φιλική, επιθετική, τρομακτική, ρομαντική, ιδεολογική, υπερβολική); - Μήπως κάτι παρουσιάζεται υπερβολικά (είτε με κολακεία, πίεση ή ψεύτικες πληροφορίες) για να με κάνει να δράσω (π.χ. να στείλω προσωπικές φωτογραφίες); - Ποια συναισθήματα μου προκαλεί το περιεχόμενο της επαφής (π.χ. φόβο, θυμό, λύπη, περιέργεια, ενθουσιασμό);
Βασική ι-δέα#3: Κοινό	Σε ποιον απευθύνεται το περιεχόμενο της επαφής; - Για ποιον πιστεύεις ότι φτιάχτηκε αυτό το περιεχόμενο της επαφής (π.χ. για παιδιά); - Είναι κατάλληλο για την ηλικία σου και τα ενδιαφέροντά σου; - Τι συναισθήματα σου προκαλεί (π.χ. φόβο, θυμό, λύπη, χαρά, περιέργεια, ενθουσιασμό, ντροπή, επιθετικότητα);

Πίνακας 3: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους επαφής

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Επαφής (Contact) (Προκύπτουν όταν γνωστός ή άγνωστος ενήλικας επιχειρεί να έρθει σε επαφή με ένα παιδί μέσω ψηφιακών μέσων)
	▪ Πώς το κατάλαβαν οι φίλοι ή η οικογένειά σου; ▪ Τι έμαθες ακούγοντας τις απόψεις των άλλων;
Βασική ι-δέα#4: Περιεχόμενο	Ποιες αξίες, στάσεις ζωής και απόψεις προωθούνται από το περιεχόμενο της επαφής; ▪ Ποιες αξίες θεωρούνται σημαντικές κατά την επικοινωνία (επιτυχία, ομορφιά, χρήμα, δύναμη, συνεργασία, αγάπη, κ.λπ.); ▪ Τι στάσεις ζωής προβάλλονται (π.χ. ανταγωνισμός, σεβασμός, βία, ειρήνη, αδιαφορία, κατανάλωση, βοήθεια προς τους άλλους); ▪ Τι είδος ιδέες «πουλιούνται» έμμεσα ή άμεσα (πολιτικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, εμπορικές); ▪ Ποιες συμπεριφορές παρουσιάζονται ως φυσιολογικές ή σωστές (π.χ. η ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών ή φωτογραφιών με αγνώστους, η διατήρηση μυστικών); ▪ Υπάρχουν απόψεις που απουσιάζουν (π.χ. η ανάγκη προστασίας, η συμβουλή από γονείς ή εκπαιδευτικούς, ο σεβασμός των προσωπικών ορίων);
Βασική ι-δέα#5: Σκοπός	Γιατί κάποιος επικοινωνεί μαζί μου; ▪ Για ποιο λόγο πιστεύεις γίνεται η επικοινωνία (π.χ. για να μου ζητήσει χρήματα, για να με ξεγελάσει ή για να μου πει κάτι που δεν είναι σωστό); ▪ Τι μπορεί να θέλει από εμένα (π.χ. να κάνω μία αγορά, να δράσω επιθετικά, να παρέχω προσωπικές πληροφορίες ή φωτογραφίες); ▪ Μήπως μου λέει καλά λόγια για να νιώσω ότι πρέπει να του απαντήσω; ▪ Ποιος ωφελείται από αυτή την επικοινωνία (εγώ ή ο άλλος); ▪ Αν δεν απαντούσα, τι νομίζω ότι θα συνέβαινε;

Πίνακας 4: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους συμπεριφοράς

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Συμπεριφοράς (Conduct) (Προκύπτουν όταν ένα παιδί συμμετέχει, υφίσταται ή γίνεται μάρτυρας επιβλαβών διαδικτυακών συμπεριφορών από συνομηλίκους)
Βασική ι-δέα#1: Συγγραφή	Ποιος ευθύνεται για την συμπεριφορά; ▪ Ποιος ξεκίνησε την συμπεριφορά; ▪ Πρόκειται για άτομο που γνωρίζω ή όχι; ▪ Είναι συνομήλικος/η μου; ▪ Μήπως χρησιμοποιεί ψεύτικα προφίλ; ▪ Συμμετείχαν και άλλα άτομα καθώς εξελισσόταν η συμπεριφορά; ▪ Εγώ είχα κάποιο ρόλο ως παρατηρητής ή συμμετέχων;
Βασική ι-δέα#2: Μορφή	Τι παρατηρώ στη συμπεριφορά που εμφανίζεται στο διαδίκτυο; ▪ Πώς προωθείται η συμπεριφορά (με κείμενο, βίντεο, εικόνα, ήχο); ▪ Σε ποιο μέσο παρουσιάζεται (Facebook, email, chat, TikTok, κ.λπ.); ▪ Πώς προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή μου (π.χ. έντονα χρώματα, μεγάλα ή έντονα γράμματα, τρομοκρατική μουσική, σύμβολα); ▪ Τι λέξεις και γλώσσα χρησιμοποιείται (φιλική, επιθετική, τρομακτική, ρομαντική, ιδεολογική, υπερβολική); ▪ Υπάρχουν στοιχεία υπερβολής ή παραπληροφόρησης για να με κάνουν να αντιδράσω (π.χ. να κάνω like, να μοιράσω περιεχόμενο, να σχολιάσω);
Βασική ι-δέα#3: Κοινό	Σε ποιον απευθύνεται αυτή η συμπεριφορά και τι συναισθήματα προκαλεί; ▪ Ποιοι βλέπουν αυτή την συμπεριφορά στο διαδίκτυο (π.χ. μόνο οι φίλοι, όλοι στο Facebook, όλος ο κόσμος); ▪ Πώς μπορεί να νιώθει το παιδί που στοχοποιείται ή γίνεται θύμα; ▪ Πώς νιώθω εγώ που βλέπω αυτή την συμπεριφορά (φόβο, θυμό, λύπη, ντροπή, επιθετικότητα); ▪ Τι σκεφτόταν οι φίλοι μου ή οικογένειά μου; ▪ Τι έμαθα ακούγοντας τις απόψεις των άλλων;
Βασική	Ποιες αξίες, στάσεις ζωής και απόψεις προωθούνται από την συμπεριφορά;

Πίνακας 4: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους συμπεριφοράς

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Συμπεριφοράς (Conduct) (Προκύπτουν όταν ένα παιδί συμμετέχει, υφίσταται ή γίνεται μάρτυρας επιβλαβών διαδικτυακών συμπεριφορών από συνομηλίκους)
ιδέα#4: Περιεχόμενο	- Ποιες αξίες θεωρούνται σημαντικές (π.χ. δύναμη, δημοφιλία, έλεγχος, χιούμορ εις βάρος άλλων, επιβεβαίωση μέσω likes); - Τι στάσεις ζωής προβάλλονται (π.χ. κοροϊδία, εκφοβισμός, αδιαφορία, ομαδική πίεση, αποκλεισμός, αλληλεγγύη ή υποστήριξη); - Ποιες συμπεριφορές παρουσιάζονται ως «φυσιολογικές» ή αποδεκτές (π.χ. η δημόσια έκθεση άλλων, τα προσβλητικά σχόλια, η αναπαραγωγή επιβλαβών memes); - Υπάρχουν συμπεριφορές που ενθαρρύνονται έμμεσα (π.χ. συμμετοχή σε κοροϊδία, κοινοποίηση χωρίς σκέψη, σιωπή απέναντι στην αδικία); - Ποιες αξίες ή στάσεις απουσιάζουν ή υποβαθμίζονται (π.χ. ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα, η παρέμβαση υπέρ του θύματος);
Βασική ιδέα#5: Σκοπός	Γιατί γίνεται ή προβάλλεται αυτή η συμπεριφορά; - Για ποιο λόγο νομίζω ότι ξεκίνησε αυτή η συμπεριφορά (π.χ. για πλάκα, για αποδοχή, για δημοσιότητα, για έλεγχο, για εκφοβισμό ή για εκδίκηση); - Ποιος φαίνεται να κερδίζει από αυτή την συμπεριφορά; - Ποιος φαίνεται να πληγώνεται από αυτή την συμπεριφορά; - Αν αυτή η συμπεριφορά δεν έπαιρνε προσοχή, θα συνεχιζόταν;

Πίνακας 5: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους εμπλοκής

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Εμπλοκής (Contract) (Προκύπτουν όταν ένα παιδί δεσμεύεται ή υπόκειται σε εκμετάλλευση από επιβλαβή εμπλοκή)
Βασική ιδέα#1: Συγγραφή	Ποιος βρίσκεται πίσω από την εμπλοκή χωρίς να το γνωρίζω; - Είναι ένα άτομο ή μια ομάδα (π.χ. έδωσα προσωπικά δεδομένα σε κάποια πρόσωπα γνωστά ή άγνωστα άθελά μου); - Μήπως έχω πέσει θύμα αυτοματοποιημένης αλγοριθμικής επεξεργασίας δεδομένων (π.χ. έδωσα προσωπικά δεδομένα σε κάποια πλατφόρμα παιχνιδιών); - Μπορώ να θυμηθώ σε ποιο διαδικτυακό χώρο και σε ποιον έδωσα προσωπικά δεδομένα; - Υπάρχουν στοιχεία που με κάνουν να αμφιβάλλω ή να ανησυχώ για αυτά τα άτομα ή την πλατφόρμα;
Βασική ιδέα#2: Μορφή	Τι παρατηρώ στο τρόπο που παρουσιάζεται η εμπλοκή; - Πώς προωθείται η εμπλοκή (με κείμενο, βίντεο, εικόνα, ήχο); - Σε ποιο μέσο παρουσιάζεται (Διαδικτυακά παιχνίδια, Facebook, email, chat, TikTok, κ.λπ.); - Υπάρχουν εικόνες, χρώματα ή εφέ που με κάνουν να θέλω να συμφωνήσω γρήγορα; - Πώς με παραπλανούν να εμπλακώ (π.χ. να πατήσω κλικ, να εισάγω δεδομένα σε φόρμα, με προεπιλεγμένα κουτάκια (checkboxes) που με δεσμεύουν χωρίς να το θέλω); - Μήπως η μορφή του περιεχομένου με κάνει να πιστεύω ότι πρέπει να συμφωνήσω δίχως δεύτερη σκέψη;
Βασική ιδέα#3: Κοινό	Σε ποιον απευθύνεται αυτή η εμπλοκή και τι συναισθήματα προκαλεί; - Ποιος ή ποιοι προσπαθούν να με κάνουν να εμπλακώ (άτομο, ομάδα, πλατφόρμα, αλγόριθμος); - Είναι άτομα που γνωρίζω ή όχι; - Πώς πιστεύω ότι αυτό που γίνεται επηρεάζει εμένα (π.χ. με κάνει να νιώθω πίεση, άγχος, φόβο, σύγχυση); - Πώς θα ένιωθα αν ήμουν στη θέση άλλου παιδιού που εμπλέκεται με τον ίδιο τρόπο; - Τι σκέφτονται οι φίλοι ή η οικογένειά μου γι' αυτή την εμπλοκή; - Τι έμαθα ακούγοντας τις απόψεις των άλλων;
Βασική	Ποιες αξίες, στάσεις ζωής και απόψεις συνδέονται με την εμπλοκή;

Πίνακας 5: Πλαίσιο ερωτήσεων για τους κινδύνους εμπλοκής

Κύριες Έννοιες	Κίνδυνοι Εμπλοκής (Contract) (Προκύπτουν όταν ένα παιδί δεσμεύεται ή υπόκειται σε εκμετάλλευση από επιβλαβή εμπλοκή)
ιδέα#4: Περιεχόμενο	▪ Ποιες αξίες θεωρούνται σημαντικές (π.χ. να κερδίζω γρήγορα, να παίρνω κάτι δωρεάν, να συμφωνώ χωρίς να ρωτάω); ▪ Τι στάσεις ζωής προβάλλονται (π.χ. αποδοχή προτροπών χωρίς σκέψη, χορήγηση προσωπικών δεδομένων, αποδοχή προεπιλεγμένων επιλογών); ▪ Ποιες συμπεριφορές παρουσιάζονται ως «φυσιολογικές» ή αποδεκτές (π.χ. να πατάω «συμφωνώ» χωρίς να διαβάσω, να δίνω στοιχεία για να συνεχίσω, να εμπλέκομαι χωρίς να σκέφτομαι τις συνέπειες); ▪ Ποιες αξίες ή στάσεις απουσιάζουν (π.χ. να ρωτήσω έναν ενήλικα, να προστατεύσω τα προσωπικά μου δεδομένα, να πω «όχι» ή να αποχωρήσω);
Βασική ιδέα#5: Σκοπός	Γιατί μου ζητούν να εμπλακώ ή να συμφωνήσω; ▪ Για ποιο λόγο μου ζητείται να πατήσω «συμφωνώ» ή «συνέχεια» (για χρήματα, για απόκτηση προσωπικών δεδομένων, για άλλα συμφέροντα); ▪ Είναι αυτή η εμπλοκή προς όφελός μου ή κυρίως προς όφελος κάποιου άλλου; ▪ Αν δεν συμφωνούσα, τι θα έχανα πραγματικά;

Επίλογος

Πέρα από το γεγονός ότι το σύγχρονο ψηφιακό οικοσύστημα είναι σύνθετα δικτυωμένο και διαρκώς μεταβαλλόμενο, είναι επίσης ενίοτε και επιβλαβές. Η όσο το δυνατόν ασφαλέστερη πλοήγηση στο διαδίκτυο αποτελεί προτεραιότητα που αφορά όλους μας. Ειδικά η εκπαίδευση των παιδιών στους ποικίλους διαδικτυακούς κινδύνους αποτελεί επιτακτική ανάγκη, ώστε να αναγνωρίζουν πιθανούς κινδύνους στις καθημερινές τους ψηφιακές δραστηριότητες και να τους αποφεύγουν αποτελεσματικά. Υπό αυτές τις συνθήκες, το πλαίσιο ερωτήσεων που έχει εισαχθεί σε αυτή την εργασία ευελπιστεί να ενισχύσει την προσπάθεια πρόληψης κατά των διαδικτυακών κινδύνων και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν τα δικά τους διδακτικά σενάρια αξιοποιώντας κατά περίπτωση της προτεινόμενες ερωτήσεις στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abreu, B. S. D. (2019). *Teaching Media Literacy*. American Library Association.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. 1–208.
- Jolls, T. (2008). *LITERACY for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Part I: Theory CML MediaLit Kit™. A Framework for Learning and Teaching in a Media Age*. Center for Media Literacy.
- Jolls, T., Share, J., & Thoman, E. (2007). *Five Key Questions That Can Change the World. Lesson Plans for Media Literacy Part II: Practice CML MediaLit Kit™. A Framework for Learning and Teaching in a Media Age* (2ο έκδ.). Center for Media Literacy.

- Kim, J. H. (2016). Pedagogical Approaches to Media Literacy Education in the United States. Στο *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age* (σελ. 53–74). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9667-9.ch003>
- Kupersmidt, J. B., Scull, T. M., & Austin, E. W. (2010). Media Literacy Education for Elementary School Substance Use Prevention: Study of Media Detective. *Pediatrics*, 126(3), 525–531. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0068>
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., & Kelly, K. (2008). *New media: A critical introduction*. Routledge. Ανακτήθηκε από <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203884829/new-media-jon-dovey-seth-giddings-iain-grant-kieran-kelly-martin-lister>
- Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. *CO:RE Short Report Series on Key Topics*, 14 S. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.71817>
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675–696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Potter, W. J. (2019). *Media Literacy* (9ο έκδ.). SAGE Publications.
- Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W. J., & Konig, R. P. (2008). Mapping Media Literacy Key Concepts and Future Directions. *Communication Yearbook*, 32(1), 313–353. <https://doi.org/10.1080/23808985.2008.11679081>
- Schweiger, W. (2009). Online Media. Στο *The International Encyclopedia of Communication*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbieco006>
- Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media Literacy—A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18–29. <https://doi.org/10.1177/0002764204267246>
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy. *Teachers College Record*, 107(13), 180–205. <https://doi.org/10.1177/016146810810701309>
- Yates, B. L. (2001). *Applying Diffusion Theory: Adoption of Media Literacy Programs in Schools*. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED453564>

Αντιμετωπίζοντας τη Σχολική Βία μέσω της Σχολικής Διαμεσολάβησης: Σχεδιασμός και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πρακτικής*

Πλέσσα Μαίρη, Φιλόλογος-Ιστορικός, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α., Μ.Εδ.

Περίληψη

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί ένα σύγχρονο παιδαγωγικό εργαλείο πρόληψης και διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, εναρμονισμένο με τις αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας οργανωμένης πρακτικής σχολικής διαμεσολάβησης στο πλαίσιο επιμορφωτικής δράσης εκπαιδευτικών και ενδοσχολικής αξιολόγησης σε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρέμβαση εστίασε στη συγκρότηση και εκπαίδευση ομάδας μαθητών-διαμεσολαβητών, στη βιωματική καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, καθώς και στη σταδιακή ενσωμάτωση της διαμεσολάβησης στη σχολική καθημερινότητα ως εναλλακτικής της τιμωρητικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Μέσα από την παιδαγωγική αποτύπωση της εφαρμογής αναδεικνύονται τα οφέλη για το σχολικό κλίμα, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και οι οργανωτικές προκλήσεις που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα του θεσμού. Το άρθρο καταλήγει σε παιδαγωγικές προτάσεις για τη θεσμική θωράκιση και τη συστηματική αξιοποίηση της σχολικής διαμεσολάβησης στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική διαμεσολάβηση, επανορθωτική δικαιοσύνη, ενδοσχολική βία, παιδαγωγικές πρακτικές, συμπερίληψη

Addressing School Violence through School Mediation: Design and Implementation of a Pedagogical Practice

Plessa Mary, Greek and History Educator, M.A., M.Ed.

Abstract

School mediation constitutes a contemporary pedagogical practice for the prevention and management of conflicts within the school environment, aligned with the principles of restorative justice and inclusive education. This article presents the design and implementation of a structured school mediation practice developed within the framework of teacher training and internal school evaluation in secondary education settings. The intervention focused on the formation and training of student mediators, the experiential development of communication and empathy skills, and the gradual integration of mediation into everyday school life as an alternative to punitive disciplinary approaches. Through the pedagogical documentation of the implementation process, the article

* Το παρόν άρθρο αποτελεί επιστημονικά επεξεργασμένη και διευρυμένη εκδοχή εισήγησης που παρουσιάστηκε στο συνέδριο «Προσεγγίσεις για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού», που συνδιοργανώθηκε από το ΙΕΠ και το ΕΚΠΑ (Μάρτιος 2025).

highlights the positive impact on school climate, the strengthening of collaboration between teachers and students, as well as the organizational challenges related to the sustainability of the practice. The findings emphasize the value of school mediation as a viable and transferable pedagogical practice in secondary education and conclude with proposals for its institutional reinforcement and systematic integration into contemporary school culture.

Key-words: school mediation, restorative justice, school violence, pedagogical practices, inclusion

1. Εισαγωγή

Η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική κοινότητα αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία. Σε σχολικές μονάδες αρμοδιότητας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Πειραιά, η ένταση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας συχνά συνδέεται με ένα σύνθετο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, υψηλά ποσοστά μαθησιακών δυσκολιών και έντονη ψυχοκοινωνική επιβάρυνση των μαθητών. Η παραδοσιακή προσέγγιση της επιβολής παιδαγωγικών μέτρων, αν και απαραίτητη σε θεσμικό επίπεδο (Υ.Α. 102791/ΓΔ4/2024) συχνά δεν επαρκεί για την ουσιαστική αποκατάσταση του σχολικού κλίματος και την πρόληψη της υποτροπής.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την αποτίμηση ενός προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης, το οποίο υλοποιήθηκε ως μια διευρυμένη πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από τέσσερα (4) σχολεία της ΔΔΕ Πειραιά. Η μελέτη εστιάζει στην εφαρμογή του μοντέλου σε μία από τις συμμετέχουσες μονάδες, εξετάζοντας πώς η μετάβαση από το τιμωρητικό μοντέλο στην επανορθωτική πρακτική μπορεί να ενισχύσει τη συμπερίληψη (Dimitriadou, Vrantzi, Lithoxoidou, & Seira, 2021). Η παρουσίαση αυτή δεν συνιστά πειραματική ή γενικεύσιμη έρευνα, αλλά τεκμηριωμένη αποτύπωση και παιδαγωγική αποτίμηση μιας οργανωμένης σχολικής πρακτικής στο πλαίσιο της ενδοσχολικής αξιολόγησης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η παρουσίαση εστιάζει στη λειτουργικότητα, τη βιωσιμότητα και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις της σχολικής διαμεσολάβησης στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παρέμβαση εδράζεται στις αρχές της Επανορθωτικής Δικαιοσύνης (Restorative Justice), η οποία μετατοπίζει την έμφαση από την τιμωρία στην αποκατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια δομημένη διαδικασία όπου ένας ουδέτερος τρίτος (ο διαμεσολαβητής) διευκολύνει τα εμπλεκόμενα μέρη να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να καταλήξουν σε μια κοινά αποδεκτή λύση. Η σχολική διαμεσολάβηση θεωρείται ως μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, η οποία μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την παραδοσιακή τιμωρία στην ουσιαστική επικοινωνία (Θάνος, 2019).

Σε αντίθεση με το τιμωρητικό σύστημα που εστιάζει στον «ένοχο» και την «ποινή», η επανορθωτική δικαιοσύνη δίνει έμφαση στην αποκατάσταση της σχέσης και στην επούλωση της ζημιάς που προκλήθηκε (Αναστασιάδης & Κουτσογιάννης, 2018).

Η διαδικασία είναι εθελοντική, εμπιστευτική και μη τιμωρητική (Αρτινοπούλου, 2011· Θάνος, 2017). Αυτό είναι ιδιαίτερα καθοριστικό όπως προκύπτει από χαρακτηριστικές περιπτώσεις που αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή της πρακτικής: αν στους μαθητές επιβαλλόταν το παιδαγωγικό μέτρο της αποβολής, το πιθανότερο θα ήταν να νιώσουν αδικημένοι ή να οδηγούνται σε εκτροπές της συμπεριφοράς μακριά από το πεδίο επιτήρησης των εκπαιδευτικών. Μέσω της διαμεσολάβησης, όμως, τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν τον αντίκτυπο των πράξεών τους και να διορθώσουν τη συμπεριφορά τους. Κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζει η ενεργητική ακρόαση, η οποία επιτρέπει την απομυθοποίηση των γεγονότων και την ανάδειξη των βαθύτερων αναγκών των μαθητών. Παράλληλα, η παρέμβαση θεωράζεται θεσμικά από την Υ.Α. 41207/ΓΔ4/2024, η οποία προκρίνει τις προληπτικές δράσεις και αναγνωρίζει τη διαμεσολάβηση ως ένα έγκυρο παιδαγωγικό εργαλείο υπό την ευθύνη του Συλλόγου Διδασκόντων, προσφέροντας μια νομιμοποιημένη εναλλακτική στη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας.

3. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός και Παιδαγωγική Αποτίμηση της Παρέμβασης

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός αφορά την οργανωμένη εφαρμογή και παιδαγωγική αποτύπωση μιας πρακτικής σχολικής διαμεσολάβησης, όπως αυτή υλοποιήθηκε στο πλαίσιο επιμορφωτικής δράσης και ενδοσχολικής αξιολόγησης. Τα δεδομένα που αξιοποιούνται έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για τη βελτίωση της πρακτικής, χωρίς στόχο τη στατιστική γενίκευση ή την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Ακολουθώντας τη μεθοδολογική προσέγγιση του Yin (2018) για τη μελέτη περίπτωσης, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ολιστική κατανόηση της σχολικής διαμεσολάβησης. Παρά τους εγγενείς περιορισμούς στη γενίκευση των ευρημάτων λόγω του μονογραφικού χαρακτήρα της έρευνας και των δεοντολογικών φραγμών (GDPR) σχετικά με τη συμμετοχή των ανηλίκων, η μελέτη προσφέρει αξιοσημείωτα δεδομένα για τη δυναμική των επανορθωτικών πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3.1. Προσδιορισμός του Ερευνητικού Προβλήματος και του Σκοπού: Η παρούσα έρευνα εκκινεί από την ανάγκη διερεύνησης εναλλακτικών, επανορθωτικών πρακτικών σε σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από υψηλή ψυχοκοινωνική επιβάρυνση και έντονα φαινόμενα παραβατικότητας. Κεντρικός σκοπός είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής διαμεσολάβησης ως εργαλείου πρόληψης της βίας, καθώς και η αξιολόγηση της επιμορφωτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς σχολείων της ΔΔΕ Πειραιά. Επιπλέον, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η μετάβαση από το τιμωρητικό μοντέλο στην κουλτούρα του διαλόγου επηρεάζει τη διαχείριση των συγκρούσεων και τη συμπερίληψη μαθητών με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.2. *Ερευνητικά Ερωτήματα:* Με βάση τον ανωτέρω σκοπό, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1. Ποια είναι η στάση και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμορφωτική διαδικασία και τη συγκρότηση της ομάδας διαμεσολαβητών;

ΕΕ2. Πώς εξελίσσεται η αποδοχή και η αποτελεσματικότητα του θεσμού κατά τη διάρκεια εφαρμογής του, όπως αυτή αποτυπώνεται στις δύο φάσεις αποτίμησης (Α' Φάση - Ιούνιος 2025 και Β' Φάση - Δεκέμβριος 2025);

ΕΕ3. Ποια είναι τα δυνατά σημεία (Strengths) και ποιες οι οργανωτικές προκλήσεις (Weaknesses) που ανακύπτουν κατά την υλοποίηση της διαμεσολάβησης σε ένα πολυδιάστατο σχολικό περιβάλλον;

3.3. *Σχεδιασμός της Έρευνας (Μεθοδολογία):* Η έρευνα υιοθετεί τη μέθοδο της ποιοτικής μελέτης περίπτωσης (case study), η οποία όμως εμπλουτίζεται με ποσοτικά δεδομένα για την πληρέστερη αποτύπωση των τάσεων. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει δύο διακριτές φάσεις αξιολόγησης (longitudinal approach) για την παρακολούθηση της εξέλιξης του προγράμματος. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που σχεδιάστηκε είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις ββάθμιας κλίμακας Likert για την εξαγωγή ποσοτικών στατιστικών στοιχείων, καθώς και ανοικτού τύπου ερωτήσεις για την ποιοτική εμβάθυνση στις προτάσεις και τους προβληματισμούς των συμμετεχόντων.

3.4. *Δειγματοληψία:* Για τη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης επιλογής (purposive sampling). Το δείγμα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί από τέσσερις σχολικές μονάδες της ΔΔΕ Πειραιά που συμμετείχαν στην κοινή επιμορφωτική δράση. Ειδικότερα για τη μελέτη περίπτωσης, το δείγμα εστιάζει στην ομάδα διαμεσολάβησης της μονάδας-πυρήνα, η οποία αποτελείται από 4 εκπαιδευτικούς και 14 μαθητές, διασφαλίζοντας την αντιπροσωπευτικότητα διαφορετικών ειδικοτήτων και μαθητικών προφίλ.

3.5. *Συλλογή Δεδομένων:* Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε συστηματικά σε δύο χρονικά ορόσημα. Η πρώτη φάση συλλογής ολοκληρώθηκε τον **Ιούνιο του 2025**, εστιάζοντας στην αρχική αποδοχή του θεσμού και την αποτελεσματικότητα της θεωρητικής και βιωματικής κατάρτισης. Η δεύτερη φάση συλλογής πραγματοποιήθηκε τον **Δεκέμβριο του 2025**, με στόχο την αποτίμηση της πρακτικής εφαρμογής και τη διερεύνηση της βιωσιμότητας της δράσης μετά από ένα εξάμηνο λειτουργίας. Συμπληρωματικά, συλλέχθηκε αρχειακό υλικό που περιλαμβάνει ανωνυμοποιημένα πρακτικά συνεδριών και σύμφωνα επίλυσης συγκρούσεων, προσφέροντας μια ολιστική εικόνα της παρέμβασης.

4. Ταυτότητα και Κοινωνικο-εκπαιδευτικό Προφίλ της Σχολικής Μονάδας

Η σχολική μονάδα στην οποία εστιάζει η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα Γενικό Λύκειο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, 204 μαθητών

και 35 εκπαιδευτικών, το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερα σύνθετο κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Η ανάλυση των δεδομένων της σχολικής κοινότητας (σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος myschool, 2024) αναδεικνύει σημαντικές προκλήσεις που σχετίζονται με τη συμπερίληψη και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, το 35% του μαθητικού πληθυσμού προέρχεται από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, ενώ το 40% διαβιοί σε μονογονεϊκές οικογένειες. Η πολιτισμική ετερογένεια είναι επίσης έντονη, με την παρουσία μεταναστών (10%) και μαθητών από την κοινότητα των Ρομά (3%), ενώ συνολικά το 25% των μαθητών προέρχεται από περιβάλλοντα με περιορισμένο κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο (Καλεράντε, 2018· Βλάχου, 2008).

Στο πεδίο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, το 17% των μαθητών (35 από τους 204) παρουσιάζει διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η φοίτηση μαθητών στο φάσμα του αυτισμού χωρίς παράλληλη στήριξη, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για εξειδικευμένη υποστήριξη και εναλλακτικές μεθόδους διαχείρισης της τάξης. Η ψυχοκοινωνική επιβάρυνση είναι διάχυτη, με καταγεγραμμένα περιστατικά που αφορούν σε σοβαρές ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, περιπτώσεις αυξημένης συναισθηματικής ευαλωτότητας και υποστηρικτικής ανάγκης, οι οποίες απαιτούν τη διαρκή συνεργασία της σχολικής μονάδας με τις υποστηρικτικές δομές (ΕΔΥ, ΚΕΔΑΣΥ) και τις κοινωνικές υπηρεσίες (ΑΡΑ, 2020· Kendall, 2019).

Η πολυπλοκότητα αυτή αντικατοπτρίζεται και στα φαινόμενα παραβατικότητας και σχολικής διαρροής. Το 20% των μαθητών της Α' Λυκείου εκδηλώνει επιθυμία μετεγγραφής στις αρχές του έτους, ενώ η ελλιπή φοίτηση παρουσιάζει αυξητική τάση, με εκτιμώμενο ποσοστό 8,5% για το τρέχον έτος. Τα τελευταία έτη έχουν καταγραφεί σοβαρά περιστατικά βίας που οδήγησαν σε αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος, ενώ η εφαρμογή των αυστηρών παιδαγωγικών μέτρων βάσει της Υ.Α. 102791/ΓΔ4/2024 αναδεικνύει την ανάγκη για συμπληρωματικές, προληπτικές δράσεις. Σε ένα περιβάλλον όπου η υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό) περιορίζεται σε μία φορά την εβδομάδα, η εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών, όπως η Σχολική Διαμεσολάβηση, καθίσταται δομική αναγκαιότητα για τη διασφάλιση ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Θάνος, 2017· Tsiatira & Georgiadis, 2024).

5. Σχεδιασμός, Βιωματική Εκπαίδευση και Θεματολογία της Παρέμβασης

Η ένταξη της Σχολικής Διαμεσολάβησης στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, που αποτελεί τη μελέτη περίπτωσης, δεν αποτέλεσε μια αποσπασματική δράση, αλλά μια συγκροτημένη παρέμβαση που ενσωματώθηκε οργανικά στα Προγράμματα Αγωγής Υγείας και στις Δράσεις Ενεργού Πολίτη (Dimitriadou et al., 2021· ΥΠΑΙΘΑ, 2023). Η δράση αυτή συνδέθηκε άρρηκτα με την εσωτερική αξιολόγηση της μονάδας στον άξονα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στοχεύοντας στη θεσμοθέτηση ενός δημοκρατικού οργάνου επίλυσης διαφορών που λειτουργεί ως εναλλακτική της παραδοσιακής τιμωρίας (Tsiatira & Georgiadis, 2024).

Η διαδικασία συγκρότησης της ομάδας ξεκίνησε με την εκδήλωση ενδιαφέροντος από 25 μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε έναν πρώτο κύκλο ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η καταλληλότητα και η δέσμευση των μελών, υλοποιήθηκε μια σειρά βιωματικών εργαστηρίων επιλογής, μέσα από τα οποία αναδείχθηκε η τελική ομάδα των 14 διαμεσολαβητών. Τα εργαστήρια αυτά εστίασαν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τον ρόλο του διαμεσολαβητή, όπως η ενεργητική ακρόαση, η τήρηση της εχεμύθειας και η ικανότητα διατήρησης ουδέτερης στάσης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε βιωματικές ασκήσεις εμπιστοσύνης και δυναμικής ομάδας, καθώς και στην εκπαίδευση στη χρήση των «Εγώ-μηνυμάτων», μιας τεχνικής που επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους χωρίς να επιτίθενται στον συνομιλητή τους. Μέσα από παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις βασισμένες στο εκπαιδευτικό υλικό του ΙΕΠ (ΙΕΠ, χ.χ.) και του Δικτύου Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην παράφραση και στη διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, εργαλεία που αποδείχθηκαν κρίσιμα για την απομυθοποίηση των συγκρούσεων κατά την πρακτική εφαρμογή.

Η θεματολογία των περιστατικών που εισήχθησαν προς διαμεσολάβηση κάλυψε ένα ευρύ φάσμα της σύγχρονης μαθητικής πραγματικότητας, με κυρίαρχα τα φαινόμενα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και της παραβίασης της ιδιωτικότητας. Συγκεκριμένα, η ομάδα διαχειρίστηκε συγκρούσεις που πυροδοτήθηκαν από αναρτήσεις φωτογραφιών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χωρίς συγκατάθεση, καθώς και παρεξηγήσεις που διογκώθηκαν σε ψηφιακές ομαδικές συνομιλίες πριν μεταφερθούν στον φυσικό χώρο του σχολείου.

Επιπλέον, η διαμεσολάβηση υπήρξε αποτελεσματική σε περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού και διάδοσης φημών, όπου η απομόνωση ενός μαθητή από την ομάδα των συνομηλίκων του είχε προκαλέσει έντονη ψυχολογική πίεση. Σε περιβάλλοντα με πολιτισμική ετερογένεια η διαδικασία λειτούργησε και ως γέφυρα για την επίλυση παρεξηγήσεων που εδράζονταν σε στερεότυπα, προάγοντας την ενσυναίσθηση και την αμοιβαία κατανόηση (Κατσιανδρή, 2023· Βλάχου, 2007). Η εμπειρία από τις πρώτες συνεδρίες κατέδειξε ότι όταν οι μαθητές βρίσκονται σε έναν ασφαλή χώρο, παρουσία εκπαιδευμένων συνομηλίκων και υπό την εποπτεία των καθηγητών-διαμεσολαβητών, η μετάβαση από την αντιπαράθεση στη συγγνώμη και την ανάληψη ευθύνης γίνεται μια ειλικρινής και ανακουφιστική διαδικασία (Dimitriadou et al., 2023).

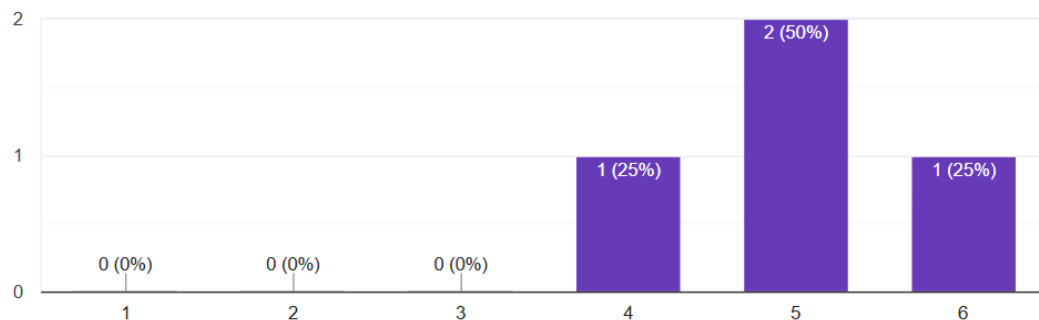
6. Αναλυτική Επεξεργασία και Ερμηνεία Ερευνητικών Δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια του έτους 2025 προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα της επίδρασης του προγράμματος στη σχολική κοινότητα. Η ανάλυση κινήθηκε σε δύο άξονες: την αποτίμηση της θεωρητικής και οργανωτικής επάρκειας και την αξιολόγηση της πρακτικής εφαρμογής στο πεδίο των συγκρούσεων.

6.1. Αποτίμηση Α' Φάσης: Επιμόρφωση και Οργάνωση (Ιούνιος 2025)

Η πρώτη φάση της επεξεργασίας επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της προπαρασκευαστικής περιόδου. Τα ποσοτικά δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών κατέγραψαν μια ισχυρή συναίνεση ως προς την αναγκαιότητα του θεσμού. Το 88% των ερωτηθέντων αξιολόγησε τη διαδικασία επιλογής των 14 μαθητών από το αρχικό δείγμα των 25 ως «εξαιρετικά διαφανή και παιδαγωγικά ορθή», σημειώνοντας ότι τα βιωματικά εργαστήρια επέτρεψαν την ανάδειξη μαθητών με πραγματικές δεξιότητες ενσυναίσθησης.

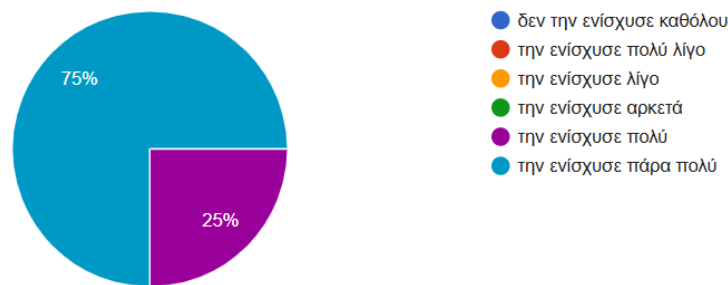
Στο επίπεδο της επιμόρφωσης, η χρήση της 6βάθμιας κλίμακας Likert έδειξε ότι οι ενότητες για την «Ενεργητική Ακρόαση» και τα «Εγώ-Μηνύματα» έλαβαν την υψηλότερη βαθμολογία (5.6/6). Οι ποιοτικές αναφορές των εκπαιδευτικών τόνισαν ότι η θεωρητική κατάρτιση μέσω προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ένταξης της σχολικής μονάδας στο Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης, προσέφερε το απαραίτητο επιστημονικό κύρος, το οποίο λειτούργησε ως «ασπίδα» απέναντι στις αρχικές επιφυλάξεις της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, στην πρώτη αυτή φάση, καταγράφηκε ένα ποσοστό 40% συμμετεχόντων που εξέφρασαν ανησυχία για το αν η θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε ένα περιβάλλον με τόσο υψηλά ποσοστά παραβατικότητας και ψυχοκοινωνικής επιβάρυνσης. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων, η προπαρασκευαστική επιμόρφωση πέτυχε να εφοδιάσει τους συμμετέχοντες με τις απαραίτητες δεξιότητες, με τη συντριπτική πλειονότητα να δηλώνει υψηλό βαθμό ετοιμότητας για την επίβλεψη της διαδικασίας (Βλ. Γράφημα 1)



Γράφημα 1 Αποτίμηση της επιμορφωτικής διαδικασίας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

Η υλοποίηση της δράσης δεν περιορίστηκε μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών, αλλά λειτούργησε ως ένα ισχυρό πεδίο επαγγελματικής σύγκλισης για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Όπως αποτυπώνεται στα δεδομένα της ανατροφοδότησης (Βλ. Γράφημα 2), η διαδικασία ενίσχυσε σε εξαιρετικά υψηλό βαθμό τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών-διαμεσολαβητών. Το γεγονός ότι σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δήλωσε ότι η συνεργασία ενισχύθηκε «πάρα πολύ», αποδεικνύει ότι η δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής (community of

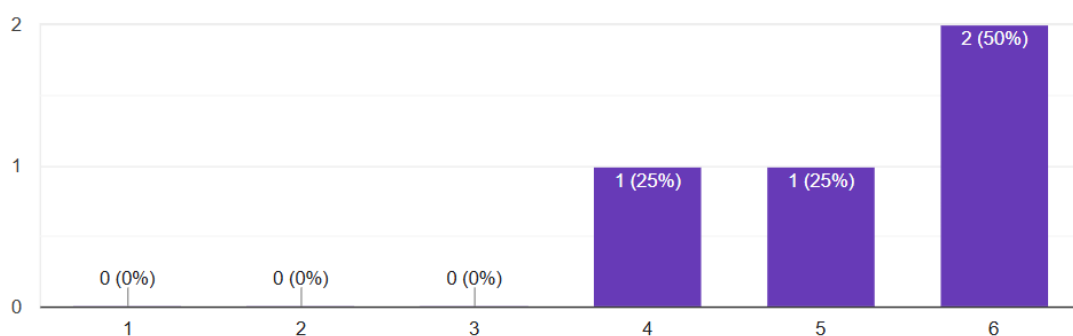
practice) αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες υποστήριξης του προγράμματος



Παράγραμμα 2 Επίδραση της σχολικής διαμεσολάβησης στη συνεργασία και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών

6.2. Αποτίμηση Β' Φάσης: Πρακτική Εφαρμογή και Αποτελεσματικότητα (Δεκέμβριος 2025)

Η δεύτερη φάση της αποτίμησης, τον Δεκέμβριο του 2025, μετατόπισε το κέντρο βάρους στην υλοποίηση των συνεδριών. Η επεξεργασία των ημερολογίων περιστατικών έδειξε ότι το 75% των συγκρούσεων που εισήχθησαν στη διαμεσολάβηση αφορούσαν τον ψηφιακό εκφοβισμό και τις παρεξηγήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι η παρέμβαση των μαθητών-διαμεσολαβητών οδήγησε σε επιτυχή επίλυση στο 90% των περιπτώσεων, με την υπογραφή γραπτών συμφωνιών που τηρήθηκαν μακροπρόθεσμα. Η επίδραση στο σχολικό οικοσύστημα υπήρξε καταλυτική, με το σύνολο των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζει τη θετική μεταστροφή του κλίματος της μονάδας (Βλ. Παράγραμμα 3).



Παράγραμμα 3 Αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα της σχολικής διαμεσολάβησης στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων

Ιδιαίτερη αξία έχει το εύρημα ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στις συνεδρίες δήλωσαν σε ποσοστό 82% ότι αισθάνθηκαν «ανακούφιση» και «δικαιοσύνη», κάτι που το παραδοσιακό σύστημα ποινών δεν κατάφερνε να επιτύχει. Η στατιστική ανάλυση των

πειθαρχικών μέτρων της σχολικής μονάδας έδειξε μια μείωση εφαρμογής των παιδαγωγικών μέτρων κατά 15% σε σχέση με το αντίστοιχο διάστημα του προηγούμενου έτους, γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαμεσολάβηση άρχισε να λειτουργεί ως αποτελεσματικό ανάχωμα στην κλιμάκωση της βίας.

6.3. Συγκριτική SWOT Ανάλυση: Από τον Σχεδιασμό στην Πραγματικότητα

Η συγκριτική μελέτη της SWOT ανάλυσης μεταξύ Ιουνίου και Δεκεμβρίου 2025 προσφέρει τα πιο ουσιαστικά συμπεράσματα για τη βιωσιμότητα της δράσης.

Όσον αφορά τα **Δυνατά Σημεία (Strengths)**, ενώ τον Ιούνιο εστιάζονταν στην οργανωτική δομή και την επιμόρφωση, τον Δεκέμβριο μετασχηματίστηκαν σε «λειτουργική εμπειρία». Η ομάδα των 14 μαθητών απέκτησε κύρος στη σχολική κοινότητα, και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιούργησε μια πολύτιμη δεξαμενή καλών πρακτικών.

Στις **Αδυναμίες (Weaknesses)**, η σύγκριση ανέδειξε μια μετατόπιση από τον «φόβο του αγνώστου» (Ιούνιος) στις «λειτουργικές δυσλειτουργίες» (Δεκέμβριος). Η υπερβολική γραφειοκρατία και ο πρόσθετος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκαν ως τα κύρια εμπόδια. Η έλλειψη σταθερού χρόνου εντός του ωρολογίου προγράμματος για τις συναντήσεις της ομάδας αξιολογήθηκε ως η σοβαρότερη εσωτερική αδυναμία που χρήζει διοικητικής μέριμνας.

Οι **Ευκαιρίες (Opportunities)** τον Ιούνιο είχαν έναν χαρακτήρα προσδοκίας (π.χ. πιθανή δικτύωση). Τον Δεκέμβριο, οι ευκαιρίες έγιναν συγκεκριμένες: η σύνδεση με τα ευρωπαϊκά προγράμματα για την ενίσχυση της εξωστρέφειας και η θεσμοθέτηση της διαμεσολάβησης ως μόνιμης δράσης Ενεργού Πολίτη. Η αναγνώριση της μονάδας-πυρήνα από τη ΔΔΕ Πειραιά ως πρότυπο εφαρμογής προσφέρει την ευκαιρία για περαιτέρω χρηματοδότηση και υποστήριξη.

Τέλος, οι **Απειλές (Threats)** εξελίχθηκαν από την «πιθανή αδιαφορία των γονέων» (Ιούνιος) στον κίνδυνο της «θεσμικής ασυνέχειας» (Δεκέμβριος). Η ανάλυση κατέδειξε ότι χωρίς τη συνεχή υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας και την ένταξη της δράσης στον επίσημο εσωτερικό κανονισμό, η δυναμική του προγράμματος κινδυνεύει να ατονήσει λόγω της φυσικής κόπωσης των συμμετεχόντων. Η σύγκριση επιβεβαιώνει ότι η διαμεσολάβηση απαιτεί διαρκή ανατροφοδότηση και όχι μια εφάπαξ εφαρμογή για να ριζώσει στην σχολική κουλτούρα.

Η δυναμική εξέλιξη της παρέμβασης και η μετάβαση από τον θεωρητικό σχεδιασμό στην εμπειρική εφαρμογή αποτυπώνονται ανάγλυφα στον ακόλουθο συγκριτικό πίνακα, ο οποίος παραθέτει τα στοιχεία της SWOT ανάλυσης όπως αυτά επαναπροσδιορίστηκαν κατά τις δύο φάσεις αξιολόγησης του προγράμματος:

Κατηγορία SWOT	Φάση Α' (Ιούνιος 2025 - Σχεδιασμός)	Φάση Β' (Δεκέμβριος 2025 - Εφαρμογή)
Δυνατά σημεία (Strengths)	Επιστημονική κατάρτιση (ΙΕΠ, ΔΣΣΔ), ενθουσιασμός της ομάδας.	Λειτουργική εμπειρία, επίλυση πραγματικών περιστατικών (90% επιτυχία).
Αδυναμίες (Weaknesses)	Έλλειψη πρακτικής εμπειρίας, άγχος για την αποδοχή του θεσμού.	Γραφειοκρατικός φόρτος, δυσκολία συντονισμού εντός ωρολογίου προγράμματος.
Ευκαιρίες (Opportunities)	Πιθανή δικτύωση με άλλα σχολεία της ΔΔΕ Πειραιά.	Ενεργή σύνδεση με ευρωπαϊκά προγράμματα, ανάδειξη του σχολείου ως «καλή πρακτική».
Απειλές (Threats)	Πιθανή αδιαφορία ή αντίδραση από την κοινότητα των γονέων.	Θεσμική ασυνέχεια λόγω μετακινήσεων προσωπικού, κόπωση εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Συγκριτική αποτύπωση της δυναμικής SWOT ανάλυσης κατά τη φάση σχεδιασμού και τη φάση εφαρμογής

7. Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης ανέδειξε ότι η Σχολική Διαμεσολάβηση αποτελεί μια ισχυρή εναλλακτική πρόταση απέναντι στο παραδοσιακό τιμωρητικό μοντέλο, ιδιαίτερα σε σχολικά περιβάλλοντα με αυξημένη ψυχοκοινωνική πολυπλοκότητα (Βλάχου, 2008). Το κυριότερο συμπέρασμα είναι ότι η μετάβαση από την επιβολή ποινών στη διαδικασία του διαλόγου ενισχύει την υπευθυνότητα των μαθητών και προάγει την ενσυναίσθηση (Καλεράντε, 2019· APA, 2020). Η επιτυχία της παρέμβασης, όπως αποτυπώθηκε στη διατήρηση των συμφωνιών επίλυσης στο 90% των περιπτώσεων, καταδεικνύει ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αποκατάσταση του σχολικού κλίματος, αρκεί να τους προσφερθεί το κατάλληλο πλαίσιο και η απαραίτητη εκπαίδευση (Tsiatira & Georgiadis, 2024).

Επιπλέον, η εφαρμογή ανέδειξε ότι η δικτύωση μεταξύ των τεσσάρων σχολικών μονάδων λειτούργησε ως καταλύτης για την επιτυχία του προγράμματος. Η κοινή επιμόρφωση και η ανταλλαγή εμπειριών δημιούργησαν μια κοινότητα πρακτικής που παρείχε στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη υποστήριξη για να διαχειριστούν σύνθετα περιστατικά, όπως ο ψηφιακός εκφοβισμός (Θάνος, 2023). Η σταδιακή ωρίμανση του θεσμού από τον Ιούνιο έως τον Δεκέμβριο του 2025 υποδηλώνει ότι η διαμεσολάβηση

δεν είναι μια στιγμιαία δράση, αλλά μια μακροχρόνια διαδικασία καλλιέργειας δημοκρατικής κουλτούρας (Καλεράντε, 2019· Kendall, 2019).

8. Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά τα θετικά ευρήματα, η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη μελλοντική γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ο κυριότερος περιορισμός αφορά το μέγεθος του δείγματος, καθώς η εστίαση σε μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα-πυρήνα περιορίζει τη δυνατότητα καθολικής εφαρμογής των συμπερασμάτων σε άλλα σχολεία της επικράτειας, που εφαρμόζουν αντίστοιχα προγράμματα. Σύμφωνα με τον Yin (2018), τα ευρήματα μιας μελέτης περίπτωσης δεν αποσκοπούν στη στατιστική γενίκευση σε έναν ευρύτερο πληθυσμό, αλλά στην «αναλυτική γενίκευση», προσφέροντας θεωρητική διορατικότητα που μπορεί να εφαρμοστεί σε παρόμοια πλαίσια.

Πρωτίστως, η έρευνα εστιάζει στην αποτίμηση των δύο πρώτων φάσεων ενός προγράμματος που βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη. Η εδραίωση μιας κουλτούρας ειρηνικής επίλυσης διαφορών και η ουσιαστική μεταλλαγή του σχολικού κλίματος αποτελούν διαδικασίες μακροπρόθεσμες· ως εκ τούτου, η παρέμβαση θα συνεχιστεί και κατά την επόμενη σχολική χρονιά, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η βαθύτερη ενσωμάτωση του θεσμού στη σχολική μονάδα. Ένας επιπλέον σημαντικός περιορισμός αφορά τη σύνθεση του ερευνητικού δείγματος. Στην παρούσα φάση, η μελέτη βασίστηκε αποκλειστικά στις καταγραφές και τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών-συντονιστών. Οι απόψεις και η εμπειρία των ίδιων των μαθητών-διαμεσολαβητών, αν και αποτελούν τον πυρήνα της δράσης, δεν συμπεριλήφθηκαν στο ερευνητικό μέρος για λόγους απόλυτης συμμόρφωσης με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR). Η συλλογή δεδομένων από ανήλικους μαθητές απαιτεί ειδικά πρωτόκολλα, έγγραφες άδειες από τους κηδεμόνες και αυστηρές διαδικασίες ανωνυμοποίησης, οι οποίες βρίσκονται υπό επεξεργασία για τις μελλοντικές φάσεις της έρευνας.

Συνοψίζοντας, ο παράγοντας του χρόνου και οι δομικές δυσκολίες του ωρολογίου προγράμματος περιόρισαν τη δυνατότητα για μια ευρύτερη ποσοτική ανάλυση σε επίπεδο ολόκληρης της μαθητικής κοινότητας. Επιπροσθέτως, η έρευνα βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό σε υποκειμενικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων μέσω ερωτηματολογίων, κάτι που ενέχει πάντα τον κίνδυνο της μεροληψίας λόγω της κοινωνικής ελκυστικότητας των απαντήσεων. Ωστόσο, οι περιορισμοί αυτοί δεν αναιρούν την αξία των ευρημάτων, αλλά αντίθετα θέτουν τις βάσεις για μια μελλοντική, πιο εκτεταμένη διαχρονική μελέτη (longitudinal study) που θα συμπεριλάβει το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

9. Συμβολή της Έρευνας

Η συμβολή της παρούσας εργασίας έγκειται στην παροχή ενός εφαρμόσιμου και τεκμηριωμένου μοντέλου σχολικής διαμεσολάβησης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προσφέρει έναν οδικό χάρτη για τη μετάβαση από τη θεωρητική κατάρτιση (μέσω φορέων όπως το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το επιμορφωτικό υλικό του ΙΕΠ ή του Δικτύου Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης) στην πρακτική εφαρμογή στο πεδίο, συνδέοντας τη διαμεσολάβηση με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (Arvanitis, 2024). Ταυτόχρονα, η εργασία αναδεικνύει τη σημασία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και των δράσεων Ενεργού Πολίτη ως οχημάτων για τη θεσμική θωράκιση τέτοιων καινοτομιών, ενισχύοντας τη συζήτηση για την ανάγκη αναθεώρησης του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας των σχολείων προς μια πιο επανορθωτική κατεύθυνση (Dimitriadou, et al., 2021).

10. Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τη Διεύθυνση και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, καθώς και προς τη ΔΔΕ Πειραιά, για την αμέριστη υποστήριξη. Ιδιαίτερη και βαθιά ευγνωμοσύνη οφείλεται στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ενεργά στην υλοποίηση του προγράμματος. Η συνεισφορά τους υπήρξε δομική, καθώς χωρίς τη δική τους συστηματική καταγραφή, την ειλικρινή ανατροφοδότηση και την πολύτιμη εμπειρία που κατέθεσαν, θα ήταν αδύνατη η ουσιαστική αποτύπωση της έρευνας και η εξαγωγή των συμπερασμάτων της. Επιπλέον, εκφράζω την εκτίμησή μου στους 14 μαθητές-διαμεσολαβητές που αποτέλεσαν την ψυχή της δράσης, καθώς και στο Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης για την επιστημονική καθοδήγηση και το επιμορφωτικό υλικό που αποτέλεσε τον θεμέλιο λίθο της παρούσας παρέμβασής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychological Association. (2020). *Guidelines for the implementation of functional behavioral assessments and behavior intervention plans*. Ανακτήθηκε 7-1-2025 από <https://www.apa.org>
- Arvanitis, E. (2024). Active citizenship: critical approaches and the teacher's role in social and political education. *Pedagogical Review*, 31(1)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Τσομπανογλου & Μ. Κυριακίδη, Μεταφρ., Επιστ. Επιμ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimitriadou, C., Vrantzi, A., Lithoxoidou, A., & Seira, E. (2021). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 8(1), 58-71.

- Kendall, J. (2019). Promoting mental health in schools: A review of interventions and strategies. *Journal of Educational Psychology*, 48(2), 135-145.
- Tsiatira, S., & Georgiadis, K. (2024). School Mediation: The Alternative Method of Peaceful Resolution of Disputes and Conflicts in the Field of Education. *Proceedings*, 111(1), 25. <https://doi.org/10.3390/2504-3900/111/1/25>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Anastasiadis, P. & Koutsogiannis, D. (2018). I enischysi tis symperilipsis meso diaforopoiimenis didaskalias: Mia meleti periptosis sto elliniko scholeio. *Praktika tou 9ou Panelliniou Synedriou Paidagogikis Etaireias Elladas*, 453-460.
- Artinopoulou, V. (2010). *I Scholiki Diamesolavisi: Ekpaidevontas tous mathites sti diacheirisi tis vias kai tou ekfovismou*. Athina: Nomiki Vivliothiki.
- Vlachou, A. (2009). Ekpaidefsi, «anthropino kefalaio» kai anaparagogi tou kapitalismou. Sto: A. Vlachou (epim.). *Politiki oikonomia tou kapitalismou*, (ss. 647-691). Athina: Kritiki.
- Thanos, Th. (2019). Scholiki diamesolavisi: mia enallaktiki praktiki epilyisis ton diaforon kai tis vias sto scholeio, *Ekpaideftiki Epikairoτητα*, t. V (6). 28-36.
- Thanos, Th. V. (2017). *Scholiki Diamesolavisi: Theoria, Efarmogi, Axiologisi*. Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.
- Thanos, Th. V. (2021). *Scholiki Via kai Scholikos Ekfovismos*. Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis (I.E.P.). (ch.ch.). *Scholiki Diamesolavisi: Ekpaideftiko yliko kai odigos gia ton ekpaideftiko*. Anaktithike apo 30-3-2025 apo: <http://www.iep.edu.gr/>
- Kalerante, E. (2018). Leitourgikes proypotheseis organosis dimokratikis ekpaidefsis se periodo oxynsis ton koinonikon anisotiton: Ekpaideftikes logo-analytikes prosengiseis domon efkairias gia mathites me idiaiteri klisi. Sto: S.-M. Nikolaou, Th. Eleftherakis, E. Kalerante, P. Giavrimis kai G. Koustourakis (epim.) *Nees prokliseis stin ekpaidefsi kai ti dimokratia* (pp. 193-230). Athina: Gutenberg.
- Katsiandri, A. (2023). I dikaigmatiki diastasi tis symperiliptikis ekpaidefsis gia tous mathites/tries me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes, *Mentoras* 20. 5-35.

ΥΠΑΙΘΑ. (2023). *Schediasmos kai Ylopoiisi Programmaton Scholikon Drastiriotiton (Agogis Ygeias, Perivallontikis Ekpaidefsis, Politistikon Thematon) gia to scholiko etos 2023-2024* (Ar. Prot. 125605/GD4).

Υπουργική Απόφαση 102791/GD4. (2024). Ρυθμίση θεμάτων που αφορούν στη λειτουργία της ψηφιακής εφαρμογής «e-Parents», στην επικοινωνία των σχολικών μονάδων με τους γονείς/κηδεμόνες, στις απουσίες, καθώς και στα παιδαγωγικά μέτρα και τις ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα. ΦΕΚ Β' 5130/10.09.2024.

Βρεφική προσκόλληση και ιδιοσυγκρασία: Παράγοντες, τύποι και αλληλεπιδράσεις

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

Περίληψη

Η βρεφική προσκόλληση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ωστόσο η συμβολή της ιδιοσυγκρασίας παραμένει αντικείμενο συζήτησης. Η παρούσα εργασία εξετάζει πώς τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως η θετική ή αρνητική συναισθηματικότητα, η προσαρμοστικότητα και η αντιδραστικότητα, σχετίζονται με τις διαφορετικές μορφές προσκόλλησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, αν και οι δύο μεταβλητές αλληλεπιδρούν, η ιδιοσυγκρασία δεν καθορίζει απόλυτα την ποιότητα του δεσμού. Παρ' όλα αυτά, συγκεκριμένες τάσεις, κυρίως η χαμηλή αρνητική αντιδραστικότητα και η ευκολότερη προσαρμογή, συνδέονται συστηματικά με ασφαλέστερες σχέσεις φροντιστή-βρέφους.

Λέξεις-Κλειδιά: Βρεφική προσκόλληση, ιδιοσυγκρασία, συναισθηματική ανάπτυξη, σχέση φροντιστή-βρέφους

Infant attachment and temperament: factors, types and interactions

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

Abstract

Infant attachment is a fundamental factor in socioemotional development, but the contribution of temperament remains a matter of debate. This paper examines how temperamental characteristics, such as positive or negative emotionality, adaptability, and reactivity, are related to different forms of attachment. The findings show that, although both variables interact, temperament does not completely determine the quality of the bond. Nevertheless, certain tendencies, notably low negative reactivity and easier adjustment, are systematically associated with more secure caregiver–infant relationships.

Key-Words: Infant attachment, temperament, emotional development, caregiver-infant relationship

Εισαγωγή

Πλήθος ερευνών και εκτεταμένη βιβλιογραφία έχουν ασχοληθεί με την προσκόλληση του βρέφους στη μητέρα ή στον πατέρα. Πολλές από αυτές εξετάζουν και την έννοια της ιδιοσυγκρασίας, άλλοτε συνδέοντάς την με την ποιότητα της προσκόλλησης και άλλοτε θεωρώντας τις δύο έννοιες σχετικά ανεξάρτητες. Στην παρούσα εργασία διευκρινίζεται η έννοια της προσκόλλησης και οι βασικοί τύποι της, ενώ στη συνέχεια αναλύεται η ιδιοσυγκρασία και τα χαρακτηριστικά της. Τέλος, μέσα από εμπειρικές

έρευνες διερευνάται ο βαθμός στον οποίο η ιδιοσυγκρασία επηρεάζει την ποιότητα του δεσμού φροντιστή-βρέφους.

Η έννοια της προσκόλλησης και οι φάσεις της

«Η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών και αυτών που τα φροντίζουν κάποια στιγμή μεταξύ επτά και εννέα μηνών ονομάζεται δεσμός» (Ainworth, 1982, στο Lightfoot, Cole & Cole, 2014, σελ. 312). Σύμφωνα με τον Bowlby (1988, στο Λεοντάρη, 2000, σελ. 63) *«τα ανθρώπινα όντα έχουν μια εγγενή τάση να διαμορφώνουν σχέσεις προσκόλλησης με άλλους»*, ενώ ο Freud ανέφερε την ανάγκη των βρεφών να δημιουργούν δεσμό με ανθρώπους που τους ικανοποιούν την ανάγκη για τροφή (Λεοντάρη, 2000). Επομένως τα βρέφη δημιουργούν δεσμό με τη μητέρα τους επειδή πολύ πιθανό εκείνη τα θρέφει (Λεοντάρη, 2000).

Ο Bowlby (1969, στο Lightfoot, Cole & Cole, 2014, σελ. 315) πίστευε ότι *«ο δεσμός αναπτύσσεται φυσιολογικά μέσω τεσσάρων μεγάλων φάσεων κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της ζωής, παράγοντας τελικά ισορροπία μεταξύ της ανάγκης του βρέφους για ασφάλεια και της ανάγκης του να εξερευνήσει τον κόσμο»*. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση μέχρι τις έξι εβδομάδες τα μωρά έχουν στενή επαφή με αυτόν που τα φροντίζει και δεν αναστατώνονται από έναν άγνωστο. Στην δεύτερη φάση από 6 εβδομάδες έως 8 μηνών τα βρέφη δείχνουν καθαρή προτίμηση σε αυτούς που τα φροντίζουν και ανησυχούν μπροστά σε αγνώστους ή άγνωστα αντικείμενα. Στην τρίτη φάση (6-8 μηνών έως 18-24 μηνών) η μητέρα αποτελεί ασφαλή βάση και εμφανίζεται το άγχος του αποχωρισμού. Στην τέταρτη φάση (18-24 μηνών και μετέπειτα) λόγω της ανάπτυξης της κινητικότητας του παιδιού μπορούν να διακόψουν τη συνεχή επαφή για κάποιο διάστημα και να ξαναέρθουν κοντά αργότερα (Λεοντάρη, 2000).

Τύποι προσκόλλησης

Η Ainsworth και οι συνεργάτες της (1971, στο Lightfoot, Cole & Cole, 2014, σελ. 317) με βάσεις τις αντιδράσεις των βρεφών στην συνθήκη του ξένου αναφέρουν τρεις τύπους δεσμών (τον ασφαλή, τον αναπόφευκτο και τον αμφιθυμικό), ενώ αργότερα οι Main και Solomon (1990, στο Lightfoot, Cole & Cole, 2014, σελ. 317) πρόσθεσαν έναν τέταρτο τύπο δεσμού, τον αποδιοργανωμένο. Στην περίπτωση του ασφαλούς δεσμού, τα παιδιά παίζουν άνετα με τα παιχνίδια σε έναν χώρο για παιχνίδι με παρουσία ξένων. Αναστατώνονται και φωνάζουν όταν η μητέρα φεύγει από τον χώρο ενώ καθησυχάζουν όταν αυτή επιστρέφει. Δεν καθησυχάζουν όμως όταν προσπαθήσει ένα ξένος να τα ηρεμήσει. Στον αναπόφευκτο δεσμό, τα παιδιά που βρίσκονται στον χώρο παιχνιδιού αδιαφορούν για το που κάθεται η μητέρα τους. Μπορεί να κλάψουν ή όχι εάν φύγει από το δωμάτιο. Πιθανόν να καθησυχάσουν από κάποιον ξένο και μπορεί να αδιαφορήσουν αν η μητέρα επιστρέψει στο δωμάτιο. Από την άλλη, τα παιδιά με αμφιθυμικό δεσμό αναστατώνονται με τους ξένους και όταν φύγει η μητέρα από τον χώρο που παίζουν. Δεν ηρεμούν ακόμα και αν εκείνη επιστρέψει και προσπαθήσει να τα ηρεμήσει. Δυσκολεύονται στο να ξαναξεκινήσουν να παίζουν ακόμα και όταν η μητέρα έχει

επιστρέψει (Λεοντάρη, 2000). Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από την έρευνα των Matas, Arend και Sroufe (1978), όπου αναφέρουν ότι τα αμφιθυμικά μωρά έχουν δύσκολη προσαρμογή και υπερβολική δυσκολία στον αποχωρισμό και στην εξερεύνηση. Δείχνουν μια δυσπροσαρμογή λόγω άγχους και θυμού. Επίσης στην έρευνα φάνηκε ότι η συναισθηματική τους ανάπτυξη προσφέρει μια ασφαλή βάση για να αναπτύξουν μια πρώτη αμοιβαία σχέση με άλλο άτομο (Matas, Arend & Sroufe, 1978). Τέλος, στον αποδιοργανωμένο δεσμό, τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει καμιά οργανωμένη μέθοδο για να αντιμετωπίσουν το στρες. Άλλα κλαίνει, άλλα τρέχουν και φωνάζουν τη μητέρα καθώς εκείνη φέγγει από το χώρο του παιχνιδιού ενώ απομακρύνονται από αυτή όταν εκείνη επιστρέφει., υπάρχουν και κάποια που μένουν σαστισμένα (Λεοντάρη, 2000). Επομένως θα λέγαμε ότι ο δεσμός μπορεί να είναι ασφαλής ή ανασφαλής σύμφωνα με τα τρία ανασφαλή πρότυπα.

Η έννοια της ιδιοσυγκρασίας και τα χαρακτηριστικά της

Όπως προαναφέρθηκε, πολλές είναι οι έρευνες που άλλοτε συνδέουν την έννοια της ιδιοσυγκρασίας με την ποιότητα της προσκόλλησης ενώ άλλοτε όχι. Η μεταανάλυση των Croh et al. (2017) δείχνει μια μικρή- αδύναμη συσχέτιση μεταξύ ασφαλούς προσκόλλησης και ιδιοσυγκρασίας, υποδηλώνοντας ότι η προσκόλληση και η ιδιοσυγκρασία είναι σχετικά ανεξάρτητες. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί τι εννοούμε με τον όρο ιδιοσυγκρασία. Σύμφωνα με τους Calkins και Degnan (2006, σελ. 235), η ιδιοσυγκρασία είναι *«τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του ατόμου που φαίνεται να είναι συνεπή σε όλες τις καταστάσεις και να έχουν αρκετή διαχρονική σταθερότητα»*. Η ιδιοσυγκρασία παρουσιάζει τρεις ευρείες κατηγορίες: α) τα εύκολα βρέφη, που είναι παιχνιδιάρικα, τακτικά στις βιολογικές τους λειτουργίες και προσαρμόζονται εύκολα στις νέες καταστάσεις, β) τα δύσκολα βρέφη, αυτά που είναι ακατάστατα στις βιολογικές τους λειτουργίες, ευερέθιστα, αντιδρούν έντονα και αρνητικά στις νέες καταστάσεις ή προσπαθούν να αποσυρθούν από αυτές, και γ) τα βρέφη που έχουν χαμηλό επίπεδο δραστηριότητας και οι αντιδράσεις τους είναι ήπιες. Αποσύρονται στις νέες καταστάσεις και χρειάζονται περισσότερο χρόνο σε σχέση με τα εύκολα βρέφη για να προσαρμοστούν σε μια αλλαγή (Calkins & Degnan, 2006).

Από την άλλη, από τα δεδομένα των Chess και Thomas (1996) παρουσιάστηκαν εννιά βασικά χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας: 1) επίπεδο ενεργητικότητας (το πόσο ενεργητικό ή αδρανές είναι ένα παιδί και τον σχετικό χρόνο), 2) ρυθμικότητα (έχει να κάνει με την κανονικότητα, τον ρυθμό των βιολογικών του λειτουργιών), 3) προσέγγιση-απόσυρση (το πως αντιδρά σε κάτι καινούριο), 4) ικανότητα προσαρμογής (η ικανότητα του να μεταβάλλει τις αρχικές του αντιδράσεις), 5) ουδός ανταπόκρισης (η ελάχιστη ένταση ερεθίσματος που απαιτείται για να προκαλέσει μια αντίδραση), 6) ένταση αντίδρασης (το επίπεδο ενεργητικότητας μιας αντίδρασης), 7), ποιότητα διάθεσης (η φιλική και χαρούμενη συμπεριφορά σε σύγκριση με τη δυσάρεστη συμπεριφορά), 8) περισπασμός (ο βαθμός όπου τα νέα ερεθίσματα διακόπτουν ή τροποποιούν μια συμπεριφορά), και 9) εύρος-διατήρηση προσοχής (ο βαθμός διατήρησης μιας δραστηριότητας).

Σύμφωνα με τη Λεοντάρη (2000), σήμερα επικρατεί η άποψη ότι η προσκόλληση επηρεάζεται από παράγοντες όπως: α) η συμπεριφορά της μητέρας ή του μητρικού προτύπου, β) τα χαρακτηριστικά του βρέφους και γ) το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Ένα από τα χαρακτηριστικά του βρέφους που επηρεάζει την προσκόλληση είναι η ιδιοσυγκρασία (Hinde & Stevenson-Hinde, 1991). Τα βρέφη διαφέρουν ως προς την ενεργητικότητα, την ευσυγκινησία, την ετοιμότητα και την ευαισθησία, να αντιδρούν στα ερεθίσματα, την προσαρμοστικότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά καθορίζουν ως ένα βαθμό και το είδος της προσκόλλησης (Λεοντάρη, 2000). Τέλος, ο Kegan (1982, στο Croh et al., 2017, σελ. 771), υποστήριξε ότι *«η ασφαλής προσκόλληση των βρεφών έχει να κάνει με συγκεκριμένες πτυχές της αρνητικής ιδιοσυγκρασίας του βρέφους, όπως η αγωνία τους όταν χωρίζονται από τον έναν γονέα»*.

Εμπειρικές έρευνες που ασχολούνται με την ιδιοσυγκρασία και το κατά πόσο επηρεάζει την ποιότητα της προσκόλλησης

Η έρευνα των Planalp και Braungart-Rieker (2013), ασχολήθηκε με οικογένειες με βρέφη παρακολουθώντας-μελετώντας άλλοτε τις μητέρες με τα βρέφη και άλλοτε τους πατέρες με τα βρέφη. Τα βρέφη ταξινομήθηκαν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες προσκόλλησης: α) ασφαλή, β) ανασφαλή, γ) ανασφαλή-αμφίθυμα, δ) αποδιοργανωμένα. Μέσα από την έρευνα μετρήθηκε η ιδιοσυγκρασία του βρέφους σε επίπεδο δραστηριότητας, προσέγγισης, χαδιών, αγωνίας σε περιορισμούς, φόβο, ευχαρίστησης σε υψηλή ένταση, ευχαρίστησης σε χαμηλή ένταση, αντιληπτικής ευαισθησία, αντιδραστικότητα, θλίψη, χαμόγελο και γέλιο. Η έρευνα διαπίστωσε ότι η ιδιοσυγκρασία του βρέφους σχετίζεται με την προσκόλληση πολύ περισσότερο για τους πατέρες παρά για τις μητέρες, επομένως η ιδιοσυγκρασία του βρέφους μπορεί να είναι πιο σημαντική στην αναπτυσσόμενη σχέση προσκόλλησης βρέφους-πατέρα παρά βρέφους-μητέρας. Συγκεκριμένα όσον αφορά τη βρεφική ιδιοσυγκρασία τα βρέφη που αξιολογήθηκαν σχετικά με την απομάκρυνση της μητέρας είχαν υψηλότερα επίπεδα στο θέμα της αγκαλιάς σε σχέση με τα βρέφη που ήταν ασφαλή. Όσον αφορά την αξιολόγηση του μοντέλου βρέφους-πατέρα προέκυψαν οι εξής ιδιοσυγκρασιακές διαφορές. Τα ανασφαλή βρέφη είχαν υψηλότερα επίπεδα φωνητικής αντιδραστικότητας από τα ασφαλή. Τα ανασφαλή-αμφίθυμα βρέφη έδειξαν υψηλότερα επίπεδα ευαισθησίας και χαδιών και ευχαρίστηση στην χαμηλή ένταση σε σχέση με τα ασφαλή παιδιά. Μάλιστα η μελέτη αυτή υπήρξε από τις πρώτες που εξέτασαν τα χάρδια, δηλαδή την φυσική εγγύτητα και το κατά πόσο βοηθά στην ασφαλή προσκόλληση (Planalp & Braungart-Rieker, 2013).

Άλλη μια έρευνα που ασχολήθηκε και μελέτησε τα χαρακτηριστικά των βρεφών που οδηγούν σε ασφαλή προσκόλληση ήταν αυτή των Gartstein και Iverson (2014). Τα ερωτηματολόγια συμπεριφοράς που δόθηκαν στους γονείς των βρεφών μετρούσαν τη θετική συναισθηματικότητα (χαμόγελα, γέλιο, ευχαρίστηση, αντιληπτική ευαισθησία) και αρνητική συναισθηματικότητα (φόβο, θλίψη). Στα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι η θετική συναισθηματικότητα συνδέεται περισσότερο με την ασφαλή προσάρτηση-προσκόλληση. Η αρνητική συναισθηματικότητα του βρέφους κατά τη διάρκεια της πρώιμης βρεφικής περιόδου έχει μικρότερη σημασία για την ανάπτυξη της

ασφαλής προσκόλλησης (Gartstein & Iversons, 2014).

Στην έρευνα των Mills-Koonce, Propper και Barnett (2012), το δείγμα αποτελούνταν από 91 παιδιά που ταξινομήθηκαν ως ασφαλή, 28 ως ανασφαλή, 15 ως ανασφαλή-αμφίθυμα και 14 ως αποδιοργανωμένα. Η μελέτη εξέτασε την ποιότητα της προσκόλλησης των βρεφών σε συνάρτηση χαρακτηριστικών παιδιών και μητέρας. Ευρήματα της έρευνας υπήρξαν ότι η καταπραϊντική ικανότητα του ίδιου του βρέφους στους 6 μήνες σχετίζεται με τη μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης αργότερα ανασφαλούς-αμφίθυμης προσκόλλησης. Αυτό αναφέρεται και από τους Rothbart και Bates (1998), όπου λένε ότι οι ιδιοσυγκρασιακές προδιαθέσεις για αυξημένο αρνητικό συναίσθημα με τον γονέα μπορεί να είναι η μοναδική πηγή επιρροής του παιδιού στην ανάπτυξη των σχέσεων προσκόλλησης.

Η εργασία των Schroder et al. (2022) είχε ως στόχο να μελετήσει-διερευνήσει τη σχέση της ιδιοσυγκρασίας ή χαρακτήρα, το γονικό άγχος και τα προβλήματα ψυχικής υγείας σε παιδιά με διαταραχή προσκόλλησης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει μία μόνο διάσταση της προσωπικότητας δηλαδή ιδιοσυγκρασία ή χαρακτήρας. Η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού είναι διπαραγοντική δηλαδή οι σχέσεις των ανασφαλών προσκολλημένων εστιάζονται στην ιδιοσυγκρασία και στις διαστάσεις του χαρακτήρα. Επίσης η μελέτη έδειξε συσχέτιση διαταραχής προσκόλλησης με παιδιά που είχαν άγχος κι προβλήματα ψυχικής υγείας (Schroder et al., 2022).

Τέλος, η έρευνα των Matas, Arend και Sroufe (1978) ασχολήθηκε με ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών του παιδιού που αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον σε κοινωνικό και γνωστικό τομέα. Τα ασφαλή παιδιά έδειχναν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα ενώ δεν απογοητεύονταν εύκολα. Τα αμφίθυμα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερη δυσκολία αποχωρισμού. Τα παιδιά των οποίων η κύρια προσκόλληση ήταν ασφαλής ήταν πιο ελεύθερα να εμπλακούν σε νέα παιχνίδια και καταστάσεις (Matas, Arend & Sroufe, 1978).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, η προσκόλληση και η ιδιοσυγκρασία εμφανίζουν σημαντικά κοινά σημεία, χωρίς όμως η μία να καθορίζει απόλυτα την άλλη. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι, παρότι η ιδιοσυγκρασία δεν προσδιορίζει πλήρως την ποιότητα της προσκόλλησης, ορισμένα χαρακτηριστικά της —όπως η θετική συναισθηματικότητα, η προσαρμοστικότητα και η χαμηλή αρνητική αντιδραστικότητα— φαίνεται να ενισχύουν την ανάπτυξη ασφαλούς δεσμού. Αντίθετα, υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα, φόβος και δυσκολία προσαρμογής συνδέονται συχνότερα με ανασφαλείς μορφές προσκόλλησης. Συνεπώς, η ιδιοσυγκρασία συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της ποιότητας των πρώτων σχέσεων φροντίδας, χωρίς όμως να αποτελεί τον μοναδικό καθοριστικό παράγοντα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Calkins, S. D., & Degnan, K. A. (2006). Temperament in early development. In R. T. Ammerman (Ed.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology* (Vol. 3, pp. 64–84). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Chess, S., & Thomas, A. (1996). *Temperament: theory and practice*. New York: Brunel/Mazel.
- Gartstein, M., & Iverson, C. (2014). Attachment security: The role of infant, maternal, and contextual factors. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 261–276.
- Groh, A. M., Narayan, A. J., Bakermans-Kranenburg, M. J., Roisman, G. I., Vaughn, B. E., Fearon, R. M. P., & van IJzendoorn, M. H. (2017). Attachment and Temperament in the Early Life Course: A Meta-Analytic Review. *Child Development*, 88(3), 770–795. <https://doi.org/10.1111/cdev.12677>
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1991). Perspectives on attachment. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 52–65). London: Tavistock/Routledge.
- Λεοντάρη, Α. (2000). Η θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. *Ψυχολογία*, 7(1), 63-87. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24254
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Μ. Κουλεντιανού & Ι. Παπαθανασάκη, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547–556. <https://doi.org/10.2307/1128221>
- Mills-Koonce, W. R., Propper, C. B., & Barnett, M. (2012). Poor infant soothability and later insecure-ambivalent attachment: Developmental change in phenotypic markers of risk or two measures of the same construct? *Infant Behavior & Development*, 35(2), 215–225. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.01.002>
- Planalp, E. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2013). Temperamental precursors of infant attachment with mothers and fathers. *Infant Behavior & Development*, 36(4), 796–808. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.09.004>
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 105–176). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Schröder, M., Seker, S., d'Huart, D., Izat, Y., Bolten, M., Schmeck, K., & Schmid, M. (2022). The relationship of temperament and character, parental stress, and mental health problems with attachment disorders among children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15458. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315458>

Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Από την πειθαρχία στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος

Μαυροβουνιώτη Δέσποινα, M.Ed., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Αγγλικής Γλώσσας

Περίληψη

Η διαχείριση προβλημάτων στη σχολική τάξη αποτελεί διαχρονικά μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Το άρθρο αυτό διερευνά σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συντονιστή ενός θετικού μαθησιακού κλίματος. Μέσα από θεωρητικά μοντέλα και πρακτικά παραδείγματα, αναλύονται στρατηγικές όπως η διαμόρφωση σαφών κανόνων, η θετική ενίσχυση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της πρόληψης, της συνεργασίας με τους γονείς και της ενδυνάμωσης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η προσέγγιση που προτείνεται εστιάζει στη δημιουργία ενός δημοκρατικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ο σεβασμός και η συνεργασία λειτουργούν ως θεμέλια για την επίλυση συγκρούσεων και τη βελτίωση των σχέσεων μέσα στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική τάξη, διαχείριση συμπεριφοράς, παιδαγωγικές στρατηγικές, θετικό κλίμα, κανόνες

Classroom management: From discipline to the creation of a positive learning climate

Mavrovounioti Despoina, English Language Teaching Educational Advisor, M.Ed.

Abstract

Classroom management has consistently been one of the greatest challenges in the field of education. This article explores contemporary pedagogical approaches to the prevention and management of behavioral issues, emphasizing the empowerment of the teacher's role as a facilitator of a positive learning environment. Drawing on theoretical models and practical examples, it analyzes strategies such as the establishment of clear rules, positive reinforcement, differentiated instruction, and the development of communication and empathy skills. Furthermore, it highlights the importance of prevention, collaboration with parents, and the enhancement of students' social and emotional competencies. The proposed approach focuses on creating a democratic and supportive classroom climate where respect and cooperation serve as the foundation for conflict resolution and the improvement of interpersonal relationships within the learning community.

Key-words: classroom management, behavior management, pedagogical strategies, positive climate, rules

Εισαγωγή

Η ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης αποτελεί θεμελιώδη όρο για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Παρά τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προωθούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, τα προβλήματα συμπεριφοράς εξακολουθούν να αποτελούν σημαντική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Οι μορφές τους ποικίλλουν — από ήπιες μορφές απροσεξίας έως έντονες συγκρούσεις ή άρνηση συμμετοχής — και συνδέονται συχνά με κοινωνικούς, συναισθηματικούς ή οικογενειακούς παράγοντες (Ματσαγγούρας, 2014).

Η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων δεν περιορίζεται πλέον στη λογική της πειθαρχίας και της τιμωρίας, αλλά στηρίζεται σε ολιστικές και συνεργατικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος (Rogers, 2011). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, διαμεσολαβητή και πρότυπου συμπεριφοράς, καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού.

Η σχολική τάξη ως έννοια δεν περιορίζεται στην σχολική αίθουσα ή στην κοινωνική ομάδα αλλά αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Η αποτελεσματική διαχείρισή της συνιστά βασική παιδαγωγική δεξιότητα και καθορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας. Σε μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας της διαχείρισης της σχολικής τάξης θα μπορούσε κανείς να συμπεριλάβει όλες τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να εποπτεύει τις δραστηριότητες-ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη όπως η μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμπεριφορά των μαθητών. Είναι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή ή αντιμετώπιση συγκεκριμένων συμπεριφορών, θετικών ή αρνητικών, οι οποίες εκδηλώνονται από μαθητές/τριες μέσα στην τάξη, ιδίως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Wages, 2021). Όπως αναφέρουν οι Evertson και Weinstein (2006), η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει τη δημιουργία σχέσεων υποστήριξης, την οργάνωση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτορρύθμισης στους μαθητές. Η σχολική διαχείριση δεν περιορίζεται στη χρήση πειθαρχικών πρακτικών αλλά αφορά στην οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι παιδαγωγικές θεωρίες που έχουν διαμορφώσει τις προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης είναι ποικίλες. Η συμπεριφοριστική σχολή (B.F. Skinner) εστιάζει στη διαμόρφωση συμπεριφορών μέσω ενίσχυσης και καθορισμού στόχων. Σύμφωνα με την συμπεριφοριστική θεωρία η φύση του παιδιού είναι ένας άγραφος πίνακας (tabula rasa) και επομένως οι εξωτερικές συνθήκες είναι εκείνες που καθορίζουν τόσο το περιεχόμενο της μάθησης όσο και το ρυθμό αυτής και της ανάπτυξης του παιδιού. Ο

εκπαιδευτικός πρέπει να καθορίσει τους διδακτικούς στόχους και να εξασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες για να προωθήσει την επιθυμητή συμπεριφορά.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση (C. Rogers) προτάσσει τον σεβασμό στην αυτονομία του μαθητή και την ενίσχυση της εσωτερικής του παρακίνησης. Η σχολή αυτή αμφισβητεί τις ικανότητες του μαθητή για αυτορρύθμιση καθώς η πορεία ανάπτυξης του παιδιού είναι εν δυνάμει εσωτερικά προδιαγεγραμμένη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει το νόημα των προσωπικών εμπειριών του ώστε να διαμορφώνει ένα περιβάλλον στο οποίο προωθείται η ελεύθερη επιλογή και η αυτορρύθμιση του. Η θεωρία αυτή θέτει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις ως απαραίτητη προϋπόθεση για να επικρατεί κλίμα επικοινωνίας, αποδοχής και κατανόησης σε μια σχολική τάξη. Όταν τίθεται μια τέτοια καλή επικοινωνιακή βάση στη σχολική τάξη δημιουργείται ένα ελκυστικό περιβάλλον για συμμετοχή όλων στην μάθηση με αμείωτο το μαθητικό ενδιαφέρον και ευεργετικές συνέπειες στην απόδοση των μαθητών.

Η ψυχοδυναμική σχολή υπογραμμίζει την ανάγκη κατανόησης των εσωτερικών κινήτρων και συγκρούσεων του παιδιού. Η ψυχοδυναμική θεωρία υποστηρίζει ότι η επιθυμία και του μαθητή για εξέλιξή του σε ένα αυτορυθμιζόμενο άτομο υπάρχουν εν δυνάμει και η ανάπτυξη του μαθητή είναι απόρροια της επίδρασης του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου. Επομένως οι ενέργειες του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνειδητές και σκόπιμες με στόχο να αξιοποιήσουν στο έπακρο εκείνα τα στοιχεία του περιβάλλοντος που ενισχύουν την αυτορρύθμιση του και να τον οδηγήσουν από “εν δυνάμει” σε “εν ενεργεία”.

Τέλος, η ερευνητική σχολή επικεντρώνεται στη συνεχή αναστοχαστική πρακτική και την εμπειρική τεκμηρίωση της διδακτικής πράξης. Ξεκινά με τη συστηματική έρευνα της διδακτικής πραγματικότητας και ασχολείται με την παρουσίαση συνθηκών της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Η σημασία της διαχείρισης της σχολικής τάξης

Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα για να είναι επιτυχημένη η μαθησιακή διαδικασία. Η δυσκολία στη διαχείριση αποτελεί την ισχυρότερη πηγή στρες και επαγγελματικής επαγγελματική ζωή του/της εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ο χειρισμός τέτοιων προβλημάτων αποβαίνει σε βάρος του διδακτικού-μαθησιακού χρόνου. Προβλήματα συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας μπορεί να αναφερθούν όταν ο μαθητής δε ζητάει τον λόγο αλλά πετάγεται, συνομιλεί με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, πετάει μικροαντικείμενα στους συμμαθητές του, εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς, προσέρχεται με καθυστέρηση στην τάξη, απουσιάζει αδικαιολόγητα, δεν συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων.

Η διαχείριση της σχολικής τάξης δεν αφορά μόνο τη διατήρηση της τάξης, αλλά και την προαγωγή ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια, αποδοχή και κίνητρο για μάθηση.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει ουσιαστικά στη διαχείριση της συμπεριφοράς, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, μειώνοντας τη βαρεμάρα και την απόσπαση (Κουτσελίνη, 2017). Παράλληλα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και επικοινωνίας βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τις συνέπειες των πράξεών τους και να επιλύουν συγκρούσεις δημιουργικά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός διαχειριστής της τάξης, αλλά παιδαγωγός που διαμορφώνει κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας. Ο Ματσαγγούρας (2014) υπογραμμίζει ότι η ηγεσία του εκπαιδευτικού βασίζεται στη συνέπεια, τον διάλογο και τον σεβασμό, όχι στην αυθεντία. Ο δάσκαλος που λειτουργεί με ενσυναίσθηση και υπομονή μπορεί να μετατρέψει τη δυσκολία σε ευκαιρία ανάπτυξης για τον μαθητή και ολόκληρη την ομάδα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές του, να τους εμπνέει, να δημιουργεί ζεστό περιβάλλον (Rubio, 2009), να έχει υψηλές προσδοκίες για επιτυχία (Cruickshank, Jenkins & Metcalf, 2006), να παρέχει ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση (Good & Brophy, 2003). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διακρίνεται από υπομονή, ψυχραιμία, χιούμορ και συνέπεια, ενώ παράλληλα δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές του (Rubio, 2009). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από προσωπικά χαρακτηριστικά όπως αυτοέλεγχος, υπομονή και ψυχραιμία (Good & Brophy, 2003).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στη διδασκαλία του μαθήματος, κατανοητό προφορικό λόγο, ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας, προσανατολισμό στο έργο του, εμπλοκή στη διεργασία της μάθησης και στην επιτυχία των μαθητών (Elliott et al., 2008). Για να είναι αποτελεσματική διδασκαλία του εκπαιδευτικού και να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών θα πρέπει μέσω των ερωτήσεων του να καθοδηγεί τη διεργασία της συζήτησης και της ανακάλυψης προκειμένου να εγείρει αντιφάσεις αλλά και να ωθεί τον μαθητή να απαντήσει περισσότερο κριτικά συμμετέχοντας στη δόμηση της γνώσης. Είναι σκόπιμο να ενθαρρύνει τους μαθητές να δίνουν παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και εμπειρία τους έτσι ώστε να τα συνδέσουν με τη νέα γνώση δημιουργώντας ένα ζωντανό σχολικό κλίμα που συνδέεται με τα βιώματά τους. Είναι, επίσης, απαραίτητο να προωθεί την ανταλλαγή απόψεων και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του.

Η επαρκής προετοιμασία του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα επιτυχούς διαχείρισης της σχολικής τάξης. Τον καθιστά ικανό να δομήσει το μάθημα έτσι ώστε να αποφευχθούν οι παύσεις, τα κενά και τα αδιέξοδα που μπορεί

δυνητικά να λειτουργήσουν σαν αφορμές για την παρεκτροπή των μαθητών δυσκολεύοντας την προσπάθειά του να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη του (Χατζηδήμου, 2015, Ματσαγγούρας, 2008). Η προετοιμασία του μαθήματος πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ακριβή πορεία που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός (χρόνος, μέθοδοι, μέσα διδασκαλίας) αλλά και από ευελιξία ώστε να προσαρμοστεί σε συνθήκες που δεν έχει προβλέψει (Cruickshank et al. 2006) και να πάρει τις σωστές αποφάσεις χωρίς να διακοπεί η ροή του μαθήματος και διασπαστεί η προσοχή των μαθητών).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακούει, να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τους μαθητές του χωρίς επικριτική διάθεση. Η επαρκής προετοιμασία του μαθήματος, η ομαλή ροή δραστηριοτήτων και η αποφυγή 'νεκρού χρόνου' συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Χατζηδήμου, 2015). Η δημοκρατική στάση του εκπαιδευτικού ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία, σε αντίθεση με το αυταρχικό ή χαλαρό στυλ διδασκαλίας. Στο αυταρχικό στυλ διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία, δεν παραδέχεται τα λάθη του ενώ δεν χάνει ευκαιρία να κριτικάρει τους μαθητές του και να τους προσβάλλει δημόσια. Στον αντίποδα του αυταρχικού στυλ διδασκαλίας βρίσκεται το "χαλαρό ή το αδιάφορο" στυλ. Εδώ ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται "παθητικός" και αδιάφορος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν ορίζει κανόνες, δεν τιμωρεί τις αναρμοστες συμπεριφορές, δεν είναι προσβλητικός απέναντι στους μαθητές αλλά ούτε επαινεί τη συμπεριφορά τους (Wragg, 2003, Ματσαγγούρας, 2008, Χατζηδήμου, 2015).

