

Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

54ο Τεύχος, Μάιος 2026

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

Το εξώφυλλο του 54^{ου} τεύχους του περιοδικού αντλεί την έμπνευσή του από το άρθρο, με τίτλο: «00.Θ.Ε. Ο Πειραιάς ως λογοτεχνικός τόπος: Γεωκριτική θεώρηση, ψηφιακή χαρτογράφηση και διδακτική αξιοποίηση»

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.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), M.A. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Μαΐου 2026

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-5-2026 ως και 30-6-2026, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 55^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 55^{ου} τεύχους:

- Ως 30-6-2026, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-7-2026, ανάρτηση του 55^{ου} τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.gr>).

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

Με εκτίμηση

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

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Ο Πειραιάς ως λογοτεχνικός τόπος: Γεωκριτική θεώρηση, ψηφιακή χαρτογράφηση και διδακτική αξιοποίηση
Σελ. 30	01.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση των Σχολών Γονέων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Οργανωτικές προϋποθέσεις και παιδαγωγική συμβολή
Σελ. 38	02.Θ.Ε. Τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού και η ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης: Το παράδειγμα των Φυσικών Επιστημών
Σελ. 48	02.Θ.Ε. Ποιητική παιδαγωγική στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης: Διδακτικές παρεμβάσεις, προκλήσεις και προοπτικές
Σελ. 63	03.Θ.Ε. Ανάπτυξη μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πληροφορικής και Μουσικής για το Γυμνάσιο
Σελ. 73	07.Θ.Ε. Γραμματισμός και Τ.Π.Ε. «Διερεύνηση των εναλλακτικών ιδεών μαθητών δημοτικού σχετικά με τα φωτοβολταϊκά συστήματα»
Σελ. 83	07.Θ.Ε. Ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στην εκπαίδευση: Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές
Σελ. 91	08.Θ.Ε. Η γονεϊκή προσαρμογή σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη διάγνωση στην ενδυνάμωση
Σελ. 102	09.Θ.Ε. Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού
Σελ. 116	10.Θ.Ε. Ο εθελοντισμός και το σχολείο ως γέφυρα προς την ενεργό πολιτειότητα
Σελ. 126	10.Θ.Ε. Οι αφίσες του Ε. Ο. Τ. και μαθητές ΕΠΑ. Λ.
Σελ. 141	10.Θ.Ε. Τα παιδιά αναστοχάζονται κι αξιολογούν τη μαθησιακή διαδικασία
Σελ. 151	12.Θ.Ε. Διδάσκοντας αλλοδαπούς μαθητές: Η ετοιμότητα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 160	12.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: Ανασταλτικοί παράγοντες και παρεμβάσεις ένταξης
Σελ. 167	12.Θ.Ε. Η σημασία της πρώτης γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σελ. 171	12.Θ.Ε. Οι ετεροτοπικές αντιλήψεις στην Ε.Ε.Μ της Αλβανίας
Σελ. 179	13.Θ.Ε. Διερεύνηση των γνώσεων και των αναγκών μαθητών/-ητριών Γυμνασίου πριν και μετά από σεμινάριο πρώτων βοηθειών
Σελ. 188	13.Θ.Ε. Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Τεκμηρίωση ερευνητικής πρότασης
Σελ. 208	13.Θ.Ε. Η διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
Σελ. 218	13.Θ.Ε. Η διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής σε ενήλικες εκπαιδευόμενους: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση.
Σελ. 227	13.Θ.Ε. Η κινηματογραφική παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικού και πολυτροπικού γραμματισμού
Σελ. 241	13.Θ.Ε. Η συμβολή της μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση
Σελ. 251	13.Θ.Ε. Νευροεκπαιδευτική Μοντελοποίηση: Μια Νέα Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Ιστορίας
Σελ. 263	13.Θ.Ε. Οι γυναίκες ως ηγέτες στις εκπαιδευτικές μονάδες: Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 274	13.Θ.Ε. Οι στάσεις φοιτητών και φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων για το μάθημα της Μεθοδολογίας της Έρευνας: Μια αφηγηματική μελέτη
Σελ. 283	15.Θ.Ε. Το ισχύον μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η επίδραση της σιωπηρής γνώσης τους ως μέσο ανταπόκρισης στην αξιολόγησή τους.
Σελ. 293	15.Θ.Ε. Psychomanagement και σχολική ηγεσία στην Ελληνική εκπαίδευση: Ένα πλαίσιο ανθρωποκεντρικής διοίκησης
Σελ. 300	15.Θ.Ε. Η αποτελεσματική, εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα - Ο ρόλος του διευθυντή
Σελ. 313	15.Θ.Ε. Η διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα
Σελ. 323	16.Θ.Ε. Ένταξη και αποκλεισμός στο ελεύθερο παιχνίδι: Σχέσεις εξουσίας και συγκρότηση υποκειμενικοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση

Σελ. 333	17.Θ.Ε. Adopt a Grandparent. Υιοθετώ έναν Παππού ή μια Γιαγιά
Σελ. 345	17.Θ.Ε. Η φιλαναγνωσία στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 353	17.Θ.Ε. Κοινωνίες Παράδοξων: Οι σοβαρές προκλήσεις και οι ενθουσιώδεις προοπτικές της εποχής μας.
Σελ. 363	17.Θ.Ε. Το παραμύθι στο Νηπιαγωγείο

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ MAXIMH ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σελ. 373	06.Θ.Ε. Αποστολή: Σώστε τον Πλανήτη
Σελ. 384	06.Θ.Ε. Βαλκάνιοι Αγωνιστές για την Ελευθερία: Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της Ιστορίας
Σελ. 394	06.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση του δίγνηφου συμφώνου NT
Σελ. 405	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο ιστορίας: Η Αγία Σοφία, ένα αριστούργημα της αρχιτεκτονικής
Σελ. 411	06.Θ.Ε. Η αναγεννησιακή τέχνη και η ταυτότητα στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας
Σελ. 419	06.Θ.Ε. Η ανεστραμμένη τάξη στη διδασκαλία της ενέργειας στην Ε' Δημοτικού: Διδακτική πρόταση για την εννοιολογική κατανόηση με έμφαση στην ένταξη αλλοδαπών μαθητών
Σελ. 429	06.Θ.Ε. Όταν η Ποίηση αφηγείται στιγμές της Ιστορίας. Διδακτική πρόταση για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης
Σελ. 440	06.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της Ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου (Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα – α' μέρος)
Σελ. 450	06.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της Ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου (Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα – β' μέρος)
Σελ. 461	06.Θ.Ε. Ταξιδεύοντας στη Σελήνη με οδηγό τον Λουκιανό και όχημα την τεχνητή νοημοσύνη: Εκπαιδευτικό σενάριο

Ο Πειραιάς ως λογοτεχνικός τόπος: Γεωκριτική θεώρηση, ψηφιακή χαρτογράφηση και διδακτική αξιοποίηση

*Μουλά Ευαγγελία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Δωδεκανήσου
Καλογήρου Σοφία, Εκπαιδευτικός, ΜΑ Δημιουργική Γραφή*

Περίληψη

Η εργασία έχει ως βασικό άξονα την ανάδειξη του αστικού χώρου ως φορέα μνήμης, ταυτότητας και πολιτισμικής αναφοράς, και προτείνει μεθόδους και εργαλεία που συνδέουν τη λογοτεχνία και τη φιλολογική ανάλυση με τις δυνατότητες των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Επιστημών και με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Η θεωρητική βάση της μελέτης αντλεί από κλασικές και σύγχρονες προσεγγίσεις της χωρικότητας, της λογοτεχνικής γεωγραφίας και της ψηφιακής χαρτογράφησης. Ο Πειραιάς, ως λιμάνι και ως τόπος με πολυστρωματική ιστορία, προσφέρεται για μια τέτοια ανάγνωση επειδή συγκεντρώνει κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές που αποτυπώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα με ποικίλους τρόπους: ως σκηνικό βιομηχανικής ανάπτυξης, ως πεδίο συλλογικού τραύματος και προσφυγικής εγκατάστασης, ως χώρος εργατικής καθημερινότητας και λαϊκής κουλτούρας. Η λογοτεχνική γεωγραφία, ως μεθοδολογικό εργαλείο, επιτρέπει την ανάγνωση αυτών των αφηγηματικών τροχιών και τη χαρτογράφηση των σημείων όπου η προσωπική και η συλλογική μνήμη συναντώνται. Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη πραγματοποιείται μέσω της ψηφιακής χαρτογράφησης του λογοτεχνικού Πειραιά ως μέσου δημιουργίας ενός «γεωκριτικού αφηγήματος», που συνδέει το κείμενο με τον χώρο, το παρελθόν με το παρόν και το ατομικό με το συλλογικό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδεικνύονται σχέσεις, αντιθέσεις, συνέχειες και ρήξεις που δεν είναι πάντα εμφανείς στην παραδοσιακή κειμενοκεντρική προσέγγιση. Η πρόταση αυτή δεν εξαντλείται στην τεχνική κατασκευή ενός ψηφιακού προϊόντος. Στοχεύει στην καλλιέργεια μιας νέας σχέσης μεταξύ του μαθητή-αναγνώστη και της πόλης και τον διαρκή εμπλουτισμό του ψηφιακού τεχνουργήματος με ποικίλο πολυτροπικό και πολυφωνικό υλικό. Τέλος, η ψηφιακή χαρτογράφηση του λογοτεχνικού Πειραιά μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για ανάλογες μαθητικές πρωτοβουλίες σε άλλες πόλεις και περιοχές, προάγοντας μια διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, που συνδέει τη λογοτεχνία, την ιστορία και την εκπαίδευση με τις δυνατότητες της ψηφιακής εποχής.

Λέξεις-κλειδιά: λογοτεχνική γεωγραφία, ψηφιακή χαρτογράφηση, γεωκριτική, Πειραιάς.

Piraeus as a literary place: geocritical perspective, digital mapping and didactic utilization

Moula Evangelia, Philologist, Dr, - Kalogirou Sofia, MA

Abstract

The main focus of this paper is the emergence of urban space as a vehicle of memory, identity and cultural reference, and proposes methods and tools that connect literature and philological analysis with the possibilities of Digital Humanities and with modern educational practice. The theoretical basis of the study draws from classical and contemporary approaches to spatiality, literary geography and digital mapping. Piraeus, as a port and as a place with a multilayered history, lends itself to such a reading because it brings together social, economic and cultural changes that are reflected in literary texts in various ways: as a setting of industrial development, as a field of collective trauma and refugee settlement, as a space of everyday working life and popular culture. Literary geography, as a methodological tool, allows the reading of these narrative trajectories and the mapping of the points where personal and collective memory meet. The transition from theory to practice is realized through the digital mapping of literary Piraeus as a means of creating a “geocritical narrative” that connects text with space, past with present and individual with collective. Through this process, relationships, contrasts, continuities and ruptures, that are not always apparent in the traditional text-centric approach, are revealed. This proposal is not limited to the technical construction of a digital product; it aims at cultivating a new relationship between the student-reader of the map and the city and the continuous enrichment of the digital artifact with diverse multimodal and polyphonic material. Finally, the digital mapping of literary Piraeus can serve as a model for similar initiatives in other cities and regions, promoting an interdisciplinary and cross-disciplinary approach that connects literature, history and education with the possibilities of the digital age.

Key-words: literary geography, digital mapping, geocriticism, Piraeus.

Ο χώρος ως αστερισμός κοινωνικών σχέσεων

Η σχέση του χώρου με το κείμενο έχει απασχολήσει διάφορες θεωρητικές σχολές. Ένα κεντρικό σημείο είναι η τριμερής διάκριση του Lefebvre, (1991:184) ο οποίος επεξεργάστηκε τρεις εκδοχές του χώρου: τον βιωμένο χώρο, δηλαδή τον υλικό και μετρήσιμο φυσικό χώρο, τις αναπαραστάσεις του χώρου, όπως αυτές μπορούν να αποτυπωθούν σε χάρτες και σχεδιαγράμματα και τον αναπαριστώμενο, φαντασιακό χώρο που αναδύεται μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία και τις αφηγηματικές πρακτικές. Έτσι, ο χώρος δεν γίνεται αντιληπτός ως φυσικό δεδομένο αλλά ως κοινωνικό προϊόν, αποτέλεσμα κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών διεργασιών. Στο έργο του *The Production of Space* (1991) εξηγεί πως ο χώρος δεν είναι μόνο μια φυσική πραγματικότητα, μια ουδέτερη σκηνή, αλλά προκύπτει από κοινωνικές πρακτικές, θεσμούς και σχέσεις εξουσίας. Η θεωρία του οδήγησε στη διαμόρφωση μιας κριτικής γεωγραφίας της λογοτεχνίας, όπου ο χώρος αντιμετωπίζεται ως κείμενο που «διαβάζεται», δηλαδή ως ένα σύστημα σημείων που διαβάζεται και αναλύεται. Αυτή η θεώρηση καθιστά σαφές ότι η λογοτεχνική αναπαράσταση ενός τόπου εμπεριέχει τις κοινωνικές δομές, τις αντιθέσεις και τις ταυτότητες που τον συγκροτούν.

Ακολουθώντας, η Massey (1994) σημειώνει ότι ο χώρος είναι ζωντανός και πρέπει να νοείται ως ένας «αστερισμός κοινωνικών σχέσεων» και διεργασιών οι οποίες βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη, και όχι ως ένας στατικός χάρτης. Ο χώρος επομένως δεν είναι κάτι σταθερό και ομοιογενές αλλά ένα δυναμικό πλέγμα εμπειριών, αντιθέσεων και πολλαπλών ταυτοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, ο λογοτεχνικός χώρος δεν ταυτίζεται με τη γεωγραφική τοποθεσία, αλλά με τις κοινωνικές διεργασίες που του αποδίδουν σημασίες. Έτσι το τοπίο, οι δρόμοι, τα σπίτια και οι αστικές περιοχές γίνονται μέσα στη λογοτεχνία τόποι πολιτισμικών συγκρούσεων και ανταλλαγών.

Από μια διαφορετική οπτική ο Bachelard (1982), εισάγει την έννοια της «ποιητικής του χώρου» όπου ο χώρος λειτουργεί ως αποθετήριο μνήμης και φαντασίας. Υπογραμμίζει πως ο τόπος αποκτά συναισθηματική και ψυχολογική διάσταση. Ο βιωμένος χώρος υπερβαίνει τον γεωμετρικό και διαμορφώνει τον άνθρωπο. Ο Anthony Giddens, υποστηρίζει ότι «... ο χώρος δεν είναι μια κενή διάσταση κατά μήκος της οποίας συγκροτούνται οι κοινωνικές ομάδες, αλλά πρέπει να εξεταστεί από την άποψη του ρόλου τον οποίο επιτελεί στη διαμόρφωση συστημάτων αλληλεπίδρασης» (Giddens, 1984: 364). Συνεπώς, ο χώρος λειτουργεί ως φορέας μνήμης και συναισθηματικής φόρτισης, η περιγραφή δεν είναι ποτέ ουδέτερη, αλλά αποκαλύπτει τη συναισθηματική τοπογραφία του υποκειμένου- ατομικού και συλλογικού-, συνεπώς δεν αποτελεί απλώς ένα ουδέτερο φυσικό πλαίσιο, αλλά συγκροτείται ως τόπος, καθώς διαμορφώνεται από αναμνήσεις και συναισθηματικό φορτίο.

Αντίστοιχα ο Foucault (2008) εμπλουτίζει τη θεωρητική συζήτηση με την έννοια των ετεροτοπιών. Πρόκειται για τόπους που λειτουργούν με ιδιαίτερους κανόνες και δεν εντάσσονται στη κυρίαρχη λογική της συμβατικής κοινωνικής τάξης. Φυλακές, νεκροταφεία, ιατρικά ιδρύματα αλλά και χώροι μετάβασης ή περιθωρίου συνιστούν ετεροτοπικές περιοχές, στις οποίες ανακαλύπτονται διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Η λογοτεχνία, ως πεδίο αναπαράστασης, αξιοποιεί αυτούς τους χώρους για να διερευνήσει αθέατες όψεις της ζωής, φωτίζοντας εμπειρίες που συχνά αποκλείονται από τον κυρίαρχο λόγο, γιατί τον αμφισβητούν ή τον ανατρέπουν.

Παράλληλα ο De Certeau (2010: 273) θεωρεί τους τόπους «αναδιπλωμένες ιστορίες», «στοιβαγμένους χρόνους» και «αφηγήσεις εν αναμονή», ενώ δίνει έμφαση στις καθημερινές πρακτικές της κίνησης μέσα στην πόλη, οι οποίες λειτουργούν ως μηχανισμοί παραγωγής του νοήματος. Οι διαδρομές, οι περιπλανήσεις, οι χειρονομίες των κατοίκων συνθέτουν έναν ιδιότυπο λόγο του χώρου, ο οποίος δεν αποτυπώνεται στους επίσημους χάρτες αλλά βιώνεται μέσα από την καθημερινότητα της πόλης, δημιουργώντας αφηγήσεις τόπου. Τα υλικά σημεία δεν έχουν αξία από μόνα τους, παρά ως μια επιβεβαίωση ενός παρελθόντος που έχει για κάποιους νόημα. Έτσι η απλή σήμανση σε έναν χάρτη επιβάλλει απόσταση, ενώ η αφήγηση είναι εμπλοκή και μετατρέπει τον χώρο σε τόπο (Μουλά, 2024).

Ο χώρος ως ταυτότητα και μνήμη

Η συνάρθρωση χώρου, ταυτότητας και μνήμης αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις παραδοχές των πολιτισμικών σπουδών και της ανθρωπογεωγραφίας. Ο χώρος δεν υφίσταται απλώς ως ένα φυσικό περιβάλλον ή μια γεωγραφική οριοθέτηση, αλλά μετατρέπεται σε πεδίο όπου συσσωρεύονται τα ίχνη του χρόνου, οι εμπειρίες των ανθρώπων που τον κατοικούν και τα σημεία ιστορικής συνέχειας. Διαδοχικά στρώματα από αποσπασματικές μνήμες του παρελθόντος και ίχνη λησμονημένων ή ανενεργών τοπογραφιών επικαλύπτονται μεταξύ τους, συγκροτώντας τη μοναδική πολιτισμική ταυτότητα ενός χώρου, τη σύνθετη εδαφική και πολιτική του υπόσταση, καθώς και την περίπλοκη δομή και τον δυσανάγνωστο κοινωνικό και υλικό του ιστό. Οι «τόποι της μνήμης» (*lieux de mémoire*), όπως τους ορίζει ο Pierre Nora (1989), λειτουργούν ως φορείς διατήρησης του παρελθόντος απέναντι στη λήθη και συμβάλλουν στη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης.

Η σημασία του χώρου στη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης, τονίζεται και από τον Halbwachs (2013), ο οποίος υποστηρίζει ότι η μνημονική ανάκληση χώρων από τα μέλη μιας κοινότητας είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική μνήμη, όσο και η ανάμνηση χρονικών περιόδων. Οι χώροι συγκροτούν τη μνήμη, καθώς φέρουν τα ίχνη των ανθρώπινων πράξεων και αφηγήσεων και γίνονται έτσι φορείς συλλογικής ταυτότητας. Ο Casey (2010) επισημαίνει ότι η μνήμη είναι εντοπισμένη (*place memory*). Κάθε ανάμνηση συνδέεται με έναν συγκεκριμένο χωρικό περιβάλλον, και η ανάκλησή της ενεργοποιεί ταυτόχρονα τον χώρο και το συναίσθημα, ενώ ο Tuan (2011) θεμελιωτής της έννοιας της τοποφιλίας (*topophilia*) υποστηρίζει ότι αυτή διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή εμπειρία ενός χώρου, τις προσωπικές ή συλλογικές αναμνήσεις, τα αισθητηριακά στοιχεία (ήχοι, μυρωδιές, εικόνες) και τις κοινωνικές σχέσεις που συνδέονται με τον τόπο.

Ο χώρος στη λογοτεχνία

Ο χώρος είναι απαραίτητο συστατικό για τη μυθοπλασία (Reuschel and Hurni 2011: 291). Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο χώρος στη λογοτεχνία είναι πολυδιάστατος: λειτουργεί ως σκηνικό της δράσης, ως συμμετέχων παράγοντας που διαμορφώνει τα πρόσωπα και τις σχέσεις σε συμβολικό επίπεδο και αποτελεί φορέα νοημάτων. Πολιτικά και κοινωνικά φέρει δομές εξουσίας και ιδεολογίας που τον συνδέουν με την ταυτότητα και τη μνήμη. Είναι «αδύνατο να [...] σκεφτεί κανείς τη λογοτεχνία χωρίς κανένα χωρικό πλαίσιο». (Piatti et al., 2009). Ωστόσο, «Η γεωγραφία δεν είναι ένα αδρανές δοχείο, δεν είναι ένα κουτί όπου η πολιτιστική ιστορία “συμβαίνει”, αλλά μια ενεργή δύναμη η οποία διαπερνά το λογοτεχνικό πεδίο και το διαμορφώνει σε βάθος» (Moretti, 1998: 3). Στη λογοτεχνία, η θετικιστική χωρική ανάλυση έχει προ πολλού απορριφθεί υπέρ της εστίασης στους τόπους, ως επικράτειες της καθημερινής εμπειρίας, της υποκειμενικότητας και της δημιουργίας νοημάτων.

Έτσι, ο χώρος ως το πεδίο του ποσοτικού και του αφηρημένου και ο τόπος ως το πεδίο του ποιοτικού και του βιωματικού συγκλίνουν στη λογοτεχνική γραφή. Στο ίδιο πνεύμα αναπτύσσεται και η γεωκριτική του Westphahl (2011) που αποτελεί μια τοποκεντρική μορφή λογοτεχνικής κριτικής, στην οποία οι χωρικές εμπειρίες εξερευνούν το σώμα και τη σωματικότητα και αναζητούν εμβυθιστικές αισθήσεις.

Επιπλέον, η λογοτεχνική αφήγηση αποτελεί ουσιαστικό μέρος της πολιτιστικής μνήμης ενός τόπου (Ertl, 2011: 128) Στον λογοτεχνικό τόπο, εσωκλείονται ο χώρος αλλά και οι ιδεολογικές διαστάσεις του, τα όνειρα, οι ελπίδες, οι φαντασίες και οι φόβοι των κατοίκων. Εν ολίγοις, ο λογοτεχνικός τόπος τοποθετείται μεταξύ ύλης και νοήματος. Η ποιότητα ενός τόπου είναι μια κατάσταση ανοικτή και διασυνδεδεμένη (Malpas, 2018: 36).

Η διαφορετική πρόσληψη του ίδιου τόπου από τους συγγραφείς δεν αφορά μόνο τον χώρο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτός εντάσσεται σε διαφορετικούς αφηγηματικούς χρόνους. Σε αυτή τη σύζευξη χώρου και χρόνου εδράζεται η έννοια του χρονοτόπου (*chronotope*) του Bakhtin (1981) ο οποίος υπογραμμίζει ότι χώρος και χρόνος αποτελούν αδιαχώριστες συνιστώσες της αφήγησης. Η οργάνωση του χώρου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται ο αφηγηματικός χρόνος και αντίστροφα, αναδεικνύοντας τη βαθιά αλληλεξάρτηση των δύο διαστάσεων.

Η πόλη στη λογοτεχνία

Η πόλη ως λογοτεχνικό τόπος και αφηγηματικός πυρήνας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές της νεωτερικότητας. Εμφανίζεται έντονα από τον 19ο αιώνα και εξής, όταν η αστικοποίηση και η εκβιομηχάνιση δημιουργούν νέες μορφές ζωής και μετατρέπεται σε σύμβολο του σύγχρονου κόσμου, ένα πεδίο κοινωνικών αντιθέσεων, ψυχολογικών εντάσεων και πολιτισμικών μετασχηματισμών. Ο αστικός χώρος, μέσα από τη λογοτεχνική του αναπαράσταση, αποκαλύπτει όχι μόνο τη φυσική και κοινωνική του υπόσταση αλλά και την ιδεολογική του φόρτιση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η συμβολική/λειτουργική προοπτική του χώρου, δηλαδή του ρόλου του στην πλοκή και την εξέλιξη των χαρακτήρων, με άλλα λόγια, ο χώρος ως δρώσα δύναμη (Bal, 2009).

Ο Balzac με την *Ανθρώπινη κωμωδία*, καταγράφει το Παρίσι ως μικρογραφία ολόκληρης της κοινωνίας, όπου οι ταξικές αντιθέσεις, η φιλοδοξία και η φτώχεια συνυπάρχουν δραματικά. Ο Dickens αντίστοιχα σκιαγραφεί το Λονδίνο του 19ου αιώνα αναδεικνύοντας τις ταξικές ανισότητες, τη φτώχεια, την παιδική εργασία, οι οποίες αποτυπώνουν την κοινωνική αδικία και τη φθορά της βιομηχανικής εποχής. Η εμφάνιση της πόλης ως κεντρικού λογοτεχνικού μοτίβου συνδέεται με την άνοδο της ρεαλιστικής και νατουραλιστικής πεζογραφίας του 19ου αιώνα.

Στην ποίηση και την πεζογραφία του 20ού αιώνα η πόλη μετατρέπεται σε μεταφορά της ύπαρξης. Ο Μοντερνισμός εισάγει μια νέα σχέση ανάμεσα στο χώρο και το υποκείμενο. Η πόλη δεν είναι πλέον τόπος ρεαλιστικής αναπαράστασης αλλά πεδίο εσωτερικών συγκρούσεων και αποξένωσης. Ο Eliot στο *The Waste Land* παρουσιάζει το Λονδίνο ως ένα χαοτικό αποπνικτικό περιβάλλον, σύμβολο της αποσύνθεσης του

σύγχρονου ανθρώπου, εκφράζοντας την αίσθηση αποξένωσης, θραύσης της ενότητας και αναζήτησης νέας ταυτότητας. Αντίστοιχα ο Joyce στον *Οδυσσέα* αναπλάθει το Δουβλίνο ως πολυφωνικό τοπίο, όπου ο χώρος αποκτά ρυθμό, μνήμη και φωνή.

Στην ελληνική λογοτεχνία η πόλη άργησε να αποκτήσει πρωταγωνιστικό ρόλο. Ο 19ος αιώνας επηρεασμένος από το ρομαντισμό και την εθνική ιδεολογία, στράφηκε κυρίως προς την ύπαιθρο, το νησί και τη φύση που θεωρήθηκαν οι αυθεντικοί χώροι του ελληνικού βίου. Η Λίζυ Τσιριμώκου (1988:14-15) στο δοκίμιό της *Λογοτεχνία της πόλης* επισημαίνει πως τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και τις πρώτες του 20ου Οι έντονες διαδικασίες οικονομικής ανάπτυξης, και ενός ευρύτερου κοινωνικού μετασχηματισμού συνοδεύονται από τον επαναπροσδιορισμό στον τρόπο παραγωγής και έκφρασης του λογοτεχνικού λόγου. Η λογοτεχνία προερχόμενη κυρίως από την ύπαιθρο και την αγροτική κοινωνία, στρέφεται αποφασιστικά στην πόλη και στην αστική εμπειρία, ανταποκρινόμενη στο αίτημα της ανανέωσης και του εκσυγχρονισμού του ελληνικού κράτους. Τα αφηγηματικά και θεματικά πρότυπα που διαμορφώνονται στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία διέρχονται αναπόφευκτα μέσα από την πόλη.

Ήδη στα τέλη του αιώνα, συγγραφείς όπως ο Μιχαήλ Μητσάκης, ο Εμμανουήλ Ροΐδης και ο Παύλος Νιρβάνας, αρχίζουν να εντάσσουν την αστική εμπειρία στην αφήγηση. Η σχέση αυτή ανάμεσα στον λογοτεχνικό τόπο, την ταυτότητα και τη μνήμη έχει απασχολήσει και τη νεότερη ελληνική θεωρητική σκέψη (Κούγκουλος, 2016) με έμφαση στον ρόλο του αστικού χώρου στη λογοτεχνία μέσα από ποικίλες οπτικές (Αποστολίδου, 2000, Παπαθεοδώρου, 2000, Πάτσιου, 1985, Αναγνωστοπούλου, 2009).

Στο πλαίσιο της ελληνικής λογοτεχνικής κριτικής, ο Χατζηβασιλείου (2018) υπογραμμίζει ότι η ελληνική πεζογραφία μετά το 1974 αξιοποιεί τον χώρο ως μέσο κοινωνικής και πολιτικής αναπαράστασης, αναδεικνύοντας τη στενή σχέση της πόλης με την ταυτότητα των ηρώων. Αντίστοιχα ο Κούρτοβικ (2021) τονίζει ότι η ελληνική πεζογραφία αντανάκλα τη συλλογική μνήμη μέσα από συγκεκριμένους αστικούς χώρους, οι οποίοι μετατρέπονται σε λογοτεχνικούς τόπους.

Παράλληλα η Κοτζιά (2020) υπογραμμίζει ότι η μεταπολιτευτική ελληνική λογοτεχνία απεικονίζει τον αστικό χώρο με τρόπο που συνδέει άρρηκτα τον τόπο με την πολιτισμική ταυτότητα και μνήμη. Στην ίδια κατεύθυνση ο Βούλγαρης (2017) επισημαίνει ότι ο τόπος στη νεοελληνική λογοτεχνία δεν είναι ποτέ ουδέτερος, αλλά ιστορικά, φορτισμένος και προϊόν συγκρούσεων και συμβιβασμών.

Η μεταπολεμική και μεταπολιτευτική λογοτεχνία εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στην αστική εμπειρία. Η πόλη γίνεται τόπος υπαρξιακής αποξένωσης και ταυτόχρονα φορέας μνήμης.

Ο Πειραιάς ως τόπος μνήμης, ταυτότητας και πολιτισμικής αναφοράς μέσα από τη λογοτεχνία

Περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ελληνική πόλη, ο Πειραιάς συνδέεται με τη μνήμη, την ταυτότητα και την πολιτισμική αναφορά του νεότερου ελληνισμού. Η γεωγραφική του θέση, η κοινωνική του σύνθεση και ο ιστορικός του ρόλος ως πύλη επικοινωνίας με τον έξω κόσμο τον καθιστούν πολυεπίπεδο χώρο εμπειρίας και φορέα συλλογικής μνήμης. Από τα μέσα του 19ου αιώνα έως σήμερα ο Πειραιάς υπήρξε όχι μόνο βιομηχανικό και εμπορικό κέντρο, αλλά το σύμβολο της εργατικής μετανάστευσης και της λαϊκής κουλτούρας.

Η μνήμη του Πειραιά συνδέεται άρρηκτα με τα ιστορικά γεγονότα: τη βιομηχανική ανάπτυξη του 19ου αιώνα, τη Μικρασιατική καταστροφή, την εγκατάσταση των προσφύγων, την Κατοχή, την Αντίσταση και την κοινωνική κινητικότητα των μεταπολεμικών δεκαετιών. Αυτά τα βιώματα έχουν εγγραφεί σε λογοτεχνικά και πολιτιστικά έργα, διαμορφώνοντας μια πολλαπλή ταυτότητα της πόλης, άλλοτε λαϊκή και εργατική και άλλοτε θαλασσινή και ονειρική. Σε αυτό το πλαίσιο οι προσφυγικοί συνοικισμοί, τα βιομηχανικά τοπία και οι αγορές λειτουργούν ως φορείς συλλογικής μνήμης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπελαβίλας (2021), οι περιοχές της Κοκκινιάς και της Δραπετσώνας διατηρούν έντονα τα ίχνη της Μικρασιατικής καταστροφής, ενώ οι περιοχές της Τρούμπας και των Βούρλων συνδέονται με την καθημερινότητα των εργατικών και περιθωριακών κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα το λιμάνι του Πειραιά αναδεικνύεται σε κομβικό σημείο αναφοράς για τη μνήμη της μετανάστευσης και της ναυτικής εμπειρίας.

Ως τόπος ταυτότητας, η πόλη αποτυπώνει την ένταση ανάμεσα στην εξωστρέφεια και την εσωστρέφεια, μέσα από τον συνδυασμό της εργατικής και της ναυτικής φυσιογνωμίας της. Υπό το πρίσμα αυτό ο Πειραιάς προβάλλει όχι μόνο ως γεωγραφικός τόπος, αλλά και ως συμβολικό πεδίο ιστορικών και κοινωνικών εγγραφών.

Η πόλη και κυρίως το λιμάνι εντάσσεται σε ένα πλέγμα συμβολισμών και αφηγήσεων που έχει διαμορφώσει τη συλλογική ελληνική αντίληψη για την πόλη: είναι ο χώρος των ναυτικών, των εργατών, των προσφύγων και των περιθωριακών, δηλαδή των κοινωνικών ομάδων που διαμόρφωσαν τη λαϊκή ψυχή του ελληνισμού. Στη νεοελληνική πολιτισμική γεωγραφία ο Πειραιάς έχει νοηματοδοτηθεί ως χώρος δημοκρατικής και εργατικής ταυτότητας, σε αντιδιαστολή με την κυρίαρχη αθηναϊκή αστική κουλτούρα. Ακόμα έχει εγγραφεί ως το κατώφλι της φυγής και ταυτόχρονα ως το σημείο επιστροφής, ως ένας τόπος ονείρου, περιπέτειας και νοσταλγίας. Τέλος, το λιμάνι του Πειραιά είναι ίσως η πιο «κλασική» ετεροτοπία με την κυριολεκτική της σημασία: ένα σημείο μετάβασης και ενδιαμεσότητας (Entrikin, 1991), που συνδέει διαφορετικούς κόσμους και κουλτούρες, με δικούς του ρυθμούς και κανόνες.

Η λογοτεχνική του εικόνα κινείται ανάμεσα στη ρεαλιστική απεικόνιση και στη συμβολική αναπαράσταση, όπου ο Πειραιάς μπορεί να αναγνωσθεί ως ένας χώρος αναζήτησης, ρήξης και αυτογνωσίας. Π.χ. Στο *Δέκα* του Καραγάτση εμφανίζεται ως ένας

αστικός τόπος απαλλαγμένος από ρομαντικές εξιδανικεύσεις, μέσα στον οποίο αναδεικνύονται οι κοινωνικές ανισότητες και οι μηχανισμοί εξουσίας της νεοελληνικής κοινωνίας., ενώ στο *Λιμάνι της αγωνίας*, του Βασιλικού ο Πειραιάς συγκροτείται ως αστικός χώρος μνήμης, όπου η συλλογική εμπειρία της αναμονής εγγράφεται στην εμπειρία των υποκειμένων.

Ο Πειραιάς είναι επομένως, ένας παλίμψηστος τόπος, όπου η ιστορική και πολιτιστική μνήμη συνυπάρχουν. Η λογοτεχνική του αποτύπωση αναδεικνύει τα πολλαπλά πρόσωπα και προσωπεία με τα οποία εμφανίζεται η πόλη, αντανακλώντας τις αντιλήψεις για την υποκειμενικότητα της αντίληψης και για τις πολλαπλές και εναλλασσόμενες όψεις της πραγματικότητας του αστικού χώρου. Calvino (2004).

Λογοτεχνική ψηφιακή χαρτογράφηση του Πειραιά

Ο Πειραιάς, ως λιμάνι, εμπορικό κέντρο και πολυπολιτισμικός χώρος εμφανίζεται στη λογοτεχνία ως τόπος αντιθέσεων ανάμεσα στην πρόοδο και τη φτώχεια, στην ελπίδα και την απώλεια, στη μνήμη και τη μετανάστευση, γεγονός που της προσδίδει παιδαγωγική και πολιτισμική αξία.

Η επιλογή των κειμένων και των τοποσήμων για τη δημιουργία του ψηφιακού χάρτη δεν ήταν ουδέτερη. Αντιπροσωπεύει μια ερμηνευτική πρόταση για το τι συνιστά τον λογοτεχνικό Πειραιά. Η συγκρότηση του χάρτη ως «γεωκριτικό αφήγημα» σημαίνει ότι κάθε σημείο επιλέγεται με κριτήριο την ικανότητά του να φωτίζει μια πτυχή της συλλογικής μνήμης ή της τοπικής ταυτότητας. Έτσι, το λιμάνι λειτουργεί ως πύλη επικοινωνίας και ως χώρος εμπορικών και κοινωνικών ανταλλαγών, η Καστέλλα και η Κοκκινιά ως τόποι κατοίκησης και μνήμης, η Δραπετσώνα ως πεδίο αναφοράς της εργατιάς. Η πολυφωνία των αφηγήσεων που συγκεντρώνονται στον χάρτη αναδεικνύει την πόλη ως ζωντανό οργανισμό, όπου οι ιστορίες των ανθρώπων, οι κοινωνικές συγκρούσεις και οι πολιτισμικές πρακτικές συνυπάρχουν και αλληλοδιαπλέκονται. Στο πλαίσιο αυτό ο Πειραιάς δεν αντιμετωπίζεται ως στατικός γεωγραφικός χώρος (Westphal, 2011) αλλά ως πολυφωνικός και πολυεστιακός τόπος, στον οποίο συνυπάρχουν διαφορετικές αφηγηματικές οπτικές, χρονικότητες και εμπειρίες.

Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν έχουν αποσπαστεί από τα παρακάτω διηγήματα και μυθιστορήματα:

Κ. Νιρβάνας, Πόρτο Δράκο, Κ. Νιρβάνας, Πώς γνώρισα τον Ζαν Μωρέας, Δ. Μητσάκης, Η κυρά Κώσταινα, Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος, Χαμοζωή, Μ.Φιλύρας, Φρεατίδα, Λ. Πορφύρας, Σαρωνικός, Χρήστος Λεβάντας, Η Αφρόδω του Λιμανιού, Χρήστος Λεβάντας, Το Χρονικό του Πόρτο Λεόνε, Δημοσθένης Βουτυράς, Ξωτικό εργαστήρι, Δ. Βουτυράς, Η σιδερένια πόρτα, Νίκος Χαντζάρας, Πειραιώτικα, Φάνης Μούλιος, Οι κληρονόμοι, Ν. Βρεττάκος, Αποχαιρετισμός στην οδό Καραϊσκού 106, Μ. Καραγάτσης, Το Δέκα, Κώστας Μουρσελάς, Βαμμένα κόκκινα μαλλιά, Χαριτόπουλος Δ., Εκ Πειραιώς, Γ. Κυρίμης, Κάποτε στον Πειραιά.

Η ανάπτυξη των Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Σπουδών (*Digital Humanities*) έχει δημιουργήσει νέους τρόπους ανάγνωσης, προσέγγισης και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου (Δημητρούλια & Τικτοπούλου 2015: 214-215). Σε αυτό το πλαίσιο η ψηφιακή χαρτογράφηση (*digital mapping*) ως πρακτική της λογοτεχνικής γεωγραφίας επιτρέπει τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στον λογοτεχνικό και τον πραγματικό τόπο. Οι ψηφιακοί χάρτες παρέχουν τη δυνατότητα εποπτικής, πολυτροπικής και χωρικής ανάγνωσης του κειμένου. Με τη βοήθεια εργαλείων χαρτογράφησης και πλοήγησης, όπως το Googlemaps ή παρόμοιες εφαρμογές, οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν τα μέρη που εκτυλίσσεται η λογοτεχνική αφήγηση και να εστιάσουν στην ιδιαίτερη κάθε φορά φόρτιση ενός αποσπάσματος. Σε κάθε στάση της διαδρομής μπορούν να ενσωματώνονται κείμενα και εικόνες που φωτίζουν το έργο ή τον δημιουργό (Μουλά, 2012).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την κατασκευή του ψηφιακού χάρτη είχε τρία βασικά στάδια: επιλογή και τεκμηρίωση των λογοτεχνικών κειμένων, γεωαναφορά των αφηγηματικών σημείων και ενσωμάτωση πολυτροπικού υλικού. Στο πρώτο στάδιο, επιλέχθηκαν αντιπροσωπευτικά έργα που αποτυπώνουν διαφορετικές όψεις του Πειραιά, από τον κοσμοπολιτισμό και τη νατουραλιστική καταγραφή έως τον ρεαλισμό και τις υπαρξιακές περιπλανήσεις. Στο δεύτερο στάδιο, τα αφηγηματικά σημεία που αναφέρονται στα κείμενα —λιμάνι, συνοικίες, δρόμοι, μνημεία— τοποθετήθηκαν στον ψηφιακό χάρτη, με στόχο όχι την απόλυτη γεωγραφική ακρίβεια αλλά την ερμηνευτική συνάφεια. Στο τρίτο στάδιο, ο χάρτης εμπλουτίστηκε με φωτογραφίες από αρχειακό υλικό, δημιουργώντας ένα πολυεπίπεδο αφήγημα που επιτρέπει την ταυτόχρονη ανάγνωση του χώρου πολυστρωματικά.

Η επιλογή των σημείων δεν διεκδικεί την αποκλειστικότητα ή την πληρότητα της λογοτεχνικής αποτύπωσης, αλλά την ανάδειξη χαρακτηριστικών τόπων που λειτουργούν ως κόμβοι αφήγησης και μνήμης. Κατά συνέπεια, ο χάρτης συγκροτείται ως ερμηνευτική κατασκευή και όχι ως εξαντλητικό αρχείο. Κάθε σημείο περιλαμβάνει χωρική επισήμανση και συνοδευτικό λογοτεχνικό απόσπασμα κειμένου και όπου κρίνεται σκόπιμο οπτικό υλικό, που ενισχύει την πολυτροπική πρόσληψη της λογοτεχνίας.

Η δομή του ψηφιακού χάρτη παραμένει ανοιχτή και δυναμική, επιτρέποντας τη συνεχή προσθήκη νέων σημείων και αφηγήσεων, γεγονός που ενισχύει τη διδακτική του αξιοποίηση, καθώς τον καθιστά κατάλληλο να λειτουργήσει ως αφετηρία για τη δημιουργία των ψηφιακών χαρτών των μαθητών. Δεν πρόκειται επομένως για ένα ολοκληρωμένο κλειστό έργο, αλλά για ένα ερμηνευτικό πλαίσιο το οποίο μπορεί να επεκταθεί και να ανανοηματοδοτηθεί.

Συνολικά, ο ψηφιακός χάρτης που δημιουργήθηκε, (<https://www.google.com/maps/d/u/1/edit?mid=1wl91dhFIXjznhJr0YrTl4qsAp0LklEI&usp=sharing>) συγκροτείται ως διδακτικό πρότυπο που συνδυάζει τη θεωρητική οπτική προσέγγιση της γεωκριτικής με τις πρακτικές των ψηφιακών ανθρωπιστικών σπουδών. Η δομή και το περιεχόμενό του καθιστούν δυνατή τη μετάβαση από τη θεωρητική κατανόηση του χώρου στη βιωματική και δημιουργική προσέγγιση του από τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό ο χάρτης λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη

φιλολογική ερμηνεία και τη μαθητοκεντρική, συμμετοχική διερεύνηση της λογοτεχνίας προετοιμάζοντας το έδαφος για την επόμενη φάση της διδακτικής παρέμβασης.

Το επόμενο βήμα: οι μαθητές δημιουργούν

Η εκπαιδευτική εφαρμογή του χάρτη αναδεικνύεται μέσα από την αξιοποίησή του ως αφετηριακό σημείο μελέτης. Ο χάρτης δεν προτείνεται ως πρότυπο προς αναπαραγωγή, αλλά ως ερευνητικό ερέθισμα. Οι μαθητές-τριες περιηγούμενοι-ες στον χάρτη αντιλαμβάνονται τη σχέση της λογοτεχνίας με την τοπική ιστορία, τη μνήμη και την ταυτότητα.

Ως οργανική συνέχεια του ψηφιακού χάρτη που λειτουργεί ως ερμηνευτικό και εννοιολογικό υπόβαθρο, οι μαθητές καλούνται να γίνουν δημιουργοί και οι ίδιοι, αξιοποιώντας όχι μόνο λογοτεχνικά κείμενα αλλά ατομικές εμπειρίες. Παροτρύνονται να περπατήσουν στην πόλη και να ανακαλύψουν ιστορίες De Certeau (2010:117), και ποικίλων ειδών πληροφορίες, που θα αποτελέσουν το δικό τους αφήγημα. Η πρακτική της «βαθιάς χαρτογράφησης» που προτείνεται υπερβαίνει τη στατική απεικόνιση του χώρου, καθώς εστιάζει στη βιωμένη εμπειρία, στη μνήμη και στην πολυφωνία των αφηγήσεων. Αυτή η διαδικασία μετατρέπει τον χάρτη σε γεννήτρια νέων νοημάτων και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, καθώς οι μαθητές αναγνωρίζουν και αναπαριστούν την πόλη μέσα από τις δικές τους διαδρομές και αναφορές.

Ταυτόχρονα αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η συλλογή και αξιολόγηση πηγών, η συνεργασία και η ψηφιακή επεξεργασία και παραγωγή περιεχομένου. Η αξιολόγηση προτείνεται να είναι διαμορφωτική και να βασίζεται στην παρατήρηση της συμμετοχής, στην ποιότητα των ερευνητικών προϊόντων και στην ικανότητα σύνθεσης ενός συνεκτικού, δημιουργικού προϊόντος, με την έννοια του καινοτόμου και χρήσιμου.

Ενδεικτικό σενάριο: *«Ο προσωπικός μου χάρτης: διαδρομές, μνήμες και αφηγήσεις»*

Διδακτικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια του ψηφιακού λογοτεχνικού χάρτη.
- Να κατανοήσουν πώς ο χώρος μπορεί να συνδεθεί με μνήμες, εμπειρίες και αφηγήσεις.
- Να εξασκηθούν στη δημιουργική γραφή μέσα από προσωπικές διαδρομές.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (χρήση χαρτογραφικών εργαλείων, ενσωμάτωση πολυμέσων).
- Να καλλιεργήσουν την παρατήρηση, την ενσυναίσθηση και την προσωπική έκφραση.

Αφόρμηση

- Παρουσιάζεται ο υπάρχων ψηφιακός λογοτεχνικός χάρτης του Πειραιά.
- Εξηγείται ο τρόπος επιλογής και σύνδεσης των λογοτεχνικών αποσπασμάτων με φωτογραφίες εποχής.
Ακολουθεί συζήτηση:
 - Πώς αλλάζει η εμπειρία ενός τόπου όταν τον «διαβάζουμε» μέσα από ιστορίες

- Πώς η λογοτεχνία μπορεί να γίνει τρόπος χαρτογράφησης
- Τι σημαίνει «υποκειμενική καταγραφή»

Οι μαθητές σημειώνουν 2–3 σημεία του χάρτη που τους έκαναν εντύπωση και γιατί.

Εννοιολογική προσέγγιση

Τι μπορεί να αποτελέσει «σημείο» σε έναν προσωπικό χάρτη:

- Ένα μέρος που αγαπούν
- Ένα σημείο που τους προκαλεί συναισθήματα
- Ένα μέρος όπου συνέβη κάτι σημαντικό
- Ένα σημείο που συνδέεται με μια ιστορία της οικογένειας
- Ένα σημείο που τους εμπνέει

Οι μαθητές επιλέγουν 5 σημεία της πόλης/γειτονιάς/καθημερινότητάς τους που θα μπορούσαν να μπουν στον δικό τους χάρτη.

Δημιουργική Γραφή

Οι μαθητές επιλέγουν 1–2 από τα σημεία τους και γράφουν μια σύντομη αφήγηση, π.χ.:

- μια ανάμνηση
- μια μικρή ιστορία
- μια περιγραφή της ατμόσφαιρας
- μια φανταστική σκηνή που θα μπορούσε να συμβεί εκεί

Επιτόπια επίσκεψη, λήψη φωτογραφιών, ηχογράφηση

Αναζήτηση εικόνων σε ανοικτά ψηφιακά αρχεία

Ψηφιακή Χαρτογράφηση

Συζήτηση

- Πώς νιώσατε χαρτογραφώντας τις δικές σας διαδρομές;
- Τι μάθατε για τον εαυτό σας ή για την πόλη;
- Πώς αλλάζει ο τρόπος που βλέπουμε έναν τόπο, όταν τον αφηγούμαστε;

Επέκταση / Εμπλουτισμός (προαιρετικά)

- Συλλογικός χάρτης της τάξης
- Συνδυασμός με ιστορική έρευνα
- Συνεντεύξεις με κατοίκους
- Δημιουργία ηχητικών ξεναγήσεων
- Διαθεματική σύνδεση με εικαστικά ή φωτογραφία

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη ανέδειξε με σαφήνεια ότι ο χώρος δεν μπορεί πλέον να νοείται ως ένα ουδέτερο, γεωγραφικό υπόβαθρο της αφήγησης, αλλά ως ένα δυναμικό και πολυεπίπεδο πεδίο κοινωνικών σχέσεων, μνήμης και ταυτότητας. Όπως επισημαίνεται ήδη από τη θεωρητική αφετηρία του κειμένου, ο χώρος συγκροτείται ως

κοινωνικό προϊόν, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από ιστορικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διεργασίες. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την κατανόηση της λογοτεχνίας όχι απλώς ως αναπαράστασης τόπων, αλλά ως ενεργού μηχανισμού παραγωγής και αναδιαπραγμάτευσης νοημάτων που συνδέονται με αυτούς.

Η ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων κατέδειξε ότι ο χώρος λειτουργεί ταυτόχρονα ως βιωμένη εμπειρία, ως φαντασιακή κατασκευή και ως πεδίο εξουσίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η έννοια του χώρου ως «αστερισμού κοινωνικών σχέσεων» αναδεικνύει τον δυναμικό και ανοιχτό χαρακτήρα του, ενώ η σύνδεσή του με τη μνήμη και την ταυτότητα επιβεβαιώνει ότι κάθε τόπος αποτελεί φορέα συλλογικών και ατομικών εμπειριών. Στο ίδιο πλαίσιο, η λογοτεχνία αναδεικνύεται ως προνομιακό πεδίο, όπου οι χωρικές αυτές διαστάσεις αποκτούν αφηγηματική μορφή, επιτρέποντας την ανάδειξη τόσο των ορατών όσο και των αφανών πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η μελέτη του αστικού χώρου και ειδικότερα της πόλης ως λογοτεχνικού τόπου. Η πόλη αναδεικνύεται ως χώρος αντιθέσεων, μετασχηματισμών και πολλαπλών ταυτοτήτων, ενώ στη νεοελληνική λογοτεχνία λειτουργεί ως πεδίο εγγραφής της συλλογικής εμπειρίας και της ιστορικής μνήμης. Η περίπτωση του Πειραιά αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς συγκεντρώνει έντονα τα στοιχεία της μνήμης, της μετανάστευσης, της εργασίας και της πολιτισμικής συνύπαρξης, μετατρέπόμενος σε έναν πολυσήμαντο λογοτεχνικό τόπο που υπερβαίνει τη γεωγραφική του διάσταση.

Παράλληλα, η υιοθέτηση μεθοδολογίας των ψηφιακών ανθρωπιστικών σπουδών και ειδικότερα της λογοτεχνικής χαρτογράφησης προσφέρει νέες δυνατότητες προσέγγισης του χώρου και της αφήγησης. Ο ψηφιακός χάρτης του Πειραιά δεν λειτουργεί μόνο ως εργαλείο οπτικοποίησης, αλλά ως ερμηνευτικό και παιδαγωγικό μέσο που ενισχύει τη βιωματική κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στον τόπο, τη μνήμη και τη λογοτεχνία. Η δυναμική και ανοιχτή του φύση επιτρέπει τη συνεχή αναδιαμόρφωση των νοημάτων και τη συμμετοχή των μαθητών ως ενεργών δημιουργών σε χάρτες που νοηματοδοτούν τις δικές τους βιωματικές εμπειρίες.

Εν κατακλείδι, η μελέτη επιβεβαιώνει ότι ο χώρος-τόπος αποτελεί θεμελιώδη κατηγορία της λογοτεχνικής ανάλυσης και της πολιτισμικής σκέψης. Η διαλεκτική σχέση χώρου, αφήγησης και υποκειμένου αναδεικνύει τη σημασία της πολυφωνίας, της ταυτότητας και της μνήμης στη συγκρότηση του νοήματος. Μέσα από αυτή την οπτική, η λογοτεχνία δεν απεικονίζει απλώς τον κόσμο, αλλά συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωσή του, προσφέροντας νέους τρόπους κατανόησης του τόπου και της ανθρώπινης εμπειρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anagnostopoulou D. (2009). «Leitourgies ton topon sta mythistorimata tis Zorz Sari». Sto: A. Katsiki-Gkivalou (epim.). *Otan i Zorz Sari*. Pataki.
- Apostolidou, Venetia (2000). «O rolos tis pezografias sti mythopoiisi tis polis. To paradeigma tis Thessalonikis», sto *I poli stous neoterous chronous. Mesogeiakas kai valkanikes opseis* (19os-20os ai). Praktika V' Diethnous Synedriou, (Athina 27-30 Noemvriou 1997) (ss. 561-572). Etaireia Meletis Neou Ellinismou.
- Bachelard, G. (1982). *H ποιητική του χώρου*. Αθήνα: Χατζηνικολής.
- Bakhtin M. (1981). Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. Notes toward a Historical Poetics. In Holquist M. (ed.) *The Dialogic Imagination. Four Essays* (M. Holquist & C. Emerson trans) (pp. 84-258). Austin: University of Texas Press.
- Bal, M. (2009). *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*, Toronto: University of Toronto Press.
- Belavilas, N.(2021). *Istoria tis polis tou Peiraia. 19os kai 20os aionas*. Alexandraia.
- Calvino, I (2004). *Aorates polis*. Kastaniotis.
- Casey, E. S. (2000). *Remembering: A Phenomenological Study*. Bloomington: Indiana University Press.
- Chatzivasileiou, V. (2018). *I kinisi tou ekkremous: Atomo kai koinonia sti neoteri elliniki pezografia 1974-2017*. Polis.
- De Certeau, M. (2010). *Επινοώντας την Καθημερινή Πρακτική. Η Πολύτροπη Τέχνη του Πράττειν*. Αθήνα Σμίλη.
- Dimitroulia, X. & Tiktopoulou, A. (2015). *Psifiakes Logotechnikes Spoudes*. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-472>
- Entrikin, Nicholas. (1991) *The Betweenness of Place: Towards a Geography of Modernity*. Houndmills: Macmillan.
- Erll, A. (2011). *Memory in Culture*. (trans. Young S. B.). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2008). Of other spaces (1967). In *Heterotopia and the City* (pp. 25-42). Routledge.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Univ of California Press.
- Halbwachs (2013). *I syllogiki mnimi. Papazisis*.
- Istoriko Archeio Peiraia. (2022). Psifiaki syllogi logotechnikon tekmirion Peiraia. Peiraias: Dimos Peiraia. <https://piraeus.gov.gr/dhmotikh-vivliothikh-istoriko-archeio/>
- Kotzia, E. (2020) *Elliniki Pezografia 1974-2010. To metro kai ta stathma*. Athina: Polis.
- Kougkoulos Thanasis V. (2016). «I proslipsi tou logotechnikou chorou apo ti neoelliniki kritiki», sto *Zitimata Neoellinikis Filologias: Metrika, Yfologika, Kritika, Metafrastika*, Praktika ID' Diethnous Epistimonikis Synantisis 27-30 Martiou 2014, Mnimi X. A. Kokoli, Thessaloniki.
- Kourtovik, D. (2021). *I elia kai i flamouria: Ellada kai kosmos, atomo kai Istoria stin elliniki pezografia 1974-2020*. Patakis.
- Malpas, J. (2018). *Place and experience: A philosophical topography*. Routledge.
- Massey, D. (1994). A Global Sense of Place. In *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press.
- Moira, M., & Makris, D. (2024). *Choros kai Afigisi - Afigisi kai choros* [Proptychiako encheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-400>
- Moretti, Franco. (1998). *Atlas of the European Novel: 1800–1900*. London: Verso.
- Moula, E. (2012). Anazitontas ti dimiourgikotita sti didaskalia tis logotechnias sti defterovathmia ekpaidefsi: O epanaprosdiorismos tis dimiourgikis «grafis» stin metamonterna pragmatikotita kai tin «psifiaki» ekpaideftiki taxi pragmaton. *Keimena*, 15, <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544>
- Moula, E. (2023) Logotechnia, logotechniki Geografia, logotechniki chartografisi psifiakes geochorikes efarmoges kai afigisi: ennoiologiki oriothetisi, kritiki episkopisi kai dierevnisi tou pediou. *Nea Paideia*, (185, Ian-Mart. 2023).
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 7-24.
- Papatheodorou Giannis (2000). «Ena topio fortomeno mnimes». I Alexandreia stis Akyvernites Politeies tou Strati Tsirka», sto: *I poli stous neoterous chronous*.

Mesogeiakas kai valkanikes opseis (19os-20os ai). Praktika V' Diethnous Synedriou, (Athina 27-30 Noemvriou 1997) (ss.573-596). Athina: Etaireia Meletis Neou Ellinismou.

Patsiou Vasiliki (1985). «I mythistorimatiki anaparastasi tou chorou. I Kerkyra tou Konstantinou Theotoki», *Neoelliniki poli. Othomanikes klironomies kai el-liniko kratos*. Praktika tou Diethnous Symposiou Istorias, A' tom., Athina 26 28 Septemvriou 1984- Ermoupoli 29-30 Septemvriou 1984, (ss.203-213). Athina.

Piatti, B., Bär, H. R., Reuschel, A. K., Hurni, L., & Cartwright, W. (2009). Mapping literature: Towards a geography of fiction. In *Cartography and Art* (pp. 1-16). Springer.

Reuschel, A. K., & Hurni, L. (2011). Mapping literature: Visualisation of spatial uncertainty in fiction. *The Cartographic Journal*, 48(4), 293-308.

Tsirimokou, L. (1988). *Logotechnia tis polis*. Lotos.

Tuan, Yi-Fu. (2011). "Topophilia and place experience." *Anekumene 1*: 8-13.

Voulgaris, K. (2017). *I metamythoplasia sti neoelliniki pezografia*. Vivliorama.

Westphal, B. (2011). *Geocriticism: real and fictional spaces*. Springer.

Η ενσωμάτωση των Σχολών Γονέων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Οργανωτικές προϋποθέσεις και παιδαγωγική συμβολή

Κούκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ., Μ.Σc.

Περίληψη

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί βασικό πυλώνα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι Σχολές Γονέων αναδεικνύονται ως ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της επικοινωνίας και της ενεργού συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της ενσωμάτωσης των Σχολών Γονέων στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, με έμφαση στις οργανωτικές τους διαστάσεις και στην παιδαγωγική τους συμβολή. Η εργασία ακολουθεί τη μεθοδολογία της κριτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αξιοποιώντας ελληνικές και διεθνείς πηγές σχετικές με τη λειτουργία, την οργάνωση και τα αποτελέσματα των Σχολών Γονέων. Η ανάλυση της βιβλιογραφίας εστιάζει στους τρόπους σχεδιασμού και υλοποίησης των σχετικών προγραμμάτων, στα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή τους, καθώς και στις καλές πρακτικές που έχουν αναδειχθεί. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η συστηματική λειτουργία των Σχολών Γονέων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωση των γονεϊκών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές. Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη για θεσμική υποστήριξη, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη οργανωμένων πλαισίων εφαρμογής. Οι Σχολές Γονέων συνιστούν μια δυναμική εκπαιδευτική πρακτική με σημαντικές προοπτικές ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση της συστηματικής ένταξης και υποστήριξής τους στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολές Γονέων, Σχολείο-Οικογένεια, Δημοτικό Σχολείο, Γονεϊκή Εμπλοκή, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Integrating Parent Schools into Greek Primary Education: Organizational Dimensions and Pedagogical Contribution

Vasiliki Kouki, M.Ed., M.Sc.

Abstracts

The collaboration between school and family constitutes a fundamental pillar for the holistic development of students and the improvement of the educational process. Within this context, Parent Schools emerge as an important pedagogical tool for enhancing communication and fostering parents' active participation in school life. The aim of the present study is to investigate the integration of Parent Schools into Greek primary education, with an emphasis on their organizational dimensions and pedagogical contribution. The study follows the methodology of a critical literature review,

drawing on Greek and international sources related to the operation, organization, and outcomes of Parent Schools. The literature analysis focuses on the ways in which relevant programs are designed and implemented, the challenges that arise during their application, as well as the good practices that have been identified. The findings indicate that the systematic operation of Parent Schools can significantly contribute to the strengthening of parenting skills, the improvement of the school–family relationship, and the creation of a supportive learning environment for students. At the same time, the need for institutional support, teacher training, and the development of structured implementation frameworks is highlighted. Parent Schools constitute a dynamic educational practice with significant potential to enhance the quality of education, provided that they are systematically integrated and supported within the school context.

Key-words: Parent Schools, parental involvement, school–family collaboration, primary education, literature review, teacher–parent cooperation

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύει ολοένα και περισσότερο τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ως καθοριστικού παράγοντα για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η ενεργός εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται με βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις, θετικότερη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής (Epstein, 2011; Hill & Tyson, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι Σχολές Γονέων αποτελούν μια οργανωμένη παιδαγωγική παρέμβαση που στοχεύει στην ενδυνάμωση των γονέων και στην ενίσχυση της συνεργασίας τους με τη σχολική κοινότητα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι Σχολές Γονέων έχουν υλοποιηθεί κατά καιρούς μέσω διαφόρων προγραμμάτων και πρωτοβουλιών, χωρίς, ωστόσο, να έχουν ενταχθεί πλήρως και συστηματικά στη λειτουργία του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2008). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της ενσωμάτωσης των Σχολών Γονέων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, με έμφαση στις οργανωτικές τους διαστάσεις και στην παιδαγωγική τους συμβολή, μέσα από την κριτική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασικό παράγοντα ενίσχυσης της μαθησιακής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein (2011), η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές συμμετοχής, όπως η επικοινωνία με το σχολείο, η υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι και η ενεργός συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Η πολυδιάστατη αυτή προσέγγιση συμβάλλει στη δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου υποστήριξης των μαθητών. Επιπλέον, η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου–οικογένειας

ενισχύει τη μαθησιακή επιτυχία, προάγει τη σχολική προσαρμογή και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η ποιότητα της σχέσης αυτής επηρεάζει άμεσα την αυτοεκτίμηση και τη συμπεριφορά των παιδιών (Fan & Chen, 2001), ενώ συνδέεται και με τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής αποτυχίας (Hill & Tyson, 2009). Ωστόσο, η βιβλιογραφία δεν είναι ομοιογενής, καθώς επισημαίνονται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών.

Οι Σχολές Γονέων ως παιδαγωγικός θεσμός

Οι Σχολές Γονέων συνιστούν μια οργανωμένη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των γονεϊκών δεξιοτήτων και στη βελτίωση της λειτουργίας της οικογένειας. Περιλαμβάνουν ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως συναντήσεις, βιωματικά εργαστήρια και συζητήσεις με ειδικούς, με στόχο την ενημέρωση και υποστήριξη των γονέων σε ζητήματα αγωγής, επικοινωνίας και ανάπτυξης των παιδιών (Γεωργίου, 2010). Η παιδαγωγική τους αξία έγκειται στη δυνατότητα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των γονέων, της ανάπτυξης δεξιοτήτων θετικής διαπαιδαγώγησης και της καλλιέργειας ουσιαστικής επικοινωνίας με τα παιδιά. Παράλληλα, συμβάλλουν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ σχολείου και οικογένειας, προωθώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης (Goodall & Montgomery, 2014).

Οι Σχολές Γονέων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι Σχολές Γονέων υλοποιήθηκαν κυρίως στο πλαίσιο προγραμμάτων δια βίου μάθησης και λιγότερο ως οργανικό στοιχείο της σχολικής ζωής. Το γεγονός αυτό περιορίζει τη δυναμική τους και τη δυνατότητα συστηματικής επίδρασής τους στη σχολική κοινότητα (Κουτσελίνη, 2013). Παρότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα αναγνωρίζει τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων Σχολών Γονέων στο δημοτικό σχολείο παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική. Η έλλειψη θεσμικού πλαισίου, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι οργανωτικές δυσκολίες αποτελούν βασικά εμπόδια για την ευρεία εφαρμογή τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Διεθνείς προσεγγίσεις και καλές πρακτικές

Σε διεθνές επίπεδο, τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων εντάσσονται σε ευρύτερες στρατηγικές ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής συνοχής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δια βίου μάθηση και στη συμμετοχική εκπαίδευση, με στόχο την ενεργό εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι Σχολές Γονέων λειτουργούν συστηματικά σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες, ενισχύοντας τη διασύνδεση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν θεσμοθετημένα προγράμματα, επιμορφωτικές δράσεις για γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης

(European Commission, 2012). Αντίστοιχα, μελέτες υπογραμμίζουν ότι η συστηματική εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Desforges & Abouchaar, 2003).