Πρακτικές στρατηγικές για την τάξη

Στην πράξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει απλές αλλά ουσιαστικές στρατηγικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς όπως το συμβόλαιο τάξης με την από κοινού διαμόρφωση ενός «συμβολαίου» με κανόνες και συνέπειες που καλλιεργεί αίσθημα δικαιοσύνης και συμμετοχής, την καθημερινή ρουτίνα που ενισχύει την προβλεψιμότητα και μειώνει το άγχος των μαθητών, τη θετική επικοινωνία με χρήση θετικών διατυπώσεων («ας προσπαθήσουμε να ακούσουμε ο ένας τον άλλο») αντί για αρνητικές εντολές. Χρήσιμες στρατηγικές, επιπρόσθετα, αποτελούν η ανάθεση ρόλων και υπευθυνοτήτων που ενισχύει την αυτοεκτίμηση όπως και η ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες συνεργασίας, παιχνίδια ρόλων και αναστοχασμό όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Η συνεργασία με τους γονείς είναι εξίσου σημαντική. Ο τακτικός διάλογος και η κοινή στάση απέναντι στις δυσκολίες συμβάλλουν στη συνοχή των μηνυμάτων που λαμβάνει ο μαθητής.

Τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης της μαθητικής προσοχής

Σύμφωνα με την ψυχολογία (Slavin, 1994) τα αισθητηριακά μέσα που ελκύουν εύκολα την προσοχή μας α) έχουν ένταση ή μέγεθος, β) είναι πρωτότυπα γ) εναλλάσσονται ή ποικίλουν και δ) κινούνται.

Η χρήση του αιφνιδιασμού: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αιφνιδιάσει τους μαθητές παρουσιάζοντας κάτι ασυνήθιστο ή κάνοντας μια σιωπηρή δραστηριότητα, πράγματα δηλαδή που δεν συνηθίζει να κάνει μέσα στον χώρο της σχολικής τάξης. Έτσι επικεντρώνονται σε αυτή την προσπάθεια και δεν διαταράσσουν τη ροή της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008).

Κίνηση και χειρονομίες του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα παραγωγιστικά μηνύματα που συμπληρώνουν και παραστατικοποιούν τα γλωσσικά. Εδώ ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πομπό αυτών των μηνυμάτων χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος. Έτσι η επικοινωνία αποκτά οπτικοακουστικό χαρακτήρα και προσελκύει την προσοχή των μαθητών.

Εναλλαγή στον ρυθμό επικοινωνίας: Στην αρχή του μαθήματος και όταν η μαθητική προσοχή βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να αλλάζει με ταχύ ρυθμό το διάλυο επικοινωνίας (οπτικοακουστικό), το περιεχόμενο της επικοινωνίας και τους αποδέκτες. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να είναι σύντομη (Ματσαγγούρας, 2008).

Χρήση παύσης: Ο ομιλητής -εκπαιδευτικός διασαφηνίζει τα λεκτικά μηνύματα, δίνει χρόνο στον ακροατή-μαθητή να τα επεξεργαστεί και τον ανακουφίζει από τον συνεχή καταγίγισμό πληροφοριών (Ματσαγγούρας, 2008).

Χρήση υπογράμμισης: Μπορεί να είναι κυριολεκτική, δηλαδή να υπογραμμίσει κάτι στον πίνακα ή λεκτική με τη χρήση του ρήματος “προσέξτε” (Ματσαγγούρας, 2008).

Η θέσπιση κανόνων αποτελεί μια ακόμη σημαντική μορφή πρόληψης των προβλημάτων στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Για να είναι όμως αποτελεσματικοί αυτοί οι κανόνες θα πρέπει να είναι λίγοι σε αριθμό, σύντομοι και διατυπωμένοι με σαφήνεια, να επιβάλλονται σε όλους χωρίς να ευνοείται κανένας, να προσδιορίζουν την επιθυμητή συμπεριφορά με θετικό τρόπο διότι οι μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο σε μια θετικά διατυπωμένη παρότρυνση αντί για αποτροπή. Επίσης, οι κανόνες πρέπει να αφορούν σημαντικές συμπεριφορές των μαθητών ή αυτές με την υψηλότερη συχνότητα, τις πιο ενοχλητικές ή σημαντικές για να μην διακόπτεται η ροή του μαθήματος (Canter & Canter, 2001, Elliott et al., 2008) και να αφορούν συμπεριφορές ορατές και αντικειμενικά προσδιορισμένες (θα βοηθούσε και κάποια εικονογράφηση). Είναι χρήσιμο να διευκρινίζεται εξ αρχής ότι επιβραβεύεται η αποδεκτή συμπεριφορά και τιμωρείται η μη αποδεκτή ώστε να εμπεδώνεται το σύστημα αμοιβών-συνεπειών.

Τέλος, η πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσα από ποιοτική διδασκαλία, ενεργητική συμμετοχή και συναισθηματική νοημοσύνη. Η μάθηση μέσω project, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών μεταμορφώνουν την τάξη σε εργαστήριο συνεργασίας και δημιουργικότητας. Ο εκπαιδευτικός που προάγει τη συμπερίληψη, ενισχύει τη θετική ενίσχυση και δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση συγκρούσεων. Συνεπώς, η τάξη ως εργαστήριο καινοτομίας έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική εμπειρία, καθιστώντας τη διαδικασία της μάθησης πιο συναρπαστική, συμμετοχική και ουσιαστική.

Απόψεις των εκπαιδευτικών

Με την αφορμή μιας επιμορφωτικής δράσης για τη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τη δράση αυτή απάντησαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι σε δείγμα 41 ερωτώμενων (80,5 % γυναίκες εκπαιδευτικοί) περισσότεροι από τους μισούς (51,2 %) παρότι έχουν τουλάχιστον 20 χρόνια εμπειρίας ήθελαν να παρακολουθήσουν το σεμινάριο γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα ενώ ακριβώς αυτό το ποσοστό υπηρετεί σε γυμνάσιο. Ισάριθμοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα προβλήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης στις μαθησιακές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα. Τα προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών έρχονται σε επόμενη κατάταξη στη γνώμη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Θεωρούν πολύ σημαντικό παράγοντα τη σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του, τη σωστή διαχείριση του χρόνου, την προσεκτική ακρόαση των προβληματισμών των μαθητών, την ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας και την εξασφάλιση δημοκρατικού κλίματος στην τάξη. Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι η αισθητική του υλικού περιβάλλοντος της τάξης καθώς και η συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών.

Συμπέρασμα

Η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς οι ενδεχόμενες δυσκολίες έχουν αρνητικές συνέπειες για το κλίμα της τάξης και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Παράγοντες επιτυχούς διαχείρισης της σχολικής τάξης αναφέρονται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η προετοιμασία του, η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης αλλά ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει καλά τους μαθητές του ώστε να μπορεί να επιλέξει σε κάθε περίπτωση την στρατηγική εκείνη που θα τον βοηθήσει να διαχειριστεί τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με την συμπεριφορά κάποιων μαθητών επιδεικνύοντας διάθεση προσέγγισης των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Brophy, J. (2003). *Teaching problem students*. Guilford Press.
- Canter L. and Canter M. (2001). *Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington: Solution Tree
- Chatzidimou, D. (2015). Microteaching in teacher education. *A theoretical and empirical approach*.
- Cruikshank, D., Jenkins, D., Metcalf, K. (2006). *The Act of Teaching*. (4th edition). New York McGraw-Hill.
- Elliott, J. G., & Stemler, S. E. (2008). Teacher authority, tacit knowledge, and the training of teachers. In *Personnel Preparation* (Vol. 21, pp. 75-88). Emerald Group Publishing Limited.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Gkotovos, A. (2002). *Peitharchia sto scholeio kai paidagogiki eleftheria*. Athina Metaichmio.
- Koutselini, M. (2017). *I apotelesmatiki scholiki taxi: Organosi, diacheirisi kai diaforopoiimeni didaskalia*. Lefkosia: Panepistimio Kyprou.
- Matsangouras, I. (2008). *I scholiki taxi: Theoria kai praxi tis didaskalias I*. Ekdoseis Grigori.
- Matsangouras, I. (2014). *Igesia kai diacheirisi tis scholikis taxis: Apo ton elencho sti synergasia*. Athina: Grigori.
- Rogers, B. (2011). *Classroom Behaviour: A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. London: Sage.
- Rubio, C. M. (2009). Effective teachers-professional and personal skills. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 35-46.
- Slavin, R.E. (1994). *Using Student Team Learning* (2nd Ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Wages, D. J. (2021). *Bridging Theory to Practice: Developing Self-Efficacy in Preservice Teachers' Classroom Management Skills*. Northcentral University.
- Wragg, E. C. (2003). *Assessment and learning in secondary school*. Routledge.

Μητέρες παιδιών με αναπηρία: Μια συστημική και φεμινιστική προσέγγιση της φροντίδας στο οικογενειακό πλαίσιο

Αδαμοπούλου Άννα, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής - Κοινωνιολόγος, M.Sc.

Περίληψη

Η μητρότητα συχνά αντιμετωπίζεται ως ένας φυσικός και καθολικά ικανοποιητικός ρόλος. Ωστόσο, για τις μητέρες παιδιών με αναπηρία, η εμπειρία αυτή μετασχηματίζεται ουσιαστικά, τοποθετώντας τες συχνά στο περιθώριο των κυρίαρχων κοινωνικών προσδοκιών. Το παρόν άρθρο εστιάζει στον ρόλο της μητέρας ως πρωταρχικού φορέα φροντίδας μέσα στο οικογενειακό σύστημα, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλοι ρόλοι και οι θεσμικές πρακτικές μεταφέρουν δυσανάλογα το βάρος της φροντίδας στις γυναίκες. Η ανάλυση εδράζεται σε συστημικές και φεμινιστικές θεωρητικές οπτικές και τεκμηριώνεται από προηγούμενες ερευνητικές εργασίες της συγγραφέως, τη σχετική επαγγελματική εμπειρία της στον χώρο της ειδικής αγωγής και τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία. Υποστηρίζεται ότι η ενδυνάμωση της μητέρας ενισχύει την οικογένεια ως σύστημα και, τελικά, ωφελεί άμεσα το ίδιο το παιδί, το οποίο αποτελεί τον κεντρικό αποδέκτη της ειδικής αγωγής. Τέλος, αναδεικνύεται η ανάγκη υιοθέτησης συστημικών πολιτικών και πρακτικών που αναγνωρίζουν τη φροντίδα των παιδιών με αναπηρία ως συλλογική και θεσμική ευθύνη.

Λέξεις-κλειδιά: μητρότητα, αναπηρία, ειδική αγωγή, συστημική προσέγγιση, φροντίδα

Mothers of Children with Disabilities: Systemic and Feminist Perspectives on Care in the Family Context

Adamopoulou Anna, Special Education Teacher - Sociologist, M.Sc.

Abstract

Motherhood is often perceived as a natural and universally fulfilling role. However, for mothers of children with disabilities, this experience is profoundly transformed, frequently placing them at the margins of dominant social expectations. This article focuses on the role of the mother as the primary caregiver within the family system, highlighting the ways in which gendered roles and institutional practices disproportionately transfer the burden of care onto women. The analysis is grounded in systemic and feminist theoretical perspectives and is supported by the author's previous research work, relevant professional experience in the field of special education, and contemporary scholarly literature. It is argued that empowering the mother strengthens the family as a system and ultimately benefits the child, who constitutes the central recipient of special education. Finally, the article underscores the need for the adoption of systemic policies and practices that recognize the care of children with disabilities as a collective and institutional responsibility.

Key-words: motherhood, disability, special education, systemic approach, care

Εισαγωγή

Η μητρότητα έχει διαχρονικά παρουσιαστεί ως το αποκορύφωμα της γυναικείας αυτοπραγμάτωσης: ένας φυσικοποιημένος ρόλος, συνδεδεμένος με έννοιες άνευ όρων αγάπης, θυσίας και συναισθηματικής πληρότητας (Ruddick, 1989 ; Gilligan, 1993). Στο πλαίσιο των κυρίαρχων κοινωνικών αφηγήσεων, συχνά εξιδανικεύεται ως εγγενώς ανταποδοτική εμπειρία, αποσιωπώντας τις σύνθετες πραγματικότητες που βιώνουν οι γυναίκες των οποίων η μητρική εμπειρία διαμορφώνεται μέσα από τη φροντίδα ενός παιδιού με αναπηρία. Στην ελληνική κοινωνία, όπως και σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα με έντονα πατριαρχικά χαρακτηριστικά, οι γυναίκες εξακολουθούν να κατασκευάζονται κοινωνικά ως οι βασικές φροντίστριες της οικογένειας, αναλαμβάνοντας δυσανάλογο βάρος σωματικής και συναισθηματικής εργασίας (Tronto, 2020 ; Saraceno & Keck, 2010). Όταν το παιδί έχει αναπηρία, οι προσδοκίες αυτές εντείνονται, ενώ οι φροντιστικές απαιτήσεις αυξάνονται σημαντικά, συχνά χωρίς επαρκή θεσμική και κοινωνική υποστήριξη.

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει τη μητρότητα παιδιών με αναπηρία μέσα από μια συστημική και φεμινιστική οπτική, αντιμετωπίζοντας τη φροντίδα όχι ως έμφυτο μητρικό ένστικτο αλλά ως κοινωνικά, πολιτισμικά και θεσμικά προσδιορισμένη πρακτική. Στο επίκεντρο τοποθετείται η μητέρα ως πρωταρχικός φορέας φροντίδας μέσα στο οικογενειακό σύστημα και αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο οι έμφυλοι ρόλοι και τα υποστηρικτικά πλαίσια επηρεάζουν τη λειτουργία της οικογένειας συνολικά.

Υπό αυτή τη συστημική οπτική, η υποστήριξη της μητέρας συνδέεται άμεσα με την ευημερία και την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, το οποίο, ως κεντρικός αποδέκτης της ειδικής αγωγής, επηρεάζεται καθοριστικά από τη λειτουργικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος και τη δυνατότητα ουσιαστικής συνεργασίας με τους επαγγελματίες.

Συστημική και Φεμινιστική Προσέγγιση της Φροντίδας

Σύμφωνα με τη συστημική οπτική, η οικογένεια αποτελεί ένα δυναμικό σύστημα αλληλεξαρτώμενων σχέσεων, στο οποίο κάθε μεταβολή επηρεάζει τη λειτουργία του συνόλου. Η εμφάνιση της αναπηρίας σε ένα παιδί δεν αφορά αποκλειστικά το ίδιο, αλλά επιδρά σε όλους τους ρόλους, τις ισορροπίες και τις αλληλεπιδράσεις εντός της οικογένειας (Kyzar et al., 2012; Bronfenbrenner, 2005). Οι αυξημένες φροντιστικές ανάγκες, η ανακατανομή ρόλων και η συναισθηματική επιβάρυνση επηρεάζουν τη συνολική λειτουργικότητα του οικογενειακού συστήματος, με άμεσες συνέπειες στη συναισθηματική ασφάλεια και την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Από τη σκοπιά της ειδικής αγωγής, η οικογένεια δεν αποτελεί απλώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει το παιδί, αλλά έναν ενεργό παράγοντα που συνδιαμορφώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων. Η ψυχολογική κατάσταση του βασικού φροντιστή, η σταθερότητα της καθημερινής ρουτίνας και η ποιότητα της συνεργασίας με τους επαγγελματίες αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα κάθε παρέμβασης (Dunst & Trivette, 2009; Turnbull et al., 2010).

Παράλληλα, οι φεμινιστικές θεωρίες της φροντίδας αμφισβητούν την αντίληψη της μητρότητας ως έμφυτου και φυσικού ρόλου και αναδεικνύουν τη φροντίδα ως κοινωνικά κατασκευασμένη και έμφυλα προσδιορισμένη πρακτική (Ruddick, 1989; Gilligan, 1993; Tronto, 2020). Η φροντιστική εργασία - σωματική, συναισθηματική και οργανωτική - κατανέμεται άνισα, με τις γυναίκες και ιδίως τις μητέρες παιδιών με αναπηρία, να επωμίζονται δυσανάλογο βάρος (Adamopoulou, 2003). Σύγχρονες διεθνείς μελέτες καταδεικνύουν ότι οι μητέρες παιδιών με αναπηρία εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα ψυχικής κόπωσης, κοινωνικής απομόνωσης και επαγγελματικού περιορισμού, ως αποτέλεσμα της συνεχούς φροντιστικής ευθύνης και της ανεπαρκούς θεσμικής υποστήριξης (Schmidt et al., 2022; Brekke & Alecu, 2023; Barzallo et al., 2024). Οι κοινωνικές προσδοκίες της «καλής μητέρας» ενισχύουν την εσωτερίκευση της ευθύνης και μετατρέπουν δομικές ανεπάρκειες σε ατομικό βάρος.

Η οπτική αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο της αναπηρίας, όπου η φροντίδα δεν περιορίζεται σε οικογενειακό καθήκον, αλλά συνιστά πεδίο κοινωνικής και πολιτικής διαπραγμάτευσης. Οι πρακτικές φροντίδας εγγράφονται σε συγκεκριμένα θεσμικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, τα οποία καθορίζουν ποιος φροντίζει, με ποιους πόρους και υπό ποιες συνθήκες. Στο πλαίσιο αυτό, η φροντίδα παιδιών με αναπηρία συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα κοινωνικής αναγνώρισης, εξουσίας και κατανομής ευθυνών, καθώς και με τον διαχωρισμό δημόσιου/ιδιωτικού χώρου.

Από κριτική σκοπιά, φεμινιστικές θεωρήσεις της αναπηρίας επισημαίνουν τον κίνδυνο εξιδανίκευσης της φροντίδας. Θεωρητικοί όπως οι Silvers και Thomas υπογραμμίζουν ότι η ηθική της φροντίδας δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τις υλικές και κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων ασκείται. Η ανάθεση της φροντίδας σχεδόν αποκλειστικά στις γυναίκες, και ιδίως στις μητέρες παιδιών με αναπηρία, αντανακλά και αναπαράγει έμφυλες ανισότητες, καθώς και τη συστηματική υποτίμηση τόσο των ατόμων με αναπηρία όσο και των φροντιστών τους (Silvers, 2007; Thomas, 1999). Από την οπτική αυτή, η φροντίδα δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ατομικό ηθικό καθήκον, αλλά ως κοινωνική πρακτική που απαιτεί δομικές παρεμβάσεις, ανακατανομή ευθυνών και θεσμική στήριξη.

Όπως έχει αναδειχθεί σε σχετικές μελέτες για τη μητρότητα στις περιπτώσεις αναπηρίας των παιδιών, η αποδοχή της διάγνωσης και η αναδιοργάνωση της καθημερινότητας συνιστούν μακρόχρονες και μη γραμμικές διαδικασίες, οι οποίες συχνά εξελίσσονται χωρίς επαρκή καθοδήγηση και στήριξη (Kittay, 2019; Fairfax et al., 2019; Adamopoulou, 2012/2025).

Υπό αυτή τη συστημική και φεμινιστική οπτική, η μητέρα αναδεικνύεται ως κεντρικός κόμβος φροντίδας, του οποίου η επιβάρυνση ή η ενδυνάμωση επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία της οικογένειας και, τελικά, την ποιότητα της υποστήριξης που λαμβάνει το παιδί ως τελικός αποδέκτης της ειδικής αγωγής (Kyzar et al., 2012).

Από το θεωρητικό πλαίσιο στη θεσμική πραγματικότητα: το κενό μετά τη γνώ- μάτευση

Σε αυτό το σημείο, η θεωρητική ανάλυση συναντά τη θεσμική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα κρίσιμη αναδεικνύεται η φάση που ακολουθεί την ανακοίνωση της διάγνωσης ή της γνωμάτευσης μιας αναπηρίας, είτε αυτή προέρχεται από ιατρικές υπηρεσίες είτε από εκπαιδευτικούς θεσμούς, όπως τα ΚΕΔΑΣΥ. Πρόκειται για μια κομβική στιγμή, κατά την οποία οι γονείς - και ιδίως οι μητέρες ως πρωταρχικοί φορείς φροντίδας - καλούνται να επεξεργαστούν ψυχολογικά την αναπηρία και να οργανώσουν τα επόμενα βήματα για το παιδί. Η περίοδος που ακολουθεί τη διάγνωση έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερα επιβαρυντική για τους γονείς και ιδίως για τις μητέρες, με αυξημένα επίπεδα άγχους, στρες και μειωμένη ποιότητα ζωής, όπως καταδεικνύουν πρόσφατες ελληνικές μελέτες σε οικογένειες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (Papadopoulos et al., 2023)

Ωστόσο, παρά τη βαρύτητα αυτής της φάσης, δεν προβλέπεται κάποια συστηματική δημόσια δομή ψυχοκοινωνικής ή συμβουλευτικής υποστήριξης που να συνοδεύει την οικογένεια στη μετάβαση αυτή. Το ζήτημα αυτό δεν αποτελεί ελληνική ιδιαιτερότητα, αλλά έχει καταγραφεί και σε διεθνές επίπεδο ως δομικό έλλειμμα των πολιτικών φροντίδας (Kittay, 2019 ; Tronto, 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, η απουσία θεσμικής συνέχειας επιβαρύνει το οικογενειακό σύστημα συνολικά και επηρεάζει άμεσα το ίδιο το παιδί, το οποίο αποτελεί τον τελικό αποδέκτη κάθε παρέμβασης. (Saraceno & Keck, 2010).

Το θεσμικό αυτό έλλειμμα δεν περιορίζεται στη χρονική στιγμή της διάγνωσης ή της γνωμάτευσης, αλλά διατρέχει τη μετέπειτα ζωή των μητέρων παιδιών με αναπηρία ως μια διαρκής συνθήκη. Μετά την αρχική φάση ενημέρωσης, οι μητέρες καλούνται να διαχειριστούν μόνες τους τη μακροχρόνια φροντίδα, τη συναισθηματική επεξεργασία της αναπηρίας, τη συνεργασία με εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δομές, καθώς και τις συνεχείς μεταβάσεις που συνεπάγεται η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, χωρίς σταθερά και θεσμοθετημένα πλαίσια ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Η απουσία ολοκληρωμένων δημόσιων υπηρεσιών συμβουλευτικής και στήριξης των οικογενειών έχει καταγραφεί και στο ελληνικό πλαίσιο, όπου η φροντίδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται κυρίως ως ιδιωτική οικογενειακή ευθύνη και να μετατίθεται δυσανάλογα στις μητέρες (Labropoulou, 2022; Saraceno & Keck, 2010). Η διαχρονική αυτή έλλειψη θεσμικής συνέχειας εντείνει την ψυχική και σωματική επιβάρυνση των μητέρων και επηρεάζει έμμεσα αλλά ουσιαστικά την ποιότητα της φροντίδας και της υποστήριξης που λαμβάνει το παιδί με αναπηρία. Η προσφυγή στα διευρυμένα οικογενειακά δίκτυα, αν και συχνά λειτουργεί ως μηχανισμός προσωρινής ανακούφισης, δεν είναι πάντοτε ουδέτερη, καθώς μπορεί να συνοδεύεται από πρόσθετη συναισθηματική πίεση και προσδοκίες συμμόρφωσης σε παραδοσιακά πρότυπα φροντίδας (Kittay, 2019; Tronto, 2020; Fairfax et al., 2019).

Συνεπώς, τα προαναφερόμενα θεσμικά κενά δεν παραμένουν στο επίπεδο των πολιτικών ρυθμίσεων αλλά διαμορφώνουν καθοριστικά τη βιωμένη καθημερινότητα των μητέρων παιδιών με αναπηρία, επηρεάζοντας πολλαπλά και αλληλοσυνδεόμενα πεδία της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής τους ζωής.

Οι μητέρες παιδιών με αναπηρία στην καθημερινή ζωή: εργασία, σχέσεις και ταυτότητα

Η μητρότητα παιδιών με αναπηρία συνιστά μια εμπειρία που εκτείνεται πέρα από το πεδίο της φροντίδας και της ανατροφής και διαπερνά το σύνολο της καθημερινής ζωής των γυναικών αυτών. Οι αυξημένες και μακροχρόνιες φροντιστικές απαιτήσεις δεν προστίθενται απλώς στους ήδη υπάρχοντες ρόλους, αλλά λειτουργούν ως οργανωτικό πλαίσιο γύρω από το οποίο αναδιατάσσονται η εργασία, οι κοινωνικές σχέσεις, η προσωπική ζωή και η αυτοαντίληψη της μητέρας.

Στο επαγγελματικό πεδίο, πολλές μητέρες παιδιών με αναπηρία αναγκάζονται να περιορίσουν ή να διακόψουν την εργασιακή τους δραστηριότητα, να αποδεχθούν θέσεις χαμηλότερης ευθύνης ή να κινηθούν σε καθεστώς επισφάλειας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες φροντίδας. Η απουσία ευέλικτων εργασιακών ρυθμίσεων και συνεκτικών κοινωνικών πολιτικών εντείνει την οικονομική εξάρτηση και αναπαράγει τις έμφυλες ανισότητες στην απασχόληση, ιδιαίτερα σε κοινωνικά πλαίσια όπου η φροντίδα στηρίζεται κυρίως στην οικογένεια (Brekke & Alecu, 2023; Barzallo et al., 2024).

Παράλληλα, η κοινωνική ζωή των μητέρων συχνά περιορίζεται σημαντικά. Η έλλειψη χρόνου, η σωματική και ψυχική κόπωση, αλλά και η δυσκολία πρόσβασης σε κοινωνικούς χώρους και δραστηριότητες οδηγούν σε σταδιακή αποδυνάμωση των κοινωνικών δικτύων. Η κοινωνική απομόνωση δεν προκύπτει μόνο από πρακτικά εμπόδια, αλλά και από την αίσθηση μη κατανόησης ή αμηχανίας του κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στην αναπηρία, γεγονός που επιβαρύνει περαιτέρω την ψυχική υγεία των μητέρων (Schmidt et al., 2022).

Ιδιαίτερη διάσταση της καθημερινής εμπειρίας αποτελεί η λεγόμενη «αόρατη» συναισθηματική και οργανωτική εργασία της μητέρας. Πρόκειται για τη συνεχή διαχείριση συναισθημάτων, τη διαμεσολάβηση με επαγγελματίες και θεσμούς, τον συντονισμό υπηρεσιών και την επεξεργασία απωλειών και προσδοκιών για το μέλλον. Η εργασία αυτή, αν και καθοριστική για τη συνοχή του οικογενειακού συστήματος, παραμένει σε μεγάλο βαθμό μη αναγνωρισμένη και ανεπαρκώς υποστηριζόμενη, οδηγώντας συχνά σε ψυχική εξάντληση (Kittay, 2019; Tronto, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύονται ορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα εμπειρίας, όπως η αίσθηση μόνιμης εγρήγορσης, η κοινωνική αορατότητα της φροντιστικής εργασίας και η διαρκής ανάγκη διαμεσολάβησης με θεσμούς και υπηρεσίες. Οι μητέρες συχνά αναλαμβάνουν ρόλους συντονισμού και υπεράσπισης των αναγκών του παιδιού τους, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό πεδίο, γεγονός που προσθέτει ένα επιπλέον επίπεδο επιβάρυνσης στη φροντιστική τους καθημερινότητα (Adamopoulou, 2002; Fairfax et al., 2019).

Η συσσώρευση αυτών των εμπειριών επηρεάζει και την ταυτότητα των μητέρων, οι οποίες καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους μέσα από τη μητρότητα στην αναπηρία. Όπως έχει αναδειχθεί σε αναστοχαστικές προσεγγίσεις της εμπειρίας αυτής, η μητρότητα παύει να αποτελεί μια αυτονόητη κοινωνική θέση και μετατρέπεται σε

μια διαρκή διαδικασία νοσηματοδότησης, όπου συνυπάρχουν η φροντίδα, η ανθεκτικότητα, η απώλεια και η αντίσταση (Adamopoulou, 2012/2025; Loukisas & Papoudi, 2016).

Υπό αυτή τη σκοπιά, η εμπειρία των μητέρων παιδιών με αναπηρία δεν μπορεί να αποσπαστεί από τα κοινωνικά και θεσμικά συστήματα εντός των οποίων εγγράφεται. Οι καθημερινές τους πρακτικές αντανakλούν δομικές ανεπάρκειες της κοινωνικής πρόνοιας και έμφυλες ανισότητες, οι οποίες επηρεάζουν όχι μόνο τις ίδιες, αλλά και το παιδί ως τελικό αποδέκτη της φροντίδας και της ειδικής αγωγής. Η κατανόηση αυτών των εμπειριών καθιστά αναγκαία τη μετάβαση από αποσπασματικές παρεμβάσεις σε μια συνεκτική, συστημική προσέγγιση της υποστήριξης των οικογενειών.

Η ειδική αγωγή και το παιδί ως τελικός αποδέκτης της φροντίδας

Η ειδική αγωγή, στο πλαίσιο μιας συστημικής προσέγγισης, δεν μπορεί να νοηθεί αποκλειστικά ως σύνολο εξατομικευμένων εκπαιδευτικών ή θεραπευτικών παρεμβάσεων που απευθύνονται στο παιδί. Αντιθέτως, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και συνθηκών που διαμορφώνουν το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται. Η ποιότητα της φροντίδας που λαμβάνει το παιδί με αναπηρία συνδέεται άμεσα με τη λειτουργικότητα του οικογενειακού συστήματος και, ιδίως, με τη δυνατότητα της μητέρας να ανταποκριθεί στον ρόλο της χωρίς εξάντληση και απομόνωση (Kyzar et al., 2012 ; Dunst & Trivette, 2009).

Η διεθνής βιβλιογραφία στον χώρο της ειδικής αγωγής έχει αναδείξει τη σημασία των οικογενειοκεντρικών προσεγγίσεων, σύμφωνα με τις οποίες η ενεργός εμπλοκή και η συστηματική υποστήριξη της οικογένειας αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Turnbull et al., 2010 ; Kyzar et al., 2012). Όταν οι γονείς - και κυρίως οι μητέρες ως πρωταρχικοί φορείς φροντίδας - υποστηρίζονται επαρκώς, ενισχύεται η συνέπεια των παρεμβάσεων, η συνεργασία με τους επαγγελματίες και η δυνατότητα του παιδιού να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που του παρέχονται (Fairfax et al., 2019).

Αντίστοιχα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει επισημανθεί ότι η αποτελεσματικότητα της ειδικής αγωγής συνδέεται άμεσα με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και με τη δυνατότητα των γονέων να λειτουργούν ως ενεργοί και ενδυναμωμένοι εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η απουσία συντονισμένων και μακροπρόθεσμων δομών υποστήριξης της οικογένειας περιορίζει συχνά την αποτελεσματικότητα ακόμη και καλά σχεδιασμένων παρεμβάσεων.

Υπό αυτή την έννοια, η στήριξη της μητέρας δεν αποτελεί δευτερεύον ή συμπληρωματικό ζήτημα, αλλά βασικό άξονα της ειδικής αγωγής. Η ενδυνάμωση του οικογενειακού πλαισίου λειτουργεί πολλαπλασιαστικά προς όφελος του παιδιού, το οποίο αποτελεί τον τελικό αποδέκτη κάθε εκπαιδευτικής και θεραπευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα και προτάσεις πολιτικής και παιδαγωγικής πρακτικής

Η μητρότητα παιδιών με αναπηρία δεν συνιστά ιδιωτική ή ατομική εμπειρία, αλλά ένα σύνθετο κοινωνικό και θεσμικό φαινόμενο που αναδεικνύει τα όρια των συστημάτων πρόνοιας, φροντίδας και εκπαίδευσης. Όπως προέκυψε από την παρούσα ανάλυση, οι

μητέρες εξακολουθούν να επωμίζονται δυσανάλογο βάρος φροντίδας, συχνά χωρίς συνεχή και επαρκή θεσμική υποστήριξη, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τόσο τις ίδιες όσο και το παιδί ως τελικό αποδέκτη της ειδικής αγωγής.

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η φροντίδα των παιδιών με αναπηρία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ιδιωτική οικογενειακή υποχρέωση, αλλά ως συλλογική και θεσμική ευθύνη που απαιτεί συνεκτικές κοινωνικές πολιτικές και διατομεακές παρεμβάσεις (Tronto, 2020 ; Kittay, 2019). Στο πλαίσιο των νοτίων ευρωπαϊκών χωρών, και ειδικότερα στην Ελλάδα, η μεταφορά της φροντίδας στο ιδιωτικό πεδίο της οικογένειας και κυρίως στις γυναίκες έχει αναδειχθεί ως διαχρονικό χαρακτηριστικό των συστημάτων πρόνοιας, εντείνοντας τις έμφυλες ανισότητες (Σύγχρονες ελληνικές προσεγγίσεις της κοινωνικής πολιτικής αναδεικνύουν τη φροντίδα ως έμφυλα προσδιορισμένη κοινωνική πρακτική και επισημαίνουν τη διαχρονική μετατόπισή της από το κράτος προς την οικογένεια και τις γυναίκες (Lampropoulou, 1993; Labropoulou, 2023; Saraceno & Keck, 2010).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που:

- θεσμοθετούν τη συνεχή ψυχοκοινωνική υποστήριξη των γονέων μετά τη διάγνωση και καθ' όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού,
- ενισχύουν τη συνεργασία ειδικής αγωγής, οικογένειας και θεραπευτικών υπηρεσιών σε σταθερή βάση,
- αναγνωρίζουν τη φροντίδα ως συλλογική και θεσμική ευθύνη και όχι ως ατομική υποχρέωση της μητέρας,
- προωθούν ευέλικτες εργασιακές ρυθμίσεις και κοινωνικές παροχές για τις οικογένειες παιδιών με αναπηρία,
- ενσωματώνουν τη συστημική εκπαίδευση των επαγγελματιών ειδικής αγωγής στη συνεργασία με τις οικογένειες.

Η μετάβαση προς μια ολιστική προσέγγιση στην ειδική αγωγή δεν αποτελεί απλώς ζήτημα καλής πρακτικής, αλλά αναγκαία προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους.

Βιβλιογραφία

Adamopoulou, A. (2002). *Ekpaidefsi sto spiti: paidion me chronies astheneies kai anapiries* [Unpublished research report]. Pedagogical Institute of Greece.

Adamopoulou, A. (2003). *Diaforetikes Empeiries Mitrotitas: Mia Pioiotiki Ereuna se Miteres Paidion me Anapiries* [Unpublished master's thesis]. Panteion University of Social and Political Sciences.

Adamopoulou, A. (2012/2025). *Tipota aftonoito: Ena taxidi mitrotitas se achartografita nera*. Militos.

- Barzallo, D. P., Schnyder, A., Zanini, C., & Gemperli, A. (2024). Gender differences in family caregiving: Do female caregivers do more or undertake different tasks? *BMC Health Services Research*, 24(1), 730. <https://doi.org/10.1186/s12913-024-10832-1>
- Brekke, I., & Alecu, A. (2023). The health of mothers caring for a child with a disability: A longitudinal study. *BMC Women's Health*, 23(1), 639. <https://doi.org/10.1186/s12905-023-02798-y>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119–143. <https://doi.org/10.1080/10522150802713322>
- Fairfax, A., Brehaut, J., Colman, I., Sikora, L., Kazakova, A., & Chakraborty, P. (2019). A systematic review of the association between coping strategies and quality of life among caregivers of children with chronic illness and/or disability. *BMC Pediatrics*, 19(1), 215.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Kittay, E. F. (2019). *Love's labor: Essays on women, equality, and dependency*. Routledge.
- Kyzar, K., Turnbull, A., Summers, J. A., & Gómez, V. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes: A synthesis of key findings. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 31–44. <https://doi.org/10.2511/027494812800903247>
- Labropoulou, K. (2022). The concept of care in social policy and its relationship with gender: From dualism to synthesis and difference. *Social Policy*, 17, 35–55. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eeep/article/view/32810>
- Loukisas, T. D., & Papoudi, D. (2016). Mothers' experiences of children on the autistic spectrum in Greece. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 64–78.
- Papadopoulos, A., Siafaka, V., Tsapara, A., Tafiadis, D., Kotsis, K., Skapinakis, P., & Tzoufi, M. (2023). Measuring parental stress, illness perceptions, coping and quality of life. *BJPsych Open*, 9(3), e84. <https://doi.org/10.1192/bjo.2023.55>
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: Toward a politics of peace*. Beacon Press.

- Saraceno, L., & Keck, W. (2010). Can we identify intergenerational policy regimes in Europe? *European Societies*, 12(5), 675–696.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2010.483006>
- Schmidt, E.-M., Décieux, F., Zartler, U., & Schnor, C. (2022). What makes a good mother? *Journal of Family Theory & Review*, 14(4), 517–532.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12487>
- Silvers, A. (2007). Feminism and disability. In L. M. Alcoff & E. F. Kittay (Eds.), *The Blackwell guide to feminist philosophy* (pp. 131–148). Blackwell.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Teachers' and parents' views about collaboration. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2969–2981.
- Thomas, C. (1999). *Female forms: Experiencing and understanding disability*. McGraw-Hill.
- Tronto, J. C. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2010). *Families, professionals, and exceptionality* (6th ed.). Pearson.

Λογοτεχνία, Πληροφορική και ΑΙ: Καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ψηφιακής παιδείας στο Γυμνάσιο

*Καλαμπίχης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Σc. ,
Λεβέντη Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc.*

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά την παιδαγωγική αξία της ενσωμάτωσης της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΑΙ) στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεθοδολογικά, υιοθετείται μια διαθεματική προσέγγιση που συνδέει τις ανθρωπιστικές με τις θετικές επιστήμες, με επίκεντρο τη σύγκριση της δεδομενοκεντρικής ανάλυσης της ΑΙ με την ανθρώπινη ερμηνεία. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η προσέγγιση αυτή ενισχύει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ψηφιακής παιδείας, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν τα αποτελέσματα των αλγορίθμων και να αναγνωρίζουν τους εγγενείς περιορισμούς της τεχνολογίας. Μέσω συγκεκριμένων διδακτικών σεναρίων, όπως η μελέτη περίπτωσης του έργου «Η μεταμφίεση» της Ρέας Γαλανάκη, αναδεικνύεται η δυνατότητα της λογοτεχνίας να αποτελέσει πλαίσιο για τη διερεύνηση σημαντικών ηθικών διλημμάτων που θέτει η τεχνολογία, όπως η δημιουργικότητα, η αυθεντικότητα και οι προκαταλήψεις των αλγορίθμων. Εν κατακλείδι, προτείνεται ένα ολιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο που αξιοποιεί την τεχνολογία ως καταλύτη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, διατηρώντας ταυτόχρονα τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Κριτική Σκέψη, Ψηφιακή Παιδεία, Λογοτεχνία, Εκπαίδευση

Literature, Informatics and AI: Fostering Critical Thinking and Digital Literacy in Junior High School

Kalampichis Emmanouil, Teacher of Informatics (PE86), Principal of Masari Junior High School M.Sc.

Leventi Chrysanthi, Teacher of Literature (PE02) M.Sc.

Abstract

This paper explores the pedagogical value of integrating Artificial Intelligence (AI) into the teaching of literature in Secondary Education. Methodologically, it adopts an interdisciplinary approach that bridges the humanities and the sciences, focusing on the comparison between AI's data-centered analysis and human interpretation. The findings indicate that this approach enhances the cultivation of critical thinking and digital literacy, as students learn to evaluate algorithmic outputs and to recognize the inherent limitations of technology. Through specific teaching scenarios, such as the case study of Rea Galanaki's "The Disguise", literature is shown to provide a framework for exploring key ethical dilemmas posed by technology, including creativity, authenticity, and algorithmic bias. In conclusion, the paper proposes a holistic educational model that

leverages technology as a catalyst for developing 21st-century skills while maintaining the human-centered nature of education.

Key-words: Artificial Intelligence, Critical Thinking, Digital Literacy, Literature, Education

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης και των συναφών τεχνολογιών καθιστά επιτακτική την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος σε μια νέα ψηφιακή πραγματικότητα (Dwivedi et al., 2021). Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα για τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού μοντέλου που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής της AI (Milberg, 2025). Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ψηφιακής παιδείας αναδεικνύεται σε θεμελιώδη εκπαιδευτική προτεραιότητα, καθώς οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ηθικών ζητημάτων που αναδύονται στον ψηφιακό κόσμο. Το παρόν άρθρο διερευνά την κεντρική ιδέα της γόνιμης σύνδεσης ενός παραδοσιακού γνωστικού αντικειμένου, όπως η λογοτεχνία, με τις αρχές της πληροφορικής και της AI, με απώτερο σκοπό την επίτευξη των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών στόχων. Επιπλέον, τίθεται σε διάλογο για τις ηθικές διαστάσεις της AI, εστιάζοντας στην επίδρασή της στην τέχνη και τη δημιουργικότητα (van der Veen et al., 2025).

Σκοπός-Στόχοι

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση μιας μεθοδολογίας που μετασχηματίζει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ένα δυναμικό πεδίο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της ψηφιακής παιδείας, μέσω της αξιοποίησης εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (Er et al., 2023; Kao, Tseng, & Lee, 2022). Κεντρικός στόχος είναι η ανάδειξη της λογοτεχνίας ως προνομιακού χώρου για τη διερεύνηση των ηθικών, φιλοσοφικών και κοινωνικών διαστάσεων της τεχνολογίας, όπως η προστασία δεδομένων και η ψηφιακή ισότητα (Payne, 2019; Dwivedi et al., 2021). Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και διαθεματικές προσεγγίσεις, το άρθρο επιδιώκει να καταδείξει πώς η σύζευξη ανθρωπιστικών σπουδών και Πληροφορικής ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την πληροφορία, να πειραματίζονται με τη δημιουργική γραφή και να συγκρίνουν την ανθρώπινη εμπειρία με τη μηχανική παραγωγή. Τελικός σκοπός είναι η παροχή ενός πρακτικού πλαισίου που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν την AI στη διδασκαλία τους, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθηση και τον αναστοχασμό των μαθητών πάνω στη σχέση ανθρώπου και μηχανής (Milberg, 2025).

Μεθοδολογία

Στο άρθρο υιοθετείται μια θεωρητική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται σε συστηματική ανάλυση της πρόσφατης επιστημονικής βιβλιογραφίας και των παιδαγωγικών πρακτικών που σχετίζονται με την αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση,

και οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες. Πρώτον, διερευνάται η συμβολή της ΑΙ στη βελτίωση των διδακτικών διαδικασιών και στη διεύρυνση των μαθησιακών ευκαιριών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα οφέλη όσο και τους περιορισμούς της (Er et al., 2023; Kao, Tseng, & Lee, 2022). Δεύτερον, εξετάζεται η σχέση της ΑΙ με την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ψηφιακής παιδείας, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αξιολογούν με κριτήριο την πληροφορία και τα παραγόμενα από τους αλγορίθμους αποτελέσματα (Payne, 2019). Τρίτον, αναλύονται οι δυνατότητες των εργαλείων ΑΙ τόσο για την ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων όσο και για τη δημιουργική γραφή, αναδεικνύοντας την αξία τους για την ανάπτυξη διαθεματικών projects που γεφυρώνουν τη Λογοτεχνία με την Πληροφορική (Dwivedi et al., 2021). Τέλος, δίνεται έμφαση στις ηθικές και κοινωνικές πτυχές της χρήσης της ΑΙ, όπως η διασφάλιση της ακεραιότητας, η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η ανάγκη για διαφάνεια στους αλγόριθμους, συνδέοντας τη συζήτηση με την πρόκληση διαμόρφωσης μιας ανθρωποκεντρικής θεώρησης της τεχνολογίας (Milberg, 2025).

Παιδαγωγικό πλαίσιο

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της παρούσας πρότασης βασίζεται σε ένα σύγχρονο, μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπου η ΤΝ λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσω μιας διαθεματικής προσέγγισης (Cross-Curricular Approach). Η ενσωμάτωση της ΤΝ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνδέει οργανικά τις ανθρωπιστικές επιστήμες με την Πληροφορική και την Ηθική, επιτρέποντας στους μαθητές να συσχετίζουν τη λογοτεχνική αξία ενός κειμένου με τον τρόπο λειτουργίας του αλγορίθμου που το επεξεργάζεται (Er et al., 2023; Kao, Tseng, & Lee, 2022). Παράλληλα, η κριτική σκέψη και η ψηφιακή παιδεία ενισχύονται μέσω της σύγκρισης μεταξύ μηχανικής «ανάλυσης» και ανθρώπινης ερμηνείας, μια διαδικασία που προάγει τον εντοπισμό προκαταλήψεων (bias) και την κατανόηση των τεχνολογικών περιορισμών (Payne, 2019; Dwivedi et al., 2021). Η Λογοτεχνία προσφέρει επιπλέον το αναγκαίο υπόβαθρο για στοχασμό πάνω στην ηθική της δημιουργίας, την προστασία δεδομένων και την έννοια της «ανθρώπινης ψυχής», διαμορφώνοντας υπεύθυνους ψηφιακούς πολίτες με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση (Milberg, 2025). Τέλος, μέσω δημιουργικών projects, οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες σε ενεργούς δημιουργούς, αξιοποιώντας εργαλεία ΤΝ για τη σύνθεση και ανάλυση πρωτότυπων κειμένων, ενισχύοντας έτσι την ερευνητική τους διάσταση (van der Veen et al., 2025).

Μελέτη περίπτωσης/ Παραδείγματα

Η πρακτική εφαρμογή των προαναφερθέντων αρχών υλοποιείται μέσω τριών διδακτικών σεναρίων στο απόσπασμα «Η μεταμφίεση» (Γ΄ Γυμνασίου), το οποίο προσφέρεται για τη διερεύνηση της ταυτότητας και των έμφυλων ρόλων σε συνάρτηση με την ΤΝ (Er et al., 2023). Στο πρώτο σενάριο, οι μαθητές συγκρίνουν την ανάλυση χαρακτήρα της Ελένης Αλταμούρα από ένα chatbot με τη δική τους ερμηνεία, εντοπίζοντας στερεότυπα ή προκαταλήψεις (bias) της μηχανής (Kao, Tseng, & Lee, 2022). Στο δεύτερο, η ΤΝ χρησιμοποιείται για την παραγωγή εναλλακτικής συνέχειας της αφήγησης, ωθώντας τους μαθητές σε στοχασμό γύρω από την αυθεντικότητα και την καλλιτεχνική αξία

της μηχανικής δημιουργίας (Payne, 2019). Το τρίτο σενάριο υιοθετεί ένα διαθεματικό πλαίσιο, όπου μέσω ψηφιακών εργαλείων (word clouds, sentiment analysis) οι μαθητές συνδέουν τη γλωσσική ανάλυση με ιστορικο-κοινωνικά συμφραζόμενα, όπως η θέση της γυναίκας τον 19ο αιώνα (Dwivedi et al., 2021). Συνολικά, η TN δεν υποκαθιστά την ερμηνεία, αλλά διευρύνει τα παιδαγωγικά μέσα και τον κριτικό στοχασμό (Milberg, 2025).

Ευρήματα: Η TN ως Αναλυτικό Εργαλείο και Καταλύτης Σκέψης

Η ανάλυση των σεναρίων καταδεικνύει ότι τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα (LLMs) μπορούν να επεξεργαστούν το κείμενο σε πολλαπλά επίπεδα, αναγνωρίζοντας αφηγηματικούς τρόπους, μοτίβα και σύμβολα (π.χ. χρώματα, αντικείμενα) που συνδέονται με την αναζήτηση ταυτότητας (Er et al., 2023; Kao, Tseng, & Lee, 2022). Παράλληλα, η χρήση λογισμικού για τη σύγκριση του ύφους της Γαλανάκη με παράλληλα κείμενα (π.χ. Μουτζάν-Μαρτινέγκου) παρέχει μια ποσοτική βάση κατανόησης της συγγραφικής «φωνής» (Payne, 2019). Η ουσία, ωστόσο, βρίσκεται στην αντιπαράθεση της δεδομενοκεντρικής επεξεργασίας της μηχανής με την ανθρώπινη ερμηνεία, η οποία αντλεί από βιώματα και ενσυναίσθηση —διαστάσεις που η TN αδυνατεί να αποδώσει πλήρως (Dwivedi et al., 2021). Ερωτήματα όπως «τι παραλείπει η TN;» ή «πού υπερισχύει η ανθρώπινη πρόσληψη;» μετατρέπουν την τεχνολογία από απλό εργαλείο σε καταλύτη κριτικής αξιολόγησης και διαμόρφωσης συνειδητών ψηφιακών πολιτών (Milberg, 2025; van der Veen et al., 2025).

Ψηφιακή παιδεία και υπεύθυνη χρήση της AI

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με την αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) συνιστά μια ιδανική ευκαιρία για την καλλιέργεια της ψηφιακής παιδείας και την προώθηση της υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας (Er et al., 2023). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές δεν περιορίζονται στην τεχνική εκμάθηση εργαλείων, αλλά ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας τους και να διερευνήσουν τις ηθικές τους διαστάσεις.

Ένας πρώτος άξονας αφορά την εξοικείωση με τους αλγορίθμους και τη μηχανική μάθηση. Μέσα από πρακτικά παραδείγματα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν βασικές αρχές της λειτουργίας των συστημάτων AI. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει ότι η «ανάλυση» ενός κειμένου από ένα chatbot βασίζεται σε έναν αλγόριθμο εκπαιδευμένο σε μεγάλα σύνολα δεδομένων, ο οποίος αναγνωρίζει μοτίβα, λέξεις-κλειδιά και συναισθηματικές αποχρώσεις. Οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν τροποποιώντας την εντολή προς την AI —π.χ. ζητώντας μια ανάλυση από τη σκοπιά ενός άνδρα της εποχής— και να παρατηρήσουν πώς αλλάζει το παραγόμενο αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτόν, κατανοούν στην πράξη τη σημασία της αρχικής εντολής (input) και των δεδομένων εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εξόδου (output) (Kao, Tseng, & Lee, 2022).

Ένας δεύτερος άξονας σχετίζεται με την προώθηση της υπεύθυνης και ηθικής χρήσης της τεχνολογίας. Η μελέτη του κειμένου της Γαλανάκη παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για τη συζήτηση θεμάτων που άπτονται της ηθικής διάστασης της ΑΙ. Η «μεταμφίεση» της ηρωίδας, προκειμένου να αποκτήσει πρόσβαση στη γνώση, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για σύνδεση με τη σημερινή ανάγκη για ψηφιακή ισότητα και ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία (Payne, 2019). Παράλληλα, τίθενται προς προβληματισμό ζητήματα που σχετίζονται με την προστασία προσωπικών δεδομένων, την ασφάλεια πληροφοριών και την ευθύνη των χρηστών. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σημασία της ανθρώπινης εποπτείας, καθώς τα αποτελέσματα που παράγονται από την ΑΙ δεν μπορούν να εκληφθούν ως «αληθή» ή «τελικά», αλλά ως προϊόντα υπολογιστικής επεξεργασίας τα οποία απαιτούν κριτική αποτίμηση από τον άνθρωπο (Dwivedi et al., 2021; Milberg, 2025).

Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω ΑΙ συμβάλλει ουσιαστικά όχι μόνο στην κατανόηση του λογοτεχνικού λόγου, αλλά και στην καλλιέργεια μιας υπεύθυνης και κριτικής στάσης απέναντι στην τεχνολογία, προετοιμάζοντας τους μαθητές για τον ρόλο τους ως ενεργούς ψηφιακούς πολίτες.

Ηθικές διαστάσεις: «Μπορεί μια μηχανή να γράψει ποίηση με ανθρώπινη ψυχή;»

Το κεντρικό ερώτημα που προκύπτει από την ενσωμάτωση της ΑΙ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αφορά το κατά πόσο μια μηχανή μπορεί να παράγει τέχνη με «ανθρώπινη ψυχή». Η λογοτεχνία, ως κατεξοχήν έκφραση των ανθρώπινων βιωμάτων, συναισθημάτων και σκέψεων, προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για τη διερεύνηση αυτού του ερωτήματος, αναδεικνύοντας παράλληλα τις ηθικές και φιλοσοφικές πτυχές της ΑΙ (Er et al., 2023).

Ένα πρώτο πεδίο προβληματισμού αφορά τη δημιουργικότητα, την αυθεντικότητα και την πρόθεση. Η δημιουργικότητα της ΑΙ, αν και μπορεί να παραγάγει πρωτότυπα κείμενα, βασίζεται αποκλειστικά στην επεξεργασία τεράστιων συνόλων δεδομένων και στην αναγνώριση στατιστικών μοτίβων. Σε αντίθεση με την ανθρώπινη δημιουργικότητα, η οποία πηγάζει από βιώματα, συναισθήματα και εσωτερική ανάγκη για έκφραση, η δημιουργικότητα της μηχανής παραμένει αλγοριθμική (Kao, Tseng, & Lee, 2022). Αντίστοιχα, η αυθεντικότητα ενός κειμένου που παράγεται από ΑΙ είναι αμφισβητήσιμη, καθώς δεν προέρχεται από την προσωπική εμπειρία ενός δημιουργού, αλλά από συνδυασμό στοιχείων προϋπαρχόντων έργων. Το γεγονός αυτό εγείρει ερωτήματα που σχετίζονται με τα πνευματικά δικαιώματα και τη γνησιότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης (Payne, 2019). Επιπλέον, η έννοια της πρόθεσης διαφοροποιεί καθοριστικά την ανθρώπινη από την τεχνητή δημιουργία. Ο άνθρωπος γράφει για να επικοινωνήσει, να προβληματίσει ή να αμφισβητήσει, ενώ η ΑΙ παράγει «ποίηση» ή αφήγηση χωρίς πρόθεση, απλώς για να ικανοποιήσει την εντολή που της δόθηκε (Dwivedi et al., 2021). Η λογοτεχνία, θέτοντας στο επίκεντρο ζητήματα ταυτότητας, ελευθερίας και ανθρώπινης φύσης, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αυτές τις θεμελιώδεις διαφορές. Το απόσπασμα «Η μεταμφίεση» της Ρέας Γαλανάκη αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα να συγκριθεί η πρόθεση πίσω από

την ανθρώπινη πράξη της μεταμόρφωσης με την απουσία πρόθεσης στην αλγοριθμική δημιουργία.

Παράλληλα, η συζήτηση επεκτείνεται σε καίρια ηθικά ζητήματα, την ασφάλεια δεδομένων και την ψηφιακή ισότητα. Ένα πρώτο ερώτημα αφορά το ποια δεδομένα χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των γλωσσικών μοντέλων και εάν αυτά είναι επαρκώς προστατευμένα (Milberg, 2025). Επιπλέον, ανακύπτει το ζήτημα της ψηφιακής ισότητας, καθώς είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν ισότιμη πρόσβαση στα εργαλεία της AI, ώστε να αποφευχθεί η αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τέλος, η ύπαρξη προκαταλήψεων στα δεδομένα εκπαίδευσης θέτει το ερώτημα «πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι οι αλγόριθμοι δεν ενισχύουν έμφυλα, φυλετικά ή κοινωνικά στερεότυπα» (van der Veen et al., 2025).

Υπό αυτό το πρίσμα, η λογοτεχνία λειτουργεί ως γόνιμο πεδίο για τη συζήτηση της υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ηθικής πυξίδας που θα καθοδηγεί τους μαθητές στην πλοήγησή τους στον συνεχώς εξελισσόμενο ψηφιακό κόσμο.

Προτάσεις για εφαρμογή στο Γυμνάσιο

Για να μετατραπεί η θεωρία σε διδακτική πράξη, το άρθρο προτείνει μια σειρά από συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, σχεδιασμένες με στόχο την καλλιέργεια των κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (π.χ., κριτική σκέψη, συνεργασία, ψηφιακός γραμματισμός). Οι δραστηριότητες αυτές ενσωματώνουν τη λογοτεχνία με τις σύγχρονες τεχνολογίες, όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη, και μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Διαθεματικά Projects Λογοτεχνίας, Πληροφορικής και Τεχνητής Νοημοσύνης

Μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι η υλοποίηση διαθεματικών projects που συνδυάζουν τη λογοτεχνική ανάλυση με την τεχνολογία, όπως υποστηρίζουν οι Er et al. (2023). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στη δημιουργία μιας ψηφιακής έκθεσης βασισμένης στο κείμενο «Η μεταμφίηση» της Γαλανάκη. Σε αυτό το πλαίσιο, θα χρησιμοποιήσουν εργαλεία ΤΝ για να αναλύσουν τον χαρακτήρα της Ελένης, να δημιουργήσουν ψηφιακές αναπαραστάσεις των περιγραφών του κειμένου και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (π.χ., ιστοσελίδα ή διαδραστικό blog). Πρόσθετες εφαρμογές περιλαμβάνουν τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης ("digital storytelling") με χρήση εργαλείων ΤΝ για την παραγωγή εικόνων, ήχου και βίντεο που αναδεικνύουν τη συναισθηματική διάσταση του αποσπάσματος. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν ένα διαδραστικό κουίζ ή ένα «escape room» βασισμένο σε στοιχεία του κειμένου, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση μέσω του παιχνιδιού.

Ανάλυση και Σύγκριση Ανθρώπινης και Τεχνητής Δημιουργίας

Η διδασκαλία μπορεί να εστιάσει σε πρακτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αντιπαραβάλλουν την ανθρώπινη με την τεχνητή παραγωγή (Kao, Tseng, & Lee, 2022). Οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν από ένα γλωσσικό μοντέλο TN (chatbot) να δημιουργήσει ένα ποίημα ή μια σύντομη ιστορία εμπνευσμένη από το κείμενο, ενώ παράλληλα θα γράψουν οι ίδιοι ένα παρόμοιο κείμενο. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει, εστιάζοντας στη σύγκριση των δύο αποτελεσμάτων, θα αποτελέσει το επίκεντρο της διδασκαλίας για την έννοια της δημιουργικότητας, την αυθεντικότητα και την ικανότητα της τεχνολογίας να εκφράζει συναισθήματα και καλλιτεχνική πρόθεση (Payne, 2019). Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να "διορθώσουν" το κείμενο της TN, προσθέτοντας στοιχεία βάθους, ύφους ή συμβολισμού που ενδεχομένως λείπουν, τονίζεται η αξία της ανθρώπινης συμβολής και αναδεικνύονται οι περιορισμοί των τεχνολογικών εργαλείων.

Ενίσχυση της Ενσυναίσθησης και της Ψηφιακής Κοινωνικής Παιδείας

Η λογοτεχνία παρέχει ένα ιδανικό πλαίσιο για την προώθηση της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης. Η συζήτηση για τα εμπόδια που αντιμετώπισε η Ελένη Αλταμούρα-Μπούκουρα μπορεί να συνδεθεί με σύγχρονα ζητήματα, όπως η ψηφιακή ισότητα και οι προκαταλήψεις στους αλγορίθμους (Dwivedi et al., 2021). Με την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η TN μπορεί να αναπαράγει ή να ενισχύει στερεότυπα, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την ηθική διάσταση της τεχνολογίας. Αυτή η ενσυναίσθηση συμβάλλει άμεσα στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργήσουν σενάρια θεατρικών έργων ή διαφημίσεων που να εξερευνούν αυτές τις ηθικές διαστάσεις, ενισχύοντας τη συνεργασία και την εφαρμογή των διδαχθέντων εννοιών σε ένα δημιουργικό πλαίσιο (Milberg, 2025; van der Veen et al., 2025).

Συμπεράσματα και συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη δυναμική σύνδεση μεταξύ Λογοτεχνίας, Πληροφορικής και Τεχνητής Νοημοσύνης (TN), επιβεβαιώνοντας ότι η συγκεκριμένη διαθεματική προσέγγιση αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Μέσα από την ανάλυση προέκυψαν τρία βασικά συμπεράσματα: αρχικά, ότι τα εργαλεία TN προσφέρουν μια πρωτόγνωρη, δεδομενοκεντρική ανάλυση κειμένων, εντοπίζοντας μοτίβα και γλωσσικά στοιχεία που συχνά διαφεύγουν της ανθρώπινης ανάγνωσης· επιπλέον, η αντιπαράθεση της μηχανικής «ανάλυσης» με την ανθρώπινη ερμηνεία λειτουργεί ως καταλύτης για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ωθώντας τους μαθητές να εξετάσουν τα όρια της τεχνολογίας και τις επιπτώσεις της στην ερμηνευτική διαδικασία· τέλος, η χρήση της TN προωθεί την ψηφιακή παιδεία και την υπεύθυνη τεχνολογική χρήση, καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με τη λειτουργία των αλγορίθμων, όπως καταδείχθηκε στην περίπτωση του κειμένου «Η μεταμπίεση» της Ρέας Γαλανάκη. Συνολικά, επιβεβαιώνεται ότι η ενσωμάτωση της TN στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο ενισχύει την κριτική σκέψη και τη διερεύνηση ηθικών διλημμάτων. Το ερώτημα αν

μια μηχανή μπορεί να γράψει ποίηση με «ανθρώπινη ψυχή» αποτέλεσε την αφετηρία για μια βαθύτερη συζήτηση γύρω από τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική πρόθεση, τονίζοντας τελικά τη μοναδικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας (Er et al., 2023; Kao, Tseng, & Lee, 2022; Payne, 2019).

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα και Εφαρμογή

Για την περαιτέρω ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις: αρχικά, η πειραματική εφαρμογή των προτεινόμενων σεναρίων σε πραγματικές σχολικές τάξεις με παράλληλη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους μέσω ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων· στη συνέχεια, η ανάπτυξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού που θα συνδυάζει τη λογοτεχνία με την πληροφορική για τη βέλτιστη αξιοποίηση της ΤΝ· και, τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω στοχευμένων σεμιναρίων και εργαστηρίων, ώστε να εξασφαλιστεί η εξοικείωσή τους με τα εργαλεία της ΤΝ και τις παιδαγωγικές τους εφαρμογές.

Τελικό Συμπέρασμα

Εν κατακλείδι, στο άρθρο υπογραμμίζεται η ανάγκη για ένα ολιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο που θα συνδυάζει την τεχνολογική πρόοδο με τις διαχρονικές αξίες της παιδείας και του ανθρωπισμού. Η τεχνολογία, όταν χρησιμοποιείται με επίγνωση και κριτικό πνεύμα, μπορεί να ενισχύσει τη διδακτική διαδικασία και να συμβάλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, έτοιμων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του ψηφιακού μέλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., Duan, Y., Dwivedi, R., Janssen, M., Jones, P., Koliandris, D., Lal, B., Law, R., van Lente, H., Mikalef, P., Miller, F., O'Dell, J., Pandey, S. K., Peñarroja-Gandía, L., Sahu, G. P., Sharma, M., Singh, R., Skindad, E., & Williams, M. D. (2021). Artificial intelligence (AI) in education: A literature review of the benefits, limitations, and future directions. *International Journal of Information Management*, 59, 102202. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102202>
- Er, E. E., & Demirbilek, M. (2023). AI ethics: An empirical study on the views of middle school students. In M. Demirbilek, M. S. Ozturk, & M. Unal (Eds.), *Proceedings of International Conference on Studies in Education and Social Sciences* (pp. 336–347). ISTES Organization. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED652351.pdf>
- Kao, Y.-S., Tseng, P.-T., & Lee, M. H. (2022). Applying artificial intelligence to enhance critical thinking skills and problem-solving abilities: A literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100080>

- Milberg, T. (2025, May 22). Why AI literacy is now a core competency in education. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/stories/2025/05/why-ai-literacy-is-now-a-core-competency-in-education/>
- Payne, B. H. (2019). An ethics of artificial intelligence curriculum for middle school students. *MIT Media Lab*. <https://www.media.mit.edu/projects/ai-ethics-for-middle-school/overview/>
- Van der Veen, A. S., Van den Broek, M. N. E. T. W. M. W., van der Vlist, E., & van der Wenden, J. A. P. L. T. E. M. E. (2025). Artificial intelligence and education. In M. D. Dubber, F. Pasquale, & S. Das (Eds.), *The Cambridge handbook of the law, ethics and policy of artificial intelligence* (Chapter 13). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-the-law-ethics-and-policy-of-artificial-intelligence/artificial-intelligence-and-education/FC755A9E552F9D10ED8E6C95754C467C>

Ο ρόλος των Διευθυντών της σχολικής μονάδας, στην καθιέρωση του mentoring, ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

*Καρατζάς Φίλιππος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Κορακοπούλου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.
Κωνσταντίνα (Ελίνα) Χιώτη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.*

Περίληψη

Ο θεσμός του mentoring, κερδίζει σταθερά έδαφος ως ένας ουσιαστικός τρόπος στήριξης των εκπαιδευτικών στην πορεία τους μέσα στη σχολική κοινότητα. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία δείχνει ότι η παρουσία ενός έμπειρου συναδέλφου, που καθοδηγεί και ενθαρρύνει τους νεότερους, συμβάλλει καθοριστικά στην αυτοπεποίθησή τους, στη διδακτική τους ετοιμότητα και στη βαθύτερη κατανόηση της σχολικής κουλτούρας. Κομβικός στην επιτυχία αυτής της διαδικασίας είναι ο/η Διευθυντής/ντρια, ο οποίος/η διαμορφώνει το κλίμα συνεργασίας, οργανώνει τις συνθήκες που επιτρέπουν ουσιαστικό διάλογο και φροντίζει ώστε η σχέση μέντορα–μεντορευόμενου να έχει βάθος και συνέχεια. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει την αξία της προσεκτικής επιλογής μεντόρων, της κατάλληλης προετοιμασίας τους και ενός θεσμικού πλαισίου που δίνει χώρο και χρόνο στη διαδικασία. Το mentoring, όταν εφαρμόζεται με συνέπεια, ενισχύει την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας και καλλιεργεί μια κοινότητα που μαθαίνει και εξελίσσεται.

Λέξεις-κλειδιά: Mentoring, Διευθυντής/ντρια, ηγεσία, υποστήριξη, κουλτούρα συνεργασίας.

The role of school principals in establishing mentoring as part of teachers' professional development.

Karatzas Filippos, M.Sc, Korakopoulou Konstantina, M.Sc, -Chioti Elina M.Sc.

Abstracts

The mentoring process is gaining steady ground as a meaningful form of support for teachers throughout their journey within the school community. International and Greek literature highlights that the presence of an experienced colleague who guides and encourages newcomers significantly strengthens their confidence, pedagogical readiness, and understanding of the school culture. Central to the success of this process is the principal, who shapes the climate of collaboration, organises the conditions that allow genuine dialogue, and ensures that the mentor–mentee relationship has depth and continuity. Research emphasises the importance of carefully selecting mentors, preparing them adequately, and establishing a framework that provides the necessary time and space for mentoring to flourish. When applied consistently, mentoring enriches the daily functioning of the school and nurtures a community that learns and evolves.

Key-words: Mentoring, Principal, Leadership, Support, Collaborative Culture

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι σημερινές προκλήσεις στην εκπαίδευση, σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι ταχύτερες και έχουν αυξήσει τις απαιτήσεις που τίθενται στους εκπαιδευτικούς. Η ψηφιακή εποχή, οι νέες τεχνολογίες και οι ποικίλες μεθοδολογίες διδασκαλίας απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να είναι διαρκώς ενημερωμένοι και προσαρμοστικοί. Οι προκλήσεις αυτές επιβάλλουν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση για τους δασκάλους και καθηγητές, ούτως ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες ανάγκες των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν δεξιότητες στη χρήση τεχνολογιών, στην κριτική σκέψη, στην ενσωμάτωση διαθεματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία τους και στη διαχείριση της τάξης με την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων απόκτησης, επεξεργασίας, κατανόησης και αποθήκευσης της πληροφορίας.

Ο ρόλος τους είναι πολυσύνθετος. Από τη μία πλευρά οφείλουν να είναι παιδαγωγικά και διδακτικά καταρτισμένοι και από την άλλη, χρέος έχουν να φροντίζουν για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση με πλεονεκτήματα τόσο για τους μαθητές όσο και για τη σχολική μονάδα. Αναμφισβήτητο, ο θεσμός του Μέντορα, εκτελεί χρέη μιας διαρκούς καθοδήγησης και συμβουλευτικής των διδασκόντων, συμβάλλοντας τόσο στην περεταίρω επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης, αναδεικνύεται η σημασία και τα οφέλη που προσφέρει ο θεσμός του μέντορα, ως διαδικασία ανατροφοδότησης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ίδιους τους μέντορες, ενώ παράλληλα αναδύονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ένας μέντορας. Κυρίως όμως, περιγράφεται ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η Διευθυντής/ντρια σε σχέση με την εισαγωγή και την εφαρμογή του mentoring στην εκπαιδευτική κοινότητα, αποβλέποντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από τη μια πλευρά και στη βέλτιστη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας από την άλλη.

Η έννοια του Μέντορα

Ο όρος Μέντορας προέρχεται από το έπος της Οδύσσειας και δηλώνει τον αφοσιωμένο, έμπιστο φίλο του Οδυσσέα, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο εμπνευστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή του άπειρου και αδύναμου γιου του Οδυσσέα, Τηλέμαχου. Στην αρχαία Ελλάδα, ο θεσμός του μέντορα, υπό την έννοια της καθοδήγησης, ήταν διαδεδομένος σε διάφορους τομείς της ζωής, κυρίως στην εκπαίδευση, στην πολιτική και στην τέχνη. Μάλιστα, ο Ιπποκράτης δίδαξε και καθοδήγησε πολλούς μαθητές, παίζοντας καθοριστικό ρόλο και συμβάλλοντας σημαντικά στη διάδοση και στην ανάπτυξη των ιατρικών γνώσεων της εποχής (Netragaonkar, 2024). Η έννοια του Μέντορα έχει παρόμοια σημασία και στις μέρες μας. Μέντορας θεωρείται το πρόσωπο που επιβλέπει την καριέρα

και την ανάπτυξη ενός άλλου προσώπου, συνήθως νεότερου, μέσω της διδασκαλίας, της συμβουλευτικής, προσφέροντας ψυχολογική στήριξη, προστατεύοντας και μερικές φορές, προάγοντας ή παίζοντας τον ρόλο του χορηγού (Zey,1984). Πρόκειται για ένα είδος «πατρικής φιγούρας» που υποστηρίζει, καθοδηγεί και τελικά, εξελίσσει ένα νεαρότερο άτομο (Netragaonkar,2024). Ο Vygotsky (όπως ανάφ. οι Sarah K. Clark & Deborah Byrnes,2012) πίστευε ότι η συσσώρευση της γνώσης δεν είναι μια μεμονωμένη εμπειρία. Εξήγησε ότι η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς από το ένα άτομο στο άλλο, αλλά μάλλον κατασκευάζεται κοινωνικά μέσω των αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα και μέσω της χρήσης πολιτισμικών εργαλείων και εμπειριών.

Με άλλα λόγια, όπως ένας νεαρός μαθητής χρειάζεται έναν δάσκαλο για να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί, έτσι και ο αρχάριος δάσκαλος χρειάζεται έναν μέντορα που έχει εμπειρία και γνώσεις να μοιραστεί. Είναι πολλά αυτά που καλείται να διαχειριστεί στο περιβάλλον του σχολείου σχετικά με τη συνεργασία με τους μαθητές και τους συναδέλφους, την αντιμετώπιση των γονέων, την παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και την κατανόηση της σχολικής κουλτούρας.

Η σημασία του mentoring

Πλήθος ερευνών τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Le Maistre & Paré, (2010), οι εκπαιδευτικοί σήμερα βρίσκονται αντιμέτωποι με μια σειρά από αυξημένες απαιτήσεις που επιβάλλονται όχι μόνο από τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και από τους γονείς, οι οποίοι αναζητούν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Η διαχείριση πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη προσθέτει μια επιπλέον διάσταση στην παιδαγωγική πρόκληση, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι και καινοτόμοι στη διδασκαλία τους, καθώς και να ενσωματώνουν πολυπολιτισμικά στοιχεία. Η αυξημένη γραφειοκρατία και οι διοικητικές ευθύνες μπορεί να μειώνουν τον χρόνο που διατίθεται για την πραγματική διδασκαλία και την ατομική ενασχόληση με τους μαθητές. Ενώ αυτές οι πιέσεις ισχύουν για όλους τους εκπαιδευτικούς, η κατάσταση για τους αρχάριους είναι ακόμη χειρότερη, μιας που τοποθετούνται στην ίδια κατάσταση με τους έμπειρους βετεράνους, χωρίς να τους παρέχεται κάποια οργανωμένη υποστήριξη στην καθημερινή εργασιακή πραγματικότητα.

Η αξία του mentoring αναγνωρίζεται στην ικανότητά του να παρέχει καθοδήγηση, να μεταδίδει πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες, να προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη και να διευκολύνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών ή διευθυντών. Ειδικά για τους Διευθυντές/ντριες, οι οποίοι αναλαμβάνουν σημαντικό βάρος στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής κουλτούρας και στρατηγικής ενός σχολείου, το mentoring μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση νέων προσεγγίσεων και πολιτικών, να διευκολύνει τη διαχείριση της πίεσης και των προκλήσεων, και να προάγει μια πιο αποτελεσματική και οργανωμένη διοικητική λειτουργία.

Το mentoring στην εκπαίδευση, ειδικά σε επίπεδο διευθυντικού προσωπικού, αποτελεί μια ζωτικής σημασίας διαδικασία που συμβάλλει στη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο βασικός σκοπός του έργου του μέντορα είναι η ποιοτική αναβάθμιση τόσο της διδασκαλίας του νέου εκπαιδευτικού, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου. Έρευνες που έχουν γίνει τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο, αναδεικνύουν τη σημασία του ρόλου του mentoring και τις παραμέτρους που επηρεάζει. Πιο συγκεκριμένα, η Καρυπίδου (2022), ερευνώντας τις σχέσεις μεταξύ του μέντορα και των εκπαιδευτικών, δίνει έμφαση στην ειλικρίνεια που υπάρχει σε αυτές, όπως επίσης και στην ύπαρξη αμοιβαίου σεβασμού κι εμπιστοσύνης. Σημαντικό είναι να υφίσταται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των προβληματισμών του καθενός μέσα στη σχολική μονάδα, ώστε να βρίσκεται λύση, μέσα από σαφή και συγκεκριμένη στοχοθεσία. Μέσα από ένα τέτοιο πλαίσιο ενισχύεται η συνεργατική κουλτούρα και προωθούνται οι αλλαγές και οι βελτιώσεις σε έναν σχολικό οργανισμό. Ως τρόπος επιμόρφωσης, υποστήριξης, επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης, το mentoring προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες τόσο στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς όσο και στους παλαιότερους που χρειάζονται υποστήριξη σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, με τις οποίες δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι (Παπαδημητρίου & Θεοφανέλλης, 2019). Σε επίπεδο εκπαίδευσης, τα άτομα που συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία είναι το έμπειρο στέλεχος, Διευθυντής σχολείου ή εκπαιδευτικός, το οποίο λειτουργεί ως μέντορας και ο «αρχάριος» ή λιγότερο έμπειρος εκπαιδευτικός. Τα δύο αυτά πρόσωπα μοιράζονται με τρόπο αμοιβαίο τις δεξιότητες, την εμπειρία και τις γνώσεις του μέντορα. Αυτή η μορφή στοχευμένης αλληλεπίδρασης βοηθά, ουσιαστικά, τους εκπαιδευτικούς με τη λιγότερη εμπειρία ή εξειδίκευση στο να επιτύχουν επαγγελματικά, μέσα από τη μακροπρόθεσμη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους (Ingersoll & Kralik, 2004).

Τα οφέλη του mentoring,

Το mentoring έχει ως βασικό στόχο να βελτιώσει το γνωστικό υπόβαθρο και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια να τους δώσει την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Μελέτες έχουν δείξει ότι η καθοδήγηση είναι ίσως η πιο αποτελεσματική, μορφή υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των αρχάριων εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί το ζητούμενο, καθώς αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Παπαδημητρίου & Θεοφανέλλης, 2019). Οι McIntyre και Hagger, (1996, όπως αναφ. Hobson et al., 2009), τεκμηριώνουν ένα ευρύ φάσμα από τα οφέλη της καθοδήγησης για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, όπως η μείωση του αισθήματος απομόνωσης, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, η επαγγελματική ανάπτυξη και η βελτίωση της ικανότητας αυτοαναστοχασμού και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και η παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης, η οποία έχει αποδειχθεί, ότι αυξάνει το ηθικό τους και την ικανοποίηση από την εργασία τους.

Έρευνες επισημαίνουν επίσης τα οφέλη της καθοδήγησης στις αναπτυξιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών και κυρίως στη διαχείριση της τάξης, στις οργανωτικές δεξιότητες και στην αντιμετώπιση του φόρτου εργασίας, σύμφωνα με τους Lindgren (2005 οπ αναφ Hobson et al., 2009) και με τον (Netragaonkar, 2024). Γενικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι μέντορες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των αρχαρίων εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να προσαρμοστούν στους κανόνες, τα πρότυπα και τις προσδοκίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία γενικότερα. Πολλές έρευνες κυρίως στις ΗΠΑ δείχνουν ότι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος σε προγράμματα καθοδήγησης είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία και λιγότερο πιθανό να αλλάξουν σχολείο εντός του επαγγέλματος τους. Επίσης ικανοί αρχάριοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν υποστήριξη από αφοσιωμένους και ενθουσιώδεις μέντορες, πέτυχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους. Γενικότερα το mentoring παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των αρχαρίων εκπαιδευτικών και τους βοηθά να «προσαρμοστούν στους κανόνες στα πρότυπα και στις προσδοκίες που έχουν σχέση με τη διδασκαλία» (Παπαβασιλείου & Παπαματθαίου, 2022)

Τα χαρακτηριστικά του μέντορα

Το βασικότερο χαρακτηριστικό του μέντορα είναι να συμβουλεύει και να καθοδηγεί τους νέους κυρίως εκπαιδευτικούς σε ζητήματα που αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη διαχείριση της ύλης, όπως επίσης και ζητήματα που αφορούν τη σχολική τάξη, τους μαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία, σε εξατομικευμένο επίπεδο αναγκών, στοχεύοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη Τρίκας & Κασιμάτη, (2020), χωρίς όμως να τους επιλύει ο ίδιος τα προβλήματα, δίνοντάς τους έτοιμες λύσεις (Παπαδημητρίου & Θεοφανέλλης, 2019). Τα ευρήματα της έρευνας των Irby et al. (2017) δε διαφέρουν και πολύ, αφού εξακολουθούν να θεωρούν σημαντική την καθοδήγηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Ο μέντορας πρέπει να τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν νέες διδακτικές πρακτικές που σε συνδυασμό με τη συνεργασία και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, θα τους οδηγούν στη διδακτική βελτίωση. Τονίζεται, ωστόσο και η ανάγκη ο μέντορας να έχει την κατάλληλη εμπειρία. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι έρευνες των Smith & Nadelson (2016) και των Russell & Russell (2011), οι οποίες αναδεικνύουν την ανάγκη για την απόκτηση νέων ιδεών και την εφαρμογή νέων πρακτικών, όπως επίσης και τη σημασία του ρόλου του μέντορα, η οποία είναι καθοριστική ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μεταξύ άλλων, ένας μέντορας πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση, να διακρίνεται από ακεραιότητα, δέσμευση για το καθήκον που αναλαμβάνει, να αναστοχάζεται, να ενθαρρύνει τον διάλογο και να παρέχει ανατροφοδότηση, να έχει την ανάλογη κατάρτιση με εμπειρία και κατάλληλες δεξιότητες και να διατηρεί καλές σχέσεις με τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων (Papavasileiou & Papamatthaiou, 2022).

Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή και την εφαρμογή του mentoring, στη σχολική μονάδα.

Ο Διευθυντής αποτελεί σημείο αναφοράς σε έναν σχολικό οργανισμό. Η βασική αποστολή του είναι να μετατρέψει το σχολείο σε οργανισμό που μαθαίνει, δηλαδή σε κοινότητα μάθησης. Προκειμένου να μπορέσει να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, δε γίνεται να είναι ένας απλός διεκπεραιωτής των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, αλλά πρέπει διαρκώς να εφοδιάζεται με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να προσφέρει αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Σύμφωνα με την έρευνα των Μπρούζου & Αλεξίου (2022), ο Διευθυντής περιγράφεται ως ένα πρόσωπο αναφοράς, στο οποίο μπορούν να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί. Έχουν ανάγκη από την υποστήριξή του, ειδικά όταν αυτή έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα, καθώς αισθάνονται άπειροι στο πώς να διαχειρίζονται προβλήματα, συγκρούσεις και στρεσογόνες καταστάσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας είναι καθοριστικός στην υιοθέτηση προγραμμάτων mentoring, για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών της σχολικής του/της μονάδας. Ένα από τα πολλά προβλήματα που έχουν να διαχειριστούν οι διευθυντές/ντριες είναι το πόσο γρήγορα και ομαλά θα εντάξουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στη σχολική πραγματικότητα. Είναι γεγονός πως οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν έντονο άγχος και ανασφάλεια Μπρούζος & Αλεξίου (2022), καθώς έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με ένα καινούργιο εργασιακό περιβάλλον και δεν γνωρίζουν ούτε το κλίμα ούτε τους κανόνες του. Ο/Η Διευθυντής/ντρια είναι το πρόσωπο «κλειδί», ο/η αρμόδιος/α, που πολλές φορές σηκώνει το βάρος της ευθύνης για το πώς θα τους παρέχει ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και ένα υποστηρικτικό πλαίσιο ικανό για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους και την επαγγελματική τους πορεία. Η Πολυμεροπούλου (2019) δίνει μία άλλη διάσταση στο συγκεκριμένο θέμα, αφού μέσα από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που αναδεικνύει η έρευνά της, αναδύεται η ανάγκη για τη συμβουλευτική καθοδήγηση μέσω του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου. Γι' αυτόν τον λόγο οφείλει να προσφέρει καθοδήγηση τόσο ο/η ίδιος/α ως μέντορας όσο και μέσω κάποιου άλλου συναδέλφου της σχολικής μονάδας που έχει ρόλο μέντορας. Σύμφωνα με τον Hudson (2013), οι εκπαιδευτικοί έχουν συνεχώς την ανάγκη να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό μέσω της καθοδήγησης (mentoring). Οι Διευθυντές που έχουν τον ρόλο του μέντορας έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν νέες διδακτικές τεχνικές, τις οποίες στη συνέχεια θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν. Μέσα από αυτές, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και παράλληλα να αναπτύξουν και ηγετικές ικανότητες. Έχοντας την κατάλληλη επιμόρφωση και τις κατάλληλες δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας, οι Διευθυντές/ντριες μπορούν να θωρακίσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να επιτελέσουν το έργο τους ποιοτικά και απρόσκοπτα (Μπρούζος & Αλεξίου, 2022). Η έμφαση στο mentoring ως συμβουλευτική καθοδήγηση στις σχολικές κοινότητες, αποτελεί μια σημαντική στρατηγική για την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ο Διευθυντής μαζί με την εκπαιδευτική κοινότητα έχουν την ευθύνη να

δημιουργήσουν ένα ανοιχτό και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν ιδέες και εμπειρίες, και να αναπτύσσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Η ρύθμιση της σχέσης μεταξύ μεντόρων και εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και βιώσιμου μεντορικού προγράμματος. Οι Διευθυντές παίζουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς έχουν την ευθύνη να εγγυώνται ότι οι μέντορες και οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν και διατηρούν μια σχέση που είναι τόσο προσωπικά ικανοποιητική όσο και επαγγελματικά αποδοτική. Αμεσότητα και άνεση στην επικοινωνία, ενεργητική ακρόαση με ενσυναίσθηση, θέτουν τα θεμέλια για μια σχέση εμπιστοσύνης όπου καθήκοντα και συμφωνίες υλοποιούνται πάνω σε μία βιώσιμη σχέση (Netragaonkar, 2024).

Οι δραστηριότητες ανάμεσα στον μέντορα και στον μαθητευόμενο λαμβάνουν χώρα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας όπου ο χρόνος είναι περιορισμένος και υπάρχουν πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις από τη μεριά των εκπαιδευτικών που ανταγωνίζονται για το χρόνο τόσο του μέντορα όσο και του μαθητευόμενου (Allen et al., 2006). Παρόλα αυτά, ένας/μία Διευθυντής/ντρια με όραμα, πρέπει να μπορεί να εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους που απαιτούνται, για να δημιουργήσει σχολικές δομές που να υποστηρίζουν το έργο των ομάδων μεντόρων.

Η διαμορφωτική μετασχηματιστική ηγεσία παίζει κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών όπως ο μεντορισμός στα σχολεία. Οι Διευθυντές, ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, όχι μόνο καθοδηγούν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς αλλά επίσης προάγουν ένα πνεύμα καινοτομίας και αλλαγής μέσα στη σχολική κοινότητα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προωθούν τις σχέσεις εργασίας και απομακρύνουν τα εμπόδια που υπάρχουν στη σχολική καθημερινότητα παρέχοντας τους απαραίτητους για την εφαρμογή πόρους.

Συμπεράσματα- συζήτηση

Οι διαρκείς τεχνολογικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που επηρεάζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον δημιουργούν πράγματι νέες προκλήσεις και αυξημένες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οδηγεί σε μια συνεχή ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και προσαρμογή, υιοθετώντας την κουλτούρα της δια βίου μάθησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμπλουτίζουν και να επαναπροσδιορίζουν τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους, προκειμένου να αποδίδουν αποτελεσματικότερα στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Είναι κοινή η παραδοχή πως υπάρχει ανάγκη μιας διαρκούς και στοχευμένης επιμόρφωσης, βασισμένη στις ανάγκες και στις δυσκολίες που ο κάθε εκπαιδευτικός έχει. Ο θεσμός του μέντορα συμβάλλει θετικά στην υποδοχή, την υποστήριξη και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών και παράλληλα βοηθά στον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής πορείας των αρχαιότερων. Ο βασικός στόχος του είναι να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, νέους και παλιούς, να υποστηρίξουν αρτιότερα το εκπαιδευτικό

τους έργο με καθοδήγηση και συνακόλουθα να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ενώ την ίδια στιγμή το σχολείο μετατρέπεται σταδιακά σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Προκειμένου να γίνει αυτό, πρέπει να τεθούν οι σωστές κατευθύνσεις, ώστε το mentoring, να αποτελέσει μία αποτελεσματική πρακτική καθοδήγησης, προσφέροντας κατάλληλα εφόδια, νέες τεχνικές, όραμα και αξίες.

Αναφορικά με τον θεσμό του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναδύονται κάποια βασικά ζητήματα. Αρχικά πρέπει να πούμε πως, αν και ορίζεται ως καινοτομία, υπήρχε πάντα με την άτυπη μορφή του “συμβουλευέσθαι” από τον αρχαιότερο στο νεότερο, υπηρεσιακά, εκπαιδευτικό. Ως θεσμός όμως, αρχίζει να υπάρχει τα τελευταία χρόνια και εκεί βασίζεται η καινοτομία της συγκεκριμένης πρακτικής. Πολλά είναι τα ερωτήματα που αναδύονται σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Αρκεί μόνο η πολύχρονη πείρα του μέντορα, όταν στις μέρες μας, ευτυχώς ή δυστυχώς, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα μεγάλο προσοντολόγιο με μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικούς τίτλους, προκειμένου να κερδίσουν μία θέση στη δημόσια εκπαίδευση; Μήπως τελικά θα πρέπει να οριστούν από το υπουργείο Παιδείας συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή των μεντόρων; Είναι πλήρως διαφανή και αντικειμενικά τα κριτήρια με τα οποία οι διευθυντές επιλέγουν τους μέντορες της σχολικής μονάδας; Υπάρχει διάθεση από τους εκπαιδευτικούς να γίνουν μέντορες ή επιβάλλεται αυτό από τον/την διευθυντή/ντρια που πρέπει να ακολουθήσει εγκυκλίους και Υπουργικές Αποφάσεις; Αρκεί η μοριοδότηση για να γίνει κάποιος μέντορας; Μήπως στο τέλος γίνεται διεκπαιρωτικά η όλη διαδικασία;

Τέλος, αναφορικά με τον ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας μιας σχολικής μονάδας αυτός θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός, προσφέροντας συμβουλευτική καθοδήγηση στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακόμη, θα πρέπει να δημιουργεί μία κουλτούρα «ανοικτότητας» που να διέπεται από πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, όπου θα διαμοιράζονται και θα προωθούνται ιδέες. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί, μόνο στην περίπτωση άρσης της εσωστρέφειας που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό σχολείο και μόνο όταν αποκτήσει μια διαλεκτικού τύπου κουλτούρα μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών του.

Βιβλιογραφία

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Al-Omari, A. A. (2008). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(8), 648–660. <https://doi.org/10.1108/01437730810916613>
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2008). Mentor commitment in formal mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 309–316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.016>

- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567–578. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.567>
- Arvanitidou, A., & Papadopoulou, V. (2017). Apopseis ton ekpaideftikon Protovathmias kai Defterovathmias ekpaidefsis gia ton thesmo tou mentora neodioristou ekpaideftikou: Empeiriki dierevnisi kai sygkritiki apotimisi. *Paidagogiki Epitehorisi*, 34, 28–45.
- Bagakis, G., & Tsigkou, P. (2017). *Dierevnisi tou thesmou tou Mentora*. Grigori.
- Brouzos, A., & Alexiou, P. (2022). O symvouleftikos rolos tou diefthynti tis scholikis monadas stin epangelmatiki koinonikopoiisi neoeiserchomenon ekpaideftikon. *Themata Epistimon Agogis*, 1, 64–81. <https://doi.org/10.12681/thea.26581>
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.666935>
- Ellada. (2021). *Nomos 4823/2021, Arthro 93: Paidagogikos symvoulos mentoras sti scholiki monada: Anavathmisi kai Axiologisi tou “Neou Scholeiou”* (FEK 136/A/3-8-2021)
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. National Center for Research on Teacher Learning.
- Fragkoulis, I., & Anagnou, E. (2019). I axiopoisi tou mentoring sto plaisio tou thesmou tis mathiteias. *Ekpaidefsi, Dia Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia*, 2, 346. <https://doi.org/10.12681/elrie.1445>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don’t. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: “Growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39, 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. ECS Research Review.

- Irby, B. J. (2012). Editor's overview: Mentoring, tutoring, and coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 297–301. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.708186>
- Karypidou, Th. (2022). Dierevnisi tis symbolis tou mentoring sti veltiosi kai anadeixi tou ergou ton ekpaideftikon stin Protovathmia Ekpaidefsi. *Culture – Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 2(4), 88–95.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Makropoulou, E., & Iordanidis, G. (2016). O thesmos tou mentora: Apopseis empeiron ekpaideftikon gia tis proypotheseis kai ta prosdokomena ofeli. *Education Sciences*, 2016(2), 162–174.
- Netragaonkar, Y. (2024). Mentoring: An innovative practice in teacher education. *Journal Title*, 47, 335–343.
- Papadimitriou, S., & Theofanellis, T. (2019). To mentoring stin ekpaidefsi: Apo ti theoria stin praxi. *Ekp@ideftikos Kyklos*, 7(3), 245–307.
- Pappas, E., & Iordanidis, G. (2017). O rolos tou mentora sto elliniko ekpaideftiko systima: Dierevnisi apopseon ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis nomou Thessalonikis gia tin anagkaiotita efarmogis tou thesmou. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 6(1), 112–130. <https://doi.org/10.12681/hjre.13782>
- Papavasileiou, D., & Papamatthaïou, N. (2022). Mentoring kai Epangelmatiki Anaptyxi Ekpaideftikon: I periptosi tis Defterovathmias Ekpaidefsis. *Erudio Journal of Educational Innovation*, 2654–2656.
- Polymeropoulou, V. (2019). Praktikes mentorismou se epipedo defterovathmias ekpaidefsis: I archi mias prospatheias. *Epistimes Agogis*, 2(2020).
- Petrova, E., Dewing, J., & Camilleri, M. (2018). Mentoring in the healthcare professions: A review of the evidence. *Journal of Nursing Management*, 26(5), 584–602. <https://doi.org/10.1111/tct.12756>
- Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2007). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In J. Dutton & B. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (pp. 91–116).
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs: What research says to the teacher*. National Education Association. ERIC ED323185.