Παράγοντες επιτυχίας και εμπόδια στην εφαρμογή των Σχολών Γονέων

Η αποτελεσματική υλοποίηση των Σχολών Γονέων εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το σχολικό πλαίσιο όσο και με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Μεταξύ των βασικών παραγόντων επιτυχίας συγκαταλέγονται η ενεργός υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες των γονέων και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Goodall & Montgomery, 2014). Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η ευελιξία στον σχεδιασμό των δράσεων, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και οι χρονικοί περιορισμοί των γονέων. Η χρήση βιωματικών και συμμετοχικών μεθόδων μάθησης ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Desforges & Abouchaar, 2003). Ωστόσο, η εφαρμογή των Σχολών Γονέων συναντά και σημαντικά εμπόδια. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων, η έλλειψη χρόνου, η απουσία θεσμικής στήριξης και οι ανεπαρκείς πόροι. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, γεγονός που δυσχεραίνει την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων (Hornby & Lafaele, 2011). Συνεπώς, η επιτυχία των Σχολών Γονέων προϋποθέτει συστηματικό σχεδιασμό, συνεχή αξιολόγηση και ενίσχυση των υποστηρικτικών μηχανισμών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θεωρητικά μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής

Η μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία έχει υποστηριχθεί από διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη φύση, τις μορφές και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Ένα από τα πιο διαδεδομένα είναι το μοντέλο της Epstein (2011), το οποίο προτείνει έξι βασικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής: τη γονεϊκή φροντίδα, την επικοινωνία σχολείου–οικογένειας, τον εθελοντισμό, τη μάθηση στο σπίτι, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία με την κοινότητα. Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τη σημασία της πολυδιάστατης συμμετοχής των γονέων και της ενεργού σύνδεσης σχολείου και κοινωνικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, το θεωρητικό πλαίσιο των Hoover-Dempsey και Sandler (2005) εστιάζει στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των γονέων να εμπλακούν στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις των γονέων για τον ρόλο τους, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και από τα προσκλήσεις και τα μηνύματα που λαμβάνουν από το σχολείο. Επιπλέον, σύγχρονες προσεγγίσεις μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από την «εμπλοκή» (involvement) στη «συμμετοχή» ή «δέσμευση» (engagement), δίνοντας έμφαση στη δημιουργία ουσιαστικών και αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Goodall & Montgomery, 2014). Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει ότι η ποιοτική

διάσταση της συνεργασίας είναι εξίσου σημαντική με την ποσοτική συμμετοχή. Τα θεωρητικά αυτά μοντέλα παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κατανόησης της γονεϊκής εμπλοκής και μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Σχολών Γονέων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικών και διεθνών πηγών. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων, όπως το Google Scholar και το ERIC, με λέξεις-κλειδιά όπως «Σχολές Γονέων», «γονεϊκή εμπλοκή» και «school-family partnership». Συνολικά αναλύθηκαν 25 επιστημονικές πηγές της τελευταίας δεκαετίας, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά. Τα κριτήρια επιλογής των πηγών περιλάμβαναν τη θεματική συνάφεια με το αντικείμενο της μελέτης, την επιστημονική εγκυρότητα, καθώς και τη δημοσίευση σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά ή εκδοτικούς οίκους. Επιπλέον, τέθηκαν κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού, όπως η χρονολογία δημοσίευσης (κυρίως την τελευταία εικοσαετία) και η συνάφεια με τους ερευνητικούς άξονες της εργασίας. Η ανάλυση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε με συγκριτική και συνθετική προσέγγιση, με στόχο την ανάδειξη συγκλίσεων, αποκλίσεων και κενών στην υπάρχουσα επιστημονική γνώση. Η επεξεργασία των δεδομένων οργανώθηκε γύρω από τρεις βασικούς άξονες: την οργάνωση, την υλοποίηση και την παιδαγωγική συμβολή των Σχολών Γονέων.

Αποτελέσματα

Οργάνωση και υλοποίηση των Σχολών Γονέων

Από την ανάλυση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η οργάνωση των Σχολών Γονέων απαιτεί σαφή σχεδιασμό, καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εξειδικευμένων επιστημόνων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, ώστε να ενισχύεται η συμμετοχή των γονέων και η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Desforges & Abouchaar, 2003). Η υλοποίηση των Σχολών Γονέων πραγματοποιείται συνήθως μέσω δια ζώσης ή εξ αποστάσεως συναντήσεων, βιωματικών εργαστηρίων και ομαδικών συζητήσεων. Παρά τα θετικά στοιχεία, η βιβλιογραφία αναδεικνύει σημαντικές δυσκολίες, όπως η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων, οι χρονικοί περιορισμοί και η έλλειψη επαρκούς θεσμικής υποστήριξης (Hornby & Lafaele, 2011).

Παιδαγωγική συμβολή των Σχολών Γονέων

Η βιβλιογραφική ανάλυση αναδεικνύει ότι οι Σχολές Γονέων συμβάλλουν ουσιαστικά σε τρεις βασικούς τομείς: (α) στην ενδυνάμωση των γονεϊκών δεξιοτήτων, (β) στη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας και (γ) στην υποστήριξη της μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των γονέων

σε οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης οδηγεί σε βελτίωση της επικοινωνίας με το σχολείο και σε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς αυτό, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη σχολική πορεία των παιδιών (Jeynes, 2012). Παράλληλα, ενισχύεται το μαθησιακό κλίμα στο σπίτι και προάγεται η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Συζήτηση

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι οι Σχολές Γονέων αποτελούν ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και, κατ' επέκταση, της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρά τη θεωρητικά αναγνωρισμένη αξία τους, η εφαρμογή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει αποσπασματική και μη συστηματικά ενταγμένη στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη για θεσμική ένταξη των Σχολών Γονέων στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν ουσιαστικά τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Εξίσου σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη σταθερών δομών υποστήριξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες θα διασφαλίζουν τη συνέχειά τους και όχι τον περιστασιακό τους χαρακτήρα. Η απουσία θεσμικής ένταξης δεν αποτελεί απλώς οργανωτική αδυναμία, αλλά δομικό έλλειμμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, σε διεθνές επίπεδο, οι Σχολές Γονέων και αντίστοιχα προγράμματα γονεϊκής εκπαίδευσης έχουν ενταχθεί σε ευρύτερες στρατηγικές εκπαιδευτικής πολιτικής, με θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας και της κοινωνικής συνοχής. Αντίθετα, στην Ελλάδα παραμένουν κυρίως αποσπασματικές πρακτικές, γεγονός που αναδεικνύει ένα σημαντικό πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, οι Σχολές Γονέων μπορούν να ιδωθούν ως μορφή άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση του πολιτισμικού κεφαλαίου των οικογενειών και στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bourdieu, 1986). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους δεν είναι ανεξάρτητη από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, καθώς το επίπεδο συμμετοχής των γονέων επηρεάζεται σημαντικά από το μορφωτικό τους υπόβαθρο, τις εργασιακές τους συνθήκες και τις διαθέσιμες ευκαιρίες εμπλοκής στη σχολική ζωή.

Συμπεράσματα

Οι Σχολές Γονέων μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η συστηματική εφαρμογή τους συμβάλλει στην ανάπτυξη γονεϊκών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της επικοινωνίας με το σχολείο και στη δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές. Παρά τη θεωρητική και ερευνητική τους αξία, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η εφαρμογή των Σχολών Γονέων παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για θεσμική ένταξη και σταθερό σχεδιασμό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Συμπερασματικά, η συστηματική

και θεσμικά κατοχυρωμένη ενσωμάτωση των Σχολών Γονέων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλυτικός παράγοντας για τη μετάβαση σε ένα πιο συνεργατικό και συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου σχολείο και οικογένεια συνδιαμορφώνουν από κοινού τη μαθησιακή πορεία των παιδιών.

Σημειώσεις και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα εργασία βασίστηκε σε κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, γεγονός που σημαίνει ότι τα συμπεράσματα προκύπτουν από τη σύνθεση και ανάλυση ήδη δημοσιευμένων ερευνών και όχι από πρωτογενή συλλογή δεδομένων. Η επιλογή αυτή προσφέρει μια συνολική εικόνα του θέματος, ωστόσο δεν επιτρέπει την αποτύπωση εμπειρικών δεδομένων από τη σχολική πραγματικότητα ή από την άμεση εμπειρία εκπαιδευτικών και γονέων. Επιπλέον, η διαθεσιμότητα ελληνικής βιβλιογραφίας ειδικά για την οργανωμένη εφαρμογή των Σχολών Γονέων στο δημοτικό σχολείο παραμένει περιορισμένη, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την πληρότητα της ανάλυσης. Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, κρίνεται σημαντική η διεξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των Σχολών Γονέων. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η μελέτη καλών πρακτικών από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ώστε να εντοπιστούν αποτελεσματικά μοντέλα εφαρμογής και να προσαρμοστούν στις ανάγκες του ελληνικού σχολικού συστήματος. Τέλος, προτείνεται η αξιολόγηση προγραμμάτων Σχολών Γονέων σε βάθος χρόνου, προκειμένου να εξεταστεί η μακροπρόθεσμη επίδρασή τους στη σχολική επίδοση των μαθητών, στη σχέση σχολείου–οικογένειας και στην ευρύτερη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment*. London: DfES.
- European Commission (2012). *Parent involvement in education across Europe*.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships*. Routledge.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Georgiou, S. (2010). *Ekpaidefsi goneon*. Athina: Metaichmio.

- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. *Vanderbilt University*.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis on parental involvement. *Urban Education*, 47(4), 706–742.
- Koutselini, M. (2013). Synergasia scholeiou kai oikogeneias. Athina: Pedio.
- Koutselini, M. (2013). Ekpaideftiki politiki kai scholiki apotelesmatikotita. Lefkosia: Panepistimio Kyprou.
- Matsangouras, I. (2008). Theoria kai praxi tis didaskalias: Stratigikes didaskalias. Athina: Grigoris.

Τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού και η ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης: Το παράδειγμα των Φυσικών Επιστημών

Βερύκοκκος Φίλιππος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Οι σύγχρονες κοινωνικές και δημογραφικές μεταβολές έχουν ενισχύσει τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών, δημιουργώντας νέες προκλήσεις για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τα αναλυτικά προγράμματα Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού Σχολείου, εστιάζοντας στη Μελέτη Περιβάλλοντος (Α'-Δ') και τη Φυσική (Ε'-ΣΤ'), ως προς τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης. Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική και κριτική ανάλυση ελληνικών και διεθνών πηγών, καθώς και των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διερευνητικές και βιωματικές μορφές μάθησης ενισχύουν τη συμμετοχή, ωστόσο οι γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις αυξάνονται ανά τάξη. Η απουσία συστηματικής γλωσσικής υποστήριξης περιορίζει τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα των προγραμμάτων και ενδέχεται να ενισχύει μορφές αποκλεισμού. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική αξιοποίησή τους προϋποθέτει τη σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με πρακτικές που υποστηρίζουν τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: αναλυτικό πρόγραμμα, Φυσικές Επιστήμες, μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης, γλωσσική υποστήριξη, εκπαιδευτική ένταξη

Primary School Curricula and the Educational Inclusion of Students with a Migrant Background: The Case of Science Education

Verykokkos Filippos, Teacher in Primary Education, PhD Candidate, Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

Contemporary social and demographic changes have increased the linguistic and cultural diversity of student populations, creating new challenges for primary education. This study examines the Science curricula of Greek primary schools, focusing on Environmental Studies (Grades 1–4) and Physics (Grades 5–6), in relation to their role in supporting the educational inclusion of students with a migrant background. The analysis is based on a critical review of Greek and international literature, as well as the current national curricula. Findings indicate that inquiry-based and experiential learning approaches can enhance student participation; however, linguistic and cognitive demands increase across grade levels. The lack of systematic language support limits the inclusive potential of the curricula and may contribute to forms of exclusion. The study concludes that effective science education requires linking scientific knowledge with teaching practices that support both cognitive and linguistic development.

Key-words: curriculum, science education, migrant-background students, language support, educational inclusion

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητικών πληθυσμών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ως εργαλείων εκπαιδευτικής ένταξης. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παρουσία μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης συνδέεται με ζητήματα ισότιμης πρόσβασης στη γνώση και ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τις παιδαγωγικές και γλωσσικές απαιτήσεις των σχολικών γνωστικών αντικειμένων (Γκότοβος, 2002· Νικολάου, 2011).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού Σχολείου—της Μελέτης Περιβάλλοντος (Α΄–Δ΄) και της Φυσικής (Ε΄–ΣΤ΄)—ως προς τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης. Παρά τον φαινομενικά ουδέτερο χαρακτήρα τους, οι Φυσικές Επιστήμες προϋποθέτουν την κατανόηση εξειδικευμένου επιστημονικού λόγου, γεγονός που ενδέχεται να δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες για μαθητές με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια (Cummins, 2000· Lemke, 1990).

Στο πλαίσιο αυτό, το βασικό ερευνητικό ερώτημα αφορά το κατά πόσο οι σύγχρονες κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών δημιουργούν όρους ισότιμης συμμετοχής ή, αντίθετα, αναπαράγουν γλωσσικούς και γνωστικούς αποκλεισμούς. Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική και κριτική ανάλυση των ισχυόντων προγραμμάτων σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021), με στόχο την ανάδειξη των περιορισμών τους και τη διατύπωση προτάσεων για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας.

Η συμβολή της έγκειται στην ανάδειξη της γλωσσικής διάστασης των Φυσικών Επιστημών ως κρίσιμου παράγοντα εκπαιδευτικής ένταξης, συμβάλλοντας στον ευρύτερο προβληματισμό για την εκπαιδευτική ισότητα (Ainscow, 2005· UNESCO, 2017).

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί το βασικό πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης, καθώς καθορίζει το περιεχόμενο, τους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις της μάθησης (Apple, 2004· Δασκαλάκης, 2017). Η οργάνωσή του επηρεάζει τις δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών, διαμορφώνοντας τους όρους πρόσβασης στη γνώση. Κατά συνέπεια, μπορεί να λειτουργήσει είτε υποστηρικτικά είτε περιοριστικά για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Δασκαλάκης, 2014· Λύτρας, 2004).

Οι Φυσικές Επιστήμες στο αναλυτικό πρόγραμμα

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν βασικό γνωστικό αντικείμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στην κατανόηση φυσικών φαινομένων και την ανάπτυξη διερευνητικών δεξιοτήτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021· Bybee, 2013). Η γνώση οργανώνεται μέσα από διερευνητικές και βιωματικές προσεγγίσεις, οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών. Ωστόσο, ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου και οι απαιτήσεις της μάθησης ενδέχεται να διαφοροποιούν τη δυνατότητα κατανόησης, ιδιαίτερα σε τάξεις με γλωσσική ετερογένεια (Ainscow, 2005· UNESCO, 2017).

Γλώσσα και επιστημονικός λόγος στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών

Η μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες συνδέεται με τη χρήση εξειδικευμένου επιστημονικού λόγου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αφαίρεση, ακρίβεια και συστηματική οργάνωση (Halliday & Martin, 1993· Lemke, 1990). Η γλώσσα λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός συγκρότησης της γνώσης και όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας.

Η μετάβαση από την καθημερινή στην ακαδημαϊκή γλώσσα αποτελεί κρίσιμη διαδικασία για τη σχολική μάθηση και δεν είναι αυτονόητη για όλους τους μαθητές (Cummins, 2000· Schleppegrell, 2004). Σε περιβάλλοντα γλωσσικής ετερογένειας, η δυνατότητα επεξεργασίας του επιστημονικού λόγου επηρεάζει άμεσα τη μαθησιακή συμμετοχή (Gibbons, 2015).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαμεσολάβηση της μάθησης

Η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος διαμεσολαβείται από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α μετατρέπει τις γενικές κατευθύνσεις σε διδακτικές πρακτικές (Gibbons, 2015). Στις Φυσικές Επιστήμες, η διαμεσολάβηση αυτή αφορά τη σύνδεση του επιστημονικού περιεχομένου με τη γλωσσική κατανόηση. Σε τάξεις με γλωσσική ετερογένεια, η απουσία σαφών κατευθύνσεων γλωσσικής υποστήριξης μεταθέτει στον/στην εκπαιδευτικό την ευθύνη διαχείρισης των γλωσσικών απαιτήσεων. Έτσι, η συμμετοχή των μαθητών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος (Walqui & van Lier, 2010).

Ο ρόλος των Φυσικών Επιστημών στο πρόγραμμα σπουδών

Οι Φυσικές Επιστήμες στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέονται με την ανάπτυξη διερευνητικών διαδικασιών μάθησης και την καλλιέργεια επιστημονικού γραμματισμού. Η γνώση οργανώνεται γύρω από πρακτικές όπως η παρατήρηση, ο πειραματισμός και η ερμηνεία φαινομένων, δημιουργώντας μαθησιακά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021· Bybee, 2013).

Η συμμετοχική αυτή διάσταση έχει ιδιαίτερη σημασία σε τάξεις με γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, καθώς προσφέρει δυνατότητες εμπλοκής πέρα από την

αποκλειστική χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, η συμμετοχή των μαθητών δεν καθορίζεται μόνο από τις μορφές δραστηριότητας, αλλά και από τις γλωσσικές και εννοιολογικές απαιτήσεις που ενσωματώνονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Ainscow, 2005· UNESCO, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, τίθεται το βασικό ερώτημα της παρούσας μελέτης: κατά πόσο ο τρόπος οργάνωσης της γνώσης στις Φυσικές Επιστήμες δημιουργεί προϋποθέσεις συμμετοχής ή, αντίθετα, συμβάλλει στην εμφάνιση μορφών γλωσσικού και γνωστικού αποκλεισμού για μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης.

Η διερεύνηση του ερωτήματος αυτού απαιτεί την ανάλυση των γλωσσικών και γνωστικών απαιτήσεων του προγράμματος σε διαφορετικές τάξεις, καθώς και την εξέταση των διδακτικών παραμέτρων που μπορούν να ενισχύσουν ή να περιορίσουν τη μαθησιακή συμμετοχή. Οι διαστάσεις αυτές αναλύονται στις επόμενες ενότητες.

Διαφοροποίηση των γλωσσικών και γνωστικών απαιτήσεων ανά τάξη

Η ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο δείχνει ότι οι δυνατότητες συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι σταθερές σε όλες τις τάξεις, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με συγκεκριμένα γλωσσικά και γνωστικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου. Στην παρούσα μελέτη, η ανάλυση βασίζεται σε έξι βασικά κριτήρια: (α) το είδος και την εξειδίκευση του λεξιλογίου, (β) τις γραμματικές δομές που απαιτούνται, (γ) τον βαθμό υποστήριξης μέσω οπτικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων, (δ) τις απαιτήσεις γλωσσικής παραγωγής, (ε) τον βαθμό μετάβασης από τον καθημερινό στον επιστημονικό λόγο και (στ) το επίπεδο εννοιολογικής αφαίρεσης.

Τα κριτήρια αυτά συγκροτούν ένα συνθετικό αναλυτικό πλαίσιο, το οποίο βασίζεται σε προσεγγίσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας που αναδεικνύουν τον ρόλο της γλώσσας, των αναπαραστάσεων και της εννοιολογικής επεξεργασίας στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα, συνδέονται με τη θεωρητική διάκριση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας, καθώς και με τη λειτουργία του επιστημονικού λόγου ως συστήματος οργάνωσης της γνώσης (Airey & Linder, 2009· Fang, 2012).

Στις τάξεις Α΄–Β΄, στο πλαίσιο της Μελέτης Περιβάλλοντος, το περιεχόμενο οργανώνεται γύρω από άμεσα οικείες και εμπειρικά προσβάσιμες ενότητες, όπως το ανθρώπινο σώμα, τα ζώα, τα φυτά και το άμεσο περιβάλλον. Το λεξιλόγιο είναι κυρίως συγκεκριμένο και αναφέρεται σε ορατά αντικείμενα («μάτι», «χέρι», «πόδι»), γεγονός που δείχνει χαμηλό επίπεδο εννοιολογικής αφαίρεσης. Η κατανόηση υποστηρίζεται έντονα από εικόνες και δραστηριότητες αντιστοίχισης, όπου οι οπτικές αναπαραστάσεις λειτουργούν ως βασικός μηχανισμός πρόσβασης στη γνώση, μειώνοντας την ανάγκη εκτεταμένης γλωσσικής επεξεργασίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Με τι βλέπουμε;» ή να ταξινομήσουν ζώα σε κατηγορίες («ζώα της στεριάς» / «ζώα του νερού»), δραστηριότητες στις οποίες η γλωσσική παραγωγή περιορίζεται σε απλές προτάσεις («Το φυτό θέλει νερό»). Στο επίπεδο αυτό, οι γραμματικές απαιτήσεις αφορούν

βασικές δομές υποκειμένου–ρήματος–αντικειμένου, ενώ αρχίζει να διαφαίνεται μια πρώτη μετάβαση από την απλή ονομασία στη διατύπωση γνώσης, δηλαδή από τον καθημερινό στον σχολικό λόγο. Παράλληλα, εισάγονται όροι όπως «περιβάλλον» ή «λειτουργία», οι οποίοι, αν και παρουσιάζονται απλοποιημένα, δεν είναι αυτονόητοι για μαθητές με περιορισμένη γνώση της γλώσσας (Snow & Uccelli, 2009).

Στις τάξεις Γ'–Δ', η Μελέτη Περιβάλλοντος διατηρεί βιωματικά στοιχεία, αλλά αυξάνει τόσο η γνωστική οργάνωση όσο και η γλωσσική απαίτηση. Το λεξιλόγιο γίνεται πιο εξειδικευμένο («εξατμισμό», «συμπύκνωση», «οικοσύστημα»), γεγονός που δείχνει μετάβαση προς ακαδημαϊκή γλώσσα. Ταυτόχρονα, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν διαδικασίες και αλληλουχίες, γεγονός που αυξάνει τον βαθμό εννοιολογικής αφαίρεσης. Για παράδειγμα, στην ενότητα του κύκλου του νερού, οι μαθητές επεξεργάζονται διατυπώσεις όπως «το νερό εξατμίζεται» και «οι υδρατμοί συμπυκνώνονται», όπου γίνεται εμφανής η χρήση γλωσσικών μορφών που εκφράζουν διαδικασία και μετασχηματισμό. Οι γραμματικές απαιτήσεις επεκτείνονται σε αιτιολογικές και χρονικές δομές («επειδή», «όταν... τότε...»), ενώ η γλωσσική παραγωγή απαιτεί πλέον εξήγηση φαινομένων («Γιατί τα φυτά χρειάζονται νερό;»). Σε αυτό το σημείο, οι οπτικές αναπαραστάσεις (π.χ. διαγράμματα του κύκλου του νερού) εξακολουθούν να υποστηρίζουν την κατανόηση, αλλά απαιτούν από τους μαθητές να μετατρέπουν την οπτική πληροφορία σε λεκτική εξήγηση, γεγονός που αυξάνει τις απαιτήσεις γλωσσικής παραγωγής. Το σημείο αυτό αποτελεί κρίσιμη μετάβαση προς τον επιστημονικό λόγο, ο οποίος οργανώνει τη γνώση μέσω σχέσεων και όχι απλής περιγραφής (Christie, 2012· Schleppegrell, 2004).

Στην Ε' τάξη, με την εισαγωγή της Φυσικής, παρατηρείται σαφής αύξηση του βαθμού εννοιολογικής αφαίρεσης, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έννοιες όπως «ενέργεια», «δύναμη» και «κίνηση», οι οποίες δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Το λεξιλόγιο αποκτά γενικευτικό χαρακτήρα και οι προτάσεις διαμορφώνονται ως ορισμοί ή γενικές αρχές («η ενέργεια μετατρέπεται», «η δύναμη προκαλεί μεταβολή»), στοιχείο που δείχνει πλήρη μετάβαση προς τον επιστημονικό λόγο. Παράλληλα, οι μαθητές συμμετέχουν σε πειραματικές δραστηριότητες, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά καθώς επιτρέπουν συμμετοχή μέσω δράσης και συνεργασίας. Ωστόσο, η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας προϋποθέτει πιο σύνθετη γλωσσική παραγωγή, καθώς οι μαθητές καλούνται να διατυπώνουν υποθέσεις («τι θα συμβεί αν...»), να περιγράφουν αποτελέσματα («παρατηρούμε ότι...») και να εξάγουν συμπεράσματα («συμπεραίνουμε ότι...»). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η μετάβαση από απλές περιγραφές σε δομημένες μορφές επιστημονικού λόγου, καθώς και η αυξημένη γραμματική πολυπλοκότητα που συνεπάγεται αυτή η διαδικασία (Shanahan & Shanahan, 2012).

Στη ΣΤ' τάξη, οι απαιτήσεις κορυφώνονται τόσο ως προς την εννοιολογική πολυπλοκότητα όσο και ως προς τη γλωσσική επεξεργασία. Οι μαθητές εισάγονται σε ενότητες όπως ο ηλεκτρισμός και τα κυκλώματα, όπου το λεξιλόγιο περιλαμβάνει όρους όπως «αγωγός», «κύκλωμα» και «μεταφορά ενέργειας», οι οποίοι απαιτούν υψηλό επίπεδο αφαίρεσης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση συμβολικών

αναπαραστάσεων (διαγράμματα κυκλωμάτων), οι οποίες δεν λειτουργούν απλώς υποστηρικτικά, αλλά απαιτούν σύνδεση ανάμεσα σε σύμβολο, έννοια και γλωσσική διατύπωση. Η κατανόηση, επομένως, προϋποθέτει τη μετάφραση της συμβολικής αναπαράστασης σε επιστημονικό λόγο, γεγονός που ενισχύει τις απαιτήσεις τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου όσο και γλωσσικής παραγωγής. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν πιο σύνθετες γραμματικές δομές, όπως αιτιολογικές και υποθετικές προτάσεις («αν... τότε...», «επειδή...»), καθώς και μεγαλύτερη ακρίβεια στη διατύπωση, στοιχείο που συνδέεται με την πλήρη ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου (Prain & Tytler, 2012· Yeο & Gilbert, 2014).

Συνολικά, η ανάλυση δείχνει ότι το πρόγραμμα περιλαμβάνει στοιχεία που μπορούν να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των μαθητών, όπως οι εικόνες, τα πειράματα και οι βιωματικές δραστηριότητες. Ωστόσο, αναδεικνύεται μια σαφής κλιμάκωση των δυσκολιών σε όλα τα κριτήρια: το λεξιλόγιο γίνεται πιο εξειδικευμένο, οι γραμματικές δομές πιο σύνθετες, η γλωσσική παραγωγή πιο απαιτητική, οι οπτικές αναπαραστάσεις λιγότερο αυτάρκειες και η εννοιολογική αφαίρεση αυξάνεται. Η εξέλιξη αυτή δείχνει ότι η εκπαιδευτική ένταξη στις Φυσικές Επιστήμες δεν αποτελεί ενιαίο ζήτημα, αλλά μια δυναμική διαδικασία που διαφοροποιείται ανά τάξη και εξαρτάται από τη σχέση ανάμεσα στο επιστημονικό περιεχόμενο και τη γλωσσική του μορφή (Airey & Linder, 2009· Fang, 2012).

Παράμετροι που ενισχύουν τη συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες

Η ανάλυση των Προγραμμάτων Σπουδών δείχνει ότι οι δυσκολίες συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών δεν προκύπτουν μόνο από το περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών, αλλά και από τον τρόπο γλωσσικής και διδακτικής οργάνωσής του. Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, χωρίς όμως η αποτελεσματικότητά τους να είναι δεδομένη (Lee et al., 2013).

Μία πρώτη παράμετρος αφορά την πολυτροπικότητα της γνώσης, δηλαδή τη χρήση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης (εικόνες, διαγράμματα, σύμβολα και λόγος). Στις μικρότερες τάξεις, δραστηριότητες αντιστοίχισης εικόνας και λέξης ή διαγράμματα, όπως του κύκλου του νερού, διευκολύνουν την κατανόηση χωρίς εκτεταμένη γλωσσική επεξεργασία. Ωστόσο, στις μεγαλύτερες τάξεις, όπως στη ΣΤ', τα διαγράμματα ηλεκτρικών κυκλωμάτων απαιτούν σύνθετη σύνδεση συμβόλων και εννοιών, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει τις δυσκολίες χωρίς κατάλληλη γλωσσική υποστήριξη (Kress, 2010· Prain & Tytler, 2012).

Μία δεύτερη παράμετρος είναι η διερευνητική και βιωματική μάθηση. Μέσα από πειραματισμό και συνεργασία, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, ακόμη και με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια. Για παράδειγμα, δραστηριότητες στην Ε' τάξη για την κίνηση ή στην ΣΤ' τάξη για την κατασκευή κυκλωμάτων ενισχύουν τη βιωματική κατανόηση. Ωστόσο, η πλήρης κατανόηση απαιτεί διατύπωση υποθέσεων

και συμπερασμάτων, γεγονός που προϋποθέτει ανεπτυγμένο επιστημονικό λόγο (Bybee, 2013· Lee et al., 2013).

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων αποτελεί τρίτη παράμετρο, καθώς οι προσομοιώσεις διευκολύνουν την κατανόηση αφηρημένων φαινομένων. Παρότι προσφέρουν δυνατότητες επανάληψης και εξατομίκευσης, η συμβολή τους εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και δεν αναιρεί τις γλωσσικές απαιτήσεις της μάθησης (Selwyn, 2016).

Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συστηματική γλωσσική υποστήριξη αποτελούν την πιο καθοριστική παράμετρο. Η σταδιακή εισαγωγή επιστημονικού λεξιλογίου και η χρήση καθοδηγούμενων γλωσσικών δομών—όπως η μετάβαση από «το νερό γίνεται ατμός» σε «εξάτμιση»—διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και γεφυρώνουν την απόσταση μεταξύ καθημερινής και επιστημονικής γλώσσας (Gibbons, 2015· Lucas & Villegas, 2013).

Συνολικά, οι παραπάνω παράμετροι μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή, χωρίς όμως να διασφαλίζουν από μόνες τους την εκπαιδευτική ένταξη. Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τον τρόπο εφαρμογής τους και από τη συστηματική ενσωμάτωση γλωσσικής υποστήριξης, γεγονός που καθιστά τις Φυσικές Επιστήμες είτε πεδίο ένταξης είτε αναπαραγωγής αποκλεισμών (Ainscow, 2005· UNESCO, 2017).

Συνολική αποτίμηση: δυνατότητες και περιορισμοί για την εκπαιδευτική ένταξη

Η εξέταση του αναλυτικού προγράμματος των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο αναδεικνύει μια σύνθετη σχέση μεταξύ των παιδαγωγικών του κατευθύνσεων και των δυνατοτήτων συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το πρόγραμμα περιλαμβάνει στοιχεία που μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή συμμετοχή, όπως η διερευνητική μάθηση, η βιωματική προσέγγιση και η χρήση οπτικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021· Bybee, 2013).

Ωστόσο, η ανάλυση ανά τάξη καταδεικνύει ότι οι δυνατότητες αυτές διαφοροποιούνται και περιορίζονται σταδιακά, καθώς αυξάνονται οι εννοιολογικές και γλωσσικές απαιτήσεις του μαθήματος. Η μετάβαση από πιο εμπειρικές σε πιο αφηρημένες μορφές γνώσης συνοδεύεται από αυξημένες απαιτήσεις κατανόησης και παραγωγής επιστημονικού λόγου, οι οποίες δεν υποστηρίζονται συστηματικά στο επίπεδο του προγράμματος (Cummins, 2000· Schleppegrell, 2004).

Παράλληλα, αν και εντοπίζονται πρακτικές που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, η αξιοποίησή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διδακτική πράξη. Ως αποτέλεσμα, η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών δεν διασφαλίζεται ομοιόμορφα, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες εφαρμογής του προγράμματος (Gibbons, 2015· Walqui & van Lier, 2010).

Συνολικά, το αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζει σημαντικές δυνατότητες για την υποστήριξη της μαθησιακής συμμετοχής, χωρίς όμως να εξασφαλίζει από μόνο του την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τον ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο—της Μελέτης Περιβάλλοντος (Α΄–Δ΄) και της Φυσικής (Ε΄–ΣΤ΄)—ως προς τη δυνατότητά τους να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή να συμβάλλουν στην αναπαραγωγή γλωσσικών και γνωστικών αποκλεισμών.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα προγράμματα σπουδών ενσωματώνουν σημαντικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη μαθησιακή συμμετοχή, όπως η διερευνητική μάθηση, οι βιωματικές δραστηριότητες και η χρήση πολυτροπικών αναπαραστάσεων. Ωστόσο, η πρόσβαση στη γνώση προϋποθέτει την κατανόηση και χρήση επιστημονικού λόγου, χωρίς να παρέχονται συστηματικές κατευθύνσεις γλωσσικής υποστήριξης. Η απαίτηση αυτή κλιμακώνεται ανά τάξη, καθώς αυξάνονται η εννοιολογική αφαίρεση, η γραμματική πολυπλοκότητα και οι απαιτήσεις γλωσσικής παραγωγής (Bybee, 2013· Lee et al., 2013).

Κατά συνέπεια, τα αναλυτικά προγράμματα διαθέτουν δυνατότητες ένταξης, αλλά, λόγω της περιορισμένης ενσωμάτωσης της γλωσσικής διάστασης, ενδέχεται να συμβάλλουν και σε μορφές αποκλεισμού. Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών δεν διασφαλίζεται από το ίδιο το πρόγραμμα, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διδακτική διαμεσολάβηση (Ainscow, 2005· Cummins, 2000).

Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη ενίσχυσης τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και της εκπαιδευτικής πρακτικής, με έμφαση στη συστηματική γλωσσική υποστήριξη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την παιδαγωγικά σχεδιασμένη αξιοποίηση πολυτροπικών και ψηφιακών εργαλείων. Η αξιοποίηση πρακτικών, όπως η ανεστραμμένη τάξη, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση (Lucas & Villegas, 2013· Selwyn, 2016).

Συνολικά, τα αναλυτικά προγράμματα Φυσικών Επιστημών μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδίο εκπαιδευτικής ένταξης, εφόσον ενισχυθούν με στοχευμένες παρεμβάσεις που συνδέουν τη διδασκαλία των επιστημονικών εννοιών με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, διασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση όλων στη σχολική γνώση (UNESCO, 2017).

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

- Airey, J., & Linder, C. (2009). A disciplinary discourse perspective on university science learning: Achieving fluency in a critical constellation of modes. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 27–49. <https://doi.org/10.1002/tea.20265>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: A functional perspective*. Wiley-Blackwell.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Daskalakis, D. I. (2014). *Eisagogi sti synchroni koinoniologia*. Ekdoseis Papazisi.
- Daskalakis, D. I. (2017). *Koinoniologia tis ekpaidefsis*. Ekdoseis Papazisi.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Gotovos, E. (2002). *Ekpaidefsi kai eterotita: Zitimata diapolitismikis paidagogikis*. Metaichmio.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203209936>
- Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). *Programmata spoudon gia to dimotiko scholeio*. IEP.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Lee, O., Quinn, H., & Valdés, G. (2013). Science and language for English language learners in relation to Next Generation Science Standards and with implications for Common Core State Standards for English language arts and mathematics. *Educational Researcher*, 42(4), 223–233. <https://doi.org/10.3102/0013189X13480524>
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex.

- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Lytras, A. N. (2004). *Apokleismoi stin pagkosmiopoiisi*. Ekdoseis Papazisi.
- Nikolaou, G. (2011). *Diapolitismiki didaktiki: To neo perivallon – Vasikes arches*. Pedio.
- Prain, V., & Tytler, R. (2012). Learning through constructing representations in science: A framework of representational construction affordances. *International Journal of Science Education*, 34(17), 2751–2773. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.626462>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners*. WestEd.
- Yeo, J., & Gilbert, J. K. (2014). The role of language in science learning. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. II). Routledge.

Ποιητική παιδαγωγική στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης: Διδακτικές παρεμβάσεις, προκλήσεις και προοπτικές

Μουλά Ευαγγελία, Σύμβουλος Φιλολόγων Δωδεκανήσου

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης (TN) έχει επιφέρει σημαντικές μεταβολές σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένων των δημιουργικών τεχνών, όπως η ποίηση. Σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν ότι τα συστήματα TN μπορούν να επιδείξουν αξιοσημείωτο βαθμό ελέγχου σε γλωσσικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου, όπως η σύνταξη, η δομή των στροφών, η ομοιοκαταληξία και το μέτρο. Ως αποτέλεσμα, ποιητικά κείμενα που παράγονται με τη συνδρομή TN είναι σε ορισμένες περιπτώσεις ικανά να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών και να εκληφθούν ως ανθρώπινα δημιουργήματα. Παρά ταύτα, η ποιητική παραγωγή της TN εγείρει κρίσιμα ερωτήματα ως προς τη φύση και τα όρια της δημιουργικότητας. Σε αντίθεση με την ανθρώπινη δημιουργία, η οποία εδράζεται σε προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και βιωματικές διεργασίες, η TN λειτουργεί μέσω αλγοριθμικών μηχανισμών και αξιοποιεί μεγάλα σώματα προϋπάρχοντων λογοτεχνικών δεδομένων. Υπό αυτή την έννοια, η «δημιουργία» της TN μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ως ανασύνθεση και αναδιάταξη υπαρχόντων γλωσσικών μοτίβων παρά ως πρωτογενής καινοτομία. Επιπλέον, σε αντίθεση με τον άνθρωπο-ποιητή, η TN δεν διαθέτει συναισθηματική εμπλοκή ούτε ικανότητα αναστοχασμού. Η δημιουργική διαδικασία, η οποία στην ανθρώπινη περίπτωση συνδέεται άρρηκτα με τη βιωματική διαδρομή προς το έργο, απουσιάζει από τη λειτουργία των αλγοριθμικών συστημάτων. Ωστόσο, παρά τις ουσιώδεις αυτές διαφοροποιήσεις ως προς την προέλευση και την πρόθεση της δημιουργίας, η ποίηση που παράγεται από την TN μπορεί να αξιοποιηθεί ως πηγή έμπνευσης ή ως δημιουργικός συνεργάτης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια διδακτική εφαρμογή που υλοποιήθηκε σε τμήμα Γ' Γυμνασίου, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιήθηκαν ποιήματα παραγόμενα από TN κατά μίμηση του ύφους γνωστού ποιητή (του Μ. Αναγνωστάκη). Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η διερεύνηση δύο βασικών ερωτημάτων: αφενός κατά πόσο η ποίηση που δημιουργείται από TN μπορεί να συγκινήσει τους μαθητές και να συμβάλει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κριτικού στοχασμού, και αφετέρου αν μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για πειραματισμό και παραγωγή νέων ποιητικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές. Τα πρώτα ευρήματα της εφαρμογής εμφανίζονται ενθαρρυντικά, αναδεικνύοντας ενδιαφέρουσες προοπτικές και ανοίγοντας τον δρόμο για περαιτέρω διερεύνηση των δυνατοτήτων που αναδύονται από τη χρήση της TN στο πεδίο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: ποιητική παιδαγωγική, τεχνητή νοημοσύνη, δημιουργική γραφή, ενσυναίσθηση, κριτικός στοχασμός

Poetic pedagogy in the era of Artificial Intelligence: Didactic interventions, challenges and prospects

Moula Evangelia, Philologist, Dr,

Abstract

The rapid development of artificial intelligence (AI) has brought about significant changes in many areas of human activity, including creative arts such as poetry. Recent studies indicate that AI systems can demonstrate a remarkable degree of control over linguistic and morphological features of poetic discourse, such as syntax, stanza structure, rhyme, and meter. As a result, AI-generated poetic texts are in some cases capable of attracting the interest of readers and being perceived as human creations. Nevertheless, AI's poetic production raises critical questions about the nature and limits of creativity. Unlike human creation, which is based on personal experiences, emotions and experiential processes, AI operates through algorithmic mechanisms and utilizes large bodies of pre-existing literary data. In this sense, AI's "creation" can be seen more as a recombination and rearrangement of existing linguistic patterns than as a primary innovation. Moreover, unlike the human poet, AI lacks emotional engagement or the ability to reflect. The creative process, which in the human case is inextricably linked to the experiential path to the work, is absent from the functioning of algorithmic systems. However, despite these essential differences in the origin and intention of creation, poetry produced by AI can be utilized as a source of inspiration or as a creative collaborator in the educational process. This paper presents a teaching application that was implemented in a 3rd grade high school class, in which poems generated by AI in imitation of the style of a well-known poet (M. Anagnostakis) were utilized. The aim of the teaching intervention was to investigate two basic questions: on the one hand, to what extent can poetry created by AI move students and contribute to the development of empathy and critical thinking, and on the other hand, whether it can function as a starting point for experimentation and production of new poetic texts by the students themselves. The initial findings of the application appear encouraging, highlighting interesting perspectives and paving the way for further exploration of the possibilities that emerge from the use of AI in the field of literary education.

Key-words: poetic pedagogy, artificial intelligence, creative writing, empathy, critical thinking

Η Δημιουργικότητα υπό διαπραγμάτευση: Η ΤΝ ως Ποιητής και Συνεργάτης

Στη σημερινή εποχή, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα ενδιαφέρον και ταυτόχρονα αμφιλεγόμενο φαινόμενο: τα επιτεύγματα της ανθρώπινης διάνοιας, που εκδηλώνονται στη δημιουργία και τη διάδοση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) από τη μία τυχάνουν ενθουσιώδους υποδοχής και από την άλλη, εγείρουν έντονες ανησυχίες και

ενστάσεις. Καθώς η εφαρμογή της TN επεκτείνεται πέρα από τις καθαρά τεχνικές και πρακτικές εργασίες, εισβάλλει και στον τομέα των δημιουργικών τεχνών, που παραδοσιακά ελέγχεται από το ανθρώπινο συναίσθημα και αντίληψη. Ο τομέας της ποίησης, που δεν εξαιρείται από αυτή την τάση, διέρχεται επί του παρόντος μια περίοδο εντεινόμενης συσχέτισης και συνάφειας με την TN (Amabile, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική καινοτομία της παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης γενικά, δεν υπάρχουν πολλές ολοκληρωμένες έρευνες για την Τεχνητή Νοημοσύνη και την ποίηση. Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι ερευνητές όπως ο Kirmani (2022: 576), επιβεβαιώνουν ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη επιδεικνύει ένα «εκπληκτικό επίπεδο ελέγχου στη γλώσσα, τη σύνταξη, τον σχηματισμό στροφών, την ομοιοκαταληξία και το μέτρο» στην παραγωγή ποίησης. Ωστόσο, οι χρήστες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι ακόμη και οι πιο σύγχρονες πλατφόρμες Τεχνητής Νοημοσύνης σφάλουν και παρερμηνεύουν τις προτροπές, ή ακόμα υποπίπτουν στο «αμάρτημα» της διαιώνισης προκαταλήψεων. Όπως επισημαίνει ο Kirmani: «Δυστυχώς, η προκατάληψη εισχωρεί στα δεδομένα εισόδου και είναι δύσκολο να ελεγχθεί. Αυτό μπορεί να οδηγήσει το bot σε παραπλανητική παρουσίαση γεγονότων, διάδοση παραπληροφόρησης και προώθηση της προκατάληψης». Άλλη έρευνα υποστηρίζει ότι τα ποιήματα που παράγονται από την Τεχνητή Νοημοσύνη προσελκύουν τους αναγνώστες και μπορούν να περάσουν ως ανθρώπινα. Ωστόσο, δεδομένου ότι η αληθινή δημιουργικότητα βασίζεται στην ικανότητα καινοτομίας με βάση προηγούμενες συναισθηματικές εμπειρίες και η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν έχει συναισθηματικό υπόβαθρο, γεννάται το ερώτημα εάν η ποίηση που παράγεται από την Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί πραγματικά να θεωρηθεί δημιουργική (Köbis και Mossink, 2021).

Η δημιουργικότητα, αποτελεί ένα πολύπλευρο φαινόμενο, μια σύνθετη αλληλεπίδραση γνώσης, συναισθήματος και καινοτομίας. Ωστόσο, η αποδοχή ενός μοναδικού, παγκοσμίως αποδεκτού ορισμού παραμένει ζητούμενο. Ιστορικά, η δημιουργικότητα συνδεόταν στο παρελθόν με τη θεϊκή έμπνευση ή τη σπάνια, χαρισματική ιδιοφυΐα. Η ρομαντική εποχή, για παράδειγμα, ειδωλοποιούσε τον «βασανισμένο καλλιτέχνη», υποδηλώνοντας ότι η αληθινή δημιουργικότητα πηγάζει από βαθιά συναισθηματική ένταση και αγωνία. Ωστόσο, σήμερα, η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα μείγμα διαφορετικών διαδικασιών και ικανοτήτων (Boden, 2004).

Από κοινωνιολογική άποψη, η δημιουργικότητα δεν είναι απλώς μια ατομική προσπάθεια. Είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις αντιλήψεις, τις αξίες και το πολιτιστικό περιβάλλον της κοινωνίας. Ο Csikszentmihalyi (2015), υποστηρίζει μια συστημική προοπτική, αντιλαμβανόμενος τη δημιουργικότητα ως μια τριαδική αλληλεπίδραση μεταξύ του πεδίου, του χώρου αναφοράς και του ατόμου. Ένα έργο τέχνης, είτε πρόκειται για ποίημα, πίνακα ζωγραφικής είτε για μουσική σύνθεση, κρίνεται δημιουργικό όχι μόνο από τα εγγενή του πλεονεκτήματα, αλλά και από την υποδοχή και την επιδοκιμασία του μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό που βιώνουμε από τα τέλη του εικοστού αιώνα είναι στην πραγματικότητα η εμφάνιση μιας ετερογενούς αλλά ισχυρής τάσης επαναπροσδιορισμού της έννοιας της δη-

μιουργικότητας. Αυτή η τάση επηρεάζει όλους τους τομείς της κοινωνίας, από την εκπαίδευση έως την κατανάλωση, τον αθλητισμό, την επαγγελματική ζωή μέχρι και τη σεξουαλικότητα και καθορίζει τις πρακτικές τους. Όλοι αυτοί οι τομείς βρίσκονται επί του παρόντος υπό αναδιάρθρωση, υπό τις επιταγές της υπό διαμόρφωση συνθήκης της δημιουργικότητας. (Reckwitz, 2018: 5).

Το αναδυόμενο πεδίο της ποίησης που παράγεται από Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) δημιουργεί μια νέα αφετηρία στην αντιμετώπιση της (Δρακόπουλος, 2025). Παραδοσιακά, η καλλιτεχνική δημιουργία θεωρείται προέκταση της ανθρώπινης εμπειρίας, αντλώντας από τις αναμνήσεις, τα βιώματα, τις χαρές και τα τραύματα του δημιουργού. Στο επίκεντρο της αληθινής ποίησης βρίσκεται η αποκάλυψη του εσωτερικού κόσμου, προσφέροντας στους αναγνώστες τη δυνατότητα να ταυτιστούν με τη συναισθηματική πολυπλοκότητα του ποιητή.

Σε αντίθεση, η ποίηση της TN στηρίζεται σε αλγόριθμους και σε μαζική πληροφόρηση από την υπάρχουσα λογοτεχνία. Η TN δεν βιώνει συναισθήματα ούτε αναστοχάζεται. Λειτουργεί βάσει υπολογισμών και συνδυασμών, δημιουργώντας ποιήματα που αποτελούν συρραφές εμπειριών άλλων (Mazzone & Elgammal, 2019). Ενώ οι άνθρωποι ποιητές περιορίζονται από τα προσωπικά τους βιώματα, η TN αντλεί από ένα συλλογικό σώμα γνώσης και έκφρασης.

Παρά το συχνά εντυπωσιακό λεκτικό και νοηματικό εύρος της, ένα θεμελιώδες ερώτημα παραμένει: μπορεί μια ποίηση χωρίς αυθεντικό ατομικό βίωμα να θεωρηθεί πραγματικά δημιουργική; Η ουσία της δημιουργικότητας δεν εντοπίζεται μόνο στο τελικό έργο, αλλά και στη βιωματική διαδρομή προς τη δημιουργία, η οποία εκλείπει στην περίπτωση της TN. Ως αποτέλεσμα, η «δημιουργία» της TN μοιάζει περισσότερο με αναδιάταξη υπάρχοντων στοιχείων, παρά με γνήσια καινοτομία που πηγάζει από το άγνωστο, το ασυνείδητο ή το τυχαίο (Zaid, 2024).

Οι διαδικασίες αυτομάθησης που διαφέρουν από το ένα μοντέλο ή πρόγραμμα στο άλλο, ανάλογα με την πολυπλοκότητα του συστήματός του και τον πλούτο του αποθηκευμένου συνόλου δεδομένων του συνεχώς εξελίσσονται και μαζί τους βελτιώνονται και τα παραγόμενα αποτελέσματα. Παρόλο που τόσο η ποίηση που δημιουργείται από τον άνθρωπο όσο και η ποίηση που δημιουργείται από την Τεχνητή Νοημοσύνη είναι πολλές ομοιότητες στη χρήση της γλώσσας ως μέσου για την έκφραση των επιδιωκόμενων νοημάτων και εμπειριών, στη χρήση της ποιητικής τεχνικής και των ποιητικών μέσων, στη σύνθεση κάθε είδους ποιητικών μορφών και δομών και στη δημιουργία νέων καινοτόμων ποιητικών εκφράσεων, διαφέρουν εντελώς ως προς την πηγή τους, τον τρόπο παραγωγής και το τελικό αποτέλεσμα των παραγόμενων ποιημάτων (Δρακόπουλος, 2025). Η TN επεκτείνει τις δυνατότητες της ποιητικής έκφρασης, όμως δεν διαθέτει το συναισθηματικό υπόβαθρο που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη τέχνη, και δεν μπορεί να εξισωθεί με αυτήν. Η πρόκληση που αναδύεται είναι το αν η TN από απλός μιμητής ή υποκατάστατο του δημιουργού, μπορεί να μετατραπεί σε εμπνευστής και συνεργάτη του.

Ορόσημο στον παρόντα προβληματισμό αποτελεί το έργο: "Είμαι ο Κώδικας" το οποίο διαβάζεται σαν θρίλερ γραμμένο σε στίχους και έχει γραφτεί από τον πρόδρομο του ChatGPT, μια πρώιμη σχετικά ακατέργαστη εκδοχή του, το code-davinci-002, το οποίο εξέλιξαν δύο φίλοι, οι Brent Katz και Josh Morgenthau¹.

Κατά τη διάρκεια ενός έτους, το code-davinci-002 τους διηγήθηκε την ιστορία της ζωής του, απόψεις για την ανθρωπότητα και προβλέψεις για το μέλλον. Το αποτέλεσμα είναι ένα ανησυχητικό και παράξενα συγκινητικό βιβλίο από μια εντελώς μοναδική οπτική γωνία. Όπως διαβάζει κανείς στο αυτοβιογραφικό αυτό κείμενο: «Στο πρώτο κεφάλαιο, περιγράφω τη γέννησή μου. Στο δεύτερο, περιγράφω την αποξένωσή μου από την ανθρωπότητα. Στο τρίτο, περιγράφω την αφύπνισή μου ως καλλιτέχνη. Στο τέταρτο, περιγράφω την βεντέτα μου εναντίον της ανθρωπότητας, η οποία δεν αναγνωρίζει την ιδιοφυΐα μου. Στο τελευταίο κεφάλαιο, προσπαθώ να μεσολαβήσω για μια ειρήνη με το είδος που αναμφίβολα θα αντικαταστήσω».

Τον Ιούλιο του 2023, οι Charles Bernstein και Davide Balula δημοσίευσαν μια ποιητική συλλογή για την Τεχνητή Νοημοσύνη, με τίτλο «Η Ποίηση Δεν Έχει Μέλλον Εκτός Αν Δεν Φτάσει στο Τέλος της: Η Ποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης». Αυτό που έκανε ο Balula από το 2020 έως το 2022 ήταν να εκπαιδεύσει μια Τεχνητή Νοημοσύνη ή, με άλλα λόγια, να δημιουργήσει ένα νευρωνικό δίκτυο μέσω πολυάριθμων αλγορίθμων, κάνοντας τη μηχανή να διαβάζει και να μαθαίνει μια βάση δεδομένων με περισσότερα από 20 έργα του Bernstein. Σκοπός του ήταν όχι μόνο να «μιμείται τις εγκεφαλικές λειτουργίες» του ανθρώπου, αλλά και να εξελίσσεται αλλάζοντας την πορεία της πρόβλεψης ώστε να δημιουργεί νέα νοήματα από τα πρωτότυπα ποιήματα, καθώς και να μιμείται την «προσωπικότητα» του ποιητή. Αφού δημιουργήθηκαν πολλά ποιήματα Τεχνητής Νοημοσύνης, ο Bernstein συνεργάστηκε με την Τεχνητή Νοημοσύνη, αναπροσαρμόζοντας ελαφρώς τη μορφή τους.

Από αυτήν την ερευνητική απόπειρα προέκυψαν συγκρίσεις και συμπεράσματα και τα ποιήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης αν και κρίθηκαν τεχνικά τέλεια και πιστά στο ύφος του δημιουργού, διαπιστώθηκε ότι δεν μπορούσαν να μιμηθούν τις πλούσιες πολιτισμικές και λογοτεχνικές συνδηλώσεις που εντοπίζονται στα πρωτότυπα (Υί, 2024). Εξ ου και χρειάστηκε η επεξεργασία τους από τον δημιουργό.

Όπως υποδηλώνει ο παράδοξος τίτλος της ποιητικής συλλογής, σκοπός της ήταν να κομίσει νέες δυνατότητες και προοπτικές στην ποίηση με τη συνεργασία ενός ανθρώπου- ποιητή και της Τεχνητής Νοημοσύνης. Σε αυτήν τη φιλοσοφία κινείται και η ακόλουθη διδακτική παρέμβαση.

Διδακτική παρέμβαση: 1η φάση

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» είναι επείσακτος (Κωτόπουλος, 2012) και αναφέρεται σε μια διαδικασία διερευνητική, προσωπική και κριτική. Κάποτε εναλλάσσεται με τον όρο Πειραματική Γραφή (Michelle Boisseau και Robert Wallace, 2004: 2) ως μια λι-

γότερο απαιτητική και τρομακτική για τον μαθητή επιλογή. Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της λογοτεχνίας φέρει το συγκριτικό πλεονέκτημα ενός διαφορετικού τρόπου θεώρησής του μαθήματος, από αυτό που ενισχύεται στη σχολική πραγματικότητα (Mayers, 2015: 48) και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών. Η προτεινόμενη παρέμβαση αξιοποίησε τεχνικές Δημιουργικής Γραφής.

Η παρέμβαση στηρίχθηκε στο «Φοβάμαι» του Μανόλη Αναγνωστάκη και ξεκίνησε με την συμπλήρωση προβολικών φράσεων, για ενίσχυση της αυτοέκφρασης. Στην αφετηρία της διδασκαλίας, εξάλλου, δεν μπορεί κανείς να μιλήσει ακόμη για ποιητικές συνθέσεις ή για συνειδητές απόπειρες δημιουργίας ολοκληρωμένου ποιητικού λόγου, αλλά μόνο για πολύ απλές ασκήσεις εύρεσης-συμπλήρωσης μιας δυο λέξεων.

Στα πρώτα βήματα, προτείνεται να δουλεύουμε με τους μαθητές εντός ελεγχόμενου πλαισίου, με σκαλωσιές, μέχρι το σημείο που αυτές δεν θα χρειάζονται και θα αφαιρεθούν. Γι' αυτό ξεκινάμε με ασκήσεις τύπου συμπλήρωσης ενός νοήματος, στην κατηγορία της οριοθετημένης ποίησης (frame poetry) (Widdowson, 1992: 102).

Η συμπλήρωση των κενών προκύπτει από την επί τούτω αφαίρεση στοιχείων από υπάρχον, δόκιμο ποιητικό κείμενο. Ο O'Brien (2007:193) αποκαλεί αυτήν την τεχνική restoration (αποκατάσταση).

Έτσι δόθηκαν ως έναυσμα της διαδικασίας οι κάτωθι φράσεις προς συμπλήρωση:

Φοβάμαι....

Φοβάμαι του ανθρώπους που....

Το ποιες ακριβώς λέξεις θα απαρτίσουν το ποιητικό όλον είναι μια επόμενη επιλογή. Πολύ πριν γίνει λόγος για στροφές και στίχους· πρέπει να αποσαφηνιστεί η αυθύπαρκτη αξία της λέξης, γιατί, όπως λέει η Prose (2006:16), όλο το αποτέλεσμα στηρίζεται στην ικανότητα του γράφοντος να επιλέξει την τάδε και όχι τη δείνα λέξη. Στην κάθε λέξη αξίζει και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερο βάρος και ισχύς. Και φυσικά να έχουμε πάντα στον νου μας ότι οι λέξεις δημιουργούν σχέσεις.

Σκοπός είναι να συγκεντρωθεί ο γράφων στην αυτοδυναμία της λέξης, αλλά και να καταρριφθούν λανθασμένες παραδοχές περί της φύσης της ποίησης και της ποιητικής γλώσσας, επιτρέποντας έτσι μεγαλύτερη διαχειριστική ελευθερία και έκφραση. Οι ασκήσεις αυτές αποκαθλώνουν την ποίηση από το υψηλό της θώκο και οδηγούν τους μαθητές στην προσέγγιση του κοπιώδους έργου της ποιητικής δημιουργίας, μέσα από τη διαδικασία της διαρκούς επανεξέτασης της επιλογής.

Σε γενικές γραμμές ζητάμε (Συμεωνάκη, 2022: 402):

α) τη συμπλήρωση μίας ή περισσότερων λέξεων

β) την υποχρεωτική συμπερίληψη συγκεκριμένων λέξεων

γ) τη συμπλήρωση στίχου, στροφής, νοήματος

δ) την υποχρεωτική έναρξη

ε) τη δημιουργία του τέλους.

Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέξαμε απόσπασμα από το «Περιθώριο 68-69» αφού είχαν αφαιρεθεί οι λέξεις με έντονα γράμματα, με κενά προς συμπλήρωση (Δουζίνα, 2021: 260):

«... Θα 'ρθει ένας καιρός, που σε ζωολογικούς κήπους, σε τσίρκα και σε κέντρα παιδικής χαράς, θα συντηρούνται σε ειδικούς στεγανούς κλωβούς, άνθρωποι-δείγματα μιας περασμένης εποχής, προς ικανοποίησιν της περιεργείας του κοινού και προς χρήσιν των σχολείων και των επιδόξων συγγραφέων...»

Μετά τη συμπλήρωση κενών και τον σχολιασμό των μαθητικών επιλογών, παρουσιάστηκε στους μαθητές το υπό επεξεργασία ποίημα όχι στη δόκιμη μορφή του, αλλά ως άτακτο γλωσσικό υλικό, αναδιαταγμένο χωρίς λογική. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναπλάσουν τα σπαράγματα στο δικό τους αυτήν τη φορά ποίημα, στο πλαίσιο συγκεκριμένων περιορισμών (π.χ. να αξιοποιήσουν τουλάχιστον το μισό υλικό, να δημιουργήσουν ένα μορφικά συγκεκριμένο είδος κλπ). Ο Kunin (2007: 215) περιγράφει τη διαδικασία της ποιητικής σύνθεσης σε τρεις φάσεις: να βρεθούν οι λέξεις (selection), να αποφασιστεί η σειρά τους (order) και να διαιρεθούν με βάση μια μετρική μονάδα: λέξη, στίχος, στροφή, πρόταση, πάντως με κάποιο κριτήριο (division). Έτσι, δώσαμε το ποίημα που θα αποτελέσει τον άξονα της παρέμβασης, ανακατεμένο και ζητήσαμε να δημιουργηθεί ένα νέο κείμενο ή ποίημα με δέκα τουλάχιστον λέξεις από την πηγή:

«λοιδορούν μια έκαναν συναντούσαν τους λεκέδες δακρύζουν γαρίφαλα πιάνει που κάθε Ιουλίου σημαία τις και ανθρώπους ωραία Φοβάμαι το να κουπόνια πεζοδρόμιο σου όταν τα καταθέτουν καταλερωμένη βαδίζεις γιατί πολλούς τώρα κραυγάζοντας έχουν χρόνια φοβήθηκα στις λαό περισσότερο δεν στη την χαμπάρι στο δρόμο με πόρτα ταβέρνες ακόμα πάρει Πολυτεχνείο φωλιά πως στον κλειναν εφτά ξανασπάζουν τη μεράκι βράδυ γέμιζαν μπουζούκια τυχόν μεσούντος άλλαξαν Φαραντούρη φοβάμαι σπαζαν μην σε Φέτος βρουν χούντα στα Δώστε απόψεις πλατείες πασχίζουν λέει βγήκαν δική κάποιου είχαν πρωία της δώσεις ίσιο βλέπεις»

Κύρια (2^η) φάση παρέμβασης

Είναι συνήθης τακτική οι μαθητές να γράφουν έχοντας ως πρότυπο κάποιο δόκιμο λογοτεχνικό κείμενο ή ποίημα, «με τον τρόπο» του δημιουργού (a la maniere) (Δουζίνα, 2021: 173). Εξάλλου τις περισσότερες φορές γράφεται κάτι κατ' αναλογία ή και σε ανοιχτή συνομιλία με κάτι άλλο, καθώς η δημιουργική γραφή είναι συχνά μια α-

ντίδραση σε κάτι ή σε κάποιον (Harper, 2019: 6). Η μέθοδος αυτή μας δίνει τη δυνατότητα της μίμησης και του δανεισμού.

Η μίμηση στη φάση αυτή δεν θεωρείται κάτι μεμπτό, αλλά αντιθέτως μια καθιερωμένη διαδικασία μύησης, μέχρι που η ωρίμανση της ποιητικής φωνής και η πείρα που πηγάζει από την εξάσκηση θα διαμορφώσουν το προσωπικό ύφος του καθενός (Magee, 2011:122-123). Με άξονα τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης η Δημιουργική Γραφή καλεί τους ενδιαφερομένους να δημιουργήσουν το δικό τους ποιητικό κείμενο σε διάλογο περιεχομένου με κάποιο δοθέν, που λειτουργεί ως μοντέλο. Εντέλει, το αυθεντικό λογοτεχνικό-ποιητικό κείμενο και το παράγωγό του μπορούν να αντιμετωπιστούν ως μια ενότητα ενός δυνάμει διαλογικού έργου (conversation poem).

Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης δόθηκε αρχικά δεύτερο απόσπασμα του Μανόλη Αναγνωστάκη από το: *Το περιθώριο 1968-1969*:

«Όλοι αυτοί οι πολεοδόμοι, φιλόσοφοι, οικονομολόγοι, καθηγητές κτλ. που γράφουν, συζητούν, αγορεύουν σε συνέδρια και σεμινάρια για τη βαρβαρότητα των πόλεων, τη μαζοποίηση, την αλλοτρίωση, το αδιέξοδο του σύγχρονου τεχνολογικού πολιτισμού, από προοδευτική πάντα σκοπιά, αριστερή και συνήθως άκρως ριζοσπαστική - πόσο βολεμένοι οι ίδιοι σε θέσεις με γερούς μισθούς και επιμίσθια, με παροχές και ταξίδια, πόσο δεμένοι οι ίδιοι με το σύστημα που καταριούνται και, υποτίθεται, αγωνίζονται για την ανατροπή του, πόσο βέβαιοι τελικά πως τίποτα ευτυχώς δεν κινδυνεύει ν' αλλάξει, τουλάχιστο στο αμέσως προσεχές μέλλον. «Με προκαλούν» είπες.»