- Russell, M. I., & Russell, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *The Professional Educator*, 35.
- Smith, J., & Nadelson, L. (2016). Learning for you and learning for me: Mentoring as professional development for mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1165489>
- Theodorou, P., & Petridou, E. (2014). I symvoli tis kathodigisis (mentoring) stin epangelmatiki taftotita tou Mathimatikou. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematou*, 1, 141–161.
- Trikas, M., & Kasimati, A. (2020). I simasia kai o rolos tou mentora gia tin ypodochi kai tin entaxi ton neodioriston ekpaideftikon: Dierevnisi ton apopseon ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis nomou Evvoias. *Ekp@ideftikos Kyklos*, 8(1), 143–162.
- Wasburn-Moses, L. (2010). Rethinking mentoring: Comparing policy and practice in special and general education. *Education Policy Analysis Archives*, 18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n32.2010>
- Zey, M. G. (1984). *The mentor connection: Strategic alliances in corporate life*. Dow

Το Θέατρο Επιστήμης ως παιδαγωγικό πλαίσιο κριτικής προσέγγισης της τεχνολογικής προόδου και της τεχνητής νοημοσύνης

Αγγελική Παναγιώτα Τενέντε, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης (AI) δημιουργεί νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να κατανοήσουν τις επιστημονικές και τεχνολογικές έννοιες, αλλά και να αναπτύξουν κριτική σκέψη γύρω από τις κοινωνικές, ηθικές και πολιτισμικές τους διαστάσεις. Το Θέατρο Επιστήμης προτείνεται ως καινοτόμο παιδαγωγικό εργαλείο που συνδυάζει επιστήμη, τέχνη και κριτικό διάλογο. Η θεατρική παράσταση επιστήμης «Το Κουτί της Πανδώρας» υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-24 στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων του 4^{ου} Γενικού Λυκείου Ρόδου σε συνεργασία με το Γυμνάσιο και Λ.Τ. Έμπωνα Ρόδου. Η παράσταση στηρίχθηκε σε πρωτότυπο σενάριο, με θέμα την ανθρωπινή και την τεχνητή νοημοσύνη, τις προκλήσεις και τα ερωτήματα που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη ανθρώπων και μηχανών. Η παράσταση προτείνει ένα διδακτικό πλαίσιο στο οποίο το θέατρο δεν αποτελεί απλώς μέσο έκφρασης, αλλά πεδίο μάθησης, στοχασμού και διαλόγου για την επιστήμη, τις προκλήσεις της τεχνολογίας και το ανθρώπινο μέλλον.

Λέξεις-κλειδιά: θέατρο επιστήμης, δραματοποίηση, τεχνητή νοημοσύνη, τεχνολογία

"Science Theater as an educational framework for a critical approach to technological progress and artificial intelligence"

Angeliki Panagiota Tenente, Secondary Teacher (physicist)

Abstract

The rapid development of artificial intelligence (AI) creates new challenges for education, as students are called upon not only to understand scientific and technological concepts, but also to develop critical thinking about their social, ethical, and cultural dimensions. Science Theater is proposed as an innovative educational tool that combines science, art, and critical dialogue. The science theater performance "Pandora's Box" was staged during the 2023-24 school year as part of a cultural program of the 4th General Lyceum of Rhodes in collaboration with the Gymnasium of Embonas Rhodes. The performance was based on an original script, with the theme of human and artificial intelligence and the challenges that arise from the coexistence of humans and machines. The performance proposes an educational framework in which theater is not merely a means of expression, but a field of learning, reflection, and dialogue about science, technology, and the future of humanity.

Key-words: science theater, dramatization, artificial intelligence, technology

Εισαγωγή

"Ούτε η επιστήμη, ούτε η τεχνολογία είναι ο σύγχρονος Προμηθέας που θα δώσουν τη φωτιά που θα σώσει τον κόσμο...πιστεύω ότι θα χρειαστεί πολλές φορές στο μέλλον να συζητήσουμε για τις αλλαγές που θα φέρει η τεχνητή νοημοσύνη στη ζωή μας. Ας ελπίσουμε να διατηρήσουμε την αισιοδοξία μας!"

Δρ. Αλέξανδρος Χάρτος, «Το Κουτί της Πανδώρας»

Η επιτάχυνση της τεχνολογικής προόδου, με κυρίαρχο παράδειγμα την Τεχνητή Νοημοσύνη, θέτει την ανθρωπότητα ενώπιον νέων προκλήσεων. Η αυτοματοποίηση, η μηχανική μάθηση, τα «έξυπνα» συστήματα και οι αλγόριθμοι που διαμορφώνουν την καθημερινότητά μας δεν αποτελούν πλέον σενάρια επιστημονικής φαντασίας αλλά βιωματικές πραγματικότητες. Παράλληλα, αναδύονται κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα και προβληματισμοί, όπως η απώλεια θέσεων εργασίας, οι κίνδυνοι παραβίασης της ιδιωτικότητας, αλλά και οι δυνατότητες βελτίωσης της υγείας, της εκπαίδευσης και της ποιότητας ζωής.

Η επικοινωνία της επιστήμης δεν αφορά μόνο τη μετάδοση απλοποιημένων και χρήσιμων πληροφοριών από τους ειδικούς επιστήμονες στο ευρύ κοινό, αλλά και τη γεφύρωση ανάμεσα στην επιστήμη και την κοινωνία (Amaral et al., 2017) και κυρίως την ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ επιστημόνων, πολιτών και φορέων λήψης αποφάσεων (Durant et al., 1989). Οι πολίτες, κατανοώντας τις σύνθετες επιστημονικές έννοιες, μπορούν να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο και να συμμετέχουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά σε συζητήσεις και πολιτικές αποφάσεις. Η σωστή διάχυση της επιστημονικής γνώσης βοηθά, επίσης, να περιοριστούν μύθοι, ψευδείς ειδήσεις και αντιεπιστημονικές πεποιθήσεις και εμπνέει τις νέες γενιές να ασχοληθούν με την έρευνα και την καινοτομία. Στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν όχι μόνο γνώση αλλά και ικανότητες κριτικής σκέψης και συμμετοχής σε κοινωνικό διάλογο. Η παραδοσιακή διδασκαλία συχνά εστιάζει στη θεωρητική κατανόηση, αφήνοντας σε δεύτερο πλάνο την κριτική διερεύνηση.

Η τέχνη ήταν πάντα ένας σπάνιος αλλά αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας της κοινωνίας και της επιστήμης και εξερεύνησης επιστημονικών θεμάτων (Frazzetto, 2002). Το θέατρο, ειδικότερα, έχει αναγνωριστεί ως ένα πιθανό μέσο καλλιέργειας βαθύτερων κατανοήσεων για τη φύση της επιστήμης (Carol Ann Burke et al., 2018) ενώ, παράλληλα, επιτρέπει την εξερεύνηση των συναισθημάτων και την ευαισθητοποίηση σε ηθικά και κοινωνικά ζητήματα (Amaral et al., 2017). Οι όροι «θέατρο» και «θεωρία» έχουν κοινή ετυμολογική ρίζα στο αρχαίο ελληνικό ρήμα «θεάομαι», που σημαίνει: βλέπω, παρατηρώ. Η θεωρία στην αρχαία Ελλάδα εξέταζε τα δράματα των καθημερινών καταστάσεων προσπαθώντας να εξάγει την αλήθεια (Ødegaard, 2003). Αυτή η μορφή έκφρασης μπορεί, επομένως, να προσελκύσει το ενδιαφέρον των ανθρώπων σε συγκεκριμένα θέματα, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που σχετίζονται με την

επιστήμη (Amaral et al., 2017) και να κάνει την επιστήμη ανθρώπινη, συγκινητική και κατανοητή, ενισχύοντας την επικοινωνία της με το κοινό.

Το Θέατρο Επιστήμης ως διδακτική πρακτική

Η εκπαίδευση, ως ο βασικός θεσμός που μεταφέρει οργανωμένα την επιστημονική γνώση στις νεότερες γενιές, οφείλει να μην αρκείται στη μετάδοση πληροφοριών αλλά να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, δηλαδή δεξιότητες ερμηνείας, ελέγχου, αμφισβήτησης, και αξιολόγησης των τεχνολογικών εξελίξεων. Ως αποτέλεσμα, οι πολίτες θα μπορούν να κατανοούν, να αξιοποιούν και να συνδιαμορφώνουν την επιστημονική πρόοδο.

Το θέατρο μετατρέπεται σε θέατρο επιστήμης (science theater) όταν ένα ή περισσότερα θέματα επιστήμης παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός έργου και η δραματοποίηση επιδιώκει τη μετάδοση επιστημονικού περιεχομένου σε ένα κοινό μη ειδικών (Chemi & Kastberg, 2015) και τη σύνδεση επιστήμης και κοινωνίας (Shepherd-Barr, 2006:1). Το Θέατρο Επιστήμης στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ γνώσης και κριτικού στοχασμού, ενεργοποιώντας τους μαθητές συναισθηματικά και γνωστικά. Συνιστά μια ιδιαίτερη μορφή διδακτικής πρακτικής που αξιοποιεί τη θεατρική τέχνη ως μέσο εξερεύνησης επιστημονικών εννοιών, προβλημάτων και διλημμάτων (Carol Ann Burke et al., 2018). Βασικός σκοπός είναι η διεπιστημονική σύνδεση επιστήμης και τέχνης και ο επιστημονικός γραμματισμός. Ανώτερος στόχος του είναι να πυροδοτήσει τη φαντασία, να θέσει ερωτήματα και να διεγείρει το ενδιαφέρον του κοινού, ώστε να αυξήσει την κατανόησή του για τα κοινωνικά και επιστημονικά θέματα που διακυβεύονται (Wieringa et al., 2011).

Η συμμετοχή των μαθητών σε δραματοποιημένα σενάρια γύρω από θέματα όπως η βιοηθική, η ρομποτική και η ΤΝ προσφέρει τη δυνατότητα όχι μόνο να κατανοήσουν τις βασικές επιστημονικές έννοιες και φαινόμενα, αλλά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επικοινωνία και η συλλογική επίλυση προβλημάτων.

Επομένως, η εισαγωγή του Θεάτρου Επιστήμης στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μια γέφυρα ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και στην πραγματικότητα των μαθητών, προάγοντας την ενεργό μάθηση και τον κοινωνικό προβληματισμό. Οι μέθοδοι και τεχνικές του θεάτρου επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους με έναν πιο ολιστικό τρόπο, αποκαλύπτοντας πτυχές που συχνά μένουν αθέατες με πιο γνωστικά εστιασμένες ή ποσοτικές μεθόδους. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει, μέσω της δημιουργίας μιας θεατρικής παράστασης, πώς το Θέατρο Επιστήμης μπορεί να αποτελέσει παιδαγωγικό πλαίσιο για την κριτική προσέγγιση της τεχνολογικής προόδου και της ΤΝ και να αναδείξει τις παιδαγωγικές του προεκτάσεις.

Μεθοδολογία: Η δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο»

Η θεατρική παράσταση «Το Κουτί της Πανδώρας» υλοποιήθηκε, ως πολιτιστικό πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, κατά το σχολικό έτος 2023-24 από το 4^ο Γενικό Λύκειο Ρόδου σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου & Λυκειακές Τάξεις Έμπωνα Ρόδου. Υπεύθυνοι του προγράμματος ήταν οι εκπαιδευτικοί του 4^{ου} Γενικού Λυκείου Ρόδου Φλουρή Ελένη, ΠΕ04.01 και Τενέντε Αγγελική Παναγιώτα ΠΕ04.04. Τη θεατρική ομάδα αποτελούσαν 3 μαθητές του 4^{ου} ΓΕΛ Ρόδου και 3 εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου & Λ.Τ. Έμπωνα Ρόδου (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η Ομάδα Θεάτρου Επιστήμης του 4^{ου} ΓΕΛ Ρόδου και του Γυμνασίου & Λ.Τ. Έμπωνα

Η δημιουργία της συγκεκριμένης θεατρικής παράστασης επιστήμης αποτελεί χαρακτηριστική προσέγγιση STEAM, καθώς ενώνει τη γνώση με τη δημιουργικότητα, ενισχύοντας παράλληλα το ενδιαφέρον και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών με τις θετικές επιστήμες (Schulze Heuling, 2021). Μέσα από το θέατρο (Arts) οι έννοιες των θετικών επιστημών (Science, Mathematics), που βρίσκονται στον πυρήνα της τεχνητής νοημοσύνης, παρουσιάζονται με τρόπο κατανοητό και βιωματικό. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι τεχνολογικές εφαρμογές (Technology) και οι μηχανικές λύσεις (Engineering) που απαιτούνται για τη σκηνική παρουσίαση, όπως ο φωτισμός, ο ήχος ή τα πολυμέσα. Έτσι, η παράσταση συνδέει τη θεωρητική γνώση και τη δημιουργική έκφραση, ενισχύοντας τόσο την κατανόηση όσο και την κριτική σκέψη γύρω από την επιστήμη και την κοινωνική διάσταση της τεχνητής νοημοσύνης.

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παράστασης ακολουθήθηκε η παιδαγωγική προσέγγιση της δράσης «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» (<https://lstt.eu/>), η οποία υλοποιείται την τελευταία δεκαετία από τη Science View. Η δράση στηρίζεται στις αρχές των Διερευνητικών Μεθόδων Μάθησης των Θετικών Επιστημών (Inquiry Based Science Education) και της Ενσώματης Μάθησης (Embodied Learning) για τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης με επιστημονικό θέμα από

μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σωτηρίου, 2024). Κατά τη Διερευνητική Μάθηση στις Θετικές Επιστήμες, οι μαθητές, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που συνδέονται με την καθημερινότητά τους, οικοδομούν σταδιακά την επιστημονική γνώση και αναπτύσσουν επιστημονικό τρόπο σκέψης διερευνώντας επιστημονικά ερωτήματα και προβλήματα. Για την εφαρμογή της Διερευνητικής Μάθησης στις Θετικές Επιστήμες, η δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο», προτείνει ένα βασικό κύκλο 7 βημάτων που περιλαμβάνει διατύπωση ερωτημάτων, συλλογή στοιχείων, ανάλυση πληροφοριών, επεξήγηση, διασύνδεση, επικοινωνία και αναστοχασμό (Εικόνα 2). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αξιοποιούν τα προσωπικά τους βιώματα για να κατανοήσουν επιστημονικές έννοιες και φαινόμενα (Διερευνητική Μάθηση) και στη συνέχεια έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις νέες γνώσεις τους μέσω της τέχνης (Ενσώματη Μάθηση) (Smyrnaioi et al., 2017).



Εικόνα 2: Οι φάσεις της Διερευνητικής Μάθησης στις Θετικές Επιστήμες (Σωτηρίου, 2024)

Η ενσώματη μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία μάθησης, που στηρίζεται σε φιλοσοφικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες που τονίζουν τη σχέση σώματος, εμπειρίας και γνώσης (Amin et al., 2015) και δίνει έμφαση στη χρήση του σώματος στην εκπαιδευτική πρακτική και στην αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου (Almqvist, 2015). Το σώμα, ως εργαλείο μάθησης, αξιοποιείται στην αναπαράσταση εννοιών και στην επικοινωνία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη, ακόμα και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Όλες οι εφαρμογές της ενσώματης μάθησης στην εκπαιδευτική πρακτική έχουν ως κοινό παρονομαστή τη συνεργασία των μαθητών, την κίνηση και τη γνωστική ανάπτυξη (Smyrnaioi et al., 2016). Συνδέεται στενά με τον κονστрукτιβισμό γιατί και οι δύο προσεγγίσεις βλέπουν τη μάθηση ως

ενεργητική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσα από την εμπειρία. Η ενσώματη μάθηση επεκτείνει αυτή την ιδέα, τονίζοντας τον ρόλο του σώματος και της αλληλεπίδρασης με το φυσικό περιβάλλον ως βασικούς παράγοντες στη μάθηση.

Συνολικά, η Διερευνητική και η Ενσώματη Μάθηση επιτυγχάνουν την ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσω αυτής. Κατά το σχεδιασμό της δραστηριότητας λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθοι παράμετροι (Smyrniou et al., 2016): α) γνωστική εμπλοκή στο επιστημονικό θέμα, β) κινήσεις σώματος, γ) έκφραση των συναισθημάτων του μαθητή, δ) σαφήνεια των οδηγιών, ε) ολιστικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, στ) συνεργασία των μαθητών, ζ) ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις αποκτηθείσες γνώσεις σε νέα περιβάλλοντα. Έρευνες (Hough & Hough, 2012, Ødegaard, 2003) αναδεικνύουν τα γνωστικά οφέλη της δραματοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η χρήση πολλαπλών αναπαραστασιακών συστημάτων (λεκτική, μη λεκτική, ψηφιακή αναπαράσταση κ.ά.) είναι σημαντική για τους μαθητές, οδηγεί στη δημιουργία βαθύτερων νοημάτων και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν η υπό εξέταση επιστημονική έννοια είναι δυσνόητη και περίπλοκη.

«Το Κουτί της Πανδώρας»

Περιγράφοντας το σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης με χρονική σειρά, τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν:

Οκτώβριος 2023: Σχεδιασμός Πολιτιστικού Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων από τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς και συγκρότηση μαθητικής ομάδας με τίτλο «Θέατρο Επιστήμης». Οι συναντήσεις της ομάδας ήταν δίωρες και πραγματοποιούνταν εκτός ωρολογίου προγράμματος κάθε Σαββατοκύριακο.

Νοέμβριος & Δεκέμβριος 2023: Διερεύνηση του θέματος, συλλογή πληροφοριών, ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση μαθητών. Η προσέγγιση του θέματος ήταν πολυεπίπεδη και εστίαζε τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.

Οι στόχοι της ομάδας, όπως αναδύθηκαν σε αυτή τη φάση υλοποίησης ήταν:

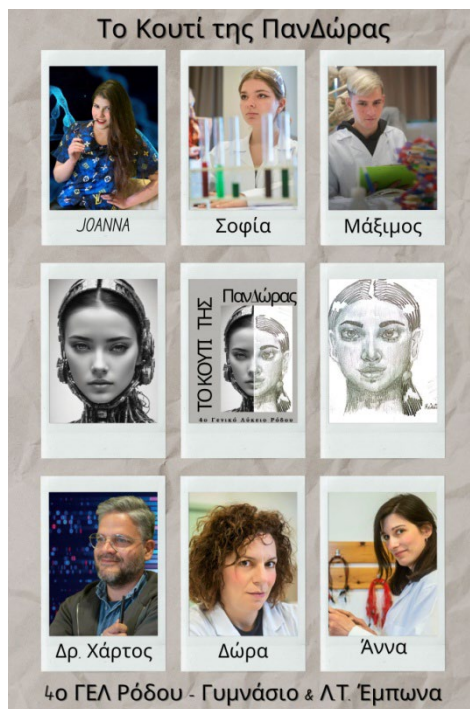
- Η κατανόηση βασικών εννοιών της τεχνητής νοημοσύνης, όπως αλγόριθμοι, μηχανική μάθηση, big data, νευρωνικά δίκτυα κ.ά.,
- Η σύγκριση τεχνητής και ανθρώπινης νοημοσύνης και ο προσδιορισμός σημαντικών ομοιοτήτων και διαφορών.
- Η διερεύνηση τεχνικών και μέσω παρουσίασης των εννοιών αυτών στο κοινό, μέσω της δραματοποίησης, με τρόπο απλό και κατανοητό.
- Ο προβληματισμός και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης για κοινωνικά ζητήματα, όπως η δεοντολογία, η ιδιωτικότητα, η αυτοματοποίηση κ.ά.

- Η ανάδειξη της σημασίας των ανθρώπινων συναισθημάτων, της ενσυναίσθησης, της φαντασίας και της δημιουργικότητας

Η διαδικασία αυτή κατέληξε στην επιλογή μιας θεματικής πρόκλησης που αποτέλεσε και τη βασική θεματική του σεναρίου: η αναμέτρηση της τεχνητής με την ανθρώπινη νοημοσύνη και η σύγκρουση ιδεών και αξιών που μπορεί να προκαλέσει στο άμεσο μέλλον. Η θεματική αυτή πρόκληση αποτυπώνεται στην παρακάτω φράση του θεατρικού σεναρίου: «... μπορεί άραγε η τεχνητή νοημοσύνη να μιμηθεί την ανθρώπινη νοημοσύνη; Θα καταφέρετε να δημιουργήσετε ρομπότ που θα μοιάζουν τόσο πολύ με τους ανθρώπους και δε θα τα καταλαβαίνουμε;»

Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκαν βασικά δραματουργικά εργαλεία και θεατρικές τεχνικές, όπως ο καταγισμός ιδεών, οι σκηνές αντιπαράθεσης, το παιχνίδι ρόλων και το ηθικό δίλημμα, η παντομίμα και οι αυτοσχεδιασμοί. Η επιλογή και η εφαρμογή των τεχνικών αυτών έγινε με γνώμονα την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και την ψυχαγωγία και τη γνωριμία και εξοικείωση των μελών της ομάδας. Η σωματική έκφραση και το αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι έχτισαν σταδιακά ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού στην ομάδα.

Ιανουάριος & Φεβρουάριος 2024: Όλοι οι προβληματισμοί και οι απόψεις που αναδύθηκαν στην προηγούμενη φάση συνέβαλαν στη συνεργατική συγγραφή ενός πρωτότυπου σεναρίου. Η ομάδα των μαθητών και εκπαιδευτικών με την υποστήριξη και το συντονισμό των υπεύθυνων εκπαιδευτικών δημιούργησαν τους χαρακτήρες και την πλοκή του σεναρίου. Διάλογοι, αντιπαραθέσεις και ευρηματικές ανατροπές στην πλοκή του έργου αποτύπωσαν τους προβληματισμούς της ομάδας. Στο χώρο ενός εργαστηρίου θετικών επιστημών συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άνθρωποι και ρομπότ! Ενδιαφέρουσες συζητήσεις και ανατρεπτικές καταστάσεις δομούν ένα σενάριο επιστημονικής φαντασίας... ή μήπως όχι; Οι χαρακτήρες του σεναρίου αντιπροσωπεύουν διαφορετικές οπτικές (επιστήμονες, φοιτητές, δημοσιογράφους) ώστε να προκύψει σύγκρουση ιδεών και αξιών. Οι πρωταγωνιστές του σεναρίου, ο Δρ. Αλέξανδρος Χάρτος, η Σοφία, η Άννα, ο Μάξιμος, η Δώρα και η Τζοάννα (Εικόνα 3) αποκτούν σταδιακά ισχυρές προσωπικότητες και επικοινωνούν μέσα από τους διαλόγους τους εύστοχες απόψεις, επιχειρήματα και προβληματισμούς στο κοινό.



Εικόνα 3: Οι ήρωες του σεναρίου

Το πρωτότυπο σενάριο είναι διαθέσιμο στο αποθετήριο σεναρίων της δράσης «Μαθαίνοντας Επιστήμης μέσα από το Θέατρο», με ελεύθερη πρόσβαση στο σύνδεσμο https://scienceview.gr/wordpress/wp-content/uploads/LSTT/SENARIA/2023-2024/4_GEL_GYM_EMPONA_RODOU_SENARIO_FOR_WEBSITE.pdf

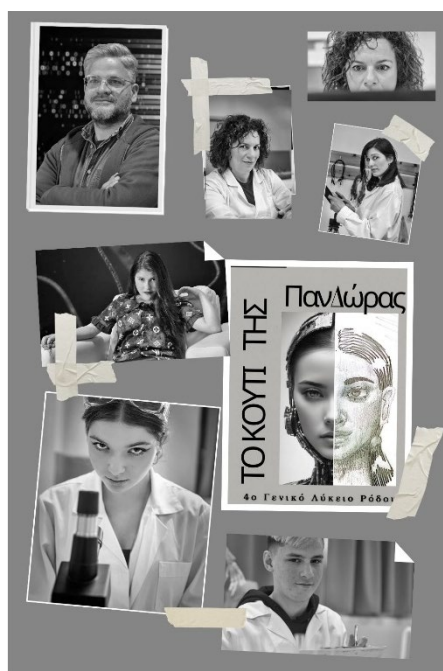
Μετά την τελική διαμόρφωση του σεναρίου ξεκίνησαν οι πρόβες, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ρόλους και έκαναν τις τελικές αλλαγές στους διαλόγους καλλιεργώντας δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης. Με έμφαση στη σωματική έκφραση, οι ήρωες του σεναρίου διαμόρφωσαν σταδιακά το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους. Μέσα από την ανάληψη ρόλων, οι ηθοποιοί «μπαίνουν στα παπούτσια» άλλων ανθρώπων, κατανοούν διαφορετικές οπτικές και καλλιεργούν την κριτική ικανότητα να βλέπουν τον κόσμο από διαφορετικές θέσεις. Σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, στις πρόβες τα μέλη της θεατρικής ομάδας εκτίθενται συναισθηματικά και δημιουργικά, γεγονός που απαιτεί ανοιχτή επικοινωνία, ανατροφοδότηση και αλληλοσεβασμό.

Μάρτιος 2024: Η τελική φάση εστίασε στη σκηνοθεσία και τη δημιουργία των σκηνικών και των κουστουμιών της παράστασης επιστήμης. Ήταν μια συνεχής, συνεργατική διαδικασία βασισμένη στη δημιουργικότητα των μελών της ομάδας και τον διαρκή αναστοχασμό. Για τη μουσική επένδυση της παράστασης χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης suno. Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διάχυση της δράσης μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου (<http://4lyk-rodou.gr/index.php/drastiriotitesm/2214-sciencetheaterpandora-2023-2024>) και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

(<https://www.facebook.com/profile.php?id=100083475242324>). Για το σκοπό αυτό οι μαθητές φιλοτέχνησαν την αφίσα της παράστασης (Εικόνα 4) και πλούσιο φωτογραφικό υλικό (Εικόνα 3 και 5). Η αφίσα αποτυπώνει τη θεματική πρόκληση της παράστασης, καθώς το μισό πρόσωπο της πρωταγωνίστριας έχει δημιουργηθεί από εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης και το άλλο μισό αποτελεί σκίτσο μαθήτριας του σχολείου.



Εικόνα 4: Η αφίσα της παράστασης



Εικόνα 5: Φωτογραφικό υλικό της παράστασης

Απρίλιος 2024: Η παράσταση θεάτρου επιστήμης «Το Κουτί της Πανδώρας» βιντεοσκοπήθηκε και προβλήθηκε στην Εκδήλωση Βιντεοσκοπημένων Παραστάσεων που διοργάνωσε η Science View για τη δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» στις 20 Απριλίου 2024.

Η βιντεοσκοπημένη παράσταση είναι διαθέσιμη στο σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=dVHWIVlgUDE>

Η εκδήλωση Βιντεοσκοπημένων Παραστάσεων της δράσης «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» είναι διαθέσιμη στο σύνδεσμο: <https://lstt.eu/diorganosh-2023-2024/#1559830059371-8555740d-f987>

Το «Κουτί της Πανδώρας», αν και συμμετείχε εκτός συναγωνισμού στο διαγωνιστικό τμήμα της δράσης «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο», επιβραβεύτηκε από την κριτική επιτροπή του διαγωνισμού με δύο πανελλήνια βραβεία:

1. Βραβείο Διάδοσης και Προώθησης της Δράσης και
2. Ειδική Διάκριση για την Πρωτότυπη Κριτική Προσέγγιση της Τεχνολογικής Προόδου.

Συζήτηση -Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παράστασης θεάτρου επιστήμης «Το Κουτί της Πανδώρας» έδειξε ότι η παιδαγωγική προσέγγιση της τεχνητής νοημοσύνης μέσω του Θεάτρου Επιστήμης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, σύνδεση γνώσης και συναισθήματος και σωματικής έκφρασης και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Η διαδικασία αποτέλεσε ένα καινοτόμο πλαίσιο μάθησης που επέτρεψε την κατανόηση ζητημάτων που σχετίζονται με την τεχνολογία και την τεχνητή νοημοσύνη και την ενσώματη διερεύνηση αξιών, ηθικών διλημμάτων και κοινωνικών ζητημάτων, κάτι που δύσκολα επιτυγχάνεται με την παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπλέον, η προσέγγιση ενθάρρυνε τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Το πλαίσιο του θεάτρου επέτρεψε στους μαθητές να εξερευνήσουν ιδέες και στάσεις με μικρότερη αναστολή από ότι σε ένα παραδοσιακό μάθημα θετικών επιστημών, ενθαρρύνοντάς τους να σκεφτούν πώς άλλοι άνθρωποι και κοινωνικές ομάδες βλέπουν θέματα επιστήμης και τεχνολογίας.

Ωστόσο, σημαντικές ήταν οι προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που οργάνωσαν και συντόνισαν τη δράση, καθώς η εφαρμογή της μεθόδου απαίτησε σημαντικό χρόνο προετοιμασίας, διαρκή συνεργασία και συνεχή επιμόρφωση στη χρήση θεατρικών μεθόδων και τεχνικών. Κρίσιμη πρόκληση ήταν επίσης η αναγκαιότητα να διατηρηθεί η επιστημονική ορθότητα και ακρίβεια σε κάθε φάση υλοποίησης από τη μια μεριά και η επιθυμία να ενισχυθεί η θεατρική ζωντάνια και η ψυχαγωγία των συμμετεχόντων από την άλλη. Η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού, όπως έτοιμα σενάρια και οδηγοί δραστηριοτήτων, και οι τακτικές επιμορφωτικές συναντήσεις της δράσης «Μαθαίνοντας

Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» διευκόλυναν σημαντικά την εφαρμογή της μεθόδου. Προτείνεται η ενίσχυση του αποθετηρίου με περισσότερο υποστηρικτικό υλικό.

Αξιοσημείωτη ήταν και η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη θεατρική ομάδα. Η συνεργατική διαδικασία λειτούργησε και ως μοχλός υγιούς κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Οι έντονες στιγμές (πρόβες, δημιουργικές δυσκολίες) έγιναν σταδιακά κοινές αναμνήσεις και δημιούργησαν μια μικρή «κοινότητα» που στηρίζει ατομικά και συλλογικά την εξέλιξη κάθε μέλους της. Η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της ομάδας ενίσχυσε την προσωπική φωνή και την αυτοέκφραση, συμβάλλοντας σε υγιή αίσθηση ταυτότητας. Σημαντικό και μακροπρόθεσμο όφελος αποτελεί, επίσης, η σύνδεση των υπό διερεύνηση επιστημονικών θεμάτων με την καθημερινότητα όλων στο παρόν και στο μέλλον.

Αξιολογώντας τη συνολική εμπειρία, το Θέατρο Επιστήμης αποτελεί μια ολιστική και διαθεματική προσέγγιση και ένα ισχυρό παιδαγωγικό πλαίσιο για την κριτική προσέγγιση της τεχνολογικής προόδου και της τεχνητής νοημοσύνης. Δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης αλλά προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας, κριτικής σκέψης και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Ενισχύει την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργατικότητα και καλλιεργεί υπεύθυνους και ενημερωμένους πολίτες. Μέσα από βιωματικές εμπειρίες, οι μαθητές γίνονται ενεργοί συμμετοχοί στη μάθηση και αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ραγδαίας τεχνολογικής προόδου. Ως προσέγγιση σχεδιασμένη να εμπλέκει τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές πτυχές της σχέσης των μαθητών με την επιστήμη, παρέχει στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς ικανοποιητική κατανόηση των επιπέδων επιστημονικής γνώσης των μαθητών.

Για το μέλλον, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν συστηματικές εμπειρικές μελέτες για να τεκμηριωθεί η αποτελεσματικότητα του Θεάτρου Επιστήμης ως παιδαγωγικού εργαλείου. Ερευνητικά δεδομένα μπορούν να ενισχύσουν την επιχειρηματολογία για την ένταξή του σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών και να προσφέρουν προτάσεις βελτίωσης. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, ερευνητών και καλλιτεχνών θα είναι καθοριστική για την περαιτέρω ανάπτυξη της προσέγγισης.

Η απόκτηση μιας καλύτερης κατανόησης του ρόλου της επιστήμης και της τεχνολογίας στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών και των ποικίλων τρόπων που οι μαθητές σχετίζονται με την επιστήμη και την τεχνολογία με τους δικούς τους όρους, θα υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών ευκαιριών μάθησης, που θα ξεκινούν από τα σημεία αναφοράς των ίδιων των μαθητών και θα διευρύνουν την κατανόηση και τις γνώσεις τους προς νέες κατευθύνσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Σωτηρίου, Μ. (επιμ.), 2024. *Οδηγός εφαρμογής «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο»*, Science View, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 5/9/2025 από

https://scienceview.gr/wordpress/wp-content/uploads/LSTT/LSTT_BOOKLET.pdf

- Almqvist, J., & Quennerstedt, M. (2015). Is there (any) body in science education?. *Interchange*, 46(4), 439-453.
- Amaral, S. V., Montenegro, M., Forte, T., Freitas, F., & Cruz, M. T. G. da. (2017). Science in Theatre—An Art Project with Researchers. *Journal of Creative Communications*, 12(1), 13-30. <https://doi.org/10.1177/0973258616688966> (Original work published 2017)
- Amin, T. G., Jeppsson, F., & Haglund, J. (2015). Conceptual metaphor and embodied cognition in science learning: Introduction to special issue. *International Journal of Science Education*, 37(5-6), 745-758.
- Carol-Ann Burke, L. E., Wessels, A., & McAvella, A. (2018). Using theater and drama to expose and expand the epistemic insights of youth regarding the nature of science. *Research in Science Education*, 48(6), 1151-1169.
- Chemi, T., & Kastberg, P. (2015). Education through theatre: Typologies of Science Theatre. *Applied Theatre Research*, 3(1), 53–65.
- Durant, J. R., Evans, G. A., & Thomas, G. P. (1989). The public understanding of science. *Nature*, 340(6228), 11-14.
- Frazzetto G (2002) Science on the stage: Recent plays on scientific topics show that science and theatre have more in common than it appears. *EMBO Reports* 3(9): 818–20.
- Hough, B. H., & Hough, S. (2012). The play was always the thing: Drama's effect on brain function. *Psychology*, 3(6), 454-456.
- Ødegaard, M. (2003). Dramatic science. A critical review of drama in science education. *Studies in Science Education*, 39, 75-102.
- Schulze Heuling, L. (2021). Promoting student interest in science: The impact of a science theatre project. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(2), 63–81. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.2.1489>
- Shepherd-Barr, K. (2006). *Science on stage: from Doctor Faustus to Copenhagen*. Princeton University Press.
- Smyrniou, Z., Sotiriou, M., Georgakopoulou, E., & Papadopoulou, O. (2016). Connecting Embodied Learning in educational practice to the realisation of science

educational scenarios through performing arts. *Inspiring Science Education*, 31, 31-38.

Smyrniou, Z., Sotiriou, M., & Sotiriou, S. (2017). What Does Scientific Theatre Do? Toward an Inquiry-based and Semiotic Theory through a Cultural approach. *International Journal of Education and Learning Systems*, 2.

Wieringa, N. F., Swart, J. A. A., Maples, T., Witmond, L., Tobi, H., & vanderWindt, H. J. (2011). Science Theatre at School: Providing a context to learn about socio-scientific issues. *International Journal of Science Education, Part B*, 1(1), 71–96.

Ψηφιακές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο

Άννα Π. Βακάλη, Ε.Δι.Π. Δημιουργικής Γραφής ΠΔΜ

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών πρακτικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας στον μετασχηματισμό της αναγνωστικής εμπειρίας μέσα από τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών¹ στο λογοτεχνικό κείμενο. Με βάση σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της πολυτροπικότητας, το παρόν άρθρο αναδεικνύει τον ρόλο ψηφιακών μορφών αφήγησης ως παιδαγωγικών πρακτικών που υπηρετούν τη λογοτεχνική κατανόηση. Υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, του πολυτροπικού γραμματισμού και της ουσιαστικής σχέσης των μαθητών με τον λογοτεχνικό λόγο.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακές πρακτικές, πολυτροπικότητα, διδασκαλία λογοτεχνίας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Digital Practices in the Teaching of Literature in Primary Education

Anna P. Vakali, Special Teaching Staff of Creative Writing, UoWM

Abstract

This paper explores the pedagogical use of digital narrative practices in the teaching of literature in Primary Education, focusing on the transformation of the reading experience from passive reception to active, experiential, playful, and multimodal student engagement with literary texts. Drawing on contemporary theories of multimodality, the study highlights the role of digital forms of storytelling as pedagogical practices that support literary comprehension and children's creative participation. It is argued that the integration of digital narrative practices into literature teaching contributes to the development of reading motivation, multimodal literacy, and a meaningful relationship between students and literary discourse, responding to the developmental characteristics and learning needs of primary school pupils.

Key-Words: digital practices, multimodality, literature teaching, primary education

1. Εισαγωγή

¹ Στο παρόν άρθρο, κατά την πρώτη αναφορά χρησιμοποιείται η διπλή μορφή (π.χ. μαθητές/τριες). Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της οικονομίας του λόγου και αναγνωστικής ευχέρειας, χρησιμοποιείται το αρσενικό γραμματικό γένος ως ουδέτερη αναφορά, χωρίς διάκριση φύλου.

Η ψηφιακή τεχνολογία, όπως κάθε ιστορική μεταβολή στα μέσα του λόγου, επηρεάζοντας τη μορφή και τη δομή του λογοτεχνικού κειμένου μετασχηματίζει τις πρακτικές ανάγνωσης και γραφής (Bolter, 2001· Murray, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική λογοτεχνία καλείται να συνομιλήσει με τις σύγχρονες μορφές έκφρασης (Core & Kalantzis, 2015) και να ανταποκριθεί σε ένα σύγχρονο πολυτροπικό περιβάλλον, στο οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να διαμορφώνονται από τη συνύπαρξη λόγου, εικόνας, ήχου και διαδραστικότητας, επηρεάζοντας τους τρόπους πρόσληψης και παραγωγής νοήματος (Kress, 2010· Jewitt, 2014). Ιδιαίτερα, η αξιοποίηση ψηφιακών αφηγηματικών εργαλείων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με το παιχνίδι και τη φαντασία, στοιχεία που αποτελούν βασικούς άξονες της αναπτυξιακής και μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών.

Στόχος του άρθρου είναι να διερευνήσει τη συμβολή των ψηφιακών αφηγηματικών πρακτικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό, αναδεικνύοντας τη δυναμική τους στη μετάβαση από την ανάγνωση στη δημιουργία και στην καλλιέργεια μιας ενεργητικής σχέσης των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο ιδίως στις μικρές ηλικίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Robin & Pierson, 2005). Είναι σαφές όμως ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση τους προϋποθέτει τη συνειδητή επιλογή υλικού και τον σαφή διδακτικό σχεδιασμό, ώστε το ψηφιακό μέσο να λειτουργεί υποστηρικτικά και όχι υποκαταστατικά του λογοτεχνικού κειμένου.

Τα ψηφιακά λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα τον τρόπο αξιοποίησης του ψηφιακού μέσου, στοιχείο που επηρεάζει καθοριστικά τη σημειωτική τους οργάνωση και την αναγνωστική πρόσληψη (Γιαννικοπούλου 2009). Η ταξινόμηση που ακολουθεί -κυρίως με βάση αυτά τα κριτήρια- είναι ενδεικτική και αποσκοπεί στη χαρτογράφηση σύγχρονων ψηφιακών αφηγηματικών πρακτικών για αξιοποίηση στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Σύγχρονες πολυτροπικές μορφές λόγου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

2.1 Λογοτεχνία και πολυτροπικότητα

Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη και τη συνάρθρωση της γλώσσας, της εικόνας, του ήχου, της κίνησης και της χωρικής διάταξης, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά για τη δημιουργία και τη μετάδοση νοήματος ενός κειμένου (Kress, 2010, σσ. 79–85). Σε αντίθεση με την πολυμεσικότητα που αφορά κυρίως την τεχνική συνύπαρξη διαφορετικών μέσων σε ένα ψηφιακό περιβάλλον (π.χ. κείμενο, εικόνα, ήχος), χωρίς κατ' ανάγκην να εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτά συνδέονται σημασιολογικά, η πολυτροπικότητα εστιάζει στη λειτουργική αλληλεπίδρασή τους και στον ρόλο που διαδραματίζουν στη συγκρότηση του νοήματος (Jewitt, 2014, σσ. 20–27).

Η λογοτεχνική αφήγηση στο ψηφιακό περιβάλλον πλέον δεν συγκροτείται αποκλειστικά μέσω του γραπτού λόγου, αλλά διαμορφώνεται και ως ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό αφηγηματικό σύνολο, το οποίο ενεργοποιεί πολλούς και ποικίλους τρόπους πρόσληψης, κατανόησης και ερμηνείας, ώστε ο αναγνώστης να μην

περιορίζεται στην πρόσληψη του κειμένου, αλλά συμμετέχει ενεργά στη συγκρότησή του (Γιαννικοπούλου 2009, Cope & Kalantzis, 2015, σσ. 11–16). Έννοιες όπως εικονικότητα, υπερκειμενικότητα, υπερμεσικότητα, πολυμεσικότητα και διαδραστικότητα χαρακτηρίζουν τα νέα περιβάλλοντα ανάγνωσης (Δημητρούλια & Τικτοπούλου, 2015, σ. 221), εμπλουτίζοντας την αναγνωστική εμπειρία και κάνοντάς την περισσότερο πολυεπίπεδη και δυναμική.

Μέσα από πολλαπλές διαδρομές πρόσβασης στο νόημα, με τρόπους κατάλληλους για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών του Δημοτικού, υποστηρίζεται η ενεργός εμπλοκή μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, ρυθμούς μάθησης, γλωσσική ετερογένεια, διγλωσσία ή δυσκολίες στον αποκλειστικά γραπτό λόγο (Jewitt, 2014, σσ. 20–27· Kress, 2010, σσ. 79–85· Cummins, 2000, σσ. 66–71· Ofelia García & Wei, 2014, σσ. 15–21).

Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική χρήση των πολυμεσικών και πολυτροπικών αφηγήσεων μπορεί να λάβει δύο βασικές μορφές, είτε τη χρήση έτοιμων πολυμεσικών δημιουργιών ως διδακτικών ερεθισμάτων, είτε τη δημιουργική παραγωγή πολυτροπικών ιστοριών ή μεταγραφών λογοτεχνικών έργων από τους ίδιους τους μαθητές. (Οδηγός για τον πειραματισμό [...]). Στο παρόν άρθρο η εστίαση περιορίζεται σε ψηφιακές δημιουργίες που κρίνονται παιδαγωγικά κατάλληλες για μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με βάση τα αναπτυξιακά, γνωστικά και αναγνωστικά χαρακτηριστικά τους. Το πεδίο της ψηφιακής λογοτεχνίας περιλαμβάνει πολύ ευρύτερο φάσμα μορφών και πρακτικών, οι οποίες υπερβαίνουν το παιδαγωγικό και ηλικιακό πλαίσιο του παρόντος άρθρου.

2.2. Η θεσμική τεκμηρίωση της αξιοποίησης ψηφιακών μέσων και πολυτροπικών πρακτικών στο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού (2021)

Το Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2021) ενσωματώνει με σαφήνεια τη διάσταση των ψηφιακών μέσων και των πολυτροπικών πρακτικών στη γλωσσική διδασκαλία, τόσο σε επίπεδο γενικών σκοπών όσο και σε επίπεδο διδακτικών προτάσεων και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ήδη στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος τονίζεται η ανάγκη για την «ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/-τριών να συνθέτουν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος με συνοχή και συνεκτικότητα», καθώς και για την «ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/-τριών να κατανοούν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα ως προς το ρητό και υπόρρητο περιεχόμενό τους» (ΙΕΠ, 2021, σ. 5).

Στο ίδιο πλαίσιο, το Πρόγραμμα Σπουδών επισημαίνει ρητά ότι «αξιοποιούνται σύγχρονα μαθησιακά πλαίσια και ψηφιακά μέσα στη γλωσσική διδασκαλία ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και να ακολουθεί τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής» (ο.π., σ. 6). Η θέση αυτή ενισχύεται περαιτέρω, καθώς αναφέρεται ότι «στην εποχή της τεχνολογίας, η διδακτική πρακτική αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής μάθησης και τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς ψηφιακούς πόρους» και ότι «τα ψηφιακά εργαλεία συνδιαμορφώνουν το γνωστικό αντικείμενο, προσφέροντάς του νέες διαστάσεις και προοπτικές έκφρασης και δημιουργικότητας» (ο.π. σ. 13). Ιδιαίτερη

έμφαση δίνεται στη σχέση τεχνολογίας και γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς οι μαθητές/-τριες καλούνται «να προσδιορίζουν τη λειτουργία, τις συμβάσεις και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά υβριδικών κειμένων σε ψηφιακά περιβάλλοντα» (ο.π., σ. 24).

Οι προβλέψεις του Προγράμματος Σπουδών εξειδικεύονται περαιτέρω σε ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες, όπως η «ακρόαση παραμυθιών από επίσημες βάσεις ψηφιακών εγγραφών» (ο.π., σ. 30), το «ψηφιακό παιχνίδι με καρτέλες στον διαδραστικό πίνακα» (σ. 34) και η «ηχογράφηση της ανάγνωσης του/της μαθητή/-τριας ή της απαγγελίας στο σπίτι μέσω υπολογιστή ή άλλου ψηφιακού μέσου» (ο.π., σ. 34). Αντίστοιχα, οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται «να εκφράζονται προφορικά σε συμβατικό ή ψηφιακό επικοινωνιακό πλαίσιο» (ο.π., σ. 42), «να παράγουν διαλόγους σε συμβατικό ή ψηφιακό επικοινωνιακό πλαίσιο» (ο.π., σ. 42) και «να συντάσσουν, ατομικά, μικρά κείμενα (χειρόγραφα ή ψηφιακά)» (ο.π., σ. 43).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται επίσης στην καλλιέργεια της πολυτροπικότητας, καθώς οι μαθητές καλούνται «να προσδιορίζουν τη λειτουργία των σημειωτικών πόρων: εικόνα, χρώμα, γραμματοσειρές, διαστήματα, υπογραμμίσεις κ.ά. για τη μετάδοση του μηνύματος με έντυπο ή ψηφιακό μέσο» (ο.π., σ. 59). Στο ίδιο πνεύμα εντάσσονται δραστηριότητες, όπως η «δημιουργία συμβατικού ή ψηφιακού πόστερ» (ο.π., σ. 73), η «συγγραφή συμβατικής ή ψηφιακής κειμένων» με αξιοποίηση πολυτροπικών στοιχείων (ο.π., σ. 74) και η «κατασκευή φυλλαδίου με ψηφιακά εργαλεία» (ο.π., σ. 77).

Το Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει ακόμη τη σύγκριση «ψηφιακού και έντυπου βιβλίου» (ο.π., σ. 87), την παραγωγή προφορικού λόγου «σε ψηφιακό ή συμβατικό επικοινωνιακό πλαίσιο» (ο.π., σ. 89) και τη μελέτη «αυθεντικών κειμένων από ψηφιακά περιβάλλοντα (chat, email)» με έμφαση τόσο στα συμβατικά όσο και στα γλωσσικά και πολυτροπικά χαρακτηριστικά τους (ο.π., σ. 91). Στο πεδίο της λογοτεχνίας, ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν η «δραματοποίηση των διαλόγων των ηρώων του βιβλίου και η δημιουργία κόμικς με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης» (ο.π., σ. 106) και η «ελεύθερη αποτύπωση των συναισθημάτων/εντυπώσεων που δημιουργεί ένα λογοτεχνικό έργο [...] έντυπης ή ψηφιακής μορφής» (ο.π., σ. 123). Τέλος, το Πρόγραμμα Σπουδών καταλήγει σε δράσεις που αναδεικνύουν τον ενεργό ρόλο των μαθητών/-τριών, όπως η «δημιουργία ψηφιακής αφήγησης, συνεργατικής και διαδοχικής γραφής σε έντυπο ή σε ψηφιακό περιβάλλον (Wikis)» (ο.π., σ. 123) και η «έκφραση πολυτροπικά και η κριτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων των ψηφιακών εργαλείων» (ο.π., σ. 114).

3. Ψηφιακές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

3.1 Οπτικοακουστικές πρακτικές

3.1.1 Κινηματογραφική και τηλεοπτική αφήγηση

Οι κινηματογραφικές αφηγήσεις, μικρού ή μεγάλου μήκους, με τη μεταφορά της πλοκής σε οπτικοακουστική μορφή, αναδεικνύουν τη δομή της αφήγησης, τη χρονική

αλληλουχία των γεγονότων και την ανάπτυξη των χαρακτήρων και διευκολύνουν, επιπλέον, τη συναισθηματική κατανόηση της ιστορίας, καθώς η εικόνα, η μουσική και η ερμηνεία των χαρακτήρων λειτουργούν συμπληρωματικά προς το νόημα του κειμένου. Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους εξυπηρετείται κυρίως μέσα από την προβολή τρέιλερ, επιλεγμένων αποσπασμάτων ή σύντομων ταινιών (Burn, 2009, σσ. 45–50), τα οποία λειτουργούν ως αφηγηματικά ερεθίσματα για την αναδιήγηση της ιστορίας, τη σύγκριση διαφορετικών αφηγηματικών επιλογών και την ανάλυση στοιχείων όπως η πλοκή, ο χρόνος, ο χώρος και η κατασκευή των χαρακτήρων. Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και την οπτικοακουστική του μεταφορά, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο η εικόνα, ο ήχος και το μοντάζ επηρεάζουν την πρόσληψη του νοήματος και τη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή.

Επίσης, η παιδαγωγική αξιοποίηση επιλεγμένων αποσπασμάτων από τηλεοπτικές σειρές, οι οποίες βασίζονται στη σταδιακή και εις βάθος ανάπτυξη ισχυρών χαρακτήρων, ενισχύει την εμπλοκή και τη συναισθηματική ταύτιση των μαθητών μαζί τους. Παράλληλα, καθιστά -σε απλοποιημένη μορφή και κατανοητά για μαθητές του Δημοτικού- ορατές βασικές κατηγορίες που αφορούν τη συγκρότηση και εξέλιξη των χαρακτήρων ως αφηγηματικής κατασκευής που εξελίσσεται σε συνάρτηση με τον χρόνο, τις επιλογές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο αφηγηματικό σύμπαν. Συμπληρωματικά, τα αποσπάσματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν με τρόπο ελκυστικό και οικείο για τα παιδιά ως αφορμή για διαθεματική αξιοποίηση και προσέγγιση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, στο μέτρο που ενσωματώνουν ποικίλες και συνήθως συγχρονες αναφορές σε κοινωνικά, ιστορικά, επιστημονικά ή πολιτισμικά ζητήματα (Φειδάς, 2024· Ryan, 2015, σσ. 14–18).

3.1.2 Animation και αφηγηματική αναπαράσταση

Το animation είναι μορφή οπτικοακουστικής αφήγησης που δημιουργεί την ψευδαίσθηση της κίνησης μέσω διαδοχικών εικόνων και αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορη μορφή αφήγησης για τις μικρές ηλικίες. Στη διδακτική της λογοτεχνίας, τα κινούμενα σχέδια μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία, μέσα από τα οποία οι μαθητές προσεγγίζουν ή και αποδίδουν οπτικοακουστικά την πλοκή, την ατμόσφαιρα και τους χαρακτήρες, εικονοποιώντας την ιστορία και κατανοώντας πώς τα νοήματα του κειμένου αναδιαμορφώνονται, όταν αλλάζει το εκφραστικό μέσο ((Φειδάς, 2024· Burn & Durran, 2007, σσ. 62–67).

3.1.3 Ψηφιακά κόμικς και αφηγηματική εικονοποίηση

Τα ψηφιακά κόμικς αποτελούν μορφή πολυτροπικής αφήγησης που συνδυάζει στατική εικονοποιημένη αφήγηση και γραπτό λόγο σε ψηφιακό περιβάλλον. Σε αντίθεση με το animation, η αφήγηση στο ψηφιακό κόμικ εξελίσσεται μέσα από τη διαδοχικά καρέ και τη νοητική σύνδεσή τους από τον αναγνώστη, ο οποίος ρυθμίζει και τον χρόνο της ανάγνωσης (McCloud, 1993, σσ. 60–66· Kress & van Leeuwen, 2006, σσ. 17–24). Στη διδακτική της λογοτεχνίας, τα ψηφιακά κόμικς μπορούν να αξιοποιηθούν για την οπτική αναπαράσταση της πλοκής, ενισχύοντας την κατανόηση της αφηγηματικής

δομής και λειτουργώντας ως γέφυρα ανάμεσα στον γραπτό λογοτεχνικό λόγο και την οπτική αφήγηση (Φειδάς, 2024· Cary, 2004, σσ. 17–22· Walsh, 2013, σσ. 213–215).

3.1.4 Διαφημιστικά μηνύματα ως αφηγηματικά κείμενα

Τα σύντομα διαφημιστικά βίντεο και τα ψηφιακά διαφημιστικά μηνύματα που κυκλοφορούν σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιούν συμπυκνωμένες αφηγηματικές τεχνικές, ποικίλους συμβολισμούς και καλλιεργούν την επίκληση στο συναίσθημα, προκειμένου να μεταδώσουν ένα μήνυμα ή να πείσουν για κάτι συγκεκριμένο σε ελάχιστο χρόνο. Πολλές σύγχρονες διαφημίσεις οργανώνονται γύρω από μικροαφηγήσεις, με σαφή αφηγηματική δομή, χαρακτήρες και εξελικτική πορεία, μετατρέποντας το διαφημιστικό μήνυμα σε αφηγηματικό γεγονός. Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, το υλικό αυτό αποτελεί ουσιαστική ευκαιρία για τους μαθητές να διερευνήσουν τον τρόπο με τον συντίθεται μια σύντομη ιστορία και παράλληλα να αναγνωρίσουν τη λειτουργία της αφήγησης ως βασικού μηχανισμού πειθούς με έμφαση στην αναγνώριση βασικών αφηγηματικών τεχνικών. (Kress, 2010, σσ. 83–88).

3.1.5 Ψηφιακές ποιητικές μορφές

Οι πολυτροπικές ψηφιακές ποιητικές μορφές συνδυάζουν ποίηση, μουσική και κινούμενη εικόνα, συγκροτώντας σύνθετα οπτικοακουστικά κείμενα στα οποία ο λόγος λειτουργεί ταυτόχρονα ως λεκτικό, ρυθμικό και επιτελεστικό γεγονός (Paley, 2004, σσ. 19–24). Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των μορφών δίνει τη δυνατότητα συγκριτικής προσέγγισης ανάμεσα στο γραπτό ποίημα και την οπτικοακουστική του εκδοχή και καθιστά ορατές τις εκφραστικές διαστάσεις που συχνά μπορεί να παραμείνουν αφανείς στην ατομική σιωπηλή ανάγνωση, όπως ο ρυθμός, οι παύσεις, η έμφαση και η συναισθηματική ένταση του λόγου. Παράλληλα, προσφέρει εναλλακτικές διαδρομές πρόσληψης για μαθητές που δυσκολεύονται στον γραπτό ποιητικό λόγο, ενισχύοντας την πρόσβαση στο νόημα και καλλιεργώντας θετική στάση απέναντι στην ποιητική εμπειρία. Σε περιπτώσεις όπου οι ψηφιακές ποιητικές μορφές ενσωματώνουν στοιχεία διαδραστικότητας, όπως επιλογές πλοήγησης, εναλλακτικές αναγνώσεις ή συμμετοχικές παρεμβάσεις του αναγνώστη, μπορούν να λειτουργήσουν και ως υβριδικές πρακτικές και να ενταχθούν ταυτόχρονα στην κατηγορία των ψηφιακών και διαδραστικών αφηγήσεων, ανάλογα με τον βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής του αναγνώστη.

3.2 Ψηφιακές και διαδραστικές αφηγηματικές πρακτικές

3.2.1 Ψηφιακές αφηγήσεις (Digital storytelling)

Η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ως πολυτροπική αφηγηματική πρακτική κατά την οποία ιστορίες δημιουργούνται και παρουσιάζονται σε ψηφιακά περιβάλλοντα μέσω του συνδυασμού λόγου, εικόνας, ήχου και βίντεο. Στη διεθνή βιβλιογραφία διακρίνονται τρεις βασικές κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων: οι προσωπικές αφηγήσεις, που αντλούν από βιωματικές εμπειρίες του αφηγητή, οι ιστορικές αφηγήσεις, και οι αφηγήσεις ενημέρωσης ή πειθούς (Bernard, 2006· Ohler, 2008· Lambert, 2013· Robin,

2008). Η ψηφιακή αφήγηση οργανώνεται βάσει συγκεκριμένων αφηγηματικών αρχών, γνωστών ως επτά Αρχές της Ψηφιακής Αφήγησης (Lambert, 2013· Robin, 2008), και αφορούν την ύπαρξη σαφούς αφηγηματικής οπτικής, τη διαμόρφωση ενός κεντρικού δραματικού ερωτήματος, την καλλιέργεια συναισθηματικής εμπλοκής, την αξιοποίηση της ανθρώπινης φωνής και της ηχητικής επένδυσης, καθώς και την τήρηση της αφηγηματικής οικονομίας και του κατάλληλου ρυθμού. Η ψηφιακή αφήγηση συγκαταλέγεται στις πλέον διαδεδομένες και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η επιλογή και οργάνωση περιορισμένου αφηγηματικού υλικού με συγκεκριμένους κανόνες και υπήρετώντας τις βασικές αρχές οδηγεί τους μαθητές στον εντοπισμό των ουσιαστών στοιχείων της πλοκής, στην κατανόηση των σχέσεων αιτιότητας και στη σαφή απόδοση της αφηγηματικής εξέλιξης (Robin, 2008, σσ. 221–226).

3.2.2 Ηχητικές αφηγήσεις και podcast

Η ηχητική αφήγηση και τα podcasts επαναφέρουν τη φωνή στο επίκεντρο της λογοτεχνικής εμπειρίας, αναδεικνύοντας την προφορικότητα ως βασικό αφηγηματικό μηχανισμό. Μέσα από τον τόνο, τον ρυθμό, τις παύσεις και τη συναισθηματική χροιά της φωνής, ο λόγος αποκτά εκφραστικό βάθος και αφηγηματική ένταση, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την παραδοσιακή προφορική αφήγηση και την ακουστική απόλαυση της ιστορίας (Ryan, 2015, σσ. 14–18· Paley, 2004, σσ. 19–24). Επιπλέον, στη διδακτική της λογοτεχνίας, το ηχητικό αφήγημα προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο πρόσληψης του νοήματος, ιδιαίτερα κατάλληλο για μαθητές που δυσκολεύονται στον εκτενή γραπτό λόγο. Στο πλαίσιο της διδακτικής αξιοποίησης του ηχητικού αφηγήματος, η δημιουργία λογοτεχνικών podcast στο σχολείο λειτουργεί ως πεδίο άσκησης στην εκφραστική ανάγνωση, στον ρυθμό, στον τονισμό και στη φωνητική απόδοση του λογοτεχνικού λόγου, ενισχύοντας την αναγνωστική κατανόηση και την ερμηνευτική πρόσληψη του κειμένου.

3.2.3 Διαδραστικότητα και εναλλακτικές πλοκές

Οι διαδραστικές αφηγήσεις και οι αφηγήσεις με εναλλακτικές πλοκές σε ψηφιακά περιβάλλοντα είναι μορφές αφήγησης στις οποίες η εξέλιξη της ιστορίας δεν είναι γραμμικά προκαθορισμένη, αλλά διαμορφώνεται μέσα από πολλαπλές διαδρομές και επιλογές που οδηγούν σε διαφορετικές εκβάσεις. Σε αντίθεση με τις αναλογικές ή προφορικές μορφές διαδραστικής αφήγησης, στις οποίες η εξέλιξη της ιστορίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον αφηγητή ή τον εκπαιδευτικό, τα ψηφιακά περιβάλλοντα επιτρέπουν την ανάπτυξη πολλαπλών αφηγηματικών διαδρομών και δυνατότητες επαναληπτικών δοκιμών και πειραματισμού με την πλοκή. Μέσα από επιλογές αυτές, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο συνδημιουργών της ιστορίας, συνειδητοποιούν τη σύνδεση των αποφάσεών τους με την αφηγηματική πορεία και κατανοούν τη λειτουργία της αιτιότητας και της συνοχής μέσα στην πλοκή (Murray, 1997, σσ. 126–131). Έτσι, η κατανόηση της πλοκής παύει να είναι αφηρημένη έννοια και μετατρέπεται σε εμπειρία μέσα από παιγνιώδεις και απλουστευμένες αφηγηματικές δομές, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τη συνειδητή σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνική αφήγηση.

3.2.4 Ψηφιακά αφηγηματικά παιχνίδια (narrative games / interactive fiction)

Τα ψηφιακά παιχνίδια διακρίνονται σε διαφορετικές κατηγορίες, ανάμεσα στις οποίες εντάσσονται τα ψηφιακά αφηγηματικά παιχνίδια, ως μια ιδιαίτερη κατηγορία με κεντρικό άξονα την αφήγηση, καθώς η εξέλιξη της ιστορίας διαμορφώνεται μέσα από τις επιλογές του χρήστη, συνδυάζοντας λογοτεχνικά στοιχεία, διαδραστικότητα και παιγνιώδη εμπλοκή (Murray, 1997, σσ. 38–45). Σε αντίθεση με τα παιχνίδια που εστιάζουν κυρίως στη δράση ή στον ανταγωνισμό, τα αφηγηματικά παιχνίδια δίνουν έμφαση στην πλοκή, στους χαρακτήρες και στα διλήμματα, μετατρέποντας τον αναγνώστη σε ενεργό συνδιαμορφωτή του αφηγηματικού κόσμου (Ryan, 2001, σσ. 206–214). Στο σχολικό πλαίσιο, μπορούν να αξιοποιηθούν με προσεκτική παιδαγωγική πλαισίωση ως αφηγηματικά περιβάλλοντα διερεύνησης, ιδίως για την κατανόηση της μη γραμμικής αφήγησης και της σχέσης αιτίου- αποτελέσματος (Gee, 2007, σσ. 63–78). Παράλληλα, επιτρέπουν στους μαθητές να εξοικειωθούν με διαφορετικά είδη χαρακτήρων και να κατανοήσουν τα στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητα του ήρωα και την εξέλιξή του μέσα από τη διαχείριση αντικειμένων και αφηγηματικών επιλογών.

Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και τα εκπαιδευτικά ψηφιακά escape rooms, τα οποία οργανώνονται ως αφηγηματικά παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων. Οι γρίφοι λειτουργούν ως αφηγηματικοί κόμβοι που συνδέονται με την πλοκή, τους χαρακτήρες ή το θεματικό πλαίσιο του κειμένου και η παιγνιώδης διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν τη λογοτεχνική αφήγηση ως δυναμικό σύστημα επιλογών (Nicholson, 2015, σσ. 7–12· Makri, Vlachopoulos & Martina, 2021, σσ. 3866–3869).

3.3 Προσωπικές και συμμετοχικές μορφές ψηφιακής αφήγησης

3.3.1 Social media storytelling

Η αφήγηση μέσω κοινωνικών δικτύων είναι μορφή ψηφιακής δημιουργίας κατά την οποία μια ιστορία εξελίσσεται και διαμοιράζεται μέσα από αναρτήσεις, εικόνες, βίντεο και αλληλεπιδράσεις σε παιδαγωγικά προσομοιωμένες μορφές κοινωνικών δικτύων, αξιοποιώντας τη διαδοχικότητα και τη δημόσια φύση του ψηφιακού λόγου. Στο πλαίσιο της διδακτικής της λογοτεχνίας και σε ελεγχόμενο παιδαγωγικό περιβάλλον, οι μαθητές καλούνται μέσα από τη συμπύκνωση του λόγου να δημιουργήσουν σύντομες και πολυτροπικές μορφές λόγου, έναν τρόπο επικοινωνίας με τον οποίο είναι ήδη εξοικειωμένοι. Μέσα από το Social media storytelling μπορούν να αποδώσουν χαρακτήρες ή την οπτική τους, συναισθήματα ή κρίσιμα επεισόδια της πλοκής σε περιορισμένο χώρο, με συνειδητή και αποσπασματική επιλογή λέξεων μέσα από δημιουργίες που προσομοιάζουν σε αναρτήσεις, λεζάντες ή αλληλουχίες δημοσιεύσεων (Jewitt, 2014, σσ. 52–56).

3.3.2 Blogs

Τα blogs είναι ψηφιακές πλατφόρμες δημοσίευσης κειμένων σε χρονολογική σειρά, συνήθως με στόχο την προσωπική ή συλλογική έκφραση, τον σχολιασμό και τη διάχυση ιδεών, προσφέροντας μεγαλύτερο χώρο ανάπτυξης του λόγου σε σύγκριση με

τις σύντομες αναρτήσεις των κοινωνικών δικτύων. Στη διδακτική της λογοτεχνίας, οι μορφές αυτές ευνοούν τη στοχαστική γραφή και την έκφραση της προσωπικής φωνής τους με πολλαπλούς τρόπους και μπορούν να λειτουργήσουν ως ψηφιακά ημερολόγια, μέσα από τα οποία οι μαθητές αποτυπώνουν σκέψεις, συναισθήματα, προσωπικές ερμηνείες και δημιουργικές αποκρίσεις σε λογοτεχνικά κείμενα, κυρίως κατά τη διδασκαλία του ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου για να υποστηριχθεί η σταδιακή και συνολική προσέγγισή του και η παρακολούθηση της αναγνωστικής διαδρομής. Μπορούν ενδεικτικά να αξιοποιηθούν ως ημερολόγια μυθιστορηματικών χαρακτήρων, ως εναλλακτικές αφηγήσεις γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθώς και ως παράλληλες ιστορίες που αναπτύσσονται στο περιθώριο της βασικής πλοκής (Jewitt, 2014, σσ. 52–56).

3.4. Πειραματικές μορφές πολυτροπικής αφήγησης

3.4.1 Αφηγηματικές διαδρομές με χρήση QR codes

Στις αφηγήσεις με χρήση QR codes η ιστορία αναπτύσσεται μέσω συνδέσμων που ενεργοποιούνται με σάρωση QR και οδηγούν τον αναγνώστη σε κείμενα, εικόνες, ήχο ή βίντεο. Επιτρέπουν τη μη γραμμική ανάγνωση και τη λειτουργική διασύνδεση του έντυπου λογοτεχνικού κειμένου με ψηφιακές αφηγηματικές επεκτάσεις. Στο σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο με πρόσθετο ψηφιακό υλικό, όπως ηχητικά αρχεία με αναγνώσεις, εικαστικά έργα τέχνης, βίντεο, αναπτύσσοντας δεξιότητες επιλογής υλικού, οργάνωσης και συνδυασμού διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (Cope & Kalantzis, 2015, σσ. 41–45).

3.4.2 Αφηγηματικές πρακτικές με εικονικά και συμβολικά στοιχεία (emoji, GIF και memes)

Οι αφηγηματικές πρακτικές με εικονικά και συμβολικά στοιχεία (emoji, GIF, memes) είναι μορφές ψηφιακής αφήγησης που αξιοποιούν σύντομα οπτικο-σημειωτικά σύμβολα, που λειτουργούν συμπληρωματικά ή ως υποκατάστατο του γραπτού λόγου και ενισχύουν την εκφραστικότητα και την οικονομία της αφήγησης. Μια τέτοια διαδικασία εξασκεί τους μαθητές στην ικανότητα αφηγηματικής συμπύκνωσης και δημιουργικής μεταγραφής του λογοτεχνικού κειμένου (Kress, 2010, σσ. 90–94).

3.4.3 Εικονικά περιβάλλοντα ως χώροι αφηγηματικού πειραματισμού

Τα εικονικά περιβάλλοντα είναι ψηφιακά διαμορφωμένοι χώροι που προσομοιώνουν ή αναπαριστούν πραγματικούς ή φανταστικούς κόσμους, στους οποίους ο χρήστης μπορεί να κινείται, να αλληλεπιδρά και να δρα. Οι χρήστες μπορούν να δομήσουν ιστορίες μέσα στους οργανωμένους αφηγηματικά κόσμους, να «χτίσουν» σκηνικά, να αναπαραστήσουν δράσεις, να διαμορφώσουν αφηγηματικές διαδρομές. Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τα περιβάλλοντα αυτά αξιοποιούνται είτε ως μέσα αναπαράστασης της πλοκής ενός λογοτεχνικού έργου είτε ως αφετηρία για τη δημιουργία νέων ιστοριών, επιτρέποντας τον πειραματισμό με διαφορετικές οπτικές

γωνίες και μετατρέποντας τον χώρο σε ενεργό στοιχείο της αφήγησης (Murray, 1997, σσ. 126–131).

3.4.4 Αφηγήσεις επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality – AR)

Οι τεχνολογίες Επαυξημένης Πραγματικότητας είναι ψηφιακές τεχνολογίες που εμπλουτίζουν τον φυσικό κόσμο με ψηφιακά στοιχεία, όπως εικόνες, κείμενα, ήχους ή τρισδιάστατα αντικείμενα, τα οποία προβάλλονται σε πραγματικό χώρο και χρόνο μέσω ψηφιακών συσκευών (Billinghurst, Clark & Lee, 2015, σσ. 75–82). Για να συντεθεί μια αφήγηση επαυξημένης πραγματικότητας, είναι απαραίτητος ο αφηγηματικός της σχεδιασμός, με προσδιορισμένους αφηγηματικούς σταθμούς στον πραγματικό χώρο, οι οποίοι ενεργοποιούν αποσπάσματα λόγου, εικόνες, ήχους ή αφηγηματικές επιλογές και διαμορφώνουν τη συνολική αφήγηση (Radianti et al., 2020, σσ. 498–500). Στο πλαίσιο αυτό, είναι εφικτή η διαφοροποιημένη συμμετοχή των μαθητών, καθώς μπορούν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, όπως τη συγγραφή κειμένων, την επιλογή ήχων και εικόνων, την ηχογράφηση φωνής ή την οργάνωση των αφηγηματικών στοιχείων στον χώρο.

3.4.5 Διαμεσικές ψηφιακές αφηγήσεις

Οι διαμεσικές ψηφιακές αφηγήσεις είναι μορφές αφήγησης που αναπτύσσονται γύρω από έναν κοινό πυρήνα ιστορίας, ο οποίος μεταφέρεται ή αναπτύσσεται μέσα από τη σύνδεση πολλαπλών κειμένων, μέσων και αφηγηματικών μορφών. Στο σχολικό πλαίσιο, στοιχεία διαμεσικής αφήγησης μπορούν να αξιοποιηθούν σε περιορισμένη και παιδαγωγικά ελεγχόμενη μορφή, μέσα από τη διασύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με οπτικοακουστικό, ψηφιακό ή πολυτροπικό υλικό μέσω υπερσυνδέσεων, QR codes ή υβριδικών αφηγηματικών διαδρομών, όπου κάθε μέσο συνεισφέρει ένα μοναδικό αφηγηματικό υλικό στον ίδιο αφηγηματικό κύκλο (Jenkins, 2006, σσ. 95–105).

3.5 Αφηγηματικές πρακτικές με υποστήριξη Τεχνητής Νοημοσύνης

Η λογοτεχνία που παράγεται ή υποστηρίζεται από Τεχνητή Νοημοσύνη είναι μορφή σύγχρονης γραφής κατά την οποία συστήματα ΤΝ συμμετέχουν στη δημιουργία, την αναδιαμόρφωση ή την υποστήριξη λογοτεχνικών κειμένων, είτε παράγοντας πρωτογενές περιεχόμενο είτε ως εργαλείο έμπνευσης και πειραματισμού για τον ανθρώπινο δημιουργό. Στο σχολικό πλαίσιο, η διαδικασία αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί περιορισμένα, με σαφές διδακτικό πλαίσιο, απόλυτη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, κυρίως για να γίνει αντιληπτό ότι η λογοτεχνική δημιουργία δεν εξαντλείται στην παραγωγή κειμένου, αλλά προϋποθέτει πρόθεση και επιλογή στη διαδικασία της γραφής (Luckin et al., 2016, σσ. 28–33). Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τη σύγκριση ανθρώπινων και μη ανθρώπινων αφηγήσεων, και να προβληματιστούν σχετικά με ηθική διάσταση της γραφής, με τη δημιουργικότητα και τον ρόλο της προσωπικής εμπειρίας, του συναισθήματος και της αυθεντικότητας στην αφήγηση (Boden, 2016, σσ. 1–6).

4. Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση ψηφιακών αφηγηματικών εργαλείων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται με μια ευρύτερη παιδαγωγική μετατόπιση, η οποία καθιστά δυνατή τη μετάβαση από την αναγνωστική ανταπόκριση στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία δημιουργίας λογοτεχνικού κειμένου (Cope & Kalantzis, 2015, σσ. 9–15, Rosenblatt, 1995, σσ. 23–28· Robin, 2008, σσ. 221–223).

Κατά τον μετασχηματισμό ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ψηφιακή δημιουργία, οι μαθητές ανακαλύπτουν τα στοιχεία που συγκροτούν μια ιστορία, προβληματίζονται σχετικά με τις επιλογές τους και τελικά αξιολογούν το αποτέλεσμα και τη σχέση του με την αρχική δημιουργία (Flavell, 1979, σσ. 907–910· Robin & Pierson, 2005, σσ. 712–714).

Αρχικά, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών αφηγηματικών εργαλείων συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του πολυτροπικού και ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Έτσι, καλλιεργείται η ικανότητα να «διαβάζουν» και να ερμηνεύουν τον συνδυασμό διαφορετικών σημειωτικών τρόπων μέσα σε ένα αφηγηματικό σύνολο (Kress, 2010, σσ. 27–33· Jewitt, 2014, σσ. 18–22· Cope & Kalantzis, 2015, σσ. 41–46).

Παράλληλα, ένα από τα βασικά μαθησιακά οφέλη αφορά την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Όταν η λογοτεχνία προσεγγίζεται μέσα από μορφές αφήγησης οικείες στα παιδιά, όπως η εικόνα, ο ήχος και η κινούμενη εικόνα, και βιώνεται ως εμπειρία, ενισχύεται το ενδιαφέρον και η θετική στάση απέναντι στο κείμενο και στην ανάγνωση (Guthrie & Wigfield, 2000, σσ. 405–410· Rosenblatt, 1995, σσ. 30–35· Jewitt, 2014, σσ. 36–40).

Επίσης, η παιδαγωγική αξία των ψηφιακών αφηγηματικών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ενισχύεται και από τη σύνδεσή τους με το παιχνίδι και τη βιωματική εμπλοκή, στοιχεία που συνάδουν με τις αναπτυξιακές ανάγκες και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η συμβολή των ψηφιακών αφηγηματικών πρακτικών στη διαφοροποίηση και τη συμπερίληψη στη σχολική τάξη. Η πολυτροπική φύση των ψηφιακών αφηγήσεων προσφέρει ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και συμμετοχής, επιτρέποντας σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ να εμπλακούν ενεργά στη λογοτεχνική διαδικασία (Bearne & Wolstencroft, 2007, σσ. 6–9· Jewitt, 2014, σσ. 44–48).

Συνολικά, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών αφηγηματικών εργαλείων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό αναδεικνύεται ως μια προσέγγιση που συνδυάζει τη γλωσσική, συναισθηματική και δημιουργική ανάπτυξη των μαθητών. Δεν λειτουργεί ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο που υποστηρίζει τον παιδαγωγικό στόχο της ουσιαστικής σχέσης των παιδιών με τη λογοτεχνία, ενισχύοντας τη μάθηση μέσα από

τη συμμετοχή, τη δημιουργία και τον αναστοχασμό (Cope & Kalantzis, 2015, σσ. 49–52)..

Βιβλιογραφία

- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (3rd ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2007). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5–11*. London: Paul Chapman Publishing.
- Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015). *A survey of augmented reality. Foundations and Trends in Human–Computer Interaction*, 8(2–3), 73–272.
- Boden, M. A. (2016). *AI: Its nature and future*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolter, J. D. (2001). *Writing space: Computers, hypertext, and the remediation of print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burn, A. (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies*. New York: Peter Lang.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cary, S. (2004). *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dimitroulia, T., & Tiktopoulou, E. (2015). Psifiakos logos kai polytropikotita: Theoritikes kai didaktikes proseggiseis. In A. Matsagkouras (Ed.), *Grammatismoi kai ekpaidefsi* (pp. 215–234). Athens: Gutenberg.
- Feidas, G. (2024). Anekdotēs simeioseis mathimatos Senariou. DPMS Dimiourgiki Grafi, Panepistimio Dytikis Makedonias.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.

- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Giannikopoulou, A. (2009). Apo ti Selid@ stin Othoni: Eidi Keimenon Ilektronikis Logotechnias. In *Grafi kai grafes ston 21o aiona* (Proceedings of the International Conference, pp. 509–520). Athens.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Institute of Educational Policy (IEP). (2021). *Programma Spoudon Neoellinikis Glossas gia to Dimotiko Scholeio*. FEK B '5877/15.12.2021. Athens: IEP.
- Jewitt, C. (Ed.). (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). New York: Routledge.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. London: Pearson.
- Makri, A., Vlachopoulos, D., & Martina, R. (2021). Digital escape rooms as innovative learning environments. *Education and Information Technologies*, 26, 3861–3878.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperCollins.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. *White Paper*.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago: University of Chicago Press.
- Radiani, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. *Education and Information Technologies*, 25, 495–523.
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fiction: Contemporary poetics* (2nd ed.). London: Routledge.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of SITE 2005* (pp. 712–716). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association.
- Ryan, M.-L. (2015). *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Walsh, M. (2013). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(3), 211–219.

Στάσεις των διδασκόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες.

Γέρουλα Μαρία, Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής (ΝΕ) ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) σε μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες. Στο ερευνητικό μέρος, αρχικά, γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας και διευκρινίζεται ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας. Ειδικότερα, διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να εφαρμόζουν στην πράξη τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, προσαρμοσμένες στους δίγλωσσους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και κατατίθενται οι προτάσεις και τα συμπεράσματα. Αν και οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, δεν φαίνεται να είναι έτοιμοι να υποστηρίξουν τους δίγλωσσους μαθητές τους με γλωσσικές δυσκολίες. Επομένως, είναι απαραίτητο στον χώρο της εκπαίδευσης να γίνουν ριζικές αλλαγές που θα προωθήσουν την αποτελεσματική εκμάθηση της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, μαθησιακές γλωσσικές δυσκολίες, μέθοδοι διδασκαλίας.

Secondary Education Teachers' Attitudes toward Teaching Modern Greek as a Second/Foreign Language to Students with Language Difficulties

Geroula Maria, Philologist, PhD Candidate, University of Aegean

Abstract

The present study investigates the attitudes of secondary education teachers toward the teaching of Modern Greek (MG) as a second/foreign language (L2/FL) to students with language difficulties. In the research section, the methodology of the study is outlined, and the main aim along with the specific research objectives are clarified. In particular, the study explores teachers' attitudes regarding their ability to differentiate instruction and to implement appropriate teaching methods tailored to the needs of bilingual students with language difficulties. This is followed by the presentation of the research findings, as well as the conclusions and proposals derived from the analysis of the results. Although teachers appear to implement effective teaching practices to a considerable extent, the findings indicate that they are not adequately prepared to support bilingual students with language difficulties. Therefore, substantial changes in the educational field are deemed necessary in order to promote the effective learning of Modern Greek as a second/foreign language.

Key-words: Intercultural education, teaching Modern Greek as a second/foreign language, language learning difficulties, teaching methods.

Εισαγωγή

Αφορμή για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας στάθηκε ο ολοένα και αυξανόμενος αριθμός μαθητών/τριών, που εκτός της δυσκολίας προσαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του πολιτιστικού και γλωσσικού υπόβαθρου τους (Nikolaou & Samsari, 2025) αντιμετωπίζουν παράλληλα και μαθησιακές δυσκολίες. Κεντρικός άξονας της μελέτης αποτελεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, οι στάσεις και οι απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Δεδομένου ότι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις διδακτικές πρακτικές, η διερεύνησή τους κρίνεται καθοριστική για την κατανόηση της οργάνωσης και της εφαρμογής της διδακτικής πράξης σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Giannimis & Dimitriadou, 2023). Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολουθεί η ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, καθώς και ο σχολιασμός των ευρημάτων σε συνάρτηση με πορίσματα συναφών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων που αφορούν την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η έρευνα

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα:

1^{ος} στόχος: Θα διερευνηθούν και θα καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιστημονική τους επάρκεια και την ικανότητά τους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να εφαρμόζουν στην πράξη τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, προσαρμοσμένες στους δίγλωσσους μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες.

2^{ος} στόχος: Θα διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και επιζητούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξουν αλλόγλωσσους στην εκμάθηση της ΝΕ ως Γ2;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

- Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις για να υποστηρίξουν έναν δίγλωσσο μαθητή/τρια με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες;
- Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και εφαρμόζουν στην πράξη τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένες στους δίγλωσσους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες, όπως διαφοροποίηση στόχων, διαφοροποίηση διδακτικού υλικού, εξατομίκευση διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, παιχνίδια ρόλων και χρήση νέων τεχνολογιών.
- Σε ποιον βαθμό συμβάλλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: η ύπαρξη τάξεων υποδοχής, η ύπαρξη τμημάτων ένταξης, η αύξηση των διαπολιτισμικών σχολείων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2 και σε θέματα ειδικής αγωγής, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων;

Μεθοδολογία έρευνας

Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας προήλθε από τη μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί την πιο κλασική και ευθεία περίπτωση τυχαίων δειγμάτων. Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν 70 φιλόλογοι εκπαιδευτικοί (61 γυναίκες και 9 άνδρες) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν τόσο σε τμήματα ένταξης και τάξεις Υποδοχής Γενικών σχολείων όσο και σε διαπολιτισμικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από 4 διαπολιτισμικά σχολεία (2 Γυμνάσια και 2 Λύκεια) και από 12 Γυμνάσια Γενικής Εκπαίδευσης (9 Γυμνάσια και 3 Λύκεια) του Νομού Αττικής, που διαθέτουν Τάξεις Υποδοχής ή Τμήματα Ένταξης.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2 σε δίγλωσσους μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο επιτρέπει τη συλλογή πολλών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, εξασφαλίζει την ακρίβεια στις απαντήσεις και δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση και σύγκριση πολλών τιμών μέσα από μία απλή ερώτηση (Kucsera, Roberts, Walls, Walker, & Svinicki, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών φορμών της Google προκειμένου να συμπληρωθεί από τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου.

Αποτελέσματα της έρευνας

Συζήτηση

Σε σχέση με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, που αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για την υποστήριξη αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, διαπιστώθηκε ότι το 58,6% του δείγματος δήλωσε ότι ανταποκρίνεται από μέτρια έως πολύ λίγο στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει σύγχρονες μελέτες που αναδεικνύουν την ανεπαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση τάξεων μεικτής σύνθεσης, γεγονός που συνδέεται με τον εθνοκεντρικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Αγγελόπουλος & Μάνεση, 2018· Dubbeld et al., 2017).

Το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** εξέτασε τη γνώση και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80%) δήλωσε ότι υιοθετεί θετικές στάσεις ως προς την ισότιμη κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, εύρημα που συνάδει με πρόσφατες διεθνείς έρευνες (Kustati et al., 2020· Aktoprak et al., 2018). Όσον αφορά τη χρήση της μητρικής γλώσσας, το 62,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι επιτρέπει σε μέτριο έως μεγάλο βαθμό τη χρήση της από τους δίγλωσσους μαθητές/τριες κατά τη διδακτική διαδικασία. Παρά ταύτα, το 70% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί σε μικρό βαθμό τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην προφορική αλληλεπίδραση (Gkaintartzi et al. 2015). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρά τη θεωρητική αποδοχή των διαπολιτισμικών αρχών, στην εκπαιδευτική πράξη εξακολουθεί να αναπαράγεται η κυρίαρχη ιδεολογία της μονογλωσσίας (Palaiologou & Faas, 2012· Σκούρτου, 2011· Παπαχρήστος, 2010).

Το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** αφορούσε την επάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την υποστήριξη μαθητών/τριών με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 67,2% του δείγματος δήλωσε από μέτρια έως χαμηλή επάρκεια γνώσεων. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται σημαντικά όταν οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς το 81,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν αισθάνεται επαρκώς προετοιμασμένο να διδάξει τη ΝΕ ως Γ2/ΞΓ σε δίγλωσσους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες. Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται και σε μεταγενέστερες έρευνες (Γρίβα & Στάμου, 2014· Chiner & Cardona, 2013· Χάλιος & Πανταζής, 2012).

Το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** διερεύνησε τον βαθμό εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Διαπιστώθηκε ότι το 84,3% των εκπαιδευτικών εφαρμόζει από πολύ έως πάρα πολύ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Aftab, 2015). Επιπλέον, το 67,1% εφαρμόζει ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, ενώ το 90% αξιοποιεί σε μέτριο έως μεγάλο βαθμό τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση (Magos & Politi, 2008). Ιδιαίτερα υψηλή είναι και η θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς το 92,9% των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της ενσωμάτωσής τους στη διδακτική πράξη, επιβεβαιώνοντας σχετικά ερευνητικά δεδομένα (Drigas & Rodi, 2013· Al-Dababneh & Al-Zboon, 2020).

Το **πέμπτο διερευνητικό ερώτημα** εξετάζει τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ σε δίγλωσσους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες. Η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει θετική στάση απέναντι στα τμήματα ένταξης και στις τάξεις υποδοχής με έμφαση στην ανάγκη κατάλληλης στελέχωσης και παράλληλης φοίτησης στη γενική τάξη (Παπαδημητρίου

& Τζιβινίκου, 2020· Μαλιγκούδη & Τσαουσίδης, 2020). Ιδιαίτερα υψηλή αποδοχή καταγράφεται ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία (Reynolds et al., 2015). Παράλληλα, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων αξιολογείται θετικά, παρά τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια (Shiju, 2023· Karantzola & Galantomos, 2020). Τέλος, το σύνολο του δείγματος υποστηρίζει την ενίσχυση των διαπολιτισμικών σχολείων ως δομών που προάγουν την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες. Αξιολογώντας τα στοιχεία της έρευνας μας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν στον βαθμό που απαιτείται τις απαραίτητες γνώσεις για να διαχειριστούν δίγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό, όπως αποδείχθηκε και σε προηγούμενες έρευνες, οφείλεται στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εθνοκεντρικά, παρά την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και εστιάζουν στην εκπαίδευση πολιτισμικά ομοιογενών τάξεων (Giavrimis & Dimitriadou, 2025· Mogli et al., 2020). Ένα εθνοκεντρικό πρόγραμμα απομονώνει και περιθωριοποιεί περισσότερο τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα και αισθάνονται ότι αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Garcia et al., 2025).

Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι οι διδάσκοντες δεν φαίνονται σίγουροι για τις ικανότητές τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές κατά την εκμάθηση της ΝΕ σε δίγλωσσους μαθητές/τριες. Η πίστη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων που υιοθετούν συνδέεται άμεσα με την κατάρτισή τους πάνω σε αντίστοιχα θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (Papapostolou et al., 2020). Βέβαια, για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τέτοιες ικανότητες χρειάζεται να εκσυγχρονιστούν τα προγράμματα της εκπαίδευσης και να γίνει μια κατάλληλα προγραμματισμένη επιμόρφωση, προκειμένου να αναδεικνύεται ένας εκπαιδευτικός που θα στοχάζεται ελεύθερα, με διδακτικά εφόδια, αλλά και εφόδια που θα τον βοηθούν να αντιμετωπίζει την ανισότητα (Mary et al., 2021).

Όσον αφορά τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2/ΞΓ, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν στους δίγλωσσους μαθητές/τριες τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία, αλλά οι ίδιοι τη χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό στην προφορική διάδραση μαζί τους. Κατόπιν τούτου, συμπεραίνουμε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μία διαδικασία αλλαγής των κυρίαρχων αντιλήψεων σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή, στην πράξη φαίνεται να εφαρμόζουν και να αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία της μονογλωσσίας δίνοντας έμφαση στην ελληνική γλώσσα (Gkaintartzi et al., 2016). Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο

ποσοστό εκπαιδευτικών δυσκολεύεται να χειριστεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πράξη (Νικολόπουλος, 2007). Στην ίδια γραμμή κυμαίνονται και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα που διαθέτουν να διδάξουν τη ΝΕ σε δίγλωσσους μαθητές/τριες που παράλληλα αντιμετωπίζουν γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες. Για άλλη μια φορά, διαπιστώνεται η σημασία της επιμόρφωσης και κατάρτισης, η οποία αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τέτοιου είδους μαθητές (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014).

Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στους δίγλωσσους μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες, συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Castro & Artiles, 2021). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας όπως: ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (Παντελιάδου & Φιλίππου, 2013). Επισημαίνουμε πως στην ερευνά μας οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη βελτίωση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών/τριών τάσσονται υπέρ της ύπαρξης τμημάτων ένταξης και των τάξεων υποδοχής και επιζητούν την αύξηση διαπολιτισμικών σχολείων. Επιπλέον, επιζητούν τη συνεχή επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, ενώ πιστεύουν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε πως οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ΝΕ ως Γ2/ΞΓ σε δίγλωσσους μαθητές/τριες με γλωσσικές δυσκολίες είναι ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό θέμα που αφορά τόσο την ειδική όσο και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αδιαμφισβήτητα, η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να εξελιχθεί σε μία γενικότερη στάση ζωής, που θα βοηθάει στην ανοχή της διαφορετικότητας, ώστε να διατηρούν οι άνθρωποι την πολυπολιτισμική τους ταυτότητα και να αντιστέκονται σε κάθε είδους παθητική αφομοίωση (Giavrimis & Dimitriadou, 2025). Για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τέτοιες ικανότητες χρειάζεται να γίνει μια κατάλληλα προγραμματισμένη επιμόρφωση, προκειμένου να αναδεικνύεται ένας εκπαιδευτικός που θα στοχάζεται ελεύθερα, με διδακτικά εφόδια, αλλά και εφόδια που θα τον βοηθούν να αντιμετωπίζει την ανισότητα και τις προκαταλήψεις (Karacabay et al, 2019). Επειδή, όμως, στο θέμα μας εμπλέκονται κοινωνικοί, πολιτισμικοί και πολιτικοί παράγοντες και η αντιμετώπιση των διακρίσεων απαιτεί μία πολυθεσμική προσέγγιση, η κύρια ευθύνη μετατοπίζεται στην Πολιτεία, η οποία έχει την υποχρέωση να φροντίζει για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της πολυπολιτισμικότητας και της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Malazonia et al. 2021 · Mary, 2021).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aftab, J. (2015). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 94-114.

- Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneyli, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity*, 52(Suppl 1), 181-194.
- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2022). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(1), 23-33.
- Angelopoulou, P. & Manesis, N. (2018). Diapolitismiki Paidagogiki kai Symvouleftiki Paremvasi. Apopseis Ekpaideftikon. *Paidagogiki epitheorisi*, 63, 13-27.
- Botsas, G. & Sandravelis, A. (2014). Allodapoi mathites me eidikes ekpaideftikes anagkes: I periptosi ton eidikon mathisiakon dyskolion. Sto E. Katsarou & M. Liakopoulou (Epim.) Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio, (sel. 255-271), Epimorfotiko yliko. Programma ESPA «Ekpaidefsi Allodapon kai Palinnostounton Mathiton». Thessaloniki: Y.PAI.Th.
- Castro, D. C., & Artiles, A. J. (Eds.). (2021). *Language, learning, and disability in the education of young bilingual children* (Vol. 4). Multilingual Matters.
- Chalios, I. & Pantazis, V. (2012) Allodapoi mathites me mathisiakes dyskolies sto scholeio. Oi staseis ton ekpaideftikon. i staseis ton ekpaideftikon. *Praktika Synedriou ELL.I.E.P.EK. 6° Panellinio Synedrio. Athina: ELL.I.E.P.EK. Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα:*
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International journal of inclusive education*, 17(5), 526-541.
- Drigas, A., & Rodi, E. I. (2013). Special education and ICTs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 8(2), 41.
- Dubbeld, A., Hoog, N. de, den Brok, P., & de Laat, M. (2017). Teachers' Attitudes Toward Multiculturalism in Relation to General and Diversity-Related Burnout. *European Education*, 1- 16.

- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2022). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals. In *World Yearbook of Education 2023* (pp. 81-99). Routledge.
- García, O., Kleifgen, J. A., & Cervantes-Soon, C. (2025). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for multilingual learners*. Teachers College Press.
- Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(3), 72-88.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, 3(1), 1155259.
- Griva, E. & Stamou, A. (2014). *Erevnontas ti diglossia sto scholiko perivallon. Optikes ekpaideftikon, mathiton kai metanaston goneon*. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Karantzola, E., & Galantomos, I. (2020). School and Family Cooperation: Strengthening Parents' Knowledge of Greek. In *Language Diversity in Greece: Local Challenges with International Implications* (pp. 61-75). Cham: Springer International Publishing.
- Kucsera, J. V., Roberts, R., Walls, S., Walker, J., & Svinicki, M. (2011). Goal orientation towards teaching (GOTT) scale. *Teachers and Teaching*, 17, 597-610.
- Kustati, M., Yusuf, Y. Q., Hallen, H., Al-Azmi, H., & Sermal, S. (2020). EFL Teachers' Attitudes towards Language Learners: A Case of Multicultural Classrooms. *International Journal of Instruction*, 13(1), 353-370.
- Magos, K., & Politi, F. (2008). The creative second language lesson: The contribution

- of the role-play technique to the teaching of a second language in immigrant classes. *RELC journal*, 39(1), 96-112.
- Malazonia, D., Macharashvili, T., Maglakelidze, S., & Chiabrishvili, N. (2021). Developing students' intercultural values and attitudes through history education in monocultural school environments (Georgian-language school case study). *Intercultural Education*, 32(5), 508-524.
- Maligkoudi, Ch. & Tsaousidis, A. (2020). Staseis ekpaideftikon pou didaskoun se Domes Ypodochis kai Ekpaidefsis Prosfygon (DYEP) apenanti stin ekpaidefsi prosfygon mathiton. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 9(1), 22-34.
- Mary, L., Krüger, A. B., & Young, A. S. (Eds.). (2021). *Migration, multilingualism and education: Critical perspectives on inclusion* (Vol. 91). Multilingual Matters.
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). "The teacher is not a magician": Teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55.
- Nikolaou, G., & Samsari, E. (2025). *Ethnocultural diversity in schools*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/14243>
- Nikolopoulos, D. (2007). Anagnostikes Dyskolies-Dyslexia: Vasikes episimanseis, dilimmata kai ekpaideftiki praktiki. Themata diacheirisis provlimaton scholikis taxis. Athina: Paidagogiko Institutou..
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584.
- Panteliadou, S., & Filippatou, D. (2013). Diaforopoiimeni didaskalia. *Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes*. Athina: Pedio.
- Papadimitriou, P. & Tzivinikou, S. (2020). Tmimata Entaxis sti Defterovathmia Ekpaidefsi: kritiki theorisi ton diadikasion kai meson axiologisis kai paremvasis pou

yiothetountai. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 9, 565-578.

- Papachristos, K. (2010). *Synechizomeni diapolitismiki ekpaidefsi: i paidagogiki kai didaktiki etoimotita tou daskalou sto synchrono elliniko scholeio* [Doctoral dissertation, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon (EKPA). Tmi-ma Paidagogiko Dimotikis Ekpaidefsis].
- Papapostolou, A., Manoli, P., & Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.
- Reynolds, A. D., Crea, T. M., Medina, J., Degnan, E., & McRoy, R. (2015). A mixed-methods case study of parent involvement in an urban high school serving minority students. *Urban Education*, 50(6), 750-775.
- Shiju, K. K., Breja, M., Mohanty, N., Ramachandran, R., & Patra, I. (2023). Importance of Special Education and Early Childhood General Education Teachers' Attitudes toward Culturally Linguistically Diverse People. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6, 1544-1549.
- Skourtou, E. (2011). *I diglossia sto scholeio*. Athina: Gutenberg.

Διερεύνηση της επίδρασης του κινητικού παιχνιδιού στην ποιότητα ζωής μαθητών προσχολικής ηλικίας

Βράκας Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Το κινητικό παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της προσχολικής εκπαίδευσης και βασικό μέσο ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του κινητικού παιχνιδιού στην ποιότητα ζωής μαθητών προσχολικής ηλικίας, καθώς και η ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή τους στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Η έρευνα υλοποιήθηκε με ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μέσω ερωτηματολογίου ανοικτών ερωτήσεων, το οποίο χορηγήθηκε σε δείγμα δέκα νηπιαγωγών δημόσιων νηπιαγωγείων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντική συμβολή του κινητικού παιχνιδιού στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στη γενικότερη ευεξία και ποιότητα ζωής τους. Παράλληλα, εντοπίζονται περιοριστικοί παράγοντες, όπως οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, ο περιορισμένος χρόνος και η αυξημένη έμφαση στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Συμπερασματικά, το κινητικό παιχνίδι αναδεικνύεται ως βασικός πυλώνας της προσχολικής εκπαίδευσης και ουσιώδες μέσο προαγωγής της ποιότητας ζωής των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: κινητικό παιχνίδι, παιδιά προσχολικής ηλικίας, προσχολική εκπαίδευση, ποιότητα ζωής, ευεξία.

Investigation of the Impact of Motor Play on the Quality of Life of Preschool Children

Vrakas Spyridon, Teacher of Physical Education, MSc

Abstract

Motor play constitutes a fundamental component of early childhood education and a key means of children's holistic development. The present study aims to investigate the impact of motor play activities on the quality of life of preschool children, as well as to identify factors influencing their implementation within the kindergarten setting. The study adopted a qualitative research approach through the use of an open-ended questionnaire administered to a sample of ten preschool teachers working in public kindergartens. The findings indicate that educators recognize the significant contribution of motor play to children's cognitive, social, emotional, and physical development, as well as to their overall well-being and quality of life. At the same time, several constraining factors were identified, including deficiencies in material and spatial infrastructure, limited available time, and an increased emphasis on academic-oriented activities. In con-

clusion, motor play emerges as a core pillar of early childhood education and an essential means for promoting children's quality of life.

Key-Words: motor play; preschool education; quality of life; early childhood development; well-being

Εισαγωγή

Το κινητικό παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας και βασικό μέσο μέσω του οποίου τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Μέσα από την κίνηση και το παιχνίδι, τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο, αναπτύσσουν δεξιότητες, εκφράζουν συναισθήματα και οικοδομούν κοινωνικές σχέσεις (Bae, 2009). Ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, το παιχνίδι συνιστά κυρίαρχο τρόπο μάθησης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού (Isenberg et al., 2002; Pramling et al., 2006). Εμφανίζεται σε ποικίλες μορφές, όπως το ελεύθερο, το οργανωμένο, το συμβολικό και το φανταστικό παιχνίδι, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός ενιαίου ορισμού (Bodrova et al., 2003; Duncan et al., 2003). Ωστόσο, κοινό χαρακτηριστικό όλων των μορφών του αποτελεί η εσωτερική παρακίνηση και η χαρά της συμμετοχής. Σύμφωνα με τον ορισμό της NCHPAD, το παιχνίδι είναι μια σωματική ή πνευματική δραστηριότητα που πραγματοποιείται για την αυθεντική ευχαρίστηση και διασκέδαση, χωρίς εξωτερικούς στόχους ή ανταμοιβές (NCHPAD, 2004, όπως αναφέρεται από Goldstein, 2012). Η συμμετοχή των παιδιών σε κινητικά παιχνίδια έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει θετικά στη συνολική ποιότητα ζωής τους. Μέσα από τις παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες ενισχύονται τα θετικά συναισθήματα, μειώνεται το άγχος και προάγεται η ψυχική ευεξία, ενώ παράλληλα καλλιεργείται ένας υγιεινός τρόπος ζωής (Ginsburg et al., 2007; Kumar et al., 2022). Επιπλέον, το κινητικό παιχνίδι ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ενώ λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης και δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων (Gray, 2011; Lillard et al., 2011).

Παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη του, το κινητικό παιχνίδι φαίνεται να περιορίζεται ολοένα και περισσότερο στην καθημερινότητα των παιδιών. Η έλλειψη ελεύθερων και ασφαλών χώρων, οι αυξημένες ανησυχίες των ενηλίκων για την ασφάλεια των παιδιών, καθώς και η υπερεστίαση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες ήδη από την προσχολική ηλικία, λειτουργούν ανασταλτικά στη φυσική ανάγκη του παιδιού για κίνηση και παιχνίδι (Miller et al., 2009; Nicolopoulou, 2010). Παράλληλα, η εκτεταμένη χρήση ψηφιακών μέσων έχει οδηγήσει σε φαινόμενα υποκινητικότητας και απομάκρυνσης από το υπαίθριο παιχνίδι (Levin et al., 2001; Tambalis et al., 2018). Η κατάσταση αυτή επιδεινώθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όπου ο παρατεταμένος εγκλεισμός και η κοινωνική απομόνωση περιόρισαν σημαντικά τις ευκαιρίες των παιδιών για φυσική δραστηριότητα και κοινωνική αλληλεπίδραση, αυξάνοντας την προσκόλληση στην ψηφιακή τεχνολογία (Wiederhold, 2020; Masaeli et al., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται αναγκαία η συστηματική διερεύνηση του ρόλου του κινητικού παιχνιδιού στην ποιότητα ζωής των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του κινητικού παιχνιδιού στην ποιότητα ζωής μαθητών προσχολικής ηλικίας. Κύριο ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε το κατά πόσο το κινητικό παιχνίδι επηρεάζει την ποιότητα ζωής των νηπίων, ενώ το δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του κινητικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο.

Θεωρητικό μέρος

Ιστορική αναδρομή

Το παιχνίδι και ειδικότερα το κινητικό παιχνίδι αποτελεί διαχρονικά βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης και της μαθησιακής διαδικασίας. Ήδη από την κλασική αρχαιότητα, Έλληνες φιλόσοφοι όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης αναγνώριζαν τη σημασία του παιχνιδιού και του ελεύθερου χρόνου ως αναγκαία στοιχεία για τη σωματική, πνευματική και ηθική καλλιέργεια του παιδιού. Ο Πλάτωνας υποστήριζε ότι το παιχνίδι πρέπει να εντάσσεται οργανικά στη διαδικασία της μάθησης, καθώς μέσω αυτού το παιδί προετοιμάζεται για τους ρόλους της ενήλικης ζωής (Hunnicut, 1990).

Κατά τον 20ό αιώνα, η επιστημονική μελέτη του παιχνιδιού ενισχύθηκε σημαντικά μέσα από τις θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Ο Jean Piaget (1896–1980) προσέγγισε το παιχνίδι ως βασικό μηχανισμό γνωστικής ανάπτυξης, μέσω του οποίου το παιδί αφομοιώνει και προσαρμόζει τις εμπειρίες του στο περιβάλλον, πειραματιζόμενο ενεργά με τον κόσμο γύρω του. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο εξερεύνησης και κατανόησης της πραγματικότητας (Bodrova et al., 2003).

Αντίστοιχα, ο Lev Vygotsky (1896–1934) ανέδειξε τη κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του παιχνιδιού, θεωρώντας το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτορρύθμιση και η συμβολική σκέψη. Για τον Vygotsky, το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να λειτουργεί πέρα από το αναπτυξιακό του επίπεδο, εντός της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης», μέσα από την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες (Duncan et al., 2003).

Στη σύγχρονη εποχή, η αξία του παιχνιδιού τεκμηριώνεται περαιτέρω από διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Έρευνες στον τομέα της αναψυχής και της παιδικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι και οι δραστηριότητες αναψυχής συνδέονται με αναπτυξιακά οφέλη, όπως η ψυχική ευεξία, η κοινωνική προσαρμογή και η ποιότητα ζωής (Caldwell et al., 2011). Παράλληλα, η εξελικτική βιολογία ανέδειξε τη σημασία του παιχνιδιού και στον ζωικό κόσμο, υπογραμμίζοντας τον ρόλο του στην εξάσκηση δεξιοτήτων επιβίωσης και στην ψυχοσωματική υγεία (Burghardt, 2014).

Συνολικά, η ιστορική εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων καταδεικνύει ότι το κινητικό παιχνίδι αποτελεί διαχρονικό και αναντικατάστατο στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης, με ιδιαίτερη σημασία κατά την προσχολική ηλικία.

Θεσμικό πλαίσιο

Η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς κατά τη διάρκειά της διευρύνεται το κοινωνικό του περιβάλλον και ενισχύονται οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης πέρα από το οικογενειακό πλαίσιο (Ashiabi, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, το κινητικό παιχνίδι αναγνωρίζεται διεθνώς ως βασικό παιδαγωγικό μέσο, το οποίο οφείλει να ενσωματώνεται συστηματικά στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης, τόσο σε ελεύθερη όσο και σε οργανωμένη μορφή (Azlina et al., 2012).

Ωστόσο, σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις έχουν οδηγήσει σε σταδιακή μετατόπιση της έμφασης από το παιχνίδι προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, ακόμη και στο νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο νόμος «No Child Left Behind» στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο οποίος προώθησε ένα εξετασιοκεντρικό και ανταγωνιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, περιορίζοντας τον χρόνο και τον παιδαγωγικό ρόλο του παιχνιδιού (Simpson et al., 2004; Ginsburg et al., 2007). Αντίστοιχες τάσεις παρατηρούνται και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την επαναξιολόγηση του θεσμικού ρόλου του κινητικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή.

Κινητικό παιχνίδι και ποιότητα ζωής

Ο αντίκτυπος του κινητικού παιχνιδιού στην ποιότητα ζωής του ανθρώπου παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις ηλικιακές φάσεις, παρότι το περιεχόμενο και η λειτουργία του διαφοροποιούνται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο. Κατά την παιδική ηλικία, και ιδιαίτερα στην προσχολική περίοδο, το κινητικό παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο εκτόνωσης της ενέργειας και ταυτόχρονα πλαίσιο ανάπτυξης σωματικών, γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, και σε μεταγενέστερα στάδια της ζωής, το παιχνίδι και η παιγνιώδης κίνηση συμβάλλουν θετικά στη σωματική υγεία, στη γνωστική λειτουργία και στη γενικότερη ευεξία του ατόμου (Ginsburg et al., 2007; Burr et al., 2019).

Στη σύγχρονη εποχή, ωστόσο, η καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από έντονη υποκινητικότητα, καθώς τα παιδιά αφιερώνουν ολοένα και περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες μπροστά σε οθόνες, όπως τα κινητά τηλέφωνα, τα βιντεοπαιχνίδια και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, περιορίζοντας τη συμμετοχή τους σε υπαίθριες κινητικές δραστηριότητες (Marsh, 2010; Kumar et al., 2022). Παρότι η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει θετικά στη γνωστική ανάπτυξη και να ενσωματωθεί δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω παιγνιωδών εφαρμογών (Johnson et al., 2009), η υπερβολική και παρατεταμένη έκθεση σε ψηφιακά μέσα έχει συσχετιστεί με σωματικές, γνωστικές και συναισθηματικές επιπτώσεις, καθώς και με τη μείωση του ενδιαφέροντος για το ελεύθερο κινητικό παιχνίδι και τις δραστηριότητες που προάγουν την υγεία (Levin et al., 2001).

Η απομάκρυνση από το κινητικό παιχνίδι συνοδεύεται συχνά από αντικατάσταση θετικών συναισθημάτων και αξιών, όπως η χαρά, η συνεργασία, η ομαδικότητα και το ευ αγωνίζεσθαι, με δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ο εκνευρισμός, η επιθετικότητα, η

απογοήτευση και η συναισθηματική απόσυρση. Μακροπρόθεσμα, οι επιπτώσεις αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε αυξημένη ευαλωτότητα του οργανισμού και σε προβλήματα υγείας κατά την ενήλικη ζωή, όπως η παχυσαρκία, η αρτηριακή υπέρταση, ο διαβήτης και η μειωμένη ψυχική ευεξία (Fjørtoft, 2001; Farley et al., 2007; Herrington et al., 2015; Tambalis et al., 2018; Katsagoni et al., 2020).

Το κινητικό παιχνίδι λειτουργεί προστατευτικά σε όλα τα στάδια της ζωής, καθώς συμβάλλει στη διατήρηση των γνωστικών λειτουργιών, στη μείωση του άγχους και στην υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής (Ginsburg et al., 2007; Burr et al., 2019). Παράλληλα, ενισχύει τόσο τις λεπτές όσο και τις αδρές κινητικές δεξιότητες (Dadkhah et al., 2004) και επιδρά θετικά στη γλωσσική ανάπτυξη, στον γραμματισμό, στην κοινωνικοποίηση, στη συναισθηματική ευημερία, στη δημιουργικότητα και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Andresen, 2005; Pramling et al., 2006; Hyvönen, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το κινητικό παιχνίδι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η προσαρμοσμένη παιγνιώδης δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη συγκεκριμένων αναπτυξιακών στόχων, στη βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων, στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης (Goodley et al., 2010; Haiat et al., 2003). Ο αποκλεισμός από το παιχνίδι ενδέχεται να επιφέρει σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Clark et al., 2016; Gray, 2011; Wilson et al., 2012).

Μέθοδος

Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου πέντε ανοικτών ερωτήσεων, το οποίο χορηγήθηκε σε δέκα (n=10) μόνιμες νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων της Θεσσαλονίκης. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής καταγραφής και ερμηνείας των απαντήσεων, με έμφαση στον εντοπισμό κοινών τάσεων και διαφοροποιήσεων στις απόψεις των συμμετεχουσών.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημασία του κινητικού παιχνιδιού για την ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παρότι το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο (n=10), οι απαντήσεις των συμμετεχουσών ανέδειξαν ενδιαφέροντες κοινές θέσεις αλλά και διαφοροποιήσεις, οι οποίες προσφέρουν χρήσιμα δεδομένα για την κατανόηση της εφαρμογής του κινητικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο.

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση, που αφορούσε τους τρόπους ενθάρρυνσης της συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες κινητικού παιχνιδιού, οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι αξιοποιούν ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και ενισχύουν τη χαρά της συμμετοχής. Κοινό στοιχείο στις

απαντήσεις ήταν η έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού πλαισίου, το οποίο προάγει την αποδοχή, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών. Η λεκτική ενθάρρυνση και η εμπύχωση θεωρήθηκαν βασικά μέσα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της αυθόρμητης έκφρασης των παιδιών, με στόχο να δοθεί προτεραιότητα στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα του παιχνιδιού. Ορισμένες νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι, σε επιλεγμένες περιπτώσεις, αξιοποιούν τον ανταγωνισμό ή μικρά βραβεία ως πρόσθετα κίνητρα συμμετοχής, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Παράλληλα, επισημάνθηκε η συμβολή του εποπτικού υλικού, όπως η μουσική, τα βίντεο και οι εικόνες, στη διευκόλυνση της παρουσίας και υλοποίησης κινητικών δραστηριοτήτων, ιδίως σε μουσικοκινητικά παιχνίδια και χορευτικές δραστηριότητες. Η χρήση ψυχοκινητικού υλικού (στεφάνια, κώνοι, τουβλάκια κ.ά.) αναγνωρίστηκε επίσης ως σημαντικός παράγοντας παρακίνησης, καθώς προάγει τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα. Αντίθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι νηπιαγωγοί επέλεξαν να μην παρέχουν υλικό, προκειμένου να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των παιδιών. Τέλος, αναφέρθηκε ότι η συμμετοχή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως θετικό πρότυπο, ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειας και άνεσης των παιδιών.

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση, που αφορούσε τα δημοφιλή κινητικά παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο, διαπιστώθηκε ότι όλες οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί εντάσσουν το κινητικό παιχνίδι στο καθημερινό διδακτικό πρόγραμμα. Χρησιμοποιείται μεγάλη ποικιλία οργανωμένων και ελεύθερων κινητικών παιχνιδιών, τόσο ατομικών όσο και ομαδικών, με στόχο την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, καθώς και την καλλιέργεια της συνεργασίας, της ευγενούς άμιλλας και της συναισθηματικής διαχείρισης της νίκης και της ήττας. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στα παραδοσιακά παιχνίδια, όπως η «Τυφλόμυγα» και το «Μαντηλάκι», αλλά και σε νεότερες μορφές παιχνιδιών, παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις. Παράλληλα, αξιοποιούνται κινητικές δραστηριότητες με ή χωρίς μουσική και με ή χωρίς υλικό. Οι διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν κυρίως στον βαθμό ποικιλίας, καθώς ορισμένες νηπιαγωγοί περιορίζονται σε συγκεκριμένα είδη παιχνιδιών ή επαναλαμβάνουν τις ίδιες δραστηριότητες.

Αναφορικά με την τρίτη ερώτηση, που εξετάζει την επίδραση της επάρκειας ψυχοκινητικού υλικού στο κινητικό παιχνίδι, οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι η διαθεσιμότητα υλικού λειτουργεί ενισχυτικά τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τα παιδιά, προάγοντας τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, εκφράστηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ποιότητα και την επάρκεια του διαθέσιμου υλικού στα δημόσια νηπιαγωγεία. Ορισμένες νηπιαγωγοί χαρακτήρισαν τον εξοπλισμό ελλιπή ή παρωχημένο, ενώ άλλες υποστήριξαν ότι, ακόμη και όταν το υλικό είναι επαρκές, δεν αξιοποιείται συστηματικά. Αντίθετες απόψεις καταγράφηκαν σχετικά με το αν η έλλειψη υλικού αποτελεί περιοριστικό παράγοντα, καθώς αρκετές νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι η δημιουργική αξιοποίηση υλικών της τάξης ή η κατασκευή αυτοσχέδιου υλικού μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των δραστηριοτήτων.

Στην τέταρτη ερώτηση, που αφορά τα οφέλη του κινητικού παιχνιδιού για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όλες οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν τη συμβολή του στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνεργασία, την τήρηση κανόνων, την επικοινωνία και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, λιγότερες συμμετέχουσες αναφέρθηκαν ρητά στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων, ενώ ορισμένες επεσήμαναν τη συμβολή του παιχνιδιού στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως το άγχος και ο θυμός, καθώς και στη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού κινητικών δυσκολιών.

Τέλος, ως προς την πέμπτη ερώτηση σχετικά με την επάρκεια του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην προώθηση του κινητικού παιχνιδιού, οι απόψεις διχάστηκαν. Αν και οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναγνώρισαν ότι το κινητικό παιχνίδι προβλέπεται στο νέο ΑΠΣ, εκφράστηκαν προβληματισμοί για τον διαθέσιμο χρόνο και τις υποδομές, καθώς και για τον φόρτο νέων γνωστικών αντικειμένων, που ενδέχεται να λειτουργούν εις βάρος του κινητικού παιχνιδιού.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το παιχνίδι αναγνωρίζεται διεθνώς ως θεμελιώδης προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας και της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται ρόλους και κανόνες, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, καθώς και να οικοδομούν κοινωνικές σχέσεις (Isenberg et al., 2002; Pramling et al., 2006; Lillard et al., 2011). Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η επαρκής συμμετοχή στο παιχνίδι κατά την παιδική ηλικία συνδέεται με καλύτερη γνωστική και σωματική ανάπτυξη στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή, ενώ η απομάκρυνση από το παιχνίδι σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα αυτορρύθμισης (Ginsburg et al., 2007; Gray, 2011).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με τα παραπάνω δεδομένα, καθώς οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν ομόφωνα την αξία του κινητικού παιχνιδιού για την ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η ανησυχία που καταγράφεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη μείωση των ευκαιριών ελεύθερου παιχνιδιού, λόγω της αυξημένης έμφασης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στον ανταγωνισμό, τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον (Holmes et al., 2006; Miller et al., 2009; Nicolopoulou, 2010). Αν και η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες έχει αυξηθεί, η υπερδομημένη φύση τους συχνά περιορίζει τη δημιουργικότητα και εντείνει το άγχος, γεγονός που ενδέχεται να λειτουργεί ανασταλτικά για την ποιότητα ζωής των παιδιών (Rosenfeld et al., 2001; Burr et al., 2019).

Αναφορικά με την ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών στο κινητικό παιχνίδι, οι απόψεις των νηπιαγωγών συνάδουν με τη βιβλιογραφία, η οποία τονίζει τη σημασία της ασφάλειας, της αποδοχής και της ενεργού συμμετοχής όλων των παιδιών (McFarland et al., 2018). Η τεχνολογία, σύμφωνα με τις απαντήσεις, δεν απορρίπτεται,

αλλά αξιοποιείται επικουρικά, όταν κρίνεται παιδαγωγικά σκόπιμο, στοιχείο που συμφωνεί με ευρήματα ερευνών για τη συμπληρωματική χρήση των ψηφιακών μέσων στο παιχνίδι (Johnson et al., 2009). Η έμφαση στη χαρά της συμμετοχής και όχι στο αποτέλεσμα αναδεικνύεται ως βασικός παιδαγωγικός άξονας, ενισχύοντας τη διά βίου στάση απέναντι στη σωματική δραστηριότητα και την ευεξία (Ginsburg et al., 2007; Kumar et al., 2022).

Η ποικιλία μορφών κινητικού παιχνιδιού που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο, όπως ελεύθερα, οργανωμένα, παραδοσιακά και μουσικοκινητικά παιχνίδια, επιβεβαιώνει τη θέση ότι το παιχνίδι σε όλες του τις εκφάνσεις προάγει την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την κοινωνικοποίηση (Isenberg et al., 2002; Lillard et al., 2011). Παράλληλα, αναδεικνύεται η παιδαγωγική αξία του κινητικού παιχνιδιού ως μέσου πρόληψης μελλοντικών προβλημάτων υγείας και ως βάσης για την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, αν και το στοιχείο αυτό δεν αναφέρθηκε επαρκώς από όλες τις συμμετέχουσες, παρά τα υψηλά ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας στην Ελλάδα (Tambalis et al., 2018; Katsagoni et al., 2020).

Σε σχέση με την επάρκεια υποδομών και υλικού, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι ελλείψεις χώρων και ψυχοκινητικού εξοπλισμού μπορούν να λειτουργήσουν περιοριστικά (Ginsburg et al., 2007; Woolley et al., 2013). Ωστόσο, η δημιουργικότητα και η παιδαγωγική πρωτοβουλία των νηπιαγωγών φαίνεται να αντισταθμίζουν σε σημαντικό βαθμό τις υλικές ελλείψεις, αναδεικνύοντας τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως βασικού παράγοντα ενίσχυσης του παιχνιδιού.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι τα κινητικά παιχνίδια έχουν ουσιαστική και πολυδιάστατη επίδραση στην ποιότητα ζωής των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Το κινητικό παιχνίδι δεν αποτελεί σπατάλη χρόνου, αλλά επένδυση με μακροπρόθεσμο όφελος, καθώς συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, διαμορφώνοντας τις βάσεις για μια υγιή και ισορροπημένη ενήλικη ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology*, 11(4), 387-414.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207.
- Azlina, W., & Zulkiflee, A. S. (2012). A pilot study: The impact of outdoor play spaces on kindergarten children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 38, 275-283.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate—challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal*, 17(3), 391-406.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and Counting Chips: Do Play and Foundational Skills Need To Compete for the Teacher's Attention in an Early Childhood Classroom?. *Young Children*, 58(3), 10-17.
- Burghardt, G. M. (2014). A brief glimpse at the long evolutionary history of play. *Animal behavior and cognition*, 1(2), 90-98.
- Burr, B., Atkins, L., Bertram, A. G., Sears, K., & McGinnis, A. N. (2019). "If you stop playing you get old": investigating reflections of play in older adults. *Educational Gerontology*, 45(5), 353-364.
- Caldwell, L. L., & Witt, P. A. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New directions for youth development*, 2011(130), 13-27.
- Clark, M. A., Michel, J. S., Zhdanova, L., Pui, S. Y., & Baltes, B. B. (2016). All work and no play? A meta-analytic examination of the correlates and outcomes of workaholism. *Journal of Management*, 42(7), 1836-1873.
- Dadkhah, M. F. A., Farahbod, M., & No15, B. A. (2004). The impact of educational play on fine motor skills of children. *Middle East Journal of Family Medicine*, 6(6), 1-10.
- Duncan, R. M., & Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education & Development*, 14(3), 271-292.
- Farley, T. A., Meriwether, R. A., Baker, E. T., Watkins, L. T., Johnson, C. C., & Webber, L. S. (2007). Safe play spaces to promote physical activity in inner-city children: results from a pilot study of an environmental intervention. *American journal of public health*, 97(9), 1625-1631.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal*, 29(2), 111-117.
- Ginsburg, K. R., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating play: Dis/abled children, development and deconstruction. *Disability & society*, 25(4), 499-512.

- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Gray, P. (2011). The special value of children's age-mixed play. *American Journal of Play*, 3(4), 500–522.
- Haiat, H., Bar-Mor, G., & Shochat, M. (2003). The world of the child: a world of play even in the hospital. *Journal of Pediatric Nursing*, 18(3), 209-214.
- Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces for children's health and development. *Current obesity reports*, 4, 477-483.
- Holmes, R. M., Pellegrini, A. D., & Schmidt, S. L. (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early child development and care*, 176(7), 735-743.
- Hunnicutt, B. K. (1990). Leisure and play in Plato's teaching and philosophy of learning. *Leisure Sciences*, 12(2), 211-227.
- Hyvönen, P. T. (2011). Play in the school context?: The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(8), 49-67.
- Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. A position paper of the Association for Childhood Education International. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.
- Johnson, J. E., & Christie, J. F. (2009). Play and digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 284-289.
- Katsagoni, C. N., Psarra, G., Georgoulis, M., Tambalis, K., Panagiotakos, D. B., Sidos-sis, L. S., & EYZHN Study Group. (2020). High and moderate adherence to Mediterranean lifestyle is inversely associated with overweight, general and abdominal obesity in children and adolescents: The MediLIFE-index. *Nutrition research*, 73, 38-47.
- Kumar, P. A., Syama, S., Srinivasan, S., Thomas, S., & Jose, K. A. (2022). Play and play spaces for global health, happiness, and well-being. In *Handbook of Health and Well-Being: Challenges, Strategies and Future Trends* (pp. 129-154). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Levin, D. E., & Rosenquest, B. (2001). The increasing role of electronic toys in the lives of infants and toddlers: should we be concerned?. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 242-247.

- Lillard, A. S., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2011). Pretend play and cognitive development. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 32, 285.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of early childhood research*, 8(1), 23-39.
- Masaeli, N., & Farhadi, H. (2021). Prevalence of Internet-based addictive behaviors during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Journal of addictive diseases*, 39(4), 468-488.
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 159-168.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for childhood (NJ3a)*.
- National Center on Health, Physical Activity and Disability (NCHPAD). (2004). Definition of play. Διαθέσιμο στο: <https://www.nchpad.org/discoverleisure/play.html>
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human development*, 53(1), 1-4.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early child development and care*, 176(1), 47-65.
- Rosenfeld, A., & Wise, N. (2010). *The over-scheduled child: Avoiding the hyper-parenting trap*. St. Martin's Griffin.
- Simpson, R. L., Lacava, P. G., & Sampson Graner, P. (2004). The no child left behind act: Challenges and implications for educators. *Intervention in school and clinic*, 40(2), 67-75.
- Tambalis, K. D., Panagiotakos, D. B., Moraiti, I., Psarra, G., Sidossis, L. S., & EYZHN Study Group. (2018). Poor dietary habits in Greek schoolchildren are strongly associated with screen time: results from the EYZHN (National Action for Children's Health) Program. *European journal of clinical nutrition*, 72(4), 572-580.
- Wiederhold, B. K. (2020). Children's screen time during the COVID-19 pandemic: boundaries and etiquette. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 359-360.

- Wilson, J. F., & Christensen, K. M. (2012). The relationship between outdoor recreation and depression among individuals with disabilities. *Journal of Leisure Research*, 44(4), 486-506.
- Woolley, H., & Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74.

Λειτουργικοποίηση και μέτρηση εννοιών στην εκπαιδευτική και στην κοινωνική έρευνα: Χρήση του κατάλληλου εργαλείου μέτρησης

Βάσσιος Δημήτριος Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 & Π.Ε.88.05, M.Sc. Ph.D.

Περίληψη

Στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής (κοινωνικής) έρευνας, οι προς διερεύνηση έννοιες θα πρέπει να μετατραπούν σε μεταβλητές δηλαδή να «λειτουργικοποιηθούν», έτσι ώστε να είναι δυνατή η μέτρησή τους στην κατάλληλη κλίμακα. Για να γίνει αυτό, πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος ποσοτικοποίησης ποιοτικών δεδομένων ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις. Η μέτρηση περιλαμβάνει αρχικά την κατασκευή των εργαλείων μέτρησης (ερωτηματολογίων) και εν συνεχεία τη συλλογή δεδομένων. Η χρήση των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης, είναι πρωταρχικής σημασίας ζήτημα για να προκύψουν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται οι επιλογές που έχουν οι ερευνητές ως προς τη χρήση του κατάλληλου εργαλείου μέτρησης, όταν πρόκειται να διερευνήσουν σύνθετες και αφηρημένες εκπαιδευτικές/κοινωνικές έννοιες.

Λέξεις-Κλειδιά: Λειτουργικοποίηση, μέτρηση, ερωτηματολόγιο

Operationalization and measurement of concepts in educational and social research: Using the appropriate measurement tool

Vassios Dimitrios M.Sc. Ph.D

Abstracts

In the context of educational (social) research, the concepts to be investigated should be converted into variables, that is, "operationalized", so that they can be measured on the appropriate scale. To do this, a way must be found to quantify qualitative data so that appropriate statistical analyses can be carried out. Measurement includes firstly the construction of measurement tools (questionnaires) and secondly data collection. The use of appropriate measurement tools is of paramount importance in order to obtain reliable and valid results and conclusions. In this paper, the choices that researchers have regarding the use of the appropriate measurement tool when they are going to investigate complex and abstract educational/social concepts are presented.

Key-Words: Operationalization, measurement, questionnaire

Εισαγωγή

Η επιστημονική έρευνα ασχολείται με τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία νέων στοιχείων, και στηρίζεται σε συστηματική και μεθοδική εργασία (Θεοφιλίδης, 1995). Στην έρευνα βοηθάει η στατιστική δηλαδή η επιστήμη βάσει της οποίας πραγματοποιείται η συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων, ώστε να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στη λήψη ορθών

αποφάσεων (Παπακωνσταντίνου & Καϊτσας, 1997). Η διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων όπως λ.χ. οι εκτιμήσεις της κοινής γνώμης, πραγματοποιείται μέσω της λεγόμενης *κοινωνικής στατιστικής* η οποία περιλαμβάνει τις μεθόδους διαχείρισης των δεδομένων που προκύπτουν μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Καλαματιανού, 2003). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Babbie (2011), Κοινωνική επιστήμη = Θεωρία + Συλλογή δεδομένων + Ανάλυση δεδομένων.

Λειτουργικοποίηση

Στις *κοινωνικές επιστήμες*, γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες (Δαφέρμος, 2013). Στο πλαίσιο μιας *εκπαιδευτικής (κοινωνικής) έρευνας*, οι προς διερεύνηση έννοιες θα πρέπει να μετατραπούν σε μεταβλητές (Μακράκης, 2005), ώστε έτσι να είναι δυνατή η μέτρησή τους στην κατάλληλη κλίμακα (Σαραφίδου, 2011). Ως *μεταβλητή*, ορίζεται η ιδιότητα ή κάποιο ποιοτικό χαρακτηριστικό που επιδιώκεται να μετρηθεί (Albano, 2022). Η αντιστοίχιση/μετατροπή εννοιών σε μετρήσιμες μεταβλητές, ονομάζεται *λειτουργικοποίηση* ή αλλιώς *λειτουργικός ορισμός* (Ψιλούτσικου, 2023). Με τον τρόπο αυτόν, επιτυγχάνεται η αποσαφήνιση της έννοιας, αλλά και η διάκρισή της από άλλες συναφείς έννοιες (Μακράκης, 2005). Οι εν λόγω θεωρητικές και σύνθετες έννοιες, είναι, επιπρόσθετα, άυλες και μη παρατηρήσιμες και ως εκ τούτου, δύσκολα μετρήσιμες (Albano, 2022· Ψιλούτσικου, 2023). Για να διερευνηθεί (μετρηθεί) μια έννοια στο πλαίσιο συγκεκριμένης ερευνητικής υπόθεσης και να λάβει θέση μεταβλητών, θα πρέπει να έχει προηγηθεί η λειτουργικοποίησή της. Βέβαια μια ευρεία και αφηρημένη έννοια, πολλές φορές δεν σημαίνει καν το ίδιο πράγμα για όλους. Χρειάζεται να προσδιοριστεί πρώτα επακριβώς και έπειτα να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος αποτύπωσης της έντασης της παρουσίας αυτής της έννοιας σε διαφορετικούς ανθρώπους ή οργανισμούς (Ψιλούτσικου, 2023).

Μέτρηση

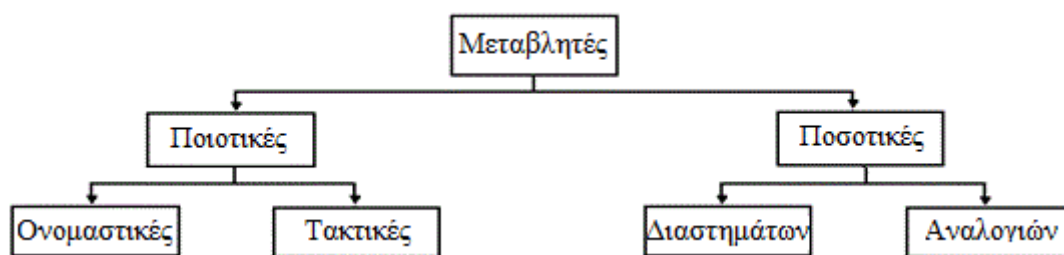
Γενικά περί μέτρησης

Ως *μέτρηση* ορίζεται η απόδοση αριθμητικών τιμών σε αντικείμενα, σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο σύστημα κανόνων (Albano, 2022). Η μέτρηση δίνει τη δυνατότητα να αποτυπωθούν σχέσεις μεταξύ ατόμων ή οργανισμών, μέσω αριθμητικών σχέσεων. Όταν πρόκειται για σύνθετες και αφηρημένες έννοιες, θα πρέπει να αντιστοιχιστούν αριθμοί και χαρακτηριστικά, δηλαδή να βρεθεί ένας τρόπος ποσοτικοποίησης ποιοτικών δεδομένων ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις. Συνεπώς, θα πρέπει να υπάρξει διαβάθμιση του λειτουργικού ορισμού μιας έννοιας, αρχικά ποιοτικά και στη συνέχεια αριθμητικά. Σαφώς και δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος μέτρησης του λειτουργικού ορισμού. Επίσης, υπάρχουν καλοί καθώς και λιγότεροι καλοί τρόποι μέτρησης (Ψιλούτσικου, 2023). Οι μετρήσεις θα πρέπει να είναι αξιόπιστες και έγκυρες, δηλαδή να περιγράφουν και να αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια, με συνέπεια και με πληρότητα την προς διερεύνηση εννοιολογική κατασκευή (Albano, 2022). Η μέτρηση περιλαμβάνει δύο στάδια, (α) την

κατασκευή των εργαλείων μέτρησης και (β) τη διαδικασία μέτρησης (συλλογή δεδομένων) (Ψιλούτσικου, 2023).

Είδη μεταβλητών

Οι μεταβλητές (στοιχεία/ερωτήσεις/δηλώσεις/προτάσεις) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση μιας έννοιας, θεωρητικά είναι άπειρες. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν οι μεταβλητές που τελικώς θα επιλεγούν, είναι αντιπροσωπευτικές της έννοιας που πρόκειται να μετρηθεί (Γαλάνης, 2013). Οι μεταβλητές διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές (Σχήμα 1) (Μάτης, 2003).



Σχήμα 1. Διάκριση μεταβλητών

Οι ποσοτικές μεταβλητές εκφράζονται με αριθμητικές τιμές και διακρίνονται σε διαστημάτων και αναλογιών. Οι ποιοτικές μεταβλητές χωρίζονται σε ονομαστικές όταν η κάθε κατηγορία αποτελείται από τα ίδια πράγματα, αντικείμενα κ.λπ. και σε τακτικές όταν τα πράγματα, αντικείμενα κ.τ.λ. ταξινομούνται σε ομοιογενείς κατηγορίες οι οποίες κατατάσσονται κατά κάποιο μέτρο μεγέθους (Μάτης, 2003). Η ονομασία των ονομαστικών και τακτικών μεταβλητών καθορίζεται από τη μορφή της κλίμακας που χρησιμοποιείται για τη μέτρησή τους. Για τις ονομαστικές υπάρχει η ονομαστική κλίμακα όπου η ταξινόμηση γίνεται σε κατηγορίες με βάση κάποια κριτήρια, ενώ για τις τακτικές η τακτική κλίμακα όπου η ταξινόμηση γίνεται σε κατηγορίες που ακολουθούν σειρά φυσική ή λογικά παραδεκτή, αύξουσα ή φθίνουσα (Σιάρδος, 2005β). Η ονομαστική κλίμακα αποτελεί την απλούστερη και πλέον στοιχειώδη μορφή κλίμακας. Όσα αντικείμενα κατατάσσονται σε αυτή δεν επιδέχονται καμιά σύγκριση ή διαβάθμιση, ενώ αντίθετα στην τακτική κλίμακα υπάρχει διαβάθμιση των απαντήσεων σε σχέση με την ποσότητα ή το μέγεθος (Μακράκης, 2005). Οι μεταβλητές, επιπλέον, διακρίνονται σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Οι ανεξάρτητες ασκούν επίδραση στην εξαρτημένη, η οποία επηρεάζεται από τη μεταβολή των τιμών των ανεξάρτητων (Σιάρδος, 2005α).

Εργαλεία μέτρησης

Γενικά περί εργαλείων μέτρησης

Η χρήση των κατάλληλων εργαλείων/οργάνων/κλιμάκων μέτρησης (ερωτηματολογίων) για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων, είναι πρωταρχικής σημασίας ζήτημα για να προκύψουν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Επίσης, η σωστή διαμόρφωση του ερωτηματολογίου είναι καθοριστικός παράγοντας για να

συμπληρωθεί αυτό από τους υποψήφιους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται σε μια έρευνα, πρέπει να είναι σωστά δομημένο, περιεκτικό, σαφές, αλλά και να απαιτείται λίγος σχετικά χρόνος για τη συμπλήρωσή του ώστε να είναι αρκετά αυξημένο το ποσοστό απόκρισης των συμμετεχόντων. Η πραγματοποίηση συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές που σκοπεύουν να υλοποιήσουν μια μελέτη, (i) αρχικά να σχεδιάσουν κατάλληλα την έρευνά τους και (ii) να κατασκευάσουν ένα νέο ερωτηματολόγιο ή να επιλέξουν ένα υπάρχον (Γαλάνης, 2012).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Κάθε εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο), πρέπει να εμφανίζει ένα ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Αν δεν ισχύει κάτι τέτοιο, δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί σε κάποια έρευνα. Καλό είναι να πραγματοποιείται μια *πilotική μελέτη* με 30 έως 50 συμμετέχοντες ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί προκαταρκτικά η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου, και εν συνεχεία να γίνεται διόρθωση λαθών και παραλείψεων. Γενικά, σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από περισσότερες από μία ενότητες εκ των οποίων έκαστη μετρά διαφορετικές διαστάσεις, θα πρέπει να γίνει ξεχωριστά έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας για κάθε μία από αυτές. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου δεν αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του, καθώς μεταβάλλονται μεταξύ των διαφόρων μελετών (Γαλάνης, 2013). Όταν δημοσιευθεί μια εργασία, θα πρέπει να αναφέρεται εάν και ποιοι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Αν δεν γίνει κάτι τέτοιο, τα αποτελέσματα γίνονται αποδεκτά με επιφύλαξη και η εργασία έχει περιορισμούς ως προς την ορθότητα και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Αυτό βέβαια προϋποθέτει οι ερευνητές να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με ανάλυση και ερμηνεία πολυμεταβλητών κυρίως στατιστικών τεχνικών, αν και συνήθως υπάρχει δυσκολία κατανόησης της στατιστικής (Βάσιος, 2019).

Η *αξιοπιστία* αναφέρεται στη σταθερότητα/συνέπεια που εμφανίζει ένα εργαλείο μέτρησης σε διαδοχικές/επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Μέθοδοι εκτίμησης της αξιοπιστίας είναι η αξιοπιστία *ελέγχου-επανελέγχου*, η αξιοπιστία *εναλλακτικών μορφών*, η αξιοπιστία *ημίσεων τμημάτων*, η αξιοπιστία *εσωτερικής συνέπειας* και η αξιοπιστία *μεταξύ παρατηρητών* (Γαλάνης, 2012).

Η *εγκυρότητα* αφορά στην εκτίμηση του κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης μετράει την έννοια που σκοπεύει να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Μέθοδοι εκτίμησης της εγκυρότητας είναι η εγκυρότητα *περιεχομένου*, η εγκυρότητα *εννοιολογικής κατασκευής*, η εγκυρότητα *κριτηρίου* και η εγκυρότητα *όψης* (Γαλάνης, 2012).

Με την αξιοποίηση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics, υπάρχει η δυνατότητα εκτίμησης (α) της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου, εναλλακτικών μορφών, ημίσεων τμημάτων, καθώς και μεταξύ παρατηρητών, μέσω συντελεστών *συσχέτισης*, (β) της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας, μέσω των συντελεστών *α-Cronbach* και *Kuder-Richardson*, (γ) της εγκυρότητας κριτηρίου, μέσω συντελεστών

συσχέτισης και (δ) της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, είτε διερευνώντας την *παραγοντική εγκυρότητα* μέσω της πολυμεταβλητής στατιστικής τεχνικής *παραγοντική ανάλυση*, είτε διερευνώντας τη *συγκλίνουσα/αποκλίνουσα εγκυρότητα* μέσω συντελεστών *συσχέτισης* (Ουζούνη & Νακάκης, 2011· Βάσσιος, 2025). Η εγκυρότητα περιεχομένου καθώς και η εγκυρότητα όψης, δύναται να ποσοτικοποιηθούν με τη χρήση απλών μαθηματικών τύπων, με τους οποίους υπολογίζονται εύκολα ο *λόγος εγκυρότητας περιεχομένου* και ο *λόγος εγκυρότητας όψης* αντίστοιχα, αφού προηγουμένως ακολουθηθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία (Βάσσιος, 2025).

Επιλογή εργαλείου μέτρησης

Αρκετοί ερευνητές δεν δημιουργούν νέα ερωτηματολόγια για να υλοποιήσουν μια καινούργια έρευνα, αλλά χρησιμοποιούν υπάρχοντα ερωτηματολόγια τα οποία έχουν ήδη δημοσιευτεί και ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Συνήθως, πραγματοποιούνται σε αυτά απλά ορισμένες απαραίτητες προσαρμογές που αφορούν κυρίως στη λεκτική διατύπωση και όχι στην ουσία (Ψιλούτσικου, 2023). Εναλλακτικά, μπορεί να επιλεγούν μόνο κάποιες καθοριστικές ερωτήσεις από κάποιο υφιστάμενο ερωτηματολόγιο, και όχι ολόκληρο. Με την επιλογή ενός υπάρχοντος ερωτηματολογίου, (i) αυξάνεται η πιθανότητα αυτό να επιδείξει υψηλή ή έστω αποδεκτή αξιοπιστία και εγκυρότητα σε μια καινούργια έρευνα και (ii) παρέχεται η δυνατότητα να συγκριθούν τα αποτελέσματα μιας νέας έρευνας με τις ήδη υπάρχουσες (Γαλάνης, 2012).

Η δημιουργία ενός καινούριου ερωτηματολογίου, είναι επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία με αμφίβολα αποτελέσματα. Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν καθόλου ερωτηματολόγια αναφορικά με μια συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση ή οι ερευνητές θεωρούν ότι τα υπάρχοντα ερωτηματολόγια δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους, τότε θα πρέπει να δημιουργήσουν το δικό τους ερωτηματολόγιο και εν συνεχεία να το ελέγξουν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Σε ό,τι αφορά κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να διερευνηθούν στο πλαίσιο μιας έρευνας, υπάρχει συνήθως μεγάλη ποικιλομορφία, ιδίως μεταξύ μελετών που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες. Σε τέτοιες περιπτώσεις, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των προαναφερόμενων μελετών (Γαλάνης, 2012).

Χρήση ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ερευνητές χρησιμοποιούν ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια, αφού προηγουμένως τα μεταφράσουν στα ελληνικά. Αν ένα ξενόγλωσσο ερωτηματολόγιο έχει ήδη μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα για τις ανάγκες κάποιας έρευνας και εμφάνισε αποδεκτή αξιοπιστία και εγκυρότητα, τότε σε μια νέα έρευνα δύναται, αυτό, να χρησιμοποιηθεί. Θα χρειαστεί όμως στην καινούργια έρευνα, να ελεγχθεί εκ νέου η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2012). Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να γίνει αναφορά του τρόπου ανάκτησης του ερωτηματολογίου καθώς και των επιστημόνων που το δημιούργησαν ή το

μετέφρασαν στα ελληνικά (Κατσιρούμπα κ.ά., 2024· Χριστάκης κ.ά., 2025), ή ακόμη και να ζητηθεί η άδεια χρήσης, τόσο από τους δημιουργούς όσο και από τους μεταφραστές του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2012· Χριστάκης κ.ά., 2025).

Αν ένα ξενόγλωσσο ερωτηματολόγιο δεν έχει ήδη μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο κάποιας άλλης έρευνας, τότε η διαδικασία που προβλέπεται είναι η εξής: Για τη μετάφραση, εφαρμόζεται η μεθοδολογία της *προς τα εμπρός-προς τα πίσω μετάφρασης* (*forward-backward translation*) (Κατσιρούμπα κ.ά., 2024). Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αυτό μεταφράζεται από τα αγγλικά (ή οποιαδήποτε άλλη ξένη γλώσσα) στα ελληνικά (*forward translation*) από ερευνητή/επιστήμονα με άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας. Ιδανικά, προτιμάται κάποιος ερευνητής που έχει την αγγλική γλώσσα ως μητρική και επιπρόσθετα, άμεση σχέση με το αντικείμενο του ερωτηματολογίου. Σαφώς και το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται στην ελληνική κουλτούρα, οπότε πιθανώς να υπάρχουν ερωτήσεις στο ξενόγλωσσο ερωτηματολόγιο που δεν αντιστοιχούν ακριβώς σε αυτή. Άρα, σε τέτοιες περιπτώσεις θα πρέπει, κατά τη μετάφραση, να προσαρμόζεται κατάλληλα το ερωτηματολόγιο και όχι να μεταφράζεται επακριβώς το αγγλικό (ξενόγλωσσο) ερωτηματολόγιο στα ελληνικά. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο μεταφράζεται αντίστροφα (προς τα πίσω) από τα ελληνικά στα αγγλικά (*backward translation*) από έναν δεύτερο ερευνητή ο οποίος, κατά προτίμηση, έχει την αγγλική γλώσσα ως μητρική και επιπρόσθετα, άμεση σχέση με το αντικείμενο του ερωτηματολογίου. Αν η συγκεκριμένη μετάφραση δεν απέχει ιδιαίτερα από το αρχικό αγγλικό ερωτηματολόγιο, τότε το ερωτηματολόγιο είναι έτοιμο να δοθεί στους συμμετέχοντες. Εφόσον υπάρχουν ασυμφωνίες ανάμεσα στο μεταφρασμένο από τα ελληνικά στα αγγλικά ερωτηματολόγιο και στο αρχικό αγγλικό ερωτηματολόγιο, τότε πρέπει ένας τρίτος ερευνητής να τις ελέγξει και να τις διορθώσει ώστε να προκύψει η τελική ελληνική έκδοση (Γαλάνης, 2012). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η μετάφραση καθώς και η προσαρμογή ενός ερωτηματολογίου, πιθανώς να προϋποθέτει ακόμη και τη συνδρομή κάποιας επιτροπής αποτελούμενης από σχετικούς ερευνητές, επιστήμονες και επαγγελματίες (Χριστάκης κ.ά., 2025).

Κάποιοι ερευνητές (Κατσιρούμπα κ.ά., 2024· Χριστάκης κ.ά., 2025), προτείνουν να γίνονται δύο μεταφράσεις του ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα, από δύο διαφορετικούς μεταφραστές, και εν συνεχεία αυτές να συγχωνεύονται για να δημιουργηθεί η προς τα εμπρός έκδοση του ερωτηματολογίου, αφού φυσικά επιλυθούν όσες ασυμφωνίες υπήρξαν μεταξύ των δύο μεταφράσεων. Ακολούθως, ένας ή δύο άλλοι μεταφραστές, μεταφράζουν αντίστροφα το ελληνικό ερωτηματολόγιο στη γλώσσα του πρωτότυπου ερωτηματολογίου και παράλληλα διευθετούν τις όποιες ασυμφωνίες προκύψουν. Η τελική μορφή του ελληνικού ερωτηματολογίου, διαμορφώνεται κατόπιν (α) συζητήσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην έρευνα για την επίλυση π.χ. μικροδιαφορών και (β) κατάλληλης (διαπολιτισμικής) προσαρμογής.

Ο Χριστάκης κ.ά. (2025), προβαίνουν σε μια πιο ακριβή αντιστοίχιση της αντίστροφης μετάφρασης με την αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, βαθμολογούν κάθε στοιχείο του αντιστρόφως μεταφρασμένου ερωτηματολογίου σε

σχέση με τα στοιχεία του αρχικού ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου, σε μια ποιοτική κλίμακα από Α έως Δ. Το Α αντιστοιχεί σε πλήρη εννοιολογική ισοδυναμία του αρχικού ερωτηματολογίου με την προς τα πίσω μετάφραση, το Β σε ικανοποιητικό βαθμό εννοιολογικής ισοδυναμίας, το Γ σε διαφορές στην εννοιολογική ισοδυναμία και το Δ σε διαφορετική εννοιολογική σημασία. Τα στοιχεία που βαθμολογούνται με Β, Γ, και Δ, θα πρέπει να επανεξεταστούν για να επιλυθούν οι διαφορές που παρατηρήθηκαν, ή ακόμη και να υποβληθούν ξανά σε μετάφραση προς τα πίσω.

Συζήτηση

Οι ερευνητές, πρέπει να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων, στο πλαίσιο υλοποίησης μιας επιστημονικής μελέτης/εργασίας. Η χρήση των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης (ερωτηματολογίων), είναι πρωταρχικής σημασίας ζήτημα για να προκύψουν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται σε μια έρευνα, πρέπει να είναι σωστά δομημένο, περιεκτικό, σαφές, αλλά και σύντομο ως προς τη συμπλήρωσή του, ώστε να είναι ικανοποιητικό το ποσοστό απόκρισης. Η πραγματοποίηση συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές που σκοπεύουν να υλοποιήσουν μια μελέτη, να σχεδιάσουν κατάλληλα την έρευνά τους και να κατασκευάσουν ένα νέο ερωτηματολόγιο ή να επιλέξουν ένα υπάρχον. Στην περίπτωση που κάποιοι ερευνητές χρησιμοποιήσουν ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια, αφού προηγουμένως τα μεταφράσουν στα ελληνικά ακολουθώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία, θα πρέπει εκ νέου να τα ελέγξουν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα, ώστε να μην υπάρχουν περιορισμοί αναφορικά με την ορθότητα και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albano, T. (2022). *Eisagogi stin ekpaideftiki kai psychologiki metrisi me ti chrisi tis R* (A. Markos, Mtr.). Athina: Kallipos.
- Babbie, E. (2011). *Eisagogi stin koinoniki erevna* (G. Vogiatzis, Mtr.). Athina: Ekdoseis Kritiki.
- Christakis, A., Tsaras, K., Papagiannis, D., Saridi, M., Fradelos, E., & Toska, A. (2025). Egkyrotita kai axiopistia tis ellinikis ekdochis erotimatologiou gia ton chrono ekthesis se othones paidion proscholikis ilikias. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2025, 42(4), 506-512.
- Dafermos, V. (2013). *Paragontiki analysi. Dierevntiki me SPSS kai epivevaiotiki me to LISREL kai to AMOS* (2i ekdosi). Thessaloniki: Ziti.
- Galanis, P. (2012). Chrisimopoiontas to katallilo erotimatologio stis epidimiologikes meletes. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2012, 29(6), 744-755.

- Galanis, P. (2013). Egkyrotita kai axiopistia ton erotimatologion stis epidimiologikes meletes. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2013, 30(1), 97-110.
- Kalamatianou, A. (2003). *Koinoniki statistiki. Methodoi monodiastatis analysis* (2i ekdosi). Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Katsiroumpa, A., Vraha, E., Moysoglou, I., Konstantakopoulou, O., Tsakalaki, A., & Galanis, P. (2024). Metafrasi kai stathmisi sta Ellinika tis klimakas “NASA Task Load Index”. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2024, 41(5), 663-669.
- Makrakis, V. (2005). *Analysi dedomenon stin epistimoniki erevna me tin chrisi tou SPSS-Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Gutenberg.
- Matis, K. (2003). *Dasiki viometria I-Statistiki*. Thessaloniki: Pigasos 2000.
- Ouzouni, Ch., & Nakakis, K. (2011). I axiopistia kai i egkyrotita ton ergaleion metrisis se posotikes meletes. *Nosileftiki* 2011, 50(2), 231-239.
- Papakonstantinou, E., & Kaitsas, G. (1997). *Statistiki*. Athina: Idryma Evgenidou.
- Psiloutsikou, M. (2023). *Methodologia erevnas stis dioikitikes epistimes. Schediasmos kai ylopoiisi erevnon marketing, dioikisis anthropinou dynamikou kai manatzment*. Athina: Kallipos.
- Sarafidou, G. O. (2011). *Synarthrosi posotikon kai poiotikon prosengiseon. I empeiriki erevna*. Athina: Gutenberg.
- Siardos, G. (2005a). *Methodoi polymetavlitis statistikis analysis. Me tin epilysi askiseon meso tou programmatis SPSS.-Meros deftero. Dierevnisi exartisis metaxy metavliton*. Athina: Ath. Stamoulis.
- Siardos, G. (2005b). *Methodologia koinoniologikis erevnas*. Thessaloniki: Ziti.
- Theofilidis, Ch. (1995). *I syngrafi epistimonikis ergasia. Apo ti theoria stin praxi*. Athina: G. Dardanos.
- Vassios, D. (2019). Methodologia stathmisis erotimatologiou: Elenchos axiopistias kai egkyrotitas. Mia empeiriki kai theoritiki prosengisi. *Neos Paidagogos ONLINE*, 13, 442-449.
- Vassios, D. (2025). Axiopistia kai egkyrotita erotimatologiou: Statistika kai algevrika kritiria elenchou. *Neos Paidagogos ONLINE*, 48, 218-228.

Δια Βίου Μάθηση και Ενεργός Πολίτης

Κωτσιομύτη Δημητρά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Π.Ε.02

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή, με τις συνεχείς οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, καθιστά απαραίτητη τη διαρκή ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η δια βίου μάθηση ενισχύει την αυτογνωσία, την προσαρμοστικότητα και την υπευθυνότητα, ενώ η συνεχιζόμενη εκπαίδευση συμπληρώνει κενά και προάγει την κοινωνική ένταξη. Μαζί συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών, ενημερωμένων και συμμετοχικών πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Παρά τη σημασία τους, η εφαρμογή τους συχνά περιορίζεται από ανεπαρκή πολιτική υποστήριξη, γεγονός που εμποδίζει την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θα αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση συμβάλλουν στη διαμόρφωση και ανάπτυξη του ενεργού και συμμετοχικού πολίτη.

Λέξεις-κλειδιά: Δια βίου μάθηση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ενεργός πολίτης.

Lifelong Learning and Active Citizenship

Kotsiomyti Dimitra, Teacher (P.E.01, P.E.02 – Theology and Philology)

Abstract

The modern era, marked by constant economic, social, and technological changes, makes the continuous renewal of knowledge and skills essential. Lifelong learning strengthens self-awareness, adaptability, and responsibility, while continuing education fills educational gaps and promotes social inclusion. Together, they significantly contribute to shaping active, informed, and participatory citizens capable of responding to the challenges of contemporary society. Despite their importance, their implementation is often limited by insufficient political support, which hinders the full utilization of their potential. Within the framework of the present study, the focus will be on highlighting how continuing education and lifelong learning contribute to the formation and development of the active and participatory citizen.

Key-words: Lifelong Learning, Continuing Education, Active Citizenship,

Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό της εποχής μας αποτελούν οι αλλαγές στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό τομέα. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται άμεσα με τον αυξημένο ρυθμό παραγωγής της γνώσης και τεχνολογίας, την ανάγκη συνεχούς επικαιροποίησης της γνώσης και των διαδικασιών αυτομάθησης, αλλά και την ταυτό-

χρονη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις της επαγγελματικής τους ζωής.

Η έννοια της εκπαίδευσης επανακαθορίζεται αφού πλέον αναζητείται η σχέση της με τη μάθηση και τη γνώση σε ένα κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο. Τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας και ανάπτυξης εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη διαρκή προσαρμογή και αναπροσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η δια βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αναβάθμιση της παραγωγής και την ανάπτυξη ενεργών, συμμετοχικών πολιτών.

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο να αναδείξει τον ρόλο που διαδραματίζει η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση στη διαμόρφωση πολιτών με ενεργό και συμμετοχική στάση στην κοινωνία.

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Με τον όρο δια βίου Μάθηση εννοούμε τη συνεχή και εφ'όρου ζωής, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, με στόχο τη διατήρηση και βελτίωση της επαγγελματικής, κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης. Αφορά τον συνεχή εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από την τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση, από μη δομημένες μαθησιακές εμπειρίες σε μη τυποποιημένους χώρους. Ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται σε όλο τον ανθρώπινο βίο, ενώ ενισχύεται από την κοινότητα, τα ΜΜΕ, τις επιχειρήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Περιλαμβάνει διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης γνώσης, προωθεί την αυτοκατευθυνόμενη ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα και την ανακάλυψη, και στηρίζεται στην προσωπική ευθύνη, την ισότητα ευκαιριών και την ποιότητα της μάθησης. (Ζαρίφης, Γ. 2014: 14-17).

Η διά βίου μάθηση στοχεύει στην ενδυνάμωση ατόμων και ομάδων, προωθώντας την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και τις ευκαιρίες κοινωνικής ένταξης και επαγγελματικής αποκατάστασης. Επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, την προσωπική ολοκλήρωση και την επαγγελματική επάρκεια, συμβάλλοντας στη συνεχή εξέλιξη του ατόμου σε ένα ολοένα πιο σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον. Όταν όμως, η μάθηση έχει συγκεκριμένους στόχους, διάρκεια, οργανωμένη διδασκαλία και οδηγεί σε πιστοποίηση με συνειδητή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου, τότε μιλάμε για τυπική, επίσημη εκπαίδευση. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 41-42).

Ωστόσο, η διά βίου εκπαίδευση μπορεί να υπηρετήσει τα εύλογα συμφέροντα και τις ανάγκες των πολιτών και να συμβάλει στην αναζωογόνηση της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, υπό τον όρο ότι θα γίνει αντικείμενο συναίνεσης και κοινών δράσεων των πολιτικών κομμάτων, των συνδικαλιστικών οργανώσεων και της κοινωνίας των πολιτών. _Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένα σύνθημα γύρω από το

οποίο συσπειρώνονται όλοι όσοι έχουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανησυχίες. Παράλληλα, ανάλογα με τις πολιτικές της Ε.Ε., λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της σύγχρονης ιδιότητας του πολίτη, είτε στηρίζοντας μια δημοκρατική εκδοχή της, είτε απλώς εξυπηρετώντας τις ανάγκες της αγοράς. *Καράλης, Θ& Μπάλιας, Σ. (2007:143-161)*

Η δια βίου μάθηση εκφράζει μια ολιστική αντίληψη για την εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας το γεγονός, ότι συμβαίνει σε ποικίλα περιβάλλοντα. Συνδέεται με τη διαθέσιμη συνεχιζόμενη κατάρτιση, αλλά την υπερβαίνει, καθώς αποτελεί μια ευρύτερη έννοια με μεγαλύτερους στόχους και συνέπειες. *(Καμπούρη, Β. 2018:14).*

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αφορά οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες έξω από το τυπικό σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Περιλαμβάνει τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης για όλες τις ηλικίες, συνδέοντας όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκομένων και έχει καθολικό χαρακτήρα. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ποικιλία περιεχομένου και μεθόδων, και συνδυάζει γενική και επαγγελματική διάσταση. Συμβάλλει στη δημιουργική έκφραση, λειτουργώντας επανορθωτικά και καλύπτει κενά του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω προγραμμάτων για άτομα με ελλιπή εκπαίδευση.

Ο Ζαρίφης (2014, p. 5) αναφέρει ότι, αν θέλαμε με τρεις λέξεις να αποδώσουμε το νόημα και το σκοπό της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης θα λέγαμε ότι είναι: «ζωή, διάρκεια και εκπαίδευση» *(Ζαρίφης, Γ. 2014:5)*

Σύμφωνα με την European Commission (2001), η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί μέρος της δια βίου μάθησης και εμπεριέχει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που αναλαμβάνονται μετά την ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσης, με σκοπό την απόκτηση, αναβάθμιση ή επικαιροποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αποσκοπεί στη βελτίωση της απασχολησιμότητας, την επαγγελματική κινητικότητα και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική και οικονομική ζωή. *(European Commission, 2001)*

Δια Βίου Μάθηση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Ρόλος και Αναγκαιότητα

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αναπτύσσεται τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα, καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία της γνώσης και την προσαρμογή στις συνεχείς αλλαγές. Η δια βίου μάθηση καθίσταται αναγκαία, απαιτώντας επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών συστημάτων στο δυναμικά μεταβαλλόμενο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, και επιστημονικό περιβάλλον.

Ο γενικός σκοπός της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης δηλώθηκε το 1978, από την Εκπαιδευτική Επιτροπή του Ο.Ο.Σ.Α. ως εξής: “*Να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες*

ες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για νέους και ενήλικους, ώστε να συνεχίζουν την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα μετά από περιόδους εργασίας". (Ζαρίφης, Γ. 2014:45)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε), έχει θέσει τη δια βίου μάθηση στο επίκεντρο των στρατηγικών της, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000) . Στη συνέχεια, η Ευρωπαϊκή επιτροπή και οι χώρες μέλη της Ε.Ε συμβάλλουν στο σχεδιασμό πλαισίου για «*εναρμονισμένες στρατηγικές και πρακτικά μέτρα που θα ενισχύσουν τη δια βίου μάθηση για όλους*». (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Ντε Φέιρα 2000:&3)

Κατά συνέπεια, οι εθνικές στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση συγκλίνουν στους βασικούς στόχους που είναι : η ενεργός συμμετοχή του πολίτη, η προσωπική ολοκλήρωση , η εκμάθηση ξένων γλωσσών, η αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών, η ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, η κοινωνική ένταξη και η απασχολησιμότητα. (Γουβιάς, Δ.-Θεριανός, Κ. 2014:443)

Η δια βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κοινωνικού κεφαλαίου, βοηθώντας το άτομο να αναπτυχθεί κοινωνικά και προσωπικά μέσα από σχέσεις, αλληλεπίδραση και την αίσθηση του «ανήκειν». Καλλιεργούν κοινωνική συνείδηση, συνεργασία, ανεκτικότητα και ενσυναίσθηση. Το κοινωνικό κεφάλαιο ενισχύει τις διαδικασίες μάθησης διευκολύνοντας την πρόσβαση, την ανταλλαγή και τη δημιουργία γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ τα κοινωνικά δίκτυα προωθούν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την αποδοχή νέων ιδεών.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων λειτουργούν αντισταθμιστικά, μειώνοντας κοινωνικές ανισότητες και φαινόμενα περιθωριοποίησης. Για να αποδώσουν, απαιτούνται ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί και σύνδεση τοπικών και ευρύτερων δικτύων, ώστε τα οφέλη να είναι συλλογικά. Εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη, ενισχύουν τη δημοκρατική συμμετοχή και επιτρέπουν στους πολίτες να αναβαθμίζουν τις δεξιότητές τους, αποτρέποντας τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η ιδιότητα του πολίτη και η δια βίου μάθηση

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ενεργός και συμμετοχικός πολίτης είναι το άτομο που μετέχει ουσιαστικά στη διακυβέρνηση της πόλης, ασκώντας το δικαίωμα συμμετοχής τόσο στα δικαστικά όσο και στα διοικητικά όργανα («μετέχειν κρίσεως καὶ ἀρχῆς»), διαθέτοντας παράλληλα την αναγκαία πολιτική αρετή και παιδεία για την επιδίωξη του κοινού αγαθού. (Αριστοτέλης, Πολιτικά, Γ' 1275a22–1275b21, 1276b28–1277a5)

Ο όρος, ενεργός συμμετοχή στα κοινά (active citizenship), δηλαδή η ιδιότητα του ενεργού πολίτη, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Douglas Hurd, ως ένας τρόπος να αποθαρρυνθεί η εξάρτηση από το κράτος πρόνοιας (Jochum κά, 2005). Ωστόσο, η έννοια βρίσκεται ακόμα σε μία κατάσταση αέναης ροής. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διαφορά μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη και της ενεργής ιδιότητας του πολίτη έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη αποδίδει

ται από το κράτος, ενώ η ενεργός συμμετοχή στα κοινά αποτελεί μία πρακτική που νοσηματοδοτείται από κάθε πολίτη ατομικά. Από τη στιγμή που είναι πρακτική, συνοδεύεται από δικαιώματα και υποχρεώσεις και καθορίζεται από ευθύνες, πολιτικές αρετές και συμμετοχή στα κοινά (Jochum κά, 2005).

Σύμφωνα με τους Jochum, Pratten και Wilding (2005), η έννοια της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) γίνεται κατανοητή με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) ως μια κατάσταση, η οποία αποδίδεται από το κράτος, το οποίο αναγνωρίζει ίσα δικαιώματα και προωθεί τα ιδιωτικά συμφέροντα, β) ως μία ταυτότητα, η οποία προκύπτει από το αίσθημα του ανήκειν σε μία κοινότητα, και γ) ως μία πρακτική, η οποία καθορίζεται από δικαιώματα, υποχρεώσεις και συμβολή στην κοινή δημόσια ζωή και κουλτούρα.

Στη σύγχρονη φιλελεύθερη δημοκρατία, οι πολίτες αναλαμβάνουν ευθύνες που προκύπτουν μέσα από τη δημοκρατική εκπαίδευση, καλλιεργώντας πολιτικές αρετές, κριτική σκέψη, σεβασμό στα δικαιώματα, ενεργή συμμετοχή στα κοινά και δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η δια βίου μάθηση, ιδιαίτερα στα κείμενα της Ε.Ε, αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας μορφωτικής αξίας και στο επίπεδο της πρακτικής εμφανίζεται ως ριζική ανάγκη. Προάγει τα συμφέροντα και τις ανάγκες των πολιτών, αναζωογονεί τη δημοκρατία, εφόσον υποστηρίζεται από πολιτικά κόμματα, συνδικάτα και κοινωνία. Η πολιτική συμμετοχή αποτελεί ηθική αξία, με τους πολίτες υπεύθυνους συν-δημιουργούς του κοινού καλού και της ευθύνης απέναντι στις μελλοντικές γενιές.

Η ενεργός Πολιτειότητα (active citizenship) αφορά τόσο την πολιτική, όσο και την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου και συνδέεται με αξίες, όπως η πολιτική αρετή, το κοινό καλό και τη σημασία της συμμετοχής. Απαιτεί ενημέρωση για τις κοινωνικές εξελίξεις, συνειδητοποίηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ελεύθερη έκφραση και διεκδίκηση διαφάνειας και δικαιοσύνης. Ο ενεργός πολίτης συμμετέχει σε συλλογικούς φορείς, όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, τα κόμματα και οι κοινωνικές οργανώσεις, αναλαμβάνοντας δράση και ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, λειτουργεί με υπευθυνότητα και αυτονομία, περιορίζοντας την εξάρτησή του από το κράτος. (Μιχαήλ, Α. 2019:33)

Η διά βίου εκπαίδευση αποσκοπεί στο να προσφέρει στο άτομο τις απαιτούμενες «ικανότητες ζωής» ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του παρόντος αλλά και τις απαιτήσεις του μέλλοντος, να μπορεί να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες για την ζωή του. Έτσι, στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών, ο πολίτης, είτε ως εργαζόμενος είτε ως καταναλωτής, μπορεί να έχει λόγο και να αναλάβει ευθύνες για όλο και περισσότερα ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή του. Αυτά περιλαμβάνουν τη δημόσια υγεία, την απασχόληση, το περιβάλλον, την ασφάλεια, την εκπαίδευση των παιδιών και τη βιοηθική. (Καράλης, Θ- Μπάλιας, Σ, 2007:10)

Ο ρόλος και ο στόχος της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσει πολίτες στοχαστικούς, δίκαιους, κριτικούς, υπευθύνους και δημοκρατικούς. Να αποκτήσουν την ικανότητα να προβληματίζονται για ηθικά και κοινωνικά ζητήματα, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να παίρνουν αποφάσεις. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης και του στοχασμού του πολίτη, ώστε να μετασχηματίζει τη γνώση και να αντιστέκεται σε όσα τον καταπιέζουν.

Δηλαδή, να μπορεί να επεξεργαστεί και να επαναξιολογήσει τις κεκτημένες αξίες του αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αποκτήθηκαν.

Η καλλιέργεια και ενεργοποίηση του «πολιτικού γραμματισμού» απαιτεί, όχι μόνο επίγνωση των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά ευθύνες απέναντι στην κοινωνία, πίστη στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ανοχή στην πολυπολιτισμικότητα, σεβασμό στην ιδιοκτησία, ελευθερία σκέψης και λόγου. (Kristja 'n Kristja 'nson:2004)

Μια βασική πολιτική αρετή σε μια δημοκρατία είναι η ικανότητα για διαφωνία, και όπως αναφέρει ο P. Bourdieu, η νόμιμη οργή, ο θυμός, απέναντι σε κάθε μορφή ηγεμονικού κοινωνικού έλεγχου. (Martin, I.: 2003).

Η δια βίου μάθηση ενισχύει την ευημερία και την κοινωνική συνοχή, βελτιώνοντας την υγεία, τη στάση και τη συμμετοχή των πολιτών. Μειώνει ρατσισμό και κατάθλιψη, ενώ αυξάνει την πολιτική δραστηριότητα. Σε προσωπικό επίπεδο, αναπτύσσει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, την αυτοαποτελεσματικότητα και καλλιεργεί προσόντα χρήσιμα στην εργασία. (Βογιατζή, Α. 2017:59-60)

Σύμφωνα με τους Laal και Salamati (2011), η δια βίου μάθηση ωφελεί το άτομο, την κοινότητα και την οικονομία, προσφέροντας γνώσεις και δεξιότητες που ενισχύουν τον ρόλο του ως πολίτη και εργαζομένου, αυξάνοντας παράλληλα την παραγωγικότητα και την καινοτομία στις κοινότητες. Επιτρέπει στα άτομα να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της εργασίας, και της απασχόλησης, ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη και συμβάλλει στη διατήρηση της πνευματικής εγρήγορσης και αυτοπεποίθησης. Παράλληλα, βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται εμπειρίες και συνεργάζονται.

Αντίστοιχα, οι Mascle (2007) και Bridges & McLaughlin (1994), υποστηρίζουν ότι, η δια βίου εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση, τις επαγγελματικές προοπτικές και την πρόσβαση στη γνώση (μέσω τεχνολογίας). Στοχεύει στην προσωπική ολοκλήρωση και στη συμμετοχή στην κοινωνική/οικονομική ανάπτυξη, ενισχύοντας γνώσεις, δεξιότητες και επαγγελματική ευελιξία των ενηλίκων, καθιστώντας τη μάθηση καθημερινή συνήθεια.

Η δια βίου μάθηση αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής ένταξης, μειώνοντας τον αποκλεισμό και προωθώντας τη συνοχή των ευάλωτων ομάδων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Είναι απαραίτητη για ίσες ευκαιρίες και ενεργή συμμετοχή των πολιτών σε

ποικίλες δράσεις . Προγράμματα, όπως το Erasmus+ προωθούν τον ενεργό Ευρωπαϊό πολίτη, συνδέοντας την εκπαίδευση με τη δημοκρατική συμμετοχή, και καλλιεργούν την ευρωπαϊκή συνείδηση.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η δια βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελούν βασικούς πυλώνες για την ανάπτυξη ενεργών και συμμετοχικών πολιτών. Μέσα από τη συνεχή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τα άτομα ενισχύουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη δημοκρατική ζωή. Παράλληλα, η υποστήριξη από τις πολιτικές και κοινωνικές δομές είναι απαραίτητη ώστε οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες να είναι προσβάσιμες σε όλους. Ως εκ τούτου, η προώθηση της δια βίου μάθησης συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη και την ενεργή πολιτειότητα.

Προσφέρει στους πολίτες ενημέρωση, επίγνωση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ελεύθερη έκφραση και ουσιαστική συμμετοχή στα κοινά, ενισχύοντας παράλληλα την αυτονομία και την υπευθυνότητα. Δημιουργεί πολίτες με ηθική συγκρότηση, ικανούς να συζητούν, να διαφωνούν δημιουργικά και να αντιστέκονται σε μορφές κοινωνικού ελέγχου. Επιπλέον, συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας, στη μείωση ρατσισμού και εγκληματικότητας και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, λειτουργώντας ως μηχανισμός κοινωνικής ένταξης και συνοχής. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει τον καθοριστικό της ρόλο στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών, ενισχύοντας τη δημοκρατική κουλτούρα και την ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Τελικά, παρ' όλο που η δια βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση συμβάλλουν καθοριστικά στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, στην ενδυνάμωση του πολίτη και στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών, εμφανίζουν και διαστάσεις οικονομικού χαρακτήρα. Η συμμετοχή των ατόμων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αντιμετωπίζεται μερικές φορές ως μορφή οικονομικής συμπεριφοράς, αντίστοιχη με την παραγωγή και κατανάλωση αγαθών, καθώς συνδέεται με την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας μιας χώρας. Ωστόσο, αυτή η οικονομική στόχευση μπορεί να περιορίζει τον ανθρωποκεντρικό και κοινωνικό σκοπό της, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ουσιαστική υλοποίηση των μορφωτικών και κοινωνικών της στόχων.

Βιβλιογραφία

Aristotle. (1998). *Politics* (C. D. C. Reeve, Trans.). Hackett Publishing Company. (Original work published ca. 350 B.C.E.)

- Bridges, D., & McLaughlin, T. H. (Eds.). (1994). *Education and the market place*. Routledge.
- Council of the European Union. (2002). *Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning* (OJ C 163, pp. 1–3). Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* (COM(2001) 678 final). Office for Official Publications of the European Communities.
- European Council. (2000). *Presidency conclusions – Feira European Council, 19–20 June 2000*. Council of the European Union.
- Evropaiki Epitropi. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Gouvias, D., & Therianós, K. (2014). *Ekpaideftikí politikí*. Gutenberg.
- Jochum, V., Pratten, B., & Wilding, K. (2005). *Civil renewal and active citizenship: A guide to the debate*. National Council for Voluntary Organisations. https://bpb-eu-w2.wpmucdn.com/blogs.lincoln.ac.uk/dist/5/1429/files/2017/01/civil_renewal_active_citizenship.pdf
- Karalís, Th., & Báliac, S. (2007). Idiótita tou políti kai dia víou ekpaídefsi stis sýchrones dimokratikés koinonías. *To Víma ton Koinonikón Epistimón*, IG(50), 143–161.
- Karalís, Th. (2024). Idiótita tou políti kai diá víou ekpaídefsi stis sýchrones dimokratikés koinonías. *To Víma ton Koinonikón Epistimón*, 14(50). <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/2207>
- Kristjánsson, K. (2004). Beyond democratic justice: A further misgiving about citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 1–13.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning: Why do we need it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 566–579.

- Masclé, D. (2007, March 27). No adult left behind: 5 big benefits of lifelong learning. *Article Alley*.
- Michaíl, A. (2019). *Energós politeiotáta kai symmetochikótita: Mia didaktikí parémvasi me stoicheía Freinet se polypolitismikó perivállon* (Metaptychiakí ergasía). Dimokriteio Panepistímio Thrákis. https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11109/1/MichailA_2019.pdf
- Vogiatzí, A. (2017). *I dia víou máthisi os paragónas evimerías ton enílikon ekpaidevomenon* (Diplomatikí ergasía). Panepistímio Aigaíou. https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18283/FINAL_DIATRI_BH_PMS_VOGIATZI_ANASTASIA.pdf?sequence=1&isAllowed=n
- Zarífis, G. (2014). *Synechizómeni ekpaídefsi kai dia víou máthisi: Theoría kai práxi*. Didaktikés simióseis.

Η συνέργεια της «ανοικτότητας» και της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης»: Το παράδειγμα και ο ρόλος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ)

Μέλλιος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τη συστηματική σχέση μεταξύ της «ανοικτότητας» ως παιδαγωγικής και κοινωνικής αρχής και της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» ως μεθοδολογικού πλαισίου της, αναδεικνύοντας τη συμβολή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) στο ελληνικό ανώτατο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση η «ανοικτότητα» προσεγγίζεται ως θεμελιώδης αξία που προωθεί τη δημοκρατική πρόσβαση στη γνώση, την άρση εκπαιδευτικών αποκλεισμών και τη διαμόρφωση ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως τεχνοπαιδαγωγικό μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, με έμφαση στην παιδαγωγική υποστήριξη και το επιστημονικό υλικό, μέσω της τεχνολογικής διαμεσολάβησης. Το ΕΑΠ, υιοθετώντας το πρότυπο του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, συνέβαλε καθοριστικά στη θεσμοθέτηση της δια βίου μάθησης και τη μεταφορά καινοτόμων πρακτικών στα συμβατικά ΑΕΙ. Παρότι έχει δεχθεί κριτική για οργανωτικές και θεσμικές αδυναμίες, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι συνεχίζει να αποτελεί βασικό μοχλό εκπαιδευτικής ανανέωσης και φορέα μετάδοσης τεχνογνωσίας στα παραδοσιακά πανεπιστήμια, ενώ καλείται να προσαρμοστεί δυναμικά στις ψηφιακές τεχνολογίες, διατηρώντας ταυτόχρονα τον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανοικτότητα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, διά βίου μάθηση, ισότητα ευκαιριών.

The synergy of "openness" and "distance education": The example and role of the Hellenic Open University (HOU)

Mellios Vasileios, M.Ed.

Abstract

The study explores the systematic relationship between “openness” as a pedagogical and social principle and “distance education” as its methodological framework, highlighting the contribution of the Hellenic Open University (HOU) to the Greek higher education system. According to the literature review, “openness” is approached as a fundamental value that promotes democratic access to knowledge, the removal of educational exclusions and the formation of flexible learning paths, while distance education is defined as a techno-pedagogical model of self-directed learning, with an emphasis on pedagogical support and scientific material through technological mediation. HOU, adopting the model of the British Open University, has contributed decisively to the institutionalization of lifelong learning and the transfer of innovative

practices to conventional HEIs. Although it has been criticized for organizational and institutional weaknesses, the findings demonstrate that it continues to be a key driver of educational renewal and a vehicle for the transmission of know-how in traditional universities, while it is called upon to dynamically adapt to digital technologies, while maintaining its pedagogical and social role.

Key-words: Openness, distance education, Hellenic Open University, lifelong learning, equal opportunities.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ), η μόρφωση θεωρείται απαραίτητο δια βίου δικαίωμα για όλους τους πολίτες. Αυτή η αντίληψη επιβάλλει στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να υιοθετούν δομές και λειτουργίες που μεγιστοποιούν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την πρόσβαση στο σύνολο των ενδιαφερομένων (Lionarakis & Lykourgiotis, 1999). Σήμερα, πάνω από 8 εκατομμύρια φοιτητές εξυπηρετούνται παγκοσμίως από 60-80 ανοιχτά πανεπιστήμια (Manousou et al., 2025). Ωστόσο προκλήσεις και πιέσεις της νέας εποχής θολώνουν το τοπίο της ΑεξΑΕ. Χρειάζεται, λοιπόν, ισχυρή επανασύνδεση με τις αρχές της και επαναπροσδιορισμός του ρόλου και των δυνατοτήτων των παρόχων της (Lionarakis et al., 2020).

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστούν και να συσχετιστούν οι έννοιες της «ανοικτότητας» και της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» και να αποτιμηθεί η προσφορά του ΕΑΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εργασία αποτελείται από την εισαγωγή, το κύριο μέρος και ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

«Ανοικτότητα» και «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»

Για να εμβαθύνουμε στην έννοια της ΑεξΑΕ χρειάζεται να αποσαφηνίσουμε τους όρους «ανοιχτή» και «εκπαίδευση εξ αποστάσεως». Η φιλοσοφία της «ανοικτότητας» θεμελιώθηκε στο ιστορικό πλαίσιο της ίδρυσης του Βρετανικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου, συνοψιζόμενη στην εμβληματική φράση του Λόρδου Crowther: *«είμαστε ανοιχτοί ως προς τους ανθρώπους, ως προς τους τόπους, ως προς τις μεθόδους, ως προς τις ιδέες»* (Ugolini, 2019). Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο οι Manousou κ. συν. (2025) συνδέουν την έννοια της «ανοικτότητας» με κοινωνιολογικούς και πολιτικούς όρους, όπως την άρση αποκλεισμών και διακρίσεων, τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η Filippakou (2025) τη χαρακτηρίζει ως πολιτισμικό και πολιτικό κατασκεύασμα που διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία και συνδέεται με διαφορετικά κοινωνικά και ιδεολογικά οράματα.

Στην εκπαίδευση η «ανοικτότητα» δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο στηρίζεται στην κοινωνική υποχρέωση για παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών και ελεύθερη πρό-

σβαση όλων των πολιτών, δίνοντας έμφαση στην πλήρη αυτονομία του φοιτητή να καθορίζει τις παραμέτρους της μελέτης του (χρόνο, τόπο, ρυθμό) και να διαμορφώνει προσωπικά την εκπαιδευτική του πορεία και το μορφωτικό του προφίλ (Lionarakis & Lykourgiotis, 1999). Πρόκειται για ένα πλαίσιο που εδράζεται στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή, το οποίο είναι διαρκώς εξελισσόμενο: διαμορφώνεται, μεταβάλλεται και προσαρμόζεται καθημερινά, ανταποκρινόμενο στις κοινωνικές ανάγκες και ενσωματώνοντας νέες ιδέες και σύγχρονες εφαρμογές (Lionarakis et al., 2020).

Ενώ, λοιπόν, η «ανοικτότητα» είναι μία αρχή, μία θεώρηση, μία «φιλοσοφία», η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) είναι η μέθοδος, το εκπαιδευτικό μοντέλο σε αυτό το δίδυμο, η οποία χαρακτηρίζεται από τη μη παρουσία του διδάσκοντος, επιτρέποντας στον σπουδαστή να μαθαίνει και να καθοδηγείται από τον εκπαιδευτή του, παρά τη χωροχρονική απόσταση (Matralis, 1999). Ο Moore (1973) εννοιολογεί αυτήν την απόσταση ως συναλλακτική, η οποία πρέπει να γεφυρώνεται από παράγοντες, όπως η ευέλικτη δομή, η ψυχολογική και ηθική υποστήριξη στον φοιτητή, το ειδικά σχεδιασμένο υλικό, στοιχεία τα οποία μαζί με την αξιοποίηση της τεχνολογίας αιχμής αποτελούν και τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού (Matralis, 1999). Αξιοποιείται δηλαδή μία μέθοδος, η οποία στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες: τον δάσκαλο, τον μαθητή, το εκπαιδευτικό υλικό και το εργαλείο διαμεσολάβησης (Sofos & Kron, 2010, όπ. αναφ. στο Sofos et al., 2015).

Ειδικότερα, κρίσιμη για την επιτυχία της ΑεξΑΕ είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού (Lionarakis et al., 2020), το οποίο επιβάλλεται να είναι πολυμορφικό, βασισμένο στις ενεργητικές θεωρίες μάθησης και αρθρωμένο κατάλληλα, ώστε όλα τα περιεχόμενά του να οδηγούν στην αυτομάθηση και την υποστήριξη του εκπαιδευόμενου (Gkiosos & Koutsoumpa, 2005). Ο Kokkos (1998) υπογραμμίζει και τον καθοριστικό ρόλο του δασκάλου για την επιτυχία του εξ αποστάσεως διδασκόμενου. Έχει την ευθύνη να διατηρεί μαζί του αδιάλειπτη επαφή, καθώς και το χρέος να τον παρακινεί και να τον ενθαρρύνει ενεργά. Από την άλλη η τεχνολογία, το όχημα για την προώθηση της εξΑΕ, τη συνδέει με την ανοιχτή εκπαίδευση, καθώς αποτελεί το μέσον (Gkelameris, 2015), ώστε κάποιος αποκλεισμένος από τις σπουδές, για παράδειγμα ένας ενήλικας, να λάβει τη μόρφωση που θέλει, στον χρόνο και τον ρυθμό που επιθυμεί, καθώς γεφυρώνονται τα εμπόδια που οι επαγγελματικές και οικογενειακές του υποχρεώσεις του υψώνουν (Matralis, 1999).

Η πλέον χαρακτηριστική θεσμική εκδήλωση και έμπρακτη υλοποίηση του διδύμου της ΑεξΑΕ είναι η ίδρυση και λειτουργία των Ανοικτών Πανεπιστημίων, με το ΕΑΠ να αποτελεί το εθνικό παράδειγμα προς εξέταση.

Ρόλος και επίδραση του ΕΑΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση παγκοσμίως επηρεάστηκε ριζικά από το πρωτοπόρο Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το οποίο συνέβαλε καθοριστικά στην ίδρυση πλή-

θους άλλων, συμπεριλαμβανομένου και του ΕΑΠ (Manousou et al., 2025). Ο Lionarakis (2010) το χαρακτήρισε ως ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα που δε μοιάζει σε τίποτε με τα άλλα πανεπιστήμια στην Ελλάδα. Πράγματι ανατρέχοντας στον ιδρυτικό του νόμο εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι η ίδρυση του ΕΑΠ σηματοδότησε μια τομή για την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιφέροντας ριζικές αλλαγές τόσο σε κοινωνικό/παιδαγωγικό, όσο και σε λειτουργικό και θεσμικό επίπεδο (Ν.2552/1997, 1997).

Αν και η Filippakou (2025) συνδέει την ίδρυση του ΕΑΠ κυρίως με την ανάγκη θεσμικού εκσυγχρονισμού και ευρωπαϊκής εναρμόνισης και δια βίου μάθησης με οικονομικούς όρους, εντούτοις η λειτουργία του είχε άμεσο κοινωνικό αντίκτυπο. Η κοινωνική διάσταση της «ανοικτότητας» αποτυπώνεται στη δυνατότητα πρόσβασης σε πανεπιστημιακές σπουδές χωρίς εξετάσεις και στην άρση των αποκλεισμών, θεσπίζοντας κοινωνικά κριτήρια προτεραιότητας και ολοκληρωμένες υποτροφίες για οικονομικά ασθενέστερους (Ν.2552/1997, 1997). Και παρόλο που ο βαθμός ανοικτότητας του ΕΑΠ αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής (Lionarakis, 2005), το ΕΑΠ καθιερώθηκε ως ο κεντρικός θεσμικός φορέας για την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, παρέχοντας πανεπιστημιακή μόρφωση σε ενεργούς πολίτες, αίροντας τους φραγμούς, διασφαλίζοντας τη συνεχή μάθηση και δίνοντας μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους δεν την είχαν (Kokkos, 2005· Lionarakis et al., 2019). Αυτή η κινητοποίηση μιας ευρύτερης κοινωνικής τάξης που βρισκόταν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, ίσως να είναι και η μεγαλύτερη συμβολή του ΕΑΠ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της χώρας (Lionarakis et al., 2019).