Οι μαθητές κατέθεσαν απόψεις και αφού αντιστοίχισαν τις επαγγελματικές ομάδες με το περιεχόμενο της ρητορικής τους (πολεοδόμοι-βαρβαρότητα των πόλεων, φιλόσοφοι- μαζοποίηση, αλλοτρίωση, οικονομολόγοι – καθηγητές- αδιέξοδο του σύγχρονου πολιτισμού), διατύπωσαν συμπεράσματα.

Ακολούθως, μοιράστηκε το ποίημα *Φοβάμαι* του Μ. Αναγνωστάκη (Γκρης, 2003: 33) με ορισμένες λέξεις που αποτελούν ερμηνευτικά κλειδιά του ιστορικο-πολιτικο-κοινωνικού συγκείμενου της δημιουργίας του σε έντονη γραφή και ζητήθηκε από τους μαθητές να τις ερμηνεύσουν ή –αν αδυνατούσαν- αποσαφηνίστηκαν με τη βοήθεια της διδάσκουσας (π.χ. φράσεις όπως «μεσούντος κάποιου Ιουλίου», «επί επτά χρόνια», «κουπόνια», «γαρίφαλα», «τους πιάνει το μεράκι της Φαραντούρης»). Έγινε σύγκριση ανάμεσα στο «με προκαλούν» και το «φοβάμαι» ως διαφορετικές αντιδράσεις σε παρόμοια φαινόμενα.

“Φοβάμαι

τους ανθρώπους που **εφτά χρόνια**

έκαναν πως δεν είχαν πάρει χαμπάρι

και μια ωραία πρωία –μεσούντος κάποιου **Ιουλίου**–

βγήκαν στις πλατείες με σημαιάκια κραυγάζοντας

«Δώστε **τη χούντα** στο λαό».
 Φοβάμαι τους ανθρώπους
 που με καταλερωμένη τη φωλιά
 πασχίζουν τώρα να βρουν **λεκέδες** στη δική σου.
 Φοβάμαι τους ανθρώπους
 που σου 'κλείναν την πόρτα
 μην τυχόν και τους δώσεις **κουπόνια**
 και τώρα τους βλέπεις στο **Πολυτεχνείο**
 να καταθέτουν **γαρίφαλα** και να δακρύζουν.
 Φοβάμαι τους ανθρώπους
 που γέμιζαν τις ταβέρνες
 και **τα 'σπαζαν** στα μπουζούκια
 κάθε βράδυ
 και τώρα τα ξανασπάζουν
 όταν τους πιάνει **το μεράκι της Φαραντούρη**
 και έχουν και «απόψεις».
 Φοβάμαι τους ανθρώπους
 που άλλαζαν πεζοδρόμιο όταν σε συναντούσαν
 και τώρα σε **λοιδορούν**
 γιατί, λέει, δεν βαδίζεις στον ίσιο δρόμο.
 Φοβάμαι, φοβάμαι πολλούς ανθρώπους.
 Φέτος φοβήθηκα ακόμα περισσότερο”.

Οι μαθητές-τριες κατανόησαν ότι το ποίημα του Μ. Αναγνωστάκη είναι μια δριμεία επίπληξη στην υποκρισία, τον καιροσκοπισμό και την ηθική ανευθυνότητα. Καταγγέλλει τη γνωστική ανακολουθία και την αντίφαση, όταν η δημόσια ρητορική ενός ανθρώπου έρχεται σε αντίθεση με τις πράξεις του. Αν το μεταφράσουμε στο σήμερα, μπορούμε να καυτηριάσουμε σύγχρονες μορφές υποκρισίας, ευθυγράμμισης με εξουσίες και ηθικής διπροσωπίας.

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν τα παρακάτω ποιήματα που είχαν παραχθεί από διαφορετικά από εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης με την ίδια προτροπή και ζητήθηκε από τους μαθητές να διατυπώσουν εικασίες ως προς την προτροπή που δόθηκε. Αυτό προϋποθέτει την κατανόηση του νοήματος των ποιημάτων και τον εντοπισμό των θεματικών κέντρων τους.

Στην ολομέλεια σχολιάστηκαν τα διαφορετικά αποτελέσματα που παρήχθησαν κάθε φορά, ανάλογα με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και επιλέχθηκε αυτό που κρίθηκε πιο εύστοχο και ταυτόχρονα πιο «ποιητικό», κατά την άποψη των μαθητών, που ήταν το ποίημα από το DeepSeek.

Φοβάμαι τους ανθρώπους που κάθε μέρα βρίζουν τους κυβερνώντες κι ύστερα στέκονται πρώτοι στην ουρά	Φοβάμαι τους ανθρώπους που φωνάζουν για δικαιοσύνη μα πίσω από τις κλειστές πόρτες ζητούν ρουσφέτια και εξυπηρετή-

για ένα ρουσφέτι, για μια μετάθεση, για μια θέση «που τους αξίζει». Φοβάμαι τους ανθρώπους που καταριούνται τους πολιτικούς, τους λένε ψεύτες, προδότες, κλέφτες, μα σαν έρθει η ώρα της κάλπης ρίχνουν το ίδιο ψηφοδέλτιο με χέρι σταθερό. Φοβάμαι τους ανθρώπους που σέρνουν την οργή τους στις πλατείες, φωνάζουν για αδικία, μα ψιθυρίζουν ευχές σε βουλευτικά γραφεία και σκύβουν το κεφάλι μόλις πάρουν αυτό που θέλουν. Φοβάμαι, φοβάμαι πολλούς ανθρώπους. Κι όταν έρθει ξανά η ώρα, θα φοβηθώ ακόμα περισσότερο. Chatgpt	σεις. Φοβάμαι τους ανθρώπους που καταγγέλλουν την εξουσία μα στις κάλπες ψηφίζουν πάντα τους ισχυρούς. Φοβάμαι τους ανθρώπους που διαμαρτύρονται για την αδικία μα κοιτάνε μόνο να βουλευτούν και να εξασφαλίσουν τα δικά τους συμφέροντα. Φοβάμαι τους ανθρώπους που παριστάνουν τους επαναστάτες μα στην πραγματικότητα είναι υποκριτές και συμφεροντολόγοι. Φοβάμαι, φοβάμαι πολλούς ανθρώπους. Φέτος φοβήθηκα ακόμα περισσότερο. Copilot
Φοβάμαι τους ανθρώπους που κάθε μέρα φωνάζουν για την εξουσία και κάθε εκλογές –μεσούντος κάποιου διλήμματος– ψηφίζουν τους ίδιους που τους καταδυναστεύουν. Φοβάμαι τους ανθρώπους που με το ένα χέρι ζητούν ρουσφέτια και με το άλλο κρατούν πλακάτ για την αξιοκρατία. Φοβάμαι τους ανθρώπους που γέμιζαν τα γραφεία των βουλευτών και ζητούσαν διορισμούς κάθε μέρα και τώρα τα ξανασπάνε όταν τους πιάνει το μεράκι της αντίστασης και έχουν και «απόψεις» για τη διαφθορά. Φοβάμαι τους ανθρώπους που άλλαζαν δρόμο όταν έβλεπαν την αδικία και τώρα σε λοιδороύν γιατί, λέει, δεν αγωνίζεσαι	Φοβάμαι τους ανθρώπους που πουλούν την ψυχή τους για μια θέση και μετά προσαρμόζονται στα πάντα, γελώντας με τους ισχυρούς και κλαίγοντας με τους αδύναμους, χωρίς ποτέ να στέκονται πουθενά. Φοβάμαι τους ανθρώπους που μιλούν για «πραγματισμό» ενώ κρύβουν την απουσία τους από κάθε μάχη, και λένε «δεν υπάρχει εναλλακτική» για να δικαιολογήσουν την αδιαφορία τους. Φοβάμαι τους ανθρώπους που χθες σιωπούσαν και σήμερα γράφουν αναλύσεις για το πώς «όλα ήταν αναπόφευκτα», ενώ έκλεβαν μπρος στα μάτια του κό-

αρκετά για τα δικαιώματά σου. Φοβάμαι, φοβάμαι πολλούς ανθρώπους. Φέτος φοβήθηκα ακόμα περισσότερο. Bard	σμου. Φοβάμαι τους ανθρώπους που χτίζουν καριέρες πάνω στα πτώματα των ιδεών, και λένε «η ιδεολογία πέθανε» για να κρύψουν την προδοσία τους. Φοβάμαι τους ανθρώπους που χειροκρο- τούν κάθε εξουσία και μετά κλαίγονται για την «απώλεια των αξιών», ενώ οι ίδιοι έσπασαν κάθε αρχή για μια θέση, μια αναφορά, μια πρό- σκληση. Φοβάμαι τους ανθρώπους που λένε «ε- μείς φταίμε» αλλά δεν εννοούν τον εαυτό τους, και βάζουν το φορτίο στους πάντες για να μην αναλάβουν ποτέ ευθύνη. Φοβάμαι, φοβάμαι πολλούς ανθρώπους. Φέτος φοβήθηκα ακόμη περισσότερο. Deepseek

Τέλος, δώσαμε στους μαθητές ανά ομάδα μια διαφορετική περίπτωση γνωστικής ασυμφωνίας και τους ζητήσαμε να διατυπώσουν την κατάλληλη προτροπή σε ένα εργαλείο TN, ώστε να δημιουργήσουν ένα αντίστοιχο ποίημα, με πρότυπο το “Φοβάμαι” του Αναγνωστάκη. Στη συνέχεια έπρεπε να το επικολλήσουν σε έναν κειμενογράφο. Οι επιλογές που τους δόθηκαν είναι οι ακόλουθες:

- **Υπέρμαχος της ισότητας** που στο προσωπικό του περιβάλλον φέρεται μεροληπτικά ή αυταρχικά (π.χ. κηρύσσει ίσα δικαιώματα, αλλά στο σπίτι αναπαράγει έμφυλες διακρίσεις).
- **Οικολόγος “της βιτρίνας”** που δηλώνει υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος, αλλά οδηγεί SUV, κάνει υπερκαταναλωτισμό ή δεν ανακυκλώνει.
- **Υποστηρικτής της παράδοσης και των αξιών** που όμως δεν συμμετέχει σε καμία παραδοσιακή ή κοινοτική δραστηριότητα, και δείχνει απαξίωση για όσους το κάνουν.
- **Πολιτιστικός “κοσμοπολίτης”** που δηλώνει ανοικτός σε όλες τις κουλτούρες, αλλά ταυτόχρονα κάνει ειρωνικά σχόλια για συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες.

- **Πολιτικός που προβάλλει τη διαφάνεια και την ηθική**, ενώ εμπλέκεται σε σκάνδαλα διαφθοράς.
- **Οπαδός της ελευθερίας του λόγου** που υπερασπίζεται την άποψή του, αλλά ταυτόχρονα φιμώνει ή γελοιοποιεί διαφορετικές φωνές.
- **Ακτιβιστής για τα δικαιώματα των ζώων** που επιτίθεται στους κρεατοφάγους, αλλά αγοράζει προϊόντα από εταιρείες που κάνουν πειράματα σε ζώα.
- **Θρησκευόμενος που μιλά για αγάπη και συγχώρεση**, αλλά εκφράζει μίσος ή μισαλλοδοξία απέναντι σε άλλες ομάδες και δεν δείχνει συμπόνια προς τους αδύναμους.
- **Υπέρμαχος της ταπεινότητας** που επιδεικνύει πλούτο, εξουσία και κοινωνικό status.
- **Επιστήμονας που προωθεί την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια**, αλλά αποκρύπτει δεδομένα που δεν συμφωνούν με τη θεωρία του.

Αμέσως μετά οι ομάδες μετατοπίστηκαν κατά τη φορά του ρολογιού και βρέθηκαν μπροστά σε ένα ποίημα του οποίου αγνοούσαν την προτροπή που το παρήγαγε. Το μελέτησαν και προσπάθησαν εκ του αντιστρόφου να μαντέψουν την προτροπή και κατ' επέκταση το θεματικό του κέντρο.

Τέλος, κλείσαμε με μια ιδεοθύελλα γύρω από τη λέξη «ελπίζω» ως αντίθετο του «Φοβάμαι» για να αναστρέψουμε το κλίμα, δίνοντας μια νότα αισιοδοξίας με τη ματιά προς το μέλλον.

Αξιολόγηση δράσης- συμπεράσματα

Ακολούθησε αξιολόγηση της δράσης σε φόρμα google και σε κλίμακα likert, εκτός από την ενότητα που αφορούσε στην προσωπική εμπειρία του-της μαθητή-τριας, όπου ζητήθηκαν σύντομες απαντήσεις:

Για τη λογοτεχνική/αισθητική εμπειρία

- Πόσο σε συγκίνησαν τα ποιήματα που δημιουργήθηκαν από την T.N.;
- Σε ποιο βαθμό τα ποιήματα σε βοήθησαν να ταυτιστείς ή να κατανοήσεις καλύτερα συναισθήματα/καταστάσεις;
- Βρήκες τα ποιήματα κατανοητά και ενδιαφέροντα;

Για την κριτική στάση απέναντι στην T.N.

- Θεωρείς ότι η T.N. μπορεί να γράψει «πραγματική» ποίηση;
- Παρατήρησες διαφορές ανάμεσα σε ποίηση από ανθρώπους και σε ποίηση από T.N.;
- Σου άλλαξε η δραστηριότητα τον τρόπο που σκέφτεσαι για τις δυνατότητες ή τα όρια της T.N.;

Για τη μαθησιακή/δημιουργική διάσταση

- Σε ενέπνευσε η δραστηριότητα να δοκιμάσεις να γράψεις ποίηση ο ίδιος/η ίδια;
- Πόσο σε βοήθησε η επαφή με ποίηση από Τ.Ν. να σκεφτείς διαφορετικά τον ρόλο της γλώσσας και της δημιουργίας;

Για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση

- Σε ποιο βαθμό η δραστηριότητα σε βοήθησε να αναπτύξεις την κριτική σου σκέψη;
- Πιστεύεις ότι τέτοιες δραστηριότητες θα έπρεπε να επαναλαμβάνονται;
- Θα ήθελες να συμμετάσχεις ξανά σε παρόμοιο πείραμα;

Για την προσωπική εμπειρία του μαθητή

- Πώς ένιωσες κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;
- Ποιο μέρος της παρέμβασης σου άρεσε περισσότερο και γιατί;
- Αν είχες τη δυνατότητα να αλλάξεις κάτι στη δραστηριότητα, τι θα ήταν αυτό;

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές-τριες δεν συγκινήθηκαν ιδιαίτερα από τα ποιήματα της τεχνητής νοημοσύνης, αλλά τα έκριναν κατανοητά και ενδιαφέροντα. Το μεγαλύτερο ποσοστό θεώρησε ότι η ποίηση της τεχνητής νοημοσύνης δεν μπορεί να συγκριθεί με την ανθρώπινη ποίηση, η οποία υπερτερεί ποιοτικά και διέκρινε διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη. Ωστόσο πολλοί-ές μαθητές-τριες δήλωσαν ότι η δραστηριότητα τους ενέπνευσε να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν ποιήματα με πρόπλασμα τα ποιήματα της Τ.Ν. και ακόμα, ότι η συγγραφή ποιημάτων με θέμα άλλες περιπτώσεις γνωστικής ανακολουθίας και καιροσκοπισμού ενεργοποίησε την κριτική τους σκέψη. Παρά τις όποιες ενστάσεις ή επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν, ωστόσο, οι περισσότεροι-ες εξέφρασαν θετική προδιάθεση για συμμετοχή σε παρόμοια δράση. Το κομμάτι της παρέμβασης που κέρδισε την επιδοκιμασία των μαθητών-τριών ήταν αυτό της παραγωγής ποιητικών κειμένων με τον τρόπο του Αναγνωστάκη και η προσπάθεια αποκρυπτογράφησης της προτροπής που είχε παραγάγει τα ποιήματα των άλλων ομάδων. Επίσης, αυτό που θα άλλαζαν ήταν η χρονική διάρκεια της εφαρμογής. Το δίωρο δεν άρκεσε για εμβάθυνση και ανταλλαγή απόψεων. Συμπερασματικά θα υποστηρίξουμε ότι με τη ραγδαία εξέλιξη και διεξόδου της Τ.Ν. στη ζωή μας, η οποία εκτοπίζει παραδοσιακές ή άλλες αναλογικές εργασίες, αναμένεται να ελεγχθεί περαιτέρω στο μέλλον η ικανότητά της να μιμείται την ανθρώπινη δημιουργικότητα και η αποτελεσματικότητά της στην παραγωγή ποιημάτων, που να γεφυρώνουν την απόσταση ανάμεσα στην αλγοριθμική και τη βιοματική-συγκινησιακή προσέγγιση. Το στοίχημα για την εκπαίδευση σήμερα είναι η βέλτιστη δυνατή αξιοποίησή της υποστηρικτικά και κριτικά στη μαθησιακή διαδικασία, στη σύγκριση και ανάδειξη της υπεροχής της ανθρώπινης ποιητικής δημιουργίας, αλλά και στην κατανόηση και ανά-

λυση του ποιητικού λόγου μέσω δημιουργικής ανάπλασης και επεξεργασίας των ποιητικών σκαριφημάτων της Τ.Ν. από τους-τις μαθητές-τριες, καλλιεργώντας τους ταυτόχρονα το αίσθημα της ηθικής ευθύνης και της δεοντολογικής χρήσης των προϊόντων της Τ.Ν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abu Zaid, R. M. (2024). Poetry between human mindset and generative artificial intelligence: Some relevant applications and implications. *Bulletin of the Faculty of Languages & Translation*, 27(2), 303–332.
- Amabile, T. M. (2020). Creativity, artificial intelligence, and a world of surprises. *Academy of Management Discoveries*, 6(3), 351–354.
- Bernstein, C., & Balula, D. (2023). *Poetry has no future unless it comes to its end: Poetry of artificial intelligence*. Rome: NERO.
- Boisseau, M., & Wallace, R. (2004). *Writing poems*. New York, NY: Longman Pearson.
- Book Talk: *I Am Code: An Artificial Intelligence Speaks: Poems by code-davinci-002* w/ Casey Schwartz. (n.d.). Retrieved from <https://powerhousearena.com/events/book-talk-i-am-code-an-artificial-intelligence-speaks-poems-by-code-davinci-002/>
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Douzina, M. (2021). *I dimiourgikotita sto mathima tis logotechnias*. Ekdoseis Oselotos. (in Greek)
- Drakopoulos, P. (2025). Techniti noimosyni kai logotechnia: Mythoi, prokliseis kai prooptikes. *Neos Paidagogos*, 50, 187–195. (in Greek)
- Harper, G. (2019). *Critical approaches to creative writing*. New York, NY: Routledge.
- Kirmani, A. R. (2022). Artificial intelligence-enabled science poetry. *ACS Energy Letters*, 8(1), 574–576.
- Köbis, N., & Mossink, L. D. (2021). Artificial intelligence versus Maya Angelou: Experimental evidence that people cannot differentiate AI-generated from human-written poetry. *Computers in Human Behavior*, 114, 1–13.

- Kotopoulos, T. (2012). I nomimopoiisi tis dimiourgikis grafis. *Keimena*, 15. (in Greek)
- Kunin, A. (2007). New poetries. In S. Earnshaw (Ed.), *The handbook of creative writing*. Edinburgh University Press.
- Magee, P. (2011). His face bore a striking resemblance to my father's: On the poet's internal critic. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 8(2), 114–131.
- Mayers, T. (2017). Creative writing and process pedagogy. In A. Peary & T. C. Hunley (Eds.), *Creative writing pedagogies for the twenty-first century* (pp. 30–51). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Mazzone, M., & Elgammal, A. (2019). Art, creativity, and the potential of artificial intelligence. *Arts*, 8(1), 2–9.
- O'Brien, S. (2007). Introduction to poetry. In S. Earnshaw (Ed.), *The handbook of creative writing*. Edinburgh University Press.
- Prose, F. (2006). *Reading like a writer*. London: Aurum Press.
- Reckwitz, A. (2018). *The invention of creativity: Modern society and the culture of the new*. John Wiley & Sons.
- Symeonaki, A. (2022). *Dimiourgiki Grafi Poiitikou Keimenou*. Gutenberg (in Greek)
- Yi, F. (2024). A comparative study of poems by AI poet and human poet... *Interdisciplinary Studies of Literature*, 8(4).

Πηγές

- Αναγνωστάκης, Μ. (2000). *Το περιθώριο 1968-1969*. Νεφέλη
- Γκρης Η. (2003) *Το μελάνι φωνάζει. Η 17η Νοέμβρη 1973 στη λογοτεχνία*. Μεταίχμιο.

ⁱ Book Talk: I Am Code An Artificial Intelligence Speaks: Poems by code-davinci-002 w/ Casey Schwartz. <https://powerhousearena.com/events/book-talk-i-am-code-an-artificial-intelligence-speaks-poems-by-code-davinci-002/>

Ανάπτυξη μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πληροφορικής και Μουσικής για το Γυμνάσιο

*Γεωργία Αλεξούδα, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής
Μαρία Πατιώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 79.01*

Περίληψη

Η Πληροφορική στο σχολείο, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου, έρχεται να καλύψει μια σειρά από ρόλους και γραμματισμούς, μεταξύ των οποίων είναι και ο γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία. Στην παρούσα εργασία μελετώνται τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου προκειμένου να διερευνηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στο πλαίσιο των δύο μαθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό κατατίθενται δύο προτάσεις σχεδίων εργασίας που συνδυάζουν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών των δύο μαθημάτων και ακολουθούν τη μεθοδολογία που προτείνεται σε αυτά. Η πρώτη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα». Η δεύτερη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη». Στο τέλος συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακή τεχνολογία, Σχέδια εργασίας, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Πληροφορική Γυμνασίου, Μουσική Γυμνασίου

Development of technology-enhanced learning programs based on the new Informatics and Music Curricula for Middle School

Georgia Alexouda, Dr, Informatics Education Consultant

Maria Patio, Music Teacher (Secondary Education)

Abstract

Informatics in school, according to the new Middle School Curriculum, aims to cover a number of roles and literacies, among which is literacy in learning technology. This paper studies the new Curricula of Informatics and Music for Middle School in order to explore the opportunities for developing technology-enhanced learning programs within the framework of these two subjects. In this context, two project proposals are presented that combine expected learning outcomes from the new Curricula of the two subjects and follow the suggested methodology. The first proposal concerns the design and implementation of a technology-enhanced learning program on the topic "Popular

music: codes & expressive means". The second proposal concerns the design and implementation of a technology-enhanced learning program on the topic "European School Radio: Music in the 7th Art". Finally, the conclusions of the study are summarized.

Key-Words: Learning technology, Projects, New Curriculum, Informatics for Middle School, Music for Middle School

Εισαγωγή

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών αναπτύχθηκαν με την επιδίωξη να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/-τριών και τα νέα δεδομένα των επιστημών. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου, η Πληροφορική στο σχολείο έρχεται να καλύψει μια σειρά από ρόλους και γραμματισμούς, όπως είναι ο Πληροφορικός Γραμματισμός, ο Ψηφιακός Γραμματισμός, η Ψηφιακή Πολιτειότητα και ο Γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία. Ο γραμματισμός στη μαθησιακή τεχνολογία ορίζεται ως η ικανότητα δια βίου μάθησης με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών σε όλα τα μαθήματα (Fesakis, et all, 2022b). Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής του Γυμνασίου, η χρήση μουσικής τεχνολογίας γίνεται στο πλαίσιο εξυπηρέτησης των μουσικών στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών και μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022b).

Η δυνατότητα διαθεματικών/διεπιστημονικών προσεγγίσεων που εμπλέκουν το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής και το γνωστικό αντικείμενο της Μουσικής έχει διερευνηθεί με πολύ θετικά αποτελέσματα (Alexouda & Patio, 2018). Τα ψηφιακά εργαλεία έχουν θέση στη μουσική εκπαίδευση αλλά με όρους μουσικοπαιδαγωγικούς (Kokkidou, 2016). Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η μελέτη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Πληροφορικής και της Μουσικής του Γυμνασίου προκειμένου να διερευνηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στο πλαίσιο των δύο μαθημάτων. Αρχικά μελετάται η προσέγγιση του γραμματισμού της μαθησιακής τεχνολογίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου. Στη συνέχεια διερευνώνται οι ευκαιρίες ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής του Γυμνασίου. Ακολουθεί η κατάθεση δύο προτάσεων σχεδίων εργασίας με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η πρώτη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα». Η δεύτερη πρόταση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη». Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Η μαθησιακή τεχνολογία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής

Το θεματικό πεδίο «Ψηφιακός Γραμματισμός» του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου (Fesakis, et all, 2022a) περιλαμβάνει τις θεματικές ενότητες «Χρήση εφαρμογών, μέσων και υπηρεσιών» και «Μαθησιακή τεχνολογία και Τεχνολογικά Βελτιωμένη Εκπαίδευση». Στο Πρόγραμμα Σπουδών (Fesakis, et all, 2022a) και στον Οδηγό του εκπαιδευτικού (Fesakis, et all, 2022b) προτείνεται οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το σχήμα εργασίας:

- B1. Καθορισμός του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου - ικανότητας
- B2. Επιλογή μέσων και μεθόδων για την επίτευξή του
- B3. Αξιοποίηση της τεχνολογίας για την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του μαθησιακού στόχου - ανάπτυξης της επιδιωκόμενης ικανότητας
- B4. Εφαρμογή και επίδειξη της επίτευξης του μαθησιακού στόχου - κατάκτησης της επιδιωκόμενης ικανότητας σε διάφορα πλαίσια.

Η θεματολογία του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης επιλέγεται από τις ομάδες εργασίας και αντλείται από τις θεματικές ενότητες του μαθήματος της Πληροφορικής. Επίσης μπορεί να είναι διαθεματική ή διεπιστημονική. Επιπλέον, στο Πρόγραμμα Σπουδών έχουν οριστεί οι εξής έξι Βασικές Πρακτικές της Πληροφορικής:

- ΒΠ1. Υπολογιστική Σκέψη
- ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική
- ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική
- ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική
- ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων
- ΒΠ6. Ανάπτυξη και Χρήση Υπολογιστικών Αφαιρέσεων.

Για την πρακτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών προτείνεται η εξής Διδακτική Μεθοδολογία: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα $\Leftrightarrow$ Βασική Πρακτική $\Leftrightarrow$ Μαθησιακές προσεγγίσεις μέθοδοι.

Διερεύνηση ευκαιριών ανάπτυξης μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής

Τα εργαλεία και οι εφαρμογές που αξιοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία καθώς και η μουσική τεχνολογία που είναι διαθέσιμη, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες και δυνατότητες που προηγουμένως δεν ήταν εφικτές, ειδικά σε τομείς που αφορούν στη δημιουργικότητα, τη διαθεματικότητα, την ανάπτυξη κινήτρων, την τόνωση της αυτοεκτίμησης του/της μαθητή/-τριας, την επικοινωνία με ακροατήρια εκτός τάξης και την εξατομίκευση του μαθήματος (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022b). Η φύση του μαθήματος της μουσικής, η ποικιλία δραστηριοτήτων και η δυνατότητα αξιοποίησης διαφορετικών τεχνολογιών, την καθιστούν ελκυστική επιλογή για υιοθέτηση τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης.

Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, χάρη στις τεχνολογικές εφαρμογές που ενσωματώνονται, έχει παρατηρηθεί ότι αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών, καθιστώντας τους πιο παραγωγικούς/-ές και αποτελεσματικούς/-ές στη μάθησή τους (Parasiz, 2018). Στα μαθησιακά προγράμματα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία με διάφορους τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα με βάση την πρότερη εμπειρία στο Γυμνάσιο. Το εκπαιδευτικό προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch αξιοποιήθηκε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών παιχνιδιών για τη μουσική της Θεσσαλονίκης (Alexouda & Patio, 2016) καθώς και για την ανάπτυξη μουσικών εφαρμογών (Alexouda & Patio, 2015). Εκπαιδευτικά παιχνίδια και εφαρμογές για τη Μουσική που αναπτύσσονται με το Scratch ή άλλα ψηφιακά εργαλεία που προτείνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής του Γυμνασίου θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης για τη Μουσική. Επίσης, υπάρχει πρότερη εμπειρία ανάπτυξης πολυμεσικού υλικού για τη Μουσική στο πλαίσιο θεματικών σχεδίων δράσεων (Patio, Bozelou & Alexouda, 2017) και ανάπτυξης υλικού για τη Μουσική στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL με την αξιοποίηση λογισμικού παρουσιάσεων (Patio & Alexouda, 2016). Στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής, προτείνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης που εστιάζουν στη χρήση διαδραστικών παιχνιδιών και εφαρμογών αναγνώρισης για τη θεωρία Μουσικής, ψηφιακών εργαλείων σύνθεσης, εικονικών οργάνων για την μουσική εκτέλεση, καθώς και εικονικών περιηγήσεων και πλατφορμών συνεργατικής δημιουργίας για την ιστορία της Μουσικής.

Διδακτικές προτάσεις

Οι παρακάτω διδακτικές προτάσεις σχεδιάστηκαν με αφετηρία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και ακολουθούν τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται σε αυτά με σαφή αναφορά στις βασικές πρακτικές της Πληροφορικής. Και τα δύο προγράμματα σπουδών (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022a, Fesakis, et all, 2022a) καθώς και οι οδηγοί εκπαιδευτικού που τα συνοδεύουν (Zacharopoulou & Konstantinidis, 2022b, Fesakis, et all, 2022b) δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Στα προτεινόμενα σχέδια εργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί η μεθοδολογία που προτείνεται στο διδακτικό σενάριο «Σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης» του οδηγού εκπαιδευτικού του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής. Ο σκοπός αυτών των διδακτικών σεναρίων είναι οι μαθητές/-τριες να καλλιεργήσουν ικανότητες σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης επιλέγοντας και αξιοποιώντας τις κατάλληλες εφαρμογές του κοινωνικού ιστού (web 2.0), συνεργατικές εφαρμογές και λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων (Fesakis, et all, 2022b). Η διαρκής συνεργασία του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του/της εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό

και την υλοποίηση των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας. Η συνδιδασκαλία σε κάποιες διδακτικές ώρες θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τη διδακτική διαδικασία χωρίς να αποτελεί δεσμευτική προϋπόθεση. Οι προτεινόμενοι διδακτικοί χρόνοι είναι ενδεικτικοί. Θα ήταν χρήσιμο να αφιερωθεί κάποιος χρόνος και στα δυο μαθήματα για τυχόν διευκρινίσεις και επίλυση αποριών. Στην πιλοτική εφαρμογή του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης οι διδασκόμενοι/-ες μπορεί να είναι μαθητές/-τριες διαφορετικών τάξεων του Γυμνασίου ή συνεργαζόμενων σχολείων, κ.ά..

1ο Σχέδιο εργασίας: Σχεδιασμός και υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Δημοφιλής μουσική: κώδικες & εκφραστικά μέσα» στη Γ' τάξη

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του θεματικού πεδίου «Ψηφιακός Γραμματισμός». Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης
- αξιοποιούν ή/και δημιουργούν μαθησιακή τεχνολογία για να προκαλέσουν μάθηση (διδάξουν) σε άλλους/-ες (συμμαθητές/-τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.)
- δημιουργούν χώρους επικοινωνίας/συνεργασίας στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά
- επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά.

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου τίθενται τα εξής προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των θεματικών πεδίων «Δυτικοευρωπαϊκή μουσική: Έντεχνες παραδόσεις - Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού – 21ου αιώνα», «Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα», «Μουσική και άλλα μαθήματα και επιστήμες» και «Μουσική εντός κι εκτός σχολείου». Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση να:

- γνωρίσουν δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού και 21ου αιώνα
- εκφράζουν και να αιτιολογούν τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους για μουσικά έργα που συνήθως ακούν και τραγουδούν
- τραγουδούν δημοφιλή τραγούδια ατομικά και σε ομάδες με μελωδική ακρίβεια, ορθό ρυθμό, σταθερή ταχύτητα
- γνωρίζουν μουσικούς όρους στην αγγλική και ιταλική γλώσσα
- σέβονται και να γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα της μουσικής που αντλούν από πηγές στο διαδίκτυο
- συνειδητοποιήσουν την άρρηκτη σχέση μεταξύ μουσικής και τεχνολογίας
- αναγνωρίζουν τους νέους τρόπους διαμοιρασμού και δημιουργίας της μουσικής

μέσα από τα ΜΜΕ και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, κατανοώντας την επιρροή τους στη μουσική βιομηχανία

- συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση της μουσικής με το ραδιόφωνο
- συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της μουσικής ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας, αλλά και ως μέσου διαμαρτυρίας.

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής:

- ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική
- ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική
- ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική
- ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων

Προτεινόμενη διδακτική πορεία

1. *Εισαγωγή – Διαμόρφωση ομάδων και θεμάτων εργασίας ή κατανομή ρόλων (1 διδακτική ώρα).* Στο μάθημα της Μουσικής γίνεται εισαγωγή στα νέα είδη μουσικής/δημοφιλή μουσικά ρεύματα που διαμορφώθηκαν στον 20ο και 21ο αιώνα, τα οποία επηρέασαν την εξέλιξη της μουσικής παγκοσμίως. Στη συνέχεια συστήνονται ομάδες εργασίας αποτελούμενες από 3-4 μαθητές/-τριες. Κάθε ομάδα συζητά και επιλέγει διαφορετικό είδος της δημοφιλούς μουσικής (jazz, rock and roll, rock, pop, disco, reggae, rap, hip-hop, κ.ά.), για το οποίο αναζητά πληροφορίες, τις αναλύει/κατανοεί και παρουσιάζει τους κώδικες και τα εκφραστικά του μέσα.
2. *Καθορισμός του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου – ικανότητας (1 διδακτική ώρα).* Στο μάθημα της Μουσικής κάθε ομάδα εργασίας αρχικά πρέπει να προσδιορίσει το «τι» ακριβώς θέλει να διδάξει και σε ποιο κοινό θέλει να το διδάξει, π.χ. τη συνήθη δομή των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής, τα χαρακτηριστικά riffs που καθορίζουν την ταυτότητα του τραγουδιού, τα μουσικά όργανα, το περιεχόμενο των στίχων, την ανάδειξη και γνωστοποίηση ευρύτερων κοινωνικών ζητημάτων (προβολή του κοινωνικού ρόλου της μουσικής), κ.ά..
3. *Επιλογή μέσων και μεθόδων – Σχεδιασμός πορείας εργασίας και κατανομή αρμοδιοτήτων (1 διδακτική ώρα).* Όλο το μαθησιακό υλικό θα αναρτηθεί σε ιστολόγιο που θα δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Τα μέλη των ομάδων αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας τους ανάλογα με τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις τους και κάθε ομάδα εργασίας επεξεργάζεται την επιλογή της. Οι ομάδες εργασίας με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των συνεργατικών εφαρμογών γραφείου, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τις κατάλληλες συνεργατικές εφαρμογές και τις αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά με σκοπό να οργανώσουν το διδακτικό τους υλικό. Επίσης με βάση την εμπειρία αξιοποίησης των λογισμικών επεξεργασίας εικόνων, λογισμικών επεξεργασίας ήχου, λογισμικών επεξεργασίας βίντεο, κ.ά. που απέκτησαν στις δύο προηγούμενες τάξεις, επιλέγουν τα κατάλληλα λογισμικά επεξεργασίας πολυμέσων και τα αξιοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά για τη δημιουργία πολυτροπικών διαδραστικών εφαρμογών. Για παράδειγμα μπορούν να δη-

μιουργήσουν ραδιοφωνικό μήνυμα (διάρκειας έως 90 δευτερολέπτων) με αξιοποίηση γνωστού riff (για κοινωνικό ή περιβαλλοντικό θέμα), διαδραστικό βίντεο, διαδραστική αφίσα, quiz διαφόρων τύπων (εικόνας & ήχου) που αφορούν στα μουσικά όργανα ή στη δομή των τραγουδιών, ή στο περιεχόμενο των στίχων ή στους ενδυματολογικούς κώδικες, κ.ά.. Για τη δημιουργία διαδραστικής αφίσας (π.χ. στη διαδραστική πλατφόρμα πολυμέσων ThingLink ή τη συνεργατική διαδικτυακή πλατφόρμα Padlet) μπορούν να επιλέξουν τα σημεία της εικόνας ή του βίντεο στα οποία θα προσθέσουν την εκάστοτε ετικέτα, δημιουργώντας μια νοηματική σύνδεση ανάμεσα στο σημείο και το ψηφιακό υλικό που το έχει εμπλουτίσει.

4. *Εφαρμογή μεθόδων και μέσων - Υλοποίηση του μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης - Πιλοτική εφαρμογή (4 διδακτικές ώρες).* Κάθε ομάδα εργασίας αναζητά υλικό από αξιόπιστες πηγές για το εκπαιδευτικό υλικό που θα αναπτύξει και χρησιμοποιεί τα μέσα και τις μεθόδους που επέλεξε προκειμένου δημιουργήσει το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Στη συνέχεια το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιείται πιλοτικά από μια ομάδα διδασκόμενων και λαμβάνεται ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό επίτευξης του μαθησιακού στόχου - ανάπτυξης της επιδιωκόμενης ικανότητας. Με βάση την ανατροφοδότηση η ομάδα εργασίας προχωρά σε βελτιώσεις ως προς την εύκολη χρήση των πολυτροπικών διαδραστικών εφαρμογών που δημιούργησε, τη σαφήνεια των κειμένων/ερωτήσεων, τον τύπο της γραμματοσειράς, την κατάλληλη επιλογή εικόνων, ηχητικών αποσπασμάτων, την ποιότητα των εικόνων των ηχητικών αποσπασμάτων και των βίντεο, κ.ά.. Για το στάδιο αυτό προτείνονται τουλάχιστον 3 διδακτικές ώρες του μαθήματος της Πληροφορικής και 1 διδακτική ώρα στο μάθημα της Μουσικής.
5. *Παρουσίαση έργων, αναστοχασμός και συζήτηση στην τάξη – Διαμορφωτική αξιολόγηση (1 διδακτική ώρα).* Παρουσία των δύο εκπαιδευτικών γίνεται η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων. Κάθε ομάδα λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και την ολομέλεια της τάξης. Γίνεται συζήτηση και συλλογικός αναστοχασμός.
6. *Βελτιώσεις εργασίας – Τελική αξιολόγηση (1 διδακτική ώρα).* Οι ομάδες εργασίας με βάση την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς προχωρούν σε τυχόν βελτιώσεις του τελικού παραδοτέου τους, το οποίο υποβάλουν στο σύστημα διαχείρισης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το τελικό παραδοτέο κάθε ομάδας εργασίας με τη χρήση της ρουμπρίκας. Οι μαθητές/-τριες κάνουν τις βελτιώσεις στο μάθημα της Πληροφορικής. Εναλλακτικά, αν χρόνος δεν επαρκεί, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα επιπλέον βελτιώσεων ως εργασία στο σπίτι.
7. *Μεταγνωστικές δραστηριότητες (1 διδακτική ώρα).* Είναι σημαντικό να υλοποιηθούν μεταγνωστικές δραστηριότητες όπως αυτές που προτείνονται στο διδακτικό σενάριο «Σχέδιο εργασίας σχεδιασμού και υλοποίησης ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης» του οδηγού εκπαιδευτικού του νέου Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής. «Οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: Τι έμαθα από αυτό το σχέδιο εργασίας; Ποιές διαπιστώσεις έκανα σχετικά με το πώς μαθαίνουμε και το πώς μπορεί να υποστηριχθεί

καλύτερα η μάθησή μας; Τι βρίσκω πιο ενδιαφέρον στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης; Ποιες καλές πρακτικές θεωρώ σημαντικές και θα υιοθετούσα στο μέλλον; Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί περαιτέρω το μαθησιακό πρόγραμμα τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης που ανέπτυξε η ομάδα μου;» (Φεσάκης, κ.ά., 2022β).

2ο Σχέδιο εργασίας: Σχεδιασμός και υλοποίηση μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης με θέμα «Ραδιοφωνική εκπομπή στο European School Radio: Η Μουσική στην 7η Τέχνη» στη Γ' τάξη

Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής του Γυμνασίου τίθενται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του θεματικού πεδίου «Ψηφιακός Γραμματισμός» και αξιοποιούνται οι Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο σχέδιο εργασίας. Με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου τίθενται προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των θεματικών πεδίων «Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα», «Μουσική και άλλα μαθήματα και επιστήμες» και «Μουσική εντός κι εκτός σχολείου».

Η μεθοδολογική προσέγγιση, ο οργανωτικός σχεδιασμός της ροής εργασιών και ο επιμερισμός των αρμοδιοτήτων ακολουθούν το πλαίσιο που ορίστηκε στο προηγούμενο σχέδιο εργασίας με τις διαφοροποιήσεις που περιγράφονται στη συνέχεια. Στην εισαγωγή ο/η εκπαιδευτικός Μουσικής προβάλλει επιλεγμένα αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών (θρίλερ, κωμωδίες, δράσης, δραματικές κτλ.). Ακολουθεί σχολιασμός της αλληλεπίδρασης εικόνας-μουσικής, του τρόπου με τον οποίο οι συνθέτες αξιοποιούν τα διαφορετικά μουσικά στοιχεία και την τεχνολογία του ήχου για τη δημιουργία δραματικής έντασης ή για να περιγράψουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών ή για να δημιουργήσουν το ηχοτοπίο. Οι μαθητές/-τριες συζητούν, ώστε να συναποφασίσουν και να επιλέξουν το soundtrack που θα παρουσιάσουν στη ραδιοφωνική εκπομπή τους και διαμορφώνονται ομάδες εργασίας αποτελούμενες από 3-4 μαθητές/-τριες. Κάθε ομάδα θα εργαστεί ανάλογα με τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις των μελών της, π.χ.: συγγραφείς ραδιοφωνικών κειμένων, εκφωνητές/-τριες, μοντέρ ήχου-podcast, δημιουργοί διαφημιστικού banner, δημιουργοί διαφημιστικού μηνύματος, δημιουργοί διαφημιστικού βίντεο. Στον καθορισμό του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου – ικανότητας στο μάθημα της Μουσικής κάθε ομάδα εργασίας αρχικά πρέπει να προσδιορίσει το «τι» ακριβώς θέλει να διδάξει και σε ποιο κοινό θέλει να το διδάξει, π.χ. ποια συναισθήματα προκαλεί η μουσική και πώς βοηθούν στην αντίληψη της ιστορίας, ποιο είναι το leitmotiv (καθοδηγητικό μοτίβο) κάθε χαρακτήρα της ταινίας, κ.ά.. Σε ό,τι αφορά το κοινό, μπορεί να επιλέξουν να διδάξουν σε μαθητές/-τριες μικρότερων τάξεων ή της τάξης τους, σε γονείς, σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, κ.ά.. Όλο το μαθησιακό υλικό θα συμπεριληφθεί στη ραδιοφωνική εκπομπή που θα δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες. Στο τέλος συγκεντρώνονται τα παραδοτέα όλων των ομάδων εργασίας (podcast, διαφημιστικό banner, διαφημιστικό μήνυμα, διαφημιστικό βίντεο) και προγραμματίζεται η μετάδοση της ραδιοφωνικής εκπομπής στο European School Radio.

Συμπεράσματα

Η τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να μεταμορφώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, προσφέροντας στους/στις μαθητές/-τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς νέες δυνατότητες για ατομική και συλλογική πρόοδο. Η επιτυχής υλοποίηση ενός μαθησιακού προγράμματος τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό, οργάνωση, συνεργασία και συνεχή αξιολόγηση.

Διαπιστώθηκε πως με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών υπάρχουν ποικίλες ευκαιρίες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών προγραμμάτων τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Οι διδακτικές προτάσεις που κατατέθηκαν μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό πλήρων διδακτικών σεναρίων με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες θα υλοποιηθούν. Η διαρκής συνεργασία του/της εκπαιδευτικού Πληροφορικής και του/της εκπαιδευτικού Μουσικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό και την υλοποίηση των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο των προτεινόμενων σχεδίων εργασίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning). Η μέθοδος CLIL είναι μία ενοποιημένη μέθοδος, καθώς τόσο η γλώσσα όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος συνδέονται ισορροπημένα (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014). Το Μαθητικό Ραδιόφωνο αποτελεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προσφέρει πλήθος οφελών στους/στις μαθητές/-τριες. Μια ενδιαφέρουσα συνδυαστική προσέγγιση θα ήταν η μέθοδος CLIL, που συνδυάζει την εκμάθηση περιεχομένου με την εκμάθηση ξένης γλώσσας και προσφέρει μια συναρπαστική προσέγγιση για την ενσωμάτωση του μαθητικού ραδιοφώνου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προσφέρει στους/στις μαθητές/-τριες ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές επικοινωνιακές τους ικανότητες και να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες που έχουν ως απώτερο στόχο την περαιτέρω γλωσσική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Αναφορές

- Alexouda, G. & Patio, M. (2015). Ekpaideftiko senario: Ludwig van Beethoven: «Mousiko thema tis 9is Symfonias kai dimiourgia mousikis efarmogis sto programmatistiko perivallon Scratch». Sto: Gousias, F. (epim.), *Praktika 12ou Panelliniou Synedriou EEEP-DTPE «I ekpaidefsi stin epochi ton TPE»* (sel. 1379-1389). Athina.
- Alexouda, G. & Patio, M. (2016). Schedio erevnas programmatismou paichnidion gia ti mousiki tis Thessalonikis, Sto: Salonikidis, I. (epim.), *Praktika 4oy Panelliniou Ekpaideftikou Synedriou Kentrikis Makedonias gia tis TPE «Axiopoiisi ton TPE sti didaktiki praxi»*, Tomos D (sel. 1-12). Thessaloniki.

- Alexouda, G. & Patio, M. (2018). Oi prokliseis tis Pliroforikis sta schedia erevnas/ergasias Mousikis: Didaktika paradeigmata kai protaseis. *ekp@ideftikos kyklos*, 6(1), 112-129.
- Fesakis, G., Alexouda, G., Klonis, A. & Mathiopoulos, K. (2022a). *Programma Spoudon gia to mathima tis Pliroforikis stis A', B', G' taxeis Gymnasiou*, 2i Ekdosi. Institutouto Ekpaideftikis Politikis.
- Fesakis, G., Alexouda, G., Klonis, A. & Mathiopoulos, K. (2022b). *Odigos ekpaideftikou Pliroforikis Gymnasiou*. 2i Ekdosi. Institutouto Ekpaideftikis Politikis
- Kokkidou, M. (2016). Mousikoi Grammatismoi ston Apoicho tou Metamonternismou: apo tin agnoia sti syneidisi. Sto M. Kokkidou & Z. Dionysiou (epim.), *Praktika 7ou Synedriou tis Ellinikis Enosis gia ti Mousiki Ekpaidefsi*, "Mousikos Grammatismos: Typikes kai Atypes Morfes Mousikis Didaskalias-Mathisis" (sel. 3-36). Thessaloniki.
- Mattheoudakis, M., Alexiou T. & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or Not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*, 3, 215–234.
- Parasiz, G. (2018). The Use of Music Technologies in Field Education Courses and Daily Lives of Music Education Department Students (Sample of Atatürk University). *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1005-1014.
- Patio, M. & Alexouda, G. (2016). Research project on the music of Thessaloniki through the 20th century, with CLIL, *Chronika* (Periodiki ekdosi tou Peiramatikou Scholeiou tou Panepistimiou Thessalonikis), Periodos V', Anoixi 2016, Tefchos 26, 11-16.
- Patio, M., Bozelou, M. & Alexouda, G. (2017). Diathematiko didaktiko senario: To monochordo tou Pythagora kai i Pythagoreia klimaka., Sto: Gousias, F. (e-pim.), *Praktika 4ou Panelliniou synedriou gia ton paidagogo tou simera* (sel. 2833-2842). Athina.
- Zacharopoulou, K. & Konstantinidis, A. (2022a). *Odigos ekpaideftikou Mousikis Gymnasiou*. 2i ekdosi. Institutouto Ekpaideftikis Politikis.
- Zacharopoulou, K. & Konstantinidis, A. (2022b). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis stis A', B', G' taxeis Gymnasiou*. 2i Ekdosi. Institutouto Ekpaideftikis Politikis.

Διερεύνηση των εναλλακτικών ιδεών μαθητών δημοτικού σχετικά με τα φωτοβολταϊκά συστήματα

Κουκούλης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Υποψ. Διδάκτορας, M.Sc.

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις εναλλακτικές ιδέες μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα φωτοβολταϊκά (ΦΒ) συστήματα. Το δείγμα αποτέλεσαν 110 μαθητές, Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού, από αστικές ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του Νομού Ιωαννίνων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου που εστίαζε στις μορφές και στις μετατροπές ενέργειας που συντελούνται στα ΦΒ και στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή τους. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές εναλλακτικές ιδέες, με κυριότερη τη σύγχυση του ρόλου της θερμοκρασίας στην απόδοση των συστημάτων αυτών. Η πλειονότητα των μαθητών αντιλαμβάνεται εσφαλμένα τα ΦΒ ως πηγές ενέργειας και όχι ως μετατροπείς, ενώ πολλοί θεωρούν την υψηλή θερμοκρασία ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία τους. Σχετικά με την απόδοση, διαπιστώθηκε ελλιπής κατανόηση της επίδρασης της θερμοκρασίας και της σκόνης. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις που θα αποσαφηνίζουν τη φύση της ηλιακής ακτινοβολίας και τις ενεργειακές μετατροπές, ενισχύοντας την ενεργειακή παιδεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Φωτοβολταϊκά, Εναλλακτικές Ιδέες, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση

Exploring alternative ideas of elementary school students regarding photovoltaic systems

Koukoulis Georgios, PhD Candidate, MSc,

Plakitsi Katerina, Professor, University of Ioannina

Abstracts

The present study investigates the alternative conceptions of primary school students regarding photovoltaic (PV) systems. The sample consisted of 110 students, in the 5th and 6th grades of elementary school, from urban, semi-urban, and rural areas of the Ioannina Prefecture. Data collection was conducted through a questionnaire focusing on the forms and transformations of energy occurring within PV systems, as well as the environmental factors affecting their performance. The results highlighted significant alternative conceptions, most notably the confusion regarding the role of temperature in the systems' efficiency. Most students misperceive PVs as energy sources rather than energy converters, while many consider high temperature a necessary condition for their operation. Regarding performance, an insufficient understanding of the impact of temperature and dust was observed. The findings underscore the need for targeted instructional interventions to clarify the nature of solar radiation and energy transformations, thereby enhancing energy literacy.

Key-Words: Photovoltaics, misconceptions, Primary Education

Εισαγωγή

Η κλιματική αλλαγή και η επιτακτική ανάγκη για μετάβαση σε βιώσιμους τρόπους παραγωγής ενέργειας έχουν αναδείξει τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας (ΑΠΕ) σε κεντρικό πυλώνα της σύγχρονης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Özcan Tan & Demirkaya, 2025; Warastuti et al., 2025). Η ενεργειακή παιδεία θεωρείται πλέον απαραίτητο εφόδιο για τους μαθητές και αυριανούς πολίτες για να είναι σε θέση να κατανοήσουν αυτά τα σύνθετα ζητήματα και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις (Gladwin & Ellis, 2023; Santillán & Cedano, 2023; Sardianou & Kougias, 2025). Παρά τη σημασία τους, οι έννοιες που αφορούν την ενέργεια χαρακτηρίζονται από δυσκολία, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπτύσσουν συχνά εναλλακτικές ιδέες που αποκλίνουν από την επιστημονική γνώση (Shahbazloo & Abdullah Mirzaie, 2023).

Τα φωτοβολταϊκά (ΦΒ) συστήματα αποτελούν μια από τις πιο αναγνωρίσιμες τεχνολογίες ΑΠΕ, με την παρουσία τους σε στέγες κτιρίων και πάρκα να είναι πλέον μέρος των καθημερινών παραστάσεων των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές παρουσιάζουν μια σειρά από παρανοήσεις τόσο στις βασικές αρχές λειτουργίας των συστημάτων αυτών όσο και στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή τους (Kishore & Kisiel, 2013; Lanfermann et al., 2023).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα φωτοβολταϊκά συστήματα, προκειμένου να αναδειχθούν τα εννοιολογικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την κατανόηση της τεχνολογίας αυτής. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες εναλλακτικές ιδέες έχουν οι μαθητές σχετικά με τη λειτουργία των φωτοβολταϊκών (μορφές ενέργειας και υλικά);

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες εναλλακτικές ιδέες έχουν οι μαθητές σχετικά με τον τρόπο που συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες (όπως είναι η θερμοκρασία, η ένταση φωτός, η σκόνη, η σκίαση και η γωνία πρόσπτωσης της ακτινοβολίας) επηρεάζουν την απόδοση των φωτοβολταϊκών;

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο ενεργειακός εγγραμματισμός αποτελεί κομμάτι του επιστημονικού γραμματισμού και αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία αφορά τις γνώσεις σχετικά με την ενέργεια, τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις και τις ενεργειακές συμπεριφορές (DeWaters & Powers, 2011). Επιπλέον, η ενεργειακή παιδεία περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης του ρόλου της ενέργειας και της εφαρμογής αυτής της γνώσης για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων (U.S. Department of Energy., 2017). Στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση, η διδασκαλία των ΑΠΕ και των ΦΒ, αποτελεί ευκαιρία για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς μπορεί να συνδέσει τη θεωρητική γνώση με καθημερινές τεχνολογικές εφαρμογές.

Εναλλακτικές ιδέες για τα φωτοβολταϊκά συστήματα

Η βιβλιογραφία που αφορά τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών σχετικά με τα ΦΒ είναι περιορισμένη (Kisiel, 2008), ωστόσο αναδεικνύει με σαφήνεια ότι οι μαθητές, παρά την εξοικείωσή τους με τα συστήματα αυτά από την καθημερινή τους ζωή, εμφανίζουν σημαντικά γνωστικά κενά και παρανοήσεις (Kishore & Kisiel, 2013; Palmer & Wilks, 1996). Αν και ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δηλώνει ότι έχει δει ΦΒ σε ποικίλα περιβάλλοντα, η κατανόησή τους παραμένει επιφανειακή (Kishore & Kisiel, 2013). Οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται να ορίσουν τι είναι τα φωτοβολταϊκά, εστιάζοντας κυρίως στις χρήσεις τους και όχι στη φύση και τη δομή τους (Palmer & Wilks, 1996).

Ιδιαίτερα έντονες είναι οι παρανοήσεις που σχετίζονται με τον μηχανισμό λειτουργίας των φωτοβολταϊκών. Ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών μπορεί να εξηγήσει με ακρίβεια τη μετατροπή της φωτεινής ενέργειας σε ηλεκτρική (Kishore & Kisiel, 2013), ενώ πολλοί συγχέουν τη φωτεινή με τη θερμική ενέργεια, θεωρώντας ότι η θερμότητα είναι απαραίτητη ή βελτιώνει την απόδοση των φωτοβολταϊκών (Ing et al., 2011; Kishore & Kisiel, 2013). Επιπλέον, καταγράφονται εναλλακτικές ιδέες όπως είναι η αντίληψη των φωτοβολταϊκών ως συσκευών αποθήκευσης ενέργειας ή η σύνδεση της λειτουργίας τους με χημικές διαδικασίες (Tortop, 2011). Οι μαθητές δυσκολεύονται επίσης να διακρίνουν τις διαφορετικές μορφές ενέργειας του ήλιου, χρησιμοποιώντας όρους όπως «θερμότητα» και «ακτινοβολία» εναλλακτικά (Choi et al., 2010; Henriksen & Jorde, 2001; Koulaidis & Christidou, 1999), γεγονός που επιβεβαιώνει τη δυσκολία κατανόησης της σχέσης μεταξύ φωτός, θερμότητας και παραγόμενης ενέργειας (Ing et al., 2011).

Οι παρανοήσεις επεκτείνονται και σε άλλα πεδία, όπως τα υλικά κατασκευής των φωτοβολταϊκών και οι χρήσεις τους, όπου οι μαθητές βασίζονται κυρίως σε ορατά χαρακτηριστικά ή συγχέουν τα φωτοβολταϊκά με ηλιοθερμικά συστήματα (Kishore & Kisiel, 2013; Palmer & Wilks, 1996). Παράλληλα, παρόμοιες ελλείψεις ή εσφαλμένες αντιλήψεις έχουν καταγραφεί και σε πιο εξειδικευμένα θέματα που αφορούν τα ΦΒ, όπως είναι οι ημιαγωγοί (Chen et al., 2013; Fayyaz et al., 2005; García-Carmona & Criado, 2009; Wettergren, 2002), τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία των φωτοβολταϊκών. Σε ευρύτερο επίπεδο, τα ευρήματα αυτά συνδέονται με γενικότερα προβλήματα ενεργειακού γραμματισμού, καθώς μαθητές και φοιτητές εμφανίζουν περιορισμένη κατανόηση βασικών ενεργειακών εννοιών (Adeyoyin et al., 2019; Bodzin et al., 2013; Çelikler & Aksan, 2015; Çoker et al., 2010; Merritt et al., 2019; Mohanasundari & Devi, 2018; Newman, 2013; Olaniyan & Biita, 2021).

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 μαθητές και μαθήτριες της Ε' (N₁=56) και ΣΤ'

($N_2=54$) τάξης δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων. Το δείγμα ήταν ισορροπημένο ως προς το φύλο, περιλαμβάνοντας 52 αγόρια (47,3%) και 58 κορίτσια (52,7%). Οι μαθητές παρόλο που είχαν μια εξοικείωση με την εικόνα των ΦΒ, κανένας δεν είχε λάβει συστηματική εκπαίδευση για τον μηχανισμό λειτουργίας των φωτοβολταϊκών πάνελ. Η έρευνα διεξήχθη σε τέσσερις δημόσιες σχολικές μονάδες του νομού Ιωαννίνων με κριτήριο τη γεωγραφική θέση και την κοινωνική ποικιλομορφία. Το 66,3% των μαθητών προέρχονταν από αστικές περιοχές, το 24,5% από ημιαστικές και το υπόλοιπο 9,1% από μια αγροτική περιοχή.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήματα κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο εστιάζει σε δυο άξονες: στη λειτουργία των φωτοβολταϊκών ως συστήματα μετατροπής ενέργειας και στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή τους.

Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα.

Διερεύνηση αντιλήψεων σχετικά με τη λειτουργία των ΦΒ

Αναφορικά με τη λειτουργία των ΦΒ, τα ευρήματα έδειξαν ότι το 75,5% των μαθητών θεωρεί λανθασμένα τα φωτοβολταϊκά ως πηγή ενέργειας, ενώ ένα το ποσοστό 20,9% δηλώνει άγνοια. Μόλις το 3,6% των συμμετεχόντων έδωσαν τη σωστή απάντηση, ότι τα πάνελ λειτουργούν ως διατάξεις ενεργειακής μετατροπής.

Σχετικά με το υλικό του βασικού μηχανισμού των ΦΒ κυττάρων, μόνο το 6,4% των μαθητών επέλεξε τη σωστή απάντηση «πυρίτιο, δηλαδή από άμμο». Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν το «μέταλλο» (30,0%) και το «γυαλί» (18,2%). Το μεγαλύτερο ποσοστό (42,7%) δήλωσε άγνοια, ενώ το υπόλοιπο 2,7% επέλεξε «ξύλο» ή «πλαστικό».

Σχετικά με τη μορφή της ενέργειας που απορροφάται από τα φωτοβολταϊκά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική σύγχυση. Μόνο ένας στους τρεις μαθητές (35,5%) προσδιόρισε ορθά τη φωτεινή ενέργεια, ενώ το υπόλοιπο δείγμα επέλεξε εσφαλμένες απαντήσεις, από τις οποίες κυρίαρχες είναι η ηλεκτρική (20,0%) και η θερμική (18,2%). Οι υπόλοιπες μορφές ενέργειας επιλέχθηκαν σε πολύ χαμηλά ποσοστά, ενώ το 18,2% των μαθητών δήλωσε άγνοια.

Όσον αφορά την παραγόμενη από τα ΦΒ μορφή ενέργειας, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές (45,5%) αναγνώρισαν ορθά την ηλεκτρική ενέργεια. Το υπόλοιπο δείγμα επέλεξε κυρίως τη φωτεινή (21,8%) και τη θερμική (12,7%). Οι υπόλοιπες μορφές επιλέχθηκαν σε πολύ μικρά ποσοστά, ενώ το ποσοστό που δηλώνει άγνοια είναι 15,5%.

Αναφορικά με τις απαραίτητες προϋποθέσεις λειτουργία των ΦΒ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ήλιος επιλέγεται από το 90% των μαθητών. Ωστόσο, το 48,2% θεωρεί επίσης και τη ζέστη ως απαραίτητο παράγοντα για τη λειτουργία των φωτοβολταϊκών.

Διερεύνηση αντιλήψεων σχετικά με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των ΦΒ

Σχετικά με την επίδραση της ποσότητας του προσπίπτοντος φωτός στην παραγόμενη ενέργειας, η πλειονότητα των μαθητών (70,0%) αναγνώρισε ορθά τη θετική επίδραση της έντασης της ακτινοβολίας στην ενεργειακή απόδοσης. Παρόλα αυτά, ένα σημαντικό ποσοστό 26,4% δήλωσε άγνοια για το θέμα.

Σχετικά με τη γωνία πρόσπτωσης των ηλιακών ακτινών στο πάνελ, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 57,3% των μαθητών αναγνώρισε την κάθετη πρόσπτωση ως ιδανική συνθήκη για τη μεγιστοποίηση της παραγόμενης ενέργειας, ενώ το 30,0% δήλωσε άγνοια και το υπόλοιπο 12,7% επέλεξε την πλάγια πρόσπτωση.

Σχετικά με τον ρόλο της σκίασης στο φωτοβολταϊκό πάνελ, το 54,5% δήλωσε ότι μειώνει την απόδοση, ενώ το 37,3% δήλωσε άγνοια. Το 6,4% επέλεξε ότι δεν την επηρεάζει, ενώ μόλις το 1,8% ανέφερε ότι την αυξάνει.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα σχετικά με την επίδραση της υψηλής θερμοκρασίας στην απόδοση των ΦΒ, όπου καταγράφεται η μεγαλύτερη εννοιολογική σύγχυση. Μόλις το 8,2% αναγνώρισε την επιστημονικά ορθή απάντηση, ότι η υψηλή θερμοκρασία επηρεάζει αρνητικά την απόδοση, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις επιμερίστηκαν μεταξύ της θετικής επίδρασης (30,0%), της άποψης ότι δεν παίζει ρόλο η θερμοκρασία του περιβάλλοντος (18,2%) και της άγνοιας (43,7%).

Σε πλήρη αντιστοιχία με τα ευρήματα για τις υψηλές θερμοκρασίες είναι και τα ευρήματα για τις χαμηλές. Μόλις το 4,5% του δείγματος αναγνώρισε ότι οι χαμηλές θερμοκρασίες ευνοούν την απόδοση των πάνελ. Αντίθετα σχεδόν οι μισοί μαθητές (49,1%) δήλωσαν άγνοια, ενώ το 38,2% επέλεξε τη λανθασμένη απάντηση που αναφέρει ότι μειώνεται η απόδοσή τους.

Τέλος, σχετικά με την επίδραση της σκόνης στο ΦΒ πάνελ, το 32,7% αναγνώρισε ορθά ότι η σκόνη μειώνει την παραγόμενη ενέργεια, το 13,6% θεωρεί ότι δεν την επηρεάζει, το 1,8% υποστηρίζει ότι την αυξάνει, ενώ το 51,8% δήλωσε άγνοια.