Αλλά και σε θεσμικό επίπεδο το ΕΑΠ συνέβαλε με την εισαγωγή διάφορων καινοτομιών, (Spanaka, ch.ch.), π.χ τη θέσπιση ανεξάρτητων μονάδων, όπως της αξιολόγησης, της διασφάλισης ποιότητας, του εργαστηρίου δημιουργίας περιεχομένου και της υπηρεσίας συμβουλευτικής (Lionarakis et al., 2019). Σε κάθε περίπτωση το ΕΑΠ έχει προσφέρει στα παραδοσιακά πανεπιστήμια την τεχνογνωσία του σε νευραλγικούς τομείς: από τη σχεδίαση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και την ανάπτυξη ευέλικτων περιβαλλόντων μάθησης, μέχρι την υιοθέτηση ανώνυμων και ποιοτικών διαδικασιών αξιολόγησης των διδασκόντων (Ioakeimidou, 2018). Πολλά ακαδημαϊκά στελέχη, που συνεργάζονται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, επιτελούν σημαντικό ρόλο στη διάχυση και την υιοθέτηση των καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών του ΕΑΠ στα παραδοσιακά πανεπιστημιακά ιδρύματα (Lionarakis & Sfakiotaki, 2025).

Γενικά, και παρόλη την κριτική ότι το ΕΑΠ έχει παρουσιάσει στο παρελθόν γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, επιβράδυνση της παιδαγωγικής καινοτομίας και χαμηλό βαθμό ακαδημαϊκής εξωστρέφειας (Lionarakis, 2010), παραμένει ένας ισχυρός και σημαντικός μεταρρυθμιστικός πυλώνας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας σε όλους την ευκαιρία απόκτησης ισότιμου και ποιοτικού τίτλου σπουδών (Alachiotis et al., 2019) νοσηματοδοτώντας τη δια βίου μάθηση (Lionarakis et al., 2019). Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της ΑεξΑΕ από το ΕΑΠ, αν και οδηγεί τα συμβατικά πανεπιστήμια στην υλοποίηση προγραμμάτων από απόσταση, αυτά απέχουν από το

πραγματικό μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Lionarakis & Sfakiotaki, 2025).

Όμως, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιουργεί προκλήσεις, που επιβάλλουν στα ανοιχτά πανεπιστήμια –και όχι μόνο στο ΕΑΠ– να μεταρρυθμιστούν. (Paul & Tait, 2019· Tait, 2008). Οι στρατηγικές επιλογές του ΕΑΠ οφείλουν να συνδεθούν με ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (OER) και τα Μαζικά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), χωρίς απώλεια της θεσμικής του ταυτότητας και του οράματος της ΑεξΑΕ (Alachiotis et al., 2019· Kanelloropoulos & Koutsoumpa, 2017· Paul & Tait, 2019).

Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των εννοιών «ανοικτότητα» και «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και η αποτίμηση της προσφοράς του ΕΑΠ. Η ανάλυση κατέδειξε ότι οι δύο έννοιες είναι αλληλοσυμπληρούμενες και αλληλοϋποστηριζόμενες σε ένα αζεχώριστο δίδυμο. Από την άλλη η ίδρυση του ΕΑΠ υπήρξε η ρεαλιστική εφαρμογή του παραπάνω διδύμου στην ελληνική πραγματικότητα, η οποία αποτέλεσε κοινωνική και θεσμική τομή, επηρεάζοντας σε κάποιο βαθμό και τα παραδοσιακά ιδρύματα. Παρά τις προκλήσεις, ο ρόλος του παραμένει καθοριστικός για τη δια βίου μάθηση. Για μελλοντική έρευνα, προτείνεται η συγκριτική μελέτη της ενσωμάτωσης των MOOCs και των OERs από το ΕΑΠ σε σχέση με αντίστοιχα ευρωπαϊκά ανοιχτά πανεπιστήμια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alachiotis, N., Kalavrouziotis, I., Lionarakis, A., Orfanoudakis, Th. & Stavropoulos, I. (2019, 22-24 Νοεμβρίου). *Anoikta, symvatika kai diplis leitourgias panepistimia: I evropaiki kai i pagkosmia pragmatikotita*. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 10, 145-161. DOI:10.12681/icodl.2328
- Gkelameris, V.D. (2015). Pos oi nees diadiktyakes technologies diamorfonoun tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi sto ameso mellon. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol 11* (1), 51-71. <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9820/9942>
- Gkiosos, I., & Koutsoumpa, M. (2005). Theoritikes prosengiseis ston schediasmo kai tin anaptyxi ekpaideftikou ylikou stin AexAE. Sto A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsis: Paidagogikes kai technologikes efarmoges* (sel. 39–52). ΕΑΠ.

- Filippakou, O. (2025). Two ideologies of openness: a comparative analysis of the Open Universities in the UK and Greece. *Policy Reviews in Higher Education*, 9(1), 160–187. <https://doi.org/10.1080/23322969.2025.2453685>
- Ioakeimidou, V. (2018). *I diasfalisi tis poiotitas sti didaskalia kai mathisi: efarmoges stin polymorfiki ex apostaseos ekpaidefsi*. Didaktoriki Diatrivi. EAP. doi: 10.12681/eadd/44003
- Kanellopoulos, A. A. & Koutsoumpa, M. (2017, 23-26 Noemvriou). *Syndeontas tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi, tis nees technologies kai tis morfes mathisis. I periptosi ton MOOCs*. Sta praktika tou 9oy International Conference of open & distance learning, November, Athens, Greece-Proceedings. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1128>
- Kokkos, A. (1998). Stoicheia epikoinonias. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsis - Scheseis didaskonton / didaskomenon* (Tomos V, sel. 53-102). EAP.
- Kokkos, A. (2005). Scheseis anamesa sti dia viou mathisi, tin ex apostaseos ekpaidefsis kai tin ekpaidefsi enilikon. Sto A. Lionarakis (Epim.), *3o Diethnes Synedrio gia tin Anoikti kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi: Paidagogikes kai Technologikes Efarmoges* (sel. 368–379). Propompos.
- Lionarakis, A., & Lykourgiotis, A. (1999). Anoikti kai paradosiaki ekpaidefsi. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis, & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsis: Thesmoi kai leitourgies* (Tomos A', sel. 19-35). EAP.
- Lionarakis, A. (2005). Anoikta panepistimia kai ex apostaseos panepistimia stin Evropi: Dyo diaforetikes ekpaideftikes theoriseis se anazitisi taftotitas. *Sygkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epitheorisi tis Ellinikis Etaireias Sygkritikis Ekpaidefsis*, 5, 91–115. <https://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-5-3.pdf>
- Lionarakis, A. (2010). Elliniko Anoikto Panepistimio: apo to demokratiko orama sti viomichanopoiimeni mathisi. *Anoikti Ekpaidefsi*, 6 (1-2). <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9862/9970>
- Lionarakis, A., Papadimitriou, S., Ioakimidou, V. (2019). The Hellenic Open University: Innovations and challenges in greek higher education. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 15(1), 6-22. <https://doi.org/10.12681/jode.20211>
- Lionarakis, A., Manousou, G., Chartofylakas, T., Papadimitriou, S., & Ioakeimidou, S. (2020). Diakiryxi gia tin anoichti kai ex apostaseos ekpaidefsi. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technol-*

ogy, 16 (1).
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25679/21075>

Lionarakis, A., & Sfakiotaki, K.K. (2025). Innovations and influences of the hellenic Open University on conventional tertiary education. Research project's results. *European Journal of Education Studies*, 12(4).
<https://doi.org/10.46827/ejes.v12i4.5895>

Manousou, E., Lionarakis, A. & Sakkoula, N. (2025). I anoiktotita stin ekpaidefsi: Exerevnontas tis dynatotites kai prokliseis, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 20(2), & (21)1.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/40745/30113>

Matralis, Ch. (1999). Pos i ekpaidefsi apo apostasi exypiretei tin anoikti ekpaidefsi. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis, & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsis: Thesmoi kai leitourgies* (Tomos A', sel. 19-35). EAP.

Moore, G, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching, *The journal of higher education*, 44(9), 661-679. <https://www-jstor-org.proxy.eap.gr/stable/1980599?seq=1>

N. 2552/1997. (1997). Elliniko Anoikto Panepistimio kai alles diataxeis. FEK 266/A/24.12.1997.

Paul, R. & Tait, A. (2019). Special Issue: Open Universities: Past, Present and Future. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20 (4).
[file:///C:/Users/pcadmin/Downloads/98-10-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pcadmin/Downloads/98-10-PB%20(2).pdf)

Sofos, A., Kostas, A., & Paraschou, V. (2015). *Online ex apostaseos ekpaidefsi* [Prop-tychiako encheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis.
<https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-876>

Spanaka, A. (ch.ch.). *To profil tou Ellinikou Anoikto Panepistimiou*. Elliniko Anoikto Panepistimio. <https://h5p.edivea.net/wp-content/uploads/2023/12/SPANAKA-EAP.pdf>

Tait, A. (2008). What are open universities for? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 85–93.

<https://doiorg.proxy.eap.gr/10.1080/02680510802051871>

Ugolini F.C. (2019). Homage to Lord Crowther. 50th anniversary of the UK Open University Foundation. *Formamente*, XIV(2): 55-65.

Η αποδοτικότητα στην Εκπαίδευση: Η μελέτη περίπτωσης του Εκπαιδευτικού Οργανισμού «ΕΞΕΛΙΞΗ»

Χαλκιώτης Δημήτριος (DipED, MA, PhD)

Καθηγητής-Σύμβουλος Σπουδών ΕΛΛ. ΑΝ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ, Τακτικό Διδακτικό

Μέλος στο ΕΚΔΔΑ

Ραβάνη Μαρία, Μαθηματικός (M.Ed)

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη μέτρηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας (φροντιστήριο) ΕΞΕΛΙΞΗ. Προς τούτο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την έννοια της αποδοτικότητας και διάφορες μορφές της. Αναλυτικότερα, η οικονομική αποδοτικότητα υπολογίζεται με το Μοναδιαίο Κόστος ανά μαθητή, συγκρίνοντάς το με το αντίστοιχο της περυσινής σχολικής χρονιάς. Η εσωτερική αποδοτικότητα υπολογίζεται με βάση το ποσοστό εισαγωγής των μαθητών της μονάδας στη Γ/βάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό των αριστούχων, καθώς και το ποσοστό αυτών που δεν εισήχθησαν, συγκρίνοντας όλα τα ποσοστά με τα αντίστοιχα πανελλαδικά. Η τεχνική αποδοτικότητα υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των μαθητών ανά καθηγητή, καθώς και τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, συγκρίνοντάς τα με τους στόχους και τις επιθυμίες που η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας έχει θέσει. Με βάση τα αποτελέσματα των μετρήσεων προτείνονται τρόποι βελτίωσης της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά : Οικονομική αποδοτικότητα, τεχνική αποδοτικότητα, εσωτερική αποδοτικότητα

Efficiency in Education: The Case Study of the Educational Organization "EXELIXI"

Chalkiotis Dimitrios (DipED, MA, PhD)

Ravani Maria (M.Ed)

Abstract

This study investigates the measurement of the **efficiency** of the educational unit "EXELIXI" (ΕΞΕΛΙΞΗ). To this end, the theoretical framework concerning the concept of efficiency and its various forms is presented. More specifically, **economic efficiency** is calculated using the **Unit Cost per student**, comparing it with the corresponding cost from the previous academic year. **Internal efficiency** is calculated based on the percentage of students from the unit admitted to **Higher Education**, the percentage of high-achieving students, as well as the percentage of those who were not admitted, comparing all these percentages with the corresponding nationwide figures. **Technical efficiency** is calculated based on the number of students per teacher, as well as the number of students per class, comparing them with the goals and aspirations set by the

educational unit's administration. Based on the measurement results, ways to improve the educational unit's efficiency are proposed.

Key-words: Economic efficiency, technical efficiency, internal efficiency

Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο: Η σημασία της αποδοτικότητας

Η Οικονομική της Εκπαίδευσης αποτελεί έναν ραγδαίως αναπτυσσόμενο κλάδο της Οικονομικής Επιστήμης. Σύμφωνα με τους Γιαννακόπουλο και Ντεμούση (2015) ασχολείται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά με θέματα όπως η ανάλυση της ζήτησης και της προσφοράς της εκπαίδευσης, η χρηματοδότηση και η κατανομή των διαθέσιμων πόρων καθώς και η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων. Καθώς η κατανομή οικονομικών πόρων αποτελεί βασικό πυλώνα της επιβίωσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, η οικονομική επιστήμη αποτελεί βασικό παράγοντα λήψης των διοικητικών αποφάσεων και του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η έννοια της αποδοτικότητας ορίζεται ως η διαδικασία μετατροπής ενός είδους αγαθών ή υπηρεσιών σε ένα άλλο. Οι Μπουραντάς, κ.ά. (1999) αναφέρουν ότι η αποδοτικότητα εκφράζει τις θυσίες (κόστη) που γίνονται για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού αποτελέσματος, ενώ σύμφωνα με τους McMahon και Geske (1982) ο κλασικός ορισμός της αποδοτικότητας είναι η δυνατότητα αύξησης των επιθυμητών εκροών της εκπαίδευσης χωρίς ποσοτική αύξηση των πόρων που θα χρησιμοποιηθούν. Στον τομέα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Hanushek και Wößmann (2007), η αποδοτικότητα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται στη μετατροπή των εισροών σε εκπαιδευτικές εκροές με τον οικονομικότερο δυνατό τρόπο, δηλαδή με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Η αποδοτικότητα μετράται με δείκτες, οι οποίοι έχουν ως αριθμητή το πραγματοποιηθέν αποτέλεσμα (εκροή) και ως παρονομαστή τα κόστη (θυσίες) που έγιναν για την πραγματοποίηση του αποτελέσματος (εισροές).

Η **Οικονομική της Εκπαίδευσης** αναγνωρίζει την εκπαίδευση όχι μόνο ως κοινωνικό αγαθό αλλά και ως οικονομική επένδυση, απαιτώντας ορθολογική κατανομή των πόρων. Η **αποδοτικότητα** αποτελεί το κεντρικό μέτρο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Ορίζεται ως η επίτευξη των μέγιστων δυνατών εκροών (αποτελεσμάτων) με το ελάχιστο δυνατό κόστος (εισροές) (Hanushek & Wößmann, 2007).

Γιατί είναι σημαντική η έννοια της αποδοτικότητας;

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο τόσο στην ατομική ανάπτυξη όσο και στην μακροοικονομική ευημερία μιας χώρας. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Simkins (1987) μία οικονομική ανάλυση μπορεί να βοηθήσει τα διευθυντικά στελέχη

των εκπαιδευτικών οργανισμών να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα κατανέμουν τους πόρους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Μία αύξηση στην εκπαιδευτική αποδοτικότητα θα οδηγούσε σε καλύτερες επιδόσεις των μαθητών χωρίς να απαιτείται αύξηση πόρων. Αν ένας εκπαιδευτικός οργανισμός προσδιορίσει τους καθοριστικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αποδοτικότητας θα μπορεί να χαράξει πολιτική, η οποία θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Παρότι η αποτίμηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας είναι μία δύσκολη διαδικασία, η μέτρησή της είναι απαραίτητη, καθώς τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να τεθούν εκ νέου οι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας, να αποφασιστεί ο τρόπος κατανομής των διαθέσιμων πόρων και τελικά, σύμφωνα με τους Soteriou, Karahanna, Papanastasiou και Diakourakis (1998), να βελτιωθεί η μαθητική απόδοση μέσω της αύξησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Η μέτρηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας που μελετάμε θα μας δώσει πληροφορίες και για τις ικανότητες και τις γνώσεις που τα διοικητικά στελέχη χρειάζεται να διαθέτουν, έτσι ώστε να είναι ικανά να αυξήσουν το επίπεδο της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικούν.

Εννοιολογικές Διακρίσεις της Αποδοτικότητας

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης βασική εστίαση δίνεται στην **παραγωγική αποδοτικότητα**, η οποία διακρίνεται σε:

1. **Τεχνική Αποδοτικότητα:** η παραγωγή της μέγιστης δυνατής εκροής από ένα δεδομένο σύνολο εισροών.
2. **Οικονομική Αποδοτικότητα (ή Κόστους):** Η παραγωγή των εκροών με το ελάχιστο δυνατό χρηματικό κόστος.
3. **Αποδοτικότητα Κατανομής (Allocative Efficiency):** Η ικανότητα της μονάδας να ευθυγραμμίζει τις εκροές της με τους στρατηγικούς της στόχους και τις τιμές των εισροών.

Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στη μελέτη της **εσωτερικής αποδοτικότητας** του οργανισμού «ΕΞΕΛΙΞΗ», εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα της χρήσης των πόρων για την επίτευξη των εσωτερικών, εκπαιδευτικών και οικονομικών στόχων της, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα: **α)** Είναι ο οργανισμός οικονομικά αποδοτικός; **β)** Είναι ο οργανισμός εσωτερικά αποδοτικός;

Μεθοδολογία Έρευνας: Σχεδιασμός, Πηγές Δεδομένων και Δείκτες Ανάλυσης

Η έρευνα ακολουθεί τη λογική της **Μελέτης Περίπτωσης (Case Study)**, η οποία είναι κατάλληλη για την ενδελεχή εξέταση των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας ενός μοναδικού, πραγματικού φαινομένου (Yin, 2018). Η επιλογή του εκπαιδευτικού

οργανισμού «ΕΞΕΛΙΞΗ» ως μελέτης περίπτωσης επιτρέπει τη βαθιά ανάλυση της σχέσης εισροών-εκροών στο πλαίσιο ενός ιδιωτικού εκπαιδευτικού φορέα.

Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκαν **ποσοτικά, δευτερογενή δεδομένα**, τα οποία υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία και συγκριτική ανάλυση:

- **Πηγές Δεδομένων:** Διοικητικά και οικονομικά στοιχεία της μονάδας («ΕΞΕΛΙΞΗ») και επίσημα στατιστικά στοιχεία Πανελλαδικών Εξετάσεων του Υπουργείου Παιδείας.
- **Προκλήσεις:** Αναγνωρίζεται η δυσκολία στην ακριβή μέτρηση και ποσοτικοποίηση όλων των εκροών (π.χ., κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη), γι' αυτό και η ανάλυση εστιάζει σε **ποσοτικοποιημένους δείκτες επίδοσης**.

Προσδιορισμός Εισροών και Εκροών (Πίνακες 1 & 2)

Η ανάλυση της αποδοτικότητας βασίστηκε σε έξι κρίσιμους δείκτες, τρεις εισροές και τρεις εκροές:

A. Εισροές (Inputs)

Οι εισροές αντιπροσωπεύουν τους χρησιμοποιούμενους πόρους:

Πίνακας 1

Αποτύπωση και ερμηνεία μεταβλητών

Θεματικός Άξονας	Συμβολισμός Μεταβλητών	Ερμηνεία Μεταβλητών
Μέγεθος Εκπαιδευτικής Μονάδας	X_1	Αριθμός μαθητών
Μέγεθος Εκπαιδευτικής Μονάδας	X_2	Αριθμός τμημάτων
Εκπαιδευτικό προσωπικό	X_3	Αριθμός Εκπαιδευτικών
Στοιχεία Φοίτησης και Επίδοσης Μαθητών Γ' Τάξης	X_4	Αριθμός Μαθητών Γ' τάξης

Στοιχεία Φοίτησης και Επίδοσης Μαθητών Γ' Τάξης	X_5	Αριθμός Αριστούχων Μαθητών
Στοιχεία Φοίτησης και Επίδοσης Μαθητών Γ' Τάξης	X_6	Αριθμός Μαθητών που δεν εισήχθηκε στη Γ/βάθμια εκπαίδευση
Στοιχεία Φοίτησης και Επίδοσης Μαθητών Γ' Τάξης	X_7	Αριθμός Μαθητών που διέκοψε τη φοίτηση
Δαπάνες	X_8	Μισθοδοσίας

B. Εκροές (Outputs)

Οι εκροές αντιπροσωπεύουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα:

Πίνακας 2
Αποτύπωση , ερμηνεία και υπολογισμός Δεικτών Ποιότητας

<u>Συμβολισμός Δείκτη</u>	<u>Ερμηνεία Δεικτών Ποιότητας</u>	<u>Υπολογισμός Δεικτών Ποιότητας</u>
Δ_1	<u>Αριθμός μαθητών ανά τμήμα</u>	$\frac{X_1}{X_2} = \frac{\text{Αριθμός\_Μαθητών}}{\text{Αριθμός\_Τμημάτων}}$
Δ_2	<u>Αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό</u>	$\frac{X_1}{X_3} = \frac{\text{Αριθμός\_Μαθητών}}{\text{Αριθμός\_Εκπαιδευτικών}}$
Δ_3	<u>Ετήσια Δαπάνη ανά μαθητή</u>	$\frac{X_8 + X_9}{X_1} = \frac{\text{Ετήσιες\_Συνολικές\_Δαπάνες}}{\text{Αριθμός\_Εκπαιδευτικών}}$
Δ_4	<u>Ποσοστό αριστούχων μαθητών</u>	$\frac{X_5}{X_1} = \frac{\text{Αριθμός\_Αριστώνχων}}{\text{Αριθμός\_Μαθητών}}$

$\frac{\Delta_5}{\Delta_6}$	<u>Ποσοστό</u> <u>εισαχθέντων</u>	$\frac{X_1 - X_6}{X_1} = \frac{\text{Αριθμός\_Εισαχθέντων}}{\text{Αριθμός\_Μαθητών}}$
$\frac{\Delta_6}{\Delta_7}$	<u>Ποσοστό μαθητών</u> <u>που διέκοψαν τη</u> <u>φοίτηση</u>	$\frac{X_7}{X_1} = \frac{\text{Αριθμός\_που\_διέκοψε}}{\text{Αριθμός\_Μαθητών}}$

Πίνακες Δεδομένων (Ανάπτυξη)

Οι επόμενοι πίνακες παρουσιάζουν τα θεμελιώδη δεδομένα για την ανάλυση, όπως:

Πίνακας 3

Ποσοτικά στοιχεία που αφορούν το Μέγεθος Εκπαιδευτικής Μονάδας και το Εκπαιδευτικό Προσωπικό.

Τάξη	Αριθμός Μαθητών X_1	Αριθμός Τμημάτων X_2	Αριθμός Εκπαιδευτικών X_3
Α' Λυκείου	20	2	5
Β' Λυκείου	60	6	8
Γ' Λυκείου	70	8	8
Σύνολο	150	16	21

Μέγεθος Μονάδας (Πίνακας 3): Συνολικός αριθμός μαθητών 150, κατανομημένοι σε 16 τμήματα με 21 εκπαιδευτικούς. Η αναλογία Μαθητών ανά Εκπαιδευτικό είναι 7,14 εμφανώς χαμηλότερη από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (12,1), γεγονός που υποδηλώνει υψηλό επενδυτικό προφίλ στο ανθρώπινο δυναμικό.

Πίνακας 4

Ποσοτικά στοιχεία μεταβλητών που αφορούν τις Δαπάνες της εκπαιδευτικής μονάδας και το Μοναδιαίο Κόστος ανά μαθητή

Δαπάνες Μισθοδοσίας	Λειτουργικές Δαπάνες	Συνολικές Ετήσιες Δαπάνες	Ετήσια δαπάνη ανά μαθητή
X_7	X_8	$X_7 + X_8$	$(X_7 + X_8) / X_1$
185.000€	35.000€	220.000€	1467€

Πίνακας 5

Εκπαιδευτική χρονιά	Δαπάνες Μισθοδοσίας	Λειτουργικές Δαπάνες	Συνολικές Ετήσιες Δαπάνες	Αριθμός Μαθητών	Ετήσια δαπάνη ανά μαθητή
	X_7	X_8	$X_7 + X_8$	X_1	$(X_7 + X_8) / X_1$
2022-2023	185.000€	35.000€	220.000€	150	1.467€
2021-2023	162.000€	33.000€	193.000€	145	1.331€

Οικονομικά Στοιχεία (Πίνακας 4 & 5): Συνολικές ετήσιες δαπάνες 220.000€. Το **Μο-
ναδιαίο Κόστος ανά Μαθητή** ανέρχεται στα 1.467€ έναντι 1.331€ την προηγούμενη
χρονιά).

Πίνακας 6

Στατιστικά στοιχεία για τις εισροές

Τάξη	Αρ.μαθητών/τμήμα Δ_1	Αρ. μαθητών/ εκπαιδευτικό (Δ_2)	Δαπάνη / μαθητή Δ_3
Α' Λυκείου	10	4	1467€
Β' Λυκείου	10	7,5	1467€
Γ' Λυκείου	9	8,8	1467€
Μέση Τιμή	9,7	6,75	1467€

Εισροές: Ο μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα είναι 9,7, αριθμός ο οποίος υπερβαί-
νει τον εσωτερικό στόχο των 8 μαθητών.

Πίνακας 7

Στατιστικά στοιχεία για τις εκροές

	Ποσοστό Αριστούχων Δ_4	Ποσοστό εισαχθέντων Δ_5	Ποσοστό μη εισαχθέντων $1 - \Delta_5$	Ποσοστό διακοπής Δ_6
Εκπαιδευτική Μονάδα	7,1%	82,9%	17,1%	4,7%
Πανελλαδικά	2,54%	69,43%	30,57%	<i>Δεν υπάρχει σύγκριση</i>

Εκροές (Πίνακας 7): Οι επιδόσεις είναι εντυπωσιακές σε σχέση με τον πανελλαδικό μέσο όρο αφού το ποσοστό επιτυχίας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 82,9% έναντι του 69,43% πανελλαδικού Μ.Ο.. Ωστόσο, το ποσοστό διακοπής φοίτησης φτάνει στο 4,7% που υπερβαίνει τον στόχο του 3%.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων: Εμβάθυνση στην Αποδοτικότητα**Αξιολόγηση Τεχνικής Αποδοτικότητας**

Η τεχνική αποδοτικότητα της μονάδας παρουσιάζει **αντιφάσεις**.

- **Δείκτης Μαθητών/Εκπαιδευτικό:** Με τιμή 7,14, η μονάδα θεωρείται **τεχνικά αποδοτική** και προσανατολισμένη στην ποιότητα. Αυτή η χαμηλή αναλογία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και συμβουλευτική.
- **Δείκτης Μαθητών/Τμήμα:** Η μέση τιμή 9,7 υπερβαίνει τον εσωτερικό στόχο των 8. Αυτό σημαίνει ότι η μονάδα **δεν είναι τεχνικά αποδοτική** ως προς την **τήρηση των εσωτερικών προδιαγραφών ποιότητας**. Ενώ τα αποτελέσματα (εκροές) είναι υψηλά, η υπέρβαση του ορίου δείχνει έλλειψη πειθαρχίας στη διαχείριση της χωρητικότητας, ενδεχομένως λόγω πιέσεων για αύξηση εσόδων.

Αξιολόγηση Εσωτερικής Αποδοτικότητας και Ποιότητας Αποφοίτων

Η υπεραπόδοση της μονάδας στους βασικούς δείκτες εκροών είναι αδιαμφισβήτητη:

- **Το Ποσοστό Αριστούχων (7,1%)** είναι σχεδόν τριπλάσιο του πανελλαδικού μέσου όρου 2,54%, αποδεικνύοντας ότι η μονάδα επιτυγχάνει **προστιθέμενη αξία** και καλλιεργεί την αριστεία.

- **Ποσοστό Εισαχθέντων:** Η διαφορά επιτυχίας ύψους 13,47% (82,9% έναντι 69,43%) επιβεβαιώνει την **υψηλή εσωτερική αποδοτικότητα** της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Ωστόσο, ο δείκτης **Διακοπής Φοίτησης (4,7%)** αποτελεί **σημαντικό στοιχείο αναποτελεσματικότητας**. Η υπέρβαση του ορίου του 3% υποδηλώνει:

1. **Διοικητική Αδυναμία:** Αδυναμία διατήρησης των μαθητών και αποτυχία στην έγκαιρη ανίχνευση και επίλυση προβλημάτων (παιδαγωγικών, οικονομικών ή ψυχολογικών).
2. **Μείωση Εσόδων:** Κάθε διακοπή μεταφράζεται σε άμεση απώλεια δυνητικών εσόδων.

Λεπτομερής Ανάλυση Αποδοτικότητας ανά Τομέα Σπουδών

Η ανάλυση των βαθμολογιών αναδεικνύει την **απουσία ομοιογένειας** στην αποδοτικότητα:

Πίνακας 8

Βαθμολογίες Οικονομικών Σπουδών και Σπουδών Πληροφορικής

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	[0-5)		[5-10)		[10-12)	
	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	0,00	3,28	12,00	19,10	24,00	19,39
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Ο.Π.	18,50	43,79	37,00	26,25	7,40	8,37
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ Ο.Π.	3,70	17,03	18,50	21,47	14,80	9,41
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ Ο.Π.	7,40	24,51	18,50	20,31	7,40	10,04

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	[12-14)		[14-16)		[16-18)	
	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	40,00	27,36	20,00	22,80	4,00	7,68
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Ο.Π.	0,00	7,38	25,90	6,50	3,70	5,19
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ Ο.Π.	11,10	8,93	7,40	9,53	7,40	12,90
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ Ο.Π.	11,10	9,46	22,20	10,16	11,10	10,16

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	[18-20)		Μέσος Όρος	
	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	0,00	0,38	12,42	12,00
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Ο.Π.	7,50	2,54	9,99	7,28
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ Ο.Π.	37,10	20,74	13,97	11,80
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ Ο.Π.	22,30	16,35	13,28	10,83
			12,42	10,48

- **Συμπέρασμα:** Είναι εξαιρετικά αποδοτικός.
- **Επιδόσεις:** Η μονάδα υπερτερεί σε όλες τις κλίμακες άνω του 12, με τον συνολικό μέσο όρο να είναι 12,42% έναντι 10,48% πανελλαδικά. Ιδιαίτερη επιτυχία σημειώνεται στα Μαθηματικά Ο.Π. και την Οικονομία Ο.Π., με υψηλό ποσοστό αριστούχων (18%).

Β. Σπουδές Υγείας

Πίνακας 9

Βαθμολογίες Σπουδών Υγείας

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	(0-5)		(5-10)		(10-12)	
	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛΛ Λ.	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛΛ Λ.	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛΛ Λ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	0,00	1,53	0,00	6,1	11,11	8,99
ΦΥΣΙΚΗ Ο.Π.	25,93	26,77	25,93	25,69	7,41	8,14
ΧΗΜΕΙΑ Ο.Π.	18,52	21,67	25,93	24,7	14,81	8,83
ΒΙΟΛΟΓΙΑ Ο.Π.	7,41	15,74	25,93	23,64	14,81	10,40

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	(12-14)		(14-16)		(16-18)	
	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛ Λ.	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛ Λ.	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛ Λ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	18,52	20,39	51,85	33,27	14,81	26,23
ΦΥΣΙΚΗ Ο.Π.	22,22	7,98	7,41	8,50	7,41	9,92
ΧΗΜΕΙΑ Ο.Π.	14,81	8,72	3,70	9,41	14,81	11,25
ΒΙΟΛΟΓΙΑ Ο.Π.	14,81	10,25	25,93	10,82	7,41	13,77

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	(18-20)		Μέσος Όρος	
	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛ Λ.	ΕΞΕ Λ.	ΠΑΝΕΛ Λ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	3,70	3,50	14,63	14,25
ΦΥΣΙΚΗ Ο.Π.	3,70	13,01	9,37	9,96
ΧΗΜΕΙΑ Ο.Π.	7,41	15,41	10,44	10,75
ΒΙΟΛΟΓΙΑ Ο.Π.	3,70	15,39	11,54	11,53
			11,50	11,62

Συμπέρασμα: Είναι μετρίως αποδοτικός, με έμφαση στους μεσαίους μαθητές.

Επιδόσεις: Οι μέσοι όροι είναι συγκρίσιμοι με τους πανελλαδικούς (π.χ., Βιολογία 11,54% έναντι 11,53%). Η μονάδα καταγράφει **υψηλά ποσοστά στις μεσαίες κλίμακες (12-16)** και πολύ χαμηλά ποσοστά στις κλίμακες 0-5, γεγονός που δείχνει αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των αδύναμων και μεσαίων μαθητών. Ωστόσο, **υστερεί στις κλίμακες αριστείας (16-20)** έναντι του πανελλαδικού μέσου όρου, υποδηλώνοντας ότι δεν παράγει με την ίδια επιτυχία μαθητές για τις σχολές αιχμής.

Γ. Θετικές Σπουδές

Πίνακας 10

Βαθμολογίες Θετικών Σπουδών

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	(0-5)		(5-10)		(10-12)	
	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	0,00	0,76	13,33	5,25	13,33	10,64
ΦΥΣΙΚΗ Ο.Π.	28,57	17,54	21,43	25,86	14,29	9,58
ΧΗΜΕΙΑ Ο.Π.	21,43	16,22	35,71	27,03	14,29	10,70
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Ο.Π.	14,29	10,74	28,57	16,84	7,14	9,78

ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑ	(18-20)		Μέσος Όρος	
	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.	ΕΞΕΛ.	ΠΑΝΕΛΛ.
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Γ.Π.	0,00	2,00	12,53	14,06
ΦΥΣΙΚΗ Ο.Π.	7,14	16,32	9,82	11,18
ΧΗΜΕΙΑ Ο.Π.	7,14	13,75	9,64	11,09
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Ο.Π.	14,29	17,78	11,79	12,86

Συμπέρασμα: Είναι μη αποδοτικός.

Επιδόσεις: Ο συνολικός μέσος όρος είναι **χαμηλότερος** σε όλα τα μαθήματα (π.χ., Μαθηματικά 11,79 έναντι 12,86 πανελλαδικά). Η υστέρηση είναι ιδιαίτερα εμφανής στις κλίμακες **12-16 και 16-18**. Αυτό αποτελεί την **κυριότερη πηγή εσωτερικής αναποτελεσματικότητας** της μονάδας.

Αξιολόγηση Οικονομικής Αποδοτικότητας και Κόστους

Η αύξηση του μοναδιαίου κόστους κατά 136€ σε συνδυασμό με την αύξηση των επιτυχόντων κατά 1,6% υποστηρίζει την υπόθεση ότι η αύξηση των δαπανών δεν οφείλεται σε σπατάλη, αλλά σε **επενδύσεις ποιότητας** (π.χ., καλύτεροι εκπαιδευτικοί, περισσότερες ώρες). Η μονάδα διατηρεί την οικονομική της βιωσιμότητα και θεωρείται **οικονομικά αποδοτική**.

Συμπεράσματα και Προτάσεις Βελτίωσης της Αποδοτικότητας

Η συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής μονάδας «ΕΞΕΛΙΞΗ» είναι αυτή ενός οργανισμού υψηλής **αποτελεσματικότητας** (καλές εκροές), αλλά με **συγκεκριμένες εστίες αναποτελεσματικότητας** (μη βέλτιστη χρήση εισροών και ανομοιογενή ποιότητα). Οι προτάσεις βελτίωσης πρέπει να είναι στοχευμένες για την αντιμετώπιση αυτών των αδυναμιών.

Προτάσεις για την Αντιμετώπιση της Αναποτελεσματικότητας Εισροών

Δείκτης Αναποτελεσματικότητας	Στόχος Δράσης	Προτεινόμενες Ενέργειες
Μαθητές/Τμήμα (9,7 > 8)	Τήρηση του Εσωτερικού Στόχου Ποιότητας (8)	Άμεσος καθορισμός ανώτατου ορίου 8 μαθητών ανά τμήμα για την επόμενη χρονιά. Εάν η ζήτηση είναι μεγάλη, προτιμότερη είναι η δημιουργία νέων τμημάτων παρά η αύξηση του μεγέθους των υπαρχόντων.
Διακοπή Φοίτησης (4,7% > 3%)	Μείωση Διαρροής στο όριο του 3%	Ανάπτυξη Συστημάτων Έγκαιρης Προειδοποίησης . Εφαρμογή δομημένης Ποιοτικής Έρευνας με τους διακόψαντες. <i>Εάν οι λόγοι είναι οικονομικοί:</i> Δημιουργία ταμείου υποτροφιών ή κλιμακωτών διδάκτρων. <i>Εάν οι λόγοι είναι εκπαιδευτικοί:</i> Εντατικοποίηση της συμβουλευτικής και του ψυχολογικού <u>profiling</u> .
Μη Αποδοτικός Τομέας (Θετικές Σπουδές)	Αύξηση του Μέσου Όρου κατά 10% στις κλίμακες 12-20.	Ανασχεδιασμός Προγράμματος Σπουδών: Αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού ή εντατική επιμόρφωση των υπαρχόντων. Εξασφάλιση πρόσθετων ωρών σε μαθήματα-«κλειδιά» (π.χ., Μαθηματικά Ο.Π.) χωρίς αύξηση διδάκτρων (χρηματοδότηση από την οικονομική <u>υπεραπόδοση</u>).

Προτάσεις για την Ενίσχυση της Αποδοτικότητας Κατανομής

Η μονάδα πρέπει να επιτύχει **αποδοτικότητα κατανομής** (allocative efficiency), χρησιμοποιώντας τους πόρους εκεί που απαιτούνται περισσότερο:

1. Δημιουργία «Ομάδας Αριστείας» στις Σπουδές Υγείας: Δεδομένης της αδυναμίας παραγωγής μαθητών στις κλίμακες 16-20, πρέπει να δημιουργηθεί ένα **εξειδικευμένο πρόγραμμα** για τους κορυφαίους μαθητές του Τομέα Υγείας.

Αυτό περιλαμβάνει προσομοιώσεις υψηλού επιπέδου και εξειδικευμένους μέντορες.

2. **Προώθηση Επιτυχών Τομέων:** Οι επιτυχείς πρακτικές και το διδακτικό υλικό από τον **Τομέα Οικονομικών Σπουδών** πρέπει να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν στους άλλους τομείς, ειδικά στις Θετικές Σπουδές.
3. **Μέτρηση Κόστους ανά Εισαχθέντα:** Αντί του Δ/Μ, προτείνεται ο υπολογισμός του **Κόστους ανά Εισαχθέντα** (Συνολικές Δαπάνες/Αριθμός Εισαχθέντων) για την ακριβέστερη αποτίμηση του κόστους του τελικού, επιτυχημένου προϊόντος.

Επόμενα Ερευνητικά Βήματα

- **Ποιοτική Έρευνα:** Επέκταση της έρευνας με συνεντεύξεις-βάθους με τους εκπαιδευτικούς (ειδικά του Τομέα Θετικών Σπουδών) για να εντοπιστούν οι ελλείψεις στη διδακτική μεθοδολογία και οι αντιλήψεις τους για τη σχέση εισροών-εκροών.
- **Συσχέτιση με Εξωγενείς Παράγοντες:** Διερεύνηση της συσχέτισης των εκροών με το **κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο** των μαθητών (π.χ., εισόδημα, μόρφωση γονέων), ώστε να απομονωθεί η **καθαρή προστιθέμενη αξία** που προσφέρει ο οργανισμός.

Συνολική Αποτίμηση

Η μονάδα «ΕΞΕΛΙΞΗ» είναι ένας οργανισμός που συνδυάζει **υψηλή αποτελεσματικότητα** (ποσοστά επιτυχίας) και **οικονομική ορθολογικότητα**. Η μέτρηση της αποδοτικότητας, ωστόσο, αποκάλυψε κρίσιμα σημεία όπου οι πόροι (εισροές) δεν αξιοποιούνται σύμφωνα με τους εσωτερικούς στόχους (π.χ., μέγεθος τμήματος) ή η ποιότητα (εκροές) είναι ανομοιογενής (π.χ., Θετικές Σπουδές).

Η διοίκηση πρέπει να μετατοπίσει την εστίαση από τη συνολική επιτυχία στη **στοχευμένη βελτίωση των αδύναμων κρίκων**. Μόνο με την εφαρμογή των προτεινόμενων διορθωτικών ενεργειών —ιδίως στον **έλεγχο του μεγέθους των τμημάτων**, στην **αντιμετώπιση της διαρροής** και στην **αναμόρφωση του Τομέα Θετικών Σπουδών**— θα επιτευχθεί η **μέγιστη δυνατή εσωτερική και τεχνική αποδοτικότητα**, καθιστώντας τον οργανισμό πρότυπο βέλτιστης πρακτικής στον κλάδο της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Giannakopoulos, N., & Demousis, M. (2015). *Oikonomiki tis Ekpaidefsis*, SYNDESMOS ELLINIKON AKADIMAIKON VIVLIOTHIKON, Athina.
- Bourantas, D., Vathis, A., Papakonstantinou, Ch. & Rekleitis, P., (1999). *Arches Organosis kai Dioikisis Epicheiriseon kai Ypiresion*. Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. Paedagogiko Institutou. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.

- Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth, The International Bank for Reconstruction and Development*, Washington DC, pp. 1 – 39.
- McMahon W W, Geske T (eds.) (1982). *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity*. University of Illinois Press, Urbana, Illinois
- Simkins, T. (1987). *School Finance. Management in Education*, 1(4), 14-15. <https://doi.org/10.1177/089202068700100409>
- Soteriou, A. C., Karahanna, E., Papanastasiou, C., & Diakourakis, M. S. (1998). *Using DEA to evaluate the efficiency of secondary schools: The case of Cyprus*. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/09513549810204441>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.

Η Φυσική Αγωγή μέσω του fair play, ασπίδα στην οπαδική βία

Νάκας Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.ΙΙ.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο μελετά τη συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών στο αθλητισμό που μπορούν να αποτρέψουν την εκδήλωση οπαδικής βίας. Στην Ελλάδα η οπαδική βία είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα που, παρά τα αυστηρά μέτρα της Πολιτείας, δεν παύει να εκδηλώνεται ακόμη και σε ακραίες μορφές. Μέσω της Φυσικής Αγωγής μπορεί να υπάρξει ουσιαστική αντιμετώπισή της, καθώς το μάθημα προάγει αξίες, όπως το ευ αγωνίζεσθαι και αναπτύσσει δεξιότητες ζωής. Ειδικότερα, το fair play δεν αφορά μόνο στην τήρηση κανόνων, αλλά και στην υιοθέτηση ηθικών συμπεριφορών, οι οποίες ενισχύονται με ειδικές στρατηγικές, όπως η παρακίνηση, η επιβράβευση και τα ηθικά διλήμματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να συνεργάζονται και να σέβονται κανόνες, συμβάλλοντας στην πρόληψη της βίας στον αθλητισμό και την κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσική Αγωγή, ευ αγωνίζεσθαι, οπαδική βία

Physical Education through Fair Play: A Shield Against Fan Violence

Nakas Panagiotis, Secondary school teacher.

Abstract

This article examines the contribution of Physical Education to the development of ethical and social behaviors in sports that can prevent the manifestation of fan violence. In Greece, fan violence is a never ending problem that, despite the strict measures taken by the State, continues to occur, sometimes in extreme forms. Through Physical Education, it is possible to address this issue effectively, as the subject promotes values such as fair play («eu agonizesthai») and fosters essential life skills. Specifically, fair play concerns not only the adherence to the rules but also the adoption of ethical behaviors, which are reinforced through specific strategies such as motivation, reward, and moral dilemmas. Through this process, students learn to manage conflicts, cooperate, and respect rules, thereby contributing to the prevention of violence in sports and society.

Key-words: physical education, fair play, fan violence

Εισαγωγή

Προσεγγίζοντας το φαινόμενο της οπαδικής βίας

Οι βασικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι: τελευταία χρόνια γινόμαστε συνεχώς μάρτυρες φαινομένων οπαδικής βίας τα οποία έχουν οδηγήσει ακόμα και σε δολοφονίες. Οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση τους περιορίζονται σε αστυνομική επιτήρηση, σε λήψη μέτρων ελέγχου της εισόδου στους αγωνιστικούς χώρους και κυρώσεων στους αθλητικούς συλλόγους, όπως διεξαγωγή αγώνων κεκλεισμένων των θυρών. Επιπρόσθετα με τον Νόμο 5085/2024, εισήχθησαν αυστηρότερα μέτρα και τιμωρίες για όσους εμπλέκονται σε περιστατικά οπαδικής βίας, αλλά και για όσους υποκινούν φαινόμενα βίας στους αθλητικούς χώρους. Οι πρωτοβουλίες αυτές αν και έχουν αποτρεπτική κατεύθυνση, δεν ασχολούνται με τη διερεύνηση των αιτιών του χουλιγκανισμού. Το σχολείο μπορεί με την ενίσχυση της αθλητικής παιδείας μέσω σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών Φυσικής Αγωγής να διαδραματίσει το δικό του ρόλο στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, με στόχο τον περιορισμό αυτών των συμπεριφορών και την καλλιέργεια υγιών προτύπων στους αθλητικούς χώρους.

Το πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής Αγωγής ήδη από το Δημοτικό πραγματεύεται το ζήτημα της σωστής αθλητικής συμπεριφοράς και θίγει προβλήματα όπως το ντόπινγκ και η βία στον αθλητισμό. Και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στους σκοπούς του μαθήματος θεωρείται σημαντική η επίδειξη υπεύθυνης προσωπικής και κοινωνικής συμπεριφοράς τόσο στο πλαίσιο των αθλημάτων όσο και της ζωής γενικότερα. Προς αυτή την κατεύθυνση δίδεται έμφαση στην ευσυνείδητη τήρηση των κανόνων, στον σεβασμό των συναθλητών-μαθητών, προπονητών, διαιτητών, στην ανάληψη ευθυνών και στην επίλυση συγκρούσεων και διαφορών. Επιπρόσθετα, ήδη το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού επιθυμώντας να φέρει στο προσκήνιο την ανάγκη καλλιέργειας οπαδικής κουλτούρας και την προώθηση του φίλαθλου πνεύματος όρισε την 1η Φεβρουαρίου ως Πανελλήνια Ημέρα Φιλάθλου στην Ελλάδα, στη μνήμη του Άλκη Καμπανού που δολοφονήθηκε την ίδια ημέρα στη Θεσσαλονίκη. Ταυτόχρονα, στην αρχή του σχολικού έτους, εορτάζεται η Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού προκειμένου «να αναδειχθούν τα οφέλη και η σημασία της φυσικής δραστηριότητας, της σωματικής άσκησης και του αθλητισμού για την υγεία και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής», όπως αναφέρεται στη σχετική ανακοίνωση του Υπουργείου (ΥΠΑΙΘΑ, 2024).

Βία και Επιθετικότητα

Ποια είναι, όμως, τα αίτια της οπαδικής βίας και πως μπορεί να κινηθεί το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ώστε να αναπτύξει μια υγιή αθλητική κουλτούρα; Σαφώς ορίζεται στο βιβλίο της Φυσικής αγωγής του Γυμνασίου ότι «φαινόμενα επιθετικότητας στα σπορ έχουμε, όταν ένας ή πολλοί αθλητές ή φίλαθλοι δείχνουν ότι θέλουν να βλάψουν ή να τραυματίσουν ή να φοβίσουν άλλους. Φαινόμενα βίας έχουμε όταν κάποιος ή κάποιος χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για να βλάψουν τους άλλους σωματικά» (Θεοδωράκης, Τζιαμούρτας, Νάτσης & Κοσμίδου, 2016).

Η κακή διαίτησία, οι δηλώσεις παραγόντων των ομάδων, η εμπορευματοποίηση, αρνητικά ένστικτα όπως ο θυμός, η χρήση αλκοόλ ή ουσιών, κοινωνικές ανισότητες και ρατσιστικές αντιλήψεις, αποτελούν τις εύκολες αναγνώσεις των αιτιών της βίας στα ελληνικά γήπεδα. Ωστόσο, ο χουλιγκανισμός, όπως φαίνεται από την επισκόπηση διαφόρων μελετών, είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και προκαλείται τόσο από ατομικές όσο και από κοινωνικές στρεβλώσεις, ενώ φαίνεται σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κανόνες» των οπαδικών συλλογικοτήτων ειδικά στη μετεφηβική και νεαρή ηλικία (Μαστρογιαννάκης, 2021). Η ανάγκη διαμόρφωσης οπαδικής ταυτότητας, αποδοχής από την «ομάδα», αλλά και ο εθισμός στη βία, ειδικά μέσω των ΜΜΕ και των social media είναι κρίσιμα σημεία που επιτείνουν την εκδήλωση επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών. Γενικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι καθοριστική στην εκδήλωση του χουλιγκανισμού είναι η επιθετικότητα που καλλιεργείται από την ίδια την κοινωνία (Γογγάκη, 2022). Αυτή η κοινωνική καλλιέργεια της βίας σε συνδυασμό με τις ανισότητες, την φτώχεια και τις συνεχώς προβαλλόμενες εικόνες βίας, «ερεθίζουν» την «εγγενή ανθρώπινη επιθετικότητα» με αποτέλεσμα να εκδηλώνεται στον χώρο του αθλητισμού λόγω της ανωνυμίας που προσφέρει η μαζικότητά του (Τραυλός, 1999). Ο φανατισμένος, δηλαδή, οπαδός, εκμεταλλευόμενος την ανωνυμία του και ενσωματωμένος σε μια μάζα, θεωρεί ότι έτσι αντιδρά, εκφράζεται, ικανοποιείται φέρνοντας στην επιφάνεια ψυχολογικά και κοινωνικά αδιέξοδά του.

Η επιθετικότητα φαίνεται να συνδέεται με την ίδια τη φύση κάποιων αθλημάτων (π.χ. η διεκδίκηση της μπάλας στο ποδόσφαιρο, το μπλοκ στο μπάσκετ και στο βόλεϊ), αλλά πολλές φορές τείνει να μετατραπεί σε βία όταν παραβιάζονται οι κανόνες του παιχνιδιού. Έτσι, μετατρέπεται από ευχαρίστηση και ψυχαγωγία σε πεδίο επίλυσης διαφορών και επικράτησης με κάθε μέσο. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες ψυχολογικές θεωρίες για την επιθετικότητα που εκδηλώνεται στον χώρο του αθλητισμού τόσο από τους αθλητές όσο και από τους φιλάθλους, όπως η θεωρία του ενστίκτου, η θεωρία της κάθαρσης, η θεωρία της απογοήτευσης-επιθετικότητας και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2001). Η επιθυμία της νίκης με κάθε τρόπο, η άρνηση αποδοχής της ήττας, η ανάγκη αυτοπροβολής, το άγχος και γενικότερα η αδυναμία διαχείρισης των συναισθημάτων, η λανθασμένη εφαρμογή ή αντίληψη περί των κανονισμών ενός αθλήματος, η μίμηση του προπονητή ή του συναθλητή που φέρεται αντιαθλητικά συντείνουν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, ήτοι στην άσκηση μορφών βίας.

Συνεπώς, είναι σημαντικό στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής να τίθενται οι ηθικές και δεοντολογικές αρχές του αθλητισμού, ουσιώδης πτυχή των οποίων είναι η τήρηση των κανόνων (Μάστορα & Βαλοτάσιου, 2007). Είναι το κατεξοχήν μαθησιακό αντικείμενο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να σεβαστούν, εκτός από τους κανονισμούς των αθλημάτων, τον κώδικα ηθικής που ενυπάρχει στη ίδια τη φύση και την ιστορία του αθλητισμού. Άλλωστε είναι πανάρχαια η αντίληψη ότι η Φυσική Αγωγή στοχεύει στην αρμονική ανάπτυξη σώματος και πνεύματος και στην προώθηση της ευγενούς άμιλλας, του ευ αγωνίζεσθαι.

Η καλλιέργεια του ευ αγωνίζεσθαι μέσω της Φυσικής Αγωγής

Η αρχαία έννοια του ευ αγωνίζεσθαι σχετίζεται με την αρετή, το ήθος και το δίκαιο, καθώς το επίρρημα εὖ σημαίνει καλώς, ορθώς, με τον δέοντα τρόπο. Από τους αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες έως τους σύγχρονους διεθνείς αθλητικούς θεσμούς, το ελληνικό αυτό ιδεώδες έχει θετικό αντίκτυπο στην ηθική και αισθητική καλλιέργεια, όπως και στην ανάπτυξη θετικών προτύπων στον αθλητισμό. Η εντιμότητα και ο σεβασμός προς εαυτόν και προς αλλήλους αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες για να κατανοηθεί και να αναπτυχθεί ένας υγιής συναγωνισμός ειδικά στα ομαδικά παιχνίδια.

Στη σύγχρονη εποχή η έννοια ταυτίζεται με το γνωστό fair play. Το «τίμιο παιχνίδι» για το Συμβούλιο της Ευρώπης δεν περιορίζεται μόνο «στην τήρηση των κανόνων, αλλά ενσωματώνει τις έννοιες της φιλίας, του σεβασμού προς τους άλλους και το να παίζεις πάντα με δίκαιο πνεύμα. Το fair play ορίζεται ως τρόπος σκέψης και όχι απλώς ως τρόπος συμπεριφοράς. Ενσωματώνει, επίσης, ζητήματα που αφορούν στην εξάλειψη της εξαπάτησης, του ντόπινγκ, της βίας (σωματικής και λεκτικής), της σεξουαλικής παρενόχλησης και της κακοποίησης παιδιών, νέων και γυναικών, την εκμετάλλευση, τις άνισες ευκαιρίες, την υπερβολική εμπορευματοποίηση και διαφθορά». Όπως επισημαίνεται στον Κώδικα της Αθλητικής Ηθικής «το fair play είναι μια θετική έννοια». Και εν συνεχεία αναλύεται η αξία και η πολύπτυχη διάσταση του αθλητισμού (Council of Europe, 2001).

Το τίμιο παιχνίδι, συγκεκριμένα, είναι «η φράση που χρησιμοποιείται για να αναδείξει την άποψη ότι τα σπορ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν θετικές ηθικές και κοινωνικές αξίες» (Χασάνδρα, 2006). Η τιμιότητα κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού σχετίζεται με τη αριστοτελική δικαιοσύνη, με την υπακοή στους κανόνες και τον σεβασμό προς τους αντιπάλους (Πρώιος, 2007). Δικαιοσύνη και φροντίδα είναι οι δύο έννοιες που μπορούν να καλλιεργηθούν στο κατάλληλο αθλητικό περιβάλλον (Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης & Μπαλασάς, 2006). Το «τίμιο φέρσιμο», όπως έχει χαρακτηριστεί, σύμφωνα με σχετικό ερωτηματολόγιο, μπορεί να εκτείνεται και να αξιολογείται με επτά παράγοντες: σεβασμός σε κανόνες, σεβασμός σε συμπαίκτες, σεβασμός σε αντιπάλους, σεβασμός σε διαιτητές, κλέψιμο, σεβασμός στις τυπικότητες και τέχνη νίκης (Χασάνδρα, Χατζηγεωργιάδης, Γούδας & Θεοδωράκης, 2002). Η Φυσική Αγωγή καλείται, συνεπώς, ως μαθησιακό αντικείμενο να προάγει μέσω του τίμιου παιχνιδιού ηθικές αρχές και αξίες, όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η κοινωνικότητα, η ισότητα και η ευθύνη, που θα ωφελήσουν τους μαθητές στον αθλητισμό και στη ζωή τους γενικότερα.

Έχει επισημανθεί ορθώς, ότι, «όταν το επίπεδο ηθικής ωριμότητας των ανθρώπων είναι υψηλό τότε αυτός αποφεύγει παραβατικές συμπεριφορές» (Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης & Μπαλασάς, 2006). Η Φυσική Αγωγή είναι το ιδανικότερο περιβάλλον για την κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη και την για διαμόρφωση του χαρακτήρα (Shields & Bredemeier, 1995). Η «ηθική» που «διδάσκεται» στο πλαίσιο του μαθήματος καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν την ηθική κρίση και τη λήψη αποφάσεων, την ευθύνη που

συνεπάγονται αυτές και το ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους (Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης & Μπαλασάς, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η Φυσική Αγωγή διδάσκεται σε όλες τις σχολικές τάξεις, γεγονός από μόνο του κομβικό για την φυσικο-πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, «παρέχει πλείστες ευκαιρίες για προβληματισμό, ανάληψη ρόλων, καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας» (Κοτρέτσου & Μπουρδανιώτης, 2018). Μέσω της προτροπής και της ενθάρρυνσης, των εντολών και των απαγορεύσεων, της τιμωρίας και της επιβράβευσης, οι μαθητές κατανοούν το «καλό» και το «κακό», το «πρέπον» και το «μη πρέπον» και αντιλαμβάνονται, ειδικά στα ομαδικά αθλήματα, τα όρια του «συναγωνίζεσθαι» (Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης & Μπαλασάς, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, μέσω των φυσικών δραστηριοτήτων οι μαθητές αντιμετωπίζουν προκλήσεις και δυσκολίες τις οποίες καλούνται να επιλύσουν, σκεπτόμενοι και συζητώντας μεθόδους και τεχνικές υπέρβασής τους. Αποδέχονται την ευθύνη και την κριτική για τη θέση και τον ρόλο τους, ειδικά όταν λειτουργούν ως «ηγέτης», επικοινωνούν και συμβιώνουν με έτερους μαθητές, κατανοώντας τη διαφορετικότητά τους, αλλά και σεβόμενοι την ισότητα των ευκαιριών. Αναπτύσσουν έτσι δεξιότητες ζωής (συμπεριφορικές, γνωστικές, διαπροσωπικές) (Παπαχαρίσης, 2006). Θέτουν στόχους, αγωνίζονται, προσπαθούν, ελέγχουν συναισθήματα και συμπεριφορές για να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. «Συγκρούονται», επίσης, με τον «αντίπαλο» σε καθορισμένο πλαίσιο, βοηθούν τους συμπαίχτες τους και γνωρίζουν τα οφέλη της νίκης ή της ήττας. Μαθαίνουν ρόλους (π.χ. προπονητής, διαιτητής, θεατής) και τους συνακόλουθους κανόνες ιεραρχίας και πειθαρχίας. Συνειδητοποιούν με αυτό τον τρόπο την αξία της τιμότητας, του σεβασμού, του αυτοελέγχου και της ύπαρξης υγιών προτύπων στον αθλητισμό.

Για να επιφέρει, όμως, θετικές αλλαγές και τη ζητούμενη ηθική ανάπτυξη, η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής πρέπει να περιλαμβάνει ειδικές στρατηγικές και να μην αρκείται μόνο σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς «το είδος των αξιών που προωθεί εξαρτάται στενά από το πώς διδάσκονται και εφαρμόζονται τα διάφορα αθλήματα» (Χασάνδρα, 2006). Σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση παίζει η παρακίνηση. Πιο συγκεκριμένα η εσωτερική παρακίνηση είναι η δράση «που προέρχεται από έμφυτη διάθεση για την εκτέλεση της πράξης αυτής καθ' εαυτής χωρίς να στοχεύει σε εξωτερικές ανταμοιβές» και «έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση από την συμμετοχή, την ευχαρίστηση και την απόκτηση γνώσης» (Γκοτζαρίδης, 2006). Ειδικά στη Φυσική Αγωγή, η εσωτερική παρακίνηση βελτιώνει το τίμιο παιχνίδι, διότι λειτουργεί ως ψυχική ανάγκη των ίδιων των μαθητών, ως εσωτερικό κίνητρο, ως δικιά τους απόφαση να αθλούνται και σχετίζεται με την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές-αθλητές (Παπαγεωργίου, Χασάνδρα & Χατζηγεωργιάδης, 2008). Αθλούνται, δηλαδή, επειδή αγαπούν την ίδια την άθληση κι αυτό είναι απόρροια υγιών εσωτερικών κινήτρων. Άλλωστε «η δημιουργία παρακινητικού κλίματος», η τήρηση των κανόνων, η λήψη αποφάσεων από τους μαθητές συμπεριλαμβάνονται στις στρατηγικές που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Πρώιος, 2007).

Σε θεωρητικό επίπεδο, οι μέθοδοι ηθικής ανάπτυξης στον αθλητισμό έχουν βασιστεί στις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και της δομικής ανάπτυξης. Ως προς την πρώτη, οι παρεμβάσεις έχουν στραφεί προς τρεις κατευθύνσεις: α) στην επίδειξη των επιθυμητών συμπεριφορών, με στόχο την ανάπτυξη συνεργασίας και υπευθυνότητας, β) στην επιβράβευση και στην ενθάρρυνση των μαθητών όταν παρουσιάζουν ηθικές στάσεις, συμβάλλοντας έτσι και στην παροχή ίσως ευκαιριών και γ) στις στοχευμένες προφορικές οδηγίες που εμπνέουν σεβασμό προς τους κανόνες και προς τους άλλους (Χασάνδρα, 2006· Κοτρέτσου & Μπουρδανιώτης, 2018). Αντίστοιχα στο πεδίο της θεωρίας της δομικής ανάπτυξης, αξιοποιούνται τα λεγόμενα ηθικά διλήμματα που απαιτούν διάλογο από τους μαθητές, αλλά και να στοχαστούν, να ερευνήσουν, να δημιουργήσουν οι ίδιοι παιχνίδια και να εντοπίσουν λύσεις. (Χασάνδρα, 2006· Κοτρέτσου & Μπουρδανιώτης, 2018). Έχει επισημανθεί σχετικά ότι «η ηθική μπορεί να αναπτυχθεί με τη μάθηση του ηθικού διαλογισμού, των ηθικών ιστοριών, της εύρεσης λύσης σε προβλήματα, της ανάπτυξης ηθικών συγκρούσεων όπως και διλημάτων» (Πρώιος, 2007). Δύο κλασικά παραδείγματα ηθικών διλημάτων που τίθενται στους μαθητές στο πλαίσιο της εξοικείωσης με τους κανόνες των αθλημάτων είναι: α) «Ο διαιτητής δίνει υπέρ σου ένα πέναλτι ενώ γνωρίζεις ότι δεν είναι. Το δέχεσαι;» και β) «Να κάνω χρήση απαγορευμένων ουσιών;» (Γούδας, 2019-2020).

Είναι σημαντικό, βέβαια, οι μαθητές να συμμετέχουν σε παιχνίδια με αντίστοιχες προβληματικές, ώστε βιωματικά να μπορούν αναγνωρίζουν και να προβληματίζονται σε ηθικές διαστάσεις του αθλητισμού (Πρώιος, 2007). Εξίσου σημαντική είναι η καθοδήγηση και η υποστήριξη από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής με την προβολή θετικών επιθυμητών συμπεριφορών, καθώς δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι η συμπεριφορά του αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές (Χασάνδρα, 2006).

Συμπεράσματα

Γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει μια αλυσίδα συμπεριφορών και στάσεων που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της Φυσικής Αγωγής, ώστε οι μαθητές να αναπτυχθούν ηθικά και κυρίως να εμπεδώσουν το τίμιο παιχνίδι. Έχοντας ως οδηγό αθλητικής συμπεριφοράς το «ευ αγωνίζεσθαι» (fair play), οι μαθητές και αυριανοί οπαδοί, αθλητές κλπ. ασχολούνται και απολαμβάνουν τα αθλήματα χωρίς την εκδήλωση βίας (π.χ. ψυχολογικής, λεκτικής, σωματικής, κ.ά.). Η Φυσική Αγωγή ως κατεξοχήν βιωματική μαθησιακή διαδικασία μέσα από παραδείγματα, δραστηριότητες και συζητήσεις μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της υπευθυνότητας και του σεβασμού μεταξύ των μαθητών-αθλητών. Μπορεί, επίσης, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, την αίσθηση δικαίου και την αλληλεγγύη μεταξύ των παιδιών. Αναντίρρητα, όλες αυτές οι αξίες και τα ιδεώδη αποτελούν εννοιολογικές συνιστώσες του τίμιου παιχνιδιού και γενικότερα συμβάλλουν στην κοινωνική συνύπαρξη.

Το fair play είναι στενά συνυφασμένο, όπως προαναφέρθηκε, με την τήρηση των κανόνων, την ηθική και πρωτίστως τον σεβασμό· τον σεβασμό στους συμπαίκτες και στους αντιπάλους, στους διαιτητές, στους προπονητές, στους θεατές. Πρεσβεύει την

αγάπη για το ίδιο το άθλημα, την χαρά για τον αγώνα και την αποφυγή πράξεων που υπονομεύουν την αγωνιστική δράση στον βωμό της οποιαδήποτε νίκης. Μόνο αν οι μαθητές ασκηθούν σε αυτό το πλαίσιο και μάθουν την αξία του ευ αγωνίζεσθαι, τότε όλοι, εντός και εκτός γηπέδων, θα υπηρετήσουν υγιώς τον αθλητισμό, θα εμπεδώσουν την αθλητική παιδεία και θα δικαιώσουν τον όρο «φίλαθλος».

Καταληκτικά, για την ενίσχυση του ρόλου της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να αναπτυχθούν στις σχολικές μονάδες εκπαιδευτικά προγράμματα, εργαστήρια δεξιοτήτων, συνέργειες με αθλητικά σωματεία και φορείς, βιωματικές δράσεις και ενημερωτικές ημερίδες που θα αναδείξουν την αξία του ευ αγωνίζεσθαι, τον σεβασμό στον αθλητισμό και εν τοις πράγμασι θα αποστρέψουν τους νέους από την οπαδική βία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Balabas, G., Proios, M., Doganis, G. & Balabas, D. (2006). *Ithiki Anaptyxi kai Fysiki Agogi - Athlitimos. Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo*, 4(2), 225-236.
- Chasandra, M. (2006). *I Anaptyxi Tou «Ef Agonizesthai» sti Fysiki Agogi. Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo*, 4(2), 211-224.
- Chasandra, M. Chatzigeorgiadis, A., Goudas, M. & Theodorakis, G. (2002). *Anaptyxi erotimatologiou gia tin axiologisi tou timiou paichnidiou (fair play) stin fysiki agogi gia paidia dimotikou*, Panepistimio Thessalias, Trikala.
- Council of Europe (2001), *Recommendation No. R (92) 14 Rev of the Committee of Ministers to Member States on the Revised Code of Sports Ethics*, <https://rm.coe.int/16804cf400>.
- Gkotzaridis, Ch. (2006), *Epidrasi enos diathematikou programmatos me ennoies fysikis stin parakinisi mathiton tis A' gymnasiou sto mathima tis fysikis agogis*. Panepistimio Thessalias.
- Gongaki, K. (2022), *I omotita tis opadikis vias stin Ellada*, *Ethnos*, <https://www.ethnos.gr/opinions/article/193912/homothtathsopadikhsbiassthnellada>.
- Goudas, M. (2019-2020). *Themata Ithikis ston Athlitismo, 12 Dialexeis sto plaisio tou evropaiκου programmatos «Didaskalia gia katanoisi tis ithikis diakyvernisis sta athlimata» [Teaching Awareness of Ethical Governance in Sport -TAGS]*, https://eclass.uth.gr/modules/document/?course=PE_U_253.
- Kotretsou, P. & Bourdaniotis P. (2018). «Evathlon»: Anaptyssontas tin ithikotita ton mathiton meso tis Fysikis Agogis stin A/mia kai V/thmia Ekpaidefsi, me ergaleia miktis mathisis. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 14(1), 131-143.

- Mastora, I. & Valotasiou, Ch. (2007). Via kai epithetikotita ton efivon stin athlitiki drastiriotita. *Egkefalos*, 44(4), <https://www.encephalos.gr/full/44-4-08g.htm>.
- Mastrogiannakis, D. I. (2021). Exetazontas tin organomeni opadiki via stin Ellada: sygkritiki meleti ton theoritikon plasion kai ton methodologikon prosengiseon tou «chouligkanismou». *Athlisi kai Koinonia*, 67, 22-39.
- Papacharisis, V. (2006). O Rolos tis Scholikis Fysikis Agogis sti Didaskalia Dexiotiton Zois. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo*, 4(2), 198-210.
- Papageorgiou, M., Chasandra, M. & Chatzigeorgiadis, A. (2008). To Timio Paichnidi sti Fysiki Agogi: Epidrasi Fylou, Ilikias kai Kinitron Symmetochis. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo*, 6(2), 162-168.
- Proios, M. (2007). *Ithiki Agogi: Mia Psycho-Koinoniki Prosengisi tis Ithikis Ekpaidefsis sta Plaisia tis Fysikis Agogis kai tou Athlismou*, Thessaloniki: University Studio Press.
- Shields, D. L. L. & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Theodorakis, G., Goudas, M. & Papaioannou, A. (2001). *I psychologiki yperochi ston athlitismo*. Thessaloniki: Ekdoseis Christodoulidi.
- Theodorakis, I., Tziamourtas, A., Natsis, P. & Kosmidou, E. (2016). *Fysiki Agogi A', B', C' Gymnasiou*. Athina: ITYE Diofantos.
- Travlos, A. (1999). Epithetikotita kai Via ston Athlitismo: Oikogeneia, Ekpaidefsi, Mesa Mazikis Enimerosis. Sto D.P. Panagiotopoulos (epim.), *Praktika Iou Synedriou Athlitikou Dikaiou To Athlitiko Dikaio ston 21o aiona*, 315-333, Athina: ION.
- Ypourgeo Paideias, Thriskevmaton kai Athlismou (2024), *11i Panellinia Imera Scholikou Athlismou - Evropaiki Imera Scholikou Athlismou 2024*. (Ar. prot. 102753/D5/10-09-2024). Athina.

Αυτονομία του εκπαιδευτικού: Διαστάσεις και όρια στο σχολικό πλαίσιο

Καλδή Μαρίνα

Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής, Μ.Δ.Ε. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η αυτονομία περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να επιλέγει και να δρα σύμφωνα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις αναλαμβάνοντας την ευθύνη των επιλογών του. Προσεγγίζεται ως αναπτυξιακό επίτευγμα αλλά και ως βασική ψυχολογική ανάγκη που ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, τη δέσμευση και τη δημιουργικότητα. Στο σχολικό περιβάλλον, η αυτονομία του εκπαιδευτικού νοείται ως συνεργατική επαγγελματική ελευθερία και όχι ως απομόνωση στην τάξη. Εκδηλώνεται στη διαχείριση της τάξης, στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και στην αξιολόγηση. Συχνά περιορίζεται από συγκεντρωτικές ρυθμίσεις, εξετασιοκεντρικές απαιτήσεις, χρόνο και φόρτο εργασίας επηρεάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτονομία εκπαιδευτικού, Επαγγελματική αυτονομία, Λήψη αποφάσεων, Σχολική αυτονομία, Επαγγελματική εξουθένωση.

Teacher Autonomy: Dimensions and Limits in the School Context

Marina Kaldi

Secondary Education Teacher, M.Ed. in Educational Sciences, M.Ed. in Special Education

Abstract

Autonomy refers to a person's capacity to choose and act in line with personal values and beliefs while taking responsibility for those choices. The literature treats it both as a developmental achievement and as a basic psychological need that strengthens intrinsic motivation, commitment, and creativity. In school, teacher autonomy is no longer understood as working in isolation, but as a collaborative form of professional freedom grounded in trust, shared norms, and accountability. It is expressed in classroom management, the selection of instructional methods, curriculum adaptation, and assessment decisions. Its level is linked to the degree of school autonomy and is often constrained by centralized regulation, exam-driven requirements, limited time, and workload, with consequences for job satisfaction and the risk of burnout.

Key-words: Teacher autonomy, Professional autonomy, Decision-making, School autonomy, Teacher burnout.

Εισαγωγή

Η αυτονομία αποτελεί έννοια με ευρύ και σύνθετο περιεχόμενο, καθώς συνδέεται τόσο με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων όσο και με την ανάληψη ευθύνης για τις συ-

νέπειές τους. Η ετυμολογία της παραπέμπει στον αυτοκαθορισμό, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο αναδεικνύεται ως κρίσιμο στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης και ως βασική ανάγκη που σχετίζεται με τα εσωτερικά κίνητρα, την ικανοποίηση και τη δέσμευση. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η αυτονομία του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται κυρίως στη διδακτική πράξη, στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και στην αξιολόγηση, ενώ επηρεάζεται καθοριστικά από το βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας και από τις συγκεντρωτικές ρυθμίσεις του συστήματος.

Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αυτονομίας

Η αυτονομία αποτελεί έννοια που δύσκολα αποδίδεται με απόλυτη σαφήνεια. Οι Sacks και Eisenstein (1976), ορίζουν την αυτονομία ως «αυτοπροσδιορισμό» και «αυτοκαθορισμό» του ατόμου απαλλαγμένο από εξωτερικές επιρροές. Ο όρος «αυτονομία» προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και είναι σύνθετος: ετυμολογικά αποτελείται από την αντωνυμία «αυτός» (ο ίδιος) και το ουσιαστικό «νόμος» (κανόνας). Στην αρχαιότητα, η ελευθερία, η αυτονομία και η αυτάρκεια ήταν βασικές επιδιώξεις των πολιτών στο πλαίσιο της πόλης-κράτους και αποτελούσαν ταυτόχρονα προϋποθέσεις για την ύπαρξή της. Οι αυτόνομοι πολίτες της πόλης-κράτους μπορούσαν να θεσπίζουν οι ίδιοι τους νόμους της πόλης τους, σε αντίθεση με άλλες πόλεις, όπου οι νόμοι ήταν επιβεβλημένοι από τους κατακτητές (Rosenbaum, 1986).

Η σημασία της αυτονομίας για τη ζωή του ατόμου αναδεικνύεται σε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Ο Freud (1961) αναφέρεται σε όψεις της αυτονομίας κατά το πρωκτικό στάδιο της ψυχικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ ο Erikson (1963) υπογραμμίζει τον ρόλο των γονέων και την επίδραση τους στην ανάπτυξη ή μη της αυτονομίας του παιδιού και του μελλοντικού ενήλικα. Ο Maslow (1954) περιγράφει την αυτονομία ως βασική ανάγκη στην πυραμίδα των ιεραρχικών αναγκών, ο Herzberg (1968) τη χαρακτηρίζει ως ισχυρό κίνητρο στην εργασία και ο McGregor (1960) τη συνδέει με την ικανοποίηση, τη δημιουργικότητα και τη δέσμευση.

Σύμφωνα με τον Wolff (1998), μπορούμε να διακρίνουμε δύο στοιχεία στην αυτονομία: το αντιληπτικό και το συμπεριφορικό. Στο πρώτο το άτομο είναι ελεύθερο να λαμβάνει δεσμευτικές αποφάσεις, σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του, ενώ στο δεύτερο το άτομο είναι ελεύθερο να δρα σύμφωνα με τις αποφάσεις αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεων του. Η αυτονομία συνδέεται με την ελευθερία, υπό την έννοια ότι ο αυτόνομος άνθρωπος ενεργεί ελεύθερα, υπακούει σε κανόνες εντός ενός ηθικού πλαισίου, θέτει προσωπικούς περιορισμούς και αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού επισημαίνεται ότι η αυτονομία δεν ταυτίζεται με την πλήρη ανεξαρτησία αλλά με το βίωμα της εκούσιας επιλογής και της εσωτερικής συναίνεσης ως προς τη δράση (Ryan & Deci, 2017· Ryan & Deci, 2020· Ryan & Deci, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Deci και Ryan (1985), περιγράφουν την αυτονομία ως έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου, η οποία στον εργασιακό χώρο μπορεί να αποδοθεί ως ο βαθμός ελευθερίας (ή η ανάγκη για ελευθερία) που διαθέτει ο εργαζόμενος ώστε να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας του. Η δυνατότητα ελέγχου της εργασίας, καθώς και ο βαθμός του ελέγχου αυτού προσδιορίζουν αντίστοιχα και τον βαθμό αυτονομίας. Η έρευνα των τελευταίων ετών, ιδίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δείχνει ότι πρακτικές που ενισχύουν το αίσθημα αυτονομίας και τη στήριξη της αυτονομίας συνδέονται συστηματικά με υψηλότερα επίπεδα κινήτρου και θετικότερους δείκτες μάθησης και ευημερίας (Su & Reeve, 2011; Ryan & Deci, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, η αυτονομία δεν αφορά μόνο την ατομική λειτουργικότητα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και ασκείται η εργασία. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική αυτονομία —ως έλεγχος της διδακτικής πράξης και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων— συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και με την εργασιακή ικανοποίηση και την ευημερία τους ευρύτερα (OECD, 2025).

Διαστάσεις της αυτονομίας του εκπαιδευτικού

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά από το παρελθόν έως σήμερα και συνεχίζει να μεταβάλλεται. Η παλαιότερη αντίληψη που τη συνδέει με την ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού μέσω της φυσικής απομόνωσής του στη σχολική αίθουσα έχει σε μεγάλο βαθμό εγκαταλειφθεί. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Willner (1990), η απομόνωση και η αποξένωση του εκπαιδευτικού δεν συνιστούν αυτονομία. Η έλλειψη αλληλεπίδρασης με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό δυναμικό και η απουσία ανατροφοδότησης δεν συνάδουν με το πνεύμα της αυτονομίας (Frase & Sorenson, 1992). Αντίθετα, η σύγχρονη αντίληψη για την αυτονομία του εκπαιδευτικού εστιάζει στη συλλογική συνεργασία και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη διδασκαλία (Ahlstrand, 1994· Pearson & Moomaw, 2006· Smith, 2003), δίνοντας παράλληλα έμφαση στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Day, 2003· Hargreaves, 1995).

Τα τελευταία χρόνια, η αυτονομία του εκπαιδευτικού συνδέεται ουσιαστικά με την αυτονομία της σχολικής μονάδας, καθώς πάνω σε αυτήν στηρίζονται προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο δίνεται έμφαση στη σχολική αυτονομία και προωθούνται αλλαγές που ενισχύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2007). Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Μονάδας Ευρυδίκη (Eurydice, 2007), η αυτονομία των εκπαιδευτικών εκφράζεται ως ελευθερία σε τρεις άξονες καίριας σημασίας για την εργασία τους: (α) στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (β) στις μεθόδους διδασκαλίας και (γ) στην αξιολόγηση των μαθητών συμπεριλαμβανομένων των κριτηρίων αξιολόγησης. Είναι σαφές ότι η αυτονομία στους τομείς αυτούς δύσκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί, εάν οι ίδιες οι σχολικές μονάδες δεν δια-

θέτουν ουσιαστικό χώρο ευελιξίας και αυτονομίας στους αντίστοιχους άξονες. Διεθνείς συγκριτικές αναλύσεις συνεχίζουν να αναδεικνύουν την αυτονομία —ιδίως ως προς τις μεθόδους, την αξιολόγηση και την ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος— ως κρίσιμη παράμετρο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και της ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (OECD, 2025).

Ο Aoki (2000) συνδέει την αυτονομία των εκπαιδευτικών με την ικανότητα, την ελευθερία και την ευθύνη να λαμβάνουν επιλογές που αφορούν τη δική τους διδασκαλία. Ο Smith (2003) την προσεγγίζει ως την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει κατάλληλες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις για τον ρόλο του σε συνεργασία με άλλους, ενώ ο Benson (2000) θεωρεί ότι η αυτονομία μπορεί να γίνει κατανοητή τόσο ως δικαίωμα ελευθερίας από τον έλεγχο όσο και ως δυνατότητα άσκησης αυτού του δικαιώματος.

Με βάση τα παραπάνω, η αυτονομία του εκπαιδευτικού προσεγγίζεται ως πολυδιάστατη έννοια, η οποία εκδηλώνεται σε διακριτά αλλά αλληλένδετα πεδία της επαγγελματικής δράσης. Κεντρικές διαστάσεις είναι η αυτονομία στο πρόγραμμα σπουδών, η παιδαγωγική/διδασκική αυτονομία, η αυτονομία στην αξιολόγηση (Eurydice, 2007), ενώ στη βιβλιογραφία προστίθενται συχνά η αυτονομία στη διαχείριση της τάξης και η αυτονομία στην επαγγελματική εξέλιξη (LaCoe, 2008).

Αυτονομία του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πράξη: δυνατότητες και περιορισμοί

Η αυτονομία αναφέρεται στην ελευθερία επιλογών του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας, καθώς ο διδάσκων θεωρείται «ελεύθερος», σε έναν βαθμό, να διεξάγει τη διδασκαλία του με τρόπο που θεωρεί κατάλληλο και καλύτερο για τους μαθητές του (Ξωχέλλης, 2006). Κατά συνέπεια, η αυτονομία αφορά κυρίως τον βαθμό ελευθερίας που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη.

Η ελευθερία αυτή αποτυπώνεται στις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιάζει δραστηριότητες, συνεργάζεται με συναδέλφους για την επίλυση προβλημάτων, καθώς και όταν υλοποιεί τις αποφάσεις αυτές (Brunetti, 2001· Ingersoll, 1994). Για τον Friedman (1999), η ελευθερία του εκπαιδευτικού εστιάζεται στη δυνατότητα αλλαγών στο διδακτικό αντικείμενο και στην προσαρμογή του σύμφωνα με νέες συνθήκες και εξελίξεις. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του και να επιλέγει την καταλληλότερη μέθοδο διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών του (Day, 2003). Το περιθώριο δράσης και ελευθερίας, ωστόσο, δεν σημαίνει αποποίηση της δέσμευσης και της κοινωνικής ευθύνης για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της αυτονομίας, αποκτά νέες διαστάσεις, καθώς παύει να είναι ο απλός μεταδότης γνώσεων. Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι ικανότητές του διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος

στην τάξη. Ο αυτόνομος εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει το διδακτικό αντικείμενο μονοδιάστατα, αλλά προβαίνει σε συνδέσεις, σε σχεδιασμό δράσεων και σε μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, με προτεραιότητα το μαθητικό δυναμικό. Η ελευθερία, με την έννοια της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας στη διδακτική προσέγγιση αλλά και της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών παρέχει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και μπορεί να ωθήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Easterbrook, 1968· Eye & Netzer, 1969· Sayles & Straus, 1986).

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ικανότητά του να προσαρμόζει και να αναπτύσσει δική του διδακτική μεθοδολογία, η οποία ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Kumaravadivelu, 2001). Οι μαθητές δεν αποτελούν ομοιόμορφο σύνολο, αλλά διαφοροποιούνται ως προς τις ικανότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και τις ανάγκες τους. Παράλληλα, το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας μπορεί να διαφέρει σημαντικά από μια άλλη αντίστοιχου επιπέδου. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά καθιστούν την αυτονομία του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία παράγοντα βαρύνουσας σημασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει την εποπτεία της τάξης του, γνωρίζει τους μαθητές του, αντιλαμβάνεται τυχόν αδυναμίες τους και μπορεί να λάβει κατάλληλες αποφάσεις γι' αυτούς (European Trade Union Committee for Education, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο η αυτονομία συνιστά δικαίωμα του εκπαιδευτικού να αποφασίζει βάσει των χαρακτηριστικών της τάξης του και να αναλαμβάνει την ευθύνη για την επιλογή και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών υλικών, μέσων και μεθόδων, να αξιολογεί τα αποτελέσματα και να συνεργάζεται με συναδέλφους για την επίλυση προβλημάτων διδασκαλίας (Akbarpour-Tehrani & Wan Mansor, 2012).

Ωστόσο, περιορισμοί που απορρέουν από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη, τις προκαθορισμένες εξετάσεις και τους χρονικούς περιορισμούς, αφήνουν συχνά ελάχιστα περιθώρια δράσης ώστε οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες κατάλληλες για τους μαθητές (Akbarpour-Tehrani & Wan Mansor, 2012). Οι συνθήκες αυτές ενδέχεται να επηρεάσουν και την απόδοση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται περισσότερο ενθουσιασμένος όταν του δίνεται η ευκαιρία να επιλέξει και να σχεδιάσει ελεύθερα τη διδασκαλία του, ενώ η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία μπορούν να τον ωθήσουν σε αποτελεσματικότερη δράση και να μειώσουν τις πιθανότητες κόπωσης και εξάντλησης (Esfandiari & Kamali, 2016).

Παράλληλα, νεότερα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν την άποψη ότι η αυτονομία λειτουργεί ως κρίσιμος παράγοντας για τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερα σε περιόδους αυξημένων απαιτήσεων. Σε μελέτη με δείγμα 824 εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη αυτονομία συνδέεται με υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση και συμβάλλει στη μείωση της εξουθένωσης, λειτουργώντας μάλιστα σε αλληλεπίδραση με παράγοντες όπως η διοικητική υποστήριξη (Ha, Pressley, & Marshall, 2025). Επιπλέον, δεδομένα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεί-

χνουν ότι η αυτονομία συνδέεται θετικά με την ψυχική υγεία, ενώ η επίδρασή της ενισχύεται μέσω της διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης (Peng, Wu, & Guo, 2022).

Ερευνητές αναφέρουν ότι η αυτονομία επιδρά στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Corwin, 1965, όπως αναφέρεται στο Moomaw, 2005), τονίζοντας ότι η επαγγελματική αυτονομία είναι απαραίτητη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στη διοίκηση του σχολείου, οι οποίοι δικαιούνται να λαμβάνουν αποφάσεις στον τομέα δικαιοδοσίας τους (Khmelkon, 2000, όπως αναφέρεται στο Moomaw, 2005). Οι Ingersoll και Alsalam (1997), κατέληξαν ότι η ενίσχυση της αυτονομίας σε επίπεδο διδασκαλίας και λήψης αποφάσεων συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς διευκολύνει τη λήψη και υλοποίηση κατάλληλων αποφάσεων. Αντίθετα, αλλαγές που προωθούνται «από την κορυφή» ενός συγκεντρωτικού συστήματος συχνά αποτυγχάνουν λόγω απροθυμίας εφαρμογής αποφάσεων που βιώνονται ως επιβεβλημένες, αλλά και λόγω ελλιπούς υποστήριξης από τους υπεύθυνους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ενίσχυση της αυτονομίας προωθεί τον επαγγελματισμό, ενδυναμώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ωθεί στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του και βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτερα (Friedman, 1999· Little, 1995).

Η σημασία της αυτονομίας δεν περιορίζεται στο επίπεδο της επαγγελματικής ευημερίας, αλλά συνδέεται και με εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά, μετα-ανάλυση του 2023 (153 μελέτες, 179 ανεξάρτητα δείγματα, $N = 213.612$) έδειξε ότι η αντιλαμβανόμενη «υποστήριξη της αυτονομίας» από εκπαιδευτικούς και γονείς συσχετίζεται συνολικά με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, με ισχυρότερες σχέσεις ως προς την αυτόνομη παρακίνηση, τη συμπεριφορική εμπλοκή και τις αυτο-αντιλήψεις των μαθητών (Mammadov & Schroeder, 2023).

Εκ των ανωτέρω, αυτόνομος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις και να τις υλοποιεί με γνώμονα τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η αυτονομία συνδέεται με την ελευθερία και την ανεξαρτησία, υπό την προϋπόθεση ότι εξισορροπείται το περιθώριο αυτονομίας με τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού. Η αυτονομία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον ρόλο του εκπαιδευτικού και ασκεί επιρροή στο εκπαιδευτικό έργο: συνδέεται με την ενδυνάμωση και τον επαγγελματισμό, ενώ η έλλειψή της αυξάνει το άγχος και την τάση πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Pearson & Moomaw, 2006). Παράλληλα, σχετίζεται με τα κίνητρα και την ικανοποίηση από την εργασία (Brunetti, 2001) και επηρεάζει ποικίλες όψεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Συμπεράσματα

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού έχει μετατοπιστεί από την ατομική «ανεξαρτησία» της τάξης σε μια σύγχρονη συνεργατική μορφή επαγγελματικής ελευθερίας που θεμελιώνεται στην εμπιστοσύνη και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Στην εκ-

παιδευτική πράξη εκφράζεται κυρίως μέσα από τις επιλογές του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία πάντοτε σε ισορροπία με τις ευθύνες του για παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Το εύρος της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιθώριο αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ενώ συχνά περιορίζεται από θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες (συγκεντρωτισμός, αναλυτικό και εξεταστικό πλαίσιο, ωρολόγιο πρόγραμμα, μέγεθος τάξης). Παρά τους περιορισμούς, η ενίσχυση της αυτονομίας αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας ενδυνάμωσης και επαγγελματισμού, με θετικές συνέπειες για την αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και τη μείωση της εξουθένωσης του διδακτικού προσωπικού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ahlstrand, E. (1994). Professional isolation and imposed collaboration in teachers' work. In: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds). *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 263-274). London: The Falmer Press.
- Akbarpour-Tehrani, I., & Wan Mansor, W. F. (2012). The influence of teacher autonomy in obtaining knowledge on class practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 66, 544-554.
- Aoki, N. (2000). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. In P. Benson & S. Toogood (Eds.), *Learner autonomy : Challenges to research and practice* (pp. 110-124). Dublin: Authentik.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.
- Day, C., (2003). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Easterbrook, J. A. (1968). *Personality and psychopathology*. New York: Academic.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Esfandiari, R., & Kamali, M. (2016). On the Relationship between Job Satisfaction, Teacher Burnout, and Teacher Autonomy. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 8,2,

- European Trade Union Committee for Education (2008). Teacher education in Europe. An ETUCE policy paper.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: The Information Network on Education in Europe, European Commission.
- European Unit Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: The Information Network on Education in Europe, European Commission.
- Eye, G. G., & Netzer, L. A. (1965). *School administrators and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Frase, L. E., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *NASSP Bulletin* 76, 37-43.
- Freud, S. (1961). *The ego and the id*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19). Hogarth Press. (Original work published 1923) scirp.org
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 58-76.
- Ha, C., Pressley, T., & Marshall, D. T. (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. *PLOS ONE*, 20(1), e0317471. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471> [PMC](#)
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times*. Toronto: OISE Press
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.
- Ingersoll, R. M., & Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ingersoll, R. M. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review*, 64(2), 150-173
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- LaCoe, C. S., III. (2008). *Teacher autonomy: A multifaceted approach for the new millennium*. VDM Verlag.

- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23, 2, 175-182.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* (Doctoral dissertation). The University of West Florida, Florida, FL.
- Mammadov, S., & Schroeder, E. (2023). Autonomy support and positive learning outcomes in students: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235> ScienceDirect
- Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235> ScienceDirect
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- McGregor, D. (1960). Theory X and Theory Y. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization theory: Selected readings* (pp. 358–381). Penguin Books.
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en> OECD+1
- Pearson, L., & Moomaw, W. (2006). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38-54.
- Peng, Y., Wu, H., & Guo, C. (2022). The relationship between teacher autonomy and mental health in primary and secondary school teachers: The chain-mediating role of teaching efficacy and job satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15021. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215021>
- Rosenbaum, A. S. (1986). *Coercion and autonomy*. New York: Greenwood.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860> ScienceDirect

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1–7). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2 selfdeterminationtheory.org
- Sacks, S. R., & Eisenstein, H. (1976). *Feminism and psychological autonomy: A study in decision making*. Paper presented at the 84th Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Sayles, L. R., & Strauss, G. (1986). *Human behavior in organizations*. London: Prentice Hall.
- Smith, R. C. (2003). *Teacher education for teacher-learner autonomy*. Centre for English Language Teacher Education (CELTE), University of Warwick, UK.
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Willner, R. G. (1990). Images of the future now: Autonomy, professionalism, and efficacy (Doctoral dissertation, Fordham University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 52 (03A), 0776.
- Wolff, R. P. (1998). *In defense of anarchism*. University of California Press.
- Xochellis, P. (2006). *The teacher in the modern world. His role and professional profile today, the education and the evaluation of his work*. Athens: Typothito.

Η Αντίληψη των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Κωστώρα Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Ψηφιακές και ήπιες δεξιότητες

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στη διδασκαλία και τη μάθηση. Βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών της περιόδου 2022–2025, ελληνικών και διεθνών μελετών, που διερευνούν τις στάσεις, την ετοιμότητα και τα ζητήματα δεοντολογίας που προκύπτουν από την εισαγωγή της TN στην εκπαιδευτική πράξη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις δυνατότητες της TN για εξατομικευμένη διδασκαλία και ενίσχυση της μάθησης, ωστόσο εκφράζουν ανησυχίες για την έλλειψη επιμόρφωσης, την προστασία δεδομένων και την απώλεια του ανθρώπινου παιδαγωγικού ρόλου. Αναδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης πλαισίου επιμόρφωσης και παιδαγωγικής αξιοποίησης της TN, προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Ψηφιακή Παιδαγωγική

The Perception of Primary Education Teachers on the Use of Artificial Intelligence in Education

Kostara Georgia, Primary Teacher M.Ed

Abstract

This paper investigates primary education teachers' perceptions of Artificial Intelligence (AI) in teaching and learning. It is based on a literature review of studies from 2022 to 2025 that examine teachers' attitudes, readiness, and ethical concerns regarding AI in education. Findings reveal that teachers acknowledge AI's potential for personalized learning and enhanced assessment but express reservations due to lack of training, data privacy issues, and fears of dehumanization of teaching. The study underlines the need for professional development programs and pedagogical frameworks tailored to the context of Greek primary education.