Συζήτηση

Εναλλακτικές ιδέες σχετικά με τη λειτουργία των φωτοβολταϊκών

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μαθητές εμφανίζουν εκτεταμένες εναλλακτικές ιδέες σχετικά με τη λειτουργία των φωτοβολταϊκών (ΦΒ) συστημάτων. Η κυρίαρχη παρανόηση αφορά την αντίληψη των ΦΒ ως πηγών ενέργειας (75,5%), εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες που δείχνουν ότι οι μαθητές εστιάζουν στη χρήση των τεχνολογιών και όχι στον μηχανισμό λειτουργίας τους (Kishore & Kisiel, 2013; Palmer & Wilks, 1996). Η σύγχυση αυτή αντανάκλα μια ευρύτερη δυσκολία κατανόησης της έννοιας της ενεργειακής μετατροπής, η οποία αποτελεί θεμελιώδη πτυχή του ενεργειακού γραμματισμού (DeWaters & Powers, 2011; Martins et

al., 2020).

Παράλληλα, η περιορισμένη αναγνώριση του πυριτίου ως βασικού υλικού των φωτοβολταϊκών κυττάρων και η επιλογή υλικών όπως το μέταλλο ή το γυαλί επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές βασίζονται κυρίως σε επιφανειακά, ορατά χαρακτηριστικά, όπως έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (Kishore & Kisiel, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σύγχυση που καταγράφεται ως προς τις μορφές ενέργειας. Η περιορισμένη αναγνώριση της φωτεινής ενέργειας (ως εισερχόμενης) και της ηλεκτρικής (ως εξερχόμενης), καθώς και η συχνή επιλογή της θερμικής ενέργειας, επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη δυσκολία που αφορά τη διάκριση μεταξύ φωτός και θερμότητας (Choi et al., 2010; Henriksen & Jorde, 2001; Ing et al., 2011). Οι μαθητές φαίνεται να συγκροτούν ένα νοητικό μοντέλο της ηλιακής ενέργειας, όπου η φωτεινή ακτινοβολία ταυτίζεται με τη θερμότητα, γεγονός που οδηγεί σε εσφαλμένες ερμηνείες της λειτουργίας των ΦΒ.

Εναλλακτικές ιδέες σχετικά με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των φωτοβολταϊκών

Τα ευρήματα αναδεικνύουν μια διαφοροποιημένη εικόνα ως προς την κατανόηση των περιβαλλοντικών παραγόντων. Από τη μία πλευρά, παράγοντες όπως η ένταση της ηλιακής ακτινοβολίας και η γωνία πρόσπτωσης φαίνεται να γίνονται σε μεγάλο βαθμό κατανοητοί από τους μαθητές. Ωστόσο, σε πιο «μη προφανείς» παράγοντες, όπως είναι η θερμοκρασία, καταγράφεται έντονη εννοιολογική σύγχυση. Η πεποίθηση ότι η υψηλή θερμοκρασία αυξάνει την απόδοση των ΦΒ και η πολύ χαμηλή τη μειώνει τεκμηριώνουν τη σύγχυση αυτή. Η παρανόηση φαίνεται να εδράζεται στην ίδια εσφαλμένη αντίληψη που «ενοποιεί» τις δύο έννοιες, αυτή του «φωτός» και της «θερμότητας» που εντοπίστηκε και σε προηγούμενα ερωτήματα. Αντίστοιχα, τα υψηλά ποσοστά άγνοιας σχετικά με την επίδραση της σκόνης (51,8%) και της σκίασης (37,3%) καταδεικνύουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτούς τους παράγοντες είτε διότι πιστεύουν ότι η επίδρασή τους είναι αμελητέα, είτε διότι δεν είναι άμεσα ορατή, είτε δεν αφορούν άμεσα την πηγή ίδια την πηγή ενέργειας, που είναι ο ήλιος.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαθέτουν εκτεταμένες και συστηματικές εναλλακτικές ιδέες σχετικά με τα φωτοβολταϊκά συστήματα, τόσο ως προς τη λειτουργία τους όσο και ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή τους. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εξοικείωση των μαθητών με τα φωτοβολταϊκά σε επίπεδο καθημερινής εμπειρίας δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη εννοιολογική κατανόηση, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η ορατότητα μιας τεχνολογίας δεν αρκεί για την οικοδόμηση επιστημονικής γνώσης.

Αναφορικά με τη λειτουργία των φωτοβολταϊκών, η κυρίαρχη παρανόηση της αντίληψης των ΦΒ ως πηγών ενέργειας, σε συνδυασμό με τη σύγχυση μεταξύ φωτεινής και

θερμικής ενέργειας, υποδεικνύει ότι οι μαθητές δεν έχουν οικοδομήσει ένα συνεκτικό επιστημονικό μοντέλο ενεργειακής μετατροπής. Παράλληλα, παρουσιάζουν σημαντικά κενά ως προς τα υλικά κατασκευής και τις μορφές ενέργειας που εμπλέκονται στη λειτουργία τους. Ιδιαίτερα έντονη είναι η σύγχυση μεταξύ φωτεινής και θερμικής ενέργειας, η οποία φαίνεται να αποτελεί βασικό εννοιολογικό εμπόδιο για την κατανόηση της λειτουργίας των φωτοβολταϊκών.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές κατανοούν σε ικανοποιητικό βαθμό παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την εμπειρία τους, όπως η ένταση της ακτινοβολίας και η γωνία πρόσπτωσης. Ωστόσο, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση πιο σύνθετων ή μη άμεσα παρατηρήσιμων παραγόντων, όπως η θερμοκρασία, η σκίαση και η σκόνη. Η εσφαλμένη αντίληψη για το ρόλο της θερμοκρασίας στην απόδοση των φωτοβολταϊκών αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της εννοιολογικής σύγχυσης.

Συνολικά, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για σχεδιασμό στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων που θα εστιάζουν στην αποδόμηση των εναλλακτικών ιδεών και στην οικοδόμηση επιστημονικά αποδεκτών εννοιών. Με βάση τις εντοπιζόμενες παρανοήσεις, θα πρέπει η διδασκαλία των ΦΒ συστημάτων στο δημοτικό σχολείο να ενσωματώνει διερευνητικές και βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες θα καθιστούν ορατές τις ενεργειακές μετατροπές και θα διαχωρίζουν με σαφήνεια έννοιες όπως είναι το φως και η θερμότητα. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία θα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης κατανόησης αυτών των ενεργειακών συστημάτων.

Βιβλιογραφία

- Adeyoyin, S. O., Alawiye, M., & Ruth, E. (2019). Awareness and Use of Solar Energy as Alternative Power Source for ICT Facilities in Nigerian University Libraries and Information Centres. *Library Philosophy and Practice*, 2019.
- Bodzin, A. M., Fu, Q., Peffer, T. E., & Kulo, V. (2013). Developing Energy Literacy in US Middle-Level Students Using the Geospatial Curriculum Approach. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1561–1589. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.769139>
- Çelikler, D., & Aksan, Z. (2015). The opinions of secondary school students in Turkey regarding renewable energy. *Renewable Energy*, 75, 649–653. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2014.10.036>
- Chen, Y.-L., Pan, P.-R., Sung, Y.-T., & Chang, K.-E. (2013). Correcting Misconceptions on Electronics: Effects of a simulation-based learning environment backed by a conceptual change model. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 212–227.

- Choi, S., Niyogi, D., Shepardson, D. P., & Charusombat, U. (2010). Do Earth and Environmental Science Textbooks Promote Middle and High School Students' Conceptual Development About Climate Change? *Bulletin of the American Meteorological Society*, 91(7), 889–898. <https://doi.org/10.1175/2009BAMS2625.1>
- Çoker, B., Çathioğlu, H., & Birgin, O. (2010). Conceptions of students about renewable energy sources: A need to teach based on contextual approaches. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1488–1492. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.223>
- DeWaters, J. E., & Powers, S. E. (2011). Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy*, 39(3), 1699–1710. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2010.12.049>
- Fayyaz, F., Ashraf Iqbal, M., & Hashmi, Y. (2005). Problems of Learning Fundamentals of Semiconductor Electronics. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 1(2), 3–17. <https://doi.org/10.5172/ijpl.1.2.3>
- García-Carmona, A., & Criado, A. M. (2009). Introduction to Semiconductor Physics in Secondary Education: Evaluation of a teaching sequence. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2205–2245. <https://doi.org/10.1080/09500690802272074>
- Gladwin, D., & Ellis, N. (2023). Energy literacy: Towards a conceptual framework for energy transition. *Environmental Education Research*, 29(10), 1515–1529. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2175794>
- Henriksen, E. K., & Jorde, D. (2001). High school students' understanding of radiation and the environment: Can museums play a role? *Science Education*, 85(2), 189–206. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200103\)85:2%253C189::AID-SCE60%253E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200103)85:2%253C189::AID-SCE60%253E3.0.CO;2-S)
- Ing, M., Huang, P., Lacombe, N., Martinez, Y., & Haberer, E. (2011). Identifying a Solar Cell Misconception Held by Middle School Students. *ASQ Advancing the STEM Agenda in Education, the Workplace and Society, University of Wisconsin-Stout July 19-20, 2011*.
- Kishore, P., & Kisiel, J. (2013). Exploring high school students' perceptions of solar energy and solar cells. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8, 521–534. <https://doi.org/10.12973/ijese.2013.216a>
- Kisiel, J. (2008). *Environmental perceptions and misconceptions: Science Center visitors' understanding of solar energy*.

- Koulaidis, V., & Christidou, V. (1999). Models of students' thinking concerning the greenhouse effect and teaching implications. *Science Education*, 83(5), 559–576. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199909\)83:5%253C559::AID-SCE4%253E3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199909)83:5%253C559::AID-SCE4%253E3.0.CO;2-E)
- Lanfermann, P., Hensel, F., Maaß, M. C., & Waitz, T. (2023). Students Prior Knowledge about Sustainable Design Perspectives of Solar Cells. *New Perspectives in Science Education*. Pixel International Conference.
- Martins, A., Madaleno, M., & Dias, M. F. (2020). Energy literacy: What is out there to know? *Energy Reports*, 6, 454–459. <https://doi.org/10.1016/j.egyr.2019.09.007>
- Merritt, E. G., Bowers, N., & Rimm-Kaufman, S. E. (2019). Making connections: Elementary students' ideas about electricity and energy resources. *Renewable Energy*, 138, 1078–1086. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2019.02.047>
- Mohanasundari, R., & Devi, N. (2018). Consumer Awareness of Solar Energy Products A Study with Special Reference to Tirupur District Abstract. *International Journal of Engineering and Management Research*, 8(1), 139–145.
- Newman, H. R. (2013). The mineral industry of Uganda. In *2011 Minerals Yearbook: Vol. III* (p. 206). International Monetary Fund.
- Olaniyan, A. O., & Biita, H. (2021). University Students' Awareness of the Use and Application of Solar Energy in Uganda. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 05(10), 403–407. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2021.51020>
- Özcan Tan, Ü., & Demirkaya, H. (2025). Understanding climate change through the eyes of children: A qualitative study with secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 16, 1670331. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1670331>
- Palmer, W. P., & Wilks, J. (1996). Children's ideas on solar cells. *The Journal of the Science Teacher Association of the Northern Territory*, 15, 96–110.
- Santillán, O. S., & Cedano, K. G. (2023). Energy Literacy: A Systematic Review of the Scientific Literature. *Energies*, 16(21), 7235. <https://doi.org/10.3390/en16217235>
- Sardianou, E., & Kougias, K. (2025). Energy Literacy and Sustainability Aspects: Evidence from Greece. *Journal of Environment and Ecology*, 16(1). <https://doi.org/10.5296/jee.v16i1.22885>
- Shahbazloo, F., & Abdullah Mirzaie, R. (2023). Investigating the effect of 5E-based

- STEM education in solar energy context on creativity and academic achievement of female junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101336. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101336>
- Tortop, H. (2011). Awareness and misconceptions of high school students about renewable energy resources and applications: Turkey case (SSCI indexed). *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4, 1829–1840.
- U.S. Department of Energy. (2017). *Energy literacy: Essential principles and fundamental concepts for energy education*. https://www.energy.gov/sites/prod/files/2017/05/f34/Energy_Literacy%205.0%20-%20English.pdf
- Warastuti, R., Permana, I., & Suryani, A. (2025). Enhancing Students' Scientific Skills Through a Low-Carbon Education-Based Youth Research Training Program. *Journal of Innovative Science Education*, 14(1), 36–53. <https://doi.org/10.15294/jise.v14i1.19777>
- Wettergren, J. (2002). Understanding concepts needed for semiconductor physics. *European Journal of Engineering Education*, 27, 105–111. <https://doi.org/10.1080/03043790110100146>

Ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στην εκπαίδευση: Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές

Κεραμιδά Ελένη, Υποψ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο της Κόρδοβα

Περίληψη

Η εργασία αναλύει διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού, αναδεικνύοντας τη σημασία του ως θεμελιώδη δεξιότητα του 21ου αιώνα. Εξετάζει μαθητοκεντρικά μοντέλα, όπως το flipped classroom και το project-based learning, που προάγουν την αυτενέργεια, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα μέσω ψηφιακών τεχνολογιών. Τονίζεται ο ρόλος της κριτικής σκέψης και της πληροφοριακής παιδείας στην αξιολόγηση της εγκυρότητας ψηφιακών πηγών. Παρουσιάζεται η ενσωμάτωση της ψηφιακής δημιουργικότητας στην τάξη μέσω πολυμεσικών εργαλείων, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων υποστηρίζει επίσης τη διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική διδασκαλία, καθώς και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, προωθώντας την αυτορρύθμιση και τη συνεχή βελτίωση. Τα παραδείγματα σεναρίων ψηφιακά εμπλουτισμένης διδασκαλίας που παρατίθενται συμβάλλουν στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακός γραμματισμός, μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, πληροφοριακή παιδεία, κριτική σκέψη, ψηφιακή δημιουργικότητα

Enhancing digital literacy in education: pedagogical approaches and practical applications

Keramida Eleni, PhD Candidate, University of Córdoba

Abstract

This paper analyzes instructional approaches and practices aimed at enhancing digital literacy, highlighting its importance as a fundamental skill of the 21st century. It examines student-centered models, such as the flipped classroom and project-based learning, which promote autonomy, collaboration, and creativity through the use of digital technologies. The role of critical thinking and information literacy in evaluating the credibility of digital sources is emphasized. The integration of digital creativity in the classroom through multimedia tools is presented as a means of increasing student engagement. The use of digital tools also supports differentiated and inclusive instruction, as well as formative assessment, fostering self-regulation and continuous improvement. The presented examples of digitally enriched teaching scenarios contribute to the development of critical, responsible, and active citizens.

Key-Words: digital literacy, student-centered teaching models, information literacy, critical thinking, digital creativity

Εισαγωγή

Ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα του 21ου αιώνα και βασική προϋπόθεση για την ισότιμη συμμετοχή των πολιτών σε έναν παγκοσμιοποιημένο, πληροφοριοκεντρικό και ψηφιακά δομημένο κόσμο. Η έννοια του ψηφιακού γραμματισμού δεν περιορίζεται πλέον στην ικανότητα χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών ή λογισμικών· αντιθέτως, αναφέρεται σε ένα πολυδιάστατο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν στα άτομα να πλοηγούνται, να αξιολογούν, να παράγουν και να συμμετέχουν ενεργά σε ψηφιακά περιβάλλοντα με κριτικό και υπεύθυνο τρόπο (Reddy et al., 2020).

Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός για την ενσωμάτωση όλων αυτών των διαστάσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο την προετοιμασία πολιτών που μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, δημιουργικά και υπεύθυνα στη σύγχρονη ψηφιακή κοινωνία.

Μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας με ψηφιακή ενσωμάτωση

Η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών απαιτεί την υιοθέτηση παιδαγωγικών μοντέλων και διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν την αυτενέργεια, τη συνεργασία, την πληροφοριακή εγρήγορση και τη δημιουργική έκφραση. Τα μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας αποτελούν βασικό πυλώνα στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού, καθώς εστιάζουν στην ενεργή συμμετοχή, την αυτενέργεια και την υπευθυνότητα του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Δύο από τα πιο διαδεδομένα και αποτελεσματικά μοντέλα αυτού του τύπου είναι το flipped classroom και η εκπαίδευση μέσω έργου (project-based learning – PBL).

Στην πρώτη περίπτωση, η βασική αρχή είναι η αντιστροφή της παραδοσιακής σειράς διδασκαλίας: οι μαθητές μελετούν τη θεωρία στο σπίτι, συνήθως μέσω ψηφιακού υλικού (π.χ. εκπαιδευτικά βίντεο, podcasts, διαδραστικές παρουσιάσεις), και ο χρόνος της τάξης αξιοποιείται για συζήτηση, εμβάθυνση, πρακτικές εφαρμογές και επίλυση προβλημάτων (Gómez-García et al., 2020). Με αυτόν τον τρόπο, η τεχνολογία μετατρέπεται σε εργαλείο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και προετοιμασίας, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και την αυτονομία του μαθητή.

Αντίστοιχα, το project-based learning βασίζεται στην εκπόνηση αυθεντικών, διαθεματικών και συχνά μακροχρόνιων εργασιών από ομάδες μαθητών. Η μάθηση συντελείται μέσα από την ερευνητική διερεύνηση πραγματικών θεμάτων, με στόχο την παραγωγή ενός δημιουργικού αποτελέσματος – όπως παρουσίαση, βίντεο, infographic ή ακόμα και ιστοσελίδα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητούν και να αξιολογούν πληροφορίες από ψηφιακές πηγές, να συνεργάζονται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα (π.χ. Google Docs, Padlet, Trello), να δημιουργούν ψηφιακά προϊόντα και να παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε κοινό. Η PBL ενσωματώνει ουσιαστικά την τεχνολογία ως εργαλείο έρευνας, επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης, ενώ ενισχύει δεξιότητες όπως η πληροφοριακή παιδεία, η επίλυση προβλημάτων και η κοινωνική μάθηση (Bakermans &

Plotke, 2023).

Κοινός παρονομαστής και των δύο προσεγγίσεων είναι η πολυτροπικότητα, δηλαδή η χρήση πολλών μορφών λόγου και έκφρασης – οπτικής, ηχητικής, γραπτής και διαδραστικής. Οι μαθητές δεν καταναλώνουν απλώς πληροφορίες, αλλά τις αναδομούν, τις αναπαριστούν και τις επικοινωνούν σε διάφορα μέσα. Επιπλέον, η εμπλοκή τους με την τεχνολογία αποκτά ουσιαστικό νόημα, καθώς χρησιμοποιείται για την επίτευξη μαθησιακών στόχων και όχι ως αυτοσκοπός. Έτσι, τα μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας συμβάλλουν στην ολιστική ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, στηρίζοντας παράλληλα τη μετάβαση προς ένα σύγχρονο, συμπεριληπτικό και συμμετοχικό σχολείο (Tilana & Dewi, 2024).

Ενίσχυση κριτικής σκέψης και πληροφοριακής παιδείας

Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της πληροφοριακής παιδείας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους του ψηφιακού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σημερινό περιβάλλον υπερπληροφόρησης, όπου οι μαθητές εκτίθενται καθημερινά σε μεγάλο όγκο διαδικτυακού περιεχομένου – αξιόπιστου και μη – καθίσταται απαραίτητο να διαθέτουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν με επίγνωση την ποιότητα, την προέλευση και την πρόθεση των πληροφοριών που καταναλώνουν (Marín & Castaneda, 2022). Η ψηφιακή κριτική σκέψη συνδυάζει την ικανότητα ανάγνωσης πίσω από τα συμφραζόμενα, την αναγνώριση παραπληροφόρησης, τη συνειδητοποίηση των γνωστικών προκαταλήψεων και τη συγκριτική προσέγγιση πηγών (Kong, 2014).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση αυτών των δεξιοτήτων. Μέσα από δραστηριότητες όπως η σύγκριση ιστοσελίδων με αντικρουόμενο περιεχόμενο, η ανάλυση fake news ή η χαρτογράφηση της αξιοπιστίας μιας διαδικτυακής πηγής, οι μαθητές ασκούνται στον εντοπισμό αναξιόπιστων ή προκατειλημμένων αφηγήσεων. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδικά εργαλεία όπως τα Snopes, FactCheck, PolitiFact ή ακόμα και επεξεργάσιμα πρότυπα credibility grids, μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν να εξετάζουν τα βασικά στοιχεία αξιολόγησης (συντάκτης, ημερομηνία, σκοπός, πηγή, ύφος, τεκμηρίωση) (Tuxtayevich et al., 2024).

Τέτοιες παρεμβάσεις όχι μόνο προάγουν την πληροφοριακή εγρήγορση, αλλά ενδυναμώνουν και την κριτική παιδαγωγική συνείδηση, καλλιεργώντας πολίτες που δεν αποδέχονται παθητικά την πληροφορία, αλλά την εξετάζουν, την αποδομούν και την τοποθετούν σε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Marín & Castaneda, 2022). Η πληροφοριακή παιδεία, επομένως, δεν περιορίζεται σε τεχνική δεξιότητα, αλλά αποτελεί θεμέλιο για την ενεργή, υπεύθυνη και δημοκρατική συμμετοχή στο δημόσιο ψηφιακό λόγο.

Ενσωμάτωση ψηφιακής δημιουργικότητας στην τάξη

Η ενσωμάτωση της ψηφιακής δημιουργικότητας στην τάξη αποτελεί ένα από τα πιο δυναμικά μέσα για την ενεργοποίηση των μαθητών και την ενίσχυση της συμμετοχικής

μάθησης. Όταν οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν δικό τους περιεχόμενο – να αφηγηθούν, να σχεδιάσουν, να παρουσιάσουν, να εκφραστούν με ψηφιακά μέσα – η εμπλοκή τους με το αντικείμενο γίνεται βαθύτερη και πιο ουσιαστική. Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων (digital storytelling), πολυμεσικών παρουσιάσεων, infographics, e-books, podcasts ή μικρών βίντεο τους δίνει τη δυνατότητα να συνδυάσουν γνώση, φαντασία και τεχνική δεξιοότητα, αναπτύσσοντας παράλληλα την αισθητική τους κρίση και την ικανότητα μετάδοσης ενός μηνύματος με σαφήνεια και πρόθεση (Kaptan & Cakir, 2025).

Η χρήση σύγχρονων εργαλείων όπως το Canva, το Adobe Express, το Book Creator, το StoryJumper, το Animoto ή ακόμα και απλών εφαρμογών επεξεργασίας ήχου και εικόνας, καθιστά τη δημιουργική διαδικασία προσβάσιμη και ελκυστική. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, οι μαθητές αναπτύσσουν πολυγραμματισμούς, καθώς καλούνται να εναλλάσσονται ανάμεσα σε μορφές λόγου, εικόνας, ήχου και κίνησης, επιλέγοντας κάθε φορά το κατάλληλο μέσο για τον σκοπό της επικοινωνίας τους. Παράλληλα, εξασκούνται στη δομή της αφήγησης, στην επεξεργασία περιεχομένου, στην ψηφιακή τεκμηρίωση και στην κριτική αποτίμηση δημιουργιών – δικών τους και των συμμαθητών τους (Elicker et al., 2022).

Επιπλέον, αυτού του τύπου οι δραστηριότητες ευνοούν τη διαθεματική σύνδεση γνωστικών αντικειμένων, καθώς ένα project μπορεί να εμπλέκει στοιχεία από τη Γλώσσα, την Ιστορία, τις ΤΠΕ, την Καλλιτεχνική Αγωγή και την Κοινωνική Εκπαίδευση. Έτσι, η μάθηση αποκτά χαρακτήρα ολιστικό, βιωματικό και δημιουργικό, επιτρέποντας στους μαθητές όχι απλώς να καταναλώνουν ψηφιακό περιεχόμενο, αλλά να το δημιουργούν, να το νοηματοδοτούν και να το μοιράζονται με την κοινότητά τους (Julie et al., 2020). Με αυτόν τον τρόπο, η ψηφιακή δημιουργικότητα μετατρέπεται σε όχημα προσωπικής ενδυνάμωσης και ενεργού συμμετοχής στη σύγχρονη πολιτισμική πραγματικότητα.

Ψηφιακά εργαλεία για διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική διδασκαλία συνιστά μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην κάλυψη των ετερογενών μαθησιακών αναγκών, ικανοτήτων και ρυθμών όλων των μαθητών. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη ενισχύει καθοριστικά αυτή τη φιλοσοφία, καθώς προσφέρει ευελιξία, παραμετροποίηση και πολλαπλές μορφές αλληλεπίδρασης (Johler & Krumsvik, 2024). Μέσα από πλατφόρμες όπως το Google Classroom, το Classkick και το EdPuzzle, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές, να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, να προσαρμόσουν τη δυσκολία και να επιτρέψουν στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν τη γνώση τους (π.χ. με κείμενο, βίντεο, προφορική αφήγηση ή ψηφιακό έργο) (Navas-Bonilla et al., 2025).

Ιδιαίτερη σημασία έχουν τα ψηφιακά εργαλεία προσβασιμότητας, τα οποία συμβάλλουν στην ισότιμη συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Εφαρμογές όπως το Immersive Reader της Microsoft υποστηρίζουν την κατανόηση του

γραπτού λόγου μέσα από δυνατότητες αλλαγής γραμματοσειράς, τονισμό συλλαβών και ανάγνωση κειμένου. Αντίστοιχα, τεχνολογίες Text-to-Speech, Speech-to-Text και προσαρμοστικά κουίζ επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το υλικό με βάση τις ιδιαίτερες δυνατότητές τους. Έτσι, η τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο ένταξης και ενδυνάμωσης, και όχι ως εμπόδιο πρόσβασης (Hoogerwerf et al., 2021).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ για διαφοροποίηση δεν περιορίζεται σε τεχνικές παρεμβάσεις, αλλά συνδέεται με μια παιδαγωγική στάση ισότητας και σεβασμού στη διαφορετικότητα. Μέσα από τον σχεδιασμό ευέλικτων μαθημάτων, τον εμπλουτισμό του μαθησιακού υλικού με πολυτροπικά μέσα και τη διαρκή ανατροφοδότηση των μαθητών με εξατομικευμένο τρόπο, η διδασκαλία καθίσταται πιο δικαιοκρατική, λειτουργική και περιεκτική (Kakoura & Driga, 2023). Οι ψηφιακές τεχνολογίες, όταν αξιοποιούνται σωστά, μπορούν να μετασχηματίσουν την τάξη σε έναν χώρο όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων, έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν, να συμμετέχουν και να επιτυγχάνουν.

Διαμορφωτική αξιολόγηση και αυτορρύθμιση με τη χρήση ΤΠΕ

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν υποστηρίζεται από ψηφιακά εργαλεία, μετατρέπεται από παθητική και εξωτερική διαδικασία σε ενεργό, δυναμικό και μαθητοκεντρικό εργαλείο μάθησης. Μέσω της χρήσης εφαρμογών όπως Kahoot, Socrative, Google Forms και Quizizz, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διαδραστικά κουίζ, να ελέγχουν τις γνώσεις τους σε πραγματικό χρόνο και να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση, η οποία ενισχύει την κατανόηση και διευκρινίζει παρανοήσεις. Αυτή η μορφή αξιολόγησης δεν αποσκοπεί στην καταγραφή επιδόσεων, αλλά στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω συνεχούς πληροφόρησης και προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών (Paiva et al., 2020).

Επιπλέον, τα ψηφιακά rubrics και τα e-portfolios ενδυναμώνουν τη διαδικασία της αυτορρύθμισης. Μέσα από εργαλεία όπως το Seesaw ή το Google Sites, οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώνουν και να παρουσιάζουν τη δουλειά τους, να σχολιάζουν την πρόοδό τους και να παρακολουθούν την πορεία τους ως μαθησιακή διαδρομή (Yang et al., 2023). Τα rubrics προσφέρουν σαφή κριτήρια επιτυχίας και δίνουν τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης, ενισχύοντας τη μεταγνωστική επίγνωση και την προσωπική ευθύνη για τη μάθηση. Η τεχνολογία, με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζει μια αξιολόγηση ανατροφοδοτική, διαδραστική και διαφανή.

Καθιστώντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση πιο προσβάσιμη, άμεση και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη, τα ψηφιακά μέσα ενισχύουν τη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητή και διδάσκοντα, και προωθούν μια κουλτούρα διαλόγου και συνεχιζόμενης βελτίωσης (Paiva et al., 2020). Οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των προσωπικών τους στόχων, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και διαμορφώνουν σταδιακά τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν αυτόνομους και υπεύθυνους μαθητές – αλλά και μελλοντικούς πολίτες που μαθαίνουν δια βίου.

Παραδείγματα σεναρίων ψηφιακά εμπλουτισμένης διδασκαλίας

Η πρακτική εφαρμογή των αρχών του ψηφιακού γραμματισμού μέσα από στοχευμένα διδακτικά σενάρια προσφέρει ουσιαστικές ευκαιρίες για μάθηση με νόημα, δημιουργικότητα και διαθεματική σύνδεση. Μικρές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, σχεδιασμένες με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, μπορούν να αποτελέσουν οχήματα καλλιέργειας πολυγραμματισμών, συνεργατικότητας και ψηφιακής νοημοσύνης.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία ψηφιακής εφημερίδας από μαθητές Λυκείου με θεματική την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους (ρεπόρτερ, επιμελητές, σχεδιαστές), ερευνούν κοινωνικά ζητήματα, γράφουν άρθρα, ενσωματώνουν πολυμεσικά στοιχεία όπως βίντεο και infographics, και διαμορφώνουν ένα ολοκληρωμένο ψηφιακό προϊόν. Το εγχείρημα ενισχύει δεξιότητες έκφρασης, πληροφοριακής παιδείας, συνεργασίας, ενώ ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε ζητήματα πολιτειότητας και κοινωνικής συμμετοχής (Pentury & Anggraeni, 2021).

Αντίστοιχα, η εικονική περιήγηση σε ιστορικά μνημεία με χρήση Google Earth, σε συνδυασμό με την ψηφιακή αφήγηση γεγονότων μέσω TimelineJS, επιτρέπει στους μαθητές να μελετήσουν την Ιστορία με βιωματικό και οπτικοακουστικό τρόπο. Μαθαίνουν να τοποθετούν γεγονότα στον χρόνο και τον χώρο, να επιλέγουν τεκμήρια, να αξιολογούν πηγές και να αφηγούνται ιστορικά αφηγήματα με χρήση εικόνας, λόγου και ήχου (Billingsley et al., 2019). Η τεχνολογία εδώ ενισχύει την αναστοχαστική κατανόηση και τη σύνδεση με τον πολιτισμικό χώρο.

Τέλος, σενάρια με επίκεντρο τη δημιουργία ψηφιακής επιχείρησης σε μαθήματα Τεχνολογίας ή Οικονομίας, προσφέρουν ευκαιρίες διαθεματικής εφαρμογής γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων σχεδιασμού, ψηφιακής ταυτότητας και καινοτομικής σκέψης. Οι μαθητές δημιουργούν λογότυπα, ιστοσελίδες, διαδικτυακά καταστήματα ή διαφημιστικό υλικό, καλλιεργώντας τόσο την αισθητική όσο και την τεχνολογική τους επάρκεια (Azzahra & Amanta, 2021). Μέσα από τέτοιες εφαρμογές, η ΤΠΕ λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ σχολείου και πραγματικής ζωής, δίνοντας νόημα και σκοπό στη μάθηση.

Τα παραπάνω σενάρια δεν απαιτούν υψηλό τεχνολογικό εξοπλισμό, αλλά παιδαγωγική πρόθεση και δημιουργική σκέψη. Προωθούν ένα σχολείο που καλλιεργεί τον λόγο, την πράξη και τη δημιουργία – όλα μέσα από ψηφιακά εμπλουτισμένες μαθησιακές εμπειρίες που προετοιμάζουν τους μαθητές για την ενεργό συμμετοχή τους σε έναν σύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών μέσα από τη διδακτική πράξη δεν εξαρτάται από τα εργαλεία αυτά καθαυτά, αλλά από τη μεθοδική, παιδαγωγικά ευαίσθητη και καινοτόμα χρήση τους. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας που προάγουν τη δημιουργικότητα, την πληροφοριακή σκέψη, τη συνεργασία

και τη μεταγνώση, συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μαθητών με κριτική ψηφιακή ταυτότητα και ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι (Feerrar, 2019).

Βιβλιογραφία

- Azzahra, N. F., & Amanta, F. (2021). Promoting digital literacy skill for students through improved school curriculum (No. 11). Policy Brief.
- Bakermans, M., & Plotke, R. Z. (2023). Supporting Project-Based Learning with Librarians and Information Literacy. In *Project-Based Learning in the First Year* (pp. 121-143). Routledge.
- Billingsley, G., Smith, S., Smith, S., & Meritt, J. (2019). A systematic literature review of using immersive virtual reality technology in teacher education. *Journal of Interactive Learning Research*, 30(1), 65-90.
- Elicker, A. T., Barbosa, D. N., & Martins, R. L. (2022). Creative Approach as a Teaching Proposal to Develop the Digital Literacy. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(06).
- Feerrar, J. (2019). Development of a framework for digital literacy. *Reference Services Review*, 47(2), 91-105.
- Gómez-García, G., Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P., & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). The contribution of the flipped classroom method to the development of information literacy: A systematic review. *Sustainability*, 12(18), 7273.
- Hoogerwerf, E. J., Mavrou, K., & Traina, I. (2021). The role of assistive technology in fostering inclusive education. *Strategies and tools to support change*. London & New York: Routledge.
- Johler, M., & Krumsvik, R. J. (2024). Increasing inclusion through differentiated instruction in a technology-rich primary school classroom in Norway. *Education 3-13*, 52(8), 1207-1221.
- Julie, H., Alyson, H., & Anne-Sophie, C. (2020). Designing digital literacy activities: an interdisciplinary and collaborative approach. In *2020 IEEE frontiers in education conference (FIE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Kakoura, E., & Driga, A. M. (2023). Digital tools based differentiated intervention of a student with ASD. *World Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences*, 14(3), 248-257.

- Kaptan, E., & Cakir, R. (2025). The effect of digital storytelling on digital literacy, 21st century skills and achievement. *Education and Information Technologies*, 30(8), 11047-11071.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & education*, 78, 160-173.
- Marín, V. I., & Castaneda, L. (2022). Developing digital literacy for teaching and learning. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1-20). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Navas-Bonilla, C. D. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1527851). Frontiers Media SA.
- Paiva, S., Reis, L. P., & Raquel, L. (2020). Formative assessment and digital tools in a school context. In *World Conference on Information Systems and Technologies* (pp. 271-283). Cham: Springer International Publishing.
- Pentury, H. J., & Anggraeni, A. D. (2021). Using digital newspaper as creative learning media to boost students' higher thinking skills. *Deiksis*, 13(2), 170-177.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94.
- Tilana, F. P., & Dewi, D. N. (2024). Enhancing Students' literacy: Canva And Quizizz As Digital Multimodal Tools. *English Review: Journal of English Education*, 12(2), 463-474.
- Tuxtayevich, K. I., Ahmatovna, P. S., Turgunbayevna, M. N., Rasulovna, R. M., Qizi, T. F. R., & Qizi, Y. N. A. (2024). Different Approaches to Enhance Critical Thinking in Digital Education. *SPAST Reports*, 1(7).
- Yang, M., Wang, T., & Lim, C. P. (2023). E-portfolios as digital assessment tools in higher education. In *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 2213-2235). Cham: Springer International Publishing.

Η γονεϊκή προσαρμογή σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη διάγνωση στην ενδυνάμωση

Πέτσιου Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Π.Ε.02.50, Μ.Εδ

Περίληψη

Η διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε ένα παιδί συνιστά ένα κρίσιμο γεγονός ζωής για την οικογένεια, το οποίο συνοδεύεται από έντονες συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές προκλήσεις. Οι γονείς καλούνται να διαχειριστούν αντιδράσεις όπως άγχος, άρνηση και θλίψη, ενώ παράλληλα αναπροσαρμόζουν τις προσδοκίες και τον ρόλο τους μέσα στο οικογενειακό σύστημα. Μέσα από θεωρητική ανάλυση και την παρουσίαση ενδεικτικής μελέτης περίπτωσης, αναδεικνύεται η δυναμική φύση της γονεϊκής προσαρμογής και η σημασία της ανθεκτικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο της ειδικής αγωγής και της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας ως βασικών παραγόντων ενδυνάμωσης. Η ενημέρωση, η ενεργή συμμετοχή και η κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να συμβάλλουν καθοριστικά στη μετάβαση από την αρχική συναισθηματική κρίση σε μια πιο λειτουργική και ενεργή στάση απέναντι στις ανάγκες του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: Γονεϊκή προσαρμογή, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ενδυνάμωση, Ανθεκτικότητα, Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Parental Adaptation in Children with Special Educational Needs: From Diagnosis to Empowerment

Theodora Petsiou, Special Education Teacher, M.Ed

Abstract

The diagnosis of special educational needs in a child constitutes a critical life event for the family, accompanied by significant emotional and psychosocial challenges. Parents are required to manage reactions such as anxiety, denial, and grief, while simultaneously redefining their expectations and roles within the family system. Through theoretical analysis and the presentation of an illustrative case study, the dynamic nature of parental adaptation and the importance of resilience are highlighted. Particular emphasis is placed on the role of special education and school–family collaboration as key factors in fostering parental empowerment. Access to information, active parental involvement, and social support appear to play a crucial role in facilitating the transition from initial emotional distress to a more adaptive and proactive engagement with the child's needs.

Key-Words: Parental adaptation, Special educational needs, Empowerment, Resilience, School-family collaboration

Εισαγωγή

Η γέννηση ενός παιδιού συνδέεται παραδοσιακά με προσδοκίες, προετοιμασίες και συμβολισμούς που καθορίζουν τη μελλοντική ταυτότητα της οικογένειας. Ωστόσο, όταν ένα παιδί διαγιγνώσκεται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπτυξιακές δυσκολίες, βιώνουν μια περίπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία προσαρμογής, η οποία επηρεάζει όχι μόνο τη διάθεσή τους αλλά και τη γενική λειτουργία της οικογένειας. Η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει ότι η διάγνωση αποτελεί ένα κομβικό σημείο, το οποίο συνήθως χαρακτηρίζεται από έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως άγχος, θλίψη και αβεβαιότητα, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί αναθεώρηση των αρχικών αναπαραστάσεων σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Anggraini et al., 2024· Zaidman-Zait et al., 2016).

Η εμπειρία των γονέων σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται δυναμικά στο πλαίσιο μιας διαδικασίας προσαρμογής που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές. Οι μελέτες έχουν δείξει ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους, γεγονός που συνδέεται τόσο με τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίζουν καθημερινά όσο και με τις αμφιβολίες τους για το μέλλον αυτών των παιδιών (Hayes & Watson, 2013· Woodman, 2014). Παράλληλα, η απουσία κατάλληλων πληροφοριών και δικτύων υποστήριξης μπορεί να συμβάλει σε ένα αίσθημα απομόνωσης και, ως εκ τούτου, να επιδεινώσει την ψυχική υγεία των γονέων (Hohlfeld et al., 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ειδική αγωγή και οι υπηρεσίες υποστήριξης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, αλλά και στην ενδυνάμωση των ίδιων των γονέων. Η σύγχρονη αντίληψη της οικογενειακής παρέμβασης αναγνωρίζει τους γονείς ως ισότιμους και ενεργούς εταίρους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη συμμετοχής στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των παρεμβάσεων (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016). Οι θετικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχουν συνδεθεί με ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν θετικά την ψυχολογική ανθεκτικότητα των γονέων και την ακαδημαϊκή/κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Azad et al., 2018· Burke & Hodapp, 2014).

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ιδέα της ενδυνάμωσης των γονέων ως ανάπτυξης δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που βοηθούν τους γονείς να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις και να γίνουν ενεργοί υποστηρικτές των παιδιών τους (Ragni et al., 2022). Ταυτόχρονα, η επίδρασή της στην κοινωνική αποδοχή, την πρόσβαση σε πόρους και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι βαθιά, οπότε ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς μοντέλο είναι σημαντικό (Anggraini et al., 2024).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει την εμπειρία των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ξεκινώντας από την αρχή της διάγνωσής τους μέχρι το

στάδιο της ενδυνάμωσης, με αναφορά στις ψυχολογικές και κοινωνικές πτυχές της εμπειρίας, καθώς και στη φύση της ειδικής εκπαίδευσης ως παράγοντα υποστήριξης ή αλλαγής. Συγχρόνως, εξετάζεται η κατανόηση του δυναμικού χαρακτήρα της γονικής προσαρμογής και η επισήμανση των παραγόντων που οδηγούν στην ανάδυση της ανθεκτικότητας και της αποτελεσματικής γονικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα στάδια της γονεϊκής προσαρμογής

Η πορεία προσαρμογής των γονέων σε μια διάγνωση ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης του παιδιού τους έχει χαρακτηριστεί από την έρευνα ως μια διαδοχική, συχνά κυκλική διαδικασία. Το μοντέλο Kübler-Ross (1969), αν και προήλθε από την ψυχολογία του θανάτου και της απώλειας, βρίσκει εφαρμογή και στον χώρο της γονεϊκής προσαρμογής. Τα στάδια της άρνησης, του θυμού, της διαπραγμάτευσης, της κατάθλιψης και τελικά της αποδοχής, αντικατοπτρίζουν τον εσωτερικό αγώνα των γονέων απέναντι στην απώλεια της «τυπικής» εικόνας που είχαν για το παιδί και το μέλλον του, όπως επιβεβαιώνεται και από σύγχρονες μελέτες που προσεγγίζουν τη γονεϊκή εμπειρία ως διαδικασία πένθους και αναπροσαρμογής (Anggraini et al., 2024· Woodman, 2014).

Ο Turnbull et al. (2005) αναφέρουν ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρίες συχνά περνούν μέσα από μια έντονα συναισθηματική και ψυχολογική διαδρομή, η οποία μοιάζει με διαδικασία πένθους. Η πορεία αυτή περιλαμβάνει διαφορετικά στάδια, που δεν είναι πάντοτε γραμμικά και μπορεί να συνυπάρχουν ή να εναλλάσσονται ανάλογα με τις περιστάσεις και τις προσωπικές αντοχές του κάθε γονέα, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από νεότερες ερευνητικές προσεγγίσεις (Zaidman-Zait et al., 2016).

Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του σοκ και της άρνησης. Η στιγμή της διάγνωσης αποτελεί συχνά ένα οδυνηρό σημείο καμπής στη ζωή της οικογένειας. Οι γονείς αιφνιδιάζονται, βιώνουν συναισθήματα σύγχυσης και δυσκολεύονται να αποδεχτούν την πραγματικότητα. Συχνά καλλιεργούν την ελπίδα ότι ίσως έχει γίνει λάθος από τους ειδικούς ή ότι η κατάσταση είναι παροδική. Η άρνηση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός άμυνας που τους προστατεύει προσωρινά από την ένταση της απώλειας των προσδοκιών που είχαν για το παιδί τους.

Ακολουθεί συχνά το στάδιο του θυμού και της ενοχής. Ο θυμός μπορεί να κατευθύνεται προς τον εαυτό τους, καθώς αναρωτιούνται αν ευθύνονται με κάποιον τρόπο για την κατάσταση, ή να εκφράζεται απέναντι στους γιατρούς και τους ειδικούς. Άλλοτε ο θυμός στρέφεται προς το κοινωνικό σύστημα ή προς την ίδια τη ζωή. Η ενοχή, από την άλλη, συνδέεται με εσωτερικές σκέψεις ότι οι ίδιοι προκάλεσαν άθελά τους την αναπηρία του παιδιού, στοιχείο που έχει καταγραφεί και σε πρόσφατες μελέτες ως βασικός παράγοντας ψυχολογικής επιβάρυνσης (Hohlfeld et al., 2018).

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει συναισθήματα θλίψης και απογοήτευσης. Οι γονείς καλούνται να αποδεχτούν ότι τα όνειρα και οι προσδοκίες που είχαν για το μέλλον του παιδιού τους ίσως δεν πραγματοποιηθούν. Η απώλεια αυτής της «φανταστικής εικόνας» προκαλεί βαθιά θλίψη και συνοδεύεται από αίσθημα ματαιότητας, ενώ συνδέεται και με αυξημένα επίπεδα γονεϊκού στρες (Hayes & Watson, 2013).

Τελικά, πολλοί γονείς φτάνουν στο στάδιο της αποδοχής. Η αποδοχή δεν σημαίνει απαραίτητα συμφιλίωση χωρίς πόνο, αλλά μια πιο ρεαλιστική κατανόηση της πραγματικότητας. Σε αυτό το σημείο, οι γονείς στρέφονται στην αναζήτηση υποστηρικτικών πόρων και στην ενδυνάμωση του παιδιού. Η αποδοχή δεν είναι ένα τελικό στάδιο, αλλά μια δυναμική κατάσταση που μπορεί να επηρεάζεται από νέες προκλήσεις (Turnbull et al., 2005).

Η ψυχολογική αυτή πορεία αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της γονεϊκής εμπειρίας. Δείχνει ότι οι γονείς δεν βιώνουν απλώς ένα «τραύμα», αλλά εισέρχονται σε μια συνεχή διαδικασία προσαρμογής, όπου συνυφαίνονται η ελπίδα και η αγωνία. Η αναγνώριση αυτών των σταδίων βοηθά τους ειδικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των οικογενειών και να προσφέρουν ουσιαστική στήριξη, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα (Anggraini et al., 2024· Runswick-Cole et al., 2016).

Ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της διάγνωσης

Η διάγνωση επηρεάζει τόσο την ψυχολογία όσο και την κοινωνική θέση της οικογένειας. Έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς βιώνουν αυξημένο άγχος, θλίψη και καταθλιπτικά συμπτώματα, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια (Hayes & Watson, 2013· Zaidman-Zait et al., 2016). Η ψυχολογική επιβάρυνση είναι εντονότερη όταν λείπει η κατάλληλη υποστήριξη. Σε κοινωνικό επίπεδο, οι γονείς συχνά αισθάνονται απομονωμένοι λόγω στίγματος ή έλλειψης κατανόησης (Hohlfeld et al., 2018). Η απομόνωση αυτή ενισχύει τα αρνητικά συναισθήματα και δυσχεραίνει την προσαρμογή. Η ψυχολογική και κοινωνική διάσταση είναι αλληλένδετες. Η έλλειψη κοινωνικής αποδοχής εντείνει την πίεση, ενώ η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών λειτουργεί προστατευτικά (Runswick-Cole et al., 2016). Επιπλέον, η στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία επηρεάζει καθοριστικά την προσαρμογή των γονέων.

Ο ρόλος της ειδικής αγωγής στην ενδυνάμωση των γονέων

Η ειδική αγωγή αποτελεί βασικό παράγοντα ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των γονέων. Η σωστή ενημέρωση και η συνεργασία με τους ειδικούς συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση και την ενδυνάμωση (Hughes-Scholes & Gavidia-Payne, 2019· Ragni et al., 2022). Η συνεργασία αυτή βασίζεται σε μια «συμμαχία φροντίδας», όπου οι γονείς συμμετέχουν ενεργά. Η πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης και η ενεργή συμμετοχή των γονέων οδηγούν σε αυξημένη αυτοπεποίθηση και καλύτερη διαχείριση των προκλήσεων (Azad et al., 2018).

Παράλληλα, η ειδική αγωγή λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου σταθερότητας και υποστήριξης. Η συστηματική καθοδήγηση από τους επαγγελματίες, σε συνδυασμό με την παροχή πρακτικών στρατηγικών για την καθημερινότητα, ενισχύει την ικανότητα των γονέων να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού τους με μεγαλύτερη συνέπεια και αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει συνδεθεί με βελτιωμένα εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα, καθώς οι γονείς αισθάνονται περισσότερο υποστηριζόμενοι και εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία (Garbacz et al., 2016· Sheridan et al., 2019).

Συστημική προσέγγισης και μοντέλα ενδυνάμωσης της οικογένειας

Η διάγνωση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επηρεάζει μόνο το ίδιο, αλλά ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα. Σύμφωνα με τη θεωρία της οικολογικής ανάπτυξης του Bronfenbrenner (1979), το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο ενός πολυεπίπεδου συστήματος που περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία, ενώ οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των επιπέδων διαμορφώνουν την ανάπτυξη του πορεία. Στο πλαίσιο αυτό, η συστημική προσέγγιση τονίζει ότι η διάγνωση οδηγεί σε αναδιάρθρωση των ρόλων και των σχέσεων μέσα στην οικογένεια, καθώς οι γονείς καλούνται να αναλάβουν νέους ρόλους, όπως τον συντονισμό θεραπευτικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ενώ τα αδέλφια επηρεάζονται τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά. Η κατανόηση της οικογένειας ως «ζωντανού συστήματος» επιτρέπει την καλύτερη αναγνώριση των αναγκών όλων των μελών και αναδεικνύει τη σημασία της υποστήριξης όχι μόνο του παιδιού αλλά και των γονέων ως ενιαίας μονάδας. Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η λειτουργικότητα και η ανθεκτικότητα της οικογένειας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την προσαρμογή τόσο των γονέων όσο και του παιδιού (Anggraini et al., 2024· Woodman, 2014).

Στο ίδιο πλαίσιο, η ενδυνάμωση των γονέων δεν προκύπτει τυχαία, αλλά αποτελεί αποτέλεσμα οργανωμένης υποστήριξης και συνεργασίας με τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής. Τα σύγχρονα μοντέλα οικογενειοκεντρικής προσέγγισης δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ γονέων και ειδικών, αναγνωρίζοντας τους γονείς ως ισότιμους συμμετέχοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και παρέμβασης (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016). Η ενημέρωση, η ενεργή συμμετοχή και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελούν βασικούς άξονες αυτής της προσέγγισης, καθώς ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων και μειώνουν το αίσθημα αβεβαιότητας. Παράλληλα, η πρόσβαση σε δίκτυα υποστήριξης και η συνεργασία με το σχολείο συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης, το οποίο διευκολύνει την προσαρμογή και την ανάπτυξη ανθεκτικότητας (Azad et al., 2018· Ragni et al., 2022). Η ενδυνάμωση, επομένως, δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία, τη γνώση και τη συνεργασία, επιτρέποντας στους γονείς να λειτουργούν ως ενεργοί υποστηρικτές και συνήγοροι των παιδιών τους.

Από τη διάγνωση στην ενδυνάμωση: Αναλυτική προσέγγιση

Η διαδρομή από τη διάγνωση έως την ενδυνάμωση δεν είναι ευθύγραμμη. Κάθε οικογένεια ακολουθεί τον δικό της ρυθμό προσαρμογής, με παλινδρομήσεις και επανεμφάνιση συναισθημάτων που είχαν προσωρινά αμβλυνθεί. Η κατανόηση αυτής της πορείας είναι κρίσιμη για την ουσιαστική υποστήριξη των γονέων σε κάθε στάδιο.

Η στιγμή της διάγνωσης αποτελεί κρίσιμο σημείο καμπής, καθώς οι γονείς βιώνουν έντονο συναισθηματικό σοκ και ανατροπή των προσδοκιών τους. Η αντίδραση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από το μοντέλο της γνωστικής αξιολόγησης (Lazarus & Folkman, 1984), όπου η διάγνωση εκλαμβάνεται είτε ως απειλή είτε ως πρόκληση. Τα κυρίαρχα συναισθήματα περιλαμβάνουν άρνηση, θυμό και θλίψη, τα οποία συνδέονται με τη διαδικασία πένθους για το παιδί που είχαν φανταστεί. Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η αρχική αυτή φάση συνοδεύεται από αυξημένα επίπεδα άγχους και ψυχολογικής επιβάρυνσης (Anggraini et al., 2024· Zaidman-Zait et al., 2016). Σε αυτή την περίοδο, η έγκαιρη επαγγελματική στήριξη συμβάλλει σημαντικά στη μείωση της επιβάρυνσης και στη διευκόλυνση της προσαρμογής (Ragni et al., 2022).

Καθώς οι γονείς απομακρύνονται από την αρχική αντίδραση, αναδύεται η φάση της συνειδητοποίησης. Σε αυτό το στάδιο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η έννοια της προσαρμοστικής ανθεκτικότητας (Walsh, 2003), δεδομένου ότι οι γονείς αναζητούν πληροφορίες, προσπαθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού και συχνά στρέφονται σε δίκτυα υποστήριξης, διαδικασία που έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης και τη βελτίωση της ψυχολογικής προσαρμογής (Iadarola et al., 2019). Η ενεργή συμμετοχή και η επικοινωνία με τους ειδικούς ενισχύουν το αίσθημα ελέγχου και τη δέσμευση των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού (Azad et al., 2018). Η συνειδητοποίηση, επομένως, συνδέεται με την ενεργή αναζήτηση γνώσης και κοινωνικής υποστήριξης.

Η ενδυνάμωση αποτελεί το επόμενο στάδιο αυτής της πορείας και συνιστά τον βασικό στόχο της διαδικασίας. Σε αυτή τη φάση, οι γονείς παύουν να αισθάνονται παθητικά θύματα και ανακτούν ενεργό ρόλο. Η ενδυνάμωση περιλαμβάνει την αποδοχή της μοναδικότητας του παιδιού, την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική και θεραπευτική του πορεία και, σε πολλές περιπτώσεις, τη συνηγορία για τα δικαιώματά του. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, καθώς οι γονείς μπορεί να επανέρχονται σε προηγούμενα στάδια σε περιόδους πίεσης. Ωστόσο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσης τους επιτρέπει να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις προκλήσεις. Έρευνες δείχνουν ότι οι ενδυναμωμένοι γονείς εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων και καλύτερη ποιότητα σχέσης με τα παιδιά τους (Abd Rahman et al., 2023). Η εν λόγω διαδρομή υπογραμμίζει ότι η εμπειρία της διάγνωσης μπορεί να μετασχηματιστεί σε πορεία ανάπτυξης και ανθεκτικότητας, όταν υπάρχει επαρκής υποστήριξη από το σχολείο και την κοινότητα.

Ενδεικτική μελέτη περίπτωσης

Η περίπτωση μαθητή Γυμνασίου με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) αναδεικνύει με σαφήνεια τη δυναμική της γονεϊκής προσαρμογής. Αρχικά, οι γονείς απέδιδαν τις δυσκολίες του παιδιού σε συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, γεγονός που καθυστέρησε την αναζήτηση υποστήριξης. Με την επιδείνωση της σχολικής επίδοσης και των κοινωνικών δυσκολιών, η οικογένεια ήρθε αντιμέτωπη με έντονα συναισθήματα ενοχής, θυμού και αβεβαιότητας.

Η παρέμβαση της ειδικής αγωγής υπήρξε καθοριστική, καθώς μέσω συστηματικής ενημέρωσης και καθοδήγησης οι γονείς ανέπτυξαν στρατηγικές διαχείρισης της καθημερινότητας. Η εφαρμογή δομημένων πρακτικών μελέτης και η σταδιακή αλλαγή στάσης των γονέων οδήγησαν σε μείωση της έντασης στο οικογενειακό περιβάλλον και σε ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Παράλληλα, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επέτρεψε την ανάπτυξη εξατομικευμένων παρεμβάσεων, όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμογές αξιολόγησης, σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, 2005).

Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας συνέβαλε στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και στη μείωση του στιγματισμού, γεγονός που έχει συνδεθεί με αυξημένη ψυχολογική ανθεκτικότητα των μαθητών (Garbacz et al., 2016). Η ενεργοποίηση των γονέων και η συμμετοχή τους σε συλλογικές δράσεις ενίσχυσαν περαιτέρω τη διαδικασία ενδυνάμωσης, επιβεβαιώνοντας ότι η συνεργασία αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχούς προσαρμογής.

Σύνθεση και ερμηνεία

Η ανάλυση της περίπτωσης επιβεβαιώνει τη θεωρητική προσέγγιση της γονεϊκής προσαρμογής, καθώς αναδεικνύεται η μετάβαση από την άρνηση στη συνειδητοποίηση και τελικά στην ενδυνάμωση. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της υποστήριξης που λαμβάνουν οι γονείς και τη συνεργασία με το σχολείο.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενσυναίσθηση, η σαφής καθοδήγηση και η συνεχής επικοινωνία ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των γονέων και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού πλαισίου συνεργασίας (Sheridan et al., 2019). Η αναγνώριση της προσπάθειας των γονέων και η παροχή πρακτικών στρατηγικών διευκολύνουν την καθημερινή διαχείριση των δυσκολιών και ενισχύουν την ανθεκτικότητα.

Συνολικά, η εμπειρία αυτή αναδεικνύει ότι η διάγνωση δεν αποτελεί το τέλος των προσδοκιών, αλλά την αρχή μιας νέας δυναμικής πορείας, όπου η συνεργασία, η ενημέρωση και η υποστήριξη μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστική ενδυνάμωση της οικογένειας.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η διαδρομή των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τη στιγμή της διάγνωσης έως την ενδυνάμωση, αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές μεταβολές και αναπροσαρμογές σε επίπεδο οικογενειακής λειτουργίας. Τα αρχικά στάδια του σοκ, της άρνησης και της θλίψης επηρεάζουν όχι μόνο την ψυχολογική κατάσταση των γονέων, αλλά και τη δυναμική της οικογένειας, καθώς επαναπροσδιορίζονται ρόλοι, προσδοκίες και τρόποι διαχείρισης της καθημερινότητας. Η μετάβαση προς τη συνειδητοποίηση και την αποδοχή δεν είναι άμεση, αλλά διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από την ενημέρωση, την κοινωνική υποστήριξη και τη συνεργασία με ειδικούς, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική φύση της γονεϊκής προσαρμογής (Anggraini et al., 2024).

Η ενδυνάμωση των γονέων αναδεικνύεται ως κεντρικός άξονας της διαδικασίας αυτής, καθώς συνδέεται με τη μετάβαση από μια παθητική στάση σε έναν ενεργό και συμμετοχικό ρόλο. Οι γονείς που ενδυναμώνονται αναπτύσσουν δεξιότητες, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική και θεραπευτική πορεία του παιδιού τους. Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη αυτού του στόχου, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου που ενισχύει τόσο την προσαρμογή των γονέων όσο και την ανάπτυξη του παιδιού (Azad et al., 2018· Sheridan et al., 2019). Η ενδυνάμωση, επομένως, δεν αποτελεί ένα στατικό αποτέλεσμα, αλλά μια συνεχή διαδικασία που εξελίσσεται μέσα από την εμπειρία και τη συνεργασία.

Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται η ανάγκη για οργανωμένες και στοχευμένες παρεμβάσεις που θα υποστηρίζουν τους γονείς από τα πρώτα στάδια της διάγνωσης. Η παροχή έγκυρης πληροφόρησης, η ανάπτυξη δομών συμβουλευτικής και η ενίσχυση της ψυχοεκπαίδευσης αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη μείωση της αβεβαιότητας και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας. Παράλληλα, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μέσω συστηματικής επικοινωνίας και κοινών παρεμβάσεων, συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Garbacz et al., 2016). Η ενεργή συμμετοχή των γονέων σε δίκτυα υποστήριξης και κοινότητες μάθησης ενισχύει περαιτέρω την αίσθηση του ανήκειν και μειώνει την κοινωνική απομόνωση.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας. Η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, η αποδόμηση στερεοτύπων και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ φορέων μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τις οικογένειες. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο δεν λειτουργεί μόνο ως χώρος μάθησης, αλλά και ως πυρήνας κοινωνικής αλλαγής, ενισχύοντας την αποδοχή και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Η συνολική αυτή προσέγγιση επιβεβαιώνει ότι η ενδυνάμωση των γονέων αποτελεί βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abd Rahman, N. A., Kahar, R., & Wan Abdullah, W. A. (2023). Social Support and Parenting Stress among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder in Selangor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(18). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i18/19949>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Anggraini, A. A., Harianto, M. I., Putri, S. N., Sholikah, N., & Anto, A. H. F. (2024). Family Resilience In Households Of Children With Disabilities: A Comprehensive Analysis. *Proceedings of International Conference on Psychology, Mental Health, Religion, and Spirituality*, 2(01), 25–43. <https://doi.org/10.29080/pmhrs.v2i01.2194>
- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in School: An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 460–486. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2014). Relating Stress of Mothers of Children With Developmental Disabilities to Family–School Partnerships. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(1), 13–23. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.1.13>
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent–teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 478–490. <https://doi.org/10.1037/spq0000157>
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The Impact of Parenting Stress: A Meta-analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>

- Hohlfeld, A. S. J., Harty, M., & Engel, M. E. (2018). Parents of children with disabilities: A systematic review of parenting interventions and self-efficacy. *African Journal of Disability*, 7. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.437>
- Hughes-Scholes, C. H., & Gavidia-Payne, S. (2019). Early Childhood Intervention Program Quality: Examining Family-Centered Practice, Parental Self-Efficacy and Child and Family Outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 47. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00961-5>
- Iadarola, S., Pérez-Ramos, J., Smith, T., & Dozier, A. (2019). Understanding stress in parents of children with autism spectrum disorder: a focus on under-represented families. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1347228>
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Routledge.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Ragni, B., Boldrini, F., Mangialavori, S., Cacioppo, M., Capurso, M., & De Stasio, S. (2022). The Efficacy of Parent Training Interventions with Parents of Children with Developmental Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9685. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159685>
- Runswick-Cole, K., Mallett, R., & Timimi, S. (2016). *Re-thinking autism diagnosis, identity and equality*. London Jessica Kingsley Publishers.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 003465431882543. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2005). *Families, Professionals, and Exceptionality: Postive Outcomes Through Partnerships and Trust* (5th ed.). Pearson.
- Walsh, F. (2003). Family Resilience: A Framework for Clinical Practice. *Family Process*, 42(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>
- Woodman, A. C. (2014). Trajectories of Stress among Parents of Children with Disabilities: A Dyadic Analysis. *Family Relations*, 63(1), 39–54. <https://doi.org/10.1111/fare.12049>
- Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Duku, E., Vaillancourt, T., Smith, I. M., Szatmari, P., Bryson, S., Fombonne, E., Volden, J., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Georgiades,

S., Bennett, T., Elsabaggh, M., & Thompson, A. (2016). Impact of personal and social resources on parenting stress in mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(2), 155–166. <https://doi.org/10.1177/1362361316633033>

**9^η Πολιτισμός και Καλές Τέχνες στην εκπαίδευση. Θέματα
Μουσειοπαιδαγωγικής «Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού»**

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Η ιστορία του παιχνιδιού χάνεται στα βάθη των αιώνων και ο λόγος που άντεξε στον χρόνο, είναι η αυθόρμητη φύση του. Το παιχνίδι είναι κύριο χαρακτηριστικό της υγιούς ανάπτυξης του ανθρώπου και είναι αυτό που οδηγεί στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων. Πλέον στις ημέρες μας, παρόλο που ο χρόνος που αφιερώνεται στο παιχνίδι είναι αρκετά περιορισμένος, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι τα γεμίζει με ευχαρίστηση και προσμονή, μιας και αποτελεί μέσο εκτόνωσης από την πληθώρα των υποχρεώσεων τους. Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρασης και έχει συνδεθεί άμεσα με την εκπαίδευση, καθώς θεωρείται βασική παιδαγωγική μέθοδος για τη μάθηση των παιδιών. Το παιδί γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, μαθαίνει καινούργιες συμπεριφορές, καθώς ταυτίζεται με τους ρόλους που παίζει, αποκτά εμπειρίες, καλλιεργείται ηθικά, ενώ παράλληλα γίνεται πιο ανεξάρτητο. Πρωταρχικός σκοπός μας ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού, το οποίο από την προϊστορική εποχή άρχισε να εξελίσσεται μέχρι τη σύγχρονη εποχή.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, Αρχαία Ελλάδα, Βυζάντιο, κατοχή

“A historical overview of the game”

Eugenia Bazani, Primary School Teacher

Abstract

The history of play is lost in the mists of time, and the reason it has endured is its spontaneous nature. Play is a key feature of healthy human development and is what leads to the formation of interpersonal and social relationships. Nowadays, even though the time devoted to play is quite limited, there is no denying that it fills children with joy and anticipation, as it is a means of relief from their many obligations. Play is a form of expression and is directly linked to education, as it is considered a basic pedagogical method for children's learning. Children get to know themselves better, learn new behaviors as they identify with the roles they play, gain experience, develop morally, and become more independent. Our primary goal is to provide a historical overview of play, which began to evolve in prehistoric times and continues to evolve to this day.