Key-words: Artificial Intelligence, Primary Education, Teachers Perception, Digital Pedagogy

Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) αποτελεί μια από τις πιο καθοριστικές τεχνολογικές εξελίξεις του 21ου αιώνα. Η σταδιακή ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση αναδιαμορφώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν, αξιολογούνται και αλληλεπιδρούν με τη γνώση. Η UNESCO (2023) επισημαίνει ότι η TN στην εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στη χρήση εργαλείων, αλλά να προωθεί την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και ηθικής ευθύνης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως καθοδηγητής και διαμεσολαβητής μεταξύ των μαθητών και των ευφύων τεχνολογικών συστημάτων. Η ετοιμότητα και η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην TN αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχή ενσωμάτωσή της στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η μάθηση βασίζεται σε βιωματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαδικασίες, η εισαγωγή της TN δημιουργεί νέες παιδαγωγικές προκλήσεις. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει —μέσα από ανάλυση της σύγχρονης βιβλιογραφίας— τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την TN, να αναδείξει τα εμπόδια και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της και να προτείνει κατευθύνσεις για την αποτελεσματική και παιδαγωγική ενσωμάτωσή της.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η TN στην εκπαίδευση (Artificial Intelligence in Education – AIED) περιλαμβάνει μια σειρά τεχνολογιών που επιτρέπουν την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή μέσω αλγορίθμων μάθησης, αναγνώρισης προτύπων και επεξεργασίας φυσικής γλώσσας. Στόχος δεν είναι η αντικατάσταση του εκπαιδευτικού αλλά η ενίσχυση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το μοντέλο TPACK (Mishra & Koehler, 2006), η επιτυχής ενσωμάτωση τεχνολογιών εξαρτάται από τη σύνθεση τριών τύπων γνώσης:

1. Περιεχομένου (CK) – το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος,
2. Παιδαγωγικής (PK) – οι μέθοδοι διδασκαλίας,
3. Τεχνολογικής (TK) – η γνώση για τη χρήση εργαλείων.

Η TN εισάγει την ανάγκη για ένα νέο επίπεδο: τη γνωστική κατανόηση των αλγοριθμικών συστημάτων και την ικανότητα κριτικής χρήσης τους. Επιπλέον, το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο μάθησης του Vygotsky (1978) υπογραμμίζει ότι η τεχνολογία πρέπει να ενισχύει τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και όχι να τις αντικαθιστά.

Σύγχρονες προσεγγίσεις (UNESCO 2023· European Commission 2024) επισημαίνουν ότι η TN πρέπει να υπηρετεί τις αξίες της συμπερίληψης, της ισότητας και της ψηφιακής δημοκρατίας. Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει μαθητές ικανούς να κατανοούν και να ελέγχουν τα τεχνολογικά εργαλεία, όχι απλώς να τα χρησιμοποιούν.

Ετοιμότητα και Ψηφιακή Επάρκεια Εκπαιδευτικών

Η ετοιμότητα (readiness) των εκπαιδευτικών για χρήση ΤΝ αναφέρεται στο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για να ενσωματώσουν την τεχνολογία με παιδαγωγικό τρόπο. Η Yue et al. (2024) εντόπισαν ότι το 63 % των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές δείγμα δήλωσαν «θετικά προδιατεθειμένοι» απέναντι στην ΤΝ, αλλά μόλις 35 % δήλωσαν πρακτικά έτοιμοι να τη χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Οι Viberg et al. (2023) διαπίστωσαν ότι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στα συστήματα ΤΝ εξαρτάται από την προηγούμενη τεχνολογική εμπειρία, το επίπεδο εκπαίδευσης και την αντιλαμβανόμενη αξιοπιστία των εργαλείων. Στην Ελλάδα, έρευνα του Αλετρά (2024) σε 210 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι μόνο 38 % θεωρούν τον εαυτό τους επαρκώς καταρτισμένο σε ζητήματα ΤΝ, ενώ 45 % δηλώνουν ότι θα χρειάζονταν επιμορφωτικά προγράμματα για να την ενσωματώσουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία. Η έννοια της «ψηφιακής επάρκειας» (digital competence) επεκτείνεται πλέον σε «επάρκεια ΤΝ», δηλαδή ικανότητα κατανόησης της λειτουργίας των αλγορίθμων, της διαχείρισης δεδομένων και των ηθικών διαστάσεων της χρήσης τους (UNESCO 2023). Η Δασκαλάκη (2024) υποστηρίζει ότι η ετοιμότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών εξαρτάται περισσότερο από τη συνεχή επιμόρφωση και την υποστήριξη του σχολικού περιβάλλοντος παρά από ατομικούς παράγοντες, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη θεσμικών πλαισίων επιμόρφωσης.

Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ επηρεάζονται από το πώς κατανοούν τον ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη. Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται την ΤΝ ως εργαλείο υποστήριξης και όχι αντικατάστασης του εκπαιδευτικού, ωστόσο διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την αξιοπιστία και την ηθική χρήση των εργαλείων. Η έρευνα των Kim (2022) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ΤΝ ως ευκαιρία για βελτίωση της εξατομικευμένης μάθησης, αλλά παράλληλα θεωρούν ότι η υπερβολική εξάρτηση από αυτοματοποιημένα συστήματα ενέχει κινδύνους για τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Οι Yue, Jong & Ng (2024) προσθέτουν ότι οι θετικές στάσεις συνδέονται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η έλλειψη γνώσης και εμπιστοσύνης περιορίζει την αποδοχή. Στην Ελλάδα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυμαίνονται από τον ενθουσιασμό έως τη δυσπιστία. Ο Αλετράς (2024) σημειώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ΤΝ για την εξατομίκευση της μάθησης, αλλά το 52 % εκφράζει φόβους για την υπερβολική τυποποίηση της διδασκαλίας και την απώλεια του παιδαγωγικού διαλόγου. Η Δασκαλάκη (2024) τονίζει ότι η θετική στάση σχετίζεται με το βαθμό επιμόρφωσης: οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα ΤΝ δήλωσαν πιο θετικοί ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση εργαλείων όπως οι «έξυπνοι δάσκαλοι» (intelligent tutors), οι πλατφόρμες αυτόματης ανατροφοδότησης και τα προγράμματα δημιουργικής γραφής με ChatGPT. Είναι σαφές ότι η στάση των εκπαιδευτικών δεν

είναι μονοδιάστατη αλλά εξαρτάται από παιδαγωγικές, τεχνολογικές και κοινωνικές παραμέτρους.

Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ενσωμάτωση της TN

Η αποδοχή της TN από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες:

1. **Τεχνολογικοί παράγοντες:** Η ευχρηστία, η διαφάνεια και η αξιοπιστία των εργαλείων TN επηρεάζουν το επίπεδο εμπιστοσύνης (Viberg et al., 2023). Αν τα συστήματα θεωρούνται «μαύρα κουτιά» χωρίς επεξηγησιμότητα, οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να τα χρησιμοποιήσουν.
2. **Παιδαγωγικοί παράγοντες:** Η TN πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και να ενισχύει τη μάθηση, όχι να την καθοδηγεί αυτόματα. Ο **Yue et al. (2024)** υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την TN πιο πρόθυμα όταν αντιλαμβάνονται άμεση παιδαγωγική ωφέλεια.
3. **Ηθικοί και κοινωνικοί παράγοντες:** Οι ανησυχίες για την προστασία προσωπικών δεδομένων μαθητών και την αντικειμενικότητα των αλγορίθμων περιορίζουν τη χρήση της TN. Ο **UNESCO (2023)** επισημαίνει την ανάγκη για διαφάνεια και ηθική εκπαίδευση σε θέματα TN.
4. **Επιμορφωτικοί παράγοντες:** Η έλλειψη θεσμικής επιμόρφωσης αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο στην ελληνική πραγματικότητα. Η **Δασκαλάκη (2024)** επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται «ψηφιακά πρόθυμοι αλλά παιδαγωγικά απροετοίμαστοι».
5. **Πολιτικοί και θεσμικοί παράγοντες:** Η ενσωμάτωση της TN απαιτεί πολιτικές που θα παρέχουν υποστήριξη, υποδομές και σαφές θεσμικό πλαίσιο. Η **Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2024)** προτείνει τη δημιουργία εθνικών στρατηγικών TN για τα σχολεία, που θα συνδέουν τις τεχνολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη και οι Παιδαγωγικές Προκλήσεις στην Ελληνική Πραγματικότητα

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση της TN. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δρουν σε περιβάλλοντα με περιορισμένους πόρους, συχνά χωρίς σταθερή πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό ή επαρκή τεχνική υποστήριξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της **Δασκαλάκη (2024)**, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι υπάρχουσες επιμορφωτικές δράσεις επικεντρώνονται σε γενικές ψηφιακές δεξιότητες (π.χ. e-class, eTwinning), χωρίς ουσιαστική εισαγωγή στις αρχές της TN. Αυτό οδηγεί σε αποσπασματική κατανόηση της έννοιας της «τεχνητής νοημοσύνης» και περιορίζει την κριτική χρήση της. Επιπλέον, η ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα διατηρεί έντονα ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μάθηση βασίζεται στη διαπροσωπική σχέση δασκάλου–μαθητή, κάτι που συχνά φαίνεται να αντιτίθεται στη χρήση αυτοματοποιημένων συστημάτων. Όπως υπογραμμίζει η **Βαρβαρίγγου (2023)**, η πρόκληση έγκειται στο να συνδυαστεί η παιδαγωγική ευαισθησία με την

τεχνολογική καινοτομία, χωρίς να υποβαθμιστεί η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας. Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα αφορά τη δεοντολογία και τη διαχείριση δεδομένων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχία για το πώς συλλέγονται και αποθηκεύονται τα δεδομένα των μαθητών τους μέσα από τις πλατφόρμες ΤΝ. Οι ανησυχίες αυτές είναι απόλυτα θεμιτές και δείχνουν την ανάγκη για ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο που θα ρυθμίζει τη χρήση ΤΝ στα σχολεία.

Πρακτικές Εφαρμογές ΤΝ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν αξιοποιείται με σωστό παιδαγωγικό σχεδιασμό:

- **Εξατομικευμένη μάθηση:** Συστήματα όπως το *Squirrel AI* και το *CenturyTech* παρέχουν προσαρμοστικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο ρυθμό και στο επίπεδο κάθε μαθητή.
- **Γλωσσική ανάπτυξη:** Εργαλεία φυσικής γλώσσας όπως το *ChatGPT* μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση κειμένων, τη δημιουργική γραφή και τη λεξιλογική επέκταση.
- **Αυτόματη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση:** Εφαρμογές ΤΝ αξιολογούν ασκήσεις ανοιχτού τύπου, εντοπίζουν αδυναμίες και προσφέρουν εξατομικευμένες προτάσεις.
- **Συμπερίληψη και ειδική αγωγή:** Η ΤΝ υποστηρίζει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσω εργαλείων φωνητικής αναγνώρισης, μετάφρασης και προσαρμοσμένου περιεχομένου.
- **Καλλιέργεια ψηφιακής υπευθυνότητας:** Μέσα από σενάρια διδασκαλίας, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν πηγές, να κατανοούν την προκατάληψη των αλγορίθμων και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη.

Οι παραπάνω εφαρμογές δείχνουν ότι η ΤΝ δεν είναι απλώς τεχνολογική καινοτομία αλλά παιδαγωγικό εργαλείο που μπορεί να προάγει τη διαφοροποιημένη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή.

Συζήτηση

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν την ΤΝ με συνδυασμό ενθουσιασμού και επιφύλαξης. Η στάση αυτή αντικατοπτρίζει το μεταβατικό στάδιο της εκπαίδευσης προς την ψηφιακή εποχή. Οι κύριες προκλήσεις σχετίζονται με την έλλειψη επιμόρφωσης, τη δεοντολογία και τη διαχείριση δεδομένων, ενώ οι ευκαιρίες αφορούν τη δημιουργία νέων μαθησιακών εμπειριών και την εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Η ελληνική πραγματικότητα καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη στοχευμένων πολιτικών επιμόρφωσης που θα συνδέουν την ΤΝ με παιδαγωγικά πλαίσια όπως η συνεργατική μάθηση, η διερευνητική διδασκαλία και η δημιουργικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν

χρειάζεται να είναι προγραμματιστές, αλλά πρέπει να κατανοούν τις βασικές αρχές λειτουργίας της ΤΝ και να τις εφαρμόζουν με κριτική και υπεύθυνη στάση.

Συμπεράσματα

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει τη δυναμική να μεταμορφώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά η επιτυχία της εξαρτάται από τον παράγοντα «εκπαιδευτικός». Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα υιοθετηθεί η ΤΝ. Η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, η διασφάλιση ηθικών προτύπων και η επένδυση σε παιδαγωγικά πλαίσια είναι οι βασικές προϋποθέσεις για ένα σχολείο που αξιοποιεί υπεύθυνα και αποτελεσματικά την ΤΝ.

Η εργασία καταλήγει στο ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της ΤΝ πρέπει να υπηρετεί τις αρχές της ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας και όχι αντικαθιστώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Aletras, K. (2024). *Statistical Research in Primary Education on Artificial Intelligence*. EJ-ENG.
- Daskalaki, E. (2024). *Educators' Insights on AI Integration in Greek Schools*. EAP.
- European Commission (2024). *AI in Schools: Pedagogical Framework for Educators*. Brussels.
- Kim, N.J. (2022). *Teachers' Perceptions of Using an Artificial Intelligence-Enhanced Scaffolding System*. *Frontiers in Education*.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6).
- UNESCO (2023). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities*. Paris: UNESCO.
- Varvaringou, S. (2023). *Feedback in the Era of Generative AI*. EAP.
- Viberg, O., Cukurova, M. et al. (2023). *What Explains Teachers' Trust of AI in Education Across Six Countries?* arXiv.
- Yue, M., Jong, M.S.Y., & Ng, D.T.K. (2024). *Understanding K–12 Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Readiness and Attitudes Toward Artificial Intelligence Education*. *Education and Information Technologies*, 29

Ικανότητα συλλογικής δράσης και Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Θωμάς Λώλης, *M.Ed., M.Sc., Σ.Ε. ΠΕ70*

Κώστας Γαβριλάκης, *Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα μικτής έρευνας με στόχο την ανίχνευση της εταιρικής (partnership) στη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) της Ηπείρου, ως ικανότητα συλλογικής δράσης και ως πρακτική διαμόρφωσης δράσεων και κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των Κέντρων και των τοπικών κοινοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο βασισμένο στο *ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων GreenComp* και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα δείχνουν υψηλή αυτοαναφερόμενη ικανότητα συλλογικής δράσης, ενώ διαπιστώνεται ότι η συνεργασία με την τοπική κοινότητα παραμένει χαμηλής σχέσης και έντασης, περιοριζόμενη κυρίως σε ανταλλαγή πληροφοριών και πόρων. Παρά τους περιορισμούς του δείγματος, τα αποτελέσματα προσφέρουν βάση για περαιτέρω έρευνα και σχεδιασμό περιφερειακής πολιτικής για την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) στην περιοχή.

Λέξεις-Κλειδιά: ΚΕΠΕΑ, ικανότητα συλλογικής δράσης, εταιρική, συνεργασία, κοινότητα

Partnership in the operation of Environmental and Sustainability Education Centers

Thomas Lolis, *MEd, MSc*

Abstract

This article presents the key findings of a mixed-methods study investigating partnership in the operation of the Environmental and Sustainability Education Centers of Epirus, conceptualized both as a capacity for collective action and as a practice shaping actions and social relations between the Centers and local communities. The study involved educators serving in the ESECs of Epirus. Data collection employed a questionnaire based on the *European GreenComp competence framework* and semi-structured interviews. The findings reveal a high level of self-reported competence for collective action within the Centers; however, collaboration with the broader community remains limited in both scope and intensity, being largely confined to the exchange of information and resources. Despite the limitations of the sample, the results provide a basis for further research and for the development of regional policy in Environmental and Sustainability Education in the region of Epirus.

Key-words: ESECs, collective action competence, partnership, collaboration, community

Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), τα οποία μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) με τον Ν. 4823/21, συμπλήρωσαν τον Σεπτέμβριο του 2025 τριάντα δύο έτη συνεχούς λειτουργίας. Η απαρχή τους τοποθετείται στο 1993, χρονιά κατά την οποία ιδρύθηκε το πρώτο ΚΠΕ στην Ελλάδα, αυτό της Κλειτορίας. Η έναρξη της λειτουργίας του αποτέλεσε το εφαλτήριο για την καθιέρωση ενός θεσμού που, με την πάροδο του χρόνου, αναπτύχθηκε και οργανώθηκε σε ένα πανελλαδικό δίκτυο πενήντα οκτώ αποκεντρωμένων δημόσιων εκπαιδευτικών δομών του Υπουργείου Παιδείας, με βασικό αντικείμενο την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.

Ως κεντρικοί άξονες της αποστολής τους ορίζονται: α) η στήριξη των σχολικών μονάδων σε ζητήματα που αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, με έμφαση στην οικολογική συνείδηση και την αειφόρο ανάπτυξη, και β) η ουσιαστική σύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία, με στόχο την προώθηση της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος και την ανάδειξη βιώσιμων προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση τοπικών προβλημάτων.

Η διασύνδεση αυτή προϋποθέτει το άνοιγμα των ίδιων των ΚΕΠΕΑ στην κοινότητα που ανήκουν, κάτι που πρακτικά σημαίνει την από κοινού δρομολόγηση συνεργατικών σχεδιασμών και δράσεων οι οποίες στοχεύουν, πέρα από την ανάπτυξη της σχετικής μάθησης, στην ανάπτυξη όλων των εταίρων (Γαβριλάκης, 2023). δηλαδή της εκπαιδευτικής κοινότητας, της τοπικής κοινωνίας, αλλά και των ΚΕΠΕΑ που ως δομές εκπαίδευσης, όπως άλλωστε και τα σχολεία, *καλούνται να εκπαιδεύουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ως δυνάμει συμμετοχικούς και ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες και αφετέρου να εξελιχθούν σε αειφόρους οργανισμούς μάθησης* (Φλογαΐτη, Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2021: 12).

Είναι αλήθεια ότι έως σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες σχετικά με τον θεσμό των ΚΕΠΕΑ στην Ελλάδα. Ωστόσο, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε ένα ερευνητικό κενό αναφορικά με ζητήματα που συνδέονται με τη συνεργασία των ΚΕΠΕΑ και της κοινότητας. Παράλληλα, η παρούσα συγκυρία καθίσταται ιδιαίτερα ευνοϊκή, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο, για την προσπάθεια διερεύνησης και αποτύπωσης του βαθμού ανάπτυξης της εταιρικής ως βασικής πρακτικής στις δράσεις των Κέντρων, καθώς, ύστερα από μακρό χρονικό διάστημα, φαίνεται να προωθούνται οριστικά οι διαδικασίες στελέχωσης και εύρυθμης λειτουργίας τους στο πλαίσιο του νέου θεσμικού πλαισίου, όπως αυτό καθορίζεται από τον Ν. 4823/21, στη μετα-COVID εποχή.

Κατά συνέπεια, μια έρευνα που αποσκοπεί στη διερεύνηση πτυχών της εταιρικής στην λειτουργία των Κέντρων θεωρήθηκε ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και να λειτουργήσει ως υποστηρικτικό εργαλείο για τον νέο θεσμό των Συμβουλευτικών Επιτροπών ΚΕΠΕΑ, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ανανεωμένης πολιτικής, εναρμονισμένης με τη διαδικασία επανεκκίνησης του θεσμού. Παράλληλα, η συγκεκριμένη προσέγγιση οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τις θεμελιώδεις αρχές της ΕΠΑ, οι οποίες εκ φύσεως προϋποθέτουν την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασιών στην κοινωνία, μεταξύ ατόμων και φορέων που, αν και ενδέχεται να μην μοιράζονται κοινούς στόχους, διαθέτουν κοινά ενδιαφέροντα και επιλέγουν να συνεργάζονται, ακόμη και σε ευκαιριακή βάση, για την υλοποίηση ενός κοινού εγχειρήματος, αξιοποιώντας τη συμπληρωματικότητα των διαθέσιμων πόρων τους (Bourassa & Mazalon, 1997, στο Φλογαΐτη, 2011: 193). Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Φλογαΐτη και Λιαράκου (2012: 12-13), *ίσως δεν θα έπρεπε να λειτουργήσει ερευνητική διαδικασία προς όφελος της ΕΑΑ η οποία να μην λαμβάνει υπόψη και να μην ενσωματώνει στην προσέγγιση που επιλέγει τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αυτής*. Ανάμεσα σε αυτά συμπεριλαμβάνεται η συμμετοχή, η συνεργασία, η συλλογικότητα και η εταιρικότητα, έννοιες που θεωρούνται συστατικές της αειφορίας (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

Με αφετηρία την παραπάνω προβληματική διαμορφώθηκε η ιδέα εκπόνησης της παρούσας έρευνας, με στόχο την ανάδειξη πτυχών της εταιρικότητας στον τρόπο λειτουργίας των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, όπως αυτές αποτυπώνονται στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των Κέντρων και των τοπικών κοινοτήτων. Η μελέτη μας, η οποία έχει πιλοτικό χαρακτήρα, επιδιώκει να λειτουργήσει ως οδηγός για ενδεχόμενες ευρύτερες ερευνητικές πρωτοβουλίες σε πανελλαδικό επίπεδο. Τέτοιες προσπάθειες δύνανται στο μέλλον να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα των συνεργασιών και των συμπράξεων.

Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα που κληθήκαμε να απαντήσουμε είναι εάν και πώς εκφράζεται η εταιρικότητα: α. ως ικανότητα των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ και β. ως πρακτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στις κοινωνικές σχέσεις των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου με τις τοπικές κοινότητες.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης υιοθετήθηκε μια μικτή ερευνητική προσέγγιση (mixed-methods), με στόχο τον συνδυασμό των πλεονεκτημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας και την απόδοση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας των υπό διερεύνηση φαινομένων. Ειδικότερα, αναφορικά με το πρώτο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η εταιρικότητα ως ικανότητα συλλογικής δράσης των Υπευθύνων και των μελών των ΠΟ των

ΚΕΠΕΑ, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Αντιθέτως, για το δεύτερο σκέλος της έρευνας, που αφορά την εμπειρική διερεύνηση της συνεργασίας με τις τοπικές κοινότητες, εφαρμόστηκε ποιοτική προσέγγιση μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 12 άτομα, τα οποία αντιστοιχούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών – Υπευθύνων και μελών των ΠΟ – που στελέχωναν τα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου και συγκεκριμένα τα ΚΕΠΕΑ Κόνιτσας, Πραμάντων, Φιλιατών και Φιλιππιάδας. Το ΚΕΠΕΑ Αράχθου, ωστόσο, βρισκόταν σε αναστολή λειτουργίας, λόγω της παραίτησης της Υπευθύνου του το καλοκαίρι του 2022. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ΚΕΠΕΑ, εκ των οποίων οι 7 στους 12 είχαν ειδικότητα ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής), αποτελεί βασικό περιορισμό της μελέτης. Το μικρό μέγεθος του δείγματος εγείρει ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας και δυνατότητας γενίκευσης των ευρημάτων, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διεύρυνση της έρευνας σε άλλες περιφέρειες, προκειμένου να καταστεί δυνατή η συγκριτική ανάλυση και η εξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Αναφορικά με το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων αξιοποιήθηκε το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων GreenComp, το οποίο αποτελεί πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πράσινης Συμφωνίας και εντάσσεται στη λογική της προώθησης της εκπαίδευσης βάσει ικανοτήτων και της διά βίου μάθησης (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022). Το συγκεκριμένο πλαίσιο περιλαμβάνει δηλώσεις που αντιστοιχούν στις τρεις βασικές διαστάσεις των ικανοτήτων: τέσσερις δηλώσεις στη διάσταση των γνώσεων, έξι στη διάσταση των δεξιοτήτων και πέντε στη διάσταση των στάσεων. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προσαρμόστηκαν ανάλογα, ώστε να καλύπτουν κάθε μία από τις παραπάνω συνιστώσες. Λόγω του περιορισμένου αριθμού των συμμετεχόντων και του μικρού πλήθους των ερωτήσεων, η επεξεργασία των δεδομένων περιορίστηκε στην περιγραφική στατιστική, χωρίς τη χρήση σύνθετων στατιστικών αναλύσεων.

Για τη διερεύνηση του δεύτερου άξονα του ερευνητικού ερωτήματος, ο οποίος καταλαμβάνει και το μεγαλύτερο μέρος της μελέτης, υιοθετήθηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με τη διεξαγωγή εις βάθος ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από την ανάγκη αναλυτικότερης καταγραφής των εμπειριών, των αντιλήψεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους με τις τοπικές κοινότητες. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, ακολουθώντας συνδυασμό παραγωγικής και επαγωγικής διαδικασίας. Κατά το στάδιο της κωδικοποίησης διαμορφώθηκε ένας θεματικός χάρτης, ο οποίος αξιοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο για τη σύνθεση και την παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η μεθοδολογική αυτή επιλογή κατέστησε δυνατή τόσο την ανάδειξη προκαθορισμένων θεματικών κατηγοριών όσο και τον εντοπισμό νέων, αναδυόμενων εννοιών, διασφαλίζοντας μια συστηματική και τεκμηριωμένη αποτύπωση της υπό μελέτη πραγματικότητας.

Αποτελέσματα της έρευνας

(α) Αναφορικά με το πρώτο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η εταιρικότητα εκδηλώνεται ως ικανότητα συλλογικής δράσης των Υπευθύνων και των μελών των Παιδαγωγικών Ομάδων (ΠΟ) των ΚΕΠΕΑ, η ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, βάσει των αυτοαναφορών τους, καλλιεργούν σε προσωπικό επίπεδο, σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, την ικανότητα ανάληψης δράσης με στόχο την αλλαγή σε συνεργασία με άλλους. Η συγκεκριμένη ανάπτυξη αφορά και τις τρεις θεμελιώδεις συνιστώσες της ικανότητας αυτής, δηλαδή τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις, στοιχείο που καταδεικνύει μια ολιστική προσέγγιση στη συλλογική δράση. Παράλληλα, το εύρημα αυτό αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της προσωπικής δέσμευσης και της ενεργού συμμετοχής, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο φορέα.

(β) Ωστόσο, η θετική αυτή εικόνα δεν επεκτείνεται στον ίδιο βαθμό στις σχέσεις των ΚΕΠΕΑ με τις τοπικές κοινότητες - με χωρικούς και κοινωνικούς όρους, όπως οι τοπικοί θεσμοί και φορείς - όπου η συνεργασία εμφανίζεται περιορισμένη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, περιορίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών και πόρων, υλικών και άυλων, χωρίς να εξελίσσεται σε μακροπρόθεσμες, συστηματικές ή θεσμοθετημένες συμπτώσεις. Παράλληλα, οι αναφορές σε σχέσεις με αρνητικό πρόσημο καταδεικνύουν την ύπαρξη εντάσεων, ασυνεχειών ή ακόμη και δυσπιστίας, στοιχεία που υπονομεύουν την ανάπτυξη ουσιαστικής εταιρικότητας. Παρά την ευρεία αναγνώριση των ωφελειών μιας στενότερης διασύνδεσης με την κοινότητα, η υποστελέχωση, η υποχρηματοδότηση και η μονομερής εστίαση στα σχολικά προγράμματα έχουν περιορίσει σημαντικά την εξωστρέφεια των ΚΕΠΕΑ, αποδυναμώνοντας έναν θεμελιώδη και στρατηγικής σημασίας άξονα της λειτουργίας τους.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Η σύνθεση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου δηλώνουν, σε μεγάλο έως και πολύ μεγάλο βαθμό, ότι αναπτύσσουν την ικανότητα ανάληψης συλλογικής δράσης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη ενός σημαντικού αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο χαρακτηρίζεται από θετικές στάσεις απέναντι στη συνεργασία, επαρκείς δεξιότητες συντονισμού και συμμετοχής, καθώς και από γνωστική επάρκεια που ευνοεί τη συλλογική δράση. Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς η ικανότητα συλλογικής δράσης θεωρείται κεντρική προϋπόθεση για την υλοποίηση των στόχων της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Εντούτοις, στην πράξη, η μορφή συνεργασίας μεταξύ ΚΕΠΕΑ και της τοπικής κοινότητας παρουσιάζει χαμηλό βαθμό σχέσης και έντασης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, τα Κέντρα συνεισφέρουν πρωτίστως

στη διαφήμιση της περιοχής και θέτουν βάσεις τουριστικής ανάπτυξης μέσα από την προβολή χώρων πολιτισμικής και περιβαλλοντικής αναφοράς που συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους. Η επισκεψιμότητα των ΚΕΠΕΑ συμβάλλει επίσης κατά κάποιον τρόπο στην οικονομική ενίσχυση τοπικών επιχειρήσεων, ενώ στην περίπτωση απομακρυσμένων και παραμεθόριων περιοχών αίρει το αίσθημα της απομόνωσης και της ανασφάλειας και δίνει ζωντάνια στους οικισμούς. Οι απόψεις αυτές ταυτίζονται με τις απόψεις συμμετεχόντων σε παλαιότερες έρευνες των Γιαννίρη (2012) και Pitoska & Lazarides (2013).

Αντίστροφα, η προσφορά της κοινότητας προς τα ΚΕΠΕΑ συσχετίζεται από τους συμμετέχοντες, -ουσες στην έρευνα κυρίως με τον βαθμό ανταπόκρισης των Δήμων στην κάλυψη των αναγκών των Κέντρων. Στην καλύτερη περίπτωση οι Δήμοι καλύπτουν κάποια λειτουργικά έξοδα των ΚΕΠΕΑ ή συνεισφέρουν σποραδικά στην κάλυψη κάποιων αναγκών σε επιμορφωτικές δράσεις, χωρίς να υπάρχει περαιτέρω συνεργασία σε ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος, κάτι που είχε εντοπιστεί και παλαιότερα από τον Φαραγγιτάκη (2004), ο οποίος ασκεί κριτική στη στάση πολλών Δήμων απέναντι στα Κέντρα και στις αντιλήψεις τους περί συνεργασίας.

Σε σχέση με άλλους φορείς στην κοινότητα με τους οποίους έχει αναπτυχθεί κάποιου είδους συνεργασία οι κυριότερες αναφορές είναι για τους Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών. Η μορφή συνεργασίας, όταν αυτή υπάρχει, σε κάποιες περιπτώσεις εστιάζεται στην υποστήριξη των ΚΕΠΕΑ στα σεμινάρια με ομιλητές, στην παροχή έντυπου υλικού και εξειδικευμένων γνώσεων/κατευθύνσεων, ενώ σπανιότερα στην από κοινού διοργάνωση ευκαιριακών εκδηλώσεων με τη συμμετοχή μαθητικών ομάδων και της κοινότητας. Γενικότερα το άνοιγμα των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου στην κοινότητα είναι μικρό και τα ευρήματα της έρευνάς μας συγκλίνουν με τα ευρήματα αρκετών ερευνών που έχουν γίνει κατά καιρούς για τα ΚΠΕ στο παρελθόν (Κατσακιώρη, κ.ά., 2008).

Παρά τη δεδηλωμένη αναγνώριση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, των πολλαπλών ωφελειών που δυνητικά προκύπτουν από τις ουσιαστικές συνεργασίες με την κοινότητα, όπως έχει αναδειχθεί από πολλές μελέτες που αναφέρουν σχετικές καλές πρακτικές (Espineta & Zachariou, 2014. Gavrilakis & Triantafylli, 2023. Φλογαΐτη, κ.ά., 2020), θεωρούν ότι αυτές δεν μπορούν να προχωρήσουν κυρίως λόγω της υποστελέχωσης, της υποχρηματοδότησης και της εστίασης στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα για τα σχολεία. Οι παράγοντες αυτοί, όπως και μία σειρά άλλων αναφέρονται και από τον Γαβριλάκη (2023) ως εμπόδια ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ σχολείου και κοινότητας.

Η απόκλιση που παρατηρείται ανάμεσα στη δηλωμένη ικανότητα συλλογικής δράσης των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου και στο περιορισμένο εύρος συνεργασίας τους με τις τοπικές κοινότητες αναδεικνύει ένα ουσιαστικό έλλειμμα στη λειτουργία των Κέντρων, το οποίο δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά με βάση τις προθέσεις ή τις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνας

οφείλουν να ενταχθούν στο ευρύτερο θεσμικό, οργανωτικό και χρηματοδοτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν τα ΚΕΠΕΑ. Η διαχρονική υποχρηματοδότηση, η συστηματική υποστελέχωση και η μονοδιάστατη έμφαση στην υποδοχή σχολικών ομάδων έχουν περιορίσει σημαντικά τις δυνατότητες ανάπτυξης εξωστρεφών πρωτοβουλιών και ουσιαστικών συνεργασιών με την κοινότητα. Ως συνέπεια, βασικές λειτουργίες των ΚΕΠΕΑ, όπως η δικτύωση με τοπικούς και κοινωνικούς φορείς, υποβαθμίζονται ή παραμένουν στο περιθώριο της δράσης τους.

Παρά τις αντικειμενικές αυτές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ κατορθώνουν να διατηρούν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης και να συμβάλλουν στη διατήρηση μιας θετικής εικόνας του θεσμού στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τον ρόλο τους ως βασικών φορέων παιδαγωγικής καινοτομίας, ταυτόχρονα όμως εγείρει προβληματισμούς σχετικά με τη βιωσιμότητα ενός μοντέλου λειτουργίας που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον προσωπικό ζήλο και την επαγγελματική υπέρβαση των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν προηγούμενες ερευνητικές διαπιστώσεις και ειδικότερα τα αποτελέσματα της έρευνας των Κατσακιώρη κ.συν. (2008), αναδεικνύοντας τη διαχρονική φύση των περιορισμών που αφορούν τη σύνδεση των ΚΕΠΕΑ με την τοπική κοινωνία. Η επανεμφάνιση των ίδιων ζητημάτων σε βάθος χρόνου υποδηλώνει ότι οι παρεμβάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη υπήρξαν αποσπασματικές και δεν οδήγησαν σε ουσιαστικό δομικό μετασχηματισμό του θεσμού.

Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη διαμόρφωσης μιας συνεκτικής και μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΕΑΑ, η οποία θα υπερβαίνει τη λογική της απλής διαχείρισης και θα στοχεύει σε βαθύτερες τομές στα αναλυτικά προγράμματα, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στις διαδικασίες οργάνωσης και συνεργασίας. Όπως υπογραμμίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, η ανάδειξη της συστημικής διάστασης των ζητημάτων της αειφορίας, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια αξιών που ενισχύουν την ενεργό πολιτειότητα, συνιστά βασική προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πράξης (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και ειδικότερα το ΝΠΣ «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», σε συνδυασμό με τη λειτουργία των ΚΕΠΕΑ στο νέο θεσμικό πλαίσιο που ορίζει ο Ν. 4823/21, διαμορφώνουν ένα δυναμικό ευνοϊκό περιβάλλον για την ανανέωση της Εκπαίδευσης για την Αειφορία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιοποίηση, ωστόσο, των δυνατοτήτων αυτού του πλαισίου προϋποθέτει την επαρκή στελέχωση των ΚΕΠΕΑ, τη σταθερή και επαρκή χρηματοδότηση, καθώς και τη συστηματική ενίσχυση των δεσμών τους με την τοπική κοινωνία. Διαφορετικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι υφιστάμενοι περιορισμοί να αναπαραχθούν υπό ένα νέο θεσμικό περίβλημα.

Τέλος, ανεξάρτητα από τις θεσμικές εξελίξεις, οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία καλούνται να επαναπροσδιορίσουν και να αναστοχαστούν τον ρόλο τους ως ενεργά δρώντα υποκείμενα. Ως δημιουργοί, διαχειριστές και φορείς γνώσης, αλλά κυρίως ως φορείς και θεματοφύλακες αξιών, έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως καταλύτες κοινωνικής αλλαγής, εφόσον υπερβούν την επαγγελματική απομόνωση και επενδύσουν συνειδητά στη συλλογική δράση. Η ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργασιών και συμπράξεων με κοινό προσανατολισμό την αειφορία αναδεικνύεται, στο πλαίσιο αυτό, όχι μόνο ως παιδαγωγική επιλογή, αλλά και ως αναγκαιότητα κοινωνικού χαρακτήρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s). Publications Office of the European Union: Luxembourg. Retrived (15.11.23) from «[insert link](#)»
- Espinet, M., & Zachariou, A. (2014). *Key stones on school community collaboration for sustainable development*. ENSI inpa. Retrieved (20.01.24) from: «[insert link](#)»
- Gavrilakis, C., & Triantafylli, C. (2023). *School-Community Collaboration from the Perspective of Experienced Environmental and Sustainability Education Teachers*. In: S.-G. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (eds.), *Challenges and Concerns in 21st Century Education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gavrilakis, k. (2023). *Synergasia sxoleiou kai koinotitas pros tin aeiforia*. *Perivallontiki Ekpaideusi gia tin Aeiforia*, 5 (1), 218–233. Retrieved (20.01.24) from: «[insert link](#)»
- Gianniris, K. (2012). *Erevna gia ta 20 hronia Perivallontikis Ekpaidefsis stin Ellada*. 6o Panellinio Synedrio P.E.EK.P.E. “Perivallontiki Ekpaidefsi – Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia sti simerini pragmatikotita. I empeiria tou ellinikou ekpaideutikou sistimatos”, 30/11–02/12/2012, Thessaloniki. Retrieved (20.01.24) from: «[insert link](#)»
- Isari, F. & Pourkos, M. (2015). *Poiotiki Methodologia Ereunas. Efarmoges stin Psychologia kai stin Ekpaideysi*. SEAV: Athina
- Katsakiori, M., Flogaiti, E. & Papadimitriou, V. (2008). *I Perivallontiki Ekpaideusi stin Ellada simera – Kentra Perivallontikis Ekpaideysis (K.P.E.)*. E.K.V.Y.: Thessaloniki

- Liarakou, G. & Gavrilakis, K. (2012). *Methodologia gia tin anaptyxi synergasion. Programma e-learning "Ekpaideusi gia tin aeiforo anaptyxi"*. Panepistimio Aegaeou: Rhodes
- Liarakou, G., & Flogaiti, E. (2007). *Apo tin Perivallontiki Ekpaideusi stin Ekpaideysi gia tin Aeiforo Anaptyxi*. Nisos: Athina
- Pitoska, E., & Lazarides, T. (2013). *Environmental Education Centers and Local Communities: A Case Study*. *Procedia Technology* (8), 215-221. Retrieved (15.11.23) from: [«insert link»](#)
- Tigkas, I., & Flogaiti, E. (2019). *I elliniki ekpaideutiki politiki gia ti metavasi apo tin Perivallontiki Ekpaideusi stin Ekpaideusi gia tin Aeiforo Anaptyxi. στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. *Perivallontiki Ekpaideusi gia tin Aeiforia*, 1 (1), 44-58. Retrieved (15.11.23) from: [«insert link»](#)
- Faranggitakis, G. (2004). *Viosimi anaptixi, Perivallontiki Ekpaidefsi, topikes koinonies*. 2o Panellinio Synedrio P.E.EK.P.E. "*Viosimi anaptixi, Perivallontiki Ekpaidefsi, topikes koinonies*", 15–17/10/2004, Ouranoupoli, Chalkidiki. P.E.EK.P.E. Retrieved (15.11.23) from: [«insert link»](#)
- Flogaiti, E. (2011). *Ekpaideusi gia to Perivallon kai tin Aeiforia*. Pedio: Athina
- Flogaiti, E., & Liarakou, G. (2012). *I Erevna stin Ekpaideusi gia tin Aeiforo Anaptyxi*. Pedio: Athina
- Flogaiti, E., Nomikou, C., & Katsenou, C. (2020). *Synergasia scholeiou–Kentrou Perivallontikis Ekpaidefsis me stoxo tin anazitisi tis aeiforias. 8o Synedrio tis P.E.EK.P.E., "I Perivallontiki Ekpaidefsi me stoxo tin Aeiforia stin epochi tis klimatikis allagis"*, 11–13/9/2020 (diadiktyako). Patra: P.E.EK.P.E., 100–106. Retrieved (15.11.23) from: [«insert link»](#)
- Flogaiti, E., Liarakou, G., & Gavrilakis, K. (2021). *Symmetoxikes methodoi didaskalias kai mathisis. Efarmoges stin ekpaideusi gia to perivallon kai tin aeiforia*. Pedio: Athina

Η συμβολή του Ολοήμερου Σχολείου για μια καλύτερη εκπαίδευση

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έχει να κάνει κυρίως με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος, το γενικό σύστημα αξιολόγησης, και την κοινωνική οργάνωση της σχολικής ζωής. Για να εδραιωθεί η σημερινή μορφή του Ολοήμερου Σχολείου, πέρασαν αρκετά χρόνια, κατά τα οποία άλλαζε μορφή και περιεχόμενο. Το σημερινό Ολοήμερο Σχολείο απαρτίζεται από πολλά επιμέρους στοιχεία, τα οποία συμβάλουν στην επιτυχή λειτουργία του. Κάποια από αυτά είναι η κτηριακή του υποδομή, οι ανέσεις που μπορεί να παρέχει, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και η συμπεριφορά του Διευθυντή, των δασκάλων, των μαθητών, καθώς επίσης και η σχέση των γονέων με το σχολείο. Όλοι αυτοί οι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στο να επιτευχθούν οι σκοποί του Ολοήμερου. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί καθημερινές, έντονες και εκτεταμένες συναισθηματικές δεσμεύσεις, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, που δημιουργούνται μέσα από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο επιχειρεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο χρόνο και τον ρόλο του σχολείου. Το σύνολο όλων αυτών των σκοπών, που θέτει το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, καθιστά ελκυστική και ενδιαφέρουσα τη συστηματική μελέτη του καινοτόμου για την Ελλάδα θεσμού.

Λέξεις-κλειδιά: Ολοήμερο, εκπαίδευση, δάσκαλος, Διευθυντής, μαθητής

The contribution of all-day schools to better education

Bazani Eugenia, Primary School Teacher

Abstract

The organisation and operation of the education system mainly concerns the syllabuses, teaching methods, teaching objectives, methods of organising the classroom and lessons, the general assessment system, and the social organisation of school life. It took several years for the current form of the All-Day School to take shape, during which time its form and content changed. The current All-Day School consists of many individual elements that contribute to its successful operation. Some of these are its building infrastructure, the amenities it can provide, the teaching methods used, the curriculum, but also the behavior of the principal, teachers, and students, as well as the relationship between parents and the school. All these factors play an important role in achieving the goals of the All-Day School. The teaching profession requires daily, intense, and extensive emotional commitment so that teachers can fulfill the many and varied roles created by changes in education. The All-Day Primary School aims to bring

about significant changes in the time and role of the school. All of these objectives set by the All-Day Primary School make the systematic study of this innovative institution in Greece attractive and interesting.

Mots-clés : All-day, education, teacher, principal, student

Εισαγωγή

Σε κάθε εποχή οι κοινωνίες παρουσιάζουν ξεχωριστές ανάγκες και αιτήματα. Σε αυτά η εκάστοτε πολιτεία έχει υποχρέωση να παρέχει υπεύθυνες λύσεις. Ένα ανάλογο πρόβλημα είναι κι αυτό που σχετίζεται με το παιδί της σύγχρονης κοινωνίας και τον τύπο του σχολείου που τού αρμόζει. Το παιδί της σύγχρονης κοινωνίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας «παιδικός ενήλικας». Αυτό συμβαίνει, αφού τις περισσότερες ώρες τις ημέρας είναι αναγκασμένο να ζει μόνο του, μακριά από τους εργαζόμενους γονείς του και με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Στις αυξημένες ανάγκες του παιδιού έρχεται να ανταποκριθεί το Ολοήμερο Σχολείο. Αναλυτικότερα, ο τύπος αυτού του σχολείου έρχεται να προσφέρει στο παιδί των εργαζόμενων γονέων γνώσεις, ψυχαγωγία και ψυχολογική υποστήριξη.

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, εξαιτίας της φύσης και της αποστολής του, ενέχει μια δυναμική σχέση αλλαγής με την κοινωνία, η οποία προσδιορίζεται από τη διττή επιδίωξή του: τη συντήρηση και την ανανέωση της κοινωνίας (Χατζηδήμου, 2008). Κατά συνέπεια στο σχολείο επιβάλλονται διαρκείς αναθεωρήσεις και αλλαγές, ώστε να αντικατοπτρίζονται σ' αυτό οι εκάστοτε απαιτήσεις της κοινωνίας και οι προϋποθέσεις βελτίωσής της. Η επίτευξή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη συνεχή υποστήρισή τους, τις συνθήκες και το πλαίσιο που ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς και από ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που διαθέτουν και αξιοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Hargreaves et al., 1998).

Καθώς το σχολείο θα πρέπει να συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα, χρειάζεται και περισσότερο χρόνο, για να προσφέρει στους μαθητές καινούριες εμπειρίες και νέες δραστηριότητες. Οφείλει από τη μια πλευρά να προσφέρει στους μαθητές μια ολόπλευρη γνώση, ενώ θα πρέπει να αποτελέσει και αντισταθμιστικό παράγοντα μεταξύ των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς πλέον συνυπάρχουν μέσα στην τάξη μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο Μπουζάκης (1995:37) αναφέρει ότι η θεωρητική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου στηρίζεται στην αντίληψη του «παιδαγωγούντος σχολείου», δηλαδή του σχολείου που δεν ταυτίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά πρωτίστως λειτουργεί ως χώρος αγωγής με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Ένα μεταρρυθμιστικό μέτρο, που υιοθετήθηκε από πολλές χώρες, είναι η ολοήμερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Μολονότι οι θεωρητικές βάσεις για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο εντοπίζονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και η εφαρμογή του

εμφανίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007), τις δύο τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται διεθνώς η αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τη λειτουργία του σχολείου σε ολόημερη βάση (Parsad et al., 2009). Υποστηρίζεται ότι ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου, μέσα από τους πολύπτυχους σκοπούς και στόχους του συμβάλλει με πιο ικανοποιητικό τρόπο στις απαιτήσεις της κοινωνίας και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Απώτερος σκοπός μου ήταν να μελετήσω συστηματικά τη λειτουργία του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου με την πεποίθηση ότι αποτελεί μια σημαντική καινοτομία που εισήχθη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και με αφετηρία το γεγονός ότι η εφαρμογή των αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης εξαρτάται, μεταξύ των άλλων, από τους εκπαιδευτικούς που θα τις υλοποιήσουν. Τονίζεται επίσης, η αναγκαιότητα ύπαρξης του Ολοήμερου Σχολείου, το οποίο έρχεται να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να εδραιωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνική και παιδαγωγική αναγκαιότητα.

Εννοιολογική προσέγγιση του Ολοήμερου Σχολείου

Υπάρχουν ωστόσο, διάφοροι ορισμοί για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, που εμφανώς τονίζουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του (Δεμίρογλου, 2005). Ο Holtappels ορίζει το Ολοήμερο ως έναν τύπο σχολείου, στον οποίο παρέχεται περισσότερος χρόνος στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης και μπορεί να εξελιχθεί σε ζωτικό χώρο μάθησης και εμπειριών για παιδιά και νέους (Μπουζάκης, 1995). Θα ορίσουμε το Ολοήμερο ως το σχολείο, το οποίο με τη διευρυμένη χρονική λειτουργία, τους κατάλληλους χώρους και τα μέσα που διαθέτει, επιδιώκει, μέσω του εκπαιδευτικού προσωπικού και της συντονισμένης δράσης του, την εφαρμογή νέων μορφών διδασκαλίας και εργασίας, την επιτυχή ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και την προώθηση ποικίλων δραστηριοτήτων (ψυχαγωγικού-παιγνιώδη, δημιουργικού, ψυχοκινητικού-μουσικοκινητικού και πολιτιστικού χαρακτήρα), ώστε να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι ένα σχολείο το οποίο μένει ανοιχτό, για να καλύψει μόνο τις κοινωνικές ανάγκες, αλλά δημιουργήθηκε, για να αναθεωρήσει τον ρόλο του παραδοσιακού σχολείου. Η παιδαγωγική προστασία και καλλιέργεια του παιδιού, καθώς επίσης και η ένταξη νέων μαθημάτων αποτελεί βασικό σκοπό του (Αρkitσαίος, 2005). Επίσης, με τον όρο Ολοήμερο Σχολείο εννοούμε τη σχολική μονάδα, στην οποία το πρόγραμμα λειτουργεί τουλάχιστον ως τις 15:00 όλες τις εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας. Η όλη οργάνωση βρίσκεται υπό την ευθύνη της σχολικής μονάδας. Βασική επιδίωξη του είναι να αναπτύξει την ολόπλευρη προσωπικότητα του κάθε μαθητή και ακολούθως να μεριμνήσει για την αγωγή και τη μάθηση. Οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πρακτικές των χωρών έχουν ως αποτέλεσμα να αλλάξει ο ρόλος και για αυτό τα χαρακτηριστικά είναι πολυποίκιλα (Μπουζάκης, 1995).

Ο Appel και ο Rutz προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά των Ολοήμερων Δημοτικών

Σχολείων ως εξής: α) ο χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο, του οποίου η διάρκεια να είναι τουλάχιστον 4 ημέρες την εβδομάδα και 7 ώρες ημερησίως, β) η προσφορά γεύματος σε όσους μαθητές επιθυμούν, γ) η κατάλληλη και ευέλικτη διαμόρφωση του σχολικού χώρου, ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις, δ) η συνάφεια στις δραστηριότητες της προμεσημβρινής και μεταμεσημβρινής ζώνης, οι οποίες οργανώνονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό υπό την εποπτεία της Διεύθυνσης του σχολείου, ε) η προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, στ) η χρήση ανοιχτών μορφών μάθησης και διδασκαλίας, ζ) η επιδίωξη της παιδαγωγικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και η) το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία (Appel & Rutz, 1998).

Όμως με το πέρασμα του χρόνου, καθώς ο θεσμός προσπαθούσε να συμβαδίσει με τις διάφορες κοινωνικές αλλαγές, εμφανίζονται και άλλοι τύποι Ολοήμερου Σχολείου, που έχουν μεταξύ τους κάποια βασικά κοινά χαρακτηριστικά: 1) Παραμονή στο σχολικό περιβάλλον μέχρι τις 15:30 για τις εργάσιμες μέρες της εβδομάδας. 2) Κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, ώστε να νιώθουν οικεία τα παιδιά. 3) Προσφορά μεσημεριανού φαγητού σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους. 4) Επιδίωξη της παιδαγωγικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών (Appel & Rutz, 1998). 5) Προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα. 6) Νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες από μετωπικές θα εξελίσσονται σε ομαδοσυνεργατικές. 7) Ειδικευμένο προσωπικό. 8) Πιο ελαστικό χρονικό περιθώριο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Βρεττός, 2002). 9) Ενισχυτική διδασκαλία σε αδύναμους μαθητές.

Το Ολοήμερο Σχολείο είναι εκπαιδευτικός θεσμός, που στοχεύει στη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, έτσι ώστε να ενισχυθεί ο μορφωτικός, πολιτιστικός-πολυπολιτισμικός ρόλος του και το «άνοιγμά του στην κοινωνία». Η φιλοσοφία του προσανατολίζει την εκπαιδευτική κοινότητα σε μια διαφορετική αντίληψη για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και σε μια νέα θεώρηση της σχολικής πράξης (Πυργιωτάκης, 2002). Η εκπαίδευση είναι σημαντικό να εναρμονίζεται με τις ανάγκες του μαθητή και να υπάρχει ευελιξία στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου είναι επικυρωμένος από το σχετικό άρθρο του Ν.2525/97 και αποτελεί θεμελιώδες εκπαιδευτικό μοντέλο, που η φιλοσοφία του πηγάζει από την ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπηρετεί τους αναπτυξιακούς στόχους της ελληνικής κοινωνίας.

Αναγκαιότητα – Σκοπός του Ολοήμερου Σχολείου

Η αφετηρία της λειτουργίας ενός σχολείου με πρωινό και απογευματινό ωράριο ανάγεται στα ημερήσια προγράμματα διδασκαλίας της εποχής του Ratke (1571-1635), του Comenius (1592-1670) στα προσχολικά κέντρα Oberlin 1711 και του βιομήχανου R. Owen (1816) στα αγροτικά οικοτροφεία της Γερμανίας, της Αυστρίας και της Γαλλίας. Στα μέσα του 17^{ου} αιώνα παρουσιάζεται και εφαρμόζεται η ιδέα του J. Comenius περί ενός σχολείου που θα λειτουργούσε και το μεσημέρι συμβαδίζοντας έτσι με το εργασιακό πρόγραμμα των περισσότερων οικογενειών στη Ευρώπη. Μετά τις υλικές

καταστροφές και τις ανθρώπινες απώλειες που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, εμφανίστηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου, όπου θα μπορούσε να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας, καθώς και να είναι σε θέση να φροντίσει τους μαθητές για περισσότερη ώρα όσο οι γονείς τους εργάζονται (Κυρίδης, Τσακίριδου & Αρβανίτη, 2006).

Το Ολοήμερο Σχολείο δημιουργήθηκε, για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του παραδοσιακού σχολείου και τις νέες κοινωνικές απαιτήσεις, που διαδραματίζονται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Μέσα από αυτές τις ραγδαίες αλλαγές τονίζεται η ανάγκη μιας ριζικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το παραδοσιακό σχολείο δεν μπορεί να συμβαδίσει με τα νέα αυτά δεδομένα. Η διαμόρφωση ενός νέου σχολείου το οποίο θα ανταποκρίνεται στις μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες, καθιστούν σήμερα πιο αναγκαία τη διεύρυνση του χρόνου παραμονής των μαθητών στο σχολείο.

Σύμφωνα με τον Καραβασίλη (2005) η λειτουργία του σχολείου ως Ολοήμερου καθίσταται αναγκαία, ώστε: α) Να μπορεί το σχολείο να προσφέρει υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκή και πολιτιστική γνώση και β) Να καλύπτει τις ανάγκες της οικογένειας, η οποία παραχώρησε τα τελευταία χρόνια πολλές από τις ευθύνες της στην Πολιτεία. Επίσης, ο Πυργιωτάκης (2001) αναφέρει πως η ύπαρξη του θεσμού στο σχολείο του μέλλοντος κρίνεται αναγκαία, γιατί τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, οι αλλαγές στο χώρο της παραγωγής, η κοινωνία της γνώσης και οι αλλαγές στο χώρο της οικογένειας μας οδηγούν αναγκαία στη δημιουργία του Ολοήμερου Σχολείου». Οι κοινωνικές συνθήκες με την έξοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, οι πολυπολιτισμικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία, η ανάγκη του σχολείου να διασυνδεθεί με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα αλλά και παιδαγωγικοί λόγοι, όπως η προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων, η αντισταθμιστική αγωγή, η ενισχυτική διδασκαλία οδηγούν στην ενίσχυση και στη συνεχή ενδυνάμωση του Ολοήμερου Σχολείου.

Μία άλλη σημαντική ευθύνη που αναλαμβάνει το Ολοήμερο Σχολείο και το καθιστά αναγκαίο, είναι η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και η εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών (Δεμίρογλου, 2010). Η κάθε κοινωνία έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και τα δικά της χαρακτηριστικά. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνίας, καθώς και να τους εφοδιάσει με κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες. Επομένως, στόχος του σχολείου δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων γύρω από τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Μπουζάκης, 1995).

Οι αυξανόμενες ανάγκες της κοινωνίας οδήγησαν στην αλλαγή της σύνθεσης της οικογένειας με τη μητέρα να αφιερώνει πολλές ώρες στο τομέα της εργασίας. Είναι ήδη γνωστό ότι οι κοινωνικές εξελίξεις έχουν επιφέρει σοβαρές αλλαγές στην εσωτερική δομή και λειτουργία της οικογένειας (Αρkitσαίος, 2005). Οι γονείς λείπουν πολλές

ώρες από το σπίτι, προκειμένου να καλύψουν τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας, με αποτέλεσμα να οξύνεται το πρόβλημα της ασφάλειας και της προστασίας των παιδιών. Έτσι, το Ολοήμερο Σχολείο για τους περισσότερους γονείς αποτελεί ένα προστατευόμενο περιβάλλον για τα παιδιά. Η μεταβολή της κοινωνίας και η κοινωνική απαίτηση για την εφαρμογή του σε πολλές χώρες του κόσμου και στην Ελλάδα θεωρείται το πιο πειστικό επιχείρημα για την αναγκαιότητά του (Δεμίρογλου, 2010).

Το Ολοήμερο Σχολείο απέκτησε σταδιακά έντονο παιδαγωγικό και κοινωνικό περιεχόμενο και σχεδιάστηκε, για να εξυπηρετήσει τους συγκεκριμένους στόχους. Οι παιδαγωγικοί-γνωστικοί στόχοι τους οποίους εξυπηρετεί είναι οι εξής: 1) Υποστηρικτική βοήθεια σε αδύναμους μαθητές στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. 2) Παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου, που παραμένουν οι μαθητές στο σχολείο. Ο χρόνος εμπλουτίζεται με νέα διδακτικά αντικείμενα, που στόχο έχουν να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μαθήματα, όπως η ξένη γλώσσα, η Αισθητική Αγωγή, η Πληροφορική, ο Χορός, ο Αθλητισμός, η Θεατρική Αγωγή. 3) Ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, ανάπτυξη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους και παροχή κινήτρων μάθησης (Δεμίρογλου, 2005). 4) Προετοιμασία μαθητών για την επόμενη ημέρα από υπεύθυνο δάσκαλο και από τους γονείς. 5) Νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπου μεταβάλλουν τη διδασκαλία από μετωπική σε συνεργατική-διερευνητική (μέθοδος Project). 6) Προσέγγιση της γνώσης με διεπιστημονικό τρόπο (Αρκιτσαίος, 2005). 7) Εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων, που μαθαίνουν οι μαθητές κατά τις πρωινές ώρες σχολείου. 8) Συνδυασμός της γνώσης με τη μάθηση και το παιχνίδι.

Η ενίσχυση του ρόλου της μέριμνας από την πολιτεία, κυρίως για τους εργαζόμενους γονείς, τα παιδιά διαζευγμένων γονέων, τις μονογονεϊκές οικογένειες, την προώθηση της κοινωνικής ζωής, τον εναρμονισμό της εργασιακής-οικογενειακής ζωής, θέτουν και τους κοινωνικούς σκοπούς του Ολοήμερου Σχολείου. Ο Αρκιτσαίος (2005) αναφέρει πως η ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι σημαντική, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών. Οι κοινωνικοί στόχοι τους οποίους εξυπηρετεί είναι οι εξής: i) Οικονομική βοήθεια στους γονείς ιδιαίτερα αυτών των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων, που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα για ιδιωτική εκπαίδευση. ii) Βοήθεια στους εργαζόμενους γονείς σε μια εποχή στην οποία και οι μητέρες έχουν αναγκαστεί να βγουν στην αγορά εργασίας. iii) Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. iv) Περιορισμός της παραπαιδείας. v) Καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. vi) Παρακολούθηση και επίβλεψη των μαθητών από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς. Περιορίζεται η τάση για παραβίαση κανόνων και νόμων από τα παιδιά.

Προϋποθέσεις λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου

Καταρχήν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου δεν είναι τίποτε άλλο από αυτό που ισχύει στο πρόγραμμα του κανονικού Δημοτικού Σχολείου και

εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Στο σημείο στο οποίο διαφέρει είναι στον εμπλουτισμό νέων γνωστικών αντικειμένων και νέων μεθόδων διδασκαλίας (Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης, 2002). Καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου παίζει ο εκπαιδευτικός και η στάση, που θα κρατήσει απέναντι στο ήδη υπάρχον πρόγραμμα σπουδών και στις νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Πρόγραμμα Σπουδών

Το σχολικό έτος 2002-03 θεσπίστηκε Πρόγραμμα Σπουδών για τα Ολοήμερα Σχολεία σύμφωνα με τη Φ.50/49/115335/Γ1/31-10-2002 και προσλήφθηκαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων για τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων (πληροφορική, αθλητισμός, θεατρική αγωγή, μουσική, χορός) που εισήχθησαν σε αυτά. Το πρόγραμμα αυτό ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, τους σκοπούς και την υποδομή των σχολείων. Επίσης, θέτει προδιαγραφές για την πρόσληψη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ ορίζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και τον αριθμό μαθητών ενός σχολείου. Σκοπός του Ολοήμερου Σχολείου σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών είναι: α) Η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων, που διδάσκονται οι μαθητές στο συμβατικό πρόγραμμα και β) ο εμπλουτισμός του προγράμματος αυτού με επιπλέον γνωστικά αντικείμενα. Με την προσθήκη των νέων αυτών γνωστικών αντικειμένων αναγνωρίζει την ανάγκη για γνωριμία με τις νέες τεχνολογίες, καθώς και με δραστηριότητες, που βοηθάνε στην έκφραση και την πνευματική καλλιέργεια των μαθητών, όπως είναι ο χορός η θεατρική αγωγή, τα εικαστικά και η μουσική (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004) .

Τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα, διακρίνονται σύμφωνα με τον Δεμίρογλου (2010) σε: α) Υποχρεωτικά, στα οποία εντάσσονται η μελέτη και η προετοιμασία για την επόμενη μέρα, οι νέες τεχνολογίες, η αγγλική γλώσσα (Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων) και ο αθλητισμός (Α' και Β' τάξεων). β) Επιλογής, που περιλαμβάνονται ο αθλητισμός, τα εικαστικά, η θεατρική αγωγή, η μουσική, και ο χορός και γ) Γνωστικά αντικείμενα για την προαιρετική ζώνη, που σε σύνολο 5 διδακτικών ωρών μπορούν να ενταχθούν τα γνωστικά αντικείμενα της μελέτης-προετοιμασίας, της λογοτεχνίας, της μυθολογίας-παραμυθιού και της μουσικής.

Το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου, σύμφωνα με τη Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-7-02, είναι υποχρεωτικό για όσους μαθητές δηλώσουν συμμετοχή σε αυτό και διαρκεί τέσσερις διδακτικές ώρες. Η πρωινή ζώνη λειτουργεί τις ώρες 7:00-8:00, εφόσον σε αυτή συμμετέχουν από πέντε μαθητές και άνω. Στα στεγαζόμενα σχολεία γίνονται κοινά τμήματα. Η απογευματινή ζώνη ξεκινά στις 12:50 και τελειώνει στις 16:00 κατά τη διάρκεια της οποίας γίνονται τρία διαλείμματα και το γεύμα των μαθητών. Τα τμήματα περιλαμβάνουν μέχρι 30 μαθητές και ο χωρισμός τους ακολουθεί την κατεύθυνση του διαχωρισμού σε τμήμα μικρών τάξεων (Α', Β', Γ') και μεγάλων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ'). Ωστόσο, την κατανομή των τάξεων την καθορίζει ο αριθμός των μαθητών από κάθε τάξη και γι' αυτό μπορεί να είναι διαφορετική από τον παραπάνω διαχωρισμό (π.χ. 1^ο τμήμα: Α', Β', και 2^ο τμήμα: Γ', Δ', Ε', ΣΤ') (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-

Καραμπέρη, 2004).

Για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων προβλέπεται από τις διατάξεις η ύπαρξη ή η δυνατότητα ανακατασκευής των απαιτούμενων χώρων με παροχή στήριξης της Σχολικής Επιτροπής, του Συλλόγου Γονέων, της τοπικής αυτοδιοίκησης και του Υπουργείου. Όσον αφορά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών το θεσμικό πλαίσιο ορίζει ότι τα σχολεία θα στελεχώνονται από εν ενεργεία ή αδιόριστους εκπαιδευτικούς καθώς και από ιδιώτες που πληρούν τις εξ ορισμού προδιαγραφές. Έτσι προτάσσονται εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας, που μπορούν να συμπληρώσουν το διδακτικό ωράριο (Δεμίρογλου, 2010).

Μέθοδοι διδασκαλίας

Η λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου προϋποθέτει και αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας. Καθώς δίνει βαρύτητα στον μαθητή και τον θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής δραστηριότητας θα πρέπει και οι μέθοδοι διδασκαλίας, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός να είναι ανάλογες. Επικρατεί επομένως μια άλλη φιλοσοφία και θεώρηση της παιδαγωγικής πράξης (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

α) Ομαδική διδασκαλία: Ο μετασχηματισμός των διδακτικών προσεγγίσεων και η αναζήτηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας προβάλλεται ως αίτημα στο πλαίσιο των διαρκών μεταβολών της κοινωνίας, αλλά και των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων. Στο παραδοσιακό σχολείο κυριαρχεί η ατομική και ανταγωνιστική μορφή οργάνωσης, όπου ο κάθε μαθητής επιδιώκει ένα αποτέλεσμα, αγνοώντας και συχνά αδιαφορώντας για τις προσπάθειες των άλλων. Επομένως, τα νέα δεδομένα τονίζουν την εμπλοκή του ατόμου στην ομάδα, την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για παρέμβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και την καλλιέργεια ψυχικών στάσεων ευαισθησίας στα ατομικά και κοινωνικά προβλήματα (Λουκέρης, 2005).

Με τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα ικανοποιούνται οι παρακάτω ανάγκες: i) Οι σύγχρονες ανάγκες των πολιτικοκοινωνικών ιδεολογιών προς το συλλογικό, ii) Οι επιδιώξεις των παιδαγωγών για ενεργοποίηση της εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία iii) Η κοινωνική βάση της σκέψης και της γνώσης, με την έννοια ότι αυτές οργανώνονται μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες. Ο δάσκαλος αρχικά πρέπει να χωρίσει σε ομάδες τους μαθητές είτε ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, είτε ανά τάξη, είτε ανά βαθμούς βάζοντας τον «καλό» μαθητή να βοηθήσει τους «αδύναμους». Μετά ανακοινώνει στους μαθητές με ποιο τρόπο θα εξασφαλιστεί η αλληλεξάρτηση των ατόμων στην ομάδα, η συν εργατικότητα των μελών και η ατομική τους πρόοδος. Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της εργασίας ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει, όταν κρίνει αναγκαίο, ανατροφοδοτεί και συμβουλεύει τους μαθητές. Στις περιπτώσεις δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει ετοιμάσει το έντυπο υλικό, πριν την έναρξη του μαθήματος και το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές του, και στο τέλος γίνεται η αξιολόγηση της κάθε ομάδας από τον ίδιο.

Η ομαδική διδασκαλία θεωρείται ως η κατάλληλη για τη συμμετοχή και τη μεγαλύτερη απόδοση των μαθητών, καθώς αντιμετωπίζει την ανομοιογένεια στην τάξη, βοηθάει τον μαθητή να κοινωνικοποιηθεί και να απελευθερώσει τον εαυτό του, ενώ συμμετέχει περισσότερο στην πορεία της διδασκαλίας. Παράλληλα φαίνεται να ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες για την εξέλιξη του μαθήματος (Λουκέρης, 2005). Κατά συνέπεια, για να εφαρμοστεί η ομαδική διδασκαλία και να αποδώσει θετικά, οι συμμετέχοντες στην ομαδική διδασκαλία (εκπαιδευτικός μαθητής) πρέπει να διαθέτουν πρωτοβουλία, αυτενέργεια, να έχουν αυτόνομη σκέψη και να διακατέχονται από συλλογικότητα (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1990). Η ομαδική διδασκαλία βασίζεται στην αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών και μπορεί να μεταδώσει αξίες και στάσεις συμπεριφοράς. Τέλος, ο χώρος διδασκαλίας πρέπει να έχει διαμορφωθεί κατάλληλα, για να μπορέσει η μέθοδος αυτή να είναι αποδοτικότερη στους μαθητές (Γερμανός, 2003).

β) Μέθοδος Pproject: Είναι γνωστό πως όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά μπορούν να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα τη νέα πληροφορία. Στο πλαίσιο της νέας μεθοδολογίας τονίζεται ιδιαίτερα η εργασία των μαθητών σε ομάδες, αφού ερευνήθηκε ότι υποβοηθά τη διδασκαλία μαθημάτων και συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004). Η μέθοδος Project έχει τις ρίζες της στο φιλοσοφικό ρεύμα του Προγραμματισμού και δίνει βαρύτητα κυρίως στην πρωτοβουλία, στην αυτενέργεια και στις ίδιες ενέργειες των μαθητών. Τα Project παρέχουν στα παιδιά τις ευκαιρίες να αναπτύξουν ποικίλες πνευματικές και κοινωνικές δεξιότητες, που συμπληρώνουν τις βασικές μέσα από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπλέον, η μέθοδος project όπως και η ομαδική διδασκαλία σχετίζονται με την ομαδική εργασία για την ανάπτυξη ενός θέματος, που αυτό προϋποθέτει συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών την ομάδα (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001). Οι μαθητές ξεφεύγουν από την κατευθυνόμενη μάθηση και έχουν ενεργητικό ρόλο στη σύνδεση νέας γνώσης, χωρίς να βρίσκεται ο δάσκαλος στο επίκεντρο. Κατά συνέπεια, η μέθοδος project πρέπει να εφαρμοστεί σε κάθε σχολείο. Τα οφέλη είναι πολλά και σχετίζονται τόσο με την καλή σχολική επίδοση των μαθητών όσο και με την ανάπτυξή τους σε ένα γενικότερο πλαίσιο (Frey, 1999).

γ) Κατ' οίκον εργασίες: Οι περισσότεροι παράγοντες και φορείς που εμπλέκονται με θέματα και ζητήματα του σχολείου και γενικά της εκπαίδευσης, θεωρούν πως οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν και επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών της μάθησης των μαθητών. Οι κατ' οίκον εργασίες αποτελούν δύσκολη μέθοδο τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Πολλές φορές χάνουν το νόημα τους, όταν λύνονται στο σπίτι από τους γονείς. Το Ολοήμερο Σχολείο είναι ο κατά εξοχήν χώρος όπου μπορούν να υλοποιηθούν οι κατ' οίκον εργασίες, καθώς παρέχεται και βοήθεια από κάποιον εκπαιδευτικό (Βρεττός, Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 2001).

Η ομάδα αναφοράς του Ολοήμερου Σχολείου

Στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου υπάρχουν κάποια πρόσωπα που εμπλέκονται (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, Διευθυντές). Είναι προφανές ότι μέσα στο διαφορετικό αυτό σχολείο με τα νέα δεδομένα διαμορφώνονται νέες απαιτήσεις και προσδοκίες για τον εκπαιδευτικό. Η πραγματικότητα αυτή αφορά καταρχήν τον Διευθυντή του σχολείου και στη συνέχεια στον δάσκαλο, για να φτάσει στους μαθητές και τους γονείς, ο ρόλος των όποιων επίσης αλλάζει (Πυργιωτάκης, 2002).

α) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Σχολείο

Σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει και διαρκώς μεταβάλλεται, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστος. Για όλες τις ομάδες και τα πρότυπα, τα οποία εμπλέκονται στο Ολοήμερο Σχολείο, διαμορφώνονται προσδοκίες. Για τον εκπαιδευτικό όμως, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα διαφορετικό παιδαγωγικό-κοινωνικό περιβάλλον, οι προσδοκίες όλων είναι αυξημένες (Λουκέρης, 2005). Στον μικρόκοσμο του σχολείου που δεν είναι τίποτα άλλο από την αντανάκλαση μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα στον μικρόκοσμο του Ολοήμερου Σχολείου, ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να δημιουργήσει ασφαλείς συνθήκες μάθησης και ένα εποικοδομητικό περιβάλλον για τους μαθητές, που παραμένουν αρκετές ώρες στο Ολοήμερο Σχολείο. Τα νέα αυτά δεδομένα επιβάλλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα να θέσει τους εκπαιδευτικούς σε εγρήγορση, έτσι ώστε να μπορούν ανά πάσα στιγμή να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν, τις δυνατότητες και τα όρια του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται, καθώς και τις προσωπικές τους αντιφάσεις.

Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα, εκτός από τη σχετική επιμόρφωση που οφείλει να λάβει, θα πρέπει να κατανοήσει και να συνειδητοποιήσει από μόνος του τα νέα αυτά δεδομένα, που θα επηρεάσουν το εργασιακό του περιβάλλον. Κάθε εκπαιδευτικός επομένως οφείλει με αίσθημα ευθύνης να φροντίζει για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να εμπλέκεται διαρκώς σε διαδικασίες επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης. Το πώς θα εμφανιστεί ο κάθε εκπαιδευτικός μπροστά στους μαθητές του είναι το συνθετικό αποτέλεσμα, τόσο της συνολικής παιδαγωγικής και διδακτικής του κατάρτισης όσο και της συνολικής κοσμοθεωρητικής του αντίληψης για το φαινόμενο της αγωγής (Τσαρδάκης, 1992).

Ο Λινάρδος (2005) αναφέρει πως καθήκον όλων των εκπαιδευτικών μας, είτε εργάζονται στο κανονικό σχολείο, είτε εργάζονται στο Ολοήμερο, είναι να κατέχουν τις θεωρητικές βάσεις των διδακτικών προσεγγίσεων που θα χρησιμοποιήσουν, ανάλογα με τους στόχους που θέτουν στην διδασκαλία τους. Η παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται και το κέντρου βάρους πέφτει σε ομαδικές δραστηριότητες, που αφήνουν περιθώρια ελευθερίας στον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη του εμπνευστή με την έννοια της ενθάρρυνσης και παρώθησης του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να ανακαλύψει και να αναπτύξει τις κλίσεις του και τα ενδιαφέροντα του

(Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείξει ενδιαφέρον στις νέες μεθόδους διδασκαλίας και να δημιουργήσει ελκυστικά σχέδια εργασίας. Οι αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, όπως η μέθοδος project, η ομαδική διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση της ύλης, η εξατομικευμένη ενίσχυση του μαθητή, η προετοιμασία διαφοροποιημένου υλικού μάθησης απαιτούν από το διδακτικό προσωπικό του Ολοήμερου Σχολείου γνώσεις και ικανότητες, που συνδέονται με την εφαρμογή των παραπάνω διδακτικών μεθόδων (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2009). Η όλη αυτή ανασύνθεση του ρόλου του εκπαιδευτικού, έρχεται σε ρήξη με τον παραδοσιακό ρόλο του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει δομημένη και οργανωμένη σκέψη, θα αποτελεί τον εμπνευστή και φορέα των εκπαιδευτικών αλλαγών και μαζί με την πολιτεία θα είναι υπεύθυνος του διδακτικού προσανατολισμού (Ματσαγγούρας, 2000).

Με βάση τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου, ο δάσκαλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα παρακάτω στοιχεία: 1) ενθουσιασμό στην επικοινωνία με τους μαθητές και τους συναδέλφους, 2) συνεργατικό πνεύμα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την εφαρμογή διάφορων μορφών εργασίας και την αντιμετώπιση προβλημάτων, 3) ετοιμότητα για αυτοκριτική και διάλογο, αποδοχή κριτικών παρατηρήσεων και αξιολόγησης, 4) υπευθυνότητα απέναντι στην εκπαίδευση, μόρφωση, διαπαιδαγώγηση των μαθητών, κάλυψη γνωστικών και συναισθηματικών κενών τους, 5) κατοχή του περιεχομένου της διδασκαλίας, αλλαγή νοοτροπίας σχετικά με την προσφορά και επεξεργασία των γνώσεων και ικανότητα για εφαρμογή ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και μορφών εργασίας, 6) ικανότητα για δημιουργική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, οργάνωση, ετοιμότητα για συμβίωση και ανάληψη ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων με τους μαθητές, 7) δυνατότητα για παροχή της γνώσης με παιγνιώδη μορφή και διαμόρφωση ευχάριστου κλίματος μάθησης (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας που αναφέρονται στις εγκυκλίους του 1998, παραθέτουν για πρώτη φορά το θέμα των νέων μεθοδολογικών στρατηγικών και προσεγγίσεων και νέων διαδικασιών και συνθηκών μάθησης, ως προϋποθέσεις αναμόρφωσης του σχολείου. Για την πραγματοποίηση αυτών, οι εγκύκλιοι του 1998 και 1999 αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν την επιθυμία να εργαστούν στα προγράμματα αυτά, χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες ευαισθησίες, κλίσεις και δεξιότητες σε ό, τι αφορά τα αντικείμενα του περιεχομένου των προγραμμάτων» (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ.13.1/767/884, 3-9-98) ή ότι το πρόγραμμα των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων μπορεί να αντλήσει το περιεχόμενό του από ένα ευρύτατο φάσμα εναλλακτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τα παιδιά που συγκροτούν το τμήμα και ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις του υπεύθυνου δασκάλου (ΥΠΕΠΘ, 1999, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999). Η διδακτική μεθοδολογία, όπως προβάλλεται στις εγκυκλίους μετά το 2002, παραμένει πιστή στη φιλοσοφία των προηγούμενων ετών και επιβάλλει την όσο το δυνατό παιγνιώδη προσέγγιση με τα διδακτικά αντικείμενα του απογευματινού προγράμματος, έτσι ώστε η εργασία των μαθητών να είναι ευχάριστη και αποδοτική» (ΥΠΕΠΘ, 2002,

Φ.50/64/117105/Γ1/6-11-2002), προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς τη χρήση της μεθόδου project, που στηρίζεται στην ενεργό δράση των παιδιών και παύει να κατακερματίζει τον σχολικό χρόνο (Πυργιωτάκης, 2002).

Η πρόταση όμως για εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται κατ'επίφαση στις εγκυκλίους μετά το 2002, εφόσον ακυρώνεται πρακτικά από τον νέο τύπο του Ολοήμερου Σχολείου, που δεν αφήνει τα χρονικά περιθώρια στον δάσκαλο να ασχοληθεί με προγράμματα ή δημιουργικές δραστηριότητες. Τα σχέδια εργασίας και οι διαθεματικές δραστηριότητες στα πλαίσια του Ολοήμερου Σχολείου προαιρετικής φοίτησης είναι πλέον απαγορευτικά εξαιτίας του κατακερματισμού του προγράμματος σε διδακτικά αντικείμενα και του μειωμένου χρόνου του δασκάλου, επιβεβαιώνοντας την απόσταση ανάμεσα στη ρητορική των εγκυκλίων και την καθημερινή διδακτική πράξη. Τη χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και την ελάχιστη εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, κυρίως στα μαθήματα ειδικοτήτων, επιβεβαιώνουν έρευνες του 2004 (Λουκέρης κ.ά., 2005).

Η όλη αυτή ανασύνθεση του ρόλου του εκπαιδευτικού έρχεται σε ρήξη με τον παραδοσιακό ρόλο του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μετατραπεί από μηχανικό υλοποιητή του αναλυτικού προγράμματος σε διαλογιζόμενο ερευνητή δάσκαλο, ο οποίος διαθέτοντας δομημένη και οργανωμένη σκέψη, θα αποτελεί τον εμπνευστή και φορέα των εκπαιδευτικών αλλαγών και μαζί με την πολιτεία θα είναι υπεύθυνος του διδακτικού προσανατολισμού (Ματσαγγούρας, 2000). Συνεπώς, μετά το 2002 ο δάσκαλος αναλαμβάνει μόνο τη μελέτη και προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, ενώ οι καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κάνουν λόγο οι εγκύκλιοι, δεν μπορούν να εφαρμοστούν στα στενά αυτά χρονικά πλαίσια του διακριτού ρόλου (Χαλκιαδάκη, 2013). Το 2003 φαίνεται να υπερτερεί ο παιδαγωγικός ρόλος των δασκάλων, αφού οι μαθητές δεν τους αντιμετωπίζουν ως αξιολογητές (Μούσιου-Μυλωνά, 2004), ενώ το 2005 αναδεικνύεται ο συμβουλευτικός ρόλος του, εφόσον στην τότε μορφή του το Ολοήμερο Σχολείο παρουσιάζεται αποδυναμωμένο από τον παιδαγωγικό ρόλο (Γκίκα, 2006).

Ο ρόλος του δασκάλου φαίνεται να καθορίζεται από την εντατικοποίηση των ρυθμών προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Σύμφωνα με αυτό, ο δάσκαλος έχοντας να συνεργαστεί με 25-30 μαθητές διαφορετικών τάξεων ή τμημάτων δεν μπορεί να καλύψει μαθησιακά κενά κάνοντας διδασκαλία. Αν ποτέ πετύχει να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα της πλήρους προετοιμασίας των μαθημάτων, χρειάζεται να εντατικοποιήσει τους ρυθμούς παραβιάζοντας την ατομικότητα ως προς τη μάθηση των παιδιών, πράγμα το οποίο θα έχει και αμφίβολα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο ρόλος λοιπόν, του δασκάλου περιορίζεται στο να συνεχίσει σε δύσκολες συνθήκες λόγω της κόπωσης των μαθητών με την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία και τον τρόπο δουλειάς, την πρωινή διδακτική περίοδο. Του επιβάλλουν δηλαδή μια διδακτική μονομέρεια και χειραγώγηση (Πατσάλης, 2007).

Σε κάθε σχολείο επιβάλλεται η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων,

Διευθυντών, δασκάλων, μαθητών, γονέων. Συγκεκριμένα, κατά τα πρώτα έτη της εφαρμογής του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου αναφέρεται ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων δεν ήταν ιδιαίτερα αρμονική. Οι γονείς επιμένουν να προσέρχονται στο πρόγραμμα όποτε θέλουν, να αφήνουν το παιδί τους όσο θέλουν και να το παίρνουν όποτε θέλουν, σαν να μην είναι ένα οργανωμένο πρόγραμμα με δικαιώματα και υποχρεώσεις αλλά μια απλή ιδιωτική υπόθεση που τη χειρίζεται καθένας σύμφωνα με τις εκάστοτε επιθυμίες του» (Πυργιωτάκης, 2002). Οι περισσότεροι γονείς αντιμετωπίζουν τους δασκάλους του Ολοήμερου ως βοηθητικό προσωπικό, ως εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας, γιατί δε συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας. Η ίδια απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού του Ολοήμερου Σχολείου προκύπτει και από τους δασκάλους του πρωινού ωραρίου, οι οποίοι πιθανόν, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου προσφέρουν λιγότερο και δεν τους θεωρούν ισότιμα μέλη.

Διερευνώντας, λοιπόν, το εύρος όλων των δυνατών ρόλων που εμπλέκονται στο σύγχρονο επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι Neil και Morgan (2003) καθόρισαν δώδεκα (12) διαφορετικούς ρόλους, που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκπληρώσουν ως εξής: κάτοχος επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ειδήμων στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας, παιδαγωγός, διαχειριστής-επόπτης της τάξης, καθοδηγητής- σύμβουλος, ανώτερο διοικητικό στέλεχος, μέλος ομάδας, μεσαίο διοικητικό στέλεχος, μέλος σχολικής μονάδας, εκπρόσωπος του σχολείου, ερευνητής, φορέας κυβερνητικής πολιτικής, δημόσιος υπάλληλος. Καθίσταται σαφές ότι οι σύγχρονες κοινωνικές αναπαραστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο επερτόριο δεξιοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εκπληρώσει τον σύνθετο ρόλο του.

β) Ο ρόλος του Διευθυντή στο Ολοήμερο Σχολείο

Τα νέα κοινωνικά δρώμενα απαιτούν ένα σχολείο πιο ευέλικτο και ικανό να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Σημαντικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος με τις ψυχικές αρετές του, τα πνευματικά του χαρίσματα, το παράδειγμά του, την εργατικότητα του και τη μεθοδικότητά του θα κινητοποιήσει και θα συντονίσει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου (Σακκάς, 2005). Στην επίτευξη των στόχων του Ολοήμερου Σχολείου ο Διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση, δηλαδή χρωματίζεται μέσα από τις θέσεις, απόψεις και ικανότητες του διευθυντή σχολείου, για να γίνει πραγματοποιήσιμο (Κυριάκη, 2005).

Ο ρόλος του Διευθυντή στη σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι του προσφέρει τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί ευκαιρίες για προγραμματισμό της αναβάθμισης της σχολικής του μονάδας, έστω και αν κάτι τέτοιο αποτελεί δραστηριότητα υποστηρικτικού χαρακτήρα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Ο αποτελεσματικός Διευθυντής που θα συμβάλει στην καθιέρωση του Ολοήμερου Σχολείου ως καινοτομία, δεν

είναι αυτός που ενδιαφέρεται μόνο για την εφαρμογή των εγκυκλίων και την ταξινόμηση των εγγράφων του σχολείου (Μπελαδάκης, 2007). Σύμφωνα με την Κυριάκη (2005) ο αποτελεσματικός και με όραμα Διευθυντής δεν είναι διεκπεραιωτής των εγγράφων του σχολείου. Είναι κυρίως άνθρωπος που θα εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, θα συνεργαστεί αρμονικά με το Σχολικό Σύμβολο, τον προϊστάμενο, τους γονείς και με φορείς που εμπλέκονται στο έργο του και θα καθιερώσει τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων και τη συν ευθύνη, ενεργοποιώντας όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.

Το Υπουργείο Παιδείας, ωστόσο θέλοντας να διευκολύνει τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου προκήρυξε θέσεις Υποδιευθυντών, Φ.361.22/72/91004/Δ1/29-08-03. Οι Υποδιευθυντές είναι υπεύθυνοι για το πρόγραμμα των μαθημάτων, για την παρουσία των εκπαιδευτικών αλλά και για τον έλεγχο των σχολικών χώρων, ενημερώνοντας όταν είναι ανάγκη τους Διευθυντές. Οι Διευθυντές, οι Υποδιευθυντές των σχολείων και οι Υπεύθυνοι του Ολοήμερου Προγράμματος παρακολουθούν και ελέγχουν συστηματικά την ορθή εφαρμογή του Ολοήμερου Προγράμματος, καθώς και τη φοίτηση των μαθητών. Επίσης, υποχρεούνται να ενημερώνουν άμεσα τον Διευθυντή Π.Ε., καθώς και το Πληροφοριακό Σύστημα (MySchool) για οποιαδήποτε μεταβολή παρουσιάζεται στον αριθμό των φοιτούντων μαθητών. Παράλληλα, θα πρέπει να αποστέλλουν στον Διευθυντή Π.Ε. ονομαστική κατάσταση των μαθητών που φοιτούν στο Ολοήμερο Πρόγραμμα, στην αρχή κάθε τριμήνου. Με ευθύνη των Διευθυντών των Ολοήμερων Σχολείων επιβάλλεται να λάβουν ενυπόγραφα γνώση της παρούσης εγκυκλίου όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Το πνεύμα του Ολοήμερου Σχολείου πρέπει να διακατέχεται από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα. Ο Διευθυντής οφείλει να μεταδώσει το πνεύμα της συνεργασίας στους μαθητές και τους δασκάλους. Αναλαμβάνει και τον ρόλο της καθοδήγησης, ώστε να εφαρμοστούν οι βασικές κατευθύνσεις του Ολοήμερου Σχολείου και στηρίζει τις προσπάθειες όλων για υλοποίηση των βασικών αρχών του (Μπελαδάκης, 2007). Συμπεραίνουμε λοιπόν πως ο ρόλος του Διευθυντή όσο και του Υποδιευθυντή είναι καταλυτικός για οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική και παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής μονάδας. Βασικά ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι, είναι η διαμόρφωση των χώρων, η αγορά απαραίτητων παιδαγωγικών υλικών, ο εξοπλισμός της τάξης και η ανάπτυξη ενός κλίματος φιλικού προς τα παιδιά.

γ) Ο ρόλος του μαθητή στο Ολοήμερο Σχολείο

Στο Ολοήμερο κεντρικός άξονας πρέπει να είναι ο μαθητής. Το σύγχρονο σχολείο θεωρεί τον μαθητή ως τον βασικότερο παράγοντα της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αναγνωρισμένο το δικαίωμα της ενεργού συμμετοχής του σε όλες τις δραστηριότητές της. Για να μπορεί όμως, ο μαθητής να νιώθει άνετα και ευχάριστα σε ένα περιβάλλον με αμοιβαίο σεβασμό και αγάπη, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Μέσα στο πλαίσιο του Ολοήμερου Σχολείου

υπάρχει αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών. Οι μαθητές και ο δάσκαλος βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία. Μέσα από την παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή πληροφορείται και έχει επίγνωση ο μαθητής για τις επιδόσεις του και τις ικανότητες του (Μπελαδάκης, 2007).

Ο μαθητής καλείται τώρα να αναλάβει τον κύριο ρόλο στην τάξη και να μην είναι πια ένας παθητικός δέκτης της διδασκαλίας. Το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να δώσει δυνατότητες στον μαθητή να γίνει δάσκαλος άλλων παρέχοντας βοήθεια στους συμμαθητές του και να γίνει ερευνητής, που αναζητά πληροφορίες από μια πληθώρα πηγών. Επίσης, μαθαίνει να συνεργάζεται αρμονικά και ειρηνικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, να δέχεται την γνώμη των άλλων και να υποστηρίζει τη δική του στο πλαίσιο της ομάδας. Με την ομαδική διδασκαλία δίνεται έμφαση στη δημιουργική έκφραση και ο μαθητής αναλαμβάνει δραστηριότητες, καθώς ενθαρρύνεται από την ομαδική συνεργασία. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της ομάδας αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα, τις ιδιαιτέρες κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά του, κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες, που θα του φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες για την ένταξή του στην κοινωνία (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Ο νέος ρόλος του μαθητή με την ενεργή συμμετοχή του σε ομάδες έχει ως αποτέλεσμα να μην βλέπει και ο ίδιος μόνο το Ολοήμερο Σχολείο ως χώρο φύλαξης, αλλά αντίθετα ως χώρο που συνεργάζεται τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τον δάσκαλο, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία μάθησης. Επίσης, το Ολοήμερο Σχολείο προσφέρει και ενισχυτική διδασκαλία σε αδύναμους μαθητές. Έτσι οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίσουν τα κενά τους και με τη βοήθεια του δασκάλου να προσπαθήσουν να τα καλύψουν. Ο μαθητής παροτρύνεται από τον δάσκαλο να ανακαλύπτει τη γνώση και όχι να την δέχεται ως έτοιμη τροφή (Μπελαδάκης, 2007). Επιπλέον, έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση και να μην μείνει απλά στην παρακολούθηση της διάλεξης του δασκάλου. Αναπτύσσοντας καλές σχέσεις ο μαθητής με τον δάσκαλο, δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να εξερευνήσει μόνος του τη νέα γνώση, έχοντας δίπλα του τον δάσκαλο ως καθοδηγητή (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004). Κατά συνέπεια, το Ολοήμερο Σχολείο με όλες αυτές τις δυνατότητες που προσφέρει συμβάλλει στην αναθεώρηση του ρόλου του μαθητή, φέρνοντας τον κοντά σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και δραστηριότητες, χωρίς όμως να παραμερίζεται η ανάγκη για αγωγή και μόρφωση.

δ) Ο ρόλος των γονέων στο Ολοήμερο Σχολείο

Όταν μιλούμε για εμπλοκή των γονιών, εννοούμε την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, όπου η ανάμειξη αυτή καθορίζεται αρχικά από τον εκπαιδευτικό και αφορά εκδηλώσεις και δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο, εθελοντική εργασία και δραστηριότητες, που στοχεύουν στο συμφέρον του παιδιού του. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων θα συμβάλλει στην ταχύτερη ανάπτυξη των στάσεων και των αξιών, καθώς θα επιφέρει και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο του Ολοήμερου Σχολείου η συνεργασία και η

εμπλοκή των γονέων θεωρείται σπουδαία, καθώς τα παιδιά παραμένουν αρκετές ώρες στο σχολικό περιβάλλον και έτσι πρέπει να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες και το οικείο κλίμα. Η ανάγκη συμμετοχής των γονέων σε συνεργατική σχέση με το Ολοήμερο γίνεται επιτακτικότερη στις μέρες μας λόγω της πολυπλοκότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, που καλούνται τα σημερινά παιδιά να διαχειριστούν μέσα στη σχολική τάξη.