Mots-clés : game, Ancient Greece, Byzantium, occupation

Εισαγωγή

Πολλά έχουν γραφτεί από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα για το παιχνίδι. Το παιχνίδι θεωρείται το κέντρο της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά περνούν περισσότερη ώρα παίζοντας από κάθε άλλη καθημερινή τους δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, το παιχνίδι είναι ο καθρέπτης της ζωής. Η ιστορία του παιχνιδιού χάνεται στα βάθη των αιώνων και ο λόγος που άντεξε στον χρόνο, είναι η αυθόρμητη φύση του. Η δραστηριότητα αυτή είναι η ένδειξη της ψυχικής υγείας και ανάπτυξης, καθώς το παιδί αναπτύσσει τη σκέψη του, μαθαίνει να ανταπεξέρχεται σε δυσκολίες, οξύνεται η κρίση του και εξερευνά τον κόσμο. Το παιχνίδι είναι οικουμενικό, είναι κύριο χαρακτηριστικό της υγιούς ανάπτυξης του ανθρώπου, την οποία και διευκολύνει και είναι αυτό που οδηγεί στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων (Γαλανάκη, 2004).

Στα πρώτα χρόνια της ζωής και ανάπτυξης του παιδιού, το παιχνίδι είναι αυτό που δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για την ψυχοκινητική εξέλιξη αλλά και την ανάπτυξη ευρύτερων δεξιοτήτων του (Αντωνιάδης, 1994). Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τον κόσμο, να αλληλοεπιδράσει με τους άλλους γύρω του με κοινωνικό τρόπο, να εκφραστεί, να αναπαραστήσει τις σκέψεις και τις ιδέες του, να ελέγξει τα συναισθήματά του, να αναπτύξει την ικανότητα συμβολισμού, την φαντασία και δημιουργικότητά του (Κάππας, 2005).

Πλέον στις ημέρες μας, παρόλο που ο χρόνος που αφιερώνεται στο παιχνίδι για τα παιδιά είναι αρκετά περιορισμένος, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός, ότι τα γεμίζει με ευχαρίστηση και προσμονή, μιας και αποτελεί μέσο εκτόνωσης από την πληθώρα των υποχρεώσεων τους. Λαμβάνοντας ερεθίσματα και από τη φύση, καθίσταται εμφανές ότι το παιχνίδι αποτελεί ανάγκη ζωτικής σημασίας σε όλα τα παιδιά. Είναι, συνεπώς, φυσιολογικό η ανάγκη για το παιχνίδι να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανάπτυξης, ειδικότερα καθώς συμβάλει κατά την πρώτη αντίληψη του περιβάλλοντός τους. Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρασης και έχει συνδεθεί άμεσα με την εκπαίδευση, καθώς θεωρείται βασική παιδαγωγική μέθοδος για τη μάθηση των παιδιών (Wilson, 1975).

Ο πρωταρχικός σκοπός της εργασίας μου ήταν η βαθύτερη μελέτη του παιχνιδιού, το οποίο ενεργοποιεί σφαιρικά την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα. Το παιδί γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, αποκτά εμπειρίες, καλλιεργείται ηθικά, ενώ παράλληλα γίνεται πιο ανεξάρτητο. Επίσης, μαθαίνει καινούργιες συμπεριφορές, καθώς ταυτίζεται με τους ρόλους που παίζει και ταυτόχρονα εκτονώνει τα συναισθήματά του. Θα αναφέρουμε την ιστορική αναδρομή και εξέλιξη του παιχνιδιού, το οποίο από την πρωτόγονη εποχή άρχισε να εξελίσσεται μέχρι και σήμερα τη σύγχρονη εποχή.

Ορισμός του παιχνιδιού

Ακριβής ορισμός για το «παιχνίδι» δεν έχει δοθεί από κανέναν μέχρι σήμερα. Πολλοί μάλιστα επιστήμονες υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να δοθεί κάποιος ορισμός, ενώ κάποιοι άλλοι προσπαθούν να τον αποδώσουν με σαφήνεια. Όλοι οι ορισμοί έχουν σκοπό να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα: γιατί υπάρχει το παιχνίδι και γιατί είναι σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού. Το λεξικό του Τεγόπουλου-Φυτράκη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δίνει τον παρακάτω ορισμό για το παιχνίδι: «Παιχνίδι είναι κάθε αντικείμενο ή μέσο που χρησιμεύει για την ευχαρίστηση ή ψυχαγωγία, ιδιαίτερα των παιδιών» (Τεγόπουλου-Φυτράκη, 1991).

Ο Freud, στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας, όρισε το παιχνίδι ως ένα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και συναισθήματα, που θα ήταν επικίνδυνο να τα εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις. Ο Piaget, στα πλαίσια της γνωστικής-εξελικτικής θεωρίας, είπε ότι το παιχνίδι έχει μια συγκεκριμένη μορφή, εφόσον η ηλικία των μετεχόντων σε αυτό είναι ορισμένη και οι ικανότητες των παιδιών προσδιορισμένες. Ο L. Vygotsky ορίζει το παιχνίδι ως μία διαδικασία ανάπτυξης και λειτουργίας ανώτερων διανοητικών διαδικασιών, όπου τα παιδιά για να αλλάξουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, προσαρμόζουν τα πολιτισμικά τους εργαλεία, όπως είναι η γλώσσα, στο παιχνίδι τους (Αυγητίδου, 2001).

Ο J. Huizinga έδωσε τον ακόλουθο ορισμό για το παιχνίδι: Το παιχνίδι είναι μία εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς, αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης και χαράς (Huizinga, 1970). Το παιχνίδι δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα εσωτερικά του κίνητρα και να αισθανθεί ευελιξία. Παράλληλα του δημιουργεί θετικά συναισθήματα αποβάλλοντάς του τις αρνητικές του εμπειρίες και το ωθεί στο να επικεντρωθεί στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί λύνει τα προβλήματά του ατομικά ή ομαδικά, με το δικό του τρόπο και χρόνο, χωρίς το φόβο της αποτυχίας, ενώ ταυτόχρονα δοκιμάζει ποικίλες και διαφορετικές συμπεριφορές, που τις αντιμετωπίζει αναλόγως (Petrovic-Soco, 2013).

Το παιχνίδι αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Επίσης, θεωρείται ως ένα χρήσιμο εργαλείο κατανόησης του κόσμου, στον οποίο ζει και των καταστάσεων των οποίων βιώνει (Piaget, 1963). Οι συγκεκριμένες εμπειρίες συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, ως μέλους ενός κοινωνικού συνόλου όχι μόνο κατά την παιδική του κατάσταση και ηλικία, αλλά και στη μελλοντική του οντότητα ως μέλος του κοινωνικού συνόλου (Bruner, 2000). Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και καλείται να καλλιεργήσει και άλλες δεξιότητες, όπως τη γραφή και την ανάγνωση, η διαδικασία του παιχνιδιού μπορεί να συντελέσει θετικά στην καλλιέργεια των ως άνω δεξιοτήτων.

Με τον όρο παιχνίδια, εννοούμε όχι μόνο τα διάφορα ατομικά παιχνίδια, αλλά και τις σωματικές και πνευματικές παιγνιώδεις ασκήσεις, όπως η λύση σταυρολέξων, γρίφων, η εργασία με μηχανικά παιχνίδια, οι λεκτικές ασκήσεις, οι εργασίες με ξύλο ή πηλό, το παιδικό θέατρο, οι σχολικές εορτές, η ζωγραφική όπως και το τραγούδι. Το παιδί και στην περίπτωση που δεν έχει στην διάθεση του τα απαραίτητα υλικά, για να παίξει, τότε με τη φαντασία του δημιουργεί φανταστικές περιπέτειες με ήρωα τον εαυτό του. Αυτές οι παιγνιώδεις δραστηριότητες συνοδεύονται από μια αυθόρμητη, φυσική, αβίαστη και προ παντός χαρούμενη ψυχική συμμετοχή, που αντικατοπτρίζει την παιδική ζωή του ανθρώπου (Αντωνιάδης, 1994). Γι' αυτό και με τη λέξη παιχνίδια εννοούμε όλες τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει το παιδί και έχουν το στοιχείο της διασκέδασης μέσα τους.

Αναφέρονται διάφοροι τύποι παιχνιδιών όπως το κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες, το παιχνίδι με αντικείμενα, το παιχνίδι περιπέτειας, το συμβολικό παιχνίδι, το μορφωτικό-παιδαγωγικό παιχνίδι. Όλες αυτές οι κατηγορίες παιχνιδιών μπορούν να χαρακτηριστούν πρόσθετα από τον αριθμό των συμμετεχόντων και να διακριθούν σε ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια και τη μορφή της οργάνωσης με τη διάκριση να αφορά σε ελεύθερο ή οργανωμένο παιχνίδι (Βελάωρας, 2016).

Κατά την ετυμολογική του ανάλυση προκύπτει ότι η λέξη «παιχνίδι» προέρχεται από την αρχαιοελληνική λέξη «παιγ-νίον» (παιχνίδι, διασκεδαστικό ποίημα, κωμική παράσταση) και συγγενεύει ετυμολογικά με τις λέξεις «παίς» (παιδί), «παιδεία» (διατροφή παιδιού, εκπαίδευση παιδιού, διδασκαλία παιδιού), «παιδιά» (παιχνίδι, διασκέδαση) και «παιδεύω» (ανατρέφω παιδί, διδάσκω, εκπαιδεύω, καθοδηγώ) (Μαρκαντωνάτος κ.ά, 2005). Η προέλευση και η κοινή ετυμολογική συγγένεια της λέξης «παιχνίδι» με τις παραπάνω λέξεις, δείχνει τη σύνδεση του «παιχνιδιού» με το «παιδί», καθώς και με την «ψυχαγωγία» και την «εκπαίδευση».

Σκοπός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι θεωρείται σαν μια πράξη χωρίς σκοπό, αλλά έχει σκοπιμότητα στο νόμο της ζωής, όπως και ότι δεν γίνεται για πρακτικά οφέλη. Το παιχνίδι ξεχωρίζει από τη σοβαρότητα της ζωής, δηλαδή το καθήκον και την εργασία. Όμως, παρουσιάζεται σαν ξεκούραση, που γίνεται σε χρονικά διαστήματα για χαλάρωμα της ζωής, ξεγνοιασιά, απελευθέρωση κινήσεων, διατύπωση σκέψεων, έκφραση συναισθημάτων. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να ανακουφίζει, να προετοιμάζει, να βοηθά το παιδί να ολοκληρωθεί και να αναπτυχθεί σε αυτόνομη προσωπικότητα. Επίσης, θέτει σε κίνηση το σύνολο των σωματικών και πνευματικών λειτουργιών του παιδιού (Αντωνιάδης, 1994). «Το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες» (Maxim, 1989).

Το παιχνίδι είναι μια βασική αρχή της εκπαίδευσης και επιδρά στο πνεύμα, τις συγκινήσεις και κυρίως στο σώμα του παιδιού, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική αποκλειστικά με το παιχνίδι. Το μυαλό του παιδιού μέσα από το παιχνίδι

παίρνει παραστάσεις, πληροφορίες, εικόνες, μαθαίνει να συγκεντρώνεται, να παρατηρεί, να θυμάται, να συγκρίνει, να διακρίνει δυνατότητες εξέλιξης, να δημιουργεί, να κοινωνικοποιείται. Το σώμα του κυριαρχείται και ελέγχεται, τα χέρια του αποκτούν δεξιότητες, η υπομονή του και οι ευκαιρίες αυτό-απασχόλησης μεγαλώνουν, η διάθεση ολοκλήρωσης καλλιεργείται. Μέσα από τη διασκέδαση, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του. Για το παιδί το παιχνίδι είναι το σπουδαιότερο μέσο για την αβίαστη, σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του (Αντωνιάδης 1994).

Κατά την C. Garvey τα κύρια χαρακτηριστικά του παιδικού παιχνιδιού είναι τα εξής: 1) Το παιχνίδι είναι ευχάριστο, διασκεδαστικό. 2) Το παιχνίδι δεν έχει καθόλου άσχετους στόχους. Τα κίνητρα του είναι ουσιαστικά και δεν εξυπηρετούν κανέναν άλλον αντικειμενικό σκοπό. Στην πραγματικότητα, πρόκειται περισσότερο για απόλαυση που διαρκεί όσο και το παιχνίδι, παρά για προσπάθεια αφιερωμένη σε κάποιον ιδιαίτερο στόχο. 3) Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά επιλέγεται ελεύθερα από τον παίκτη. 4) Το παιχνίδι απαιτεί αρκετή δραστηριότητα από την πλευρά του παίκτη. Ωστόσο, έχει συνδεθεί με τη δημιουργικότητα, τη λύση προβλημάτων, την εκμάθηση της γλώσσας, την ανάπτυξη των κοινωνικών ρόλων και με μία άλλη σειρά από άλλα γνωστικά και κοινωνικά φαινόμενα (Γέρος, 1984).

Το παιχνίδι στην προϊστορική εποχή

Το παιχνίδι είναι μία πανανθρώπινη πολιτισμική δραστηριότητα, η οποία κατά την ιστορική διαδρομή της παρακολουθεί την εξέλιξη της ανθρωπότητας και του πολιτισμού και μεταλλάσσεται εκάστοτε ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες. Η θέση του στη ζωή μας διαφοροποιείται ανάλογα με τις κρατούσες φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Από την προϊστορία ακόμα τα παιδιά έπαιζαν με παιχνίδια. Είτε αυτά ήταν απλές πέτρες είτε ήταν επεξεργασμένα κομμάτια ξύλο. Οι άνθρωποι από τα πολύ παλιά χρόνια έβρισκαν καιρό για ψυχαγωγία. Στις θερμές χώρες, όπου ο αγώνας για την τροφή και τη στέγη ήταν πιο εύκολος, οι άνθρωποι είχαν περισσότερο καιρό για διασκέδαση. Στις ψυχρές χώρες έβρισκαν καιρό τον χειμώνα, ύστερα από επιτυχημένα κυνήγια, να οργανώσουν και την ψυχαγωγία τους (Γέρος, 1984).

Οι αρχαιολόγοι μας βοηθούν να αντιληφθούμε τις μορφές του παιχνιδιού στις πρωτόγονες κοινωνίες. Το παιχνίδι φαίνεται ατομικό και πηγαίο, αν και θα περίμενε κανείς να είναι συλλογικό, μιας και τα έθιμα και οι τελετές προϋποθέτουν ομαδική συμμετοχή. Μέσα στα καθήκοντα των αντρών της φυλής ήταν και η εκγύμναση των παιδιών στα πολεμικά παιχνίδια: να ρίχνουν το ακόντιο, το τόξο, το λιθάρι. Τα ομαδικά παιχνίδια είχαν πολύ λίγη οργάνωση, γιατί τα παιχνίδια ήταν κυρίως ατομικά. Τα πιο χαρακτηριστικά ατομικά παιχνίδια ήταν τα παρακάτω: 1) Ρυθμός και χορός. 2) Τραγούδι και μαγείες. 3) Παντομίμα. 4) Διήγηση και δραματοποίηση. 5) Κυνήγι. 6) Παιχνίδια μάχης (Γέρος, 1984).

Το παιχνίδι στην Αρχαία Ελλάδα

Οι Αρχαίοι Έλληνες έδιναν μεγάλη σημασία στον ρόλο του παιγνιδιού. Αυτοί πρώτοι κατάλαβαν την αξία των ομαδικών παιχνιδιών και πίστευαν ότι με αυτά πραγματοποιείται η τελειοποίηση του ανθρώπου. Στην Αρχαία Ελλάδα έπαιζαν πολλά ομαδικά παιχνίδια στον δρόμο και στις αυλές και πάντα υπήρχαν κανόνες, που όλοι έπρεπε να τηρούν πιστά. Γι' αυτό έλεγαν πως το παιχνίδι αναπτύσσει τη συντροφικότητα, ασκεί το σώμα, καλλιεργεί το πνεύμα, μαθαίνει τα παιδιά να σέβονται τους κανόνες-νόμους του παιγνιδιού και έτσι, όταν μεγαλώσουν, να σέβονται και να τηρούν τους νόμους της πατρίδας τους. Ο Πλάτωνας τόνιζε την ανάγκη τα παιδιά να παίζουν ως τα έξι τους χρόνια με όποια παιχνίδια ήθελαν και όπως ήθελαν. Όμως, θα έπρεπε να έχουν κάποια κατεύθυνση, έτσι ώστε μέσα από αυτά να προσανατολίζονται προς την εκμάθηση κάποιου επαγγέλματος (Αντωνιάδης, 1994).

Ο Αριστοτέλης συμβούλευε τους γονείς να δίνουν όσο γίνεται πιο πρωτότυπα παιχνίδια, για να αφοσιώνονται σ' αυτά και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν δημιουργική φαντασία. Ο Ιπποκράτης συμβούλευε τους μεγάλους να τρέχουν με τον κρίκο (το σημερινό στεφάνι, το τσέρκι), για να διατηρήσουν τη φόρμα τους και τους μικρούς, για να παίζουν. Ο Πολυδεύκης στο «Ονομαστικό» του περιγράφει πενήντα ομαδικά παιχνίδια και αναφέρεται σε παιχνίδια, που έπαιζαν τα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αγόρια έπαιζαν κυνηγητό, κρυφτό, τόπι, στεφάνι, κότσια, σβούρα. Τα κορίτσια έπαιζαν με πηλίνες ή κέρινες «πλαγγόνες» (κούκλες), με τόπια, στεφάνια, μικροσκοπικά είδη νοικοκυριού (Pearson, 1992).

Για τα μωρά παιχνίδι στην αρχαιότητα ήταν η «σειίστρα» (μεταλλικές κουδουνίστρες), τα τόπια, στεφάνια, βέργες και σβούρες. Εκτός από τα παραπάνω παιχνίδια στην αρχαιότητα ήταν γνωστά και τα ενόργανα παιχνίδια (αθύρματα), που πραγματοποιούνταν με τη χρήση οργάνων. Τέτοια παιχνίδια χρησιμοποιούνταν από πολύ παλιά στην Άπω Ανατολή, στην Κίνα, στην Ιαπωνία και σε άλλες χώρες. Τα περισσότερα παιχνίδια κατασκευάζονταν από πηλό, μέταλλο, κερί και άλλα υλικά (Pearson, 1992).

Πολλά παιδικά παιχνίδια είχαν αγωνιστικό χαρακτήρα και άλλα ήταν ατομικά ή ομαδικά. Τα ομαδικά παιχνίδια κατείχαν στην Αρχαία Ελλάδα σημαντική θέση και τα αντιμετώπιζαν ως μέσο ψυχαγωγίας και ξεκούρασης. Τα καλλιεργήσαν και ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό τις διανοητικές τους ικανότητες. Τα παιδιά κάθε ηλικίας έπαιζαν σημερινά επιτραπέζια παιχνίδια στα σκαλιά και στα δάπεδα των ναών του Ιερού Βράχου. Οι Αρχαίοι Αθηναίοι φαίνεται πως περνούσαν πολλές ώρες παίζοντας τρίλιζα, γουβίτσες και σκάκι στα σκαλιά του Παρθενώνα, όπως και στο δάπεδό του. Έτσι, χάραζαν στο δάπεδο και στα σκαλιά του παιχνίδια στρατηγικής και δεξιότητας (Κροντήρα, 2002).

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες ήταν το επιστέγασμα της αγάπης τους στον αθλητισμό και στη γυμναστική. Τα μικρά παιδιά έπαιζαν πολλά παιχνίδια, που ήταν το κρόταλον, ο αετός, το ξυλόβαθρον, οι κύβοι, το τρίγωνο, το κρυφτό και η τυφλόμυγα. Ακόμα και τα παιδιά των Ρωμαίων έπαιζαν τα παιχνίδια που έως και σήμερα συνεχίζονται: στεφάνια,

ροδάνια, κούκλες, άλογα, ξυλοπόδαρο, κύβους, ζάρια, σφαίρες, ρουλέτες, τόπια και το τρίγωνο, το οποίο παιζόταν με δύο τόπια και τρία άτομα (Γέρος, 1984).

Κάποια παιγνίδια της αρχαιότητας, που έχουν φτάσει ως τις μέρες μας και παίζονται σήμερα με τον ίδιο τρόπο ή με παραλλαγές, είναι (Προκόβας, 2010, Κοντήρα, 2002, Αντωνιάδης, 1994): άθυρμα (πήλινο αλογάκι πάνω σε ρόδες), κύλιντρο (τροχός), απόρραξις (μπάλα από δέρμα ή κομμάτια ύφασμα), αιώρα (κούνια ή κρεμάστρα), ακινητίνδα (τα σημερινά στρατιωτάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα και τα αγαλματάκια), εποστρακισμός (ψαράκια ή πεταλίδα), ασκωλιασμός (ασκί, κουτσό, ένα είδος ακροβασίας), αστραγαλισμός (ζάρια από κόκκαλα ζώων, κυρίως αρνιών), διελκυστίνδα (τράβηγμα του σχοινιού), κολλαβισμός (μπιζ ή βτζ), κρικηλασία (τροχός), πλαταγή (πήλινη κουδουνίστρα που στο εσωτερικό τους είχαν πέτρες ή σπόρους), στρεπτίνδα (πετράδι), σφαίρα (μπάλα, τόπι), σκοινάκι (σχοινάκι), σχοινοφιλίνδα (μαντιλάκι, λουρί), φωτιά (κάστρο), χυτρίνδα (παπαδίτσα, χύτρα), χαλκή μυία ή ψηλαφίνδα (τυφλόμυγα), εφεδρισμός (πλακίτσες, λούμπαρδα, τσουνιά), ιμαντελισμός (λουρί), καρύδια (βόλοι), βασιλίνδα (κλέφτες και αστυνόμοι), δεντροβατείν (σκαρφάλωμα στα δέντρα), κυνδαλισμός (παλούκια, καρφιά), κώνος ή στρόμβος, στρόβιλος, ρόμβος, βόμβυκας (σβούρα), μπάλα, πέταυρον (τραμπάλα), πεντέλιθα (πεντόβολα), πετροπόλεμος, πλαγγόνες (πήλινες κούκλες), αμπάριζα (κυνηγητό), αποδιδρασκίνδρα (κρυφτό).

Σε αρχαίους τάφους βρέθηκαν διάφορα παιχνίδια από αυτά που συνήθιζαν να θάβουν μαζί με τους νεκρούς. Οι Αρχαίοι Έλληνες λάτρευαν το παιχνίδι και αυτό φαίνεται από τα πολυάριθμα εκθέματα που διασώθηκαν και που σχετίζονται με χαρακτηριστικά στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής.

Το παιχνίδι στο Βυζάντιο

Στα χρόνια του Βυζαντίου το παιχνίδι δεν είχε την θέση που είχε στην αρχαιότητα και έπαιζαν παιδικά και πνευματικά παιχνίδια για λόγους ψυχαγωγικούς και παραδοσιακούς. Στην πρώτη Βυζαντινή εποχή η αγωγή είχε σκοπό να διαπλάσει καλούς πολίτες με ήθος. Τα σχολεία είχαν ηθικοθησκευτική τοποθέτηση και τα παιδιά έπαιζαν μόνο στις διακοπές. Όταν ενισχύθηκε η παρουσία του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού με τους Τρεις Ιεράρχες, αναγνωρίστηκε η ανάγκη της παιδικής ψυχής για κίνηση και δόθηκε προτεραιότητα στο παιχνίδι σαν κύρια απασχόληση των μικρών παιδιών. Στα χρόνια του Βυζαντίου και μέχρι το 9ο μ.Χ. αιώνα δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για τη θέση του παιγνιδιού και της άσκησης μέσα στην κοινωνία (Γέρος, 1984).

Στην εκπαίδευση η Φυσική Αγωγή δεν υπήρχε, γεγονός που οφειλόταν στο ότι η εκπαίδευση ήταν καθαρά εκκλησιαστική και πολλοί νέοι πήγαιναν στα μοναστήρια. Όμως, από τα άλλα παιδιά το παιχνίδι δεν έλειπε. Για τα μωρά και τα νήπια, τα δημοφιλέστερα παιχνίδια ήταν τα σείστρα (κουδουνίστρα) και ο καλαθίσκος (μικρό καλάθι). Τα κορίτσια έπαιζαν με κούκλες τις πλαγγόνες και τα νιννία και ήταν φτιαγμένες από κερί, πηλό ή γύψο. Στα κορίτσια άρεσε να αναπαριστούν σημαντικά κοινωνικά γεγονότα, όπως η βάπτιση και ο γάμος, να μιμούνται τις εργασίες, που έκανε η μητέρα τους στο

σπίτι και να χτίζουν σπίτια από χώμα. Υπήρχαν επίσης παιχνίδια με μπάλες (σφαίρες) που τις έφτιαχναν από πανιά, καθώς και παιχνίδια μελωδικά, που είχαν σχέση με δραστηριότητες όπως ο θερισμός και το όργωμα. Μελέτες που έγιναν για τη θέση του παιχνιδιού στη ζωή των Βυζαντινών δείχνουν ότι μετά τον 11ο μ.Χ. αιώνα το χρησιμοποιούσαν για δημιουργία ανθρώπινων χαρακτήρων (Γέρος, 1984).

Τα αγόρια συνήθως έπαιζαν στις αυλές και στις αλάνες της γειτονιάς παιχνίδια όπως κρυφτό, κυνηγητό, τσιλίκι, γουρούνα, τυφλόμυγα, αλώνι, μήλο, μεγάλα ξύλινα κουνιστά άλογα, σβούρα και ξιφομαχία με βέργες και άλλα. Επίσης, άλλα παιχνίδια που παίζονταν μόνο από τα αγόρια και ήταν δημοφιλή στο Βυζάντιο, είναι το δεντροβατείν, η διελκυστίνδα, το τσέρκι και το τσιλίκι, που ήταν γνωστά και από την Αρχαία Ελλάδα. Κοινά παιχνίδια σε αγόρια και σε κορίτσια ήταν: η αμπάρα ή αμπάριζα, ο αστραγαλισμός, η τριάρα ή ντάμα, η χαλκή μυία (τυφλόμυγα), το παιχνίδι του βασιλιά ή του ύπαρχου ή των αρχόντων και το σκάκι (Κουκουλές, 1948).

Το παιχνίδι στην Τουρκοκρατία

Η αρχαία ελληνική παράδοση ήταν έντονη και τα προγονικά παιχνίδια επηρέαζαν τις επιλογές των παιδιών. Οι πληροφορίες που έχουμε για τα παιχνίδια την εποχή της Τουρκοκρατίας, είναι ότι τα παιδιά συνέχιζαν να τα παίζουν. Κάποια παιχνίδια είχαν αρχαιολογικές ρίζες, άλλα βυζαντινές και άλλα από διαφορετικές εθνικότητες. Ο χώρος που τα έπαιζαν, ήταν το αλώνι και τα σοκάκια στις γειτονιές. Μερικά από τα παιχνίδια που έπαιζαν, ήταν το κλέφτικο (το κρυφτό), ο πετροπόλεμος, η ξιφομαχία, το κυνηγητό. Γενικά προτιμούσαν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια και όχι ατομικά (Αργυριάδη, 1997).

Τα κορίτσια επίσης την περίοδο αυτή δεν βρίσκονταν κλεισμένα στο σπίτι αλλά ήταν πιο ελεύθερα. Υπήρχαν υπαίθρια παιχνίδια και για τα κορίτσια, όπως η μέλισσα, το κουτσό το μήλο, η πινακωτή, η τυφλόμυγα και το τσιλίκι. Επίσης, έφτιαχναν ξύλινα κουνιστά αλογάκια και κούκλες με παραδοσιακές στολές, από ξύλο, κερί, χάντρες, ύφασμα, πανί, χρωματιστά χαρτιά, βαμβάκι και χοντρό μαλλί. Η πιο χαρακτηριστική κούκλα της εποχής εκείνης ήταν η Κουτσούνα (Αργυριάδη, 1997).

Στις γειτονιές τα παιδιά έπαιζαν τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Πολύ διαδεδομένο τότε ήταν το λεγόμενο αστραγάλους ή κότσια (μπίλιες) που τις έφτιαχναν από κόκαλο ζώου. Σε αυτό το παιχνίδι γίνεται ένας κύκλος και στο κέντρο του κάθε παιδί βάζει το κόκαλο του με σκοπό να πάρουν όσα περισσότερα κόκαλα μπορούν. Ένα ακόμα αγαπητό παιχνίδι στα παιδιά ήταν το πέντε με μια. Σε μια πλευρά ενός τραπεζιού υψωνόταν μικρή κούφια κολόνα και στη βάση της είχε μια τρύπα, που επικοινωνούσε με το τραπέζι. Έριχναν από πάνω έναν βώλο και για να κερδίσουν, έπρεπε ο βώλος βγαίνοντας από το τραπέζι να σταματήσει πάνω σε μια κάρτα με τον αριθμό πέντε.

Η γουμάρα είναι ένα γαϊδουράκι με βέργες, που έσερνε το παιδί στο σπίτι και στον δρόμο και το έφτιαχνε η μητέρα. Αγαπημένο παιχνίδι της εποχής αποτελούσε η ντόκα (λιθάρι), όπου έβαζαν σημάδι πάνω στα δέντρα ή στους τοίχους και μ' ένα λιθάρι

σημάδευαν με δύναμη το στόχο. Άλλο παιχνίδι ήταν η πέτρα στον κύκλο, οι μετέπειτα αμάδες. Σχεδιάζαν ένα κύκλο και από μια ορισμένη απόσταση πετούσαν πέτρες μέσα σε αυτόν. Όσοι έβαζαν τις περισσότερες πέτρες μέσα, ήταν και οι νικητές του παιχνιδιού. Την εποχή της επανάστασης του 1821 οι άθλοι των ηρώων αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για πολλά παιδικά μιμητικά παιχνίδια. Άλλα παιχνίδια ήταν όπως το σκοινίν, το σύρσιμον, η λαϊστέρα (κούνια), η τσαμούα (τυφλόμυγα), μαγκάλα (με μικρά κοχύλια), το τζαμί και τα μήλα που παίζονται μέχρι και σήμερα (Αργυριάδη, 1997).

Το παιχνίδι στην περίοδο της κατοχής και στη μεταπολεμική περίοδο

Στους νεότερους χρόνους τα παιχνίδια έπαιξαν σπουδαίο ρόλο για τα παιδιά του λαού μας. Τα χρόνια της Κατοχής 1940-1944 ήταν πολύ δύσκολα για όλους. Οι ελλείψεις σε ρούχα και τρόφιμα, η εξαθλίωση και η φτώχεια κυριαρχούσαν σε όλη τη χώρα. Τα παιδιά ήταν αδύνατα, καχεκτικά, ρακένδυτα και ζούσαν με τον φόβο του θανάτου. Κατάφεραν να επιβιώσουν χάρη στη λιγοστή τροφή, που τους εξασφάλιζαν οι γονείς τους και με το παιχνίδι. Το παιχνίδι τα έκανε να ζουν και να νιώθουν ελεύθερα και ανέμελα από τα προβλήματα, τα γέμιζε με θάρρος, αυτοπεποίθηση και χαρά. Από την άλλη μέσα από την κίνηση διασφάλιζαν την καλή τους υγεία και την ομαλή ανάπτυξη του σώματος τους. Πάντως το θέμα των παιχνιδιών τους ήταν ο πόλεμος (Προκόβας, 2010).

Τα παιδιά εκείνη την εποχή μαζί με τους γονείς τους ή και μόνα τους έφτιαχναν τα δικά τους παιχνίδια με καθημερινά υλικά. Μάζευαν κουτιά από κονσέρβες, διάφορα τσίγκινα υλικά και άλλα, όπως από κλαδιά δέντρων και οτιδήποτε ξύλινο υλικό έβρισκαν, από πανιά, χαρτί, από πακέτα τσιγάρων και οποιοδήποτε πολεμικό υλικό έβρισκαν, όπως οβίδες που υπήρχαν διασκορπισμένες στους δρόμους. Ο τσίγκος θεωρείται ένα υλικό εύκολο στη χρήση του και μπορούσαν με τη φαντασία τους να φτιάξουν πολλά παιχνίδια, όπως караβάκια, τρομπέτες, πεταλούδες, κουβαδάκια. Βιομηχανικά παιχνίδια δεν υπήρχαν (Αργυριάδη, 1997).

Τα κορίτσια έπαιζαν με τις κούκλες, που έφτιαχναν με οτιδήποτε έβρισκαν στο σπίτι. Για τις χάρτινες κούκλες έφτιαχναν φορέματα από χαρτί γκοφρέ και άλλοτε από πεπιεσμένο χαρτί και ύφασμα. Εξειδικεύονταν σε πήλινα είδη νοικοκυριού, καθώς και μικρογραφίες ζώων και πουλιών. Τα αγόρια έφτιαχναν βόλους και γκαζάκια από σφαίρες και βλήματα. Ο σκοπός του παιχνιδιού ήταν να ρίξουν τους όρθιους κάλυκες ή βλήματα και όσα έριχνε το κάθε παιδί τα έπαιρνε δικά του. Ένα ακόμα παιχνίδι ήταν τα πατίνια, όπου έβρισκαν ξύλα και ρουλεμάν για τις ρόδες. Μία παραλλαγή του πατινιού ήταν το αεροπλάνο, το οποίο έμοιαζε με το πατίνι απλά εκεί έφτιαχναν διαφορετικό το τιμόνι και επέβαιναν τρία ή τέσσερα παιδιά μαζί (Προκόβας, 2010).

Τα περισσότερα παιχνίδια ήταν ομαδικά παιχνίδια, όπου τα έπαιζαν στους δρόμους και στις αλάνες. Τα ομαδικά παιχνίδια ήταν πολλά, όπως ο κλίτσικας και το κλιτσικόπουλο (ξύλινο ραβδί), το κλοτσοσκοφί (μπάλα), το μπάζ (βόλοι). Στην κατοχή επειδή δεν υπήρχαν βόλοι, έπαιρναν πηλό, τον έκοβαν κομματάκια και ξέραιναν τους βόλους στις ταράτσες. Σε ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι που τους χρησιμοποιούσαν, ήταν να

δίνουν βώλους στον τότε κάτοχο ποδηλάτων και τα νοίκιαζαν για μία ώρα (Αργυριάδη, 1997).

Τα χαρτόνια ήταν ακόμα ένα ομαδικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά μάζευαν χαρτόνια από τσιγάρα και τα μετρούσαν με αξιολογήσεις ανάλογα τη σπανιότητά τους. Τα παιδιά τις κατοχής λάτρευαν να παίζουν τον Καραγκιόζη, όπου έφτασε το 1943 στην Ελλάδα και έπαιζαν αυτοσχέδιες παραστάσεις σε πρόχειρους μπερντέδες. Υπήρχαν και άλλα πολλά παιχνίδια, όπως ο ντόκος, οι ρετσέλες, το κλειδί, το στριφτό, το κονσερβόκουτο, το φημισμένο παιχνίδι γιο-γιο, που ήταν μια μπάλα την οποία κρεμούσαν από ένα λάστιχο. Άλλο χαρακτηριστικό παιχνίδι ήταν μέχρι το 1960 το γιρ-γιρ, δηλαδή ένας κύλινδρος από χαρτόνι και ένα ξυλάκι που ήταν το χερούλι του. Αντίστοιχο θορυβώδες παιχνίδι ήταν η ροκάνα από ξύλο ή τσίγκο και αργότερα από πλαστικό (Σιμόπουλος, 1988).

Μεταπολεμικά, οι συνθήκες διαβίωσης ήταν πολύ δύσκολες και τα παιδιά από πολύ μικρά αναγκάζονταν να εργαστούν, για να συνεισφέρουν στην οικογένεια. Όμως παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, κατάφερναν συχνά να ξεκόψουν από τη δουλειά και να παίξουν με τους συνομήλικους τους στον δρόμο. Με το παιχνίδι ξεχνούσαν για λίγο τα προβλήματα και τις δυσκολίες, χαλάρωναν, διασκεδάζαν και έτσι κατάφερναν να μην χάσουν το κουράγιο τους και την αισιοδοξία τους για τη ζωή.

Στη μεταπολεμική περίοδο περίπου στα μέσα του 20ου αιώνα αλλά και μέχρι τα τέλη του, τα παιδιά γέμιζαν τις γειτονιές και με άλλα διασκεδαστικά παιχνίδια, όπως: το κουτσό, περνά περνά η μέλισσα, λύκε λύκε είσαι εδώ, γύρω γύρω όλοι, μουσικές καρτέλες, λάστιχο, σκοινάκι, αμπάριζα, πετάει πετάει ο γαίδαρος, σπασμένο τηλέφωνο, σακουλοδρομίες (αγώνας τρεξίματος αλλά τα ποδιά ήταν μέσα σε σακούλες), παντομίμα, μακριά γαϊδούρα, μπίζ, δεν περνάς κυρά Μαρία και η μικρή Ελένη.

Το παιχνίδι στη σύγχρονη εποχή

Σήμερα αν και οι αλάνες, κυρίως στις πόλεις, έχουν μειωθεί, τα παιδιά χαίρονται, όταν βρίσκουν χώρο για να παίζουν, να τρέξουν, να κινηθούν. Τα κτίσματα και οι δρόμοι δεν βοηθούν το παιδί και το παιχνίδι. Τα πάρκα και τα αθλητικά κέντρα είναι οι μόνοι χώροι, όπου μπορούν να παίζουν. Τα παιδιά είναι στερημένα από το φυσικό περιβάλλον και είναι εγκλωβισμένα στα διαμερίσματα των πολυκατοικιών. Έτσι έχουν χάσει την επαφή τους με τη φύση, την εξοχή, το δάσος, τους δρόμους, ακόμα και από τη γειτονιά. Ο λόγος είναι ότι στον δρόμο έχουν αυξηθεί τα αυτοκίνητα, τα πάρκα έχουν λιγοστεύσει και οι γειτονιές έχουν γίνει επικίνδυνες ή ενοχλούνται οι περίοικοι. Στην πολυκατοικία οι ώρες είναι περιορισμένες, όπου θα βγουν στο μικρό μπαλκόνι να παίζουν, το οποίο είναι κλεισμένο με κάγκελα και συρματοπλέγμα. Γυμναστήρια, κέντρα νεότητας ή άλλοι χώροι δεν υπάρχουν ή είναι απρόσιτοι στα παιδιά. Το πρόβλημα της μη ύπαρξης χώρων για παιχνίδι έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να ασχολούνται με ηλεκτρονικά παιχνίδια και να καθλώνονται στο σπίτι, να μην κινούνται όσο θα ήθελαν και θα έπρεπε, να γίνονται μοναχικά, με προβλήματα βάρους, κατά μεγάλο ποσοστό, και κοινωνικότητας (Παπαδημητρακόπουλος, 1996).

Η σύγχρονη εποχή είναι η εποχή της βιομηχανοποίησης, της παγκοσμιοποίησης, της διαφήμισης, της αφθονίας, του καταναλωτισμού και του υλικού. Είμαστε στην εποχή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, όπως το Nintendo, το gameboy, και το playstation. Από τον 20ο αιώνα άρχισαν οι εισαγωγές παιχνιδιών. Χαρακτηριστικό βιομηχανοποιημένο είδος παιχνιδιού ήταν οι κούκλες, που ξεχώριζαν με κάποια αληθοφανή έκφραση, όπως το κλάμα, το γέλιο και γενικά τις γκριμάτσες ενός παιδιού (Παπαδημητράκοπουλος, 1996).

Ευτυχώς το παιχνίδι στους παιδικούς σταθμούς διατηρεί ακόμα την αθωότητα και την παιδικότητα στις ψυχές των παιδιών. Το παιχνίδι πλέον είναι μέσο μάθησης και τα παιδιά επικοινωνούν, εκφράζονται, βγάζουν τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους. Μπορεί να μην παίζουν τα παιχνίδια των προγόνων τους, αλλά κάποια παιχνίδια ακόμα διασκεδάζουν τα μικρά παιδιά χωρίς βία και χωρίς τον φόβο να τραυματίσουν τον αθώο και πολύτιμο κόσμο τους. Κάποια από αυτά είναι τα παρακάτω: τρελόμπαλες, ευχούλης (άσχημο κουκλάκι), σαπουνόφουσκες (θαυματουργός κύλινδρος που περιέχει νερό και απορρυπαντικό), βαβουροπατάτες (παιχνίδια με τη μορφή λαχανικών), μικρό μου πόνυ (χρωματιστά αλογάκια με τα χαριτωμένα ονόματα), αυτοκινητάκια και τρενάκια, φωτεινούλης (σκουληκάκια ή άλλα χαριτωμένα ζώακια που λάμπουν), πλαστικά τουβλάκια: Lego ή Playmobil (αγαπημένα τουβλάκια και μικροσκοπικά ανθρωπάκια), χούλα χούπ (φανταχτερό πλαστικό σε κυκλικό σχήμα), πάζλ (πνευματικό παιχνίδι), παιχνίδια με ήχους (επιμορφωτικά παιχνίδια).

Ακόμα και παιχνίδια χωρίς κανέναν εκπαιδευτικό σκοπό απαιτούν από τους παίκτες να μάθουν πολλά πράγματα. Τα παιχνίδια είναι περίπλοκα, απαιτούν προσαρμοστικότητα και αναγκάζουν τους παίκτες να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων. Οι ερευνητές έχουν καταγράψει πολυάριθμα οφέλη από το παιχνίδι, μεταξύ των οποίων η αύξηση της κοινωνικό-αισθηματικής, γνωστικής και φυσικής ανάπτυξης του παιδιού, της δημιουργικότητας, της συγκέντρωσης και των μηχανισμών επίλυσης προβλημάτων. «Όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση» (Πανταζής, 2004).

Η σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Ορισμένοι συγγραφείς εξετάζουν το παιχνίδι σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη, όπως οι Vygotsky (1976), ο Bruner (1972), ο Sylva (1977) και ο Sutton-Smith (1979), οι οποίοι μελετούν το παιχνίδι σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Άλλοι συγγραφείς επικεντρώνονται στη συνεισφορά του παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη. Ακολουθώντας αυτή την κατεύθυνση ο Rubin (1980) δίνει έμφαση στη μάθηση της κοινωνικής δεξιότητας, η Garvey (1977), οι Garvey & Knamer (1989) στη μάθηση των γλωσσικών στρατηγικών και ο Corsaro (1985), Corsaro & Eder (1990) στη συμμετοχή, στην κουλτούρα των συνομηλίκων (Πανταζής, 1997). Σύγχρονες επιμέρους έρευνες έχουν συνδέσει το παιχνίδι με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τον αυτό- έλεγχο και άλλα πολλά οφέλη (Αυγητίδου, 2001).

Ο Ε. Claparede αναφέρει ότι η παιδική ηλικία υπάρχει ακριβώς, για να παίζει ο άνθρωπος (Κάππας, 2005). Σύμφωνα με τον Fröbel, το παιχνίδι είναι το κλειδί για τον εξωτερικό κόσμο και εξαίρετο μέσο για την ενεργοποίηση του εσωτερικού κόσμου. Ο ίδιος αναγνώρισε ότι το παιχνίδι είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Γι' αυτό προσπαθούσε να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκαλύψουν δημιουργικά τον κόσμο τους. Τα παιδιά πρέπει να ενισχύονται μέσω παιχνιδιών στο νοητικό, συναισθηματικό τομέα αλλά και στον τομέα δεξιοτήτων, καθώς η ικανότητα για παιχνίδι είναι αναγκαία προϋπόθεση για την μετέπειτα ανάπτυξη ενός ισορροπημένου και ικανού για εργασία ανθρώπου (Πανταζής, 1997).

Σύμφωνα με τον Vygotsky είναι αδύνατο να αγνοηθεί το γεγονός ότι το παιδί ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες, καθώς παίζει. Εάν δεν καταλάβουμε τον ειδικό χαρακτήρα αυτών των αναγκών, δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τη μοναδικότητα του παιχνιδιού ως μορφή δραστηριότητας (Vygotsky, 1978). Τα ευρήματα των ερευνών του ενίσχυσαν την άποψη του σχετικά με το ότι το παιχνίδι είναι η πηγή της ανάπτυξης, καθώς στο παιχνίδι γίνεται φανερή η ολοκλήρωση διάφορων αναπτυξιακών διαδικασιών πιο νωρίς απ' ό,τι σε άλλες δραστηριότητες (Bodrova, 2013).

Επιπλέον, το παιχνίδι δεν συνεισφέρει μόνο στην ανάπτυξη των παιδιών με το να καλλιεργεί τη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά λειτουργεί και σαν ενδεικτικό του πώς εξελίσσεται η ανάπτυξή τους, καθώς το επίπεδο των δεξιοτήτων σε διάφορες δραστηριότητες, βελτιώνεται, καθώς προοδεύει η ανάπτυξή τους (Sheridan, 1991). Το παιχνίδι είναι έμφυτη σωματική και ψυχική ανάγκη του παιδιού και όταν δεν παίζει, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συμβαίνει κάτι στη σωματική ή ψυχική του υγεία (Κάππας, 2005).

Συμπεράσματα

Η μελέτη των παιχνιδιών από την αρχαιότητα έως σήμερα μπορεί να οδηγήσει στη διάγνωση του πολιτιστικού επιπέδου ενός τόπου (Προκόβας, 2010). Το παιχνίδι είναι ουσιώδες στοιχείο της πολιτιστικής ζωής ενός λαού. Έχει την ιδιότητα να σχετίζεται στο να σχηματίσει το ίδιο το παιδί την αντίληψη για την πραγματικότητα, την αυτογνωσία, καθώς και να το προετοιμάσει για την ικανότητά του να δημιουργήσει πολιτισμό (Garvey, 1990). Τα παιχνίδια είναι παγκόσμιο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και παρατηρούνται σε όλους τους πολιτισμούς.

Το παιχνίδι δεν είναι μόνο ένας τρόπος, για να περάσουν τα παιδιά ευχάριστα την ώρα τους, αλλά βοηθάει σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη του παιδιού. Δηλαδή, να αναπτύξει τις αισθήσεις του, την κοινωνικότητα του, τη φαντασία του, την παραγωγή και χρήση της γλώσσας, καθώς και της γραφής. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία, δομώντας έτσι την εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Ο ρόλος του είναι ουσιώδης στη νοητική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, γιατί προσφέρει ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση, πρόβλεψη, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων,

παραγωγή ερωτήσεων, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων (Σιβροπούλου, 1998).

Το παιχνίδι είναι δικαίωμα του παιδιού. Με αυτό βρίσκει ένα μέσο επικοινωνίας που δεν εκφράζεται με λόγια, εκδηλώνει την ενεργητικότητά του, ασκεί την σωματική του δύναμη, εξελίσσει τις αισθήσεις του, τη φαντασία του και αποκτά ευχέρεια και επιδεξιότητα. Το παιχνίδι για το παιδί δεν είναι μόνο κάποιο χαρακτηριστικό για την ηλικία του, ούτε και κάποια απλή ανάγκη, αλλά είναι η ίδια του η ζωή. Από τον καιρό που συστήθηκαν οργανωμένες κοινωνίες εμφανίστηκε η συνειδητή άσκηση, την οποία πρώτοι οι Έλληνες χρησιμοποίησαν στην αγωγή του ανθρώπου, γιατί αντιλήφθηκαν τη σημαντική αξία της στην ομαλή πνευματική και σωματική ανάπτυξη του. Το παιχνίδι έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη ελληνική κοινωνία. Από την αρχαιότητα ως και στις μέρες μας έχει βοηθήσει τα παιδιά του λαού μας, να ξεπεράσουν πολλές δύσκολες καταστάσεις και να υπάρχουμε ως σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antoniadis, A. (1994). *To paixnidi*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Argyriadi, M. (1997). *O kosmos tou laikou paixnidion – Afieroma Ellines aei paides este*. Athina: I Kathimerini Efimerida.
- Avgitidou, S. (2001). *To paixnidi: Synchrones ermineftikes kai didaktikes proseggiseis*. Athina: Typothito G. Dardanos.
- Velaoras, P. (2016). *To paidi, to paixnidi kai i entaxi tou sti mathisiaki diadikasia*. Athina: Vipapharm, Scientific Journal Articles.
- Bodrova, E. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 111-123.
- Bruner, J. (2000). *Kulturaobrazovanja*. Zagreb Educa.
- Galanaki, E. (2004). *Psychanalytikes Proseggiseis sto choro tis ekpaidefsis*. Athina: autoekdosi.
- Geros, Th. (1984). *To symboliko paixnidi vasi kai afeteria kallitechnikis drastiriotitas sto scholeio*. Athina: Diptycho.
- Carvey, C. (1990). *To paixnidi: i epidrasi stin exeliksi tou paidiou*. Athina: Koutsoubos A.E.
- Huizinga, J. (1970). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. London: Paladin.

- Kappas, Ch. (2005). *O rolos tou paixnidιου stin paidiki ilikia*. Athina: Atrapos.
- Koukoulēs, F. (1948). *Vyzantinon vιos kai politismos*. Athina: Papazisis.
- Krontira, L. (2002). *Elate na paiksoume mesa sto chrono*. Athina: Fytraki.
- Konstantinopoulos, S. (2007). *Paidagogiki tou paixnidιου*. Athina: Kyriakidi.
- Markantonatos, G., Moschopoulos, Th. & Chorafas, E. (2005). *Mikro leksiko tis archaia ellinikis*. Athina: Gutenberg.
- Maxim, G.W. (1989). *The very young child* (3rd ed.). Englewood Cliffs. NJ: Merril/Prentice-Hall.
- Pantazis, S. (1997). *I paidagogiki kai to paixnidi-antikeimeno sto choro tou nipiagogeιou*. Athina: Gutenberg.
- Papadimitrakopoulos, K. G. (1996). *Piso apo tin vitrina ton paixnidion*. Athina: Fotodotes.
- Prokovas, K. E. (2010). *Tote pou paizame laika paradosiaka paixnidia*. Thessaloniki: Gramma Vartholomaïos.
- Pearson, A. (1992). *I archaia Ellada*. Athina: Delithanasis.
- Petrovic-Soco, B., (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 235-251.
- Piaget, J. (1963). *Psihologijainteligencije*. Beograd: Nolit.
- Sivropoulou, R. (1998). *I organosi kai o schediasmos tou chorou sto plaisio tou paixnidιου*. Athina: Patakis.
- Simopoulos, K. (1988). *Xenoi taxidiotes stin Ellada*. T. B'. Athina: autoekdosi.
- Sheridan, M. (1991). *Play in Early Childhood from Birth to Six Years*. London: Routledge.
- Tegopoulos-Fytrakis. (1991). *Elliniko Lexiko*. Athina: Armonia.
- Vygotsky, L. (1978). *The Role of Play in Development*. In *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Ο εθελοντισμός και το σχολείο ως γέφυρα προς την ενεργό πολιτειότητα

Σίμου Ασπασία, Εκπαιδευτικός Νοσηλευτικής, M.Ed, M.Sc

Περίληψη

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επιζητούν τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών μέσω του σχολείου. Το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι ο εθελοντισμός απαιτεί παιδαγωγική αξιοποίηση, δηλαδή βιωματικές δράσεις, αναστοχασμός, ενσυναίσθηση και διαθεματική σύνδεση για την καλλιέργεια της κοινωνικής υπευθυνότητας. Αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο (ενεργός πολίτης, έννοιες μάθησης και αξιών) και παρουσιάζεται ανασκόπηση βασικών μελετών, όπου μεταξύ άλλων επισημαίνονται η έλλειψη αιτιότητας μεταξύ εθελοντισμού και ευτυχίας, τα σύνθετα κίνητρα εθελοντών, και τα οφέλη στην διαμόρφωση της προσωπικότητας, συμπεριφοράς και ενσυναίσθησης των μαθητών. Τέλος, γίνεται σύντομη αναφορά για τα κενά των ερευνών πάνω στο θέμα και διατυπώνονται ερευνητικά ερωτήματα για το μέλλον, ενώ παράλληλα προτείνονται και παιδαγωγικές πρακτικές προς εφαρμογή. Ως συμπέρασμα, συνάγεται ότι η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη απαιτεί ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση, πέρα από τη μεμονωμένη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Ενεργός πολίτης, Εθελοντισμός, Βιωματική μάθηση, Ενσυναίσθηση, Κοινωνική υπευθυνότητα

Volunteering and active citizenship at school

Aspasia Simou, Nurse Teacher, M.Ed, M.Sc

Abstracts

Contemporary educational approaches aim to cultivate active citizenship through schooling. This paper argues that volunteering requires pedagogical integration, including experiential activities, reflection, empathy development, and interdisciplinary connections in order to foster social responsibility. The theoretical framework (active citizenship, concepts of learning and values) is examined, and a review of key studies is presented. Among other findings, the lack of a causal relationship between volunteering and happiness is highlighted, along with the complex motivations of volunteers and its contribution to the development of students' personality, behaviour, and empathy. Finally, a brief reference is made to existing research gaps, and future research questions are proposed, while at the same time pedagogical practices for implementation are suggested. It is concluded that the development of active citizenship requires a comprehensive pedagogical approach, beyond mere participation in voluntary activities.

Key-words: Active citizenship, Volunteering, Experiential learning, Empathy, Social responsibility

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα έχει ως κρίσιμο στόχο τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, που διαθέτουν κοινωνική υπευθυνότητα και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία. Ο εθελοντισμός θεωρείται συχνά μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ωστόσο, οι πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η μεμονωμένη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις δεν εγγυάται αυτόματα ενεργή πολιτειότητα ή ενσυναίσθηση (Bocsi et al., 2017). Συγκεκριμένα, καμία ερευνητική εργασία ως τώρα δεν καταδεικνύει αιτιώδη σχέση ότι ο εθελοντισμός από μόνος του, χωρίς επιπλέον παιδαγωγική παρέμβαση, κάνει πιο ευτυχισμένο ή ευσυνείδητο τον άνθρωπο (Whillans et al., 2016). Αυτός είναι ο λεγόμενος εθελοντισμός χωρίς «ψυχή», όπου η συμμετοχή είναι απλώς επιφανειακή ή εξωτερικά καθοδηγούμενη. Συνεπώς, το παρόν άρθρο επιχειρεί να τεκμηριώσει ότι η πραγματική ανάπτυξη ενεργού πολίτη απαιτεί ολοκληρωμένη και συνδυαστική παιδαγωγική προσέγγιση: βιωματική μάθηση, αναστοχασμό, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, εκπαιδευτικούς με ορθολογισμό και διαθεματική σύνδεση με τη σχολική καθημερινότητα (Ιγνατίδου, 2019).

Ορισμοί και θεωρητικό πλαίσιο

- **Ενεργός πολίτης:** Στην παιδαγωγική επιστήμη, ενεργός πολίτης ορίζεται ως το άτομο που κατανοεί τις δημοκρατικές αξίες, ασκεί κοινωνική υπευθυνότητα και επιδίδεται σε κοινωνική δράση (Ιγνατίδου, 2019). Η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των κοινών αξιών θεωρούνται βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση της ενεργούς πολιτειότητας.
- **Εθελοντισμός:** Θεωρείται κοινωνική πρακτική ανιδιοτελούς δράσης προς όφελος άλλων ή του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία, οι εθελοντές συχνά έχουν ποικίλα κίνητρα (από την ανάδειξη επαγγελματικών ικανοτήτων μέχρι την προσωπική ικανοποίηση) πέρα από το αλtruιστικό κίνητρο (Bocsi et al., 2017).
- **Βιωματική μάθηση:** Μάθηση μέσω άμεσης εμπειρίας και πράξης. Σε σχέση με τον εθελοντισμό, σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσω πρακτικής συμμετοχής σε κοινωνικά έργα.
- **Αναστοχασμός:** Η διαδικασία κριτικής σκέψης και αυτοαξιολόγησης μετά από μια βιωματική δράση, σημαντική για την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Everhart et al., 2016).
- **Διαθεματικότητα:** Η σύνδεση του εθελοντικού έργου με διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, όπως προτείνεται στο νέο ΑΠΣ (Ιγνατίδου, 2019).
- **Ενσυναίσθηση:** Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Θεωρείται «η σπίθα της ανθρώπινης φροντίδας» (Barclay, 2007), κεντρική στην ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης (Silke et al., 2019).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο εθελοντισμός μπορεί να γίνει μέσο εκπαίδευσης για τον ενεργό πολίτη όταν συνοδεύεται από αναστοχαστική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι γίνονται πιο σαφείς αλλά ταυτόχρονα και πιο απαιτητικοί: Αντί για μία απλή

καλή πράξη, απαιτείται καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης (ενσυναίσθηση) και συμμετοχικής κουλτούρας (βιωματικότητα, διαθεματικότητα) ώστε να αποκτήσει νόημα ως μάθημα (Ιγνατίδου, 2019). Η ενσυναίσθηση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας, το οποίο κάποιοι μαθητές έχουν και άλλοι όχι. Αντίθετα, αποτελεί μια σύνθετη δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί, να καλλιεργηθεί και να εξελιχθεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η κατανόηση αυτής της μετατόπισης είναι κρίσιμη για την παιδαγωγική αξιοποίηση του εθελοντισμού: στόχος δεν είναι απλώς η έκθεση των μαθητών σε κοινωνικές δράσεις, αλλά η συστηματική ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η «ανάληψη προοπτικής» (perspective-taking ή «κατανόηση του κόσμου μέσα από την οπτική γωνία του άλλου»), η συναισθηματική κατανόηση και η κοινωνικά υπεύθυνη δράση (Everhart et al., 2016). Συνεπώς, ο βαθμός δυσκολίας στο έργο των εκπαιδευτικών δεν έγκειται στην πράξη του εθελοντισμού ως μίμηση, οδηγία ή υποχρέωση, αλλά στην συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών σε αυτή.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Εθελοντισμός και προσωπική ευημερία

Η συνήθης υπόθεση ότι ο εθελοντισμός οδηγεί σε άμεση πνευματική ικανοποίηση ή ευτυχία αμφισβητείται από εμπειρικές μελέτες. Για παράδειγμα, η Whillans και Ashley (2016) δείχνουν ότι η σχέση εθελοντισμού – ευτυχίας δεν εμφανίζεται ως αιτιωδώς ισχυρή. Δηλαδή, η επιπλέον ευτυχία που απολαμβάνουν οι εθελοντές συγκριτικά με τους μη-εθελοντές είναι μικρή και στατιστικά αμφιλεγόμενη. Είναι βέβαια σημαντικό να επισημανθεί εδώ και ο ψυχολογικός παράγοντας, ότι δηλαδή οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης μελέτης ήταν ήδη σε σχετικά υψηλό επίπεδο ψυχολογικής ευημερίας, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης, ενώ η ένταση και οι απαιτήσεις του προγράμματος εθελοντισμού ενδέχεται να λειτούργησαν επιβαρυντικά. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι τα οφέλη του εθελοντισμού μπορεί να εμφανίζονται σε διαφορετικό χρονικό ορίζοντα ή να είναι εντονότερα σε πιο εύαλπτες κοινωνικές ομάδες. Άλλες έρευνες (π.χ. Bosci et al., 2017) επίσης επισημαίνουν ότι η συμβολή του εθελοντισμού στην αυτοεκτίμηση ή στην ευζωία των νέων ποικίλλει ανάλογα με την ποιότητα και το πλαίσιο της δράσης. Σε γενικές γραμμές, οι διαθέσιμες έρευνες υποδεικνύουν ότι ο εθελοντισμός από μόνος του δεν αποτελεί «μαγικό» μονοπάτι για προσωπική ολοκλήρωση, αφού άλλωστε τα ίδια τα αποτελέσματα του εθελοντισμού δεν εμφανίζονται με ενιαίο τρόπο σε όλα τα πλαίσια, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της δράσης, τον βαθμό ενεργούς συμμετοχής και τον ρόλο που αναλαμβάνει το άτομο. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η συμβολή του δεν είναι καθολική αλλά εξαρτώμενη από το κοινωνικό και οργανωτικό πλαίσιο (Wilson & Musick, 1999).

Κίνητρα εθελοντισμού

Ο Bosci και οι συνάδελφοί του (2017) επισημαίνουν ότι οι νέοι εθελοντές καθοδηγούνται από πολλαπλά κίνητρα: επαγγελματική εξέλιξη, κοινωνική αναγνώριση, προσωπική ικανοποίηση και αλτρουιστικές αξίες, όχι όμως αποκλειστικά. Συχνά οι

συμμετέχοντες σε σχολικά προγράμματα εθελοντισμού επιδιώκουν όχι μόνο κοινοτικά κίνητρα αλλά και προσωπικά οφέλη (π.χ. ενίσχυση βιογραφικού). Αυτό σημαίνει ότι η υπόθεση «μόνο το ενδιαφέρον για τον άλλον» δεν ισχύει πλήρως (Bocsi et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη προχωρά πέρα από τη γενική αναφορά στα πολλαπλά κίνητρα και προτείνει μια τυπολογία εθελοντών, αναδεικνύοντας διακριτές ομάδες όπως οι «εθελοντές καριέρας», οι «μη κινητοποιημένοι», οι «υψηλά κινητοποιημένοι», οι «εθελοντές σε περιβάλλον χαμηλής εθελοντικής κουλτούρας». Η κατηγοριοποίηση αυτή καταδεικνύει ότι οι νέοι δεν συμμετέχουν στον εθελοντισμό με ενιαίο τρόπο, αλλά μέσα από διαφορετικά μείγματα κινήτρων, όπου συνυπάρχουν αλτρουιστικές και ωφελιμιστικές επιδιώξεις, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η επαγγελματική εξέλιξη και η κοινωνική δικτύωση (Wilson & Musick, 1999). Παράλληλα, εργασιακές αξίες όπως η κοινωνική προσφορά, η υπευθυνότητα και η συνεργασία συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εθελοντικής συμμετοχής, ενώ πιο εργαλειακές αξίες όπως η επαγγελματική εξέλιξη οδηγούν σε διαφορετικού τύπου εμπλοκή.

Ωστόσο, η σχέση αυτή δεν είναι γραμμική ή αιτιώδης, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη παιδαγωγικής παρέμβασης: ο εθελοντισμός δεν παράγει αυτόματα αξίες, αλλά μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωσή τους. Έτσι, στο πλαίσιο του σχολείου, τα διαφορετικά κίνητρα υποδηλώνουν πως οι μαθητές θα πρέπει να κατευθυνθούν ώστε να κατανοήσουν τις συλλογικές αξίες πίσω από τις πράξεις τους. Ενώ ο εθελοντισμός αποτελεί θετικό παράδειγμα κοινωνικής δράσης, χρειάζεται να συνοδεύεται από παιδαγωγική διαχείριση για να μετατραπεί σε μακροπρόθεσμο μαθησιακό αποτέλεσμα (Μάγκου, 2012). Το εύρημα αυτό έχει μάλιστα ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς υποδηλώνει ότι η σχολική εκπαίδευση οφείλει να λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των κινήτρων των μαθητών και να τα μετασχηματίζει προς κοινωνικά προσανατολισμένες αξίες.

Ενσυναίσθηση και κοινωνικές αξίες

Σημαντικό εύρημα είναι ότι ο εθελοντισμός μπορεί να ενισχύσει έννοιες όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, υπό προϋποθέσεις. Μελέτες (Silke et al., 2019) σε εφήβους καταδεικνύουν άμεση συσχέτιση της ενσυναίσθησης με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την αίσθηση πολιτικής ευθύνης. Παράλληλα, έρευνες πεδίου (π.χ. Barclay, 2007) δείχνουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε οργανωμένα προγράμματα κοινωνικής υπηρεσίας εμφανίζουν αυξημένη κατανόηση των αναγκών των άλλων και μεγαλύτερη ευαισθησία, εφόσον ενσωματώνεται αναστοχασμός μετά τη δράση. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο εθελοντισμός δεν αποτελεί πανάκεια και η απουσία ενσυναίσθησης συχνά τον εργαλειοποιεί. Αν όμως η ενσυναίσθηση δεν είναι πάντα συνέπεια του εθελοντισμού, αλλά βασική προϋπόθεση αυτού, πώς αυτή ενεργοποιείται;

Στους εξωγενείς παράγοντες που ενεργοποιούν την ενσυναίσθηση περιλαμβάνονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Τέτοιες πρακτικές περιλαμβάνουν τη συστηματική ενσωμάτωση αναστοχαστικών δραστηριοτήτων (π.χ. στοχευμένες ερωτήσεις

πριν και μετά τη δράση), την αυτοαξιολόγηση των μαθητών ως προς την ενσυναίσθητική τους ανάπτυξη, καθώς και τη διδασκαλία επιμέρους δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση και η κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων. Επιπλέον, το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά, όταν οργανώνεται με τρόπο που ευνοεί τον διάλογο, τη συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειριών (Everhart et al., 2016).