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του, καθώς οι σχέσεις αυτές φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης, που παρέχει το σχολείο. Επισημαίνεται λοιπόν, η αξία όχι μόνο της σύγκλισης των απόψεων του σχολείου και της οικογένειας, αλλά και της δημιουργίας δυνατών και θετικών επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ τους, που να στοχεύουν στην όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη συνεργασία τους. Στα πλαίσια αυτά, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για τη βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ενεργός ανάμειξη των γονιών και κηδεμόνων στα σχολεία των παιδιών τους. Οι προσπάθειες αυτές έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως επίσης και στις αντιλήψεις τους για συγκεκριμένες πρακτικές, μορφές και επίπεδα εμπλοκής και συμμετοχής των γονιών στο σχολείο (Συμεού, 2003).

Οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών είναι οι γονείς και ο ρόλος τους αυτός είναι πολύ σημαντικός για τη μάθηση και την επιτυχία τους. Όταν μάλιστα οι γονείς συνεργάζονται με όλους τους άλλους φορείς, που συμμετέχουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών, επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς που έχουν αναλάβει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή την ευθύνη και την εποπτεία για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Η ανάμειξη της οικογένειας στην εκπαίδευση συνήθως αρχίζει να εμφανίζεται στο Δημοτικό Σχολείο και περιορίζεται στην παρακολούθηση των εργασιών, που θα πρέπει να ετοιμάσει το παιδί στο σπίτι. Μόνο μια μειοψηφία γονέων συμμετέχει σε δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η παρακολούθηση συνεδριάσεων του συμβουλίου του τοπικού σχολείου ή σύσταση επιτροπών για την προώθηση θεμάτων, που αφορούν το σχολείο.

Η προσπάθεια πολλών γονέων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο. Διαχρονικά, οι περισσότεροι γονείς επιδεικνύουν αυτή την επιδίωξη, που απορρέει από το αυξημένο ενδιαφέρον τους για ευόδωση των εκπαιδευτικών προσπαθειών των παιδιών τους, επειδή αντιλαμβάνονται ότι η συμβολή τους έχει ευεργετικά αποτελέσματα, καθώς συμπληρώνει τα κενά του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου (Phillips, 2009). Η συμμετοχή των γονέων εκτείνεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αποτελούν οι φροντίδες για την υλική υποστήριξη των παιδιών και περιλαμβάνει την ενδυμασία, τη διατροφή, τη μεταφορά και τον εφοδιασμό των παιδιών με χαρτζιλίκι, σχολικά είδη, γραφική ύλη

κ.λπ. (Σταμάτης & Πανταζής, 1996). Το δεύτερο αφορά τη διδακτική προετοιμασία στο σπίτι, η οποία διαρκεί συχνά όσο η μελέτη των παιδιών (διάβασμα, γράψιμο), καθώς και την ηθική υποστήριξη των παιδιών να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση και θάρρος σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο των γονέων, τη σειρά γέννησης του παιδιού, τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει και την ιδιοσυγκρασία του ή ακόμη και την προσωπικότητα ή τις ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονέων. Έτσι, συνήθως, παρατηρείται έντονο γονεϊκό ενδιαφέρον στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, καθώς το παιδί εισέρχεται στο πρωτόγνωρο περιβάλλον της τυπικής εκπαίδευσης (Goldberg, 1997).

Έρευνες έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυξημένου επιπέδου γονικής συμμετοχής και μεγαλύτερης σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων έχει εξάλλου συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Hill, 2001). Η ολοκλήρωση των μαθημάτων στο Ολοήμερο Σχολείο μπορεί από την μια πλευρά να στερεί κάποιον χρόνο που περνάει ο γονιός διαβάζοντας με το παιδί του, από την άλλη όμως απελευθερώνεται χρόνος που μπορεί ο καθένας να τον αξιοποιήσει σε διάφορες δραστηριότητες με το παιδί του (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπερή, 2004).

Επειδή η προετοιμασία των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις, εντάσεις και παρεξηγήσεις, θα πρέπει να υπάρχει η ειλικρίνεια, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η απουσία επικριτικής διάθεσης. Οι γονείς πρέπει να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές, ως πηγή διαφόρων μορφών μάθησης και εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχουν γίνει προσπάθειες με πολύ θετικά αποτελέσματα και οι γονείς όπως και οι Σύλλογοι Γονέων συνέλαβαν στην ίδια τη διαδικασία εκπαίδευσης, ισότιμα με τον δάσκαλο (Κόπτης, 2005).

Η συνεργασία του προσωπικού του σχολείου με τους γονείς του παιδιού είναι επίσης αναγκαία και απαραίτητη, επειδή τα παιδιά περνούν πολλές ώρες μακριά από το σπίτι τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί όμως του παιδιού δεν είναι πάντοτε σε θέση να γνωρίζουν ποια σχέση μπορεί να έχει η συμπεριφορά του παιδιού με τις οικογενειακές συνθήκες. Η επικοινωνία και η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς θα συμβάλλει, ώστε να βοηθήσει θετικά το παιδί. Αυτή η συνεργασία των γονιών με το επιστημονικό προσωπικό συμβάλλει ακόμα και στην επιμόρφωση των γονιών σε πολλά ζητήματα της αγωγής του παιδιού τους. Η διαφώτιση των γονιών συμβάλλει ακόμα και στο να εισχωρήσουν καινούριες αντιλήψεις μέσα στην οικογένεια, να ανεβάσουν την πνευματική στάθμη των γονιών, γεγονός που θα συμβάλλει στο να δημιουργηθούν και αρμονικότερες οικογενειακές σχέσεις με πολύ ευεργετικό ψυχολογικό αντίκτυπο και στο ίδιο το παιδί.

Η ύπαρξη του Συλλόγου Γονέων θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση της οργάνωσης και της στήριξης του Ολοήμερο Σχολείου. Το γεύμα των μαθητών

είναι ένα σημαντικό θέμα στο οποίο μπορεί να βοηθήσει. Ο Σύλλογος μπορεί να συγκεντρώσει κάποιο χρηματικό πόσο, ώστε να αναθέσει σε κάποιο άτομο να ζεσταίνει και να σεβρίζει το φαγητό, που φέρνουν οι μαθητές μαζί τους από το σπίτι. Το ΥΠΕΠΘ αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου καθιέρωσε με σχετική εγκύκλιο, την Φ.50/58/26862/Γ1/17-3-03, τη συμμετοχή των γονέων στην επιλογή των δραστηριοτήτων με τις οποίες επιθυμούν να ασχοληθούν τα παιδιά τους κατά την παραμονή τους (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Ο εκπαιδευτικός κατά συνέπεια, οφείλει να δημιουργεί μια ανοιχτή επικοινωνία που πρέπει να ξεκινάει κατά την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο. Στην πρώτη προσωπική συνάντηση με τους γονείς του κάθε παιδιού, ο εκπαιδευτικός με μορφή συνέντευξης συλλέγει πληροφορίες, που αφορούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως για παράδειγμα τις προτιμήσεις του, τις συνήθειες ή και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Παράλληλα, δίνει πληροφορίες στους γονείς για τη λειτουργία και τους στόχους του σχολείου και τους διαβεβαιώνει για την ασφάλεια και τη φροντίδα του παιδιού. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πρέπει να συνεχίζει να διατηρεί μια προσωπική σχέση με τους γονείς του κάθε παιδιού και να ανταλλάσσουν απόψεις για την εξέλιξη του, καθώς επίσης να παίρνουν από κοινού αποφάσεις για την αντιμετώπιση θεμάτων, που μπορεί να προκύψουν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσκαλεί τους γονείς στην τάξη οργανώνοντας ομαδικές συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση, την ανταλλαγή απόψεων, αλλά και τη γνωριμία μεταξύ των γονιών.

Η συνεργασία αυτή με την οποιαδήποτε μορφή αυξάνει το ενδιαφέρον των γονέων για τα δρώμενα της εκπαιδευτικής μονάδας, δίνει ευκαιρίες να ενημερωθούν για παιδαγωγικές αντιλήψεις και για τη μεγάλη σημασία που έχουν τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου για τη μετέπειτα σχολική και μελλοντική του ζωή. Οι ρυθμοί με τους οποίους μεταβάλλεται η κοινωνία επιβάλλει τον αναπροσανατολισμό των σκοπών της εκπαίδευσης, επιτρέποντας τη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας. Η εμπλοκή και η συνεργασία των γονέων στα θέματα του σχολείου, έπειτα από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό θα έχει ένα αμοιβαίο όφελος. Για να εδραιωθεί το Ολοήμερο Σχολείο και για να τονιστεί η αναγκαιότητα του, θα πρέπει να υπάρχει ενεργή συμμετοχή και συνεργασία με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε αυτή τη κατεύθυνση είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, το διδακτικό προσωπικό, τις δημοτικές αρχές και την τοπική αυτοδιοίκηση.

Συμπεράσματα

Η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έχει να κάνει κυρίως με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος, το γενικό σύστημα αξιολόγησης, την αξιολόγηση σχολικών περιόδων, νέων εκπαιδευτικών μέτρων και διδακτικών

εφαρμογών, τυχόν αναθεωρήσεις ή συμπληρώσεις σχεδιασμού σχολικού έργου και τέλος την κοινωνική οργάνωση της σχολικής ζωής (Ζήγος, 1990). Για να εδραιωθεί η σημερινή μορφή του Ολοήμερου Σχολείου, πέρασαν αρκετά χρόνια, κατά τα οποία άλλαζε μορφή και περιεχόμενο.

Το σημερινό Ολοήμερο Σχολείο απαρτίζεται από πολλά επιμέρους στοιχεία, τα οποία συμβάλουν στην επιτυχή λειτουργία του. Κάποια από αυτά είναι η κτηριακή του υποδομή, οι ανέσεις που μπορεί να παρέχει, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και η συμπεριφορά του Διευθυντή, των δασκάλων, των μαθητών, καθώς επίσης και η σχέση των γονέων με το σχολείο. Όλοι αυτοί οι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο, για να επιτευχθούν οι στόχοι και οι σκοποί του Ολοήμερου.

Το Ολοήμερο Σχολείο, με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία ή την καθιέρωση ορισμένων ωρών για την εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών και την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, φαίνεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει θετικότερα τα παραπάνω προβλήματα απ' ό,τι το ημιμερήσιο σχολείο (Βρεττός κ.ά.). Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι: α) η εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών επιδρά θετικά στην εξέλιξη και στη μάθηση των μαθητών, β) οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών συγκλίνουν υπέρ της βοήθειας των μαθητών στις εργασίες τους από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολείο, γ) η καθοδήγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην επιτυχή εκτέλεση των εργασιών και στη μείωση του άγχους τους, και δ) οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι οποίοι συνήθως αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών τους, βοηθιούνται περισσότερο σ' αυτές μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 1995). Η ανάληψη της ευθύνης της προετοιμασίας-μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας από το σχολείο συμβάλλει και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί καθημερινές, έντονες και εκτεταμένες συναισθηματικές δεσμεύσεις, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, που δημιουργούνται μέσα από τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Hermans, 2003). Σήμερα, ο εκπαιδευτικός μέσα από τις αλλαγές που προέκυψαν στο Ολοήμερο Σχολείο, έχει υποχρέωση να αναλάβει περισσότερους ρόλους διαμορφώνοντας ποικιλία ταυτοτήτων, που περιλαμβάνει την αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον, τα συναισθήματα, τους ατομικούς στόχους και τις προσωπικές φιλοδοξίες του. Οι προσωπικοί παράγοντες όμως, δεν μπορούν πάντα να προβλεφθούν και να αντιμετωπιστούν, καθώς γενικά σε διαφορετικές επαγγελματικές φάσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν άλλες ανάγκες και προτεραιότητες. Αντίθετα, παράγοντες όπως η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επιδρά στην αποτελεσματικότητα, τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την κινητοποίηση και τη γενικότερη επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Συνοψίζοντας, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι είναι αναγκαία η λειτουργία των

σχολείων σε ολοήμερη βάση, διότι εξυπηρετούν κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και γνωστικούς σκοπούς (Δεμίρογλου, 2005). Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, όπως τουλάχιστον υποστηρίζεται, επιχειρεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον χρόνο και τον ρόλο του σχολείου. Αγγίζει σημαντικές πτυχές της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και καλύπτει παραμέτρους της εσωτερικής και εξωτερικής μεταρρύθμισης του σχολείου (Βρεττός, 2002). Το σύνολο όλων αυτών των σκοπών, που θέτει το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, καθιστά ελκυστική και ενδιαφέρουσα τη συστηματική μελέτη του καινοτόμου για την Ελλάδα θεσμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arkitsaios, K. (2005). *Periexomeno kai skopos tou Oloimerou Dimotikou Scholeiou*. Sto: V. Sakkas (epim.), *Oloimera Dimotika Scholeia: Orama kai Pragmatikotita, Leitourgia kai Provlmata, Prosanatolismoi kai Prosdokies*. Athina: Atrapos.
- Appel, S. & Rutz G. (1998). *Handbuch Ganztagsschule: Konzeption, Einrichtung und Organization*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Beladakis, D. M. (2007). *Kainotomies stin ekpaidefsi «ennoia, efarmogi, diacheirisi, axiologisi, empeiriki prosegisi: i periptosi tou olomeriou dimotikou scholeiou»*. Athina: Metaspoudi.
- Bouzakis, S. (1995). Το Ολομερο Σχολείο: Theoria kai praxi-synchrones taseis. Sto *To Olomero Scholeio. Praktika 9ou Panelliniou Ekpaideftikou Synergiou Daskalon-Nipiaggon*, Pafos, 26-27 Apriliou 1995: Praktika. Lefkosia: POED.
- Chalkiadaki, A. (2013). *Olimeros Dimotiko Scholeio stin Ellada: I eisagogiki kai i exelikti poreia tou kainotomou thesmou stin elliniki scholiki pragmatikotita* (Didaktoriki diatrivi). Athina.
- Chatzidimou, D. (1995). *Oi kat' οικον ergasies ton mathiton: Mia erevnitiki prosegisi*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Chatzidimou, D. (2008). *Eisagogi stin Paidagogiki: Symvoli sti diachysi tis paidagogikis skepsis*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Chatzidimou, D., & Taratóri, E. (1990). *I eidikefsi ton ekpaideftikon tis Dimotikis Ekpaidefsis: mia empeiriki paidagogiki erevna*. Thessaloniki: Yachoudi-Yapouli.
- Demiroglou, P. (2005). *I leitourgia tou Oloimerou Dimotikou Scholeiou sti chora mas: theoritiko kai empeiriko prosengisi*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Demiroglou, P. (2010). *To Oloimero Dimotiko Scholeio: Plaisio leitourgias, charaktiristika ton ekpaideftikon kai ptyches tis ekpaideftikis diadikasias*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

- Frey, K. (1999). *Η μέθοδος Project Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Germanos, D. (2003). *Paidagogikos anaschediasmos tou scholiku chorou gia tin proothisi tis Synergatikus Mathisis*. Sto: N. Charalambous (epim.), *To Synergatiko Scholeio: Apo ti Theoria stin Praxi* (s. 79-88). Lefkosia: Kypriakos Syndesmos Synergatikus Mathisis.
- Gkika, M. (2006). *O rolos tou ekpaideftikou sto Oloimero Scholeio*. Sto: A. Markantonatou & N. Salteris (epim.) *Oloimero Scholeio: Kontina kai makrina plana*. Athina: Taxideftis.
- Goldberg, S. (1997). *Parent involvement begins at birth: Collaboration between parents and teachers of children in the early years*. USA: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & D. Hopkins eds (1998). *International Handbook of educational change*. Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686-697.
- Hermans, H.J.M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16 (2), 89-130.
- Koptsis, A. (2005). *To olomero koinoniko scholeio tis vasikis Ekpaidefsis*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Kyriaki, B. (2005). «I simasia ton diaprosopikon scheseon kai tis empedosis neon rolon sto Olomero Scholeio». Sto B. Sakkas (epim.). *Olomera Dimotika Scholeia*. Athina: Atrapos.
- Kyridis, A., Tsakiridou, E. & Arvaniti, I. (epim.). (2006). *To olomero dimotiko scholeio stin Ellada: erevnitikes kai theorites prosegiseis*. Athina: Typothito.
- Linardos, E. (2005). O paidagogikos rolos tou ekpaideftikou tou Dimotikou Scholeiou. Sto: B. Sakkas (epim.), *Olomera Dimotika Scholeia: Orama kai Pragmatikotita, Leitourgia kai Provlmata, Prosanatolismoi kai ProsdoKies*. Athina: Atrapos.
- Loukeris, D. (epim.). (2005). *Olomero Scholeio: Theoria, praxi kai axiologisi*. Athina: Patakis.
- Loukeris, D., Stamatopoulou, E., Alvertis, N., (2005). Axiologisi tis symmetochikis diadikasias schediasmou, organosis kai leitourgias tou Programmatos tou Olomeriou Dimotikou Scholeiou. Mia kritiki prosegisi symfona me tis apopseis

ton Diefthynton kai Ypodiefthynton i Ypefthinon ton scholeion tis Perifereias Peiraia. *Epistimoniko Vima tou Daskalou*, t. 4, 50-68.

Matsaggouras, Il., (2000). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi*. Athina: Grigoris.

Mousiou-Mytona, O. (2004). Ta olomera dimotika scholeia tou nomou Florinas-Mia meleti periptosis. *Makednon*, t. 12, 57-68.

Neil, P. and Morgan, C. (2003). *Continuing Professional Development for teachers*. Kogan Page, London.

Patsalis, Ch. (2007). *Olomero Scholeio, ena scholeio gia olous? Anoichto Scholeio*, t. 104, 28-29.

Papapetrou, M. & Sousamidou-Karamperi, A. (2004). *Olomero scholeio. Mia nea ekpaideftiki pragmatikotita*. Thessaloniki: University Studio Press.

Pyrgiotakis, I. (2001). Olomero Scholeio: Mia proti prospatheia efarmogis tou stin Ellada. Sto: D. Chatzidimou (epim.). *Paidagogiki kai Ekpaidefsi: Timitikos tomos gia ta 65 chronia tou Kathigiti Panagioti Xochelli*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

Pyrgiotakis, I. (2002). Diethneis exelixeis kai i elliniki periptosi. Sto: I. E. Pyrgiotakis (epim.). *Olomero Scholeio - Leitourgia kai Prospektikes*. Athina: YPEPTH-Paidagogiko Instituto.

Parsad, B., Lewis, L. & Tice P. (2009). *After-School Programs in Public Elementary Schools: A first Look*. Washington, DC: U.S. Department of Education/National Center for Education Statistics.

Phillips, R. (2009). *Parent involvement is non-negotiable*. USA: Outskirts Press.

Sakkas, V. (2005). *Themata organosis, leitourgias kai filosofias tou olimerou scholeiou*. Athina: Atrapos.

Stamatis, P. I., & Pantazis, G. (1996). *Enimerosi goneon*. Rodos: Grafikes Technes S. Papastergiou.

Symeou, L. (2003). *Scheseis scholeiou-oikogeneias: Ennoies, morfes kai ekpaideftikes snepagoges*. Athina: Paidagogiki Epitheorisi.

Taratóri-Tsalkatidou, E. (2002 & 2003). *I methodos Project sti theoría kai stin praxi*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

- Thoidis, I. kai N. Chaniotakis (2007). «Olomeri ekpaidefsi. I evropaiki empeiria kai i periptosi tis Elladas». Sto *Epistimoniko Vima tou Daskalou*, t. 6, 97-116.
- Thoidis, I. & Chaniotakis, N. (2012). *Olomero scholeio. Paidagogikes kai Koinonikes diastaseis*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.
- Tsardakis, D. (1992). *I koinoniki theoría ton rolon*. Athina: Skaraveos.
- Vitsilaki, Ch. & I.E. Pyrgiotakis, (2002). *To Oloimero Scholeio: Mia synoptiki protasi gia tin efarmogi tou stin praxi*. Sto: I. Pyrgiotakis (epim.). *Oloimero Scholeio leitourgia kai prooptikes*. Epistimoniki Epimeli, Athina: OEDB.
- Vrettos, I. (2002). *To oloimero scholeio: Oi apaitetiseis kai oi yposchesis tou gia ekpaideftiki metarrythmisi*. Sto I. Pyrgiotakis (epim.). *Oloimero scholeio: Leitourgia kai prooptikes* (s. 95-113). Athina: YP.E.P.TH. -P.I.
- Vrettos, I., Taratori, E. & Chatzidimou, D. (2001). *To provlima ton ergasion ton mathiton kai i antimetopisi tou: Praktikes odigies gia ton ekpaideftiko tou Oloimerou Scholeiou*. Sto Pyrgiotakis, I. (epim.). *Oloimero scholeio: Leitourgia kai prooptikes* (s. 141-157). Athina: O.E.D.B.
- Zigos, S., (1990). *Evropapka Ekpaideftika Systimata kai Eniaio Scholeio*. Athina: S. G. Zigos.

Εγκύκλιοι Υπουργικές Αποφάσεις

- Nomos 2525/97 (FEK Α' 188). *Eniaio Lykeio, prosbasi ton apofiton tou stin Tritovathmia Ekpaidefsi, axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai alles diataxeis*.
- ΥΠΕΡΤΗ. F.13.1/767/884/3-9-1998.
- ΥΠΕΡΤΗ. F.13.1/717/G1/742/21-9-1999.
- ΥΠΕΡΤΗ. F.50/49/115335/G1/31-10-2002.
- ΥΠΕΡΤΗ. F.13.1/812/77250/G1/23-7-2002.
- ΥΠΕΡΤΗ. F.50/64/117105/G1/6-11-2002.
- ΥΠΕΡΤΗ. F.361.22/72/91004/D1/29-08-2003.

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση

Κρεμεζή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση και τον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στο νέο παγκόσμιο περιβάλλον. Η εκπαίδευση, υπό την επιρροή νεοφιλελεύθερων πολιτικών, αντιμετωπίζεται ολοένα περισσότερο με οικονομικά κριτήρια, όπως αποτελεσματικότητα, ανταγωνιστικότητα και αποδοτικότητα, οδηγώντας στην εμπορευματοποίησή της και στη συρρίκνωση της ανθρωπιστικής παιδείας. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται, η αυτονομία του περιορίζεται και αντικαθίσταται από τεχνοκρατικές απαιτήσεις, ενώ αναδύεται το φαινόμενο της «αποεπαγγελματοποίησης». Οι διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, ΕΕ) επιβάλλουν πολιτικές αξιολόγησης και σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ευθυγραμμίζοντας τα με τις ανάγκες της αγοράς. Συνεπώς, απαιτείται αναστοχασμός και επαναπροσδιορισμός του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, ώστε η εκπαίδευση να επανακτήσει τον μορφωτικό και δημοκρατικό της χαρακτήρα και να αντισταθεί στην πλήρη αγοραία της μεταμόρφωση.

Λέξεις-Κλειδιά: Παγκοσμιοποίηση, Νεοφιλελευθερισμός, Εκπαίδευση, Αποεπαγγελματοποίηση, Εμπορευματοποίηση

Globalization and Education

Evangelia Kremezi, Secondary Education Teacher (Philologist), M.Sc., M.Ed.

Abstract

This article examines the impact of globalization on education and the role of schools and teachers within the new global environment. Education, under the influence of neoliberal policies, is increasingly approached through economic criteria such as efficiency, competitiveness, and productivity, leading to its commodification and the decline of humanistic education. At the same time, the role of the teacher is changing, professional autonomy is being restricted and replaced by technocratic demands, while the phenomenon of “deprofessionalization” is emerging. International organizations (OECD, EU) impose evaluation and convergence policies on educational systems, aligning them with market needs. Therefore, reflection and redefinition of the pedagogical role of the school are necessary, so that education can regain its formative and democratic character and resist its complete transformation into a market-driven institution.

Key-words: Globalization, Neoliberalism, Education, Deprofessionalization, Commodification

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σχετικά έντονη επιστημονική και συγγραφική δραστηριότητα σχετικά με τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση. Η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται συχνά με βάση τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι επιχειρήσεις, δηλαδή τα κριτήρια της «αποτελεσματικότητας» και της «παραγωγικότητας», τα κριτήρια δηλαδή του management. Δίνεται έμφαση στην απόδοση λόγου (accountability), στα στάνταρντ, στα τεστ, στην καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς (μαθηματικά και τεχνοεπιστημονική γνώση), στη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (TIMSS, PISA). Επισημαίνεται η στροφή προς την επαγγελματοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης και τη συρρίκνωση της γενικής παιδείας και ιδιαίτερα της ανθρωπιστικής. Η εκπαίδευση, από δημόσιο και κρατικό αγαθό, που στοχεύει μεταξύ άλλων στη διαμόρφωση ενάρετων πολιτών για το καλό της πόλεως, «μέγιστον δε πάντων προς το διαμένειν τάς πολιτείας... το παιδεύεσθαι προς τάς πολιτείας» (Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1310 a10), μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο και, σε πολλές περιπτώσεις, ιδιωτικό αγαθό/προϊόν «για το καλό του ατόμου» (Καζαμιάς, 2003; Μπουζάκης, 2005α).

Παράλληλα, η εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων προσεγγίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης υποστηρίζοντας την εξυγίανση των εκπαιδευτικών θεσμών μέσω της εισαγωγής των μηχανισμών της αγοράς, προσανατολίζεται σε μορφές ιδιωτικοποίησης και περιορισμού της κρατικής χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ζαμπέτα, 1993).

Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Μειώνεται η αυτονομία και η ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών, των υπευθύνων για την ενδοσχολική παιδαγωγική διαδικασία και την παιδεία. Ο εκπαιδευτικός, από αυτόνομο επαγγελματία-παιδαγωγός μετατρέπεται, στο πλαίσιο αυτής της λογικής, σε τεχνοκράτη διεκπεραιωτή και εντολοδόχο (Μπουζάκης, 2005β).

Με την παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί μια κριτική προσέγγιση στις επιρροές που ασκεί η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση με στόχο να καταδειχτεί, πώς ανταποκρίνονται τα άτομα στις πιέσεις ή στις ελευθερίες, αλλά και τις ευελιξίες που τους παρέχουν οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Πρωταρχική θέση στην όλη προβληματική κατέχει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, το οποίο συνδέεται κυρίως με την ανάπτυξη υπερεθνικών δικτύων διακυβέρνησης, με την εξάπλωση της παγκόσμιας αγοράς και την κυριαρχία νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών, την πληροφοριακή ηγεμονία των ΜΜΕ και του διαδικτύου, καθώς και τον ομογενοποιημένο τρόπο ζωής, που χαρακτηρίζεται από τάσεις ατομικισμού και καταναλωτισμού (Ζμας, 2007). Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να οριστεί και να προ-

σεγγιστεί ποικιλοτρόπως. Σύμφωνα με τον Giddens (2002) η παγκοσμιοποίηση αποτελεί φαινόμενο πύκνωσης της αλληλεξάρτησης μεταξύ μερών της ανθρωπότητας που συνδέονται πλέον μεταξύ τους με μια κοινή μοίρα, μέσω της εμφάνισης του από-ντος άλλου. Αυτός ο άλλος που είναι απών είναι το αόρατο χέρι των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που έχουν υιοθετήσει τα Ευρωπαϊκά κράτη, καθώς και άλλοι υπερεθνικοί οικονομικοί οργανισμοί. Επίσης, η παγκοσμιοποίηση είναι μια διαλεκτική διαδικασία που συνδέει αντιτιθέμενες τάσεις. Από τη μια, προκαλεί καθολίκευση ('unification'), αλλά από την άλλη δύναται να προκαλέσει κατακερματισμό ('fragmentation'). Το πρώτο παραπέμπει στην αμερικανοποίηση του τρόπου ζωής που υιοθετείται σε όλα τα έθνη κράτη, ενώ το τελευταίο αφορά στις παγκοσμιοτικές δυνάμεις που προκαλούν κατακερματισμό της εθνικής ταυτότητας ή της αδυναμίας του υποκειμένου να ανταπεξέλθει στις οικονομικές και τεχνολογικές απαιτήσεις που επιβάλλει ο καταναλωτισμός (Giddens, 1991). Για μερικούς άλλους πάλι, η παγκοσμιοποίηση σημαίνει τον εκδυτικισμό της υφηλίου, την κατάργηση των αποστάσεων, την πτώση των συνόρων και την συνειδητοποίηση κοινών αξιών και κοινής μοίρας ή ταυτίζεται με την κυριαρχία του καπιταλισμού, τη νεοφιλελεύθερη οικονομική απορρύθμιση, τη διεύρυνση των ανισοτήτων, την εμπορευματοποίηση της γνώσης, τη διεύρυνση του κοινωνικού αποκλεισμού (Καζαμιάς, 2003; Μπουζάκης, 2005α).

Εξάλλου, στο πλαίσιο της συζήτησης για την κρίση του κοινωνικό-πολιτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης που θέσαμε στην εισαγωγή και προς ποιες κατευθύνσεις αναδιαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές στο σημερινό παγκοσμιοτικό περιβάλλον, καλό είναι να αποσαφηνίσουμε την έννοια του «κράτους πρόνοιας». Το «κράτος πρόνοιας» πρωτοστατεί μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο στην προσπάθεια ανασυγκρότησης της Ευρώπης και ανάπτυξης της οικονομίας. Η εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, οφείλει να στοχεύει στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη διασφάλιση ορισμένων ελάχιστων συνθηκών (minimum standards) όσον αφορά την πρόσβαση αλλά και την παροχή εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους πολίτες. Συνδέεται με την ανάπτυξη του κρατικού παρεμβατισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, την επένδυση υψηλών κρατικών κονδυλίων με στόχο περισσότεροι νέοι για περισσότερο χρόνο στην εκπαίδευση, τον εκδημοκρατισμό με αποκέντρωση και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Ζαμπέτα, 1993; Λυμπερης, 2012). Ωστόσο, οι προνοιακές εκπαιδευτικές πολιτικές εμφανίζουν κρίση ήδη από τη δεκαετία του 1970 και κορυφώνεται τη δεκαετία του 1980, οπότε αρχίζουν σταδιακά να κερδίζουν έδαφος οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Εδώ δίνεται έμφαση στην απορύθμιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στην παράκαμψη της κρατικής γραφειοκρατίας, στην ενίσχυση της «γονικής επιλογής», στην «απόδοση λόγου» στους γονείς και στην προώθηση πολιτικών ιδιωτικοποίησης είτε με τη μορφή του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και της ελεύθερης επιλογής σχολείου, είτε με τα κουπόνια παιδείας (voucher schools) που εφαρμόστηκαν σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Σουηδία (Ζαμπέτα, 1993; Μπουζάκης, 2005α). Οι αξίες που εξυπηρετεί το σχολείο από τη δεκαετία του '70 είναι η ικανοποίηση των απαιτήσεων της αγοράς, η καλύτερη σύνδεση του με τις ανάγκες της οικονομίας και της παραγωγής, η αποτελεσματικότητα, ο έλεγχος και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ζαμπέτα, 1993).

Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες νεοφιλελευθερισμού, ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα να ανταποκριθεί σε μια πληθώρα εκπαιδευτικών αλλαγών, οι οποίες απορρέουν από τις ποικίλες διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης. Ως εκ τούτου, προσδίδεται στο ρόλο του μια νέα ερμηνεία, γνωστή ως «επαγγελματική επάρκεια» ή «επαγγελματισμός» (Ξωχέλλης, 2005). Αυτός ο ρόλος προϋποθέτει από τον κάτοχό του καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, διδακτική ικανότητα, διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, να είναι δεκτικός σε καινοτομίες, να έχει ερευνητική διάθεση, επικοινωνιακή ικανότητα και ετοιμότητα για διαβίου μάθηση και ενεργητική συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Ξωχέλλης, 2005; Ζμας, 2009). Ειδικότερα, οι απαιτήσεις του σχολείου κάνουν αναφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να προβαίνει σε μετασχηματισμό της διδακτικής του προσέγγισης και της σχέσης του με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς, να σέβεται την προσωπικότητα του διδασκόμενου και να αναλαμβάνει νέες υπευθυνότητες, όπως συμμετοχή σε έρευνα δράση και σε ομάδες εργασίας (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Εξάλλου, κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, σε πολλές χώρες της Ευρώπης, οι πιέσεις από την οικονομική και πολιτική σφαίρα της παγκοσμιοποίησης οδηγούν στο καλούμενο ρεύμα της «από-επαγγελματικοποίησης», το οποίο χαρακτηρίζεται από τις επιθέσεις και τα χτυπήματα που επιδέχεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι νόμοι της αγοράς, είναι αυτοί που ορίζουν πλέον τη γραμματική του σχολείου με αποτέλεσμα να καταπνίγεται ο παιδαγωγικός και δημοκρατικός χαρακτήρας τόσο της πολιτότητας, όσο και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η θυσία των δύο τελευταίων στα γρανάζια των μηχανισμών νεοφιλελεύθερων πολιτικών, επιτείνουν την ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο παιδαγωγικός λόγος, ο οποίος με τη σειρά του θα διαφυλάξει τόσο το χαρακτήρα της δημοκρατικής πολιτότητας, όσο και την παιδαγωγική ακεραιότητα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Η Εκπαίδευση σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης

Στις συζητήσεις αναφορικά με την παγκοσμιοποίηση και τις επιδράσεις της στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των χωρών, το επιστημονικό ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την ύπαρξη ενός διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής, το ουσιαστικότερο γνώρισμα του οποίου είναι η εμφατική του αναφορά στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Η οικονομική διάσταση του διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής έχει μάλιστα εμπλουτιστεί με «ηχηρές λέξεις» (buzz words) επιχειρηματικής προέλευσης, όπως «ανταγωνιστικότητα», «απόδοση λόγου» (accountability), «αποτελεσματικότητα», «έλεγχος κόστους-κέρδους», «αποδοτικότητα» και «ρυθμιστικότητα» (regulation) (Ζμας, 2007).

Η οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης και η εφαρμογή νεοφιλελεύθερων πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζονται στην τάση για αυτοδιαχείριση των σχολικών μονάδων, στην παροχή διοικητικής αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής

μονάδας, στην ελεύθερη επιλογή σχολείου, στη δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων εθνικών εξετάσεων, στην εμπλοκή γονέων στη σχολική ζωή κ.α. (Μπουζάκης, 2005α ; Ζμας, 2007).

Η αναγνώριση του ρόλου της παιδείας στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη οδήγησε τις κυβερνήσεις διεθνώς να επενδύσουν περισσότερα χρήματα σ' αυτή, ενώ το κενό που δημιουργήθηκε από την αδυναμία της δημόσιας εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις για περισσότερη παιδεία, ήρθε να καλύψει η ιδιωτική εκπαίδευση. Ο νομπελίστας Μίλτον Φρίντμαν πριν από πολλά χρόνια υποστήριξε την εισαγωγή του θεσμού επιλογής σχολείου, τη δυνατότητα του γονιού να επιλέγει το σχολείο της αρεσκείας του για το παιδί του. Πίστευε ότι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία θα οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας των σχολείων, αφού οι μάνατζερ τους θα αναγκάζονται να εισάγουν καινοτομίες ελκυστικές για τους γονείς. Η παραπάνω ιδέα ενθάρρυνε τη δημιουργία περισσότερων ιδιωτικών σχολείων, που, όπως πρότεινε ο ίδιος, θα χρηματοδοτούνταν από το κράτος με το σύστημα των κουπονιών (voucher schools). Το ιδεολογικό υπόβαθρο της θεωρίας του Φρίντμαν υπαγορεύεται από το ιδεολογικό υπόβαθρο του κυρίαρχου οικονομικού παραδείγματος (Μπουζάκης, 2005α).

Έτσι, οδηγούμαστε σε μια ανταγωνιστική εκπαιδευτική αγορά. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να προβάλουν το ιδιαίτερο «προφίλ», την ξεχωριστή «φυσιογνωμία», ενώ σε ένα κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ τους προσπαθούν να προσελκύσουν περισσότερους μαθητές. Μέσω ενός συστήματος ανοιχτών εγγραφών και ελεύθερης επιλογής σχολείου, οι γονείς καλούνται να επιλέξουν το σχολείο που καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών τους, αλλά και να εμπλακούν και οι ίδιοι δυναμικά σε θέματα διαχείρισης του. Η σχολική μονάδα δίνει έμφαση στην «ποιότητα» των προσφερόμενων υπηρεσιών της, ενώ λογοδοτεί για το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους πόρους και πώς αυτά μεταφράζονται σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ζμας, 2007).

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2005α), η παροχή αυτονομίας στις σχολικές μονάδες υπαγορεύτηκε και από κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους. Συγκεκριμένα, στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες απαιτείται ευελιξία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του πολυπολιτισμικού μαθητικού ακροατηρίου και όχι κεντρική διοικητική δυσκαμψία. Επιπλέον, αναφέρει την ολοένα αυξανόμενη απαίτηση γονέων και μαθητών για μεγαλύτερη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά πράγματα, αλλά και τη μείωση των δαπανών για την παιδεία που απαιτεί ορθολογική και αποτελεσματική διαχείριση από τους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Εξάλλου, μια άλλη διάσταση του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση είναι η επικέντρωση στα αποτελέσματα, ο ακριβής καθορισμός των γνώσεων που πρέπει να αποκτήσει ένα παιδί και η εξακρίβωση τους μέσω εξετάσεων. Η γνώση, άρα, θα πρέπει να εξυπηρετεί τα εργαλεία μέτρησης, τα μετρίσιμα αποτελέσματα. (Μπουζάκης, 2005α). Μέσα στο παγκοσμιοτικό σκηνικό των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, το προφίλ του εκπαιδευτικού που προτείνεται, περιλαμβάνει την κατάρτιση, τη δια βίου

μάθηση με ενίσχυση των διαχειριστικών του κυρίως δεξιοτήτων. Ακόμα, οραματίζεται έναν εκπαιδευτικό επαγγελματία που να μπορεί να διαχειρίζεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα τη σχολική γνώση, τη σχολική τάξη και τη σχολική ζωή. Ο τύπος του εκπαιδευτικού που απαιτείται είναι αυτός του manager και όχι τόσο του παιδαγωγού (Ματθαίου, 2007).

Τέλος, στο επίπεδο της διοίκησης, οι πολιτικές του διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής αποβλέπουν στην ενίσχυση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών της σχολικής μονάδας (συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών πτυχών της αυτοδιαχείρισης) με παράλληλη ενίσχυση των μηχανισμών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του προσφερόμενου έργου και με την καθιέρωση πρακτικών αποτελεσματικού management (Ματθαίου, 2007).

Για να γίνουν όμως, ευκολότερα αποδεκτές αυτές οι πολιτικές, που δεν είναι παντού και πάντα συμβατές με το εθνικό συγκείμενο, θα πρέπει να προβληθούν στο κοινό μέσω τεκμηριωμένων και επιστημονικών κριτηρίων. Το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η ΕΕ, η Eurostat με τις αξιολογήσεις, τις εκθέσεις και τα στατιστικά στοιχεία που δημοσιεύουν (Ματθαίου, 2007). Το γεγονός δεν είναι άσχετο με την απόφαση της Ένωσης, όπως διατυπώθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα το 2000, να γίνει «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης». Η διακήρυξη αυτή βασίζεται στην κοινή διαπίστωση ότι η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας διέρχεται μέσα από την παραγωγή, συσσώρευση και αναπαραγωγή πληροφοριών και γνώσης και συνεπώς μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για το λόγο αυτό τόσο πριν από τη Λισσαβόνα, όσο και μετά, παρατηρείται μια μεγάλη παραγωγή διακηρυκτικών κειμένων, προγραμμάτων και στόχων από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κυρίως για την κατάρτιση και την απασχόληση, τη δια βίου μάθηση, τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις στενότερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων και την αποτελεσματικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαιδευτική δικτύωση των κρατών-μελών τους είναι αναμφισβήτητη. Η ανασυγκρότηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων τον 21^ο αιώνα ευθυγραμμίζεται πλέον με τα νεοφιλελεύθερα προστάγματα των υπερεθνικών οργανισμών, προστάγματα που προωθούνται μέσω των πολιτικών της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης» και των «χρυσών χαλιναριών». Αυτό, όμως, δεν προδικάζει τη γραμμική σύγκλιση των εθνικών συστημάτων (Ζμας, 2007). Παρόλο που τα μεταρρυθμιστικά μέτρα διαμορφώνονται και προωθούνται μέσα από υπερεθνικά ευρωπαϊκά δίκτυα, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι τόσο βαθιά ριζωμένα στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, και πολιτισμικό συγκείμενο της κάθε χώρας, ώστε είναι εξαιρετικά δύσκολο να μεταβληθούν τα ιδιαίτερα δομικά τους χαρακτηριστικά από την άσκηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παραγωγή, αποτοποθέτηση, και ανατοποθέτηση παιδαγωγικού λόγου υπόκειται σε διαδικασίες αναπλαισίωσης (Bernstein, 1989) ή, καλύτερα, ανασυγκειμένωσης

(recontextualisation), παρά «δανεισμού» ή απλής μεταφοράς και εφαρμογής. Μόνο που το συγκείμενο δεν είναι πλέον μια χώρα από την οποία αποτοποθετείται ο παιδαγωγικός λόγος προκειμένου να μεταφερθεί στη «δανειζόμενη» χώρα, αλλά το δίκτυο. Είναι η επικοινωνιακή δομή η οποία συγκροτείται από ασύμμετρες σχέσεις κυριαρχίας και θέτει κοινές επιδιώξεις, στόχους, αξίες και επικοινωνιακούς κώδικες. Οι ανασυγκειμενωτές, οι φορείς δηλαδή που διεκπεραιώνουν τη διαδικασία της ανατοποθέτησης του παιδαγωγικού λόγου, ανήκουν σε ένα κράτος-κόμβο διεθνούς δικτύου, είναι και οι ίδιοι δικτυακοί κόμβοι και άρα συμμετοχοί – άνισα βεβαίως – στη διαδικασία παραγωγής, αποτοποθέτησης και ανατοποθέτησης παιδαγωγικού λόγου (Ζμας, 2007).

Συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Μέσα στις συνθήκες που παράγει η παγκόσμια οικονομία το επάγγελμα των εκπαιδευτικών δέχεται τις συνέπειες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Κριτικοί μελετητές κάνουν λόγο για αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού, καθώς και για μείωση της ανεξαρτησίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών με παράλληλη αύξηση του ελέγχου. Ταυτόχρονα, γίνεται λόγος για εντατικοποίηση, τυποποίηση και τεχνοκρατικοποίηση του έργου των εκπαιδευτικών, έτσι που να παρουσιάζονται ως απλοί εφαρμοστές και διεκπεραιωτές εντολών που προέρχονται από ειδικούς και γραφειοκράτες έξω από το χώρο του σχολείου (Μπουζάκης, 2005β).

Επιπλέον, στα επιμορφωτικά προγράμματα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως εκτελεστές οδηγιών και όχι ως επαγγελματίες ικανοί να διαμορφώσουν αναλυτικά προγράμματα. Δε διδάσκονται τη μεθοδολογία του να σκεφθούν κριτικά σε ζητήματα της σχολικής οργάνωσης και της ζωής των σχολείων. Διδάσκονται στο πως να αντιμετωπίσουν το σχολείο και τη διδασκαλία μέσα από τη λογική της αποτελεσματικότητας και του μάνατζμεντ (Ζμας, 2009).

Κατά συνέπεια, μέσα στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής, τίθεται επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Το πορτρέτο εκπαιδευτικού επαγγελματισμού που προτείνεται, είναι αυτό του «αναστοχασζόμενου επαγγελματία» με «παγκοσμιοτική ενσυνειδησία». Μια αφετηρία για την υιοθέτηση του πορτρέτου αυτού είναι οι εκπαιδευτικοί να δουν τα σχολεία ως οικονομικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς χώρους που συνδέονται άρρηκτα με ζητήματα δύναμης και ελέγχου. Να αναστοχαστούν τη χειραγώγηση των αρχών του παιδαγωγικού λόγου μέσα στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να θέσουν κριτικά ερωτήματα στο τι διδάσκουν, πως το διδάσκουν και ποιοι είναι οι ευρύτεροι στόχοι που προσπαθούν να επιτύχουν μέσα από τη διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν υπεύθυνο ρόλο χαράζοντας την πορεία και τις συνθήκες της εργασίας τους (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Τέλος, το αναστοχαστικό πορτρέτο του επαγγελματία εκπαιδευτικού ολοκληρώνεται κάνοντας «το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό πιο παιδαγωγικό» (Aronowitz & Giroux, 2010). Κάνοντας το πολιτικό πιο παιδαγωγικό σημαίνει να εισαχθεί το σχολείο στην πολιτική σφαίρα, αναγνωρίζοντας ότι τα σχολεία είναι χώρος διαπάλης, τόσο στο να προσδιορισθεί το αντικείμενο τους, όσο και στον καθορισμό των σχέσεων εξουσίας μέσα σε αυτά. Κάνοντας το πολιτικό πιο παιδαγωγικό σημαίνει να χρησιμοποιήσουμε μορφές παιδαγωγικής που ενσωματώνουν πολιτικά συμφέροντα, που θα κάνουν τους μαθητές να σκεφθούν κριτικά, να προβληματισθούν πάνω στη γνώση, να συζητήσουν και να αγωνισθούν για ένα καλύτερο κόσμο.

Συμπεράσματα

Στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται τον 21^ο αιώνα,, όσοι συνεχίζουν να ζουν με πνεύμα εθνικής εσωστρέφειας θα οδηγηθούν σε «εκπαιδευτική απομόνωση». Το σχολείο θα το σώσει η συνειδητή προσπάθεια όλων όσων το υπηρετούν, η παγκόσμια διάσταση της ανθρώπινης δράσης με σκοπό να αναχαιτιστεί ο αχαλίνωτος και ασύδοτος καπιταλισμός της άναρχης αγοράς και η συνεχής απολιτικοποίηση που προωθεί ο νεοφιλελεύθερος οικουμενισμός. Μια τέτοια αναχαίτιση θα μας επιτρέψει να ελπίζουμε ότι το σχολείο θα ξαναγίνει σχολείο με κυρίαρχη την μορφωτική-παιδαγωγική του διάσταση. Οι κοινωνίες με τους οργανωμένους φορείς, ιδίως η εκπαιδευτική κοινότητα έχει χρέος να αντισταθεί στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Ας μη ξεχνάμε ότι η παιδεία είναι δημόσιο αγαθό, ότι τα σχολεία δε μπορούν να λειτουργούν με μοναδικό άξονα την κερδοφορία αγνοώντας εντελώς τους παράγοντες κοινωνική δικαιοσύνη, μορφωτικός ρόλος. Δυστυχώς, όμως, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης βασίζεται σε πολιτιστικές αξίες, όπως τον καταναλωτισμό, το κέρδος, τις οικονομικές συναλλαγές, που κυριαρχούν στην εποχή μας (Μπουζάκης, 2005α).

Εν κατακλείδι, οφείλουμε να ξαναδώσουμε στο σχολείο τη χαμένη του παιδαγωγική και μορφωτική ταυτότητα, γιατί τότε θα μπορούμε να ελπίζουμε ότι διαμορφώνουμε, διαπαιδαγωγούμε τον πολίτη για την πολιτική κοινωνία σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1310 a10).

Βιβλιογραφία

Aristotelis. (1957). *Politica* (W. D. Ross, Ed.). Oxford University Press.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). *I Didaskalia kai o rolos tou Anamorfoti Diagnooumenou* (mtf. K. Therianos). Sto P. Gounari & G. Grollios (Epim.), *Kritiki Paidagogiki: Mia Syllogi Keimenon* (ss. 160-188). Athina: Gutenberg.

Bernstein, B. (1989). *Paidagogikoi kodikes kai koinonikos elenchos*. Mtf. Iosif Solomon. Athina: Ekdoseis Alexandreia.

- Bouzakis, S. (2005a). Pagkosmiopoiisi kai ekpaidefsi: kyriarcha paradeigmata, ekpaideftikes politikes, synchrones taseis, sto S. Bouzakis, *Sygkritiki Paidagogiki I*. Athina: Gutenberg.
- Bouzakis, S. (2005v). I dia viou ekpaidefsi sto paradeigma tis katartisis, epimorfosis kai metekpaidefsis ton ekpaideftikon, sto S. Bouzakis, *Sygkritiki Paidagogiki I*. Athina: Gutenberg.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (2002). *Runaway World: how globalization is shaping our lives*. London: Profile Books.
- Kazamias, A. (2003). Pagkosmiopoiisi kai Paideia sti Nea Kosmopoli: Yvris i Evlogia; Provlatismoi gia tin Ellada. *Sygkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epi-theorisi*, 1, 13-42.
- Lymperis, L.(2012). Sygkentrotismos – apokentrosi sti Dioikisi tou Ekpaideftikou Systimatos: Theoritikos Provlatismos – Praktikes Dytikon Choron. *Ta Ekpaideftika*, Tefchos 103-104, 133-144.
- Matthaiou, D. (2007). Taseis sti diamorfosi tou evropaikou chorou ekpaidefsis. I metallagi enos ergaleiou analysis se meso cheiragogisis tis ekpaideftikis politikis, sto Charalampous, D. (epim.), *Metapolitefsi kai Ekpaideftiki Politiki: parelthon-paron-mellon*. Athina: Ellinika Grammata, sel. 301-310.
- Sofou, E., & Dieronitou, E. (2015). Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikon mesa apo tis diadikasies kai tis praktikes tis aftoaxiologisis tou scholeiou: Meleti periptosis. *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko*, 3(1), 61-82.
- Xochellis, P. (2005). *O ekpaideftikos sto synchrono kosmo*. (Athina: Typothito).
- Zampeta, E. (1993). I ekpaidefsi os koinoniki politiki tou kratous. Sygkrotisikai epa-nadiapragmatefsi politikon. Sto : Getimis, P. kai Gravaris, D. (epimeleia). *Koinoniko kratos kai koinoniki politiki : i synchroni provlimatiki*. Sel. 223-252. Athina : Themelio.
- Zmas, A. (2007). *Pagkosmiopoiisi kai ekpaideftiki politiki*. Athina: Metaichmio.
- Zmas, A. (2009). Epangelmatiki eparkeia ekpaideftikon: evropaikes exelixeis kai epitages. *Paidagogiki Epi-theorisi*, 48, 7-24.

Πρωτόλεια Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Οι Διδακτικές Μηχανές, ως αγγελιοφόροι και ευαγγελιστές των Υπολογιστών και της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 και Π.Ε.03

Περίληψη

Η εκπαιδευτική τεχνολογία διένυσε τρεις διακριτές φάσεις εξέλιξής της, από τις αρχές του 20ού αιώνα, που είχε αρχίσει να καταθέτει τα επιστημονικά διαπιστευτήριά της, μέχρι και σήμερα στα μέσα της τρίτης δεκαετίας του 21ου αιώνα. Η παρούσα εργασία θα μετέλθει μιας ιστορικής, κατά βάση, αναδρομής που συνδέεται με τη δεύτερη περίοδο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, αυτής των διδακτικών μηχανών, οι οποίες είναι άμεσα συναρτημένες με την προγραμματισμένη διδασκαλία του Burrhus Frederic Skinner. Πατέρας των διδακτικών μηχανών θεωρείται ο Sidney L. Pressey ο οποίος σχεδίασε διάφορα πρωτοποριακά, για την εποχή του, διδακτικά βοηθήματα, τα οποία βελτίωσε, τριάντα χρόνια μετά, κατά τη δεκαετία του 1950, ο Skinner. Οι διδακτικές μηχανές και η προγραμματισμένη διδασκαλία, δυο καθαρά συμπεριφοριστικά εργαλεία, εντάχθηκαν σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάκαμψης, στο οποίο κατέφυγαν οι Αμερικανοί μετά την ψυχρολουσία του Sputnik Shock, στα τέλη του δεκαετίας του 1950. Τέλος, η εργασία επιχειρεί και έναν παραλληλισμό και μίαν αντιστοίχιση, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές, μεταξύ των διδακτικών μηχανών, της προγραμματισμένης διδασκαλίας και των εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης και των υπολογιστικών συστημάτων υποβοηθούμενης διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικές μηχανές, εκπαιδευτική τεχνολογία, προγραμματισμένη διδασκαλία

Early Educational Technology: Teaching Machines as Forerunners of Computers and Artificial Intelligence in Education

Mastrogiannis Alexios

Education Quality Supervisor, Primary Education Teacher and Mathematics Teacher

Abstract

Educational technology has undergone three distinct phases of development, from the early twentieth century, when it began to establish its scientific foundations, to the present day, in the middle of the third decade of the twenty-first century. The present study adopts a primarily historical perspective, focusing on the second phase of educational technology, specifically the era of teaching machines, which are directly associated with the programmed instruction developed by Burrhus Frederic Skinner. Sidney L. Pressey is widely regarded as the pioneer of teaching machines, having designed several instructional devices that were innovative for their time; these devices were subsequently refined and further developed by Skinner approximately three decades later,

during the 1950s. Teaching machines and programmed instruction, both quintessentially behaviorist tools, were incorporated into a broader context of educational reform and recovery, adopted by the United States, following the shock caused by the launch of Sputnik in the late 1950s. Finally, the study concludes with a comparative analysis, identifying similarities and differences between teaching machines and programmed instruction, on the one hand, and contemporary applications of Artificial Intelligence and computer-assisted instructional systems, on the other.

Key-Words: Teaching machines, educational technology, programmed instruction

Εισαγωγή

Τη δεκαετία του 1930 δρομολογήθηκαν ουσιαστικές εξελίξεις, σχετικά με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αγγλία και η Γερμανία ήταν οι τρεις χώρες, που αποτέλεσαν τους προπομπούς, σε αυτή την πρώιμη γενικευμένη απόπειρα παράπλευρης άντλησης εκπαιδευτικών ωφελημάτων από την τεχνολογία (Lee, 2000). Ωστόσο, η έναρξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου αποτέλεσε τροχοπέδη και φρενάρισε οποιαδήποτε σχολική ανησυχία και ενδιαφέρον. Αντίθετα, άνθηση παρατηρήθηκε στη χρήση συσκευών για στρατιωτικούς και καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Πράγματι, κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν, από ερευνητικά ινστιτούτα και στρατιωτικούς, για τη γρήγορη εκτέλεση σύνθετων και εκτενών υπολογισμών και την επίλυση επιστημονικών, μαθηματικών προβλημάτων (Díaz-Parra et al., 2024; Lavington 1998; Naur, 1975). Επιπλέον, προβολείς για σλάιντς, διαφανοσκόπια και διάφορα είδη ακουστικού εξοπλισμού αξιοποιήθηκαν, εκτενώς, στην αναγνώριση (αερο)σκαφών και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ακόμη, την εποχή αυτή έκαναν αισθητή την παρουσία τους και διάφοροι εξομοιωτές πτήσεων (Reiser, 2024; 2013).

Μετά τον πόλεμο, η τεχνολογία περιορίστηκε σε χώρες με πλούσιο υπόβαθρο πόρων, της Γερμανίας και της Ιαπωνίας μη συμπεριλαμβανομένων. Οι δύο αυτές χώρες, έως το 1955, είχαν ασθενική παρουσία στα τεχνολογικά, επιστημονικά δρώμενα (Lee, 2000). Από την άλλη μεριά, η Σοβιετική Ένωση ενέταξε στα μεταπολεμικά σχέδιά της την ανάπτυξη και εξέλιξη συσκευών υπολογισμού, αλλά η άκρα μυστικότητα που περιέβαλε τέτοια προγράμματα δεν επέτρεψε τη μεταφορά της τεχνολογίας τους στη Δύση. Γι' αυτό τον «ψυχροπολεμικό λόγο», σπουδαίοι Σοβιετικοί επιστήμονες ήταν παραγνωρισμένοι και άγνωστοι, μέχρι τα τέλη του προηγούμενου αιώνα (Kernbach, 2022; Mills, 2012; Lee, 2000).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, σηματοδοτήθηκε μια περίοδος έντονης τεχνολογικής προόδου, κατά την οποία συντελέστηκε και μια ευρεία μετάβαση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας προς την αξιοποίηση των μέσων μαζικής ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Κόμης, 2004). Έτος-σταθμός υπήρξε το 1959, αφού, τότε, ο Donald Bitzer, πατέρας του PLATO, δημιούργησε, στο Πανεπιστήμιο του Illinois, το ομώνυμο πρόγραμμα (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations). Πρόκειται για την πρώτη εκτεταμένη προσπάθεια ένταξης των υπολογιστών στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Ο βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν διττός (Alpert & Bitzer, 1970): α) να διερευνηθεί ο ρόλος που θα μπορούσε να διαδραματίσει ο υπολογιστής στη διδασκαλία, όπως, επίσης, και το πιθανό εύρος των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του και β) να σχεδιαστεί ένα σύστημα οικονομικά και παιδαγωγικά εφαρμόσιμο, το οποίο θα αξιοποιούσε τις διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση που θα προέκυπταν από την παραπάνω διερεύνηση. Το σύστημα αυτό συνδύαζε γραφικά στοιχεία, πρώιμα εκπαιδευτικά προγραμματιστικά περιβάλλοντα, καθώς και καινοτόμες τεχνολογίες, όπως οι οθόνες αφής (Alessi & Trollip, 2005; Molnar, 1997; Alpert & Bitzer, 1970). Παρ' όλα αυτά, την περίοδο εκείνη η χρήση των υπολογιστών παρέμενε περιορισμένη, καθώς αφορούσε κυρίως στην ανάγνωση και την πληκτρολόγηση κειμένων, αν και σταδιακά οι υπολογιστές άρχισαν να χρησιμοποιούνται και ως μέσα διδασκαλίας (Schifter, 2008).

Σημαντική χρονιά-ορόσημο, για τη θεώρηση του υπολογιστή ως κυρίαρχου επιστημονικού και εκπαιδευτικού διαμεσολαβητικού μέσου, υπήρξε το καλοκαίρι του 1976, λόγω της λύσης του προβλήματος των τεσσάρων χρωμάτων, του πρώτου θεωρήματος, που αποδείχθηκε με τη βοήθεια του υπολογιστή. Το θεώρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι οποιοδήποτε επίπεδο, που χωρίζεται σε περιοχές, όπως ένας πολιτικός χάρτης, μπορεί να χρωματισθεί, με τη χρησιμοποίηση τεσσάρων, το πολύ, διαφορετικών χρωμάτων, υπό την προϋπόθεση ότι οι περιοχές, που συνορεύουν, πρέπει να έχουν διαφορετικά χρώματα (Gonthier, 2023; Brun, 2002; Haken, 1977). Η παιδαγωγική ευφορία και η έξαρση, που προκάλεσε αυτή η απόδειξη, ήταν συνταρακτικές, καθώς σημειώθηκε σημαντική επένδυση σε ελπίδες εκπαιδευτικής ανάκαμψης (Cullingford, 2000), ενώ, ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε και η βεβαιότητα ότι οποιοδήποτε μαθηματικό πρόβλημα θα μπορούσε να επιλυθεί μέσω εκτέλεσης αλγόριθμων σε υπολογιστή. Πάντως, η απόδειξη αυτού του θεωρήματος αποτέλεσε τον καλύτερο κήρυκα, συνήγορο και υπερασπιστή της αξιοποίησης των υπολογιστών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υπολογιστές τέθηκαν στο κέντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και άρχισαν να κρατούν τα σκήπτρα στις πρακτικές και τις τεχνικές της εκπαιδευτικής και μαθηματικής επιστήμης (Bondecka-Krzykowska, 2004). Χαρακτηριστικό επακόλουθο, λόγω και της εμφάνισης, βέβαια, των μικροϋπολογιστών (Apple II και IBM), ήταν η σαρωτική διείσδυση των υπολογιστών και η καταγιστική αύξηση του ποσοστού χρήσης τους, στα σχολεία στην Αμερική (Parker & Davey, 2014).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, εκείνη την εποχή εκατέρωθεν των αρχών της δεκαετίας του 1980, μετά και την απόδειξη του θεωρήματος των τεσσάρων χρωμάτων, διατράνωναν τη (λανθασμένη) πεποίθησή τους, περί της ουσιαστικής, αποτελεσματικής και αστείρευτης παροχής, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, των διαφαινόμενων πλούσιων ψηφιακών ωφελημάτων, θεωρώντας τα ως παιδαγωγική πανάκεια. Αυτή η ζηλευτή ψηφιακή κατεύθυνση παρέσυρε και τον πολύ σημαντικό επιστήμονα της πληροφορικής και της εκπαίδευσης Seymour Papert (1928-2016) του κορυφαίου Massachusetts Institute of Technology, ο οποίος, λόγω της θερμής για τον υπολογιστή ατμόσφαιρας, συνηγόρησε υπέρ της επερχόμενης, γρήγορης ψηφιακής παντοκρατορίας (Βοσνιάδου, 2006). Ο Papert (1984), υπέρμαχος του υπολογιστή, πατέρα του κονστρουκτιονισμού, που είχε

βελτιώσει και τη γνωστή για τη «χελώνα» της γλώσσα προγραμματισμού LOGO, στο άρθρο του «Trying to predict the future» είχε προβλέψει (ανεπιτυχώς, βέβαια) ότι ο υπολογιστής θα ριζοσπαστικοποιήσει, άρδην, τη σχολική μάθηση, λόγω και των εκπαιδευτικών προδιαγραφών και παροχών του. Τελικά, αυτή η υπέρμετρη και άκρατη εκπαιδευτική ευφροσύνη, ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστών, αποδείχθηκε, ασφαλώς, ουτοπία. Χλευαστικά και περιπαιχτικά, η εποχή και το διαμορφωθέν, τότε, ενθουσιαστικό κλίμα ονομάστηκε «κομπιουτερίτιδα» (Eves, 1990).

Κατά τη δεκαετία του 1980, οι υπολογιστές άρχισαν αξιοποιούνται και ως γνωστικά εργαλεία που μπορούσαν να υποστηρίξουν εξατομικευμένες διδακτικές πρακτικές. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και μετέπειτα, στο πλαίσιο του Web 2.0, εξελίχθηκαν σε δυναμικά μέσα, αλληλεπίδρασης, συμμετοχής και επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών (Withrow, 1997). Σήμερα, στα μέσα της τρίτης δεκαετίας του 21ου αιώνα και στο περιβάλλον της τρίτης περιόδου ανάπτυξης του Διαδικτύου, του Σημασιολογικού Ιστού (Web 3.0), οι ευφυείς μηχανισμοί αναζήτησης (Aslan & Reigeluth, 2011), οι δυνατότητες προσαρμογής στις προσωπικές ανάγκες των χρηστών, καθώς και η ραγδαία ανάπτυξη των εφαρμογών και υπηρεσιών της Τεχνητής Νοημοσύνης, αναμένεται να ενισχύσουν ουσιαστικά και χωρίς προκαλύμματα τη χρήση των υπολογιστικών υπηρεσιών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία καταπιάνεται με την απαρχή της υπολογιστικής αλυσίδας, με τη δεύτερη περίοδο, τον πρώτο αυθεντικό, όμως, κρίκο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, παρουσιάζοντας τις διδακτικές μηχανές (τελευταίος κρίκος, βέβαια, είναι οι υπολογιστές). Μετά τη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, μελετάται η προγραμματισμένη διδασκαλία, η οποία επώαστηκε και αναπτύχθηκε στους μοχλούς και τα γρανάζια των διδακτικών μηχανών. Οι διδακτικές μηχανές, παρά τον βραχύ βίο τους και τη σχετικά ισχνή παιδαγωγική τους συνεισφορά και αξία, σηματοδότησαν, καθοριστικά, τη μετα-Sputnik shock εποχή, συμβάλλοντας, κατά τι, στην εκπαιδευτική ανάκαμψη της περιοχής πέραν του Ατλαντικού. Για αυτό, μια αναδρομή στα φυτώρια της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ως μιας κομβικής ιστορικής παρακαταθήκης, έχει σημαντική παιδαγωγική αξία. Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη θεμάτων, τα οποία θα βασίζονται σε ιστορικές ρίζες, είναι παιδαγωγικά συνιστώμενη (Januszewski, 2001), καθώς, έτσι, δημιουργούνται κίνητρα για παραπέρα μελέτη, ώστε να εξασφαλίζεται η ενοποίηση και η προϊούσα γραμμικότητα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Επίσης, η ανάγκη για μελέτη των διδακτικών μηχανών ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι διδακτικές μηχανές λειτούργησαν ως καλοί προπομποί και κρίσιμο προανάκρουσμα για την έλευση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εννοιοδότηση της Εκπαιδευτική Τεχνολογίας

Σήμερα, στα μέσα της τρίτης δεκαετίας του 21ου αιώνα μ.Χ., η ιστορία της πληροφορικής μετράει, στην πράξη, μόλις 75 χρόνια. Ο τομέας της θεωρητικής (ακαδημαϊκής) πληροφορικής έχει ακόμη μικρότερη ιστορία, καθώς υπολείπεται μιας δεκαετίας, περίπου, από την ιστορία της πληροφορικής, υπό την έννοια ότι τα πανεπιστημιακά προπτυχιακά προγράμματα, για την επιστήμη της πληροφορικής και τα συστήματα

πληροφορικής, εμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1960 (Glass & Land, 2018). Μάλιστα, το πρώτο διδακτορικό δίπλωμα (PhD) στην επιστήμη των υπολογιστών απονεμήθηκε, το 1965, από το Πανεπιστήμιο της Πενσυλβάνια (Passey, 2017). Την εποχή αυτή επινοείται και ο γνωστός όρος «εκπαιδευτική τεχνολογία» (educational/instructional technology), που αρχίζει να αποτελεί και λήμμα των λεξικών αλλά και πεδίο αντιπαράθεσεων, μεταξύ των ειδημόνων, ως προς την ερμηνεία και τη σημασιολογική απόδοσή του. Ας σημειωθεί ότι οι όροι «educational technology» και «instructional technology», μάλλον, δε θεωρούνται ακριβώς ταυτόσημοι στην αγγλική βιβλιογραφία, αν και το 1994 (Mishra, 2009) είχαν θεωρηθεί ως τέτοιοι.

Γενικά, ένας απλός ορισμός οριοθετεί την τεχνολογία, ως τη συστηματική εφαρμογή της επιστημονικής ή άλλης οργανωμένης γνώσης σε πρακτικά έργα και δραστηριότητες (Molenda & Boling, 2013; Nelson, 2000). Όσον αφορά, δε, στον όρο «εκπαιδευτική τεχνολογία», αυτός υπέστηκε συνεχείς αλλαγές, τροποποιήσεις και προσθήκες, λόγω των αλληπάλληλων τεχνολογικών αλλαγών και βελτιώσεων. Ως επακόλουθο, πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί, κατά καιρούς, προσυμπογράφοντας και αναδεικνύοντας, με αυτόν τον τρόπο, τη δυναμική και εξελισσόμενη φύση του σχετικού επιστημονικού πεδίου, αλλά ουδείς (An & Oliver, 2021), μέχρι τώρα έχει καταφέρει να κερδίσει την παγκόσμια καθολική αποδοχή. Ένας απλοϊκός ορισμός εννοεί την εκπαιδευτική τεχνολογία ως τη χρήση ενός συνόλου ακριβών τεχνολογικών εργαλείων, για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Reiser, 2024; 2013).

Κατά μίαν άλλη ερμηνεία, εκπαιδευτική τεχνολογία είναι η συστηματική εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες προκύπτουν από έννοιες των φυσικών επιστημών και των επιστημών της συμπεριφοράς αλλά και άλλες γνώσεις, με σκοπό την αποτελεσματική επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, ανεξάρτητα από το αν περιλαμβάνεται ή όχι και η χρήση τεχνολογικών μέσων και εργαλείων (Reiser, 2024; 2013; Gentry, 1995). Μέχρι το 1963, λέξη κλειδί για τον ορισμό αποτελούσαν οι οπτικοακουστικές επικοινωνίες, οι οποίες, σύμφωνα με αυτόν, είναι κλάδος της εκπαιδευτικής θεωρίας και της πρακτικής, που ενδιαφέρεται για τη σχεδίαση και τη χρήση των μηνυμάτων που ελέγχουν τη διαδικασία μάθησης, ενώ πρακτικός στόχος τους είναι η αποδοτική χρησιμοποίησή τους από κάθε μέθοδο και μέσο επικοινωνίας, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης.

Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί της εκπαιδευτικής τεχνολογίας μπορούν να υπαχθούν σε δυο μόνο ταξινομήσεις (Reiser, 2024; 2001a). Ο πρώτος τύπος ορισμών εξισώνει την τεχνολογία με ένα ιδιαίτερο σύνολο εκπαιδευτικών μέσων, αναφερόμενων συχνά, ως οπτικοακουστικών συσκευών. Ο άλλος τύπος περιγράφει την εκπαιδευτική τεχνολογία ως μια διαδικασία συστημικής προσέγγισης, ένας ορισμός ο οποίος ήταν σε ισχύ έως το 1972 (Januszewski & Persichitte, 2013; Mishra, 2009). Μέχρι το 1977, παρουσιάστηκαν και άλλοι ορισμοί, οι οποίοι μετασχηματίστηκαν, σταδιακά, και συγχωνεύτηκαν τελικά, σ' αυτόν που προτάθηκε, το 1994, από την Association for Educational Communication and Technology (AECT): «Η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι η θεωρία και οι εφαρμογές της σχεδίασης, της ανάπτυξης, της χρησιμοποίησης, της διαχείρισης

και της αξιολόγησης των διαδικασιών και των πόρων, που σχετίζονται με το φαινόμενο της μάθησης» (Olusola, 2020; Seels & Richey, 2012; Januszewski, 2001), που τάσσεται, καταφανώς, με το δεύτερο τύπο ορισμών, σύμφωνα με τη δυαδική διαμέριση, που, προηγουμένως, αναφέρθηκε.

Ο Reiser (2024; 2001a;b), σε μια προσπάθεια σύνθεσης όλων των παρουσιαζόμενων ορισμών, δέχεται ότι «το πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της τεχνολογίας περιλαμβάνει την ανάλυση των προβλημάτων μάθησης και επίδοσης και τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την υλοποίηση, την αξιολόγηση και τη διαχείριση εκπαιδευτικών και μη διαδικασιών και πόρων, που αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης και των επιδόσεων σε ποικίλα περιβάλλοντα και χώρους. Οι επαγγελματίες στον τομέα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της τεχνολογίας, συχνά, χρησιμοποιούν συστηματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες σχεδιασμού και χρησιμοποιούν μια ποικιλία εκπαιδευτικών μέσων για να επιτύχουν τους στόχους τους». Μια τελευταία και, μάλλον, πετυχημένη απόπειρα (Robinson, Molenda & Rezabek, 2013) ορίζει την εκπαιδευτική τεχνολογία ως τη μελέτη και τις δεοντολογικές πρακτικές διευκόλυνσης της μάθησης και της βελτίωσης των επιδόσεων, μέσω της δημιουργίας, χρήσης και διαχείρισης κατάλληλων τεχνολογικών διαδικασιών και πόρων. Πάντως, η αποτελεσματική χρήση τεχνολογιών, εργαλείων, τεχνικών, πόρων και διαδικασιών με σκοπό την υποστήριξη και την ενίσχυση της μάθησης, των επιδόσεων και της διδασκαλίας θα βρίσκεται πάντοτε στο επίκεντρο αυτής της έννοιας, η οποία αποκαλείται εκπαιδευτική τεχνολογία (Todino, 2025; Huang, Spector & Yang, 2019).

Τέλος, παρά την πλουραλιστικότητα και πολυφωνία των ορισμών και την «αδυναμία» εννοιολογικού προσδιορισμού της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και τις «αντιπαράθεσεις», η εκπαιδευτική κοινότητα συμφωνεί ότι το σχετικό πεδίο έχει επηρεαστεί, κατά πολύ, από τις ιδέες του Gagné (Nelson, 2000). Ο Αμερικανός ψυχολόγος Robert Mills Gagné ανέπτυξε πλούσια και ποικίλη επαγγελματική σταδιοδρομία, καθώς υπηρέτησε ως καθηγητής σε πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα στις ΗΠΑ. Το ερευνητικό και επιστημονικό του έργο υπήρξε πρωτοπόρο, αφού χαρακτηρίζεται από σημαντικές καινοτομίες, όσον αφορά στη μελέτη της ανθρώπινης μάθησης και τη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων και δεξιοτήτων, συνεισφέροντας καίρια στην εξέλιξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Clendaniel, 2003). Παράλληλα, ο Gagné κατέγραψε σημαντική παρουσία στη στρατιωτική εκπαίδευση, καθότι συμμετείχε ενεργά στην εκπαίδευση των πληρωμάτων της Πολεμικής Αεροπορίας κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Fields, 2000). Η επιστημονική του πορεία σφραγίστηκε με τη σημαντική ερευνητική συμβολή του στα εργαστήρια Armstrong της Πολεμικής Αεροπορίας των ΗΠΑ (Dempsey, 2002).

Ο Gagné θεωρείται, σήμερα, πως συνέβαλε κύρια και σημαντικά στην ανάπτυξη του θεωρητικού πεδίου, το οποίο σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό/διδασκτικό σχεδιασμό (instructional design). Γενικά, μια διδακτική θεωρία μπορεί να θεωρηθεί ως μια εκπαιδευτική κατεύθυνση, η οποία εστιάζει στην κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού και πόρων, ώστε να προαχθεί η μαθησιακή διαδικασία (Gagné, 1985; 1983a; b; 1970a; b). Εξ

ορισμού, ο εκπαιδευτικός/διδασκικός σχεδιασμός είναι ένα σύστημα, το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη συνεπών, βέλτιστων και αξιόπιστων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων (Gustafson & Branch, 2007), με κύρια κατεύθυνση την κατανόηση και τη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας (Reigeluth, 1983). Ο εκπαιδευτικός/διδασκικός σχεδιασμός είναι μια διεπιστημονική δραστηριότητα, ένα προσανατολισμένο διδακτικό σχέδιο, στο οποίο αποτυπώνεται η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, σε συγκεκριμένες, κάθε φορά, μαθησιακές συνθήκες και καταστάσεις (Theng & Mai, 2009). Ασχολείται, κυρίως, με τον, εκ των προτέρων καθορισμό, («συνταγογράφηση») βέλτιστων μεθόδων διδασκαλίας με στόχο, μέσω αυτού του αναλυτικού και σαφούς προσδιορισμού της πορείας της διδασκαλίας, την επίτευξη των επιθυμητών μεταβολών στις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, δηλαδή την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μάθησής τους (Δημητριάδης, 2015; Reigeluth, 1983). Τις τελευταίες δεκαετίες, το πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού έχει επηρεαστεί έντονα από τις εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, στις θεωρίες επικοινωνίας και στη ραγδαία αναδυόμενη εκπαιδευτική τεχνολογία (Thomas, 2010). Ωστόσο, κυρίαρχο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού παραμένει το ADDIE (ακρωνύμιο των: analysis, design, development, implementation και evaluation) με τα πέντε βήματα-φάσεις του, (όπως μαρτυρούν και τα γράμματα του ακρωνυμίου του): ανάλυση, σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση (Aldoobie, 2015; Molenda, 2015; Welty, 2007).

Εκφάνσεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας

Η εκπαιδευτική τεχνολογία (το όραμα για το μέλλον), αδρομερώς, μπορεί να διαχωριστεί χρονολογικά (κατά σειρά εμφάνισης) σε τρεις μορφές (Θεριανός, 2002; Cullingford, 2000): α) στα κέντρα μαθησιακών πόρων, που περιέχουν πολλές πηγές πληροφόρησης (ή αλλιώς τεχνολογίες πληροφόρησης) β) στις διδακτικές μηχανές και γ) στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (στα δίκτυα υπολογιστών, γενικότερα). Η πρώτη μορφή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας αφορά στις συσκευές – πηγές πληροφοριών ήχου και εικόνας, όπως η κινούμενη εικόνα, το ραδιόφωνο, το μαγνητόφωνο, η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, το διαφανοσκόπιο, οι συσκευές slides, το βίντεο κ.ά. Η εισαγωγή διάφορων μορφών τεχνολογίας πληροφόρησης στην εκπαίδευση αποκτά ευρεία έκταση, κατά τις αρχές του 20ού αιώνα. Ήδη, από το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου αναπτύσσεται στις ΗΠΑ μια βιομηχανία παραγωγής εκπαιδευτικών ταινιών και ένα παιδαγωγικό ρεύμα με στόχο την «οπτική» κατάρτιση των μαθητών, που πολύ γρήγορα μετατράπηκε σε «οπτικοακουστική» (Κόμης, 2004).

Οι πρώτες αυτές συσκευές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, πέραν των άλλων, προκάλεσαν (Cullingford, 2005) και σημαντικές πολιτισμικές αλλαγές στην κοινωνία. Βέβαια, αυτές οι συσκευές δεν επινοήθηκαν με στόχο τη χρησιμοποίησή τους στην εκπαίδευση, καθώς τα αποκτώμενα εκπαιδευτικά οφέλη, από αυτές, ήταν έμμεσα και παράπλευρα. Πάντως, όσον αφορά στην αξιοποίηση των συσκευών πληροφόρησης στην εκπαίδευση, ένα κύμα υψηλής προσμονής κυρίευσε τον κόσμο, ήδη από τα πρώτα χρόνια του 20ού αιώνα. Στην άλλη άκρη του Ατλαντικού, ο προβολέας ταινιών ήταν μια από τις πρώτες οπτικοακουστικές συσκευές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στα σχολεία.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι πρώτοι κατάλογοι εκπαιδευτικών φιλμ δημοσιεύθηκαν το 1910 (Reiser, 2024; 2013; Molenda & Boling, 2013). Ήταν τέτοιος ο ενθουσιασμός για την παιδαγωγική επαναστατικότητα και τη διδακτική αποτελεσματικότητα, που κόμιζαν οι «κινούμενες εικόνες», ώστε να χρεωθεί με μια ανεπιτυχή πρόβλεψη ο εφευρέτης τους, ο διάσημος Thomas Edison: «Τα βιβλία, σύντομα, θα είναι παρωχημένα στα σχολεία», είχε ισχυριστεί το 1913 (ή το 1922) (Kühn, 2019; Willis, 2011; Tyack & Cuban, 2003; Cuban, 1986). Συγκεκριμένα, ο Edison είχε δηλώσει (Oppenheimer, 2003; 1997): «Πιστεύω ότι η κινηματογραφική ταινία θα φέρει επανάσταση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και μέσα σε λίγα χρόνια θα αντικαταστήσει σε μεγάλο βαθμό, αν όχι πλήρως, τη χρήση των σχολικών βιβλίων». Μάλιστα, ο Edison θεωρούσε τις κινούμενες εικόνες και δάσκαλο των φτωχών αλλά και γέφυρα για την απόκτηση κάθε είδους γνώσης (Πασιόπουλος, 2012). Αργότερα, το 1945, ο William Levenson, διευθυντής του ραδιοφωνικού σταθμού στο Δημόσιο Σχολείο του Κλίβελαντ, στο ίδιο υπέρμετρο (και ανευόδωτο, όμως) κλίμα ενθουσιασμού, δήλωσε ότι μπορεί να έρθει, κάποτε, η ώρα που ένα επιτραπέζιο ραδιόφωνο θα είναι τόσο σύνηθες στην τάξη όσο ένας μαυροπίνακας (Oppenheimer, 2003; Schwartz, 2000). Βέβαια, είναι πιθανό, ακόμη και σήμερα, στο ευρύτερο πλαίσιο των συσκευών (των προϊόντων) που συγκροτούν τις Ψηφιακές Τεχνολογίες, παρά την αδιαμφισβήτητη κυριαρχία του υπολογιστή, να χρησιμοποιούνται συσκευές πληροφόρησης στα σχολεία, ίσως σε μια, πιο εξελιγμένη ψηφιακή μορφή, όπως, για παράδειγμα, ψηφιακοί δίσκοι, εκπαιδευτική τηλεόραση, βίντεο ή ραδιόφωνο μέσω Διαδικτύου. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, προ τετραετίας (3/01/2021) υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, διοργανώθηκε Τηλε-Διημερίδα, με τίτλο: «Το Διαδικτυακό Μαθητικό Ραδιόφωνο στην Ψηφιακή Εκπαίδευση», που ως σκοπό είχε την «ανάδειξη του ρόλου του Μαθητικού Ραδιοφώνου ως Μέσου στη διδακτική διαδικασία, όπως αυτή έχει εξελιχθεί στην Ελλάδα και την Κύπρο και όπως έχει, ήδη, διαμορφωθεί, λόγω της ευρείας αξιοποίησης διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργαλείων».

Φυσικά, η τρίτη μορφή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι αφιερωμένη στα πολλά πλεονεκτήματα, που κοσμούν και ισχυροποιούν την εκπαιδευτική φαρέτρα του υπολογιστή, όπως είναι το δυναμικό περιβάλλον διεπαφής, η φιλικότητα, η ευχρηστία, η ταχύτητα, η αλληλεπιδραστικότητα, τα πλούσια γραφικά, οι δυνατότητες για πλοήγηση στον κυβερνοχώρο αλλά και για συγχρονική και ασύγχρονη επικοινωνία, η αυτόματη λήψη και αποστολή αρχείων, η μετάλλαξή του σε μέσο που αντικατέστησε παραδοσιακές συσκευές ήχου, εικόνας και διασκέδασης. Προφανώς, ο κατάλογος συνεχίζεται, όπως και θα εμπλουτίζεται καθημερινά, με νέες (εξωπραγματικές) δυνατότητες.

Αξίζει να αναφερθεί, όμως, ότι αρκετοί ειδικοί κρατούν, κατά καιρούς, μια μετριοπαθή στάση, αρνούμενοι να αποδεχτούν τον υπολογιστή ως σημαντικό γνωστικό και διαμεσολαβητικό εργαλείο. Για παράδειγμα, περίξ του 1990, υπήρξε μια ξεκάθαρη γενική υποχώρηση, μια αναστροφή, καθώς οι αναμενόμενες, επαναστατικές εκπαιδευτικές αλλαγές, λόγω της αξιοποίησης του υπολογιστή αποδεικνύονταν χιμαιρικές (Βοσνιάδου, 2006; Pelgrum & Law, 2003; Jones, 2003; Oppenheimer, 1997; Alessi & Trollip, 1991). Μια περίοδος «ψηφιακής αγκύλωσης» είχε ανατείλει, όπου, γενικά, οι ψηφιακές τεχνολογίες μάλλον περιθωριοποιήθηκαν και οι ευσεβείς πόθοι για την ψηφιακή

επανάσταση στη σχολική διαδικασία διαψεύστηκαν. Ο Steven Jobs, ένας από τους ιδρυτές της Apple, είχε συμπεράνει, τότε, ότι (Oppenheimer, 1997) τα «στραβά» της εκπαίδευσης δεν μπορούν να διορθωθούν από την τεχνολογία». Απεναντίας, ο Πρόεδρος Bill Clinton (Oppenheimer, 2003; 1997; Schwartz, 2000), εκείνη την εποχή (1995), ήταν περισσότερο αισιόδοξος και επιχειρηματολογούσε υπέρ της αξίας της ψηφιακής δυναμικής και της σπουδαιότητας των εκπαιδευτικών οφελών από τη χρήση του υπολογιστή, προτείνοντας να στηθεί «μια γέφυρα για τον εικοστό πρώτο αιώνα, όπου οι υπολογιστές θα είναι σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής αίθουσας, όπως και οι μαυροπίνακες».

Από τις αρχές του 21ου αιώνα, παρατηρείται έντονη ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την ενσωμάτωση του Υπολογιστή στη διδακτική διαδικασία (Haydn, 2002). Σημειώνεται μια κρίσιμη αναδίπλωση, μια σημαντική αναζωπύρωση και ένας ενθουσιασμός, αποτέλεσμα των πολλών και σημαντικών διαφαινόμενων οφελών, από την αξιοποίηση των συναρπαστικών δυνατοτήτων και ευκολιών που άρχισε να προσφέρει το Διαδίκτυο (Zawacki-Richter & Latchem, 2018; Amante, 2007; Βοσνιάδου, 2006; Pelgrum & Law, 2003, Παπαθανασίου & Κόμης 2003; Pelgrum, 2001). Στη σημερινή εποχή, και ιδίως μεταξύ των νεότερων, το Διαδίκτυο έχει καθιερωθεί ως ένα βασικό εργαλείο πρόσβασης στη γνώση αλλά και ως ένα ισχυρό μέσο εκπαιδευτικής διαμεσολάβησης, προσφέροντας πλούσια αλληλοεπιδραστικά, συνεργατικά και μεταγλωσσικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μαθησιακής εμπειρίας (Μαστρογιάννης, 2016).

Πάντως, όπως συνέβηκε και τη δεκαετία του 1990, έρευνες (π.χ. OECD, 2015) αποκαθλώνουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του υπολογιστή, καθότι διαπιστώθηκε ότι η συχνή χρήση των υπολογιστών στα σχολεία όχι μόνο δεν ενισχύει, αλλά, αντιθέτως, χειροτερεύει τις επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, η μετρημένη και ποιοτική χρήση του υπολογιστή μπορεί να εξασφαλίσει γόνιμες παιδαγωγικές συνθήκες και δημιουργικά, μετασχηματιστικά περιβάλλοντα αναπλαισίωσης και υψηλών γνωστικών διεργασιών και επιδόσεων. Φυσικά, η διασφάλιση αυτής της ποιότητας και της ορθολογιστικότητας στη χρήση του υπολογιστή μπορεί να στηριχτεί σε μια συστηματική, περιοδική και οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε οι αρχικές ελπίδες για (έστω και μικρή) εκπαιδευτική ανάκαμψη, μέσω του υπολογιστή, να μην αποδειχτούν φρούδες (Μαστρογιάννης, 2017). Γενικά, μπορεί να τονιστεί ότι το όραμα για το μέλλον, με βάση την εκπαιδευτική τεχνολογία (και όχι μόνο), θα αποτυγχάνει, κλασικά και σταθερά, όταν θα βασίζεται σε ψευδείς προϋποθέσεις (Cullingford, 2000), ότι τάχα, δηλαδή, ο δάσκαλος δεν είναι απαραίτητος στη μορφοποίηση και την ύφανση αυτού του οράματος. Απεναντίας, η επένδυση στον εκπαιδευτικό, που είναι το πλέον χαρισματικό, ευέλικτο, επινοητικό και ευρηματικό κομμάτι της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, είναι, αναντίλεκτα, και επένδυση στην ελπίδα, την πρόοδο και την ανάκαμψη.

Οι διδακτικές μηχανές

Μεγάλο μέρος των ερευνών, σχετικά με την προγραμματισμένη διδασκαλία, βασίστηκε στη χρήση των διδακτικών μηχανών, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την

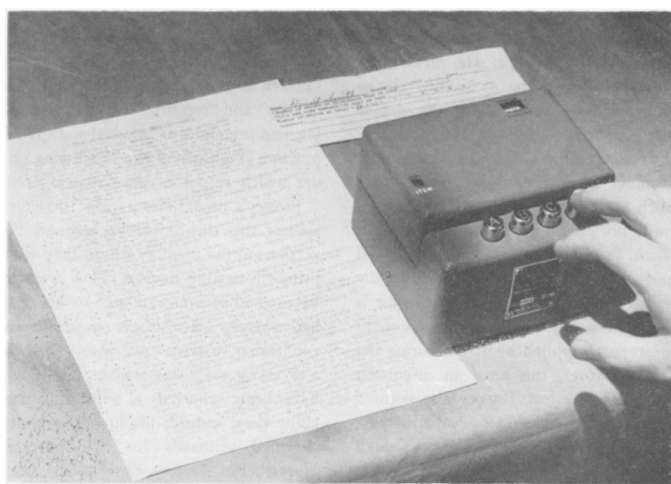
εκπαιδευτική υλοποίησή της (Lockee, Moore & Burton, 2004). Στο δημοσίευμα του 1954, ο μεγάλος Αμερικανός ψυχολόγος B. F. Skinner (1904-1990), επιχειρηματολόγούσε, υπέρ των πολλών πλεονεκτημάτων των «διδασκτικών μηχανών», αφού πίστευε, ακλόνητα, ότι η χρησιμοποίησή τους υπερτερεί έναντι των ελλειμματικών και παιδαγωγικά ελλιπών, παραδοσιακών, εκπαιδευτικών τεχνικών. Ο Skinner (1954) ισχυριζόταν πως υπάρχει ένα άλλο είδος κύριου εξοπλισμού, που θα ενθαρρύνει τον μαθητή, για να αποκτήσει έναν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αλλαγές στις πρακτικές καταστάσεις, έγραφε ο Skinner, στρέφονται, κυρίως, προς την κατεύθυνση της παροχής μηχανικών συσκευών για τον έλεγχο των ενδεχόμενων ενισχύσεων. Κατά τον Skinner (1958), υπάρχουν μηχανές, οι οποίες, πράγματι, μπορούν να εξασφαλίσουν γόνιμες συνθήκες για αυτο-διδασκαλία. Από την πειραματική μελέτη της μάθησης έρχονται συσκευές, οι οποίες δημιουργούν βέλτιστες συνθήκες και προϋποθέσεις, για αυτο-εκπαίδευση, ισχυριζόταν. Επίσης, θεωρούσε ότι κάθε μαθητής πρέπει να είναι ελεύθερος και απερίσπαστος στην ανάπτυξη και υιοθέτηση του δικού του προσωπικού ρυθμού μάθησης (μέσω της λεγόμενης αδύνατης περιχάραξης βηματισμού), εργαζόμενος, έτσι, στα ωφέλιμα και αντιεξοντωτικά πλαίσια μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Όπως συνέβηκε με τις δυο άλλες μορφές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και τα αρχικά, διθυραμβικά σχόλια που απέσπασαν από ειδικούς, έτσι και οι διδασκτικές μηχανές ήγειραν, αμέσως, προσδοκίες, που δεν επαληθεύτηκαν, όμως, στην πορεία. Η τρίτη αποτυχημένη, ενδιάμεση πρόβλεψη, μετά από αυτή του Edison και πριν από αυτή του Papert, που αντιστοιχεί στην υποτιθέμενη εκπαιδευτική επαναστατικότητα, που περιέκλειαν οι διδασκτικές μηχανές, χρεώνεται στον ένθερμο υποστηρικτή τους αλλά και, κατά μια έννοια, «εφευρέτη» τους, τον B. F. Skinner. Ο Skinner προέβλεψε (ανεπιτυχώς) ότι οι μηχανικές συσκευές θα άλλαζαν δραματικά την εκπαίδευση, αφού πίστευε ότι οι μαθητές, αν αφιέρωναν τον ίδιο χρόνο, όπως μέσα σε μια τυπική τάξη, με τη βοήθεια των διδασκτικών μηχανών και της προγραμματισμένης διδασκαλίας θα μπορούσαν να μάθουν δύο φορές περισσότερα (Willis, 2011; Oppenheimer, 2003; Schwartz, 2000).

Ο Skinner στηρίχθηκε πάνω σε μια σειρά μελετών, με σκοπό να βελτιώσει μεθόδους διδασκαλίας για την ορθογραφία, τα Μαθηματικά αλλά και για άλλα σχολικά μαθήματα με τη χρησιμοποίηση μιας μηχανικής συσκευής, που θα ξεπερνούσε τη συνηθισμένη εμπειρία της αίθουσας. Η δυνατότητα είχε αναγνωριστεί, ήδη, από το 1920, όταν ο Sidney L. Pressey (1888–1979), ο οποίος και θεωρείται και πατέρας των διδασκτικών μηχανών, σχεδίασε διάφορες μηχανές, που θεωρούνται ως οι πρόδρομοι των μετέπειτα διδασκτικών μηχανών του Skinner (Curr 1963; Skinner, 1961), οι οποίες μηχανές του Pressey είχαν ως «αποστολή» τον αυτόματο έλεγχο της νοημοσύνης και των πληροφοριών (Skinner, 1958). Αξιοσημείωτη, μπορεί να χαρακτηριστεί, εδώ, η δυσαναλογία κατά την αναγνώριση της συνεισφοράς των δυο πρωτεργατών των διδασκτικών μηχανών (Benjamin, 1988), καθώς η φήμη που απέκτησε το πρωτοποριακό έργο του Pressey είναι κατά πολύ υποδεέστερη της εκτίμησης που χαίρει ο Skinner για τη συμβολή του στην ανάπτυξη των διδασκτικών μηχανών.

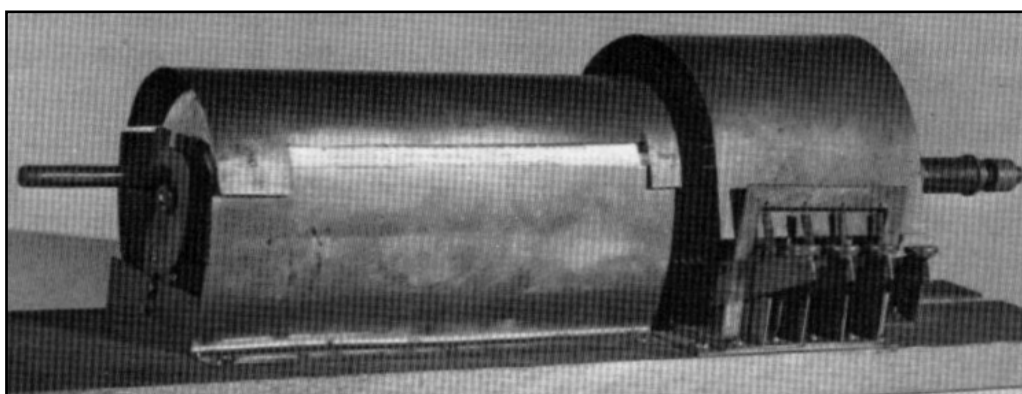
Η δεκαετία του '20 και του '30 υπήρξε μια περίοδος, κατά την οποία βρίσκονταν σε

συνεχή εξέλιξη και βελτίωση τα τεστ ελέγχου. Τα περιεχόμενα των Προγραμμάτων Σπουδών υφίσταντο διεξοδική και λεπτομερή ανάλυση και κατάτμηση σε μονάδες δεξιοτήτων, γνώσεων και εκτίμησης. Η ανάγκη, δε, για συνεχή έλεγχο, παράλληλα με τη διαδικασία της διδασκαλίας, οδήγησε στην ανάπτυξη αυτών των πρώτων μηχανών ελέγχου (αξιολόγησης) του Pressey (Curr, 1963). Ο Pressey, το 1926, δημοσίευσε το πρώτο του άρθρο σχετικά με τη χρήση μιας διδακτικής μηχανής, όπου σημείωνε: «Οι διδακτικές μηχανές είναι μοναδικές μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθημάτων, δεδομένου ότι οι μαθητές δεν ακούν, παρακολουθούν ή διαβάζουν μόνο παθητικά, αλλά συμμετέχουν και απαντούν ενεργητικά. Και καθώς πράττουν, έτσι, οι ίδιοι βρίσκουν την απάντηση, αν είναι σωστή ή όχι» (Skinner, 2003; Pressey, 1926).



Εικόνα 1: Συσκευή αυτοελέγχου του Pressey

Στην παραπάνω εικόνα 1 απεικονίζεται συσκευή αυτοελέγχου του Pressey, με test πολλαπλής επιλογής. Ο μαθητής πιέζει το πλήκτρο, το οποίο αντιστοιχεί στην επιλογή του. Εάν αυτή είναι σωστή, η συσκευή προχωρά στην επόμενη ερώτηση (Skinner, 1958). Παρακάτω στην εικόνα 2, εμφανίζεται μια εξελιγμένη μηχανή του Pressey, η οποία λανσαρίστηκε το 1927 (Heines, 2004; Pressey, 1927).

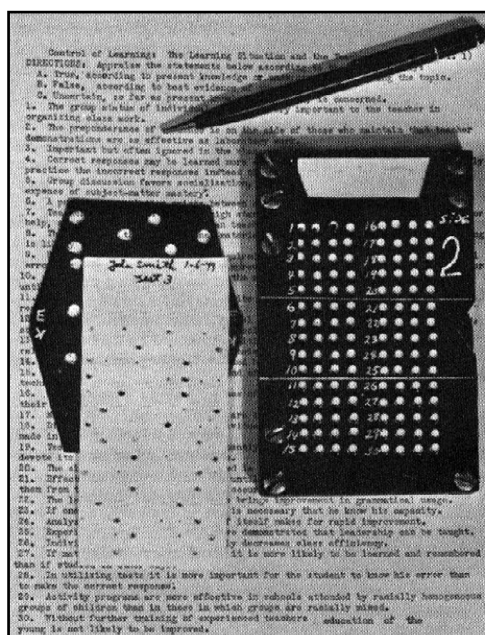


Εικόνα 2: Εξελιγμένη μηχανή του Pressey, 1927

Είχε προηγηθεί το 1926 μια συσκευή, όπου ένα συναρπαστικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ήταν η αυτόματη καταγραφή όλων των απαντήσεων. Σε ένα πολύ πιο πρόσφατο άρθρο, το 1964, ο Pressey σημείωσε ότι για τη συσκευή του 1926 υπήρξε ένας

προσαρμόσιμος μηχανισμός, που θα φιλοδώρηζε στον χρήστη μια παστίλια καραμέλας, όταν θα είχε επιτευχθεί ένας καθορισμένος αριθμός σωστών απαντήσεων! Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, επειδή προηγήθηκε χρονικά, σχεδόν 30 έτη, των παραδοχών του Skinner ως προς την «ενισχυτική» συμβολή των μηχανών στη διαδικασία της μάθησης (Heines, 2004; Pressey, 1964).

Το 1927, ο Pressey βελτίωσε την αρχική μηχανή του, ώστε να αποφεύγονται διαδοχικές εμφανίσεις των ερωτήσεων, οι οποίες είχαν απαντηθεί σωστά, πάνω από δύο συνεχόμενες φορές. Τέλος το 1932, μια άλλη εφεύρεση του Pressey ήταν περισσότερο περίτεχνη (εικόνα 3), αφού οι κάρτες των απαντήσεων του μαθητή ήταν κομμάτια από χαρτόνι, με 30 σειρές, από πέντε κύκλους η κάθε μία (Heines, 2004).

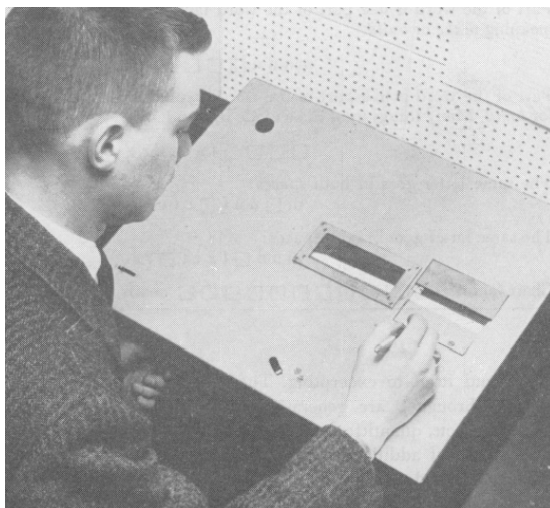


Εικόνα 3: Μηχανή Pressey, 1932

Επιπλέον, και ο πολύ γνωστός Αμερικανός, εκπαιδευτικός ψυχολόγος Edward Lee Thorndike (1874-1949), αναφέρεται ως πρόγονος της προγραμματισμένης διδασκαλίας, αφού είχε προβλέψει, από το 1912, την ανάπτυξη ειδικών προγραμματιστικών εργαλείων (McNeil, 2007; Hilgard & Bower, 1975; Thorndike, 1912).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία, τελικά, ήταν το σχέδιο του Skinner, το οποίο στηριζόταν σε διάφορες αλληλοεξαρτώμενες αρχές. Ο Αμερικανός ψυχολόγος πρότεινε τα «προγραμματιστικά υλικά» (διδασκτικές μηχανές ή προγραμματισμένα βιβλία) να βασίζονται σε μια σειρά μικρών, διακριτών και διαδραστικών βημάτων, καθένα από τα οποία πρέπει να απαιτεί μια ενεργητική απάντηση-ανταπόκριση από τον μαθητή. Στη συνέχεια, ο μαθητής θα λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση, σχετικά με την ακρίβεια και την ορθότητα της απάντησής του. Είναι μια διδασκαλία σχεδιασμένη εκ των προτέρων και παρουσιάζει την πληροφορία με γραμμικό τρόπο (Κόμης, 2004). Ο Skinner, όπως αναφέρθηκε, υποστήριζε ότι κάθε μαθητής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει με αυτονομία και χωρίς παρεμπόδιση, διαμορφώνοντας και ακολουθώντας τον δικό του ρυθμό μάθησης, στο πλαίσιο μιας εξατομικευμένης διδακτικής προσέγγισης.

Η διδακτική μηχανή του Skinner (εικόνες 4 και 5) ήταν με τη σημερινή ορολογία ένα «πρώιμο λογισμικό κλειστού τύπου, εξάσκησης και πρακτικής» με κύρια (και μόνη) παιδαγωγική εφαρμογή την (αυτο)αξιολόγηση και (αυτο)βαθμολόγηση γνώσεων. Στην εικόνα 4, ο μαθητής γράφει την απάντηση σε μια χάρτινη ταινία στα δεξιά. Σηκώνει έπειτα με το αριστερό του χέρι έναν μοχλό και η σωστή απάντηση αποκαλύπτεται (Skinner, 1958).



Εικόνα 4. Μαθητές, μηχανές και διδασκαλία

Στην εικόνα 5, παρουσιάζεται μια διδακτική μηχανή για την Αριθμητική, δώρο του B. F. Skinner, στο Cambridge Massachusetts, το 1954 (<http://americanhistory.si.edu>).



Εικόνα 5: Διδακτική μηχανή για την Αριθμητική.

Ο Skinner, επίσης, σημείωνε ότι η διαδικασία της μάθησης πρέπει να διαιρείται σε μεγάλο αριθμό πολύ μικρών βημάτων και η ενίσχυση πρέπει να εξαρτάται από την ολοκλήρωση κάθε βήματος. Ακόμη, πίστευε ότι αυτό ήταν η καλύτερη δυνατή ρύθμιση για τη μάθηση, επειδή λάμβανε υπόψη το ποσοστό μάθησης, για κάθε μεμονωμένο μαθητή. Φυσικά, ο Skinner εξήγησε ότι η ίδια η μηχανή δεν μπορεί να διδάξει, αλλά φέρνει τον μαθητή σε επαφή με το άτομο που συνέταξε το υλικό, που παρουσιάζεται.

Για παράδειγμα παρακάτω, παρουσιάζονται σειριακά, τα 6 επιμέρους βήματα, που προτείνονται κατά την προγραμματισμένη εκμάθηση της ορθογραφίας της λέξης «συνειδητοποίηση». Οι μαθητές κινούν sliders για να εμφανίσουν τα γράμματα στα λευκά τετράγωνα. Το επόμενο βήμα προβάλλεται αυστηρά, μόνο όταν το προηγούμενο εκτελείται σωστά. Τελικά στο 6ο βήμα, οι μαθητές γράφουν τη λέξη για να ολοκληρώσουν την ίδια πρόταση, που χρησιμοποιήθηκε στο 1ο βήμα. Κατά τον Skinner (1958), ακόμη και ένας αδύναμος μαθητής είναι πολύ πιθανό να γράψει τη μελετώμενη λέξη, χωρίς ορθογραφικά λάθη, επειδή την έχει συνθέσει ή συμπληρώσει, ήδη, έξι φορές:

1. **Συνειδητοποίηση** σημαίνει ότι καταλαβαίνω κάτι καλά. *Η συνειδητοποίηση του λάθους βοήθησε το παιδί να βελτιωθεί.* Αντίγραψε τη λέξη εδώ:

2. Μέρος της λέξης **συνειδητοποίηση** είναι ίδιο με μέρος της λέξης **συνείδηση**. Και οι δύο λέξεις έχουν σχέση με το «καταλαβαίνω». Συμπλήρωσε το κοινό μέρος:

τ

ο

π

ο

ί

η

σ

η

3. Άλλο μέρος της λέξης **συνειδητοποίηση** είναι ίδιο με μέρος της λέξης **ποιώ** (ποιώ = φτιάχνω). Συμπλήρωσε το κοινό μέρος:

σ

υ

ν

ε

ι

δ

η

τ

ο

η

σ

η

4. Το ίδιο γράμμα μπαίνει και στα δύο κενά:

σ

υ

ν

ε

δ

η

τ

ο

π

ο

η

σ

η

5. Το ίδιο γράμμα μπαίνει και στα τρία κενά:

σ

υ

ν

ε

ι

δ

τ

ο

π

ο

ί

σ

6. Η _____ του λάθους βοήθησε το παιδί να βελτιωθεί.

Παρακάτω στην εικόνα 6, εμφανίζεται μια μεταγενέστερη εξελιγμένη έκδοση της μηχανής του B. F. Skinner του 1954, η οποία «κυκλοφόρησε» το 1960 (Heines, 2004).



Εικόνα 6: Έκδοση του 1960, της μηχανής του Skinner.

Προϊόντος του χρόνου, όπως συνέβητε και με τον προγραμματισμό, ο οποίος ανέπτυξε μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, οι διδακτικές μηχανές εξελίχθηκαν από τα πρώιμα, απλά μηχανήματα, που ήταν κάτι παραπάνω από ηλεκτρονικά βιβλία εργασίας, στα μεταγενέστερα μηχανήματα που επέτρεπαν στους μαθητές να έλθουν σε επαφή με πιο σύνθετο υλικό που απαιτούσε παραπάνω από μία απαντήσεις. Οι μαθητές μπορούσαν να γράψουν τις απαντήσεις τους και να προχωρήσουν, συγκρίνοντας τις απαντήσεις τους με αποδεκτές απαντήσεις (Bower & Hilgard, 1981).

Γενικά τα επιχειρήματα υπέρ των διδακτικών μηχανών στηρίχθηκαν, δε, δυο κρίσιμες υποθέσεις (Cullingford, 2000): α) Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω μιας σειράς σύντομων, συγκεκριμένων ενεργειών. Πρώτα συντελείται ένα μικρό γεγονός ή μαθαίνεται μια μικρή δεξιότητα, και έπειτα ένα άλλο και κατόπιν ένα επόμενο, μέσω μιας σειράς λογικών κινήσεων. Η μάθηση χωρίζεται σε μια σειρά τμημάτων που όλοι, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να κατανοήσουν και να αναπτύξουν και β) Μόνο οι μηχανές θα είχαν την υπομονή να επαναλαμβάνουν και να επαναλαμβάνουν την ίδια εντολή και την ίδια απάντηση. Ως βασικό πλεονέκτημα των διδακτικών μηχανών θεωρούνταν το γεγονός ότι ο μαθητής εξετάζεται γρήγορα και χωρίς μεγάλο κόστος με παράπλευρο αποτέλεσμα ο δάσκαλος να εξοικονομεί χρονικούς πόρους, αφού δε θα διόρθωνε. Επίσης, οι μαθητές μπορούσαν να ασχοληθούν με αυτές, όποτε το επιθυμούσαν.

Οι διδακτικές μηχανές ως θεραπεινίδες της προγραμματισμένης διδασκαλίας

Ως πρώτη ακραιφνής και αποκλειστική (αυθεντική) εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Κόμης, 2004), πρώτος πυλώνας και συνάμα αιμοδότης της, θεωρούνται οι διδακτικές μηχανές, αυτοί οι αγγελιοφόροι και οι ευαγγελιστές των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Οι μηχανές αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την «προγραμματισμένη διδασκαλία». Στο είδος αυτό της διδασκαλίας, κατέφυγαν οι Αμερικανοί πανικόβλητοι, με σκοπό να υπερφαλαγγίσουν και να υπερακοντίσουν τη ρωσική διαστημική κυριαρχία. Ήδη, στις 4 Οκτωβρίου 1957, ο σοβιετικός τεχνητός δορυφόρος Σπούτνικ

(Sputnik) σηματοδότησε την πρώτη ανθρώπινη νίκη κατά της νευτώνειας βαρύτητας, αφού εγκατέλειψε τη γη περιηγούμενος στο διάστημα, κουνώντας προκλητικά το μαντίλι στους Αμερικανούς, που μέχρι τότε κόμπαζαν ότι αποτελούσαν, τάχα, τους μόνους γνώστες, κατακτητές και πρωτοπόρους της διαστημικής τεχνολογίας.

Η καθιερωθείσα έκφραση «Σπούτνικ σοκ» (Sputnik shock) αποδίδει, εύστοχα, την ιστορική αυτή αμερικανική, επιστημονική ψυχρολουσία, καταμεσής του Ψυχρού Πολέμου. Αυτή η (απρόσμενη) αεροναυπηγική νίκη των Σοβιετικών έναντι των Αμερικανών σηματοδότησε μια ευρεία μεταστροφή των δεύτερων, υπέρ της εκπαίδευσης, αυξάνοντας ριζικά τη χρηματοδότηση για μεταρρυθμίσεις και επένδυση στα Σχολεία και την τεχνολογική εκπαίδευση. Οι πολιτικοί και η επιστημονική κοινότητα θορυβήθηκαν τόσο, ώστε μια σειρά από αλλαγές στις εθνικές χρηματοδοτήσεις αλλά και στις προτεραιότητες, αμέσως, σημειώθηκαν (Green, 2010; Molnar, 1997). Παρεμπιπτόντως, η NASA, η Εθνική Υπηρεσία Αεροναυτικής και Διαστήματος (National Aeronautics and Space Administration), και η ARPA (Advanced Research Projects Agency) αποτέλεσαν την άμεση αντίδραση των Αμερικανών σε αυτή τη σοβιετική υπερίσχυση. Και οι δυο αυτοί οργανισμοί ιδρύθηκαν το 1958, με την ARPA να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία του Διαδικτύου (Μαστρογιάννης, 2015).

Μέρος της αμερικανικής προσπάθειας για εκπαιδευτική και, κατ' επέκταση, επιστημονική ανάκαμψη αποτέλεσε, όπως τονίστηκε, η προγραμματισμένη διδασκαλία (programmed instruction) ή προγραμματισμένη μάθηση (programmed learning), η οποία αναπτύχθηκε από τον σπουδαίο Αμερικανό, συμπεριφοριστή ψυχολόγο B. F. Skinner, ως μια δυναμική συμβολή στην αντιμετώπιση και επίλυση μαθησιακών και εκπαιδευτικών προβλημάτων. Εκείνη την εποχή, από τις αρχές της δεκαετίας του 60, υπήρξε έντονο εκπαιδευτικό και διδακτικό ενδιαφέρον, για ανεξάρτητη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Όμως, επειδή προσωπικοί δάσκαλοι για κάθε μαθητή ήταν συνήθως μη διαθέσιμοι, ο Skinner επινόησε την προγραμματισμένη διδασκαλία, που επρόκειτο να εφαρμοστεί, μέσω των διδακτικών μηχανών, ώστε να γεφυρωθεί το γνωστικό-επιστημονικό έλλειμμα των Αμερικανών έναντι των Σοβιετικών.

Η παιδαγωγική αυτή καινοτομία λανσαρίστηκε με τη δημοσίευση, το 1954, του άρθρου του Skinner «The Science of Learning and the Art of Teaching». Η προγραμματισμένη διδασκαλία, που θυμίζει τεχνικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδακτικά συστήματα Ανοιχτών Πανεπιστημίων, είναι ένα μοντέλο αυτοδιδασκαλίας, κατά το οποίο ο μαθητής (ή ο εκπαιδευόμενος, γενικότερα) στηρίζεται σε ειδικά βιβλία προετοιμασίας ή σχετικό, κατάλληλο εξοπλισμό (π.χ. μηχανές), με σκοπό να μάθει, δίχως δάσκαλο.

Στις αρχικές μορφές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, οι μαθητές διάλεγαν (πληκτρολογούσαν) απαντήσεις, από κάποιες επιλογές που προσφέρονταν (πολλαπλές απαντήσεις), σε απλά μαθηματικά προβλήματα, με τη βοήθεια ενός υποτυπώδους πληκτρολογίου. Η σωστή απάντηση ξεκλείδωνε την επόμενη ερώτηση, ενώ σε μια λανθασμένη επιλογή της σωστής απάντησης, η διαδικασία σταματούσε και (χωρίς ανατροφοδότηση) ανέμενε την τελική σωστή επιλογή της ορθής απάντησης. Αυτή η απλή, βηματική διαδικασία είναι γνωστή ως γραμμική προγραμματισμένη διδασκαλία

(Encyclopedia.com, 2018), όπου ένα απλό σύνολο υλικών προσφέρεται στους μαθητές, οι οποίοι, σε κάθε στάδιο, σειριακά, αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, μέχρι τα (προκαθορισμένα από τον δημιουργό) προβλήματα να εξαντληθούν. Τα βιβλία της προγραμματισμένης μάθησης διέφεραν, ωστόσο, από τα παραδοσιακά βιβλία εργασίας (Bower & Hilgard, 1981), επειδή στην πραγματικότητα δίδασκαν νέες πληροφορίες, μέσω αυτής της μεθόδου ερώτησης- απάντησης (ερεθίσματος - αντίδρασης), βήμα προς βήμα, και όχι προσφέροντας απλώς υλικό πρακτικής για ήδη αποκτημένες δεξιότητες.

Μία άλλη περισσότερο σύνθετη μορφή είναι η προγραμματισμένη διδασκαλία διακλάδωσης (Encyclopedia.com, 2018; Hilgard & Bower, 1975), όπου οι μαθητές επιλέγουν μία από τις πολλές προσφερόμενες απαντήσεις και ακολούθως, εάν έχουν δώσει σωστή απάντηση, προχωρούν σε ένα άλλο στάδιο με περισσότερες σχετικές πληροφορίες, για μάθηση αλλά και με περισσότερες ερωτήσεις για να απαντήσουν. Μια εσφαλμένη απάντηση σε μια ερώτηση-πρόβλημα ακολουθείται πάντα από ανατροφοδότηση, ώστε τελικά, ο μαθητής να οδηγηθεί να επιλέξει σωστά. Αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ γραμμικής και διακλαδωτικής προγραμματισμένης διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται σε ευθεία αντιστοιχία με τη σημερινή διαφορά μεταξύ πολυμέσων και υπερμέσων. Στα πολυμέσα (π.χ. δίσκος CD, ντοκιμαντέρ, κινηματογραφικά φιλμ, εκπαιδευτικά βίντεο κ.ά.) η προσπέλαση της πληροφορίας γίνεται γραμμικά, όπου ο ακροατής ή ο θεατής κρατά παθητική στάση και αδυνατεί να μεταβάλλει τη σειρά και τη ροή των πληροφοριών. Στα υπερμέσα η προσπέλαση της πληροφορίας γίνεται κατά επιλογή του χρήστη, μη γραμμικά, όπως είναι, για παράδειγμα, η πλοήγηση στη Wikipedia, με τους πολλούς υπερσυνδέσμους.

Αναφέρεται ότι η προγραμματισμένη διδασκαλία, που έγινε γρήγορα δημοφιλής στον εκπαιδευτικό κόσμο, είναι μια από τις πλέον σημαντικές καινοτομίες (Fathima, 2013), στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, μολονότι δεν εξέλειπε, με την παρουσίασή της, και μια σχετική καχυποψία των εκπαιδευτικών (Curr, 1963), πιθανόν λόγω της συμπεριφοριστικής κατατομής της. Επιπλέον, θεωρείται ότι καμιά άλλη, τόσο απλή κίνηση, δεν επηρέασε, ίσως, τόσο πολύ, το πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της τεχνολογίας, όσο η προγραμματισμένη διδασκαλία (Lockee, Moore & Burton, 2004). Μάλιστα, έρευνες έδειχναν, τότε, ότι η προγραμματισμένη μάθηση είναι συχνά επιτυχής και μερικές φορές περισσότερο και από την παραδοσιακή μάθηση που βασίζεται κυρίως στον εκπαιδευτικό, διότι αναγνωρίζει τις διαφορετικές ικανότητες και τις ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά (Bower & Hilgard, 1981). Οι μαθητές που είχαν μάθει το υλικό μπορούσαν να προχωρήσουν πιο γρήγορα, ενώ αυτοί που δυσκολεύονταν, λάμβαναν περισσότερες ευκαιρίες εξάσκησης μέσα από επαναλαμβανόμενη έκθεση στα ίδια προβλήματα (Wang, 2013). Η προγραμματισμένη μάθηση όπως και οι διδακτικές μηχανές που την υπηρετούσαν επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε πιο πολύπλοκα και χρονοβόρα διδακτικά και παιδαγωγικά καθήκοντα.

Ο Skinner θεμελίωσε τις ιδέες του στην αρχή της συντελεστικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση ισχυροποιείται, όταν ενισχύεται το ερέθισμα, για να ανταμείψει μια σωστή απάντηση (Κολιάδης, 2005; Hilgard & Bower, 1975). Γενικά, η θεωρία του

Skinner, η οποία είναι ένα ανατροφοδοτικό μοντέλο και μια επέκταση της έννοιας των διασυνδέσεων, δέχεται ότι μια αντίδραση σε ένα ερέθισμα μπορεί να ενισχυθεί θετικά ή αρνητικά, μέσω ανταμοιβών ή ποινών, αντίστοιχα. Τα συμπεράσματά του, ο Skinner, τα βάσισε σε δεδομένα, που άντλησε από μια σειρά πειραμάτων, που διενήργησε σε περιστέρια (McLeod, 2025).

Η παρουσίαση της προγραμματισμένης διδασκαλίας είχε ως αποτέλεσμα την πραγματοποίηση πολλών και μεγάλων εκπαιδευτικών ερευνών αλλά και την παραγωγή και δημιουργία πολλών εκπαιδευτικών υλικών, ώστε να την υποστηρίξουν. Η προγραμματισμένη διδασκαλία θεωρείται πρόδρομος της διδασκαλίας με τη βοήθεια του υπολογιστή (Encyclopedia.com, 2018; Κόμης, 2004; Hilgard & Bower, 1975). Με σύγχρονη ορολογία, η διδασκαλία με τη βοήθεια του υπολογιστή αναφέρεται σε εφαρμογές, οι οποίες στηρίζονται σε γραμμικές ακολουθίες εντολών, που προχωρούν στην εξέταση κάθε επόμενου σταδίου μόνο, όταν περατωθεί το προηγούμενο. Είναι, συνήθως, προγράμματα (λογισμικά) καθοδήγησης και διδασκαλίας, με παροχή πληροφοριών και γνώσεων και, πιθανόν, ερωτήσεων για αξιολόγηση αυτών των γνώσεων και πληροφοριών που παρουσιάστηκαν (tutorial), καθώς και προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice) μόνο για αξιολόγηση γνώσεων. Παρομοίως, δε, όπως συνέβη και με την προγραμματισμένη διδασκαλία, αυτή η δασκαλοκεντρική-συμπεριφοριστική προσέγγιση στην αξιοποίηση του υπολογιστή προκάλεσε μια εκρηκτική αύξηση στην παραγωγή εκπαιδευτικών πακέτων (συμπεριφοριστικού) λογισμικού.

Όμως, ήδη από τις αρχές της τελευταίας δεκαετίας του προηγούμενου αιώνα, μετά και την παιδαγωγική καταβύθιση του συμπεριφορισμού και την ανάδειξη των εποικοδομιστικών πρακτικών και μεθόδων, ο όρος «προγραμματισμένη διδασκαλία» έπαψε να είναι δημοφιλής λέξη στην εκπαίδευση. Η προγραμματισμένη διδασκαλία απώλεσε, γρήγορα, μάλλον, την παιδαγωγική αίγλη της, επειδή ήταν υπερβολικά άκαμπτη και ανελαστική (McDonald, 2003) και δύσκολα γενικεύσιμη και προσαρμόσιμη στις πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών συνθηκών. Κριτικές για την προγραμματισμένη μάθηση επικεντρώνονταν, βέβαια, και στην έλλειψη αλληλεπίδρασης μαθητών-δασκάλων (Bower & Hilgard, 1981). Το προκαθορισμένο (συμπεριφοριστικό) παιδαγωγικό πλαίσιο και τα περιορισμένα και στενά περιθώρια δράσης, αυτενέργειας και ελευθερίας, που επιτρέπει στους μαθητές, είναι τα κύρια, συγκριτικά μειονεκτήματα της προγραμματισμένης διδασκαλίας. Παρόλη, όμως, την αποκαθήλωση αυτή, η τεχνολογία της προγραμματισμένης διδασκαλίας παρέμεινε στυλοβάτης του καλού διδακτικού σχεδιασμού (Vargas & Vargas, 1991).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Ο ρόλος και η σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας άρχισε να τίθενται στο επίκεντρο παιδαγωγικών συζητήσεων και προβληματισμών από τη δεκαετία του 1960, με την αναγνώριση της δυνατότητας της υπολογιστικής τεχνολογίας να επαναπροσδιορίσει και να μετασχηματίσει τη λειτουργία των διδακτικών μηχανών του Skinner (Higgins, Xiao & Katsipataki, 2012). Οι διδακτικές μηχανές εμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1920 από τον Sidney Pressey και περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στις διατριβές

μιας μικρής ομάδας διδακτορικών φοιτητών του Πανεπιστημίου του Οχάιο (Watters, 2023; Benjamin, 1988). Επανεμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1950 με το έργο του B. F. Skinner και γνώρισαν σημαντική δημοφιλία μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όπου παραδόθηκαν (ή μετεξελίχθηκαν), τελικά, στους προσωπικούς υπολογιστές της δεκαετίας του 1980.

Τελικά, οι Αμερικανοί υπερεκτίμησαν τις δυνατότητες των διδακτικών μηχανών και επένδυσαν σ' αυτές, θεωρώντας τις ιδανικές περιπτώσεις επιστημονικής και εκπαιδευτικής ανάνηψης, προσδίδοντας τους, ίσως, μαγικές προεκτάσεις. Οι διδακτικές μηχανές λογίστηκαν ως μέσα γρήγορου εκσυγχρονισμού του αμερικάνικου εκπαιδευτικού συστήματος (Θεριανός, 2002), ικανά να τονώσουν και να ενισχύσουν την ανταγωνιστικότητα έναντι των Σοβιετικών στον αέριο, ατελέσφορο και απατηλό αγώνα, για την παγκόσμια κυριαρχία.

Φυσικά, η παιδαγωγική αξία και ωφελιμότητα των διδακτικών μηχανών, δεδομένης και της καταχρηστικότητας αλλά και της αστοχίας του όρου, και παρά τον αρχικό ενθουσιασμό, υπήρξε αχνή, λειψή και αμφίβολη, αφού οι χρήσεις τους είχαν γραμμικό προσανατολισμό και ταυτόχρονα δεν ευνοούσαν και δεν αξιοποιούσαν, επ' ουδενί, τη διερεύνηση και την ανακάλυψη, τους δύο, κατεξοχήν δηλαδή, γεννήτορες και ταυτόχρονα, θεμελιώδεις συνιστώσες της μάθησης. Ο απομονωτισμός, η παθητικότητα, η αδυναμία δημιουργίας συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων αλλά και η εξέταση μόνο όσων γνώσεων δέχονται πολλαπλές απαντήσεις ή μετατρέπονται σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής υπήρξαν εγγενή και δομικά μειονεκτήματα των διδακτικών μηχανών, αυτών των πρεσβευτών και εκπροσώπων της παραγκωνισμένης πια θεωρίας του συμπεριφορισμού.

Πάντως, το σημερινό ελληνικό σχολείο βρίθει συμπεριφοριστικών μεθόδων και πρακτικών, οι οποίες ενισχύθηκαν, κατά πολύ, ήδη από την εποχή των διδακτικών μηχανών και της προγραμματισμένης διδασκαλίας, από το 1950 και εντεύθεν. Η υπεισέλευση των εξαρτημένων αντανεκλαστικών, η στείρα αποστήθιση, η ασκησιολαγνεία που αφειδώς παρέχει και καλλιεργεί το ελληνικό σχολείο είναι παθογενείς πνευματοκτόνες πρακτικές που παρασέρνουν τα παιδιά και αντιδρούν μηχανικά, σε βάρος της παραγωγικής, δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Μαστρογιάννης, 2021).

Θέλοντας κανείς να κάνει έναν παραλληλισμό των συμπεριφοριστικών διδακτικών μηχανών και της προγραμματισμένης διδασκαλίας με τη σημερινή εποχή των εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης και των υπολογιστικών συστημάτων υποβοηθούμενης διδασκαλίας, μπορεί να εστιάσει στις ομοιότητές τους, όπως είναι η βηματική-αλγοριθμική παρουσίαση της γνώσης, η ενεργός απόκριση, η άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση αλλά και ο εξατομικευμένος ρυθμός μάθησης. Κοινός στόχος όλων αυτών των διδακτικών εργαλείων ήταν και είναι η συστηματική καθοδήγηση του μαθητή προς τη σωστή μαθησιακή κατεύθυνση, μέσω μιας προκαθορισμένης και αυστηρά δομημένης γνωστικής πορείας.

Υπό μια διασταλτική έννοια, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές της Τεχνητής

Νοημοσύνης θεωρούνται ως ιστορικοί απόγονοι και λειτουργούν ως τεχνολογική συνέχεια και μετεξέλιξη των διδακτικών μηχανών, καθώς ενσωματώνουν και επεκτείνουν τις ίδιες βασικές παιδαγωγικές αρχές, με την αξιοποίηση βέβαια εξωπραγματικής υπολογιστικής ισχύος, για την ανάλυση πολύπλοκων δεδομένων. Τα ευφυή συστήματα μάθησης μπορούν να αναλύουν εκτενώς σε πραγματικό χρόνο τις απαντήσεις, τα λάθη και τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών, να προσαρμόζουν το περιεχόμενο, τον βαθμό δυσκολίας, τον τύπο της υποστήριξης, με όρους αλληλεπίδρασης, πρόβλεψης και συνεχούς προσαρμοστικής ανατροφοδότησης, διαμορφώνοντας εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές που δεν είναι πλέον ούτε προκαθορισμένες ούτε γραμμικές.

Θεωρητικά, η Τεχνητή Νοημοσύνη αποτελεί ένα υβριδικό μοντέλο μάθησης, καθώς χρησιμοποιεί πρακτικές συμπεριφοριστικές (ενίσχυση, ανατροφοδότηση), γνωστικές (ανάλυση λαθών, μεταγνωστική υποστήριξη) αλλά και εποικοδομιστικές (προσαρμοστικές μαθησιακές διαδρομές και αλληλεπίδραση). Βέβαια, τόσο οι διδακτικές μηχανές όσο και οι σύγχρονες εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης παρουσιάζουν κρίσιμα μειονεκτήματα. Η μηχανιστική αντίληψη της μάθησης, ο περιορισμός της δημιουργικότητας και η γραμμικότητα των διδακτικών μηχανών τίθεται σε παιδαγωγικά οδυνηρή αντιστοίχιση με θέματα παιδαγωγικής αυτονομίας, τη διαφάνεια των αλγορίθμων, την εξάρτηση από δεδομένα, την υπερβολική έμφαση στην εξατομίκευση, καθώς και την πιθανή υποβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, αδιαμφισβήτητα και σε κάθε περίπτωση, η καλύτερη και αναντικατάστατη διδακτική μηχανή θα παραμένει, εσαεί, ο σωστά και συστηματικά επιμορφωμένος (και καλοπληρωμένος) εκπαιδευτικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aldoobie, N. (2015). ADDIE model. *American international journal of contemporary research*, 5(6), pp. 68-72.
- Alessi, S. & Trollip, S. (2005). *Polymesa kai Ekpaidefsi*. Athina: M. Gkiourdas.
- Alpert, D. & Bitzer, D. L. (1970). Advances in Computer-based Education: The Plato program will provide a major test of the educational and economic feasibility of this medium. *Science*, 167(3925), 1582-1590.
- Amante, L. (2007). The ICT at Elementary School and Kindergarten: reasons and factors for their integration. *Sisifo / Educational sciences journal*, 3, pp.49-62.
- An, T. & Oliver, M. (2021). What in the world is educational technology? Rethinking the field from the perspective of the philosophy of technology. *Learning, Media and Technology*, 46(1), pp. 6-19.
- Aslan, S. & Reigeluth, M. C. (2011). A Trip to the Past and Future of Educational Computing: Understanding Its Evolution. *Contemporary Educational Technology*, 2(1), pp. 1-17.

- Benjamin, L. (1988). A History of Teaching Machines. *American Psychologist*, 43(9), pp. 703–712.
- Bondecka-Krzykowska, I. (2004). The four-color theorem and its consequences for the philosophy of mathematics. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio AI, Informatica*, 2(1), pp. 5-14.
- Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brun, Y. (2002). The Four Color Theorem. *MIT Undergraduate Journal of Mathematics*, pp. 21–28. Cambridge, MA.
- Clendaniel, D. W. (2003). *Robert Gagne & 9 Instructional Events*. ISTC 663: Applied Psychology, Towson University.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. Teachers College Press.
- Cullingford, C. (2005). *The causes of exclusion. Home, school and the development of young criminals*. Taylor & Francis e-Library.
- Cullingford, C. (2000). *The Effective Teacher*. London: Cassel Education.
- Curr, W. (1963). The significance and implications of programmed learning. *Educational Research*, 5(3), pp. 179-182.
- Dempsey, J. (2002). Robert M. Gagne. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), pp. 365-366.
- Díaz-Parra, O., Ruiz-Vanoye, J. A., Fuentes-Penna, A. & Barrera-Cámara, R. A. (2024). A brief review of the History of Computational Intelligence, Bio-Inspired Computing and Scientific Computing. *International Journal of Combinatorial Optimization Problems & Informatics*, 15(3), pp. 164-170.
- Dimitriadis, S. N. (2015). *Theories Mathisis & Ekpaideftiko Logismiko*. [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Kallipos.
- Encyclopedia.com (2018). *Programmed learning*. Διαθέσιμο on line από: <https://shorturl.at/kOzfL>.
- Eves, H. (1990). *Megales stigmes ton Mathimatikon -meta to 1650*. Athina: Trochalia.
- Fathima, S. (2013). Thinking of Programmed Instructional Design: Need of Today's Learner. *International Journal of Modern Engineering Research (IJMER)*, 3(2), pp. 1056-1060.

- Fields, D. C. (2000). The impact of Gagne's theory of instructional design practice. In R. C. Richey (Ed.), *The legacy of Robert Gagne* (pp. 183-209). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction. Fourth Edition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. (1983a). Some Issues in the Psychology of Mathematics Instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), pp. 7-18.
- Gagné, R. M. (1983b). A Reply to Critiques of Some Issues in the Psychology of Mathematics Instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(3), pp. 214-216.
- Gagné, R. M. (1970a). *The conditions of learning, 2nd edition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. (1970b). *Basic studies of learning hierarchies in school subjects. Final Report Project No. 6-2949*. University of California, Berkeley.
- Gentry, C. G. (1995). Educational Technology. A Question of Meaning. In Anglin, G. J. (Ed.), *Instructional Technology, Past, Present, and Future* (pp.1-10). USA: Libraries Unlimited.
- Glass, R. L. & Land, F. (2018). Errors in Computing History. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 43(4), pp. 7-8.
- Gonthier, G. (2023). *A Computer-Checked Proof of the Four Color Theorem* (Doctoral dissertation). Inria.
- Green, L. (2010). *The internet: An introduction to new media*. Berg.
- Gustafson, K. L. & Branch, R. M. (2007). What is instructional design? In Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (Eds.), *Trends and Issues in instructional design and technology* (pp. 10–25). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Haken, W. (1977). An Attempt to Understand the Four Color Problem. *Journal of Graph Theory*, 1(3), pp. 193-206.
- Haydn, T. (2002). Subject discipline dimensions of ICT and learning: history, a case study. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1), pp. 17–36.
- Higgins, S., Xiao, Z. & Katsipataki, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Full Report*. Durham: Durham University.

- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1975). *Theories of Learning. Fourth Edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Heines, J. (2004). Technology for teaching: Past masters versus present practices. In Kearsley, G. (Ed.), *Online learning: Personal reflections on the transformation of education* (pp. 144-162). Englewood Cliffs: Educational Technology Publ.
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). *Educational Technology. A Primer for the 21st Century*. Springer.
- Januszewski, A. (2001). *Educational Technology: The Development of a Concept*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Januszewski, A. & Persichitte, K. A. (2013). A history of the AECT's definitions of educational technology. In Januszewski, A. & Molenda, M. (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 264-287). Routledge.
- Jones, A. (2003). Infusing ICT Use within the Early Years of Elementary Education. In Wright, J., McDougall, A., Murnane, J. & Lowe, J. (Eds.), *Proceedings of Young Children and Learning Technologies, Selected papers from the International Federation for Information Processing Working Group 3.5 Open Conference*. Melbourne, Conferences in Research and Practice in Information Technology, 34, ACS. 59.
- Kernbach, S. (2022). Unconventional research in USSR and Russia: Short overview. *Journal of Marketing Management and Consumer Behavior*, 4(2), pp. 69-92.
- Koliadis, E. A. (1997). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi. Tomos A, V & G*. Athina: Aftoekdosi.
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton TPE*. Athina: Ekdoseis Neon Technologion.
- Kühn H., C. (2019). Whose interest is educational technology serving? Who is included and who is excluded? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), pp. 207-220.
- Lavington, S. (1998). *A History of Manchester Computers. 2nd Edition*. The British Computer Society.
- Lee, J. A. N. (2000). History in computer science education: across the curriculum initiatives. *ACM SIGCSE Bulletin*, 32(4), pp. 9-10.
- Lockee, B., Moore, D. (M.), & Burton, J. (2004). Foundations of Programmed Instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology. 2nd edition* (pp. 545–569). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Mastrogiannis, A. (2021). Erotiseis ekpaideftikon kai mathiton: Mia dierevntiki kai metagnostiki ...mathisiaki skytalodromia. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon–Epistimonikon Thematou*, 22, ss. 57-77.
- Mastrogiannis, A. (2017). Chrisi ton ypologiston sta scholeia: Froudes elpides i metron ariston; *Paidagogiko Ideodromio*, 15, ss. 86-102.
- Mastrogiannis, A. (2016). TPE stin Ekpaidefsi: Prosdokies, Antiparatheseis, Anadiploiseis kai paradoches. *i-Teacher*, 12, ss. 262-272.
- Mastrogiannis, A. (2015). Ekpaideftika xefota ston Pagkosmio Isto: Glossikes kai logotechnikes periigiseis stis leoforous tou Internet. Sto Tzimopoulos N. (Epim.), *Praktika tou 8ou Panelliniou Synedriou ton Ekpaideftikon gia tis TPE «Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti Didaktiki Praxi»* (ss. 299-308). Syros 26, 27, 28 Iouniou 2015.
- McDonald, J. K., (2003). *The Rise and Fall of Programmed Instruction: Informing Instructional Technologists Through a Study of the Past*. All Theses and Dissertations. 6104. Brigham Young University.
- Mcleod, S. (2025). *Operant conditioning: What it is, how it works, and examples*. Simply Psychology.
- McNeil, S. (2007). *A hypertext history of instructional design*. College of Education, University of Houston.
- Mills, D. C. (2012). *Plasma Aerodynamics since the End of the Cold War*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. The Graduate School. Florida State University Libraries.
- Mishra, S. (2009). Reviews. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), p.187.
- Molenda, M. (2015). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 54(2), 40-42.
- Molenda, M. & Boling, E. (2013). Creating. In Januszewski, A. & Molenda, M. (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 83-141). Routledge.
- Molnar, A. (1997). Computers in Education: A Brief History. *THE Journal*, June 1997, 63-68.
- Naur, P. (1975). Trends in computer science education. In D. Siefkes (Ed.), *GI-4. Jahrestagung* (pp. 85-93). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Nelson, W. A. (2000). Gagné and the New Technologies of Instruction. In R. C. Richey (Ed.), *The Legacy of Robert M. Gagné (4th edition)*. (pp. 229-251). Syracuse, NY: Eric Eric Cleaninghouse on Information and Technology.

- Olusola, O. B. (2020). Instructional Technology an Effective Panacea for Dynamic Education Transformation in Learning: Disseminating Tools for Learning. In Adeoye, B. F. & Arome, G. (Eds.), *The Roles of Technology and Globalization in Educational Transformation* (pp. 127-137). IGI Global.
- Oppenheimer, T. (2003). *The Flickering Mind: The False Promise of Technology in the Classroom and How Learning Can Be Saved*. New York: Random House.
- Oppenheimer, T. (1997). The Computer Delusion. *The Atlantic Monthly*, 280(1), pp. 45-62.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA*. OECD Publishing.
- Papathanasiou, P. & Komis, V. (2003). Drastiriotites me ypologisti schediasmenes me vasi to Analytiko Programma tou Nipiagogeiou. Sta *Praktika tou 2ou Panelliniou Synedriou ton ekpaideftikon gia tis T.P.E. «Axiopoiisi ton T.P.E. sti didaktiki praxi»*, Syros 9-11 Maiou, 2003.
- Papert, S. (1984). Trying to predict the future. *Popular computing*, 3(13), 30-44.
- Parker, K. R. & Davey, B. (2014). Computers in schools in the USA: A social history. In Tatnall, A. & Davey, B. (Eds.), *Reflections on the History of Computers in Education. Early Use of Computers and Teaching about Computing in Schools* (pp. 203-211). Springer.
- Pasiopoulos, G. (2012). I ex apostaseos ekpaidefsi. Tropoi didaskalias kai mesa. Mia didaktiki protasi gia ti didaskalia ton logotechnikon keimenon. Sta *Praktika tou 6ou Panelliniou Synedriou tou Ellinikou Institutoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.)*. Athina, 5-7 Oktovriou 2012.
- Passey, D. (2017). Computer science (CS) in the compulsory education curriculum: Implications for future research. *Education and Information Technologies*, 22(2), pp. 421–443.
- Pelgrum, J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, pp. 163–178.
- Pelgrum, W. J., & Law, N. (2003). *ICT in Education around the World: Trends, Problems and Prospects*. Paris: UNESCO.
- Pressey, S. L. (1964). Autoinstruction: perspectives, problems, and potentials. In Hilgard, E.R. (Ed.), *Theories of Learning and Instruction (Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp. 355-356). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Pressey, S. L. 1927. A machine for automatic teaching of drill material. *School & Society*, 25, pp. 544–552.
- Pressey, S. L. (1926). A simple apparatus which gives tests and scores - and teaches. *School and Society*, 23(586), pp. 373-376.
- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional Design. What Is It And Why Is It? In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status* (pp. 3-36). Routledge.
- Reiser, R. A. (2024). A History of Instructional Design and Technology. In Reiser, R. A., Carr-Chellman A, A. & Dempsey, J. V. (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology. 5th Edition* (pp. 15-37). Routledge.
- Reiser, R. A. (2013). Instructional technology: A history. In Gagné, R. M. (Ed.), *Instructional Technology: Foundations* (pp. 11-48). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reiser, R. A. (2001a). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional Media. *Educational technology research and development*, 49(1), pp. 53-64.
- Reiser, R. A. (2001b). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational technology research and development*, 49(2), pp. 57-67.
- Robinson, R., Molenda, M., and Rezabek, L. (2013). Facilitating learning. In Januszewski, A. & Molenda, M. (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (pp. 15-48). Routledge.
- Schifter, C. C. (2008). A Brief History of Computers. Computing in Education, and Computing in Philadelphia Schools. In Schifter, C. (Ed.), *Infusing Technology into the Classroom: Continuous Practice Improvement* (pp. 1-30), Hershey, PA: IGI Global.
- Schwartz, E. (2000). *Waldorf Education: Schools for the Twenty-First Century*. Xlibris Corporation.
- Seels, B. B. & Richey, R. C. (2012). *Instructional Technology: The Definition and Domains of the Field*. Information Age Publishing.
- Skinner, B. F. (2003). *The technology of teaching*. BF Skinner Foundation.
- Skinner, B. F. (1961). Teaching machines. *Scientific American*, 205(5), pp. 90-106.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines: From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction. *Science*, 128(3330), pp. 969-977.

- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, pp. 86–97.
- Theng, L. F. & Mai, N. (2009). Effect of incorporating Gagne’s nine instructional events in the context of multimedia-mediated student-centred learning: Study on diploma student academic performance and attitudinal feedback. In *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL, 2009)*. INTI University College, Malaysia.
- Therianos, K. (2002). Ekpaideftiki Technologia: Prosdokies, ritoriki kai pragmatikotita. *Synchroni Ekpaidefsi*, 123, ss. 20-25.
- Thomas, P. Y. (2010). *Towards developing a web-based blended learning environment at the University of Botswana*. Ph.D. Thesis. University of South Africa.
- Thorndike, E. L. (1912). *Education: A first book*. New York: Macmillan.
- Todino, M. D. (2025). Educational Technologies. *Encyclopedia*, 6(1), 23.
- Tyack, D. B & Cuban, L. (2003). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- Vargas, E. A. & Vargas, J. S. (1991). Programmed instruction: What it is and how to do it. *Journal of Behavioral Education*, 1(2), pp. 235-251.
- Vosniadou, S. (2006). *Paidia Scholeia kai Ypologistes*. Athina: Gutenberg
- Wang, H. (2013). Instruction in American academic libraries. In *Academic Libraries in the US and China. Comparative Studies of Instruction, Government Documents, and Outreach* (pp. 3-49). Chandos Publishing.
- Watters, A. (2023). *Teaching machines: The history of personalized learning*. The MIT Press.
- Welty, G. (2007). The «design» phase of the ADDIE model. *Journal of GXP Compliance*, 11(4), 40-53.
- Willis, J. (2011). Instructional Technologies in Schools: Are We There Yet? In C. D. Maddux & D. Lamont Johnson (Eds.), *Technology in Education: A Twenty-Year Retrospective* (pp.11-34). Routledge.
- Withrow, F.B. (1997). Technology in Education and the Next Twenty-Five Years. *T.H.E. Journal*, 24(11), pp. 59-61.
- Zawacki-Richtera, O. & Latchem, C. (2018). Exploring four decades of research in Computers & Education. *Computers & Education*, 122, pp. 136-152.

Η χρησιμότητα της προσομοίωσης μηχανοστασίου σε σύγχρονα πλοία LNG και το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών με χρήση κατάλληλων κριτηρίων και ρουμπρίκας

Διακάκης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.82

Περίληψη

Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα στη λειτουργία των σύγχρονων πλοίων, ιδίως σε εγκαταστάσεις LNG/dual fuel, ενισχύει την ανάγκη για εκπαίδευση που συνδυάζει ασφαλή εξάσκηση διαδικασιών, διαχείριση συμβάντων και τεκμηριωμένη αξιολόγηση. Η προσομοίωση μηχανοστασίου υψηλής πιστότητας Engine-Room Simulator – ERS, προσφέρει ελεγχόμενο περιβάλλον για κανονικές και έκτακτες καταστάσεις. Το θεσμικό πλαίσιο της διεθνούς σύμβασης STCW (Section A-I/12) ορίζει πρότυπα και απαιτήσεις για τη χρήση προσομοιωτών σε εκπαίδευση και αξιολόγηση, τονίζοντας την ανάγκη σαφών κριτηρίων, αξιοπιστίας και δυνατότητας παρακολούθησης/καταγραφής ασκήσεων. Παράλληλα, το IMO Model Course 2.07 υποστηρίζει πρακτική, σεναριο-κεντρική εκπαίδευση σε ERS ως μέσο επίδειξης επάρκειας. Η παρούσα εργασία προτείνει ένα πλαίσιο αξιολόγησης (assessment framework) ειδικά για εκπαιδευτικούς, που αξιοποιεί τεχνολογικά τεκμήρια (alarms/logs, χρόνους απόκρισης και αποκατάστασης, ακολουθίες ενεργειών) σε συνδυασμό με αναλυτική ρουμπρίκα τεσσάρων επιπέδων καθώς και τεχνολογικο-παιδαγωγική θεμελίωση μέσω του μοντέλου TPACK. Στόχος είναι η ενίσχυση της αντικειμενικότητας, της ομοιομορφίας και της παιδαγωγικής αξιοποίησης των δεδομένων της προσομοίωσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών για σύγχρονα πλοία.

Λέξεις-κλειδιά: Προσομοιωτής μηχανοστασίου, LNG, IAS/AMS, Learning Analytics, ρουμπρίκες, TPACK, STCW A-I/12, IMO Model Course 2.07

Diakakis Nikolaos, Zogopoulos Efstathios

Abstract

The increasing complexity of modern vessels, particularly in LNG/dual fuel installations, reinforces the need for training that combines safe procedural practice, incident management, and evidence-based assessment. High-fidelity Engine-Room Simulators (ERS) offer a controlled environment for normal and emergency situations. The institutional framework of the international STCW Convention (Section A-I/12) defines standards and requirements for the use of simulators in training and assessment, emphasizing the need for clear criteria, reliability, and the ability to monitor/record exercises. In parallel, the IMO Model Course 2.07 supports practical, scenario-based ERS training as a means of demonstrating competence. This paper proposes an assessment framework specifically for educators, which utilizes technological evidence (alarms/logs, response and recovery times, sequence of actions) in combination with a

four-level analytical rubric and a technological-pedagogical foundation through the TPACK model. The objective is to enhance the objectivity, uniformity, and pedagogical utilization of simulation data in the training of educators for modern vessels.

Key-words: Engine-Room Simulator, LNG, IAS/AMS, Learning Analytics, rubric, TPACK, STCW A-I/12, IMO Model Course 2.07

1. Εισαγωγικά Στοιχεία

Η τεχνολογική μετάβαση της ναυτιλίας, με έμφαση σε καύσιμα όπως το LNG και σε ολοένα πιο αυτοματοποιημένα συστήματα ελέγχου και προστασίας, αναδιαμορφώνει τις απαιτήσεις επάρκειας στο μηχανοστάσιο. Οι λειτουργίες παρακολούθησης και ελέγχου, η διαχείριση συναγερμών, τα συστήματα διαμανταλώσεων (interlocks) ασφαλείας και η αντιμετώπιση κρίσιμων συμβάντων, συντελούνται μέσα από ψηφιακές διαπαφές (IAS/AMS) και προϋποθέτουν συνδυασμό τεχνικής γνώσης, επιχειρησιακής κρίσης και πειθαρχημένης διαδικαστικής συμμόρφωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσομοίωση μηχανοστασίου υψηλής πιστότητας ERS αποτελεί κρίσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο, καθώς επιτρέπει την ασφαλή εξάσκηση και αξιολόγηση σε καταστάσεις που θα ήταν επικίνδυνες ή επιχειρησιακά δύσκολες στο πραγματικό πλοίο σε πραγματικές ρεαλιστικές συνθήκες.

Το κανονιστικό πλαίσιο της διεθνούς συμβάσεως STCW αναγνωρίζει ρητά τη σημασία της προσομοίωσης, θέτοντας πρότυπα για τη χρήση προσομοιωτών στην εκπαίδευση και αξιολόγηση. Η Section A-I/12 (Standards governing the use of simulators) δίνει έμφαση στην καταλληλότητα του προσομοιωτή έναντι των εκπαιδευτικών στόχων, στην ικανότητά του να αναπαριστά κρίσιμες συνθήκες λειτουργίας και στην ανάγκη ο εκπαιδευτής/αξιολογητής να μπορεί να ελέγχει, να παρακολουθεί και να καταγράφει ασκήσεις ώστε να εξασφαλίζεται αξιόπιστο debriefing (απολογιστική ενημέρωση), δηλαδή διαδικασία ανασκόπησης μετά από μια άσκηση ή ένα πραγματικό περιστατικό, και τεκμηριωμένη αξιολόγηση (IMO, 2010). Παράλληλα, το IMO Model Course 2.07 υποστηρίζει πρακτική, σεναριο-κεντρική εκπαίδευση σε ERS, προσφέροντας ένα διεθνώς αναγνωρίσιμο πλαίσιο οργάνωσης ασκήσεων και επίδειξης επάρκειας (IMO, 2017).

Παρότι το θεσμικό πλαίσιο είναι σαφές ως προς την ανάγκη κριτηρίων και τεκμηρίωσης, στην πράξη η αξιολόγηση σε περιβάλλον προσομοίωσης συχνά παραμένει εξαρτημένη από άτυπη παρατήρηση και μη τυποποιημένη κρίση. Η ύπαρξη IAS/AMS δηλαδή η ύπαρξη Ολοκληρωμένου Συστήματος Αυτοματισμού (Integrated Automation System) - μια κεντρική πλατφόρμα που ενοποιεί τον έλεγχο και την παρακολούθηση των κύριων λειτουργιών του πλοίου- του Συστήματος Συναγερμού και Παρακολούθησης (Alarm and Monitoring System) -αποτελεί τον «πυρήνα» της ασφάλειας ενός πλοίου- και η παραγωγή logs/alerts (αρχείων καταγραφής/συναγερμών), η οποία στα συστήματα IAS/AMS είναι μια αυτοματοποιημένη διαδικασία που διασφαλίζει την ιχνηλασιμότητα και την ασφάλεια του πλοίου, σύμφωνα με τα πρότυπα του IMO και

της STCW 2010, δημιουργούν προϋποθέσεις για αξιολόγηση με τεκμήρια επίδοσης: χρόνοι απόκρισης σε συναγερμούς, χρόνοι αποκατάστασης, αλληλουχίες ενεργειών και επαναληπτικότητα συναγερμών (alarms) μπορούν να μετρηθούν, να συγκριθούν και να αξιοποιηθούν σε debriefing.

Η εστίαση του παρόντος άρθρου είναι οι εκπαιδευτικοί, ως ο κρίκος που μετατρέπει την τεχνολογία σε μαθησιακό αποτέλεσμα, και η αξιολόγησή τους με χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων και ρουμπρίκας. Το πλαίσιο TPACK υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας δεν είναι απλή τεχνική δεξιότητα αλλά σύνθεση τεχνολογικής, παιδαγωγικής και γνωστικής γνώσης (Koehler & Mishra, 2009; Schmidt et al., 2009). Στον προσομοιωτή ERS, αυτό μεταφράζεται σε ικανότητα σχεδιασμού briefing–εκτέλεσης–debriefing με βάση τεχνολογικά τεκμήρια (logs/alarms), επιλογή κατάλληλων σεναρίων, και αξιολόγηση με διαφανή κριτήρια. Μελλοντικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί υπό τις εκάστοτε κατάλληλες προϋποθέσεις το Extended TPACK (Contextual Extension) όπου εμπεριέχεται η ενσωμάτωση νέων παραμέτρων όπως η Contextual Knowledge (Γνώση Πλαισίου), η Κοινωνικο-Συναισθηματική Γνώση και ο Ηθικός Ψηφιακός Γραμματισμός, το SAMR, που εστιάζει συμπληρωματικά του TPACK στα επίπεδα χρήσης της τεχνολογίας, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναβαθμίσουν τις δραστηριότητές τους, ή το TRAPCK, ένα νεότερο πλαίσιο που εστιάζει ειδικά στις δεξιότητες που απαιτούνται για την ενσωμάτωση αναδυόμενων τεχνολογιών, όπως το Internet of Things (IoT) και η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI), στη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός της εργασίας είναι να προτείνει ένα πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται στην προσομοίωση μηχανοστασίου σε σύγχρονα πλοία LNG, το οποίο συνδυάζει τεχνολογικά τεκμήρια όπως IAS/AMS logs και αναλυτική ρουμπρίκα (rubric) τεσσάρων επιπέδων με σκοπό την τεχνική και τεχνολογικο-παιδαγωγική επάρκεια.

Στο επίπεδο της διδασκαλίας, η χρησιμότητα της προσομοίωσης δεν περιορίζεται στην «εξάσκηση», αλλά αφορά κυρίως την ορατότητα της επίδοσης. Σε ένα σύγχρονο περιβάλλον IAS/AMS, ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει από τους επιμορφούμενους να τεκμηριώσουν τις αποφάσεις τους με δεδομένα (alarm list, trend, state changes), να συγκρίνουν εναλλακτικές ενέργειες και να αναστοχαστούν πάνω σε σφάλματα ακολουθίας ή καθυστερήσεις απόκρισης. Αυτό μετατρέπει το debriefing από γενική συζήτηση σε διαδικασία βασισμένη σε αποδείξεις, με κοινή γλώσσα και κοινά κριτήρια.

2. Γενικό πλαίσιο. Η χρησιμότητα και η Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Προσομοιωτών στη Ναυτική Εκπαίδευση

Η ναυτική εκπαίδευση βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, ενσωματώνοντας τεχνολογίες που αναβαθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και ευθυγραμμίζονται με τα διεθνή πρότυπα. Οι προσομοιωτές, ως εργαλεία υψηλής πιστότητας, συνιστούν βασικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς γεφυρώνουν τη θεωρία με την πράξη και καλλιεργούν

δεξιότητες λήψης αποφάσεων, συνεργασίας και διαχείρισης κρίσεων. Η ναυτιλία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους της ελληνικής οικονομίας και ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται από έντονη τεχνολογική και οργανωσιακή εξέλιξη. Η συστηματική προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού προϋποθέτει εκπαιδευτικές μεθόδους που συνδυάζουν θεωρητική κατανόηση και πρακτική επάρκεια. Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν τεχνολογικά μαθήματα σχετικά με τον τομέα ναυτιλιακών επαγγελματιών. Η ενσωμάτωση προσομοιωτών έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος μοχλός αναβάθμισης της διδασκαλίας. Οι προσομοιωτές μηχανοστασίου Engine Room Simulators – ERS, παρέχουν ρεαλιστικά περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αλληλεπιδρούν με συστήματα πρόωσης, δίκτυα ψύξης, λίπανσης και καυσίμου, ηλεκτροπαραγωγή ζεύγη και συστήματα αυτοματισμού, προσομοιώνοντας καταστάσεις κανονικής λειτουργίας και διαχείρισης βλαβών.

Η διεθνής πρακτική έχει κατοχυρώσει τον ρόλο της προσομοίωσης στη ναυτική εκπαίδευση μέσω κανονιστικών κειμένων όπως ο Κώδικας STCW και τα Model Courses του Διεθνούς Ναυτιλιακού Οργανισμού (IMO). Η εναρμόνιση με τα πρότυπα αυτά απαιτεί όχι μόνο τεχνολογική υποδομή, αλλά κυρίως έναν παιδαγωγικό ανασχεδιασμό που να ενσωματώνει σαφείς μαθησιακούς στόχους, προοδευτική κλιμάκωση σεναρίων και συστηματική ανατροφοδότηση. Παράλληλα, η ενσωμάτωση προσομοιωτών εγείρει ζητήματα κόστους, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διασφάλισης ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία οφείλουν να αντιμετωπίζονται με στρατηγικό σχεδιασμό και με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ή, αντίστοιχα, τον οδηγό κατάρτισης.

Η παιδαγωγική αξία της προσομοίωσης εδράζεται σε τρεις συμπληρωματικές θεωρητικές παραδόσεις: τη μάθηση μέσω πράξης (Dewey, 1938), τον κύκλο της εμπειρικής μάθησης (Kolb, 1984) και την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης (Vygotsky, 1978). Ο Dewey υποστήριξε ότι η γνώση οικοδομείται σε αυθεντικά περιβάλλοντα δράσης, όπου ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά σε δραστηριότητες με νόημα. Ο Kolb περιέγραψε έναν κυκλικό μηχανισμό που ξεκινά από τη συγκεκριμένη εμπειρία και οδηγεί, μέσω του αναστοχασμού και της εννοιολόγησης, στον ενεργό πειραματισμό. Οι προσομοιωτές υλοποιούν αυτόν τον κύκλο, επιτρέποντας στους μαθητές να δοκιμάσουν, να στοχαστούν, να συνδέσουν τη δράση με θεωρητικά σχήματα και να επανεπιδιώξουν βελτιωμένες στρατηγικές. Τέλος, η θεωρία του Vygotsky αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεπίδρασης, της γλώσσας και της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης», όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της ομάδας λειτουργεί ως «σκαλωσιά» για την κατάκτηση δυσκολότερων γνωστικών επιπέδων.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της προσομοίωσης εμπλουτίζεται με την έννοια της κοινωνικής πιστότητας (social fidelity), η οποία αναφέρεται στον βαθμό που η προσομοίωση αναπαριστά όχι μόνο τεχνικές διεργασίες, αλλά και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ρόλους και επικοινωνιακές πρακτικές. Η κοινωνική πιστότητα ενισχύει την αίσθηση παρουσίας, τη συνεργατική εμπλοκή και, εντέλει, τη μεταφορά της μάθησης σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας. Πρόσφατες μελέτες σε περιβάλλοντα Συνεργατικής Εικονικής Πραγματικότητας (Cooperative VR) επιβεβαιώνουν ότι η κοινωνική πιστότητα

λειτουργεί ως ρυθμιστής της μαθησιακής εμπλοκής και της απόδοσης (Bjørn et al., 2024).

Παράλληλα, ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύουν ότι η πρόθεση αποδοχής και χρήσης των προσομοιωτών εξαρτάται από τη σαφήνεια των μαθησιακών στόχων, τη δομή των σεναρίων και την επάρκεια παιδαγωγικής καθοδήγησης (Bačnar et al., 2025). Στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος, η συστηματική χαρτογράφηση εννοιών και δεξιοτήτων μέσω «χαρτών αναλυτικών προγραμμάτων» διευκολύνει την ένταξη της προσομοίωσης και περιορίζει τον κίνδυνο αποσπασματικής εφαρμογής (Karahalil, 2024). Επιπροσθέτως, οι τεχνολογίες VR/AR διευρύνουν το φάσμα της προσομοίωσης, προσφέροντας υψηλότερη πιστότητα περιβάλλοντος και αλληλεπίδρασης, με θετικές ενδείξεις ως προς την εμπλοκή και την απόδοση των εκπαιδευόμενων (Wiig et al., 2023).

2.1 Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Διεθνείς Πρακτικές

Η μεθοδολογία ένταξης προσομοιωτών στη ναυτική εκπαίδευση ακολουθεί τρεις συμπληρωματικές γραμμές: (α) κανονιστική συμμόρφωση, (β) διδακτικό σχεδιασμό βασισμένο σε στόχους και (γ) αξιολόγηση μάθησης. Πιο συγκεκριμένα:

Κανονιστική συμμόρφωση: Το πλαίσιο του IMO ορίζει τις αρχές και τις ελάχιστες απαιτήσεις χρήσης προσομοιωτών για εκπαίδευση και πιστοποίηση. Ο Κώδικας STCW και τα Model Courses —όπως το Model Course 2.07 για προσομοιωτές μηχανοστασίου— προσδιορίζουν ρόλους, μαθησιακά αποτελέσματα, σενάρια και κριτήρια αξιολόγησης. Η συμβατότητα με τα πρότυπα αυτά διασφαλίζει τη μεταφερσιμότητα (transferability) των δεξιοτήτων και την αναγνώριση της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.

Διδακτικός σχεδιασμός: Σε περιβάλλον προσομοιωτή τύπου VLGC-WinGD 6X72DF, που χρησιμοποιείται σε πλοία τύπου VLGC και LNG carriers και αποτελεί κρίσιμο εργαλείο εκπαίδευσης για τη διαχείριση συστημάτων διπλού καυσίμου (dual-fuel) χαμηλής πίεσης, η αλληλουχία διδασκαλίας μπορεί να ξεκινά από βασικές λειτουργίες (εκκινήσεις συστημάτων, έλεγχος ροών), να εξελίσσεται σε σύνθετες διαδικασίες (ρύθμιση φορτίου, παράλληλη λειτουργία βοηθητικών μηχανών) και να κορυφώνεται σε σενάρια βλαβών (διαρροές, υπερθέρμανση, διακοπές ισχύος). Η ομαδική ανάληψη ρόλων και το δομημένο debriefing μετά από κάθε άσκηση, αποτελούν κρίσιμες φάσεις μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση αλλά ωθούν και προς τον συστηματικό σχεδιασμό σεναρίων (Wiig et al., 2024).

Αξιολόγηση μάθησης: Συνδυάζονται διαμορφωτικές και τελικές προσεγγίσεις. Δείκτες όπως επιχειρησιακή ετοιμότητα, τήρηση διαδικασιών, ποιότητα λήψης αποφάσεων και επικοινωνία ομάδας, τεκμηριώνονται με ρουμπρίκες και παρατηρήσεις. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αξιολόγηση αποτελεί πεδίο συνεχούς βελτίωσης, με κατευθύνσεις για στοχοθετημένες πρακτικές και ευθυγράμμιση με μαθησιακά αποτελέσματα. Νεότερη

προσέγγιση πολυκριτηριακής αξιολόγησης προσομοιωτών παρουσιάζεται στον ακόλουθο Πίνακα (Tusher, 2024):

Πίνακας 1.
Χάρτης Ευθυγράμμισης STCW – Σενάρια Προσομοιωτή – Δείκτες Αξιολόγησης

Λειτουργία/Ικανότητα STCW	Σενάριο Προσομοιωτή (ενδεικτικό)	Δείκτες Αξιολόγησης (ρουμπρίκα)
A-III/1: Λειτουργία κύριας & βοηθητικής μηχανής	Εκκίνηση κύριας μηχανής, έλεγχος ψύξης/λίπανσης, σταθεροποίηση φορτίου	Τήρηση διαδικασιών, έλεγχος παραμέτρων, ασφάλεια/LOTO (Lockout-Tagout -Κλείδωμα και Σήμανση), τήρηση ορίων
A-III/2: Διαχείριση μηχανοστασίου και προσωπικού	Αντιμετώπιση black-out, επαναφορά ισχύος, κατανομή ρόλων	Ηγεσία/συντονισμός, επικοινωνία, διαχείριση χρόνου, συμμόρφωση με τις Τυποποιημένες Διαδικασίες Λειτουργίας (SOP compliance)
A-III/1: Συντήρηση & παρακολούθηση συστημάτων	Εντοπισμός και απομόνωση διαρροής καυσίμου/λιπαντικού	Διάγνωση, εφαρμογή λιστών ελέγχου checklists, περιβαλλοντική συμμόρφωση
A-VI/1: Αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών (γεν.)	Πυρκαγιά στο μηχανοστάσιο: ανίχνευση, συναγερμός, αρχική απόκριση	Ασφάλεια/εξοπλισμός, επικοινωνία, συντονισμός με γέφυρα, αναφορά μετά από κάθε ενέργεια

3. Εστιασμένο θεσμικό και θεωρητικό πλαίσιο

3.1 STCW: Πρότυπα για τη χρήση προσομοιωτών (Section A-I/12)

Η Σύμβαση STCW και ο Κώδικας STCW καθιερώνουν πρότυπα για τη χρήση προσομοιωτών στην εκπαίδευση και αξιολόγηση. Η Section A-I/12 ορίζει ότι ο προσομοιωτής πρέπει να είναι κατάλληλος για τους επιδιωκόμενους στόχους, να επιτρέπει αναπαράσταση κανονικών και κρίσιμων καταστάσεων και να υποστηρίζει έλεγχο/παρακολούθηση/καταγραφή ασκήσεων, ώστε να τεκμηριώνεται η αξιολόγηση και να υποστηρίζεται αποτελεσματικό debriefing (IMO, 2010).

Η έμφαση στις διαδικασίες αξιολόγησης συνεπάγεται ανάγκη σαφών κριτηρίων απόδοσης, ομοιομορφίας και αξιοπιστίας, καθώς και τεκμηρίωσης που επιτρέπει ανατροφοδότηση και αναστοχασμό. Η αξιοποίηση δεδομένων από IAS/AMS (alarms, events, time-stamps) ως αντικειμενικά τεκμήρια επίδοσης ευθυγραμμίζεται με το πνεύμα των απαιτήσεων αυτών.

3.2 IMO Model Course 2.07: Engine-Room Simulator ως πλαίσιο άσκησης/επίδειξης επάρκειας

Το IMO Model Course 2.07 περιγράφει πρακτική, σεναριο-κεντρική εκπαίδευση, βασισμένη σε ασκήσεις γύρω από λειτουργίες εγκατάστασης μηχανών που υλοποιούνται σε ERS (IMO, 2017). Στην παρούσα εργασία, το Model Course αξιοποιείται ως διεθνής λογική σχεδίασης ασκήσεων (briefing–εκτέλεση–debriefing), ενώ η αξιολόγηση ενισχύεται με τεχνολογικά τεκμήρια (logs).

3.3 Simulation-Based Training (SBT) και τεκμηριωμένη αξιολόγηση με δεδομένα (logs)

3.4 TPACK και επάρκεια εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα υψηλής τεχνολογίας (TPACK-in-ERS)

Το πλαίσιο TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) περιγράφει ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας προκύπτει από τη σύνθεση τεχνολογικής γνώσης, παιδαγωγικής γνώσης και γνώσης περιεχομένου, καθώς και τις τομές τους (Koehler & Mishra, 2009). Στον προσομοιωτή ERS, το τεχνολογικό σκέλος αφορά ειδικά την ικανότητα πλοήγησης και αξιοποίησης IAS/AMS, τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του κύκλου Briefing–Task–Debriefing με βάση δεδομένα, και τη μετατροπή logs σε ανατροφοδότηση και κριτήρια. Επικυρωμένα εργαλεία αυτο-αξιολόγησης TPACK μπορούν να προσαρμοστούν σε επιμορφωτικά περιβάλλοντα ERS (Schmidt et al., 2009).

4. Μεθοδολογία: Ανάπτυξη και πιλοτική επικύρωση πλαισίου αξιολόγησης

4.1 Σχεδιασμός μελέτης

Υιοθετείται αναπτυξιακός σχεδιασμός τύπου Development & Validation (Ανάπτυξη και Επικύρωση) που διασφαλίζει ότι τα εργαλεία (VR, προσομοιωτές, IAS/AMS logs) ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του IMO για «τεκμηριωμένη αξιολόγηση», με πιλοτική εφαρμογή. Η μελέτη στοχεύει στην ανάπτυξη Δεικτών Επίδοσης από logs (KPIs), στην ανάπτυξη αναλυτικής ρουμπρίκας για εκπαιδευτικούς και στον έλεγχο αξιοπιστίας/εγκυρότητας και πρακτικής εφαρμοσιμότητας.

4.2 Συμμετέχοντες

Προτείνεται δείγμα 10–25 εκπαιδευτικών ναυτικών/μηχανολογικών μαθημάτων που συμμετέχουν σε επιμόρφωση ERS για σύγχρονα πλοία LNG. Η επιλογή είναι σκοπούμενη (purposeful) και στοχευμένη, καθώς το αντικείμενο αφορά επαγγελματική επάρκεια trainer/assessor.

4.3 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες (σενάρια αξιολόγησης)

Η αξιολόγηση οργανώνεται σε τρεις αντιπροσωπευτικές θεματικές: (α) Blackout/Power recovery, (β) Emergency Generator/Emergency station, και (γ) Gas safety/ESD response. Η οργάνωση ασκήσεων ακολουθεί τη λογική του IMO Model Course 2.07: σαφές briefing, εκτέλεση task, και debriefing με τεκμήρια (IMO, 2017).

4.4 Πηγές δεδομένων (triangulation)

Οι πηγές δεδομένων περιλαμβάνουν:

- IAS/AMS logs (alarms, acknowledgements, state changes, timestamps).
- Ρουμπρίκα αξιολόγησης μέσω παρατήρησης (ιδανικά από δύο αξιολογητές για δια-αξιολογητική αξιοπιστία (inter-rater reliability)).
- Σύντομο ερωτηματολόγιο TPACK-aligned για αντιλήψεις/επάρκεια (προσαρμοσμένο από Schmidt et al., 2009).
- Σύντομες ανοικτές απαντήσεις για βιωσιμότητα και χρηστικότητα (feasibility/usability) του πλαισίου σε σχολικό/επιμορφωτικό περιβάλλον.

4.5 Ανάλυση δεδομένων

Προτείνεται περιγραφική ανάλυση KPIs (median/IQR) ανά σενάριο, έλεγχος inter-rater reliability της ρουμπρίκας (π.χ. Cohen's κ ή weighted κ), έλεγχος συσχέτισης rubric-KPIs (κριτηριακή εγκυρότητα) και θεματική ανάλυση ανοικτών απαντήσεων για εφαρμοσιμότητα.

4.6 Ηθική και διασφάλιση ποιότητας

Προβλέπεται ανώνυμη κωδικοποίηση συμμετεχόντων, διαφάνεια κριτηρίων αξιολόγησης και ενημέρωση ότι η συλλογή logs χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς/ερευνητικούς σκοπούς. Η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με την απαίτηση του STCW για τεκμηριωμένη αξιολόγηση και debriefing σε περιβάλλον προσομοίωσης (IMO, 2010).

4.7 Περιορισμοί και απειλές εγκυρότητας

Η προτεινόμενη προσέγγιση έχει αναμενόμενους περιορισμούς:

Πρώτον, η ποιότητα των KPIs εξαρτάται από την ποιότητα και τη διαθεσιμότητα των logs (για παράδειγμα, Χαμηλή Ποιότητα Logs = Χαμηλό Cohen's κ: Αν τα δεδομένα είναι ασαφή ή ελλιπή, οι αξιολογητές αναγκάζονται να βασιστούν πάλι στην υποκειμενική τους κρίση. Αυτό μειώνει τη δια-αξιολογητική αξιοπιστία και ακυρώνει την επικύρωση (Validation) της ρουμπρίκας), ή π.χ. αν οι ενέργειες αποθηκεύονται με επαρκή ανάλυση χρόνου και σαφή σήμανση.

Δεύτερον, σε πιλοτικές εφαρμογές με μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα δεν γενικεύονται χωρίς επανάληψη σε περισσότερα κέντρα/σχολές και με διαφοροποίηση σεναρίων.

Τρίτον, ορισμένες πτυχές της επίδοσης (π.χ. ορθότητα αιτιολόγησης ή ποιότητα ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευόμενους) απαιτούν συνδυασμό δεδομένων logs και παρατήρησης, ώστε να αποφεύγεται η υπερεξάρτηση από μετρήσεις χρόνου.

Τέλος, η αξιοπιστία της ρουμπρίκας ενισχύεται όταν χρησιμοποιούνται δύο αξιολογητές και κοινό πρωτόκολλο debriefing.

Πίνακας 2.
KPIs από IAS/AMS logs για τεκμηριωμένη αξιολόγηση (εκπαιδευτικοί)

Κατηγορία KPI	Ορισμός	Τι μετρά	Παράδειγμα τεκμηρίου
TTA (Time-to-Acknowledge)	Χρόνος από εμφάνιση alarm έως acknowledge	Εγρήγορση, ιεράρχηση, πειθαρχία συναγερμών	Alarm list με timestamps (Log αρχείο)
TTR (Time-to-Recover)	Χρόνος μέχρι σταθεροποίηση/αποκατάσταση	Αποτελεσματικότητα διάγνωσης/ενέργειας	Event trail Σύγκριση κατάστασης πριν-μετά
SCI (Sequence Compliance Index)	Ποσοστό κρίσιμων βημάτων σε σωστή σειρά	Διαδικαστική συμμόρφωση	Checklist deviations (Αποκλίσεις από το πρότυπο)
Alarm Load / Recurrence	Πλήθος alarms και επανεμφανίσεις	Ποιότητα χειρισμού/σταθερότητα	Repeated alarms count (Καταγραφή επαναλήψεων)
Safety Violations	Κρίσιμες μη επιτρεπτές ενέργειες/παραβιάσεις	Συμμόρφωση με interlocks/ασφάλεια	Log: forbidden action (Καταγραφή απαγορευμένης ενέργειας)
Stability Index	Διακύμανση βασικών παραμέτρων μετά την ενέργεια	Έλεγχος/ρύθμιση συστήματος	Trend snapshots (Γραφήματα διακύμανσης)

Η χρήση αντικειμενικών τεκμηρίων και σαφών κριτηρίων συνάδει με τις απαιτήσεις του STCW A-I/12 για αξιοπιστία, ομοιομορφία και τεκμηριωμένη αξιολόγηση στην προσομοίωση (IMO, 2010).

Υποθετικό παράδειγμα εξαγωγής δείκτη: Σε σενάριο «Blackout/Power recovery» καταγράφεται alarm στιγμή $t_0=12:05:10$. Ο επιμορφούμενος κάνει acknowledge στο $t_1=12:05:44$. Ο δείκτης TTA υπολογίζεται ως 34 s. Αν η σταθεροποίηση της κατάστασης (π.χ. αποκατάσταση κρίσιμων φορτίων και επιστροφή βασικών παραμέτρων εντός ορίων) επιτευχθεί στο $t_2=12:11:30$, τότε ο TTR είναι 6 min 20 s. Τα δύο αυτά μεγέθη χρησιμοποιούνται στο debriefing για να συζητηθούν (α) η ιεράρχηση συναγερμών και (β) η αποτελεσματικότητα της διαγνωστικής ακολουθίας, σε συνάρτηση με τυχόν παράπλευρους συναγερμούς (alarms) ή αχρείαστες ενέργειες.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η πρότασή μας για χρήση συγκεκριμένης ρουμπρίκας στην αξιολόγηση επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα αποτελεί ένα εξαιρετικά εξειδικευμένο και λειτουργικό εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε περιβάλλον Simulator (ERS - Engine Room Simulator):

Πίνακας 3.

Ρουμπρίκα 4 επιπέδων (0–3) για αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε ERS (τεχνικό + TPACK-in-ERS)

Διάσταση	0 – Μη αποδεκτό	1 – Οριακό	2 – Επαρκές	3 – Άριστο
Procedural compliance	Λάθος/ ασύνδετη ακολουθία ενεργειών	Μερική ακολουθία, συχνές διορθώσεις	Σωστή ακολουθία με μικρές αποκλίσεις	Πλήρης, ορθή, επαναλήψιμη συμμόρφωση
Safety & interlocks	Κρίσιμες παραβιάσεις ασφαλείας	Περιορισμένη επίγνωση κινδύνου	Τηρεί βασικές προϋποθέσεις ασφαλείας	Προληπτικός έλεγχος, μηδενικές κρίσιμες παραβιάσεις
Alarm management	Δεν ιεραρχεί/ δεν ενεργεί στους συναγερμούς	Αργή ή λανθασμένη απόκριση (TAA)	Σωστή αναγνώριση και ενέργεια	Ταχεία, τεκμηριωμένη δράση, αποτρέπει το recurrence

System understanding	Χωρίς καμία αιτιολόγηση ενεργειών	Αποσπασματική επιφανειακή αιτιολόγηση.	Ορθή λειτουργική διάγνωση βλαβών	Βαθιά διάγνωση, πλήρης τεκμηρίωση με δεδομένα
Tech use (IAS/AMS)	Δεν αξιοποιεί καθόλου τα δεδομένα	Επιφανειακή χρήση των συστημάτων	Στοχευμένη χρήση οθονών και logs	Data-driven έλεγχοι, πλήρης αξιοποίηση trends/alarms
Pedagogical orchestration	Πλήρης απουσία δομής άσκησης	Ασαφείς στόχοι, αδύναμο debriefing	Σαφής δομή, βασικό επίπεδο debriefing	Υψηλής ποιότητας debrief με χρήση evidence
TPACK-in-ERS integration	Τεχνολογία μόνο ως επίδειξη	Μερική σύνδεση στόχων και τεκμηρίων	Σύνδεση τεχνολογίας με στόχους/κριτήρια	Πλήρης ενσωμάτωση: logs→feedback→βελτίωση άσκησης

Η παραπάνω ρουμπρίκα τεκμηριώνει τεχνική και τεχνολογικο-παιδαγωγική επάρκεια, σύμφωνα με τη λογική του TPACK ότι η τεχνολογία αποκτά παιδαγωγική αξία όταν συνδέεται με στόχους, κριτήρια και ανατροφοδότηση (Koehler & Mishra, 2009; Schmidt et al., 2009). Αυτή η ρουμπρίκα μετατρέπει τον προσομοιωτή από ένα απλό εργαλείο εξάσκησης σε ένα επικυρωμένο σύστημα αξιολόγησης (Validated Assessment System), απαραίτητο για τη ναυτιλία του μέλλοντος. Το σημαντικότερο θετικό σημείο είναι ότι η ρουμπρίκα δεν περιορίζεται μόνο στο αν ο εκπαιδευτής «ξέρει να χειρίζεται τον προσομοιωτή» (τεχνικό μέρος), αλλά αξιολογεί το πώς μετατρέπει αυτόν τον χειρισμό σε μαθησιακή εμπειρία. Η διάσταση "Pedagogical orchestration" διασφαλίζει ότι ο προσομοιωτής δεν είναι απλώς ένα «παιχνίδι», αλλά ένα εργαλείο επίτευξης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.

5. Προτεινόμενο πρότυπο παρουσίασης αποτελεσμάτων (για πιλοτική εφαρμογή)

Η εργασία μπορεί να παρουσιαστεί είτε ως αναπτυξιακή εργασία (framework paper) είτε ως εργασία πιλοτικής επικύρωσης. Στην περίπτωση πιλοτικής επικύρωσης, τα αποτελέσματα προτείνεται να οργανωθούν σε: (α) περιγραφικά KPIs ανά σενάριο (TTA, TTR, SCI, Alarm load, Safety violations), (β) inter-rater reliability του rubric, και (γ) συσχετίσεις KPIs–rubric ως ένδειξη κριτηριακής εγκυρότητας. Επιπλέον, οι ανοικτές απαντήσεις μπορούν να αναλυθούν θεματικά ως προς την εφαρμοσιμότητα (feasibility) και χρηστικότητα (usability).

Ακόμη και χωρίς πλήρη ποσοτικά δεδομένα, μια εργασία τύπου «framework» μπορεί να αναφέρει τεκμήρια επικύρωσης περιεχομένου (αξιολόγηση από εμπειρογνώμονες-

expert review- των KPIs και των περιγραφών επιπέδων της ρουμπρίκας), παραδείγματα αναφορών debriefing που παράγονται από logs και δείγματα «αναμενόμενων μοτίβων» (π.χ. μείωση TTA στη δεύτερη εκτέλεση ή μείωση επανεμφάνισης alarms) ως στόχους εκπαιδευτικής βελτίωσης, χωρίς να παρουσιάζει αριθμητικά αποτελέσματα ως πραγματικά ευρήματα.

6. Συζήτηση (προτεινόμενοι άξονες)

Η συζήτηση εστιάζει σε τρεις άξονες: (1) συμμόρφωση του πλαισίου με STCW A-I/12 ως προς κριτήρια, αντικειμενικότητα και τεκμηρίωση αξιολόγησης, (2) αξιοποίηση τεχνολογικών τεκμηρίων (IAS/AMS logs) ως Learning Analytics (LA) για debriefing και βελτίωση επίδοσης, και (3) ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας εκπαιδευτικών μέσω TPACK-in-ERS (σύνδεση τεχνολογίας–παιδαγωγικής–περιεχομένου). Προτείνονται επίσης πρακτικές κατευθύνσεις για επιμόρφωση εκπαιδευτικών και τυποποίηση αξιολόγησης σε ERS.

Συμπεράσματα

Η προσομοίωση παρέχει ασφαλή έκθεση σε καταστάσεις υψηλού κινδύνου, γεφυρώνει το χάσμα θεωρίας–πράξης με άμεση ανατροφοδότηση και ορατοποίηση αλληλεξαρτήσεων και ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και την επαγγελματική επικοινωνία. Σε επίπεδο κινήτρων, η ρεαλιστική διεπαφή αυξάνει την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και ευνοεί τη διατήρηση της προσοχής. Παράλληλα, η τεχνική πολυπλοκότητα και το κόστος των υποδομών μπορεί να περιορίσουν την πρόσβαση. Επίσης, η αρχική αβεβαιότητα στο ψηφιακό περιβάλλον απαιτεί χρόνο εξοικείωσης και δομημένη καθοδήγηση. Η επάρκεια των εκπαιδευτικών σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο είναι κρίσιμη, καθώς ο ρόλος τους μετασχηματίζεται από διδάσκοντα σε σχεδιαστή εμπειριών, καθοδηγητή και αξιολογητή.

Η ανάπτυξη ρουμπρίκων που αποτυπώνουν τόσο τεχνικά όσο και μεταγνωστικά/συνεργατικά κριτήρια θεωρείται αναγκαία για τη διασφάλιση ποιότητας. Σε επίπεδο οργανισμού, προτείνεται θεσμοθέτηση κύκλων επιμόρφωσης και διαμοίραση πρακτικών μέσω κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών.

Οι προσομοιωτές αποτελούν ώριμη παιδαγωγική τεχνολογία υψηλής προστιθέμενης αξίας για τη ναυτική εκπαίδευση. Η ουσιαστική ενσωμάτωση στο ελληνικό πλαίσιο απαιτεί επενδύσεις σε υποδομές, συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναθεώρηση αναλυτικών προγραμμάτων με σαφή μαθησιακά αποτελέσματα και ρεαλιστικές ρουμπρίκες αξιολόγησης, καθώς και δίκτυα συνεργασίας με ακαδημίες και βιομηχανικούς φορείς. Οι τεχνολογικές τάσεις (VR/AR, αυξημένη κοινωνική πιστότητα, ευφυή προσαρμοστικά σενάρια) χαράσσουν ένα πλαίσιο για πιο εξατομικευμένη, ασφαλή και αποτελεσματική μάθηση.

Η προσομοίωση μηχανοστασίου υψηλής πιστότητας σε σύγχρονα πλοία LNG προσφέρει μοναδικό περιβάλλον ασφαλούς εκπαίδευσης και αξιολόγησης σε κανονικές και έκτακτες καταστάσεις. Το προτεινόμενο πλαίσιο αξιολόγησης για εκπαιδευτικούς συνδυάζει τεχνολογικά τεκμήρια από IAS/AMS logs, δείκτες επίδοσης (KPIs) και αναλυτικό rubric τεσσάρων επιπέδων, με θεωρητική αγκύρωση στο STCW A-I/12, στο IMO Model Course 2.07 και στο TPACK. Η προσέγγιση στοχεύει σε αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και παιδαγωγική αξιοποίηση των δεδομένων της προσομοίωσης. Επόμενο βήμα αποτελεί η πιλοτική εφαρμογή σε ομάδα εκπαιδευτικών και η συστηματική επικύρωση της ρουμπρίκας και των KPIs. Η μελλοντική έρευνα δε, θα πρέπει να εστιάσει στη μακροχρόνια διατήρηση δεξιοτήτων, στη μεταφορά τους σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας και στη βέλτιστη ισορροπία μεταξύ κόστους, πιστότητας και παιδαγωγικού οφέλους.

Βιβλιογραφία

- Bačnar, D., Barić, D., & Ogrizović, D. (2025). Charting the future of maritime education and training: A TAM-based pilot study on fully immersive VR engine room simulators. *Applied System Innovation*, 8(3), 84. <https://doi.org/10.3390/asi8030084>
- Bjørn, P., Han, M. L., Parezanovic, A., & Larsen, P. (2024). Social fidelity in cooperative virtual reality maritime training. *Human-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1080/07370024.2024.2372716>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Gyldensten, W., Wiig, A. C., & Sellberg, C. (2023). Maritime students' use and perspectives of cloud-based desktop simulators: *CSCCL and implications for educational design*. *TransNav*, 17(2), 315–321. <https://doi.org/10.12716/1001.17.02.07>
- International Maritime Organization. (2010). The Manila Amendments to the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), including STCW Code Section A-I/12: Standards governing the use of simulators (STCW/CONF.2/34).
- International Maritime Organization. (2017). *Engine-Room Simulator: Model Course 2.07 (2017 Edition)*.
- Karahalil, M. (2024). Factors impacting curricula in simulator-based maritime education: A curriculum concept map. *WMU Journal of Maritime Affairs*. <https://doi.org/10.1007/s13437-024-00351-8>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60–70.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Tusher, H. M. (2024). An evaluation of maritime simulators from technical and human-factor perspectives using a hybrid MCDM approach. *WMU Journal of Maritime Affairs*. <https://doi.org/10.1007/s13437-023-00318-1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiig, A. C., Sellberg, C., & Solberg, M. (2023). Reviewing simulator-based training and assessment in maritime education: A topic-modelling approach. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 22 (2), 143–164. <https://doi.org/10.1007/s13437-023-00307-4>
- Wiig, A. C., Sellberg, C., Solberg, M., & Mallam, S. (2024). Towards systematic scenario design in maritime simulator training and assessment. *WMU Journal of Maritime Affairs*. <https://doi.org/10.1007/s13437-024-00356-3>