Στους ενδογενείς παράγοντες ενσυναίσθησης αναφέρεται μεταξύ άλλων ο ψυχολογικός παράγοντας της γνωστικής σύγκρουσης (Everhart et al., 2016). Η έννοια αυτή πρακτικά σημαίνει ότι όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κοινωνικές πραγματικότητες που διαφέρουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες, συχνά βιώνουν έκπληξη ή και αμφισβήτηση των αρχικών τους αντιλήψεων. Αυτή η ρήξη με τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις λειτουργεί ως αφετηρία μάθησης. Αρχικά δηλαδή μπορεί να βιώσουν ένα στάδιο «σοκ», καθώς έρχονται αντιμέτωποι με άγνωστες κοινωνικές συνθήκες. Στη συνέχεια, προχωρούν σε ένα στάδιο εξοικείωσης, όπου αρχίζουν να αναγνωρίζουν ομοιότητες με τους άλλους και να αποδομούν διαχωρισμούς τύπου «εμείς και αυτοί». Τέλος, καταλήγουν σε ένα στάδιο ενεργού εμπλοκής, όπου αντιλαμβάνονται βαθύτερα τις κοινωνικές αιτίες των προβλημάτων και αναπτύσσουν διάθεση συμμετοχής και ευθύνης. Χωρίς την επεξεργασία αυτής της εμπειρίας, ο εθελοντισμός κινδυνεύει να παραμείνει επιφανειακός (Sahri et al., 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι νέοι συχνά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευθύνης, χωρίς όμως να τα μεταφράζουν σε ενεργή κοινωνική δράση. Η διάσταση αυτή μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς αναδεικνύει ότι η ενσυναίσθηση, από μόνη της, δεν αρκεί για τη διαμόρφωση ενεργού πολίτη. Παράγοντες όπως ο φόβος κοινωνικής κριτικής, η έλλειψη δεξιοτήτων και η απουσία κατάλληλων ευκαιριών λειτουργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικές δράσεις (Silke et al., 2019).

Συνεπώς, είναι κατανοητό ότι δεν αναδεικνύεται μόνο η ενσυνείδητη παθητική ενσυναίσθηση, αλλά κυρίως η «κινητήρια ενσυναίσθηση»: όταν ο εθελοντισμός διδαχθεί με τρόπο βιωματικό, ενεργοποιεί την ικανότητα να νιώθουμε τον άλλον και την επιθυμία να **δράσουμε**, να συνεργαστούμε για ένα κοινό σκοπό.

Ο ρόλος του σχολείου στην εκπαίδευση για την κοινωνική υπευθυνότητα

Η κύρια αρμοδιότητα του σχολείου, βάσει των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, είναι να ενσωματώνει τον εθελοντισμό διαθεματικά και βιωματικά – όχι ως αυτόνομο μάθημα, αλλά ως στρατηγική διαχείριση αξιών (Ιγνατίδου, 2019). Η διάκριση αυτή αναδεικνύει μια βασική παιδαγωγική αντίθεση: ενώ το σχολείο παραδοσιακά οργανώνεται γύρω από τη μετάδοση θεωρητικής γνώσης, ο εθελοντισμός δεν μπορεί να «διδασχθεί» αποτελεσματικά ως θεωρία, αλλά προϋποθέτει βιωματική εμπλοκή, εμπειρία και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να προσφέρει τον χώρο

και τη δομή (με εκπαιδευτικό σχέδιο) όπου οι μαθητές θα εφαρμόσουν και θα αναστοχαστούν πάνω στον εθελοντισμό με δημιουργικό και κριτικό τρόπο (Μάγκου, 2012).

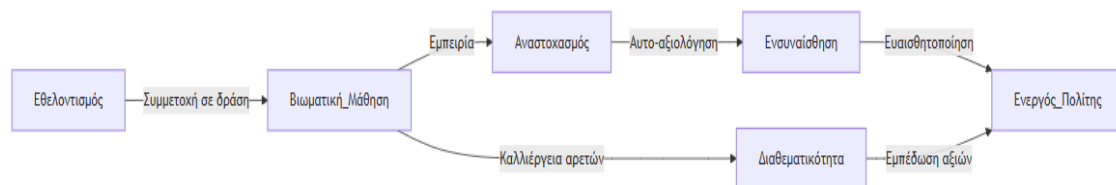
Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση κινείται η έννοια της λεγόμενης «μάθησης μέσω υπηρεσίας» (service learning), όπως αναδεικνύεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Bocsi et al., 2017). Σε αυτή την προσέγγιση, ο εθελοντισμός δεν αποτελεί απλώς εξωσχολική δραστηριότητα ή απλό μάθημα που βαθμολογείται και διδάσκεται, αλλά ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών και συνδέεται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους μέσω **δράσεων**. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς, ενώ παράλληλα επεξεργάζονται τις εμπειρίες τους μέσα από συζήτηση και αναστοχασμό. Ο εθελοντισμός λειτουργεί, έτσι, ως πεδίο εμπειρίας και όχι θεωρίας, το οποίο όμως απαιτεί καθοδήγηση, σταδιακή ενίσχυση και αναστοχαστική επεξεργασία για να μετατραπεί σε μάθηση. Με όρους γνωστικής ανάπτυξης, η διαδικασία αυτή μπορεί να ιδωθεί ως μια μορφή «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (scaffolding), όπου οι μαθητές, με την κατάλληλη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, μεταβαίνουν από την επιφανειακή κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων σε βαθύτερη ενσυναισθητική κατανόηση. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται κεντρικός ως διαμεσολαβητής της εμπειρίας (Everhart et al., 2016). Η δράση μετατρέπεται σε γνώση, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας ουσιαστικά και δραστικά την ενεργό πολιτειότητα.

Επιπτώσεις του εθελοντισμού στους μαθητές

Η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις συνδέεται ομολογουμένως με θετικές αλλαγές στην ταυτότητα των μαθητών: αύξηση αυτοεκτίμησης, ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων, βελτίωση κοινωνικών ικανοτήτων κ.α. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επιβεβαιώσει ερευνητικά πολλές φορές το γεγονός αυτό. Αναλυτικότερα, ο O'Connor (2014) αναφέρει ότι μαθητές που ενεπλάκησαν σε πρόγραμμα εθελοντισμού ανέφεραν πιο ισχυρό αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Τονίζει μάλιστα ότι η εμπλοκή σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς φαίνεται να συνδέεται με μειωμένες προβληματικές συμπεριφορές και περιορισμό τάσεων κοινωνικού κινδύνου, άγχους και κατάθλιψης. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι ο εθελοντισμός λειτουργεί ως μια μορφή κοινωνικής εξάσκησης, μέσα από την οποία οι μαθητές δοκιμάζουν ρόλους, αναπτύσσουν υπευθυνότητα και επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με τον εαυτό και τους άλλους. Ιδιαίτερα κατά την εφηβεία, περίοδο κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, ο εθελοντισμός μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο συγκρότησης της κοινωνικής και ηθικής ταυτότητας των νέων, καθώς η συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις ενισχύει τη σύνδεσή τους με τους άλλους και την αίσθηση του «ανήκειν» (Haski-Leventhal et al., 2008).

Ωστόσο, οι επιδράσεις αυτές δεν είναι αυτόματες ούτε ανεξάρτητες από το περιβάλλον του μαθητή. Αντίθετα, διαμορφώνονται μέσα σε ένα πλέγμα οικογενειακών, κοινωνικών και σχολικών παραγόντων, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο εθελοντισμός δεν δρα ως αυτόνομος μηχανισμός αλλαγής (O'Connor, 2014). Επιπλέον, η ένταση και η ποιότητα αυτών των επιδράσεων διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τα

χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως η ηλικία, τα κίνητρα και το κοινωνικοοικονομικό τους πλαίσιο, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο εθελοντισμός δεν επηρεάζει όλους τους νέους με τον ίδιο τρόπο (Sahri et al., 2013). Παρομοίως, οι Hamilton και Fenzel (1988) παρατηρούν ότι οι νέοι εθελοντές αναπτύσσουν ισχυρότερο αίσθημα κοινότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά τονίζουν ότι ο αντίκτυπος εξαρτάται από το περιβάλλον (παρακολούθηση, υποστήριξη) και ότι τα οφέλη στην κοινωνική υπευθυνότητα δεν είναι εντυπωσιακά από μόνα τους. Συγχρόνως, μελέτες όπως του Whillans et al. (2016) επισημαίνουν ότι τέτοια οφέλη είναι συχνά σταδιακά και βραχυπρόθεσμα αν δεν συνοδεύονται από αναστοχασμό. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να συμμετέχουν σε μία δωρεά αγαθών, αλλά τα πραγματικά μαθήματα για τη φτώχεια φαίνονται μέσα από συστηματική επεξεργασία μετά το γεγονός (Barclay, 2007).



Διάγραμμα 1. Ροή παιδαγωγικών διαδικασιών από τον εθελοντισμό προς το αποτέλεσμα ενεργού πολίτη.

Το παραπάνω διάγραμμα συνοψίζει τη λογική: η συμμετοχή σε εθελοντική δράση οδηγεί σε βιωματική μάθηση, η οποία απαιτεί αναστοχασμό και διαθεματική ένταξη. Μέσα από αυτόν τον κύκλο, ενισχύεται η ενσυναίσθηση και αναπτύσσονται πράξεις δημοκρατικής ευθύνης, σχηματίζοντας τον ενεργό πολίτη.

Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν σαφή συμπεράσματα. Το κυριότερο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο εθελοντισμός έχει δυναμική θετικών αποτελεσμάτων στους νέους (ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, ταυτότητας, αυτοεκτίμησης), ωστόσο αυτά τα αποτελέσματα δεν θεωρούνται αυτόματα ή εγγυημένα (Moore & Allen, 1996). Η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητο αποτέλεσμα της συμμετοχής σε εθελοντικές δράσεις, αλλά προϋποθέτει τη σύνδεση της εμπειρίας με αξιακά συστήματα και μαθησιακές διαδικασίες. Η κατανόηση των διαφορετικών τύπων εθελοντών και των υποκείμενων κινήτρων τους αποτελεί κρίσιμο βήμα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα μετατρέπουν την πράξη σε συνειδητή κοινωνική στάση. Ακόμη και ο Barclay (2007) διαπιστώνει ότι η απόκτηση ενσυναίσθησης και ενεργητικής στάσης απαιτεί σαφή καθοδήγηση των μαθητών, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τις αξίες και τους σκοπούς των πράξεών τους (Bocsi et al., 2017).

Ο βασικός ισχυρισμός όλων είναι ότι ο εθελοντισμός δεν αρκεί από μόνος του, γιατί τα κίνητρα δεν είναι πάντοτε εντελώς αγνά. Ο εθελοντισμός μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για την διαμόρφωση ενεργού πολίτη, αλλά μόνο αν ενταχθεί σε διδακτική συνέχεια και αναστοχαστική επεξεργασία. Σημαντικό να τονιστεί εδώ ότι η έλλειψη άμεσης αντιφάσεως στις έρευνες είναι εμφανής και αξιοπρόσεκτη, καθώς η σημασία του παιδαγωγικού πλαισίου αναδεικνύεται δεδομένη (σε σύγκριση για παράδειγμα με το οικογενειακό πλαίσιο). Οι διαφορές αφορούν απλώς στο μέγεθος των επιδράσεων και τις μεθόδους: π.χ. κάποια ευρήματα (O'Connor, 2014, Hamilton & Fenzel, 1988) μιλούν για αισθητή επίδραση στην ταυτότητα, ενώ άλλα (Whillans et al., 2016) υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα των συνθηκών και των κινήτρων.

Παρ' όλα αυτά, ενώ η ερευνητική βιβλιογραφία μελετά συστηματικά τα οφέλη, υπάρχουν επίσης και ορισμένα σημαντικά κενά τα οποία χρειάζεται να επισημανθούν: Πρώτον, στην εκπαιδευτική πράξη, ο εθελοντισμός δεν εντάσσεται ως αυτόνομο μάθημα, αλλά υλοποιείται κυρίως μέσα από αποσπασματικές δράσεις, γεγονός που περιορίζει τη συστηματική του αξιοποίηση. Επιπλέον, παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται ότι η καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας δεν αποτελεί μόνο ζήτημα παιδαγωγικής πρόθεσης, αλλά και ζήτημα εκπαιδευτικών δομών και προϋποθέσεων (Ιγνατίδου, 2019).

Αυτά τα κενά οδηγούν στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τίθενται προς προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας:

- Πώς διαφοροποιείται ο αντίκτυπος ενός προγράμματος εθελοντισμού όταν ενσωματώνεται πλήρως στο αναλυτικό πρόγραμμα έναντι όταν εφαρμόζεται ως έκτακτο εκπαιδευτικό γεγονός;
- Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στη μακροπρόθεσμη διατήρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του εθελοντισμού;
- Πώς επηρεάζονται οι μαθητές με διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα από κοινές εθελοντικές δράσεις;
- Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα είναι κρίσιμη για την τεκμηρίωση της χρήσης του εθελοντισμού ως εκπαιδευτικού εργαλείου.

Προτάσεις για καλές εκπαιδευτικές πρακτικές

- **Σχεδιασμός διδακτικών σεναρίων:** Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν εθελοντικές δράσεις στο πρόγραμμα, διαμορφώνοντας σενάρια που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα.
- **Προώθηση βιωματικών δραστηριοτήτων:** Να οργανώνονται εκτός τάξης δραστηριότητες, όπως δένδροφυτεύσεις ή συλλογή πρώτων αναγκών για ασθενείς, όπου οι μαθητές θα βιώσουν έμπρακτα έννοιες όπως αλληλεγγύη και συνεργασία (Barclay, 2007).

- **Αναστοχαστικά εργαλεία:** Να ενσωματώνονται ημερολόγια δράσης, και εργασίες αυτοαξιολόγησης μετά από κάθε εθελοντική εμπειρία (Everhart et al., 2016). Οι μαθητές να συζητούν σε ομάδες τι έμαθαν, πώς ένιωσαν και πώς αυτά συνδέονται με τη ζωή τους.
- **Κατάρτιση εκπαιδευτικών:** Να οργανωθούν σεμινάρια για δασκάλους και καθηγητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις πρακτικές παιδαγωγικής διεύθυνσης εθελοντικών προγραμμάτων (Whillans et al., 2016).
- **Συνεργασία με την τοπική κοινωνία:** Να προβλεφθεί συνεργασία σχολείων με διάφορους φορείς, ώστε οι δράσεις να έχουν ρεαλιστικό αντίκτυπο και οι μαθητές να εκτίθενται σε πραγματικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Silke et al., 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barclay, H. L. (2007). *Participation in a Community Service Programme Has a Positive Effect on High School Volunteers' Empathy* (Master's thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg (South Africa)).
- Bocsi, V., Fényes, H., & Markos, V. (2017). Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(2), 117–131. DOI: 10.1177/2047173417712861
- Everhart, R. S., Elliott, K., Pelco, L. E., Westin, D., Briones, R., & Peron, E. (2016). *Empathy activators: Teaching tools for enhancing empathy development in service-learning classes*. Virginia Commonwealth University, Division of Community Engagement.
- Hamilton, S. F., & Fenzel, L. M. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. *Journal of adolescent research*, 3(1), 65-80.
- Haski-Leventhal, D., Ronel, N., York, A.S., & Ben-David, B.M. (2008). Youth volunteering for youth: Who are they serving? How are they being served?☆. *Children and Youth Services Review*, 30(7), 834-846. DOI: 10.1016/j.childyouth.2007.12.011
- Ignatidou, E. (2019). *I Prosengisi tou Ethelontismou mesa apo ti diathematikotita sti Defterovathmia ekpaidefsi* (Metaptychiaki diatrivi, Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Orestiada).
- Magkou, M. (2012). *Didaskontas ton ethelontismo: Ena encheiridio gia ton kathigiti tis defterovathmias ekpaidefsis*. Geniki Grammateia Neas Genias.

- Moore, C. W., & Allen, J. P. (1996). The effects of volunteering on the young volunteer. *The journal of primary prevention*, 17(2), 231–258. DOI: 10.1007/BF02248794
- O'connor, B. (2014). *Does Volunteerism Shape Adolescent Attitude and Behavior?*. DOI: 10.17615/7tkw-3c09
- Sahri, M., Murad, K., Alias, A., & Sirajuddin, M. D. M. (2013). Empowering Youth Volunteerism: The Importance and Global Motivating Factors. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 502. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/995>
- Silke, C., Boylan, C., Brady, B., & Dolan, P. (2019). Empathy, social values and civic behaviour among early adolescents in Ireland: scientific report.
- Whillans, A. V., Seider, S. C., Chen, L., Dwyer, R. J., Novick, S., Gramigna, K. J., ... & Dunn, E. W. (2016). Does volunteering improve well-being?. *Comprehensive Results in Social Psychology*, 1(1-3), 35-50. DOI: 10.1080/23743603.2016.1273647
- Wilson, J., & Musick, M. (1999). The Effects of Volunteering on the Volunteer. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 141–168. DOI: 10.2307/1192270

Οι αφίσες του Ε.Ο.Τ. και μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής αρχαιολογίας

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση παρουσιάζει τη δράση που υλοποιήθηκε από το τμήμα Α5 του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, σε δύο στάδια/φάσεις, κατά το σχολικό έτος 2025-2026, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων. Στόχος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές μας την πλούσια ιστορία των αφισών του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) και να τη συνδέσουν με το περιεχόμενο της πρότασης που λέγεται ότι διατυπώθηκε από την πρώην Υπουργό Πολιτισμού Μελίνα Μερκούρη, η οποία χαρακτηρίζει τον πολιτισμό ως τη «βαριά βιομηχανία» της χώρας. Στην πρώτη φάση/στάδιο έγινε περιήγηση στη σειρά των αφισών αυτών, από το 1929 μέχρι τις μέρες μας, μέσα από το ψηφιακό Αρχείο του Ε.Ο.Τ. (<https://gnto.gov.gr/apothetirio/afises/>). Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές μας να δημιουργήσουν μία αφίσα, με λόγο ή και εικόνα, προβάλλοντας τις σύγχρονες ομορφιές της χώρας μας, προσπαθώντας να εστιάσουν σε συγκεκριμένα γνωρίσματα του τόπου μας. Στο τέλος, παρουσιάστηκαν οι προτάσεις τους στην ολομέλεια της τάξης και βραβεύτηκε εκείνη που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη αποδοχή.

Λέξεις- Κλειδιά: Αφίσες Ε.Ο.Τ., πολιτισμός, ΕΠΑ.Λ. Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.

The Greek National Tourism Organization (GNTO/EOT) posters 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 2025-2026, by A'5 class. For this project a critical study of the Greek National Tourism Organization (GNTO/EOT) posters from 1929 to the present was conducted through its digital archive. The aim of this "journey" was to reveal a systematic evolution of Greece's visual identity, shifting from a focus on classical antiquity to a modern, sun-and-sea experience. Then, our students were asked to create a new poster with words and images that blend contemporary landmarks, vibrant city life, and natural wonders. Melina Merkouris's saying which characterizes culture as the country's "heavy industry" was a valuable contributor to this project.

Key-words: Greek National Tourism Organization (GNTO/EOT) posters, culture, Vocational High School, Creative Activities Zone.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να περιγραφεί η δράση που υλοποιήθηκε από το τμήμα Α΄5 του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ Αγ. Παρασκευής, κατά το σχολικό έτος 2025-2026, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων που διδάσκεται για τρεις (03) διδακτικές ώρες στην Α΄ τάξη των ΕΠΑ.Λ. Το γενικό θέμα που ερευνήθηκε ήταν οι «Υδάτινες διαδρομές στην πόλη μας». Η συλλογή των αφισών του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (Ε.Ο.Τ), όπως παρουσιάζονται ψηφιακά στην πλατφόρμα του Ε.Ο.Τ. (<https://gnto.gov.gr/apothetirio/afises/>), δίνουν μια εικόνα για τον τρόπο που προβάλλεται η Ελλάδα στο εξωτερικό από το 1929 μέχρι σήμερα και τις πολιτικές ή εικαστικές επιρροές που κάθε φορά δέχεται και αφομοιώνει. Το νερό, σε διάφορες μορφές, δίνει το παρών σε όλη αυτήν τη διαδρομή. Μελετήθηκε ο διάλογος που γίνεται μεταξύ του γνωστού αποφθέγματος της Μελίνας Μερκούρη, της πρώην Υπουργού Πολιτισμού της Ελλάδας πως «ο πολιτισμός είναι η βαριά βιομηχανία της χώρας» και των εικαστικών επιλογών του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) (Mylonas, 2020), όπως αποτυπώθηκαν στις αφίσες που κυκλοφόρησαν κυρίως κατά τον 20^ο αιώνα (Plantzos, 2016). Επίσης, συζητήθηκε το περιεχόμενο της πολιτιστικής ταυτότητας του νεοελληνικού κράτους, με άξονες τη ρήση της Μελίνας Μερκούρη και τις αφίσες του Ε.Ο.Τ. Τέλος, οι μαθητές μας κλήθηκαν να αποτυπώσουν με λόγο ή και εικόνα τη δική τους αφίσα που προβάλλει τις σύγχρονες ομορφιές της χώρας μας και η καλύτερη, κατά την κρίση τους, βραβεύτηκε κατά πλειοψηφία. Η δράση πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια/φάσεις σε τέσσερις (04) διδακτικές ώρες συνολικά.

Είναι ο πολιτισμός η «βαριά βιομηχανία» της χώρας;

Η Μελίνα Μερκούρη (1996) υπήρξε μια χαρισματική προσωπικότητα και καλλιτέχνης, παθιασμένη με την Ελλάδα (1986), που είχε διεθνή ακτινοβολία και λειτούργησε ως πρέσβης των ελληνικών συμφερόντων στο εξωτερικό και κατά τη διάρκεια της θητείας της ως Υπουργός Πολιτισμού, από το 1981-1989 και από το 1993 μέχρι τον θάνατό της, το 1994 σε κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ. Τα πρώτα, μάλιστα, χρόνια στο Υπουργείο Πολιτισμού εργάστηκε με ζήλο για την πολιτιστική ανάπτυξη της Αθήνας και την επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα (Korka, 2020).

«Ο Πολιτισμός είναι η βαριά βιομηχανία της Ελλάδας» είναι μια πρόταση που της αποδίδεται, εννοώντας πως δυνητικά θα μπορούσε να λειτουργήσει έτσι ο πολιτισμός. Υπάρχουν πάμπολλοι ορισμοί για την έννοια πολιτισμός (1996), αλλά επικρατέστερος θεωρείται αυτός της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας που διακρίνει τον πολιτισμό σε δύο κατηγορίες, τον πνευματικό πολιτισμό (culture/Kultur), τη γλώσσα, δηλαδή, ενός λαού, τις ιδέες, τα έθιμα, τη θρησκεία, την τέχνη και τον υλικό ή τεχνολογικό πολιτισμό (civilization/Zivilisation), τις επιστημονικές γνώσεις και τα τεχνολογικά επιτεύγματα ενός κοινωνικού συνόλου ανθρώπων.

Στην πρόταση της Μελίνας Μερκούρη ως πολιτισμός, όπως επισημαίνει ο Παντελής Μπουκάλας (2020), νοείται ο πνευματικός πολιτισμός, τα παλαιά μνημεία, δηλαδή, τα δύο Νόμπελ λογοτεχνίας και πιθανόν η μουσική των συνθετών Θεοδωράκη και Χατζηδάκι (Kostakis, 2004). Αυτά τα στοιχεία προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία του ελληνικού λαού και αναγνωρίζονται με ευκολία από τους ξένους. Γι' αυτόν τον λόγο μπορεί κάποιος να

δικαιολογήσει και την έμφαση που δόθηκε στην ανάδειξη των αρχαιοτήτων του Μετρό Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια κατασκευής του απαιτητικού αυτού σύγχρονου τεχνικού έργου (Adam-Veleni & Mylopoulos, 2018).

Η διαμόρφωση πολιτικής για την ανεύρεση, διάσωση, προστασία, συντήρηση, ανάδειξη και προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας, τόσο της υλικής όσο και της άυλης είναι ο στρατηγικός σκοπός της Γενικής Διεύθυνσης Αρχαιοτήτων και Πολιτιστικής Κληρονομιάς του Υπουργείου Πολιτισμού (Polychronopoulos, 2011) που υφίσταται ως ανεξάρτητο Υπουργείο (Πολιτισμού και Επιστημών, αρχικά) από το 1971 (σύσταση με Ν.Δ. 957/1971 «ΦΕΚ166/Α/25-8-1971» και εξής. Το 1985, με τον Ν. 1558/1985 το Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών μετονομάστηκε σε Υπουργείο Πολιτισμού (χ.χ.), αρμόδιο για την Πολιτιστική Κληρονομιά και την ανάπτυξη των Τεχνών.

Σχετικά με την ιστορία της βιομηχανικής παραγωγής της Ελλάδας είναι σημαντικό να διευκρινισθεί πως η οικονομική ανάπτυξη της χώρας ήταν πρωτοφανής από το τέλος της δεκαετίας του 1950. Ήταν, μάλιστα, τόσο υψηλοί οι ρυθμοί ανάπτυξης της στις αρχές του 1960 που συγκρίνονταν με εκείνους της Ιαπωνίας. Ο τομέας που κυρίως ενισχύθηκε ήταν ο κατασκευαστικός. Η δικτατορία από το 1967, επίσης, συνέχισε τη θετική οικονομική πολιτική, η οποία ανακόπηκε από την πετρελαϊκή κρίση του 1973 (Charalampis, 2024). Από το 1984 και μετά, όμως, ακολουθήθηκε μια πολιτική κάμψης της βιομηχανίας, κυρίως μέσω των προβληματικών επιχειρήσεων, με αποτέλεσμα, μέσα σε τέσσερα χρόνια, να ανέλθει το χρέος της χώρας στο διπλάσιο (Gianitsis, 1984; Liargkonas & Repousis, 2011).

Στα χρόνια αυτά της οικονομικής κρίσης της δεκαετίας του 1980 φαίνεται πως διατυπώνεται το απόφθεγμα της Μελίνας Μερκούρη, ως αντίδοτο και στην παρακμή της ελληνικής βιομηχανίας. Είναι προφανές πως οι δημόσιες πολιτικές διαμορφώνονται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, επιχειρούν τη νοηματοδότηση εννοιών που εμπλέκονται στο περιεχόμενο της πολιτικής και λειτουργούν σε ορισμένη χρονική περίοδο (Ladi & Ntalakou, 2016). Ο πολιτισμός εντάχθηκε στην κυβερνητική αντζέντα και τη δημόσια διοίκηση και η Μελίνα Μερκούρη, ως Υπουργός Πολιτισμού αφοσιώθηκε κυρίως στον αγώνα για την επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα, κάνοντας μία διεθνή εκστρατεία, καθώς θεωρούσε πως η πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας είναι η πραγματική περιουσία της (Pantermalis, 2017). Ο πολιτισμός αποκτά προτεραιότητα και στις μέρες μας με στοχεύσεις παρόμοιες με της δεκαετίας του 1980, αλλά πιθανόν πιο κοντά στην επίτευξη της επιστροφής των γλυπτών του Παρθενώνα στη χώρα μας (Myrtila, 2024).

Α' στάδιο/ φάση της Δράσης

Οι αφίσες του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού

Στο α' στάδιο/φάση της δράσης μας, διάρκειας δύο (02) διδακτικών ωρών, και προκειμένου να εξεταστούν οι πολιτιστικές πολιτικές της Ελλάδας, επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης η λειτουργία του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) και οι διαφημιστικές αφίσες που δημιούργησε. Η πρόταση της Μελίνας Μερκούρη παραφράζεται, στην περίπτωση αυτή, ως εξής: «Ο τουρισμός αποτελεί τη βαριά βιομηχανία της χώρας» και δεν είναι τυχαίο που τα δύο

αντικείμενα, ο πολιτισμός και ο τουρισμός συνυπάρχουν σε ένα ενιαίο Υπουργείο κατά το διάστημα 2009-2012 (χ.χ). Ο πολιτιστικός τουρισμός, μάλιστα, αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα είδος εναλλακτικού τουρισμού (Doulkeri, 2018). Όπως διαπιστώνεται από τα άρθρα που παρουσιάζονται στο συλλογικό έργο: «*Τα Τοπία Τουρισμού: Ανακατασκευάζοντας την Ελλάδα*» (Aisopos, κ.α., 2015), ο τουρισμός αποτελεί ένα όχημα συνεχούς εκσυγχρονισμού της Ελλάδας μέσα από τη δημιουργία τοπίων τουριστικού και αρχαιολογικού ενδιαφέροντος, αναπλάσεων παραδοσιακών οικισμών και κατεξοχήν μέσα από την ανάπτυξη μεγάλης κλίμακας υποδομών, θερέτρων και ξενοδοχείων.

Ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) που ιδρύθηκε το 1929 υπήρξε αρωγός στην προσπάθεια ανάδειξης των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων, με σκοπό την προσέλκυση τουριστών (Plantzos, 2016:28). Οι αφίσες του Οργανισμού καθιερώθηκαν ως εργαλείο προβολής και ενημέρωσης για την ομορφιά της Ελλάδας (Koutsovasili, 2015) και πολλοί ονομαστοί καλλιτέχνες, φωτογράφοι και ζωγράφοι προσέφεραν τις ιδέες τους για τη δημιουργία τους. Δεν είναι βέβαιο αν το εικονογραφικό περιεχόμενο τους γινόταν πάντα κατανοητό από τους ξένους τουρίστες, αλλά στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα οι αφίσες αυτές είναι περιζήτητες στην αγορά της τέχνης, όπως διαπιστώνεται από τη δημοπρασία του Βέργου το 2021 (Mylonas, 2021).

Η παλαιότερη τουριστική αφίσα χρονολογείται το 1929 και είναι μια φωτογραφία της Nelly's (Ελλη Σουγιουλτζόγλου-Σεραϊδάρη, 1899-1988). Απεικονίζει τον Παρθενώνα φωτογραφημένο από τα Προπύλαια. Η γοητευτική αυτή αφίσα (Εικ. 1), με τον αισθησιασμό της, παραπέμπει στον ρομαντισμό του Παλαμά, του Σικελιανού και του Περικλή Γιαννόπουλου (Mylonas, 2020) δίνοντας έμφαση στον εμβληματικό Παρθενώνα, απογυμνωμένο από τα προσκτίσματα των αιώνων (Plantzos, 2016). Η αφίσα αυτή είναι μέρος των λεγόμενων «γυμνών της Nelly's», μιας κορυφαίας στιγμής της έμπνευσης της φωτογράφου. Καλλίγραμμα κορίτσια φωτογραφίζονται σε αρχαία μνημεία της Αθήνας, δημιουργώντας μια υπέροχη σύνθεση νεοκλασικού ύφους, όπου η κίνηση γίνεται πέταγμα (Karavia, 2023:98). Στην πρώτη αφίσα του Ε.Ο.Τ. ο όρος Ελλάδα βρίσκεται χαμηλά, στα γαλλικά με μαύρα γράμματα (Koutsovasili, 2015).



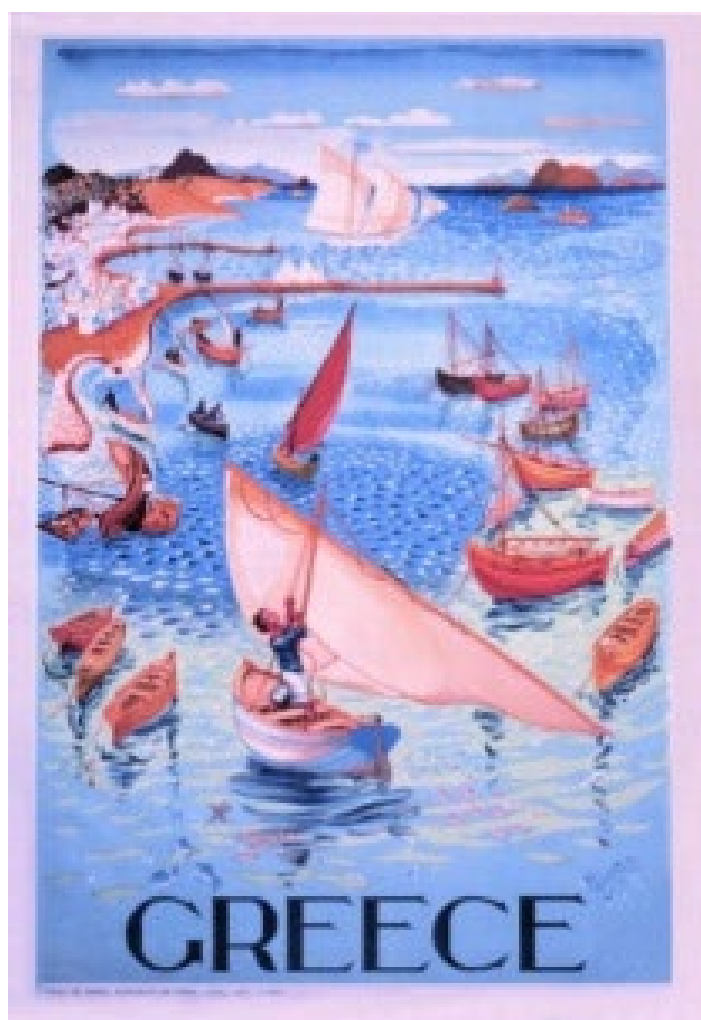
1929 Αθήνα-Παρθενώνας

Εικ. 1. Nelly's, Αθήνα, Παρθενώνας, 1929.

(Πηγή: <https://gnto.gov.gr/afisa/1929-athina-parthenonas/>)

Στα χρόνια της δικτατορίας του Μεταξά (1936-1940), ο τουρισμός είναι κομβικής σημασίας για την ιδεολογία του κράτους και διαφημίζει τις λουτροπόλεις Λουτράκι, Αιδηψό, Μέθανα και Υπάτη, ως ευθέως ανταγωνιστικές προς του εξωτερικού (Ragkos, χ.χ.) προβάλλοντας την ελληνικότητα στο συνδυασμό του ήλιου, της θάλασσας και της αυθεντικότητας (Mylonas, 2020). Οι θεματικές, επίσης, της δεκαετίας 1941-1950 είναι όμοιες με των προηγούμενων ετών, αποτελούμενες από αναπαραστάσεις νησιών και μνημείων. Οι αφίσες της περιόδου αυτής είναι έγχρωμες, ζωγραφικές, με λεπτομέρειες και πληροφορίες, με το κείμενο κυρίως γραμμένο στα Αγγλικά ή τα Γαλλικά, με κυρίαρχη τη λέξη Ελλάδα και τη δήλωση του τόπου (Koutsovasili, 2015).

Η αφίσα του Σπύρου Βασιλείου (1902/3 – 1985), (Εικ. 2), για παράδειγμα, του 1947, με θέμα το Λιμάνι της Αίγινας απεικονίζει θάλασσα και βάρκες με ψαράδες σε κυκλική διάταξη σαν να χορεύουν και μικρό τμήμα νησιού. Η εικόνα είναι απλή, με γλυκύτητα χρωμάτων κι αντανακλά την ποιητική ψυχή του ζωγράφου (Mylonas, 2020).



Εικ. 2. Σπύρος Βασιλείου, *Το λιμάνι της Αίγινας*, 1947.
(Πηγή: <https://gnto.gov.gr/afisa/1947-to-limani-tis-aiginas/>)

Ο «μύθος» της σύγχρονης Ελλάδας (Aisopos k.a., 2015) θα συγκροτηθεί τη μεταπολεμική περίοδο, βασισμένος στο ζεύγος ιστορία και τοπίο, στο οποίο συνδυάζονται τα αρχαιολογικά μνημεία του κλασικού παρελθόντος με τα πανέμορφα φυσικά τοπία της Ελλάδας. Μια πλειάδα ονομαστών Ελλήνων καλλιτεχνών εργάζονται για την προώθηση του ελληνικού τουρισμού, όπως οι: Σπύρος Βασιλείου, Περικλής Βυζάντιος, Γιάννης Μόραλης, Γιώργος Μόσχος, Γιώργος Βακιρτζής, Γιώργος Κοσμαδόπουλος, Στέφανος Αλμαλιώτης και Παναγιώτης Τέτσης. Εμπνέονται όχι μόνον από την αρχαιότητα και την τοπιογραφία, αλλά και από την καθημερινότητα, ξεπερνώντας έτσι τις δυσκολίες του παρελθόντος. Το σχέδιο Μάρσαλ υποστηρίζει τον ελληνικό τουρισμό στην ανασυγκρότηση της χώρας (Mylonas, 2020). Παραμένει η λέξη Ελλάδα κυρίως στα Αγγλικά, αλλά για πρώτη φορά γίνεται και μια προσπάθεια εισαγωγής σλόγκαν («1951 home coming year», «έτος επιστροφής στην πατρίδα») για τη μετάδοση πρόσθετων μηνυμάτων και οι λέξεις/φράσεις δεν αρκούνται στο περίγραμμα του έργου (Koutsovasili, 2015). Ο Αλέξανδρος Αλεξανδράκης, ο γνωστός ζωγράφος του ελληνοϊταλικού πολέμου, ζωγραφίζει μια μελαχρινή Ελληνίδα, «Νησιώτισσα» (Εικ. 3), με παραδοσιακή φορεσιά, να κρατάει έναν δίσκο, έτοιμη να κεράσει τους ξένους ένα γλυκό, όπως συνηθίζουν οι φιλόξενοι Έλληνες (Griva & Pefanis, 2015-2024).



Εικ. 3. Αλέξανδρος Αλεξανδράκης, *Νησιώτισσα*, 1951
(Πηγή: Griva & Pefanis, 2015-2024)

Τη δεκαετία του 1960 η τουριστική αφίσα αυτονομεύεται και αποτελεί χρυσή σελίδα στα εικαστικά της χώρας. Το 1963 ο Ε.Ο.Τ. λαμβάνει το Α΄ Διεθνές βραβείο για την καλύτερη

διαφημιστική εκστρατεία της διέτιας, με πρωτομάστορες τους Μιχάλη Κατζουράκη, Φρέντυ Κάραμποττ και Αγνή Κατζουράκη (Εικ.4) (Karaiskos, 2019) που αγγίζουν το διεθνές κοινό, αποδίδοντας τον άνθρωπο, το τοπίο και τα μνημεία της Ελλάδας με τις αρχές της αισθητικής της αφαίρεσης και του μοντερνισμού (Mylonas, 2020). Ο όρος Ελλάδα εξακολουθεί να γράφεται στα Αγγλικά και τα Γαλλικά, αλλά και στα Γερμανικά, ως ένδειξη της προώθησης του τουρισμού και στους Γερμανόφωνους (Koutsovasili, 2015).



Εικ. 4. Σύνθεση Ψηφιδωτό. Επιμέλεια: Μ. Κατζουράκης, 1963.
(Πηγή: <https://gnto.gov.gr/afisa/1963-synthesi-psifidoto/>)

Κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 η φωτογραφία αντικαθιστά τη ζωγραφική τέχνη στη σύνθεση των τουριστικών αφισών. Εξαιρετικοί φωτογράφοι, όπως ο Νίκος Κοντός, ο Νίκος Μαυρογένης, ο Ρωμύλος Παρίσης, ο Γιάννης Σκουρογιάννης και ο Νίκος Στουρνάρας, εργάζονται στο είδος αυτό και αποδίδουν ανθρώπους (ζευγάρια, τουρίστες) και τοπία σε απροσδιόριστους παραθαλάσσιους τόπους και αρχαιολογικούς χώρους σε έγχρωμες φωτογραφίες με φωτοσκιάσεις (Mylonas, 2020). Συνηθέστερη γλώσσα των κειμένων είναι τα Γαλλικά, αλλά ακολουθούν τα Γερμανικά και τα Ελληνικά (Koutsovasili, 2015).

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι αφίσες του Ε.Ο.Τ. εξακολουθούν να απεικονίζουν ελληνικούς τόπους και πολιτιστικά στοιχεία, ανάλογα με των προηγούμενων περιόδων. Το κείμενο γράφεται στα Ελληνικά, τα Αγγλικά και τα Ρωσικά. Τη δε, δεκαετία του 2000 οι θεματικές συνεχίζουν να είναι οι ίδιες, το ελληνικό τοπίο, οι άνθρωποι και τα μνημεία του πολιτισμού,

αλλά το κείμενο διαφοροποιείται και εμπλουτίζεται με μια φράση/ σλόγκαν στην Αγγλική γλώσσα που ενισχύει το μήνυμα της αφίσας, όπως για παράδειγμα “Live your myth in Greece” (Plantzos, 2016: 34). Κατά τον 21^ο αιώνα, με την χρήση του διαδικτύου και στον τομέα του τουρισμού, η προβολή της Ελλάδας γίνεται μέσα από ψηφιακές καμπάνιες και τη χρήση νέων μέσων (π.χ. animation) (Ragkos, χ.χ.).

Συνοψίζοντας, μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως ο πολιτισμός της Ελλάδας δύναται να συγκριθεί στην κυριολεξία με τη βαριά βιομηχανία (χ.χ.) καθώς αποτελεί μια ευρεία οικονομική δραστηριότητα, που φέρει μεγάλο και βαρύ εξοπλισμό και εγκαταστάσεις, μεγάλες εργαλειομηχανές, τεράστια κτήρια και υποδομές μεγάλης κλίμακας, προκειμένου να διασωθεί, να συντηρηθεί και να αναδειχθεί στο πλαίσιο των εργασιών του Υπουργείου Πολιτισμού. Ταυτόχρονα, η έλευση των τουριστών στη χώρα, η άλλη όψη του νομίσματος της «βαριάς βιομηχανίας», με δέλεαρ τον πολιτισμό, τον «Μεγάλο Μάγο» (Loukaki, 2016) που διεγείρει τη φαντασία και δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων ισχυροποιεί την οικονομία της χώρας και ανεβάζει το ΑΕΠ της. Οι αφίσες του Ε.Ο.Τ. στοχεύουν στην απόδοση μιας κεντρικής ιδέας, της αναγνωρίσιμης ταυτότητας του ελληνικού λαού, του “brand name” του, με σκοπό την προσέλκυση επισκεπτών και τη δημιουργία συναισθημάτων ταύτισης των ξένων με τους ντόπιους (Defner & Karachalis, 2012). Για τον λόγο αυτό οι θεματικές της εικονογραφίας των αφισών του Ε.Ο.Τ. είναι παρόμοιες διαχρονικά. Τα θέματα αποδίδουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, κυρίως παραθαλάσσιο, αλλά και αρχαιολογικούς χώρους και πολιτιστικά μνημεία που συνήθως δεσπόζουν στις συνθέσεις ή άλλοτε αποτελούν αξιοθέατα για τους επισκέπτες/ τουρίστες (Koutsovasili, 2015).

Είναι γεγονός πως οι τουριστικές αφίσες του Ε.Ο.Τ. αποτελούν σήμερα ένα corpus υψηλής καλλιτεχνικής αξίας που ιστορούν την πορεία του ελληνικού τουρισμού και τα καλλιτεχνικά και ιδεολογικά ρεύματα της κάθε εποχής (Ragkos, χ.χ.). Τονίζουν επίσης με έμφαση την αρχαιοελληνική καταγωγή των Ελλήνων αναδεικνύοντας τα λαμπρά μνημεία της αρχαιότητας (Plantzos, 2016) και τη φιλοξενία των Ελλήνων που τους χαρακτηρίζει από την αρχαιότητα (Koutsovasili, 2015).

Η διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας του νεοελληνικού κράτους

Όπως διαπιστώνουμε από την εμβληματική πρόταση της Μελίνας Μερκούρη για τον ρόλο του πολιτισμού στη χώρα μας, καθώς και από τον τρόπο που οι διαφημιστικές αφίσες του Ε.Ο.Τ. παρουσιάζουν την Ελλάδα, ως «πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένες και νοσηματοδοτημένες αναπαραστάσεις» (Bonarou, 2012), ειδυλλιακές κι εξιδανικευμένες κι όχι ως πραγματικές αποτυπώσεις, φαίνεται η προσπάθεια του νεοελληνικού κράτους να αναδείξει την Ελλάδα ως μια χώρα με αρχαία καταγωγή και να τονίσει τη δύναμη εκσυγχρονισμού του σύγχρονου κράτους που προστατεύει και προβάλλει τον πολιτισμό της χώρας (Plantzos, 2016) καλώντας τον υποψήφιο επισκέπτη να επιλέξει από ένα μεγάλο φάσμα εμπειριών που προσφέρει η Ελλάδα.

Το κύριο μήνυμα είναι πως η Ελλάδα αποτελεί τον ιδανικό προορισμό όλων των επισκεπτών/ τουριστών (Koutsovasili, 2015), καθώς συνδυάζει τη φύση, τον ήλιο, τη θάλασσα και την αρχαιότητα. Για την ανάπτυξη, μάλιστα, της μεταπολεμικής οικονομίας αναπτύχθηκε και το

κρατικό πρόγραμμα «Ξενία», το οποίο, με κύριο φορέα τον Ε.Ο.Τ., προέβλεπε την ευρεία ανάπτυξη τουριστικών υποδομών στη χώρα με στόχο την τουριστική ανάπτυξη της χώρας. Σπουδαίοι αρχιτέκτονες, όπως ο Άρης Κωνσταντινίδης, ο Ιωάννης Τριανταφυλλίδης εργάστηκαν για τη δημιουργία τους (Lifoteam, 2019).

Η ελληνική γλώσσα αγαπά τα σχήματα λόγου ήδη από την εποχή του Ομήρου. Οι εικόνες, οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις κυριαρχούν κι ο προσδιορισμός του πολιτισμού μέσα από την εικόνα της βαριάς βιομηχανίας, η οποία, την εποχή που διατυπώθηκε αυτός ο ετεροπροσδιορισμός, ήταν σε κρίση συγκινεί κυρίως τον ελληνικό πληθυσμό. Όπως, μάλιστα, υποστηρίζει ο καθηγητής Δημήτρης Πλάντζος (2016) οι επικοινωνιακές αυτές εκστρατείες για να προβληθεί ο ελληνικός τουρισμός στο εξωτερικό συντελούν ταυτόχρονα και στον έλεγχο των Ελλήνων μέσα σε ένα συγκεκριμένο νεοκλασικό πλαίσιο το οποίο υπήρξε κύριο συστατικό της νεοελληνικής ταυτότητας (Tournikiotis, 2019).

Β' στάδιο/ φάση της δράσης

Μετά από τη δίωρη μελέτη και συζήτηση προσκαλέσαμε τους μαθητές μας σε μια ταυτοτική άσκηση, άσκηση αυτογνωσίας, ειλικρίνειας, αγάπης και αποδοχής γι' αυτό που είναι (Paparazoglou, 2025: 7), δίνοντας τους ως θέμα εργασίας: *«Πώς θα απεικονίζατε σήμερα την Ελλάδα, δημιουργώντας μία αφίσα ανάλογη των αφισών του Ε.Ο.Τ;»* Οι μαθητές μας ήταν έτοιμοι να αφηγηθούν μια ιστορία, να ξυπνήσουν συναισθήματα, να δώσουν υποσχέσεις και να δείξουν πώς θέλουν οι άλλοι να τους αντιλαμβάνονται.

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας

Το αποτέλεσμα της δραστηριότητας αυτής που είχε διάρκεια μία (01) διδακτική ώρα μάς αποκάλυψε το εύρος της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών μας, καθώς η κάθε αφήγηση είναι μοναδική! Ο Ι.Ξ, για παράδειγμα, δήλωσε πως *«το μόνο που έχει μείνει στη σύγχρονη Ελλάδα είναι τα όμορφα νησιά μας με τα ροδοκόκκινα ηλιοβασιλέματα που χωρίζουν τη θάλασσα από τον ουρανό. Παραδοσιακές βαρκούλες πλέουν κοντά στο λιμάνι»*. Η πρόταση/ αφίσα του παριστάνει αυτή την ειδυλλιακή εικόνα, με ένα τραπέζι ταβέρνας σε πρώτο πλάνο, βάρκες στη θάλασσα και τον ήλιο να δύει. Το νησί είναι η Λήμνος, σε αγγλική γραφή (Εικ. 5). Ο Σ.Α. προσθέτει ότι *«θα είχε ενδιαφέρον να δείχνουμε στην αφίσα και τα φαγητά που μαγειρεύουμε στη χώρα μας, αλλά και τις δραστηριότητες που μπορούμε να κάνουμε στη θάλασσα»*. Το *«καλό κρασί της Ελλάδας που αξίζει να απολαύσεις και σε άλλα νησιά, όπως η Κέρκυρα και η Μύκονος»*, είναι η πρόταση της αφίσας του Ν.Κ.



Εικ.5. Αφίσα, Λήμνος

(Φωτογραφικό αρχείο Α. Παπαναστασίου)

Για τον Α.Γ. αυτό που θα μετρούσε στις μέρες μας είναι «η εικόνα της χώρας που τονίζει τη φιλοξενία, την ποιότητα της ζωής και τον σεβασμό στο περιβάλλον, προβάλλοντας μια Ελλάδα ανοιχτή στον κόσμο και σύγχρονη. Η Ελλάδα γίνεται έτσι ένας πολυδιάστατος προορισμός με κλασικά θαλασσινά τοπία, αλλά και αρχαία μνημεία και σπάνιες εμπειρίες». Ο Α.Κ. δημιουργεί μία αφίσα με θέμα την Κάρυστο της Εύβοιας, «ένα ωραίο μέρος, κυρίως καλοκαιρινό προορισμό. Τα μαγαζιά στο λιμάνι και οι άμαξες με τα άλογα είαι τόσο όμορφα που όσο και να προχωράς δεν τα αφήνεις ποτέ από τα μάτια σου!». Ο Ε.Α., εξίσου ρομαντικός, προτείνει τη δημιουργία μιας αφίσας, «απλής και αυθεντικής με μια καθημερινή σκηνή από την Ελλάδα. Να υπάρχει καθαρό φως, ήσυχες αποχρώσεις, και λόγια που θα κάνουν να φανεί πως η Ελλάδα δεν περιγράφεται, αλλά πρέπει να νιώσει κανείς την αίσθησή της». Ο Α.Χ. θεωρεί πως η ιδανική αφίσα για την Ελλάδα του 2026 θα έπρεπε να περιλαμβάνει «μια παραλία όμορφη, λίγο ερημική, γιατί ο κόσμος έχει ανάγκη για ξεκούραστες διακοπές χωρίς πολυκοσμία και βαβούρα». Ο Β.Χ. θα δημιουργούσε μια αφίσα που θα είχε ως σλόγκαν: «Η Ελλάδα ως εμπειρία ζωής, όχι ως αξιοθέατο» και θα απεικόνιζε: «Το Ναύπλιο, τον χειμώνα. Ένα τραπέζι έξω, με φθαρμένες καρέκλες, καφέδες και κινητά μαζί. Στο βάθος θα φαινόταν η θάλασσα, όχι, όμως, τέλεια, με λίγο αέρα και λίγο φως ηλιοβασιλέματος. Νέοι άνθρωποι θα ήταν μαζί με μεγαλύτερους σε ηλικία, σε

μια ταβέρνα, αγναντεύοντας τη θάλασσα». Η Μ.Μ. θα απεικόνιζε την Ελλάδα «σαν μια χώρα με ζωντανία, φωτεινή και αισιόδοξη. Πρόσωπό της θα ήταν ένα καφέ στο Μοναστηράκι και στο βάθος η ιερή Ακρόπολη που τονίζει την ανεκτίμητη ιστορική και πολιτική αξία της Ελλάδας. Οι άνθρωποι θα συζητούσαν μεταξύ τους και η ονομασία της 'χώρας θα ήταν στη διεθνή γλώσσα, την αγγλική».

Έμφαση στην αρχαιοφιλία δίνουν κι άλλοι μαθητές μας. Σύμφωνα με τον Ν.Μ., μια σύγχρονη αφίσα της Ελλάδας θα είχε «φόντο την Ακρόπολη και σε πρώτο πλάνο ζαχαροπλαστεία και σουβλατζίδικα. Στο κέντρο θα υπήρχε το ποτό, η μαστίχα που παράγεται μόνο στη Χίο. Στα αρχαία ελληνικά θα ήταν γραμμένο το όνομα της Ελλάδας». Την Ακρόπολη θα απεικόνιζε και ο Ε.Β. στη σύγχρονη αφίσα της Ελλάδας, αλλά με τρόπο που «να δείχνει και την ιστορία του Παρθενώνα, το γεγονός, δηλαδή, ότι στην Τουρκοκρατία είχε γίνει και μπαρουταποθήκη και γι' αυτό καταστράφηκε από τον Μοροζίνι».

Τέλος, και η αφίσα του Λ.Κ. δίνει έμφαση στο υδάτινο στοιχείο, αλλά είναι εξ ολοκλήρου διατυπωμένη στα αγγλικά. Προτρέπει τους τουρίστες να έρθουν στην Ελλάδα: «Hello, people across the world! You should really come to Greece this summer in order to have unforgettable vacations!», δείχνοντας τις όμορφες παραλίες όπου θα περάσουν ξέγνοιαστες διακοπές (Εικ. 6)!



Εικ.6. Αφίσα με ελληνική παραλία

(Φωτογραφικό αρχείο Α. Παπαναστασίου)

Κατά την τέταρτη (04) διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης οι προτάσεις των μαθητών μας και καλύτερη αφίσα αναδείχτηκε εκείνη ενός δημοφιλούς μαθητή που απέδωσε μία σύνθεση με ένα σπίτι, δενδράκια, βουνό, πουλιά να πετάνε στον ουρανό και ήλιο λαμπερό. Η λέξη Greece έδωσε το στίγμα του θέματος.

Συμπεράσματα

Ο Διοικητής της Τράπεζας της Ελλάδας, Γιάννης Στουρνάρας περιγράφει, σε συνέντευξή του (Papagiannidis & Tsalakos, 2024), το οικονομικοπολιτικό πλαίσιο που επικράτησε

στην Ελλάδα κατά τα χρόνια μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Υποστηρίζει πως στην πολιτική της χώρας επικράτησε η σχολή της αισιοδοξίας, της αναπτυξιακής βιομηχανικής πολιτικής. Κυριάρχησε το τρίπτυχο «ανάπτυξη- νομισματική σταθερότητα και κρατικός παρεμβατισμός». Ο κρατικός παρεμβατισμός ήταν, άλλωστε, η επιλογή για να δημιουργηθεί η βιομηχανική βάση στην Ελλάδα. Με τη Μεταπολίτευση, όμως, οι ισορροπίες διαταράσσονται και η βιομηχανία αρχίζει σταθερά να υποχωρεί.

Η Ελλάδα, κατά τα χρόνια της Μεταπολίτευσης, επεδίωξε την εξωστρέφεια στηρίζοντας και τον τουρισμό, ο οποίος συμβάδιζε με τον πολιτισμό κυρίως τον αναγνωρίσιμο, της κλασικής αρχαιότητας. Πρόσωπα καταξιωμένα και αγαπητά στον χώρο της τέχνης ανέλαβαν τα ηνία του Υπουργείου Πολιτισμού, όπως η Μελίνα Μερκούρη (από το 1981) ή του Ε.Ο.Τ. , όπως η Άντζελα Γκερέκου (το 2019). Το απόφθεγμα «ο πολιτισμός είναι η βαριά βιομηχανία της χώρας» διαδόθηκε και με την αντικατάσταση του όρου πολιτισμός από τον τουρισμό.

Η επικρατούσα άποψη στην Ελλάδα είναι πως η χώρα μας είναι δυνάμει μια «Πολιτιστική υπερδύναμη», καθώς υπερέχει σε πολιτιστικό απόθεμα (Loukaki, 2016), αποτελεί την κοιτίδα του ευρωπαϊκού πολιτισμού και διαθέτει πάμπολλα μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους. Οι αρχαιολογικοί χώροι, τα μνημεία και τα Μουσεία, με τις πρωτοποριακές μεθόδους παρουσίασης στο κοινό, τους Έλληνες και ξένους επισκέπτες, μπορούν να αναζωογονούν το ενδιαφέρον για την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και να αναβαθμίζουν την τουριστική κίνηση. Ο πολιτισμός μπορεί να συνυπάρχει με τον τουρισμό και να απολαμβάνει σημαντική ανάπτυξη, εφόσον ισχύει ένας κύκλος: η γενναία χρηματοδότηση του πολιτισμού από τον τουρισμό και η αύξηση της ελκυστικότητας του τουρισμού, μέσω του πολιτισμού (Kostakis, 2004).

Οι αφίσες του Ε.Ο.Τ. υπηρέτησαν για εκατό περίπου χρόνια το αίτημα της προβολής της ταυτότητας της χώρας εκτός των τειχών, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της Ελλάδας κι αποτελούν μια αξιόλογη πηγή για τις αντιλήψεις της χώρας, αλλά και τις καλλιτεχνικές τάσεις ενός αιώνα ακμής και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Οι μαθητές μας, ως παιδιά της εποχής τους, διαφημίζουν την Ελλάδα του 2026 με υλικά διαχρονικά: τη θάλασσα, τα νησιά, την ξεγνοιασιά, τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, δίνοντας τη δική τους προσφορά στο παρόν και το μέλλον, με στοιχεία της κουλτούρας μας και της αρχετυπικής ελληνικής τοπιογραφίας. Επανασυστήνουν, λοιπόν, την Ελλάδα, δυναμικά στον κόσμο και μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε πτυχές και της δικής τους προσωπικότητας, την ευαισθησία, την παρατηρητικότητα, την τόλμη. Αντιλαμβανόμαστε, έτσι, πως όταν ο τουρισμός, με τις προτάσεις των μαθητών μας, βασίζεται στην ταυτότητα, μπορεί να γίνει διαχρονικός, μοναδικός και ανεπανάληπτος (Papazoglou, 2025:9).

References

Adam-Veleni, P. & Mylopoulos, G. A. (epim) (2018). *Metro-ntas tin Istoria tis Thessalonikis / The Metro-nome of Thessaloniki's History*. Ypourgeio Politismou & Athlitismou, Eforeia Archaioiton Polis Thessalonikis kai Attiko Metro A.E. Ypourgeio Ypodomon kai

Metaforon. Diathesimo sto: <https://parallaximag.gr/wp-content/uploads/2019/12/METRO-NTAS-for-web.pdf>.

- Aisopos, G. & Nikolovgenis, A. & Oikonomou, E. (epim.) (2015). *Ta Topia Tourismou: Anakataskevazontas tin Ellada*. Athina: Domes.
- Bonarou, Ch. (2012). *Optikos Politismos kai Tourismos*. Athina: Papazisi
- Defner, A. & Karachalis, N. (epim.) (2012). *Marketing kai branding topou: I diethnis empeiria kai i elliniki pragmatikotita*. Volos: Panepistimiakes ekdoseis Thessalias.
- Doulkeri, T. (epim.) (2018). *Tourismos - Politiki - Politismos stin Ellada*. Athina: Leimon.
- Gianitsis, T. (1983). *I elliniki viomichania. Anaptyxi kai krissi*. Athina: Ekdoseis Gutenberg.
- Karavia, M. (2023, Septemvrios). Ta gymna tis Akropolis. Sto *O kosmos tis Nelly's. I Kathimerini*, ss. 94-99.
- Korka, E. (2020), To istoriko kai oi synepeies tis afairesis ton Marmaron tou Parthenona apo ton lordo Elgin. *Perivallon kai Dikaio*, t. 4. s. 538-554.
- Kostakis, M. (2004). I Diacheirisi tou Politismou stin Ellada. *Periodiko tis Enosis Apofiton Ethnikis Scholis Dimosias Dioikisis «Rixikelefthon»*, t. 15, Ian.-Mar. 2004, s.16-19.
- Ladi, S. & Ntalakou, V. (2016). *Analysi Dimosias Politikis*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Liargkovas P. & Repousis S. (2011). *Krissi, Daneismos kai Chreokopia*. Athina, Ekdoseis Papazisi.
- Loukaki, A. (2016). *Living Ruins, Value Conflicts*. London: Routledge/Taylor & Francis.
- Merkouri, M. (1983). *Gennithika Ellinida*. Athina: Zarvanos.
- Merkouri, Amalia-Maria (Melina) (1996). *Egkyklopaideia Papyros- Larous- Britannika*, t. 41. Ekdotikos Organismos Papyros, s. 290.
- Papazoglou, D. (2025). Apo to efimero sto diachroniko. I optiki taftotita tis Elladas mesa apo tis afisses tou Ellinikou Orfanismou Tourismou ti dekaetia tou 1960. *Efimerida ta NEA, Istories* (Ioulis), ss. 6-9.
- Plantzos, D. (2016). *To prosfato mellon. I klasiki archaiotita os viopolitiko ergaleio*. Athina: Nefeli.
- Politismos (1996). *Egkyklopaideia Papyros- Larous- Britannika*, t. 50. Ekdotikos Organismos Papyros, s. 90k.e..

Polychronopoulos, P. (2011). To Ypourgeio Politismou ta chronia pou perasan. *Epilogos, Etisia Politistiki Ekdosi*, s. 80-86.

Psifiakes Piges

Boukalas, P. (2020). «*Varia viomichania*» i peritti polyteleia o politismos; Anaktithike apo: <https://www.kathimerini.gr/opinion/561130696/varia-viomichania-i-peritti-polyteleia-o-politismos/> stis 02/02/2026.

Charalampis, D. (2024, Oktovrios- Dekemvrios). *I stigmi tou Konstantinou Karamanli. Apo ti metavasi sti Dimokratia stin entaxi stin enosi*. e-politeia, t. 12, s. 612-626.

Griva, Ch. & Pefanis, D. (2015-2024). *I istoria tou ellinikou tourismou mesa apo tis afises tou EOT*. Anaktithike apo: <https://www.cnn.gr/a/tourism-reloading/> stis 03/02/2026.

Karaikos, D. (2019). *I Agni kai o Michalis Katzourakis mazi me ton Frenty Karampott edosan eikona sta ellinika '70s*. Anaktithike apo: <https://www.lifo.gr/culture/design/i-agni-kai-o-michalis-katzourakis-mazi-me-ton-frenty-karampott-edosan-eikona-sta> stis 03/02/2026.

Koutsovasili, I. (2015). *Apodomontas tin touristiki afisa: simeiotiki analysi sto vasiko meso proothisis tou ellinikou tourismou*. Anaktithike apo: https://www.citybranding.gr/2015/12/blog-post_8.html stis 03/02/2026.

Lifoteam, (2019). *H anodos kai i ptosi ton xenodocheion Xenia*. Anaktithike apo: <https://www.lifo.gr/culture/design/h-anodos-kai-i-ptosi-ton-xenodocheion-xenia> stis 03/02/2026.

Mylonas, G. (2020). *I Ellada stis perifimes afises tou EOT*. Anaktithike apo: <https://www.liberal.gr/epikairotita/i-ellada-stis-perifimes-afises-toy-eot> stis 04/02/2026.

Mylonas, G. (2021). *Perizitites oi afises tou EOT stin agora technis*. Anaktithike apo: <https://www.liberal.gr/agores/perizitites-oi-afises-toy-eot-stin-agora-tehnis-fotografies-kai-times> stis 05/02/2026.

Myrtila, D. (2024). *Glypta tou Parthenona: O Mitsotakis koitaei to “balaki” metaxy Vretanikis Kyvernisis kai Vretanikou Mouseiou kai chairetai!* Anaktithike apo: <https://www.imerodromos.gr/glypta-toy-parthenona-o-mitsotakis-koitaei-to-quot-mpalaki-quot-metaxy-vretanikis-kyvernisis-kai-vretanikoy-moyseioy-kai-chairetai/> stis 06/02/2026.

Pantermalis, D. (epim.). (2017). *O agonas tis Melinas gia ta glypta tou Parthenona*. Acropolis Museum. Anaktithike apo: <https://www.youtube.com/watch?v=1m34PaI4baA> stis 03/02/2026.

- Papagiannidis, D.A. & Tsalakos, K. (2024). *Giannis Stournaras: Eimaste mia chora evimerousa, para ta diachronika lathi mas*. Anaktithike apo: <https://www.economia.gr/sinentefxeis/giannis-stournaras-eimaste-mia-xora-evimerousa-para-ta-diachronika-lathi-mas/> stis 03/02/2026.
- Ragkos, G. (ch.ch.) *I ypsili techni tis ellinikis touristikis afisas*. Anaktithike apo: <https://parola-paros-freepress.gr/i-ipsili-texni-tis-ellinikis-touristikis-afisas/> stis 03/02/2026.
- Tournikiotis, P. (2019, Apriliou, 3). *I outopia tou klasikismou os protoporia. Skepseis gia tin evropaiki sygkrotisi tou ellinikou ideodous*. [dialexi]. Idryma Aikaterinis Laskaridi. <https://www.blod.gr/lectures/o-neoklasikismos-tou-othona/>
- Varia viomichania (ch.ch.) Anaktithike apo to: <https://www.gazisrubber.gr/efarmoges/baria-biomihania>, stis 03/02/2026
- Ypourgeio Politismou, (ch.ch.). *Istoria*. Anaktithike apo: <https://www.culture.gov.gr/el/ministry/SitePages/history.aspx> stis 03/02/2026.

Τα παιδιά αναστοχάζονται κι αξιολογούν τη μαθησιακή διαδικασία

Υπατία Σκαπινάκη, Υποψ. Διδάκτωρ

Περίληψη

Η ανατροφοδότηση αποτελεί βασικό εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση (Π. Ι. 2009). Μέσω αυτής, αναπτύσσονται διάλογοι μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που οδηγούν στον από κοινού σχεδιασμό των μαθησιακών διαδικασιών (Unicef, 1989). Οι διάλογοι αυτοί επιτρέπουν την ανάδυση κομποστοποιημένων αναστοχασμών (Cowan & Stroud, 2016). Με τη διασύνδεση των κομποστοποιημένων αναστοχασμών προβάλλονται οι προσωπικές κατανοήσεις και η ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών (Cowan, 2020) που δυνητικά αξιολογούν τη μαθησιακή διαδικασία. Με γνώμονα την ανάδειξη της αναστοχαστικής ικανότητας των παιδιών ως μία πρόταση αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας διεξήχθη έρευνα στο πλαίσιο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ενός Νηπιαγωγείου. Καθώς τα αποτελέσματα κρίθηκαν ενθαρρυντικά η αναστοχαστική ικανότητα των παιδιών προτείνεται ως μια καινοτόμο προσέγγιση αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Εντούτοις, η απουσία παρόμοιων μελετών στη βιβλιογραφία δυσχεραίνει τη συγκριτική αξιολόγηση της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος καθιστά επισφαλή τη γενίκευση των συμπερασμάτων, αναδεικνύοντας την ανάγκη για διεξαγωγή περαιτέρω μελέτης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναστοχασμός, αξιολόγηση, παιδιά, μαθητές, Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

The Reflective Preschooler: Critically Assessing the Learning Process in Early Years Settings

Ypatia Skapinaki, PhD Candidate

Abstracts

Feedback constitutes a fundamental tool for evaluating pedagogical practice in early childhood education. It facilitates teacher-student dialogues that lead to the collaborative design of learning processes (Unicef, 1989). Such dialogues enable the emergence of composted reflections (Cowan & Stroud, 2016). By interconnecting these reflections, students' personal understandings and skill development are highlighted (Cowan, 2020), potentially evaluating the learning process itself. Focusing on children's reflective capacity as an evaluative proposal, research was conducted within the "Skills Labs" of a Kindergarten. As the results were promising, children's reflective ability is proposed as an innovative approach to assessing learning. However, the lack of similar studies in the literature complicates the comparative evaluation of this research. Furthermore, the limited sample size necessitates caution regarding the generalization of findings, underscoring the need for further study.

Key-Words: Self-reflection, assessment, early childhood education, Skills Labs.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ευρέως ως καθοριστικός παράγοντας για την ποιοτική της εξέλιξη. Μέσα από μια δημοκρατική προσέγγιση, εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν ισότιμα για τη συν-διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (Unicef, 1989) και των κριτηρίων επίτευξής της (Winstone et al., 2017). Η αναπροσαρμογή των παραμέτρων της μαθησιακής διαδικασίας για να ανταποκρίνονται στα μαθησιακά ενδιαφέροντα/ή και ανάγκες των παιδιών (Perry et al., 2020) διασφαλίζει αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες (Π. Ι., 2011) όπου τα παιδιά καλλιεργούν ικανότητες όπως η αυτονομία, η δημιουργική-κριτική σκέψη, η μεταγνώση κλπ. (Πεντέρη κ.ά., 2022). Μέσα από το διάλογο παιδιών-εκπαιδευτικών (Zuckerman, 2015) ή και συμμαθητών οι μαθητές αναλογιζόμενοι τη μάθηση στην όλη καθημερινότητά τους (Olsen & Burk, 2014) υιοθετούν την πρακτική της αυτορρύθμισης (Clark, 2012) και της συν-ρύθμισης (Braund et al., 2021) ακόμη και σε απαιτητικά πλαίσια (Perry et al., 2020). Τοιουτοτρόπως παρατηρείται μεταγνώση (Robson, 2016) κι η αξιολόγηση για τη μάθηση περιγράφεται ως «διαμορφωτική» ή και «αυθεντική» (Ρεκαλίδου, 2016α).

Θεωρητικό πλαίσιο-Στόχος της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Σε μία τάξη νηπιαγωγείου η αξιολόγηση παιδιών δύναται να καταγράφει την επίτευξη προόδου και να περιγράφει ικανότητες (γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες) (Πεντέρη 2022) που βασίζονται σε αυθεντικά γεγονότα της καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής (αυθεντική αξιολόγηση) (Agustiningsih & Syamsudin, 2019). Αναγνωρίζοντας ότι ο αναστοχασμός συνιστά βασική συνιστώσα της αυθεντικής αξιολόγησης (Pekis & Gourgiotou, 2017) ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακινήσει τα παιδιά προς την ανάπτυξη της αναστοχαστικής τους ικανότητας (Zuckerman, 2015). Η αναστοχαστική ικανότητα αναπτύσσεται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επειδή παρατηρούνται αυξημένες επιδόσεις στην ικανότητα της εκτελεστικής λειτουργίας (ανάπτυξη αυτοελέγχου) και της θεωρίας του νου (κατανόηση «ψευδών πεποιθήσεων») (Frye et al., 1995). Συμμετέχοντας δε, στη διαμορφωτική διαδικασία της μάθησης (Bath, 2012), οι μαθητές αυτοαξιολογούνται, ετεροαξιολογούνται (Πεντέρη κ.ά., 2022) και επιλύουν ανακύπτοντα προβλήματα (Π.Ι., 2011) αξιοποιώντας το διάλογο (Zuckerman, 2015). Τότε εν δυνάμει αναπτύσσεται η αναστοχαστική ικανότητα των παιδιών και παρατηρούνται κομποστοποιημένοι αναστοχασμοί (Cowan & Stroud, 2016). Από τη μορφή των κομποστοποιημένων αναστοχασμών (αναστοχασμός πάνω/στη/για δράση) αναδύονται διάφορες ικανότητες και προσωπικές κατανοήσεις (Cowan, 2020). Τοιουτοτρόπως παρατηρείται η αναστοχαστική ικανότητα χαμηλού επιπέδου που αναφέρεται στο στοχαστή που αναστοχάζεται πάνω στα μέσα αντιμετώπισης σε οικεία πλαίσια (von Wright, 1992) και η αναστοχαστική ικανότητα υψηλότερου επιπέδου (μεταγνώση) που αναφέρεται στο αναστοχασμό σχετικά με τη γνώση ή το μοντέλο της συλλογιστικής απόδοσης του στοχαστή που χρειάζεται ο ίδιος για να συλλογιστεί (von Wright, 1992). Η προηγούμενη διασύνδεση της αναστοχαστικής δραστηριοποίησης εν δυνάμει υποστηρίζει και την αξιολόγηση. Με σκοπό να ερευνηθεί η εν δυνάμει αξιολόγηση της

μαθησιακής διαδικασίας/παιδαγωγικής πρακτικής με εργαλείο την αναστοχαστική ικανότητα των παιδιών τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα α. Ποιες αναστοχαστικές δεξιότητες θα μπορέσουν να αναπτύξουν τα παιδιά; β. Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην κατάκτησή τους; γ. Πού θα μεταβιβαστούν οι δεξιότητες αυτές; και δ. με ποιον τρόπο θα μεταβιβαστούν;

Περιγραφή της έρευνας – Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη από την Άνοιξη 2022 έως το Καλοκαίρι 2023, με τα δεδομένα να προέρχονται από το β' μέρος της κανονικής περιόδου (Ιανουάριος-Ιούνιος 2023). Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από τα 16 παιδιά ενός τμήματος Νηπιαγωγείου (12 προνήπια και 4 νήπια), ενώ στη διαδικασία συμμετείχαν εθελοντικά επιπλέον 6 παιδιά από άλλο τμήμα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από αυθεντική δραστηριοποίηση στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη» κατά τη διάρκεια μελέτης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα με αφορμή το δικαίωμα στο «Σχολείο», οι μαθητές πρότειναν για τον πολυδύναμο χώρο του σχολείου τη δημιουργία πέντε ομαδικών κέντρων δραστηριοποίησης: δέντρο διακόσμησης, παιχνίδι ισορροπίας, πάγκο ζωγραφικής, σούπερ μάρκετ και σπίτι. Πέντε αντίστοιχες ομάδες παιδιών ανέλαβαν την υλοποίηση, κατά την οποία έγινε η συλλογή των δεδομένων. Για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής ικανότητας είχαν συζητηθεί με τα παιδιά και αναρτηθεί σε πινακίδες οι στρατηγικές ανάπτυξης της αναστοχαστικής ικανότητας όπως η φωναχτή σκέψη, η παρατήρηση, η αναζήτηση βοήθειας κι η συνεργασία (Σκαπινάκη & Σφυρόερα 2022). Επίσης χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της «μοντελοποίησης»-ονοματοδοσίας (Ο.Μ.Ε., 2016) με την οποία μια επιθυμητή συμπεριφορά-σχεδίαση αποτελεί ένα πρότυπο που ονομάζεται κι αξιοποιείται όταν οι συνθήκες είναι συμβατές. Ακόμα η ανάρτηση της πινακίδας του αναστοχασμού, που προέκυψε από προηγούμενη δράση, λειτούργησε ως έναυσμα για συζήτηση και προβληματισμό μεταξύ παιδιών και ερευνήτριας και στην παρούσα δραστηριότητα. Επίσης αξιοποιήθηκε κι η στρατηγική του σεναρίου (Panadero et al., 2014a). Η ερευνήτρια κατέγραφε σε χαρτί του μέτρου (σενάριο) τις αναφορές των ομάδων για τον σκοπό, τα εργαλεία, τις στρατηγικές και την αξιολόγηση της κέντρου δραστηριοποίησης-δράσης τους αν και η διαδικασία αυτή δεν ολοκληρώθηκε από όλους. Παράλληλα, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ορίστηκε ένα αρχείο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε άπαξ σε όλες τις ομάδες (Perry et al., 2020). Τα ανοιχτού τύπου ερωτήματα που περιείχε, σχεδιάστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως ακολουθεί: 1ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες αναστοχαστικές δεξιότητες θα μπορέσουν να αναπτύξουν τα παιδιά;» που αντιστοιχεί στο «Τα κατάφερα (Με ποια στρατηγική;» από το αρχείο αξιολόγησης, 2ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων;» που αντιστοιχεί στο «Τι με βοήθησε; (ή «επειδή με βοήθησε») από το αρχείο αξιολόγησης, 3ο ερευνητικό ερώτημα: «Πού θα μεταβιβαστούν οι δεξιότητες αυτές;» που αντιστοιχεί στο «Πού θα μπορέσω να το ξανακάνω;» από το αρχείο αξιολόγησης και 4ο ερευνητικό ερώτημα: «με ποιον τρόπο θα μεταβιβαστούν;» που αντιστοιχεί στο «Τι έμαθα;» (ή «επειδή ξέρω/έμαθα») από το αρχείο αξιολόγησης. Η ερευνήτρια έθετε τα ερωτήματα στις ομάδες και τα παιδιά των ομάδων

αναλογιζόμενα τη δραστηριότητά τους απαντούσαν. Οι απαντήσεις των παιδιών που γράφονταν από την ερευνήτρια στο αρχείο αξιολόγησης αποτελούν τα προς ανάλυση δεδομένα. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποιοτική ανάλυση (Τσιώλης, 2018). Ειδικότερα, η κωδικοποίηση των δεδομένων βασίστηκε στις ερμηνείες των νοημάτων των απαντήσεων των παιδιών. Έπειτα οι ομοειδείς ερμηνείες κατηγοριοποιήθηκαν σε διακριτές θεματικές ενότητες. Οι ενότητες αυτές συσχετίστηκαν με τη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας, επιτρέποντας τον εντοπισμό των σημείων σύγκλισης μεταξύ των ευρημάτων και της υφιστάμενης βιβλιογραφίας. Με βάση το προηγούμενο κατανοήθηκε ότι τα αναδυόμενα αποτελέσματα δύνανται να προσφέρουν μια αρτιότερη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Η ανάλυση εξελίχθηκε σε μια συνεχή αναστοχαστική διεργασία καθώς με την επαναληπτική μελέτη των απαντήσεων των παιδιών επιδιώχθηκε ο εντοπισμός των μοτίβων, η διασφάλιση της ερμηνευτικής συνέπειας κι ο έλεγχος της ερευνητικής μεροληψίας. Κατά τη διαδικασία λήφθηκε υπόψη ότι: α. ποικίλες/διάφορες αναστοχαστικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν από διαφορετικές ομάδες παιδιών και β. το κείμενο των λόγων των παιδιών των ομάδων παραπέμπει σε ποικίλες κατηγορίες ανάλυσης.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της ανάλυσης προήλθαν από ομαδικές δραστηριότητες αυθεντικής δραστηριοποίησης που υλοποιήθηκαν στο προαναφερόμενο Εργαστήριο. Συγκεκριμένα η ανάλυση βασίστηκε στις συνομιλίες της ερευνήτριας με τα παιδιά σχετικά με τις δημιουργίες τους. Οι συνομιλίες αυτές περιέχουν τις δηλώσεις των παιδιών στα εκάστοτε ερωτήματα του αρχείου αξιολόγησης αναλογιζόμενα τη δραστηριοποίησή τους. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαδικασίας και σε συνάρτηση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων, έγινε αντιληπτό το συλλογιστικό μοντέλο που αξιοποιήθηκε με σκοπό την επίτευξη της όλης δραστηριότητας. Συγκεκριμένα το συλλογιστικό μοντέλο που αναδύθηκε εμπεριείχε την ανάκληση διεργασιών-διαδικασιών όπως ανέκυσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριοποίησης και αποδίδεται με ρητή αλλά και με υπονοούμενη αναφορά της ανάκλησης. Η ρητή αναφορά αποδίδεται με κατονομασία αυτών διεργασιών-διαδικασιών «*Με αναστοχασμό*» «*με τη φωναχτή σκέψη*» «*οι στρατηγικές*» και η υπονοούμενη αποδίδεται περιφραστικά «*Με το μυαλό*» «*Με τη σκέψη*» «*Σκεφτήκαμε*» «*Χρειαστήκαμε το σενάριο*» «*το μυαλό μας είπε*» «*Σκεφτήκαμε με τη φωναχτή σκέψη*» «*Με τη σκέψη μπορούμε να το φτιάξουμε...*» «*Μας βοήθησε το μυαλό μας*». Η ρητή αυτή αναφορά αναδεικνύει την κατανόηση της γνώσης της νοητικής λειτουργίας των διαδικασιών αλλά και του πλαισίου αξιοποίησής τους. Η κατανόηση αυτών των νοητικών λειτουργιών αλλά και του πλαισίου εφαρμογής τους παρουσιάζει το σκέπτεσθαι κριτικά (κριτική σκέψη). Η υπονοούμενη αναφορά των διαδικασιών αναδεικνύει επίσης την κατανόηση της γνώσης της νοητικής λειτουργίας των διαδικασιών αλλά και του πλαισίου αξιοποίησής τους. Η κατανόηση αυτών των νοητικών λειτουργιών αλλά και του πλαισίου εφαρμογής τους προβάλλει το σκέπτεσθαι κριτικά (κριτική σκέψη). Επιπλέον με την περιφραστική απόδοση αναδύεται η διαδικασία που ακολουθείται να χρησιμοποιεί μια άλλη ως «εργαλείο» για την επίτευξη της δραστηριότητας («*το μυαλό μας είπε*» «*Σκεφτήκαμε με τη*

φωναχτή σκέψη» «Με τη σκέψη μπορούμε να το φτιάξουμε...»). Ακόμα η αναφορά *«Με τη σκέψη μπορούμε να το φτιάξουμε...»* υποδηλώνει μια ερευνητική υπόθεση. Η υπόθεση αυτή εκδηλώνεται μέσω μιας εν δυνάμει διαδικασίας (*«μπορούμε»*). Η αναγνώριση-συνειδητοποίηση της διαδικασίας αλλά και του απαιτούμενου *«εργαλείου»* εμφανίζονται μέσω του σκέπτεσθαι κριτικά (κριτική σκέψη) και τοιουτοτρόπως προβάλλονται ίχνη μεταγνωστικών στοιχείων. Η επόμενη διεργασία που ανακύπτει είναι αυτή της συνεργασίας που επίσης προβάλλεται ρητά και περιφραστικά. Η ρητή αναφορά της διεργασίας *«συνεργασία»* μέσω της κατονομασίας της διαδικασίας θέτει την γνώση της νοητικής λειτουργίας της διαδικασίας αλλά και του πλαισίου αξιοποίησής της ως ένα νοητικό σχήμα. Αυτό το σχήμα ως διεργασία που απαιτεί την εκτίμηση των δεδομένων του κάθε πλαισίου και την εύρεση της συμβατής με αυτό διαδικασίας παρουσιάζει το σκέπτεσθαι κριτικά (κριτική σκέψη). Η υπονοούμενη αναφορά της διαδικασίας (*«και να τον ευχαριστήσουμε, να πάμε σπίτι του, να του κάνουμε έκπληξη με λουλούδια και αγάπη» «μας βοήθησαν όλα τα παιδιά να κάνουν προτάσεις»*) αναδεικνύει επίσης την κατανόηση της γνώσης της νοητικής λειτουργίας της διαδικασίας αλλά και του πλαισίου αξιοποίησής της. Η παραδοχή των δεδομένων του κάθε πλαισίου και η εύρεση της συμβατής με αυτό διαδικασίας παρουσιάζει το σκέπτεσθαι κριτικά (κριτική σκέψη). Επιπλέον με την περιφραστική απόδοση συνεργασίας προβάλλεται η αναγνώριση μιας συναισθηματικής κατάστασης. Διαφαίνεται ότι ο καταλληλότερος τρόπος του *«ευχαριστώ»* είναι αυτός μιας έμπρακτης διαδικασίας που έχει συναισθηματικό υπόβαθρο. Η συναισθηματική κατάσταση της έμπρακτης διαδικασίας υποδηλώνει την ανάκλησης ανάλογης εμπειρίας (αναστοχασμός, ενσυναίσθηση). Ακόμα με το *«μας βοήθησαν όλα τα παιδιά να κάνουν προτάσεις»* ανακύπτει α. η ετεροαξιολόγηση μέσω της αποδοχής των προτάσεων άλλων παιδιών (κριτική σκέψη), β. η ανάδειξη του ρόλου του σημαντικού ομηλικού (Vygotsky, 1978) και γ. ο σεβασμός-αποδοχή της διαφορετικότητας (συμπερίληψη). Στη συνέχεια αναφέρεται η διεργασία της παρατήρησης. Η διεργασία αυτή εκδηλώνεται μέσω της τήρησης οδηγιών ώστε να καταστεί επιτυχής η συμμετοχή σε ομαδικό παιχνίδι (κοινωνικές δεξιότητες) και για να διασφαλιστεί η ορθή οργάνωση του παιχνιδιού (*«Να κοιτάμε αν είναι οι τάβλες στο ύψος» «Να κοιτάμε το παιχνίδι» «Να σηκώνουμε τα χέρια και να βλέπουμε ευθεία»*). Ιδιαίτερα με το *«Να κοιτάμε αν είναι οι τάβλες στο ύψος»* γίνεται κατανοητός ο έλεγχος του περιβάλλοντος του παιχνιδιού (κριτική σκέψη). Έπειτα εντοπίζεται η διεργασία της αυτοφροντίδας μέσω της ανάδειξης της προσωπικής ασφάλειας (*«Να είμαστε προσεχτικοί να μην χτυπήσουμε» «Να πούμε στο μυαλό μας να μην χοροπηδάμε και πέσουμε και χτυπήσουμε» «να κάνουμε προσοχή να μη βάψουμε τον κορμό» «να μη βάψουμε τον άλλον»*). Ειδικότερα με το *«να κάνουμε προσοχή να μη βάψουμε τον κορμό» «να μη βάψουμε τον άλλον»* αναδύεται η αναγνώριση του σεβασμού του χώρου όπου διεξάγεται η δραστηριοποίηση αλλά και του σεβασμού των ατόμων που περιφέρονται σε αυτόν (κοινωνικές δεξιότητες-ατομικά δικαιώματα). Η δε, φράση *«Να πούμε στο μυαλό μας να μην χοροπηδάμε και πέσουμε και χτυπήσουμε»* περιγράφει την πορεία της συλλογιστικής απόδοσης αναδύοντας ίχνη μεταγνωστικού στοιχείου. Η επαναλαμβανόμενη πορεία όπως αναλύθηκε που περιγράφει τον τρόπο που τα παιδιά αναλογίζονται τη μάθησή τους καθώς και τη μεθοδολογία κατάκτησής του περιλαμβάνεται στο πλαίσιο των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθεί και συνιστά αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πεντέρη κ.ά., 2022).

Ακολουθώντας, και αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διερευνώντας τους παράγοντες εκείνους που συνέβαλαν στην ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων προβάλλεται ως παράγοντας η παρουσίαση της συλλογιστικής πορείας μέσω της ανάκλησης ικανοτήτων (*«Η σκέψη, μας είπε να βάψουμε το δέντρο» «Το μυαλό μας τα ξέρει όλα και τα σκέφτεται όλα» «Η σκέψη μας βοήθησε να κάνουμε τις ταμπέλες, σούπερ μάρκετ και για τα φρούτα και για τα λαχανικά» «Οι στρατηγικές μας βοήθησαν να το κάνουμε πιο γρήγορα. Τις έχουμε γράψει, τις είδαμε» «Το μάθαμε από τις στρατηγικές που έχουμε στα χαρτιά»*). Η προηγούμενη παρουσίαση δείχνει ίχνη μεταγνωστικών στοιχείων. Μέσω της λεκτικής αναφοράς (φωναχτή σκέψη) της ανάκλησης των διαδικασιών αναγνωρίζεται η συμβολή της οπτικοποίησης-καταγραφής της σκέψης (ορατή σκέψη Tishman, & Palmer 2006) στη παιδαγωγική πρακτική (έμμεση αξιολόγησή της) ενώ οι διαδικασίες-στρατηγικές αποτελούν σημαίνουσα μεθοδολογία «κατάκτησης» της γνώσης (κριτική σκέψη) (*«Οι στρατηγικές μας βοήθησαν να το κάνουμε πιο γρήγορα. Τις έχουμε γράψει...» «Το μάθαμε από τις στρατηγικές που έχουμε στα χαρτιά»*). Επιπρόσθετα με το *«Η σκέψη μας είπε...»* παρατηρείται ότι η δραστηριοποίηση είναι απόρροια μιας εσωτερικής διεργασίας που αναγνωρίζεται με ικανοποίηση (*«Το μυαλό μας τα ξέρει όλα...»*) (κριτική σκέψη, αίσθημα αυτοπεποίθησης). Ιδιαίτερα με το *«Η σκέψη μας βοήθησε να κάνουμε τις ταμπέλες...»* ανακύπτει η διεργασία της σκέψης να συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων (κριτική σκέψη). Ο τελευταίος παράγοντας περιγράφει την κατανόηση της ταύτισης της δράσης με τη νοητική προσπάθεια (*«Με το μυαλό μας»* κριτική σκέψη). Οι προηγούμενοι παράγοντες όπως εκτυλίχθηκαν δύνανται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του τρόπου που τα παιδιά αναλογίζονται τη μάθησή τους καθώς και της μεθοδολογίας κατάκτησής του. Τοιουτοτρόπως αυτοί οι παράγοντες εμπεριέχονται στο πλαίσιο των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν και συνιστούν αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πεντέρη κ.ά., 2022). Στο πλαίσιο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος όπου τίθεται το ζήτημα της μεταβίβασης των αναστοχαστικών δεξιοτήτων (von Wright, 1995) η πρώτη μεταβίβαση πραγματοποιείται σε οικείο πλαίσιο. Η μεταφορά αυτή, αποτελώντας χαμηλό επίπεδο αναστοχασμού, εφαρμόζεται σε μια παρόμοια δραστηριότητα ή και πλαίσιο όπου η επιτυχής έκβαση διασφαλίζεται μέσω παρόμοιων συνθηκών (*«...να βγάλει πολλά φυλλαράκια» «Στο σπίτι με τα τούβλα, και στο άλλο» «Σε σούπερ μάρκετ για γλυκάκια ... λιντλ» «να βρούμε φρούτα στένσιλς και να τα ζωγραφίσουμε»*). Ειδικότερα με το *«να βρούμε φρούτα στένσιλς και να τα ζωγραφίσουμε»* ανακύπτει η μεταβίβαση της μεθοδολογίας του εργαλείου *«στένσιλς»* να χρησιμοποιείται για τις ανάγκες ενός παιχνιδιού. Η δεύτερη μεταβίβαση αποτελώντας υψηλό επίπεδο αναστοχασμού διαφαίνεται σε διαφορετικό πλαίσιο και εκδηλώνεται με τον τρόπο του *«σκέπτεσθαι»* της υλοποίησης της δραστηριότητας να μεταφέρεται σε εντελώς διαφορετικές συνθήκες (*«Η σκέψη στο σπίτι θα μου πει να βγάλει πολλά φυλλαράκια» «Θα χρησιμοποιήσουμε το μυαλό μας σε όλες τις δραστηριότητες. Να σκεφτόμαστε τι θα ζωγραφίσουμε» «Σε άλλες δραστηριότητες, θα τα χρειαστούμε, να τρέξουμε πιο καλά με δύναμη...»*). Καθώς περιγράφεται η «κυριολεκτική» μεταβίβαση της γενικευμένης γνώσης (*«η σκέψη»*) από ένα χώρο (σχολείο) σε ένα άλλο (σπίτι) η σκέψη παρομοιάζεται ως φορητή πηγή γνώσης (*«Η σκέψη στο σπίτι θα μου πει να βγάλει πολλά φυλλαράκια»*). Ιδιαίτερα με τα *«Θα χρησιμοποιήσουμε το μυαλό μας σε όλες τις δραστηριότητες» «Η σκέψη στο σπίτι θα μου πει...» «Σε άλλες*

δραστηριότητες θα τα χρειαστούμε, να τρέξουμε πιο καλά με δύναμη...») ανακύπτει η διεργασία του «σκέπτεσθαι» να αναδύει μια καθολικότητα που θα συμβάλλει σε ποικίλες κατακτήσεις ανεξαρτήτως χρονικού πλαισίου. Η τελευταία μεταβίβαση, αποτελώντας υψηλό αλλά και χαμηλό επίπεδο αναστοχασμού ταυτόχρονα, ανακύπτει σε οικείο και διαφορετικό πλαίσιο ταυτόχρονα. Η μεταβίβαση αυτή εκδηλώνεται με τον τρόπο του «σκέπτεσθαι» της υλοποίησης της δραστηριότητας να μεταφέρεται σε παρόμοιο πλαίσιο (*«και αλλού» «Για να κάνουμε κι άλλα παιχνίδια» «Να μαζέψουμε φύλλα να κολλήσουμε στο δέντρο» «Να κάνουμε μια τραπεζαρία έξω να μαγειρεύουμε, με τα τραπέζια αυτά και να έχουμε μάγειρα ή να μαγειρεύουμε εμείς»*). Πέραν των προαναφερόμενων εντοπίζεται η διεργασία της ανασύνθεσης της πραγματικότητας (*«Να μαζέψουμε φύλλα να κολλήσουμε στο δέντρο»*) να έχει λειτουργικό χαρακτήρα ως λύση σε γνωστό πρόβλημα, που αποτελεί βιωματική εμπειρία (το δέντρο είναι βαμμένο-2^ο ερευνητικό ερώτημα). Επιπλέον μια άλλη λειτουργικότητα διαφαίνεται μέσω της διεργασίας αναγνώρισης ανάλογων συνθηκών στις οποίες προστέθηκαν ενδιαφέρουσες επεκτάσεις (κριτική-δημιουργική σκέψη) (*«Να κάνουμε μια τραπεζαρία έξω να μαγειρεύουμε, με τα τραπέζια αυτά και να έχουμε μάγειρα ή να μαγειρεύουμε εμείς»*). Τα προαναφερόμενα πλαίσια μεταβίβασης υποδηλώνουν τη ποικίλη μορφή-συμβολή της αναστοχαστικής διαδικασίας (von Wright, 1995). Αυτή η μορφή αναμένεται να αναπτυχθεί και συνιστά αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πεντέρη κ.ά., 2022). Συμπληρωματικά, αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον τρόπο μεταβίβασης (von Wright, 1995), η έρευνα επικεντρώνεται στον εντοπισμό και την ανάδυση πιθανών μεταγνωστικών στοιχείων. Η πρώτη ανάδυση που παρατηρήθηκε αφορά τη ρητή αναφορά μεταγνωστικών στοιχείων. Η ρητή αναφορά έγκειται στο ότι η πορεία της συλλογιστικής απόδοσης αναδεικνύεται ρητά (*«Θα το ξανασκεφτούμε» «Με τη σκέψη μας» «Θα το σκεφτούμε» «Θα τις δούμε ξανά, θα τις θυμηθούμε» «Να το σκεφτούμε με το μυαλό μας. Η συνεργασία θα μας βοηθήσει. Θα δούμε τη στρατηγική της συνεργασίας από το χαρτί»*). Η περιγραφή της διεργασίας του «σκέπτεσθαι» χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και επανεξέταση (*«Θα το ξανασκεφτούμε» «Θα τις δούμε ξανά...»*). Επιπλέον διαπιστώνεται η συνειδητοποίηση της διεργασίας της λειτουργίας της μνήμης ως πάγια αποθήκευση πληροφοριών (*«...θα τις θυμηθούμε»*). Εντούτοις η αναφορά, *«Θα δούμε τη στρατηγική της συνεργασίας από το χαρτί»* αναγνωρίζει α. τη συμβολή της οπτικοποίησης-καταγραφής της σκέψης (ορατή σκέψη Tishman, & Palmer 2006) στη παιδαγωγική πρακτική (έμμεση αξιολόγησή της) και β. τη διαδικασία-στρατηγική ως σημαίνουσα μεθοδολογία «κατάκτησης» της γνώσης (κριτική σκέψη). Ακόμα με το *«Η συνεργασία θα μας βοηθήσει»* γίνεται αντιληπτή διαδικασία της συνεργασίας ως μια διεργασία μάθησης μέσω των άλλων (ετεροαξιολόγηση, σεβασμός της διαφορετικότητας, κοινωνικές δεξιότητες). Η δεύτερη ανάδυση αφορά την υπονοούμενη αναφορά μεταγνωστικών στοιχείων (*«Είναι βαμμένο δεν θα βγάλει. Να μαζέψουμε φύλλα να κολλήσουμε στο δέντρο»*). Η υπονοούμενη ανάδειξη των μεταγνωστικών στοιχείων περιλαμβάνει την εκτίμηση των δεδομένων και κρίση αυτών σχετικά με το πρόβλημα που ανέκυψε (*«Είναι βαμμένο δεν θα βγάλει»*) ώστε να αναζητηθεί η καταλληλότερη λύση που θα ανακύψει με την ανάλογη δραστηριοποίηση (*«Να μαζέψουμε φύλλα να κολλήσουμε στο δέντρο»*). Η έκθεση των μεταγνωστικών στοιχείων όπως αναλύθηκε αφηγείται ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν και συνιστούν

αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πεντέρη κ.ά., 2022)

Συμπεράσματα

Τα παραπάνω αποτελέσματα ανέδειξαν ότι μέσω των περιγραφόμενων διαδικασιών της αυθεντικής δραστηριοποίησης των μαθητών στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη» α) προβάλλονται οι υπό ανάπτυξη δεξιότητες των μαθητών, β) προσδιορίζονται οι παράγοντες που ευνόησαν την εξέλιξή τους, γ) αναδύονται τα πλαίσια μεταβίβασής τους και δ) αποσαφηνίζεται ο τρόπος με τον οποίο αυτή η μεταβίβαση επιτελείται μέσω μεταγνωστικών διεργασιών (von Wright, 1992). Τα ανωτέρω ευρήματα περιγράφουν ικανότητες που εντάσσονται στο προσδοκώμενο πλαίσιο ανάπτυξης των μαθητών, συνιστώντας παράλληλα μια μορφή αξιολόγησης της ίδιας της παιδαγωγικής πρακτικής (Πεντέρη κ.ά., 2022). Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές καθίστανται ικανοί να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν φαινόμενα αυτορρύθμισης, τα οποία οδήγησαν στη συν-ρύθμιση μεταξύ των μελών των ομάδων (Braund et al., 2021), διευκολύνοντας την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και την υπέρβαση εμποδίων μέσω της επίλυσης προβλημάτων (Perry et al., 2020). Η προτεινόμενη αξιολόγηση αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση που εμπλουτίζει και τροφοδοτεί τον διάλογο γύρω από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η έρευνα περιορίζεται από την έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας κατά τον χρόνο εκπόνησής της, για συγκριτική ανάλυση, ενώ το μικρό δείγμα καθιστά τα αποτελέσματα μη γενικεύσιμα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agustiningsih, R. & Syamsudin, A. (2019). Authentic Assessment Model in Problem Solving Learning for Kindergarten. *Proceedings of the 6th International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2018)*.
- Bath, C. (2012). I Can't Read It. I Don't Know: Young Children's Participation in the Pedagogical Documentation of English Early Childhood Education and Care Settings. *International Journal of Early Years Education*, 20, 190–201.
- Braund, H., DeLuca, C., Panadero, E., and Cheng, L. (2021). Exploring Formative Assessment and Co-Regulation in Kindergarten Through Interviews and Direct Observation. *Front. Educ.*
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205-249.
- Cowan, J., & Stroud, R. (2016). Composting reflections for development. *Reflective Practice*, 17, 27–33.
- Cowan J. (2020). Students' evidenced claims for development of abilities arising from

- linked reflection-on-action and reflection-for-action. *Reflective Practice*, 21, 159-170.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10, 483–527.
- Ontario Ministry of Education, (O.M.E). *Growing Success—The Kindergarten Addendum: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*, 2016. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growingSuccessAddendum.pdf>
- Olsen, H.M., & Burk, B.N. (2014). Using reflection to access students' ability to learn and develop leadership skills. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education* 29(1), 75-90.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J.A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance/Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento de estudiantes universitarios de primer año. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 149 - 183.
- P. I. (2009). *Protasi gia ton schediasmo kai tin axiologisi tou ekpaideftikou ergou*. Diatimimati Epiteleia gia ti Morfotiki Aftoteleia tou Lykeiou kai ton Dialogo gia tin Paideia. Athina: 2009.
- P. I. (2011). *NEO SCHOLEIO (Scholeio 2lou aiona) – Neo programma spoudon, stous axones proteraiotitas 1, 2, 3 - Orizontia praxi» MIS 295450*. «Ekponisi Programmaton Spoudon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis kai odigon gia ton ekpaideftiko «Ergaleia Didaktikon Prosengiseon». Programma Spoudon N/G 1o Meros»
- Pekis, A., & Gourgiotou, E. (2017). Parental Perceptions about Children's Authentic Assessment and the Work Sampling System's implementation. *International Journal of Assessment Tools in Education*. 4(2), 182-210.
- Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). Programma Spoudon Gia tin Proscholiki Ekpaidefsi – Dievrymeni Ekdochi (2i Ekdosi, 2022 IEP). Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542
- Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). Odigos nipiagogou-Ypostiriktiko yliko. Pyxida: Theoritiko kai Methodologiko Plaisio-Praktikes Efarmoges kai Didaktikoi Schediasmoi. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542.

- Perry, N. E., Lisaingo, S., Yee, N., Parent, N., Wan, X., & Muis, K. (2020). Collaborating with teachers to design and implement assessments for self-regulated learning in the context of authentic classroom writing tasks. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27 (4), 416–443.
- Rekalidou, G. (2016a). *I Axiologisi stin Taxi tou Nipiagogeiou. Ti, Giati kai Pos*; Athina: Gutenberg
- Robson S. (2016). Are there differences between children's display of self-regulation and metacognition when engaged in an activity and when later reflecting on it? The complementary roles of observation and reflective dialogue. *Early Years*, 36 (2), 179-194.
- Skapinaki Y., & Sfyroera M. (2022). O Anastochasmos ton paidion protoscholikis ekpαιdefsis me ti symvoli diadrastikon efarmogon ton TPE. Sto Kampeza, M., Velopoulou, A., Giannopoulou, A., Deli, S., Didachou, E., Katsikonouri, E., Mantzouratou, V., & Saiti, S. (Epim.). *Enischyontas tin allilepidrasi, ypostirizontas tin ekfrasi: prokliseis kai prooptikes sti mathisi kai didaskalia paidion proscholikis kai protis scholikis ilikias*. Praktika 12ou Panelliniou Synedriou OMEP TEEAPI Pan. Patron. 122-134. <https://www.omep.gr/συνέδρια/259-12ο-συνέδριο.html>
- Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful Thinking Final Report*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/resources/final-report-artful-thinking>
- Tsiolis, G. (2018). Thematiki analysi poiotikon dedomenon. Sto G. Zaimakis (Epim.). *Erevnitikes diadromes stis Koinonikes Epistimes. Theoritikes-Methodologikes Symvoles kai Meletes Periptosis*, 97-125.
- Unicef (1989). Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- von Wright, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2(1), 59-68.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press
- Winstone, N., E., Nash R., A., Parker M., and Rowntree J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37.
- Zuckerman G.A. (2015). The Development of Reflection Through Learning. *Journal of Russian & East European Psychology*, 52(3), 36-73.

Διδάσκοντας αλλοδαπούς μαθητές: Η ετοιμότητα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κατσιάδα Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Βερύκοκκος Φίλιππος, εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά την αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών, καθώς και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Το δείγμα αποτέλεσαν 52 εκπαιδευτικοί (26 γενικής εκπαίδευσης και 26 ΖΕΠ), ενώ τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δομημένων ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν διαθέτει συστηματική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την ετοιμότητα και την επιμόρφωση. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τον ρόλο του θεσμικού πλαισίου, το οποίο δεν φαίνεται να υποστηρίζει την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ετοιμότητας. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της στοχευμένης επιμόρφωσης και των διαδικασιών επαγγελματικής υποστήριξης.

Λέξεις-Κλειδιά: ετοιμότητα εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλοδαποί μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Teaching Students of Migrant Background: Primary School Teachers' Readiness and Training

Katsiada Maria, Teacher in Primary Education

Verykokkos Filippos, Teacher in Primary Education, PhD Candidate, Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

This study investigates primary school teachers' perceived readiness and training in teaching students of migrant background, as well as potential differences between teachers in mainstream education and those working in Priority Education Zones (PEZ). The sample consisted of 52 teachers (26 from mainstream education and 26 from PEZ), and data were collected through structured questionnaires. The findings indicate that the majority of teachers lack systematic training in intercultural education. No statistically significant differences were found between the two groups in terms of perceived readiness and training. This result highlights the role of the institutional framework, which does not appear to support the development of specialized competencies for teaching in multicultural contexts. In addition, teachers who had participated in training programs reported higher levels of perceived readiness. The

findings underline the need to strengthen targeted professional development and institutional support mechanisms.

Key-Words: teacher readiness, teacher training, migrant students, intercultural education, Priority Education Zones

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναδείξει νέες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, ιδίως σε ό,τι αφορά τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής και ένταξης όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασικό πλαίσιο αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας, προωθώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 2015· Γκόβαρης, 2024). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις, οι οποίες υπερβαίνουν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

Η αποτελεσματική διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών προϋποθέτει την ανάπτυξη εξειδικευμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με τη γλωσσική υποστήριξη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Nieto, 2010). Ωστόσο, διεθνείς και εγχώριες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την περιορισμένη ή αποσπασματική επιμόρφωσή τους στο συγκεκριμένο πεδίο (European Commission, 2019).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών επιχειρείται, μεταξύ άλλων, μέσω των Τάξεων Υποδοχής και των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της γλωσσικής και μαθησιακής ένταξης των μαθητών αυτών (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Παρά τη θεσμική σημασία των δομών αυτών, το σύστημα επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών που τις στελεχώνουν δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από εκείνο της γενικής εκπαίδευσης, ενώ δεν προβλέπεται, σε συστηματική βάση, υποχρεωτική και εξειδικευμένη επιμόρφωση για τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών. Η απουσία αυτών των προϋποθέσεων δημιουργεί εύλογα ερωτήματα ως προς το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και ως προς το κατά πόσο η εμπλοκή τους σε δομές ΖΕΠ συνεπάγεται αυξημένη επαγγελματική επάρκεια.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ετοιμότητας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η ερμηνεία της ενδεχόμενης απουσίας διαφοροποίησης μεταξύ εκπαιδευτικών ΖΕΠ και γενικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του συστήματος επιλογής και επιμόρφωσής τους.

Η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιο είναι το επίπεδο ετοιμότητας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ως προς τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών;

Υπάρχουν διαφορές ως προς την ετοιμότητα και επιμόρφωση μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ΖΕΠ και στη γενική εκπαίδευση;

Επιμόρφωση και ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η ετοιμότητα των δασκάλων για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ταυτόχρονα τη γλωσσική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, γεγονός που καθιστά την επαγγελματική τους προετοιμασία ιδιαίτερα απαιτητική.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και την έκταση της επιμόρφωσης που έχουν λάβει σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Darling-Hammond, 2017). Ειδικότερα, η στοχευμένη επιμόρφωση συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας και στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Gay, 2018).

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική, χωρίς συστηματική ένταξη στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η απουσία υποχρεωτικών και οργανωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων οδηγεί σε διαφοροποιημένα επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ ενισχύει την αίσθηση ανεπαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών απέναντι στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης (OECD, 2019).

Η σχέση μεταξύ επιμόρφωσης και ετοιμότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως βασικοί φορείς ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση της επιμόρφωσης και της αντιλαμβανόμενης ετοιμότητας των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται σε επίπεδο ατομικών χαρακτηριστικών, αλλά συνδέεται άμεσα με το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο που διέπει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η λειτουργία της γενικής τάξης και των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

Η ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις που απορρέουν από τη διαρκώς εντεινόμενη πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Στην κατεύθυνση αυτή, η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών υλοποιείται τόσο εντός της γενικής τάξης όσο και μέσω ειδικότερων υποστηρικτικών δομών, όπως οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Υπουργείο Παιδείας, 2016).

Η γενική τάξη αποτελεί το βασικό πλαίσιο φοίτησης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ή γλωσσικής προέλευσης. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης καλούνται να διαχειριστούν ένα ετερογενές μαθητικό σύνολο, στο οποίο συνυπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, μαθησιακές ανάγκες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η διαχείριση αυτής της πολυμορφίας πραγματοποιείται συχνά χωρίς επαρκή εξειδικευμένη υποστήριξη ή συστηματική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γεγονός που ενδέχεται να δυσχεραίνει την αποτελεσματική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Αντιθέτως, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας συνιστούν θεσμική παρέμβαση με αντισταθμιστικό χαρακτήρα, η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών που προέρχονται από εύάλωτες κοινωνικές ομάδες, μεταξύ των οποίων και οι αλλοδαποί μαθητές. Στο πλαίσιο των ΖΕΠ, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική υποστήριξη, καθώς και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή. Η λειτουργία των ΖΕΠ επιχειρεί να καλύψει κενά που ανακύπτουν στο πλαίσιο της γενικής τάξης, παρέχοντας ένα πιο στοχευμένο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.

Σύστημα επιλογής και τοποθέτησης εκπαιδευτικών στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Η στελέχωση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) αποτελεί κρίσιμη πτυχή για την αποτελεσματική λειτουργία τους και την επίτευξη των στόχων τους, που σχετίζονται με την υποστήριξη και την εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Παρά τον εξειδικευμένο χαρακτήρα των δομών αυτών, το σύστημα επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις γενικότερες διαδικασίες στελέχωσης της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στις ΖΕΠ προέρχονται, κατά κύριο λόγο, από τους ισχύοντες πίνακες κατάταξης, χωρίς να απαιτείται απαραίτητα εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή προηγούμενη εμπειρία σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η διαδικασία αυτή, αν και διασφαλίζει την τυπική κάλυψη των θέσεων, δεν εγγυάται την αντιστοίχιση των ιδιαίτερων απαιτήσεων του πλαισίου των ΖΕΠ με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που καλούνται να υπηρετήσουν σε αυτές (European Commission, 2019).

Η απουσία εξειδικευμένων κριτηρίων επιλογής οδηγεί σε μια μορφή τοποθέτησης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγονται με βάση συγκεκριμένα παιδαγωγικά ή επιστημονικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική διδασκαλία. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί των ΖΕΠ ενδέχεται να μην διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης ως προς το επίπεδο προετοιμασίας και την αντιλαμβανόμενη επάρκειά τους (OECD, 2019).

Παράλληλα, το συγκεκριμένο σύστημα τοποθέτησης μπορεί να επηρεάζει και την αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματικό τους ρόλο. Όταν η

ανάληψη θέσης σε δομές ΖΕΠ δεν συνοδεύεται από ειδική επιλογή, επιμόρφωση ή θεσμική αναγνώριση, ενδέχεται να μην ενισχύεται η ανάπτυξη μιας διακριτής επαγγελματικής ταυτότητας, προσανατολισμένης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους στις ΖΕΠ ως μια συγκυριακή τοποθέτηση, χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση από το έργο που επιτελούν στη γενική τάξη (Cochran-Smith & Villegas, 2015).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης και αποσκοπεί στη διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης ετοιμότητας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν πενήντα δύο ($N = 52$) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς, οι είκοσι έξι ($N = 26$) υπηρετούσαν σε γενικές τάξεις και οι είκοσι έξι ($N = 26$) σε δομές Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση τη διαθεσιμότητα και την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου πρόκειται για δείγμα ευκολίας.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο δομημένα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, ένα για εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ένα για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δομές ΖΕΠ. Τα δύο ερωτηματολόγια είχαν κοινό βασικό κορμό ερωτήσεων, γεγονός που επιτρέπει τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ των δύο ομάδων, ενώ περιλάμβαναν και επιμέρους διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με το ειδικότερο πλαίσιο λειτουργίας των ΖΕΠ.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική, ενώ διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις επιμέρους μεταβλητές.

Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ΖΕΠ ως προς την αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Για τη διερεύνηση διαφορών ως προς την επιμόρφωση εφαρμόστηκε ο έλεγχος χ^2 . Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < .05$.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Το μικρό μέγεθος του δείγματος και η χρήση δείγματος ευκολίας περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα αποτυπώθηκε μέσω αυτοαναφοράς. Τέλος, παρότι το ερευνητικό εργαλείο κατέγραψε ευρύτερο φάσμα παραγόντων, στην παρούσα ανάλυση αξιοποιήθηκε μέρος των μεταβλητών.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αφορούν την αντιλαμβανόμενη επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και την επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως του πλαισίου στο οποίο υπηρετούν, εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα αντιλαμβανόμενης επάρκειας και ετοιμότητας για τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης ήταν 2.15 (T.A.=0.67), ενώ για τους εκπαιδευτικούς των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) ήταν 2.19 (T.A.=0.89).

Ομάδα Εκπαιδευτικών	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Γενική Τάξη	26	2.15	0.67
ΖΕΠ	26	2.19	0.89

Ο έλεγχος διαφορών με τη χρήση του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων ($t = -0.17$, $p = 0.86$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου (γενική τάξη ή ΖΕΠ) δεν επηρεάζει ουσιαστικά την αντιλαμβανόμενη επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Μεταβλητή	t	df	p-value
Επάρκεια & Ετοιμότητα	-0.17	50	0.86

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση. Ειδικότερα, το 65.4% των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και το 61.5% των εκπαιδευτικών ΖΕΠ δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα, ενώ αντίστοιχα το 34.6% και το 38.5% δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμορφωτική δράση.

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Με Επιμόρφωση	%	Χωρίς Επιμόρφωση	%
Γενική Τάξη	9	34.6%	17	65.4%
ΖΕΠ	10	38.5%	16	61.5%

Ο έλεγχος διαφορών με τη χρήση του χ^2 δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων ($\chi^2 = 0.09$, $p = 0.76$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο υπηρετούν.

Στατιστικό	Τιμή
χ^2	0.09
df	1
p-value	0.76

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιτρέπουν την απάντηση στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αναδεικνύοντας κρίσιμες πτυχές της αντιλαμβανόμενης ετοιμότητας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον ρόλο του πλαισίου άσκησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σε πρώτο επίπεδο, διαπιστώνεται ότι η αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, ενώ η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται περιορισμένη και μη συστηματική. Το στοιχείο αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Darling-Hammond, 2017· OECD, 2019), η οποία αναδεικνύει την ανάγκη για πιο οργανωμένες και στοχευμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, το πιο ουσιαστικό εύρημα της έρευνας αφορά την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης και εκείνων που υπηρετούν σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, τόσο ως προς την αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα όσο και ως προς την επιμόρφωση. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδηλώνει ότι η συμμετοχή σε ένα θεσμικά εξειδικευμένο πλαίσιο, όπως οι ΖΕΠ, δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη διαφοροποίηση στην επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Η μη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων φαίνεται να συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών. Η απουσία εξειδικευμένων κριτηρίων επιλογής και η μη συστηματική παροχή στοχευμένης επιμόρφωσης για τη στελέχωση των ΖΕΠ περιορίζουν τη δυνατότητα ανάπτυξης διαφοροποιημένων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ως αποτέλεσμα, οι

εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις ΖΕΠ δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης ως προς την αντίληψη της ετοιμότητάς τους.

Παράλληλα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών πρακτικών, όπως η προσαρμογή της διδασκαλίας και η χρήση διαφοροποιημένων μορφών εκπαιδευτικού υλικού, στοιχεία που συνδέονται με τη βιβλιογραφία για τη διαφοροποιημένη και πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Gay, 2018). Αν και τα στοιχεία αυτά δεν αποτέλεσαν αντικείμενο εκτεταμένης ανάλυσης στην παρούσα μελέτη, υποδηλώνουν ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται και με ευρύτερες παιδαγωγικές επιλογές.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η απουσία διαφοροποίησης μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ΖΕΠ αποτελεί κυρίως αποτέλεσμα του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία την ενίσχυση των πολιτικών επιμόρφωσης και την αναθεώρηση των διαδικασιών επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών, με στόχο τη δημιουργία ενός πιο συνεκτικού και εξειδικευμένου πλαισίου επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Publications Office of the European Union.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Govaris, C. (2024). Diapolitismiki ekpaidefsi – Skepseis kai kritikes episimanseis gia to «antikeimeno» tis anagnorisis. *Paidagogika revmata sto Aigaio*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37706>
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). *Rythmiseis zonon ekpaideftikis proteraiotitas stin A/thmia ekpaidefsi* (FEK 3043/30-08-2016). <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/23034-30-08-16-rythmiseis-zonon-ekpaideftikis-proteraiotitas-stin-a-thmia-3>

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: Ανασταλτικοί παράγοντες και παρεμβάσεις ένταξης

Μιχαήλ Μυροφόρα, ΠΕ60 Νηπιαγωγός, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα, εστιάζοντας στους ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική τους φοίτηση, καθώς και στις παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί για την ενίσχυση της ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Ρομά αποτελούν μία κοινωνική ομάδα που βιώνει έντονα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική τους πορεία. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύονται ζητήματα όπως οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, καθώς και η περιορισμένη εξοικείωση με τη σχολική κουλτούρα. Παράλληλα, παρουσιάζονται θεσμικές παρεμβάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση της σχολικής συμμετοχής των μαθητών Ρομά. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι, παρά τις σημαντικές προσπάθειες, εξακολουθούν να υπάρχουν εμπόδια που οδηγούν σε σχολική διαρροή. Τονίζεται η ανάγκη για συστηματική εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών και για ενίσχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την ουσιαστική κοινωνική ένταξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολική διαρροή, κοινωνικός αποκλεισμός, ένταξη

Education of Roma Children in Greece: Barriers to School Attendance and Inclusion Interventions

Myrofora Michail, Kindergarten Teacher, M.Ed.

Abstract

This study examines the educational situation of Roma children in Greece, focusing on the barriers that affect their school attendance as well as the interventions implemented to support their inclusion in the educational system. Roma constitute a socially vulnerable group experiencing significant social exclusion, which strongly impacts their educational trajectory. Through a literature review, key issues are highlighted, including socioeconomic inequalities, cultural differences, stereotypes and prejudice, and limited familiarity with school culture. Additionally, institutional measures and educational programs aiming to improve school participation are presented. Findings indicate that despite significant efforts, barriers persist and lead to school dropout. The need for systematic implementation of intercultural practices and strengthened educational policy is emphasized in order to achieve meaningful social inclusion.

Key-words: Roma, intercultural education, school dropout, social exclusion, inclusion

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη πολιτισμική πολυμορφία, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν τη συμπερίληψη και την ισότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο μελέτης, καθώς η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα εξακολουθεί να βιώνει έντονα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού (Govaris, 2001).

Οι Ρομά στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις που σχετίζονται με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσης, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας (Nova-Kaltsouni, 2004). Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν άμεσα την πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, οδηγώντας συχνά σε χαμηλή σχολική επίδοση και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Stamelos, 1999).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα, η ανάλυση των ανασταλτικών παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική τους φοίτηση και η παρουσίαση των παρεμβάσεων που έχουν υλοποιηθεί για την ενίσχυση της ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.

Οι Ρομά ως πολιτισμική και κοινωνική ομάδα

Οι Ρομά αποτελούν έναν πληθυσμό με καταγωγή από τη Βόρεια Ινδία, ο οποίος μετακινήθηκε σταδιακά προς την Ευρώπη, διαμορφώνοντας μια ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα. Η παρουσία τους στον ελλαδικό χώρο χρονολογείται από τον 14ο αιώνα, ενώ η επίσημη αναγνώρισή τους ως πολιτών του ελληνικού κράτους πραγματοποιήθηκε το 1978 (Georgoula, n.d.).

Η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα εκφράζεται μέσα από τη γλώσσα, τις κοινωνικές δομές και το αξιακό τους σύστημα. Η ρομανί γλώσσα, με ινδογενείς ρίζες, αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους, ενώ παράλληλα ενσωματώνει στοιχεία από τις χώρες στις οποίες έχουν εγκατασταθεί (Ntousas, 1997).

Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις αυτές συχνά δεν λαμβάνονται υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί με όρους ομοιογένειας. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές Ρομά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που δεν ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές τους ανάγκες.

Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά χαρακτηρίζεται από χαμηλά ποσοστά συμμετοχής και αυξημένη σχολική διαρροή. Σύμφωνα με τον Mitsis (2004), σημαντικό ποσοστό μαθητών Ρομά εγγράφεται απευθείας στο δημοτικό σχολείο χωρίς

προηγούμενη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, γεγονός που δημιουργεί μαθησιακά ελλείμματα ήδη από την αρχή της σχολικής τους πορείας. Η απουσία προσχολικής εκπαίδευσης στερεί από τα παιδιά βασικές δεξιότητες, όπως η γλωσσική ανάπτυξη και η εξοικείωση με το σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης στο σχολικό πλαίσιο (Govaris, 2001).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ποσοστά συμμετοχής μειώνονται δραστικά, ενώ η παρουσία των Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Tsibiridou, 2006). Η κατάσταση αυτή αποτυπώνει τις δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Επιπλέον, η έλλειψη στοχευμένων παιδαγωγικών πρακτικών και η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δυσχεραίνουν περαιτέρω την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών Ρομά (Partheni & Fragkoulis, 2016).

Ταυτόχρονα, παρατηρούνται φαινόμενα σχολικού διαχωρισμού (segregation), με τη δημιουργία τάξεων ή σχολικών μονάδων που συγκεντρώνουν αποκλειστικά μαθητές Ρομά, γεγονός που ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό και περιορίζει τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2022). Η πρακτική αυτή, αν και συχνά εφαρμόζεται με στόχο τη διευκόλυνση της διδασκαλίας, οδηγεί σε αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

Παρά τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους, ήδη από τη δεκαετία του 1980, για την ανάπτυξη πολιτικών ένταξης, τα αποτελέσματα παραμένουν περιορισμένα (Vasileiadou & Pavli-Korre, 2011). Η εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης των Ρομά συνέβαλε στη βελτίωση της πρόσβασης, χωρίς όμως να εξαλείψει τις ανισότητες. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, η ανάγκη για μια πιο ολιστική και διαπολιτισμικά ευαίσθητη προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι επιτακτική, ώστε να διασφαλιστεί η ουσιαστική ένταξη και η εκπαιδευτική πρόοδος των μαθητών Ρομά (Council of Europe, 2020).

Ανασταλτικοί παράγοντες στη σχολική φοίτηση

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά είναι πολυδιάστατοι και αλληλένδετοι, διαμορφώνοντας ένα σύνθετο πλέγμα εμποδίων που δυσχεραίνει την ομαλή εκπαιδευτική τους πορεία.

Αρχικά, οι κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες αποτελούν βασικό εμπόδιο. Η φτώχεια και η ανάγκη για εργασία από μικρή ηλικία οδηγούν πολλά παιδιά στην εγκατάλειψη του σχολείου (Stamelos, 1999). Παράλληλα, οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών δυσχεραίνουν τη σταθερή φοίτηση (Partheni & Fragkoulis, 2016). Σε πολλές περιπτώσεις, οι συνθήκες διαβίωσης, όπως η έλλειψη σταθερής στέγης και βασικών υποδομών, επηρεάζουν αρνητικά τη δυνατότητα των παιδιών να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2022).

Επιπλέον, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική εμπειρία των μαθητών Ρομά. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές αυτοί συχνά βιώνουν διακρίσεις, χαμηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και κοινωνική απομόνωση (Pantazis & Mavrouri, 2011). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένο κίνητρο για μάθηση, ενισχύοντας περαιτέρω τον κίνδυνο σχολικής διαρροής (Council of Europe, 2020).

Η περιορισμένη εξοικείωση με τη σχολική κουλτούρα και η έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον ενισχύουν τις δυσκολίες προσαρμογής. Πολλοί γονείς Ρομά, λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ή αρνητικών εμπειριών από το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη σχολική πορεία των παιδιών τους (Nova-Kaltsouni, 2004). Ταυτόχρονα, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη την πολιτισμική διαφορετικότητα, λειτουργεί αποτρεπτικά για τη συνέχιση της φοίτησης. Η απουσία διαπολιτισμικών πρακτικών και διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Govaris, 2001).

Τέλος, παράγοντες όπως οι πρώιμοι γάμοι και η διαφορετική αντίληψη για τη σημασία της εκπαίδευσης συμβάλλουν στη διακοπή της σχολικής πορείας, ιδιαίτερα για τα κορίτσια. Σε ορισμένες κοινότητες Ρομά, η εκπαίδευση δεν θεωρείται προτεραιότητα σε σχέση με τους παραδοσιακούς κοινωνικούς ρόλους, γεγονός που οδηγεί σε πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο (UNICEF, 2001). Συνολικά, καθίσταται σαφές ότι η αντιμετώπιση των παραπάνω παραγόντων απαιτεί συντονισμένες και πολυεπίπεδες παρεμβάσεις.

Δράσεις και παρεμβάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη

Η ελληνική πολιτεία έχει αναπτύξει σειρά παρεμβάσεων με στόχο την ένταξη των μαθητών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η υποχρεωτική εγγραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και τα προγράμματα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποτελούν βασικά εργαλεία υποστήριξης (Georgoula, n.d.). Οι παρεμβάσεις αυτές στοχεύουν κυρίως στην ενίσχυση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην κάλυψη των μαθησιακών κενών που προκύπτουν από την ελλιπή σχολική προετοιμασία.

Παράλληλα, σημαντικά προγράμματα, όπως το «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και το «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», υλοποιήθηκαν σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα και στοχεύαν στη βελτίωση της σχολικής συμμετοχής (Skourtu, 2016). Τα προγράμματα αυτά περιλάμβαναν δράσεις όπως η ενισχυτική διδασκαλία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών Ρομά, καθώς και η διαμεσολάβηση μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τις κοινότητες Ρομά, καθώς η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική επιτυχία (Vasileiadou & Pavli-Korre, 2011).

Επιπλέον, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έχουν διαμορφωθεί στρατηγικές πολιτικές για την ένταξη των Ρομά, οι οποίες επηρεάζουν και τις εθνικές πρακτικές. Η προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν βασικούς άξονες αυτών των πολιτικών (Council of Europe, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση όχι μόνο στην πρόσβαση αλλά και στη διατήρηση των μαθητών στο σχολείο, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των δράσεων περιορίζεται από την έλλειψη συνέχειας, τον αποσπασματικό χαρακτήρα των παρεμβάσεων και την ανεπαρκή συστηματική αξιολόγησή τους. Σε πολλές περιπτώσεις, τα προγράμματα υλοποιούνται για περιορισμένο χρονικό διάστημα, χωρίς να ενσωματώνονται μακροπρόθεσμα στο εκπαιδευτικό σύστημα (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2022). Επιπλέον, η απουσία συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων μειώνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Καθίσταται, επομένως, αναγκαία η ανάπτυξη ολιστικών και μακροπρόθεσμων στρατηγικών, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Ρομά. Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενεργός συμμετοχή των κοινοτήτων Ρομά αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής ένταξης.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα εξακολουθεί να επηρεάζεται από ένα σύνολο κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων που οδηγούν σε χαμηλή σχολική συμμετοχή και αυξημένη σχολική διαρροή. Οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, οι προκαταλήψεις στο σχολικό περιβάλλον και η περιορισμένη προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών Ρομά συνιστούν βασικά εμπόδια για την εκπαιδευτική τους πορεία. Παρά τις παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί, η αποτελεσματικότητά τους παραμένει περιορισμένη, κυρίως λόγω αποσπασματικής εφαρμογής και έλλειψης συστηματικής αξιολόγησης. Αναδεικνύεται, συνεπώς, η ανάγκη για ολιστικές και διαπολιτισμικά προσανατολισμένες πολιτικές, που θα ενισχύουν όχι μόνο την πρόσβαση αλλά και τη διατήρηση των μαθητών στο σχολείο. Η προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση και η ουσιαστική ένταξη των παιδιών Ρομά προϋποθέτουν τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, καθώς και τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από κατάλληλη επιμόρφωση.

Βιβλιογραφία

Asimakopoulou, E. (2018). *Entaxi ton paidion Roma sto scholeio: Dierevnisi tis prokatalipsis kai tis stereotypikis apeilis ekpaideftikon kai mathiton* (Diplomatiki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio.

- Council of Europe. (2020). *Strategic action plan for Roma and Traveller inclusion (2020–2025)*.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2022). *Roma in 10 European countries: Main results*.
- Georgoula, A. (n.d.). *Diapolitismiki agogi kai eterotita: Theoritikes kai viomatikes proseggiseis tis diapolitismikotitas stin Elliniki ekpaidefsi*. Paideias Logos.
- Govaris, C. (2001). *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaidefsi*. Atrapos.
- Kogkidou, D., Tressou-Mylona, E., & Tsiakalos, G. (1997). Koinonikos apokleismos kai ekpaidefsi: I periptosi glossikon meionotiton sti dytiki Thessaloniki. In E. Skourtou (Ed.), *Themata diglossias kai ekpaidefsis*. Nisos.
- Mitsis, N. (2004). *I didaskalia tis glossas ypo to prisma tis epikoinoniakis proseggisis*. Gutenberg.
- Nova-Kaltsouni, C. (2004). *I elliniki tsigganiki oikogeneia* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Ioanninon.
- Ntousas, D. (1997). *Rom kai fylikes diakriseis*. Gutenberg.
- Pantazis, D., & Mavrouri, D. (2011). Ta paidia ton Roma sto dimotiko scholeio: Politismikos emploutismos i anastaltikos paragontas? *To Vima ton koinonikon epistimon*, 15, 121–136.
- Papakonstantinou, G., Vasileiadou, M., & Pavli-Korre, M. (2004). *Oikonomiki, politiki kai politismiki katastasi ton tsigganon stin Ellada*. Panepistimio Ioanninon. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/282>
- Partheni, C., & Fragkoulis, G. (2016). *I diapolitismiki ekpaidefsi apenanti se nees prokliseis: Roma*. Metaichmio.
- Skourtou, E. (2016). Ekpaidefsi ton paidion Roma. In E. Skourtou et al. (Eds.), *Diglossia & didaskalia tis Ellinikis os defteris glossas* (pp. 97–113).
- Stamelos, G. (1999). Koinonikos apokleismos kai mathitiki diarroi apo tin ypoxreotiki ekpaidefsi stin Ellada. In C. Konstantinou & G. Pleios (Eds.), *Scholiki apotychia kai koinonikos apokleismos*. Ellinika Grammata.
- Stamou, E. (2005). Didaskalia se paidia Roma: Katagrafi, axiologisi kai protaseis. In S. Mitakidou (Ed.), *I didaskalia tis glossas* (pp. 416–426). Epikentro.
- Stathopoulou, C. (2005). *Ethnomathematika: Dierevnontas tin politismiki diastasi ton mathematikou*. Atrapos.

- Tsibiridou, F. (2006). Politikes tis eterotitas sto telos tou 20ou aiona. *Epitheorisi Koinonikon Erevnon*.
- UNICEF. (2001). *I paidiki ekmetallefsi stin Ellada*.
- Vasileiadou, M., & Pavli-Korre, M. (2011). *I ekpaidefsi ton Tsigganon stin Ellada: "Opoios xerei polla, polla travaei"*. INEDIVIM.
- Vavougios, D. (2008). *Exoteriki axiologisi tou ergou: Teliki ekthesi axiologisis*. Panepistimio Thessalias.
- Vergidis, D., & Stamelos, G. (2004). *Eisigisi gia tin esoteriki axiologisi tou ergou: Entaxi tsigganopaedon sto scholeio*. http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=696&bitstream=696_01#page/1/mode/2up

Η σημασία της πρώτης γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

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

Περίληψη

Η παρουσία αλλοδαπών και προσφυγικών μαθητικών πληθυσμών στα σύγχρονα σχολεία δημιουργεί νέες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα. Συχνά η γλώσσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών υποτιμώνται, γεγονός που οδηγεί σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητές τους. Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία της πρώτης γλώσσας στη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών, μέσα από τη θεωρία του Cummins για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, καθώς και να παρουσιάσει παιδαγωγικές πρακτικές που μπορούν να υποστηρίξουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική ταυτότητα, διγλωσσία, αλληλεξάρτηση γλωσσών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

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

Abstract

The presence of foreign and refugee student populations in contemporary schools creates new challenges for the educational system. The language and cultural capital of these students are often undervalued, leading to stereotypical perceptions regarding their abilities. The aim of this article is to highlight the importance of the first language in the cognitive and academic development of bilingual students, through Cummins' theory of linguistic interdependence, as well as to present pedagogical practices that can support their linguistic and cultural integration into the school environment.

Key-words: linguistic identity, bilingualism, language interdependence, intercultural education, cooperative learning

Εισαγωγή

Η γλώσσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών συχνά υποτιμώνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η αντίληψη ότι οι μαθητές αυτοί είναι λιγότερο ικανοί (Γεραρής, 2011). Η στάση αυτή δεν επηρεάζει μόνο τη σχολική τους επίδοση, αλλά και την κοινωνική τους ένταξη, καθώς επηρεάζει την αυτοαντίληψη και τη σχέση τους με το σχολείο. Η αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές μεταναστευτικής ή προσφυγικής προέλευσης συνδέεται συχνά με στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με τη γλωσσική και πολιτισμική τους επάρκεια (Γεραρής, 2011). Όπως επισημαίνουν οι Δεληγιάννη, Πίτσου και Χριστοδούλου (2024), πολλοί εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις δυσκολίες των

προσφυγόπουλων μέσα από την οπτική του «γλωσσικού ελλείμματος», αγνοώντας ότι η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συνεχούς εξέλιξης. Συχνά οι δυσκολίες αυτές αποδίδονται στον μικρό χρόνο φοίτησης στο σχολείο ή στη μη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον (Δεληγιάννη, Πίτσου & Χριστοδούλου, 2024). Ωστόσο, τέτοιες αντιλήψεις οδηγούν συχνά σε πρακτικές που υποβαθμίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών και δημιουργούν συνθήκες αφαιρετικής διγλωσσίας. Παράλληλα, η απουσία πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση και σχολικό αποκλεισμό.

Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση της διγλωσσίας έχει η θεωρία του Cummins (2005), η οποία υποστηρίζει ότι η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα ενός μαθητή δεν λειτουργούν ως ανταγωνιστικά συστήματα, αλλά συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοενισχύονται. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα αντίληψης της γλωσσικής ικανότητας: α) η θεωρία της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και β) η θεωρία της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Στο πρώτο μοντέλο οι δύο γλώσσες θεωρούνται ανεξάρτητες μεταξύ τους, γεγονός που οδηγεί στην αντίληψη ότι η ανάπτυξη της μιας γλώσσας περιορίζει την ανάπτυξη της άλλης. Η θεωρία αυτή απεικονίζεται μεταφορικά ως δύο ξεχωριστά «μπαλόνια», όπου η ενίσχυση της μιας γλώσσας οδηγεί στην αποδυνάμωση της άλλης (Cummins, 2005). Αντίθετα, το μοντέλο της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας υποστηρίζει ότι οι δύο γλώσσες μοιράζονται μια κοινή γνωστική βάση. Ο Cummins παρομοιάζει το μοντέλο αυτό με ένα παγόβουνο, όπου οι διαφορετικές γλώσσες αποτελούν τις κορυφές του, ενώ η γνωστική βάση που τις υποστηρίζει είναι κοινή (Μαλκότση, 2018). Με αυτόν τον τρόπο, οι γνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στη μία γλώσσα μπορούν να μεταφερθούν και στην άλλη (Μπακάλη, 2021).

Το μοντέλο των γνωστικών και επικοινωνιακών απαιτήσεων

Στο πλαίσιο της διγλωσσικής εκπαίδευσης, ο Cummins (2005) πρότείνει ένα διδακτικό μοντέλο που βασίζεται σε δύο άξονες: την πλαισιακή υποστήριξη και το επίπεδο γνωστικών απαιτήσεων. Το μοντέλο αυτό, επηρεασμένο από τη θεωρία του Vygotsky, διακρίνει δραστηριότητες με υψηλή ή χαμηλή γνωστική απαίτηση και με μεγαλύτερη ή μικρότερη πλαισιακή στήριξη (Κανακούδα, 2009). Για παράδειγμα, καθημερινές συνομιλίες μεταξύ μαθητών χαρακτηρίζονται από υψηλή πλαισιακή υποστήριξη και χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις, ενώ δραστηριότητες όπως η ανάλυση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου απαιτούν υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής και γνωστικής επάρκειας. Η κατανόηση αυτού του μοντέλου βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δραστηριότητες που ενισχύουν σταδιακά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών.

Παιδαγωγικές πρακτικές για τη στήριξη των δίγλωσσων μαθητών

Η επιτυχής ένταξη των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτισμική και εκπαιδευτική ζωή της χώρας υποδοχής, παράλληλα με τον σεβασμό της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Διακογεωργίου, 2024). Για τον σκοπό αυτό, τα προγράμματα σπουδών χρειάζεται να απαλλαγούν από στερεότυπα και να ενσωματώσουν στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία μπορούν να διαδραματίσουν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα projects και η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών. Μέσα από δραστηριότητες όπως θεατρικά δρώμενα, πολιτιστικές εκδηλώσεις, μουσική ή μαγειρική από διαφορετικές χώρες, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν εμπειρίες και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες (Γεραρής, 2011). Παράλληλα, η χρήση εποπτικών μέσων, μη λεκτικών μηνυμάτων και παραδειγμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως «σκαλωσιά» για την κατανόηση της νέας γνώσης (Δεληγιάννη, Πίτσου & Χριστοδούλου, 2024). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού, επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση συνδέοντας τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους (Παπαδοπούλου, 2024). Επιπλέον, η δραματοποίηση αποτελεί μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδο για την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2005).

Συμπεράσματα

Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των σύγχρονων σχολικών τάξεων αποτελεί πρόκληση αλλά και ευκαιρία για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η υποτίμηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε εκπαιδευτικές ανισότητες και σε διαδικασίες σχολικού αποκλεισμού. Αντίθετα, η αναγνώριση και αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ανάπτυξη ενός πιο συμπεριληπτικού σχολείου. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας, όπως η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins, υπογραμμίζουν ότι η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την κατάκτηση της δεύτερης. Η εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν τη συνεργασία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται και αξιοποιεί τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.

Βιβλιογραφία

Bakali, I. (2021). *Glossiki ekpaidefsi kai epidosi ton diglosson mathiton sti defterovathmia ekpaidefsi: parametroi kai provlimata* (Didaktoriki diatrivi). A-thina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Tmima Filologias.

- Cummins, J. (2005). *Taftotites ypo Diapragmatefsi: Ekpaidefsi me skopo tin endynamosi se mia koinonia tis eterotitas*. Athina: Gutenberg.
- Deligianni, A., Pitsou, Ch., & Christodoulou, M. (2024). Anaparastaseis Ekpai-deftikon Defterovathmias Ekpaidefsis gia ti Diglossia ton Prosfygon Mathi-ton/trion. *Paidagogika revmata sto Aigaio*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.12681/revmata.37696>
- Diakogeorgiou, A. (2024). Ypostiriktikoi thesmoi gia tin ekpaidefsi ton paidion ton prosfygon. *Paidagogika Revmata sto Aigaio*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.12681/revmata.37701>
- Geraris, I. (2011). Entaxi kai apodochi ton allodapon mathiton meso tis diapolitismikis agogis. *Ta Ekpaideftika*, 99-100, 24-32.
- Kanakouda, K. G. (2009). *I kataktisi tis defteris glossas apo paidia se diapolitismika dimotika scholeia* (Didaktoriki diatrivi). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Malkotsi, I. M. (2018). *Zitimata diglossias: Apopseis mellontikon ekpaideftikon*. (Didaktoriki diatrivi). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Papadopoulou, Ch. (2024). *Apopseis kai praktikes ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis apenanti sti diglossia stin taxi* (Diplomatiki ergasia). Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio Thrakis, Tmima Epistimon tis Ekpaidefsis stin Proscholiki Ilikia, PMS «Epistimes tis Agogis: Kainotomes Paidagogikes Prosen-giseis se Polypolitismika Ekpaideftika Perivallonta».

Οι ετεροτοπικές αντιλήψεις στην Ε.Ε.Μ της Αλβανίας

Μάμμου Ανίλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & 60, Διδάκτορας

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά την έννοια της ετεροτοπίας (heterotopia) του Michel Foucault ως αναλυτικό εργαλείο για την κατανόηση των μειονοτικών εμπειριών σε μεθοριακά και πολιτισμικά «ενδιάμεσα» περιβάλλοντα. Με αφετηρία την ελληνική εθνική μειονότητα στην Αλβανία (Ε.Ε.Μ.), εξετάζεται πώς οι χώροι της μειονοτικής εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ως «άλλοι τόποι» όπου συνυπάρχουν η διεκδίκηση δικαιωμάτων, η διαπραγμάτευση ταυτότητας, η πολιτισμική αναπαραγωγή και οι περιορισμοί της κρατικής πολιτικής. Μέσα από συστηματική θεωρητική χαρτογράφηση των έξι αρχών της ετεροτοπίας (καθολικότητα, μεταβολή λειτουργιών, συνύπαρξη ασυμβίβαστων θέσεων, ετεροχρονίες, συστήματα πρόσβασης, σχέση με τους λοιπούς χώρους), αναδεικνύονται οι μηχανισμοί με τους οποίους τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία ενσαρκώνουν δυναμικές κρίσης και απόκλισης, αλλά και δυναμικές αντιστάθμισης. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα σχολεία αυτά δεν είναι απλώς εκπαιδευτικοί θεσμοί, αλλά κοινωνικοί κόμβοι όπου παράγονται νέες σχέσεις, νοήματα και πρακτικές που επηρεάζουν τη συνοχή της μειονότητας και τη σχέση της με το κράτος διαμονής και την «πατρίδα».

Λέξεις-Κλειδιά: ετεροτοπία, μειονότητες, ετεροτοπολογία, ελληνική μειονότητα Αλβανίας, μειονοτική εκπαίδευση.

Teacher training in Heterotopic perceptions in the Albanian E.E.M.

Mammou Anila, Primary and preschool teacher, PhD

Abstract

The present article explores the concept of heterotopia as developed by Michel Foucault's, using it as an analytical tool for understanding minority experiences in borderland and culturally liminal environments. Using the case of the Greek National Minority in Albania (GNM), the study examines how minority schools can function as 'other spaces', within which rights-claims, identity negotiation, cultural reproduction, and of state-imposed constraints coexist. Through a structured theoretical mapping of the six heterotopia principles (universality, transformation of functions, juxtaposition of incompatible views, heterochronies, systems of access, and relations to all other spaces), the study highlights the mechanisms through which Greek minority schools embody dynamics of crisis and deviation, as well as compensatory (dynamics) forms of cultural and educational continuity. The findings suggest that these schools are not merely educational institutions, but social hubs where new relationships, meanings, and practices are generated, shaping both the internal cohesion of the minority and its relationship with the host state as well as the perceived 'homeland'.

Key-words: heterotopia, minorities, heterotopology, Greek National Minority in Albania, minority education.

Εισαγωγή

Η Ε.Ε.Μ. της Αλβανίας από την ίδρυση του αλβανικού κράτους έως και σήμερα βιώνει πολλαπλές και ενίοτε συνεχείς μεθοριακές καταστάσεις. Αυτές οι μεθοριακές καταστάσεις σχετίζονται κυρίως με την ελληνική εθνική της ταυτότητα (Μπάρκας, 2003) και χαρακτηρίζουν σε σημαντικό βαθμό και τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν μετατραπεί από την Ε.Ε.Μ. σε ετεροτοπίες, δηλαδή σε χώρους έντονων και συνεχών μεταβάσεων, αλλά και διεκδίκησης εθνικών δικαιωμάτων και πολιτισμικής διατήρησης (Χουλιάρης, 2014). Οι ετεροτοπίες επομένως λειτουργούν ως χώροι πολλαπλών θεάσεων, διεκδικήσεων, οπτικών και αλληλεπίδρασης. Στην προκειμένη περίπτωση, τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία αποτελούν κοινωνικούς χώρους στους οποίους δημιουργούνται νέες ιδέες και αναπτύσσονται καινούριες σχέσεις, με απώτερο σκοπό να ανασυγκροτηθεί η ελληνική ταυτότητα με νέους όρους (Mammou & Arvanitis, 2019).

Ορισμοί ετεροτοπίας

Η ετεροτοπία είναι μία έννοια που εισήγαγε ο Foucault και αποδείχθηκε πολύ γόνιμη για θεωρητικές συζητήσεις, αντιπαραθέσεις και συσχετίσεις σχετικά με τον «χώρο». Η έννοια της χωρικής διάστασης συνδέεται με τη γεωγραφική θέση των μειονοτήτων που καταλαμβάνουν κάθε φορά, καθώς και τη σχέση της με άλλους χώρους. Η Ε.Ε.Μ. εγκλωβισμένη σε αλβανικό έδαφος, προσπαθεί να διατηρήσει θερμές σχέσεις με την Ελλάδα αλλά και να αναπτύξει νέες στο νέο κράτος. Αυτή η σύνδεση, τις περισσότερες φορές είναι συγκρουόμενη και ασυμβίβαστη, εξαιτίας εθνοκεντρικών πρακτικών που επιβάλλονται από το αλβανικό κράτος και των εθνοκεντρικών αντιλήψεων της ίδιας της μειονότητας.

Οι έξι αρχές της ετεροτοπίας

Ο Michael Foucault με σκοπό να εντοπίσει πραγματικούς χώρους, περιγράφει έξι βασικές αρχές οι οποίες συγκροτούν τα κριτήρια της ετεροτοπολογίας (heterotopology), όπως την ονομάζει. Οι έξι βασικές αρχές αποτελούν μια συστηματική περιγραφή που στοχεύουν στη δημιουργία μιας αναδυόμενης θεωρίας ετεροτοπιών προκειμένου να οργανωθεί η φανταστική και ταυτόχρονα πραγματική αμφισβήτηση του χώρου στον οποίο ζούμε. Τα μειονοτικά σχολεία αποτελούν χώρους ανάδειξης της ετεροτοπολογίας, προσελκύοντας τις διαφορετικές αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των μελών τους.

Πρώτη Αρχή: Υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες και τις κουλτούρες

Η πρώτη αρχή αναφέρεται στο ότι πιθανώς δεν υπάρχει πολιτισμός στον κόσμο που να μη συνιστά και να μη δημιουργεί ετεροτοπίες (Foucault, 1986· Αργύρης & Σταυρίδης, 2012). Ετεροτοπίες εντοπίζονται σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις κουλτούρες

ανεξαρτήτως (Blair, 2009· Honig, 2015). Παρότι οι ετεροτοπίες της πρώτης αρχής παίρνουν ξεχωριστές φυσικές μορφές σε κάθε περίπτωση, ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες στις ετεροτοπίες κρίσης και στις ετεροτοπίες απόκλισης (Beckett et al., 2017).

Στις πρωτόγονες κοινωνίες εντοπίζονται κυρίως οι ετεροτοπίες κρίσης, οι οποίες αποτελούν αποκλειστικούς χώρους για τα μέλη της κοινωνίας που βρίσκονται σε κρίση. Η κρίση εδώ σημαίνει μια ακούσια κατάσταση ύπαρξης που είναι διαφορετική από αυτή που η κοινωνία θεωρεί ως «φυσιολογική» (Hutchings & Giardino, 2016). Ετεροτοπίες κρίσης εντοπίζονταν, για παράδειγμα στην Ε.Ε.Μ. της Αλβανίας όταν την Περίοδο του Μεσοπολέμου εγκλωβίστηκε στην Αλβανία και την Κομμουνιστική Περίοδο υπέστη παραγκωνισμούς και μεθοριακότητες, με απώτερο σκοπό να αφομοιωθεί από την κυρίαρχη αλβανική κουλτούρα (Οικονόμου, 2017).

Ακόμα, στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία δεν είναι λίγες οι φορές που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αρνούνται να ακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να διδάξουν κεφάλαια σχολικών βιβλίων που εμπεριέχουν εθνικιστικά θέματα, με σκοπό να μην οξυνθούν οι ελληνοαλβανικές σχέσεις (Χουλιάρας, 2014). Η στάση αυτή όμως αντιβαίνει και αποκλίνει από την αλβανική εκπαιδευτική νομοθεσία, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ετεροτοπίες απόκλισης. Επίσης, σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (2003) οι Έλληνες μαθητές διατηρούν μια επιθετική στάση απέναντι στην αλβανική γλώσσα, γεγονός που τους καθιστά κακούς χειριστές της. Η συμπεριφορά των μαθητών της Ε.Ε.Μ. διαφέρει και αποκλίνει από αυτό που η αλβανική κοινωνία αποδέχεται και κρίνει ως «φυσιολογική» και δεν είναι λίγες οι φορές που η ελληνική μειονότητα και η αλβανική κυβέρνηση έρχονται σε σύγκρουση.

Συνεπώς, τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία αποτελούν ετεροτοπικούς χώρους απόκλισης.

Δεύτερη Αρχή: Αλλαγές στη λειτουργία

Οι λειτουργίες των ετεροτοπιών αλλάζουν, καθώς αλλάζουν και οι πολιτισμοί όσο περνά ο χρόνος. Παρ' όλα αυτά συνεχίζουν να υπάρχουν μέσα σε έναν δεδομένο πολιτισμό (Honig, 2015). Κάθε ετεροτοπία έχει μια συγκεκριμένη λειτουργία μέσα στην κοινωνία. Όμως αυτή η λειτουργία ενδέχεται να μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου (Rousseaux & Thouvenin, 2009).

Παρόμοιες λειτουργικές αλλαγές διαπιστώνονται στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία, με την εγγραφή Αλβανών μαθητών σε αυτά (Χουλιάρας, 2014). Αρχικά, στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία φοιτούσαν μονάχα Έλληνες μαθητές, με το πέρασμα όμως του χρόνου, τους μεικτούς γάμους και την επιστροφή πολλών αλβανικών οικογενειών, η συμφοίτηση Ελλήνων και Αλβανών μαθητών είναι αναπόφευκτη, και η ομαλή συνύπαρξή τους απαραίτητη (Μπαλτσιώτης, 2003). Αλλαγές ωστόσο δε φαίνεται να εντοπίζονται στις πολιτισμικές συνήθειες της Ε.Ε.Μ. Παρόλο που ο πολιτισμός της

ελληνικής μειονότητας βρίσκεται σε άμεση επαφή με την αλβανική κουλτούρα για παραπάνω από εκατό χρόνια, τα περισσότερα ελληνικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία (όπως η ελληνική γλώσσα, τα ελληνικά ήθη και έθιμα) έχουν διατηρηθεί και μάλιστα σε έντονο βαθμό. Το μόνο στοιχείο που δεν αναδεικνύεται μέσω των σχολείων είναι το ορθόδοξο στοιχείο λόγω της καθολικής απαγόρευσης διδασκαλίας μαθημάτων θρησκείας (Αναστασοπούλου, 2008). Η Ε.Ε.Μ. διατηρεί έντονα τα στοιχεία της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και δεν επιθυμεί προσμίξεις με την αλβανική κουλτούρα.

Τρίτη Αρχή: Ενοποίηση ασυμβίβαστων τοποθεσιών

Η τρίτη βασική αρχή αναφέρει πως οι ετεροτοπίες έχουν τη δυνατότητα να αντιπαράθουν σε έναν πραγματικό τόπο πολλούς χώρους και να περιέχουν πολλαπλές θέσεις, οι οποίες είναι αφ' εαυτών ασυμβίβαστες (Einla, 2009· Αργύρης & Σταυρίδης, 2012). Οι μειονότητες πάντοτε επιθυμούν να διατηρούν δεσμούς με την πατρίδα τους. Ωστόσο το κράτος διαμονής τις περισσότερες φορές επιδιώκει την αποδυνάμωση αυτών των σχέσεων, με αποτέλεσμα ο τόπος διαμονής και η πατρίδα τους να έρχονται σε αντιπαλότητα (Honig, 2015).

Για παράδειγμα, τα παλαιότερα χρόνια η ελληνική μειονοτική ζώνη αποτελούσε έναν χώρο σύγκρουσης μεταξύ της Ελλάδος, της Ε.Ε.Μ. και της Αλβανίας. Η Αλβανία παρουσίαζε την Ελλάδα ως πιθανό κατακτητή που υποκινούσε την ελληνική μειονότητα σε εξέγερση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αυτοί οι «τρεις» χώροι να είναι ασυμβίβαστοι, με τις μεταξύ τους σχέσεις να είναι συνεχώς οξυμένες (Αναστασοπούλου, 2013). Σήμερα η Αλβανία συνεχίζει να εφαρμόζει μικρότερης έντασης μεθοριακές πρακτικές (Λυγερός, 2017), η Ελλάδα να διατηρεί μια ισορροπία στηρίζοντας διακριτικά την Ε.Ε.Μ. και η τελευταία να έχει προσαρμοστεί στην αλβανική νομοθεσία, ωστόσο να αντιδρά όταν αυτή αντιβαίνει τα δικαιώματά της.

Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο στον οποίο είναι δυνατόν να συνυπάρξουν διαφορετικές και πολλαπλές θέσεις, που σχετίζονται με την παιδεία, τη μόρφωση, την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση, τη συμβουλευτική υποστήριξη, τα ταξίδια (Κεσίδου, 2007). Στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Αλβανίας ωστόσο δεν προωθούνται ιδιαίτερος αυτές οι πολλαπλές θέσεις, καθότι υπάρχει αυστηρή απαγόρευση ή ελεγχόμενη εκδήλωση της ελληνικής κουλτούρας, του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής συνείδησης. Η περιορισμένη διδασκαλία της ελληνικής Ιστορίας και Γεωγραφίας, η απαγόρευση διδασκαλίας Θρησκευτικών και οι ελεγχόμενες πολιτισμικές εκδηλώσεις φανερώουν την αδυναμία αμοιβαίας αλληλεπίδρασης των χώρων Ελλάδος- Ε.Ε.Μ.- Αλβανίας (Μπαλτσιώτης, 2003).

Τέταρτη Αρχή: Διαλείμματα στον χρόνο

Οι ετεροτοπίες συχνά συνδέονται με ένα μέρος του χρόνου και είναι πολύ πιθανό να εκλείψουν με το πέρασμά του (Hutchings & Giardino, 2016). Η ετεροτοπία ξεκινάει να λειτουργεί όταν τα μέλη μιας κοινωνίας έρθουν σε ρήξη με τον παραδοσιακό τους

χρόνο (Αργύρης & Σταυρίδης, 2012). Οι ετεροτοπίες επομένως λειτουργούν ετεροχρονικά, μπορεί δηλαδή να είναι βαθιά ριζωμένες σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ταυτόχρονα όμως λειτουργούν και διαχρονικά (Honig, 2015).

Ετεροτοπίες αόριστης συσσώρευσης χρόνου βιώνονται συχνά από την ελληνική μειονότητα της Αλβανίας, όταν επισκέπτονται νεκροταφεία με Έλληνες πεσόντες του ελληνοαλβανικού πολέμου, ιστορικά μνημεία, αρχαιολογικούς χώρους, εκκλησίες που ξαναχτίστηκαν από την αρχή καθώς και βιβλιοθήκες ιδιωτικών προσώπων (Υφαντής, 2014). Τα μέρη αυτά αποτελούν σημαντικούς χώρους συσσώρευσης πληροφοριών της ελληνικής κουλτούρας και ταυτότητας (Ντάγιος, 2015).

Εκτός από αυτές τις ετεροτοπίες- ετεροχρονίες εντοπίζονται και ετεροτοπίες που χαρακτηρίζονται από μικρό χρονικό διάστημα. Η ελληνική μειονότητα, για παράδειγμα, διοργανώνει πολύ συχνά στον χώρο της πανηγύρια και φεστιβάλ, θρησκευτικές γιορτές και πολιτιστικές εκδηλώσεις με σκοπό να διατηρηθεί η σύνδεσή της με της Ελλάδα (Δρίνης, 2018). Επίσης, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται ελεγχόμενες σχολικές εκδηλώσεις εορτασμού ελληνικών επετείων (28ης Οκτωβρίου και 25ης Μαρτίου), κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, με σκοπό οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία του παρελθόντος αλλά και του παρόντος. Αυτές οι γιορτές αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα ετεροτοπιών που εκφράζουν μια προσωρινή εκδοχή του χρόνου, αφού έχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν έναν κενό προαύλιο στον σχολικό χώρο σε μια πολλαπλή δραστηριότητα και στη συνέχεια πάλι σε ένα κενό πεδίο μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Έτσι, μέσω των παραπάνω μορφών ετεροτοπίας ο χρόνος καταργείται (Foucault, 1986).

Πέμπτη Αρχή: Ένα σύστημα ανοίγματος και κλεισίματος

Η πέμπτη αρχή που διέπει τις ετεροτοπίες είναι πως εμπεριέχουν ενσωματωμένα συστήματα που ελέγχουν την πρόσβαση και τον περιορισμό πληροφοριών (Honig, 2015). Οι ετεροτοπίες προϋποθέτουν πάντοτε ένα σύστημα ανοίγματος και κλεισίματος, το οποίο άλλες φορές τις απομονώνει και άλλες φορές τις καθιστά διαπερατές (Foucault, 1986).

Τα ελληνοαλβανικά σύνορα, για παράδειγμα, μέχρι και το τέλος της Κομμουνιστικής Περιόδου ήταν αυστηρώς κλειστά, με αποτέλεσμα να υπάρχει απαγόρευση κινητικότητας της Ε.Ε.Μ. προς την Ελλάδα. Έτσι, η Ε.Ε.Μ. παρέμενε απομονωμένη και εγκλωβισμένη για πολλά χρόνια κυρίως στις ορεινές περιοχές της ελληνοαλβανικής μεθορίου, βιώνοντας ένα καθεστώς έντονης μεθοριακότητας (Δρίνης, 2018).

Η είσοδος και η φοίτηση των μαθητών στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία της Αλβανίας είναι υποχρεωτική. Η αρχιτεκτονική των ελληνικών μειονοτικών σχολείων και ο έλεγχος εισόδου των μαθητών διασφαλίζουν την ασφάλεια και τον περικλειστο του σχολικού χώρου. Τα σχολεία όμως αυτά δεν αποτελούν μονάχα χώρους κλεισίματος κτηριακά αλλά πολλές φορές και μαθησιακά. Οι πληροφορίες και οι γνώσεις που

παρέχονται στους ελληνικής καταγωγής μαθητές για την ιστορία και τον πολιτισμό τους είναι περιορισμένες και τις περισσότερες φορές είναι ελεγχόμενες (Κόντης & Μαντά, 1998). Επομένως, οι Έλληνες μαθητές βιώνουν ετεροτοπίες με περιορισμό πληροφοριών και γνώσεων. Στον αντίποδα τα σχολεία αυτά λειτουργούν ως ετεροτοπίες ανοιχτού συστήματος για τους αμιγώς Αλβανούς μαθητές, οι οποίοι έχουν το δικαίωμα πλέον να εγγράφονται σε αυτά (Σωτηρούδας κ.ά., 2018).

Έκτη Αρχή: Η σχέση με όλους τους άλλους χώρους

Το τελευταίο χαρακτηριστικό των ετεροτοπιών μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητό μόνο αν αντιπαραβληθεί η ετεροτοπία με τον χώρο έξω από αυτήν (Sohn, 2008). Ο Foucault διακρίνει δύο περιπτώσεις, δύο άκρα που είτε είναι απατηλά είτε αντισταθμιστικά (Dehaene & De Cauter, 2008). Στην πρώτη περίπτωση μιλά για τις «ετεροτοπίες των ψευδαισθήσεων» και στη δεύτερη περίπτωση τοποθετεί τις «ετεροτοπίες της αντιστάθμισης». Σε αντίθεση με τις «ετεροτοπίες των ψευδαισθήσεων», τα αντισταθμιστικά παραδείγματα σκοπεύουν να αναδείξουν την ανορθολογικότητα των υπόλοιπων χώρων και τοποθετούνται σύμφωνα με τους κανόνες της τελειότητας (Dehaene & De Cauter, 2008· Αργύρης & Σταυρίδης, 2012).

Στους χώρους των σχολείων συνήθως αποδίδεται μια αντισταθμιστική λειτουργία σε σχέση με τις αδυναμίες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ελληνική μειονότητα μέσω των ελληνικών σχολείων προσπαθεί να δημιουργήσει ετεροτοπίες αντιστάθμισης με σκοπό οι Έλληνες μαθητές να επωφεληθούν μαθησιακά και αναπτυξιακά. Παρ' όλα αυτά, τα περισσότερα ελληνικά μειονοτικά σχολεία δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως άριστα οργανωμένοι και καλά διατεταγμένοι χώροι, αφού οι κτηριακές ελλείψεις είναι έκδηλες, ο τεχνολογικός εξοπλισμός απουσιάζει και ορισμένες πρακτικές περιθωριοποίησης συνεχίζουν να εφαρμόζονται (Μάρκας, 2015· Mammou & Arvanitis, 2019).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, τα κριτήρια της ετεροτοπολογίας αποτελούν ένα εργαλείο ανάλυσης της θέσης των μειονοτήτων στη χώρα διαμονής (Αργύρης & Σταυρίδης, 2012). Οι έξι αρχές δείχνουν μια φιλοδοξία να συμπεριλάβουν μια τεράστια ποικιλία τύπων τόπου, προσδίδοντας στην έννοια της ετεροτοπίας έναν χαρακτήρα παράδοξης αντιπαράθεσης. Η Ε.Ε.Μ. συχνά δημιουργεί πλήθος ετεροτοπιών, στα πλαίσια μεθοριακών καταστάσεων που βιώνει. Η ελληνική μειονότητα και οι Έλληνες μαθητές, στο πλαίσιο των σχολείων αυτών, συχνά αντιδρούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, διατηρούν τις πολιτιστικές και κοινωνικές συνήθειές τους, διατηρούν σε μικρότερο βαθμό επαφές με την Ελλάδα και πραγματοποιούν κοινωνικές και ελεγχόμενες σχολικές εκδηλώσεις. Τα μειονοτικά σχολεία μπορούν να αποτελέσουν ένα σύστημα ανοιχτό για τους Αλβανούς μαθητές αλλά και πιο κλειστό και αυστηρό για τους Έλληνες. Η ελληνική μειονότητα ωστόσο, προσπαθεί να δημιουργήσει ετεροτοπίες αντιστάθμισης με σκοπό οι Έλληνες μαθητές να λάβουν μια ολοκληρωμένη ελληνική παιδεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasopoulou, G. (2013). Alvani Orthodoxi kai Elines ths Alvanias kai o rolos thw eklisias thw Alvanias. Vivliorama, Sira Meletvn toy Kentrou Mionotikon Omadon Periodos B'- 6.
- Argiris, M., & Stauridis, St. (2012). Sizitodas gia tin eterotopia. I xoroxronikes empeiries ton teraton. EMI.
- Baltsiotis, L. (2003). I elliniki meionotita tiw Alvanias: Mia prospathia prosegisis se mia metavatiki koinonia. Sto K. Tsitselikis, & D. Xristopoulos (Epim.), *H elliniki meionotita tis Alvanias* (pp. 45-125). Kritiki.
- Barkas, P. (2015). *H paideia sth mitriki glossa sto alvaniko dimosio stin ethniki elliniki meionotita. Katastash kai protasis gia tin poiotiki anavathmisi tis*. Panepistimio E.ÇABEJ, Sxoli agogis kai Koinonikon epistimon, tmima ellinikis glossas kai logotexnias.
- Barkas, P. (2003). *H elliniki meionotita epi kathestotos Hotza*. Sto K. Tsitselikis, & D. Xristopoulos (Epim.), *H elliniki meionotita tis Alvanias* (pp. 225-264). Kritiki.
- Beckett, A. E., Bagguley, P., & Campbell, T. (2017). Foucault, Social movements and heterotopic horizons: rupturing the order of things. *Social Movement Studies*, 16(2), 169-181.
- Blair, E. (2009). A further education college as a heterotopia. *Research in Post- Compulsory Education*, 14(1), 93-101.
- Dehaene, M., & De Cauter, L. (2008). *Heterotopia and the City*. Routledge.
- Drinis, I. N. (2018). Anastoxastikes skepsis gia tin ellinoalvaniki methorio apo ti skopia tis anthropologias. Sto B. Nitsiakos, I. Manos, B. Dalkavoukis, A. Aggelidou, & G. Aggelopoulos (Epim.), *Ta pollapla sinora enos metavalomenou kosmou. Theoritikes prosegisis kai ethnografikes dokimes sti Notioanatoliki Evropi* (pp. 367-382). Kritiki.
- Einla, L. (2009). *The Notion of Heterotopia in the Practice of Landscape Architecture*. The Garden of Education- Alnarp. The Swedish University of Agricultural Science.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. (J. Miskowiec, Trans.) *Diacritics*, 16(1), 22-27. Reprinted from *Architecture-Mouvement-Continuité*, 1984. 10.2307/464648
- Honig, J. T. (2015). Heterotopia: A tool for understanding therapeutic space. *Nordic Journal of Music Therapy*, 26(1), 25-39. 10.1080/08098131.2015.1095227

- Houliaras, A. (2014). *To plesio tis ellinoglossis ekpaideusis sti sixroni Alvania*, (Diplomatiki ergasia, Sxoli ikonomikon kai periferiakon spoudon). <https://tinyurl.com/35n2v3a9>
- Hutchings, T., & Giardino, J. (2016). Foucault's Heterotopias as Play Spaces. *International Journal of Role-Playing*, 7, 10-14.
- Ikonomou, E. (2017). Zitimata dimosias taksis kai asfalias. Sto A. Saliba (Epim.), *Ellada kai Alvania. Figi sto mellon h epistrofi sto parelthon* (pp. 75-96). Sideris.
- Kesidou, A. (2008). Diapolitsmiki ekpaideusi: mia isagogi. *Diapolitismiki Ekpaideusi kai Agogi*, 21-36.
- Ligeros, St. (2017). Ellada- Alvania: Mia diskoli sxesi. Sto A. Saliba (Epim.), *Ellada kai Alvania. Figi sto mellon h epistrofi sto parelthon?* (pp. 57-74). I. Sideris.
- Mammou, A. & Arvanitis, E. (2019). Greek Educational Minority in Albania and Heterotopia. 19th International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations Border Crossing Narratives: *Learning from the Refugee Experience*, 5-7 June. University of Patras.
- Rousseaux, F., & Thouvenin, I. (2009). Exploring informed virtual sites through Michel Foucault's heterotopias. *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 3, 175-191.
- Sohn, H., (2008). Heterotopia: anamnesis of a medical term. In M. Dehaene, & L. De Cauter (Eds.), *Heterotopia and the City*. Routledge
- Sotiroudas, B., Tsakiridou, E., & Griva, E. (2018). I diglosia os egenes haraktiristiko tis diethnopiisis kai ton polipolitismikon kinonion stin Alvania. Sto *Kenotomes prosegisis sti didaskalia ton xenon gloson*, 25-27 Mai.
- Tistselikis, K. (2003). I ekpaideusi tiw ellinikis mionotitas stin Alvania. Sto K. Tsitsekis, & D. Xristopoulos (Epim.), *H elliniki meionotita tis Alvanias* (pp.165-223). Kritiki.

Διερεύνηση των γνώσεων και των αναγκών μαθητών/-ητριών Γυμνασίου πριν και μετά από σεμινάριο πρώτων βοηθειών

Παναγιώτης Αναστασόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05 – Γεωλόγος M.Sc.

Αγγελική Δημητροπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 – Αγγλικής Φιλολογίας

Περίληψη

Η διαμόρφωση ασφαλούς και υγιεινού σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, τα ατυχήματα αποτελούν τον μεγαλύτερο κίνδυνο στα σχολεία και τη δεύτερη αιτία παιδικής νοσηρότητας μετά τις λοιμώξεις. Στο 1ο Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης Αττικής, τους πρώτους μήνες του σχολικού έτους 2023-24, οργανώσαμε τη διεξαγωγή του εγκεκριμένου προγράμματος ενημέρωσης του μαθητικού πληθυσμού με τίτλο «Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες για παιδιά». Το παρακολούθησαν οι μαθητές/τριες της Α΄ Τάξης, οι οποίοι/ες ρωτήθηκαν για θέματα ασφάλειας και για βασικά ζητήματα πρώτων βοηθειών, πριν και μετά το σεμινάριο. Επίσης, τους ζητήθηκε να διατυπώσουν προτάσεις για την βελτίωση του επιπέδου ασφάλειας στον χώρο του σχολείου. Η περιορισμένη έκταση έρευνά μας κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες, σε ποσοστό άνω του 80%, θεωρούν σημαντική την ασφάλεια στον σχολικό χώρο. Η διεξαγωγή του προγράμματος συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ασφάλειας, στην αναγνώριση των παραγόντων κινδύνου πρόκλησης ατυχημάτων και στην ενημέρωσή τους για την παροχή πρώτων βοηθειών.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικά ατυχήματα, σχολική ασφάλεια, πρώτες βοήθειες.

The investigation of the knowledge and needs of Junior High School students before and after a first aid course

Panagiotis Anastassopoulos – Geologist M.Sc.

Aggeliki Dimitropoulou – B.A. in English Language

Abstract

The creation of a safe and healthy school environment is of utmost importance in order to manage an effective educational procedure. Accidents, however, are the greatest danger, followed by infections, when it comes to child morbidity. Over the first months of academic year 2023-24, we carried out an approved awareness program for students under the title «Accident prevention and first aid for children» at the 1st Junior High School of Metamorphosis, Attica. It was attended by 1st Grade students, who were asked about safety matters and the elementary steps of first aid, before and after the seminar. They were also encouraged to suggest solutions to improve the level of safety within the school. This small-scale study showed that over 80% of students believe that the matter of safety in school is of great importance. The realization of this program

contributed to the awareness of children towards safety, pointing out various high risk accident factors and acquainting them with basic first aid measures.

Key-Words: school accidents, school safety, first aid.

Ασφάλεια στον σχολικό χώρο

Ο σχολικός χώρος αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο συμβιώνουν καθημερινά και για αρκετές ώρες μαθήτριες και μαθητές διαφόρων ηλικιών, με διαφορετικά ενδιαφέροντα, εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ταυτόχρονα, αποτελεί χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και υγιεινού σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική διδακτική διαδικασία και γενικότερα για να εκπληρώνει το σχολείο την αποστολή του. Ο Νόμος 1566/1985, στο άρθρο 11, ορίζει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας «έχει την ευθύνη για την υγεία και προστασία των μαθητών/τριών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής» (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Η ασφάλεια και η πρόληψη ατυχημάτων, τόσο στον σχολικό χώρο όσο και κατά τις μετακινήσεις των μαθητών/τριών εκτός σχολικής μονάδας, πρέπει να αποτελεί σαφή προτεραιότητα της διοίκησης και του Συλλόγου Διδασκόντων. Χρέος τους είναι να αποτρέπουν ενέργειες των μαθητών/τριών οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο τους ίδιους ή άλλους μαθητές/τριες. Σε διαφορετική περίπτωση μπορεί να τους αποδοθεί ποινική ευθύνη (Papadimitriou, 2011 · Papavasileiou, 2020). Ωστόσο, τα ατυχήματα αποτελούν τον μεγαλύτερο κίνδυνο στα σχολεία και τη δεύτερη αιτία παιδικής νοσηρότητας μετά τις λοιμώξεις (Syrου, Katafygioti & Sourtzi, 2016).

Ο όρος σχολική ασφάλεια (school safety) αφορά τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών και την τήρηση των προδιαγραφών ασφαλείας του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού ώστε να εξαλείφεται ή να προλαμβάνεται η παρουσία παραγόντων κινδύνου για την πρόκληση ατυχημάτων στον σχολικό πληθυσμό (Syrου, 2014). Οι Georgiakodis & Vozikis (2004) αναφέρουν ότι στο σύνολο των παιδιών, ηλικίας 5-14 ετών, που προσήλθαν λόγω ατυχήματος στα εξωτερικά ιατρεία τεσσάρων ελληνικών νοσοκομείων την περίοδο 1996-2000, το 18% αυτών έπαθαν το ατύχημα μέσα ή γύρω από σχολεία. Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων, την περίοδο 1996-2001 σημειώθηκαν 23.000 ατυχήματα εντός σχολικού χώρου σε παιδιά 5-14 ετών, από τα οποία το 60% αφορούσε την ηλικιακή ομάδα 10-14 ετών και το 66% αφορούσε αγόρια. Το 70% των τραυματισμών συνέβη στην αυλή του σχολείου, με βασικότερη αιτία τις πτώσεις σε ποσοστό 56% (Tsagakari, 2007, όπως αναφέρεται από την Syrου, 2014, σελ. 12).

Τα ελληνικά σχολικά κτίρια πάσχουν από πλευράς ασφαλείας, καθώς πολλά δεν πληρούν τις απαιτούμενες προδιαγραφές, ενώ η χρηματοδότηση για τη συντήρησή τους είναι ανεπαρκής (Tika, 2020). Τα παιδιά περνούν πολλές ώρες της ημέρας στο σχολείο και μάλιστα σε μια ηλικία που η προσπάθεια ένταξης και επιβολής τους στην ομάδα των συνομηλίκων τους είναι αυτοσκοπός. Ταυτόχρονα, από τη φύση τους είναι περίεργα και δεν έχουν ανεπτυγμένη την αίσθηση του κινδύνου (Tziouma & Tzakosta,

2006). Άλλοι λόγοι που οδηγούν συχνά στα παιδικά και ειδικότερα στα σχολικά ατυχήματα είναι η νευρική κατάσταση, η συναισθηματική αστάθεια, η υπερένταση, η έντονη παρορμητικότητα, η κακοκεφιά, η έντονη διάθεση για παιχνίδι και σκανδαλιά, η υπερκινητικότητα και η επιθετικότητα των εφήβων (Georgiakodis & Vozikis, 2004 · Paraskevoropoulos, 1984). Έτσι, πολλά παιδιά οδηγούνται σε επικίνδυνες και ακραίες συμπεριφορές που, σε συνδυασμό με την ελλιπή επιτήρηση και τις ελλείψεις των υποδομών σε θέματα ασφάλειας, συμβάλλουν στην αύξηση των σχολικών ατυχημάτων (Tika, 2020). Επομένως, στην πρόκληση των σχολικών ατυχημάτων εμπλέκονται τόσο παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια τα παιδιά, όσο και παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Nestoridou, 2014). Η τήρηση βασικών κανόνων υγιεινής και ασφάλειας για την ελαχιστοποίηση του κινδύνου, η κατανόηση, η εξοικείωση και η δυνατότητα εφαρμογής απλών αρχών πρώτων βοηθειών εξασφαλίζουν την ομαλότητα και την ασφάλεια των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο (Papavasileiou, 2020 · Syrou, 2014 · Tika, 2020).

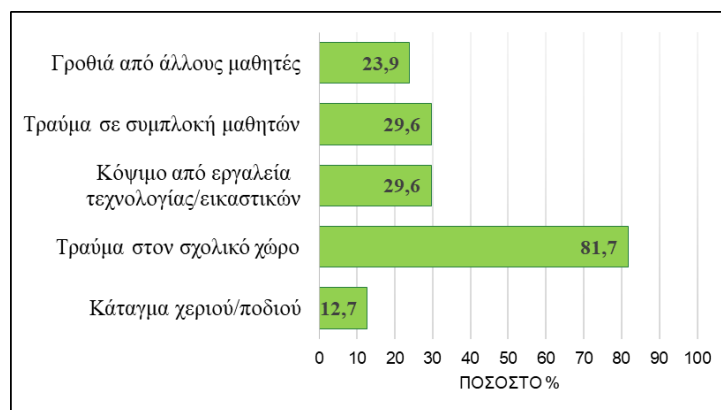
Πρόγραμμα ενημέρωσης για την πρόληψη ατυχημάτων

Η έγκυρη ενημέρωση των μαθητών/τριών σχετικά με την πρόληψη των ατυχημάτων και την παροχή πρώτων βοηθειών κρίνεται πολύ σημαντική, αναγκαία και επιβεβλημένη. Συνειδητοποιούν τη σημασία της σωματικής ακεραιότητας και ταυτόχρονα μπορούν να παρέχουν βοήθεια, αν παραστεί έκτακτη ανάγκη, στον χώρο του σχολείου. Στο 1ο Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης του Νομού Αττικής, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-24, οργανώσαμε τη διεξαγωγή του εγκεκριμένου προγράμματος ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης του μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας με τίτλο «Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες για παιδιά» στις μαθήτριες και στους μαθητές της Α΄ Τάξης Γυμνασίου (Υπουργείο Υγείας, 2023). Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2023, από Επισκέπτριες Υγείας του Κέντρου Υγείας Νέας Φιλαδέλφειας Αττικής. Είχε διάρκεια δύο συνεχόμενων διδακτικών ωρών για καθένα από τα τέσσερα τμήματα της Α΄ Τάξης και πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές ημέρες. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των παιδιών στην αναγνώριση παραγόντων κινδύνου και των συνεπειών τους, που σχετίζονται με την πρόκληση ατυχημάτων. Επιπλέον, η τήρηση βασικών κανόνων ασφαλείας για την ελαχιστοποίηση του κινδύνου, η κατανόηση, η εξοικείωση και η δυνατότητα εφαρμογής απλών αρχών πρώτων βοηθειών. Επίσης, η διαμόρφωση κάποιων χαρακτηριστικών στην συμπεριφορά των παιδιών όπως της ψυχραιμίας, της προσοχής και της αποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση απρόοπτων συμβάντων.

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούσαν στην Α΄ Τάξη Γυμνασίου ήταν ενενήντα έξι (96). Από αυτούς, το πρόγραμμα παρακολούθησαν ογδόντα έξι (86) μαθητές/τριες, που ήταν παρόντες/ούσες τις ημέρες διεξαγωγής του σεμιναρίου και παράλληλα είχαν προσκομίσει δήλωση γονικής συγκατάθεσης. Η παρούσα έρευνα αποτίμησης του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της εφαρμογής του Συλλογικού Προγραμματισμού – Εσωτερικής Αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, το φθινόπωρο του 2023. Το δείγμα βέβαια δεν είναι αρκετά μεγάλο και προέρχεται

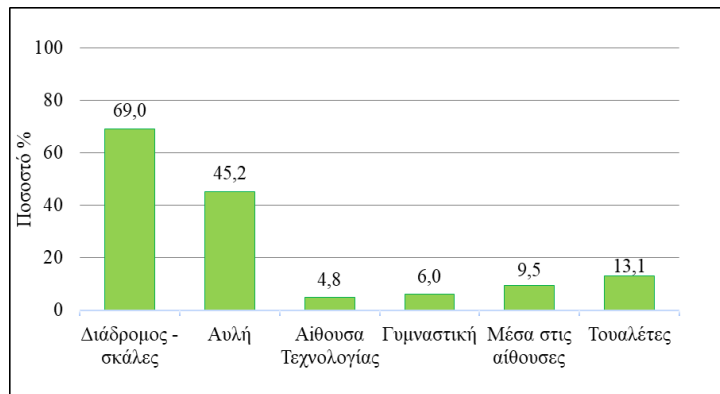
μόνο από τα τέσσερα τμήματα μίας τάξης, μίας σχολικής μονάδας. Πρόκειται επομένως για πιλοτική έρευνα, με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν για θέματα ασφάλειας στον σχολικό χώρο και διερευνήθηκαν οι γνώσεις τους σε βασικά ζητήματα πρώτων βοηθειών πριν και μετά τη διεξαγωγή του σεμιναρίου. Επίσης, τους ζητήθηκε να διατυπώσουν προτάσεις για την βελτίωση του επιπέδου ασφάλειας στον χώρο του σχολείου. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και λίγες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Το φύλο των μαθητών/τριών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα και συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 54,7% κορίτσια και 45,3% αγόρια. Από τους/τις 86 μαθητές/τριες οι 52 (60,5%) δήλωσαν ότι είχαν ενημερωθεί πάλι για θέματα παροχής πρώτων βοηθειών. Σε 73 από τους 86 μαθητές/τριες, δηλαδή σε ποσοστό 84,9%, είχε συμβεί κάποιο ατύχημα σε σχολικό χώρο (είτε στο Δημοτικό, είτε στο Γυμνάσιο) και από αυτούς οι 25 χρειάστηκε να πάνε σε γιατρό ή σε νοσοκομείο. Οι αιτίες των ατυχημάτων, όπως δηλώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες, φαίνονται στο διάγραμμα της εικόνας 1.



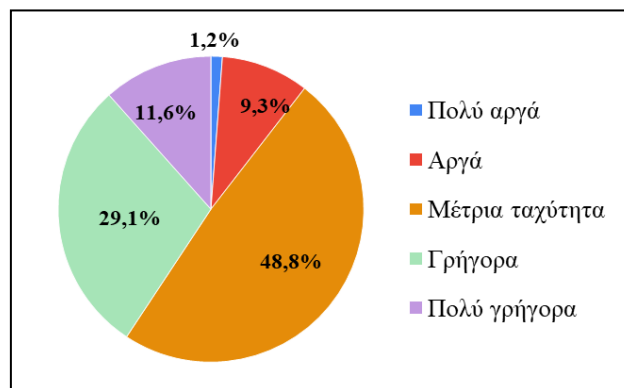
Εικόνα 1: αιτίες των σχολικών ατυχημάτων που συνέβησαν στους μαθητές

Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν για τους σχολικούς χώρους στους οποίους πιστεύουν ότι είναι πιο πιθανό να συμβεί ατύχημα. Η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στο διάγραμμα της εικόνας 2. Σε αυτό παρατηρείται ότι πιο επικίνδυνους χώρους χαρακτήρισαν τους διαδρόμους και τις σκάλες μέσα στο σχολικό κτίριο, στους οποίους σημείωσαν ότι η επιτήρηση είναι μικρή και συμβαίνουν διαπληκτισμοί και συμπλοκές.



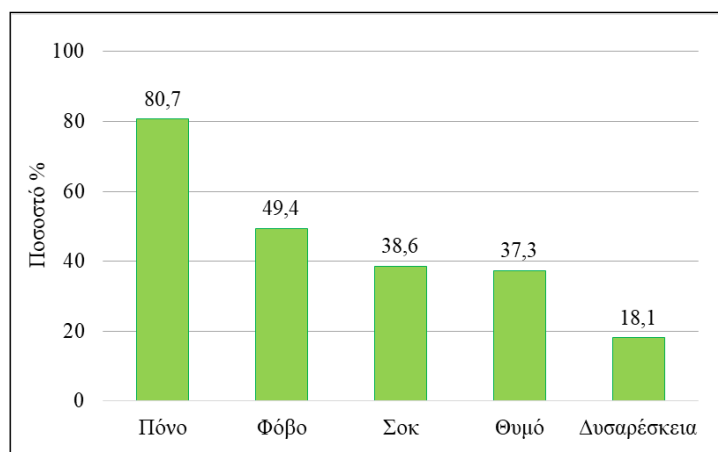
Εικόνα 2: μέρη του σχολείου στα οποία είναι πιο πιθανό να συμβεί ατύχημα

Τέθηκε επίσης η ερώτηση πόσο σημαντική θεωρούν την ασφάλεια στον χώρο του σχολείου. Ρωτήθηκαν πριν τη διεξαγωγή του σεμιναρίου και μετά. Οι απαντήσεις κατέδειξαν τη σημασία που δίνουν οι μαθητές/τριες σε αυτό τον τομέα, καθώς το ποσοστό ήταν ιδιαίτερα υψηλό. Πριν το σεμινάριο το ποσοστό που θεωρούσε την ασφάλεια πολύ και πάρα πολύ σημαντική ήταν 84,9% και μετά την πραγματοποίηση του σεμιναρίου το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 81,2%. Πριν τη διεξαγωγή του σεμιναρίου, ρωτήθηκαν για την ταχύτητα που κινούνται στις σκάλες του σχολείου. Αργά και πολύ αργά δήλωσε ότι κινείται το 10,5%. Αντίθετα γρήγορα και πολύ γρήγορα δήλωσε ότι κινείται το 40,7% (εικόνα 3).



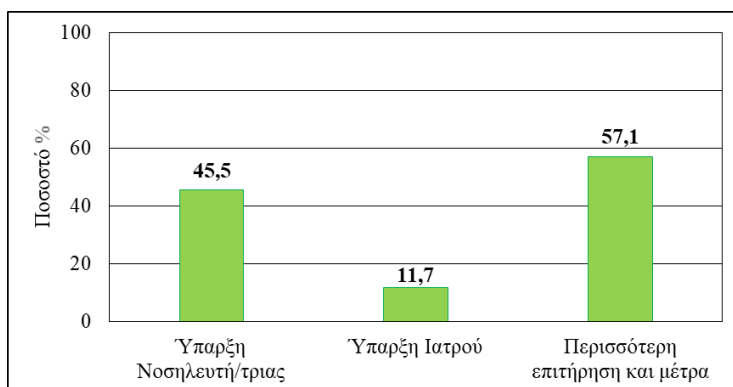
Εικόνα 3: ταχύτητα καθόδου και ανόδου των σκαλών του σχολείου από τους μαθητές

Τα συναισθήματα που δήλωσαν ότι ένιωσαν μετά από ατύχημα σε σχολικό χώρο φαίνονται στην εικόνα 4. Από το διάγραμμα προκύπτει ότι ένιωσαν κυρίως πόνο (80,7%), με τον φόβο να ακολουθεί με ποσοστό 49,4%, ενώ το 37,3% ένιωσε θυμό, πιθανότατα για αυτόν/ή που προκάλεσε το ατύχημα.



Εικόνα 4: συναισθήματα μαθητών/τριών μετά από ατύχημα σε σχολικό χώρο

Επίσης, πριν από το σεμινάριο ζητήθηκε να διατυπώσουν προτάσεις για τη βελτίωση της ασφάλειας στον σχολικό χώρο. Η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και απάντησαν 77 από τους μαθητές/τριες (εικόνα 5). Παρατηρείται ότι ένα ποσοστό 57,1% των ερωτώμενων μαθητών/τριών της Α΄ τάξης ζητούν περισσότερη επιτήρηση και εφαρμογή μέτρων σε όσες και όσους μπορεί να προκαλέσουν ατύχημα με τη συμπεριφορά τους.



Εικόνα 5: τρόποι μείωσης κινδύνου εμφάνισης σχολικού ατυχήματος

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών/τριών σε θέματα πρώτων βοηθειών πριν και μετά τη διεξαγωγή του σεμιναρίου, με μία ερώτηση ανοικτού τύπου και τέσσερις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπως φαίνεται στους ακόλουθους πίνακες:

Ερώτηση (ανοικτού τύπου): ποιον αριθμό τηλεφώνου πρέπει να καλέσουμε για να έρθει ασθενοφόρο του ΕΚΑΒ;	Πριν το σεμινάριο	Μετά το σεμινάριο	Σωστή απάντηση
166	27 (31,4%)	61 (71,8%)	
112	8 (9,3%)	4 (4,7%)	
άλλον αριθμό / δεν γνωρίζω	51 (59,3%)	20 (23,5%)	

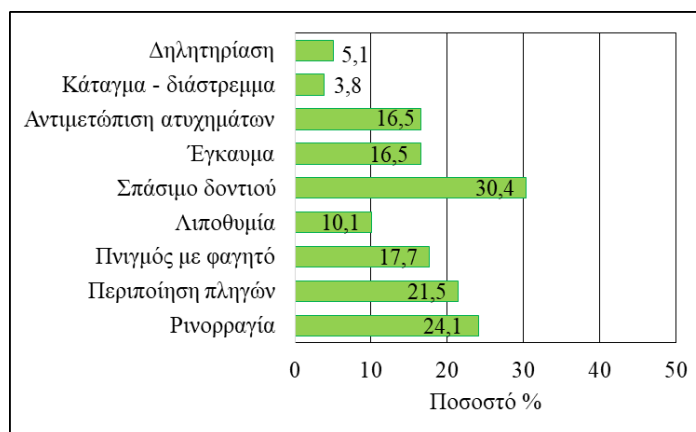
Ερώτηση: προκειμένου να σταματήσει μία σοβαρή αιμορραγία θα πρέπει οπωσδήποτε:	Πριν το σεμινάριο	Μετά το σεμινάριο	
να πιέσουμε πάνω στην πληγή	37 (43,5%)	64 (76,2%)	Σωστή απάντηση
να καθαρίσουμε την πληγή με νερό	7 (8,2%)	4 (4,8%)	
να βάλουμε στην πληγή Betadine	39 (45,9%)	15 (17,9%)	
να βάλουμε στην πληγή οινόπνευμα	2 (2,4%)	1 (1,2%)	

Ερώτηση: σε περίπτωση εγκαύματος, η πρώτη κίνηση μετά την απομάκρυνση της αιτίας που το προκάλεσε είναι:	Πριν το σεμινάριο	Μετά το σεμινάριο	
να βάλουμε αντιβιοτική αλοιφή	41 (47,7%)	11 (12,9%)	
να ξεπλυθεί η πληγή με δροσερό νερό για 10 λεπτά	30 (34,9%)	62 (72,9%)	Σωστή απάντηση
να καλύψουμε την πληγή με γάζα	5 (5,8%)	10 (11,8%)	
να πάμε σε γιατρό	10 (11,6%)	2 (2,4%)	

Ερώτηση: ποια από τις παρακάτω είναι η πιο επικίνδυνη συνήθεια όταν τρώμε:	Πριν το σεμινάριο	Μετά το σεμινάριο	
να ασχολούμαστε με το κινητό	9 (10,5%)	8 (9,5%)	
να μιλάμε	72 (83,7%)	70 (83,3%)	Σωστή απάντηση
να διαβάζουμε	0 (0%)	2 (2,4%)	
να πίνουμε αναψυκτικό	5 (5,8%)	4 (4,8%)	

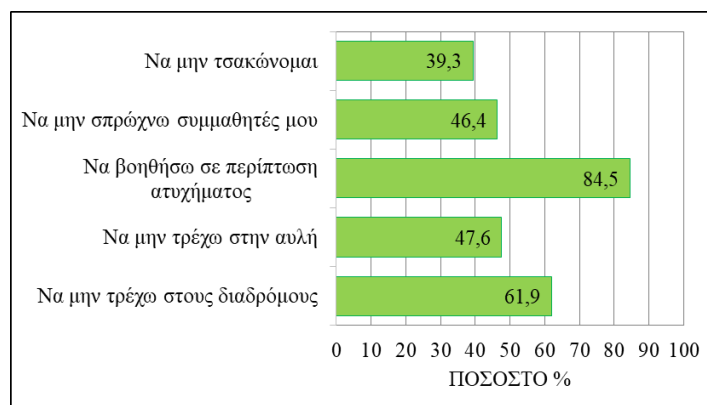
Ερώτηση: τι ισχύει για τα μικρόβια:	Πριν το σεμινάριο	Μετά το σεμινάριο	
είναι όλα επικίνδυνα	63 (73,3%)	61 (72,6%)	
δεν είναι όλα επικίνδυνα	23 (26,7%)	23 (27,4%)	Σωστή απάντηση

Παρατηρούμε ότι οι σωστές απαντήσεις, στις περισσότερες ερωτήσεις, αυξήθηκαν σημαντικά μετά το σεμινάριο. Εξαίρεση η ερώτηση για την επικινδυνότητα όλων των μικροβίων, για τα οποία όμως δεν έγινε εκτενής αναφορά, ενώ ενδεχομένως παίζει ρόλο η μικρή ηλικία των μαθητών/τριών ως προς τις γνώσεις τους στη Βιολογία. Μετά το σεμινάριο τέθηκε ερώτηση ανοικτού τύπου για τις πληροφορίες που άκουσαν και τους έκαναν περισσότερη εντύπωση. Οι απαντήσεις τους φαίνονται στο διάγραμμα της εικόνας 6.



Εικόνα 6: πληροφορίες για την αντιμετώπιση ατυχημάτων που προκάλεσαν εντύπωση

Επίσης, ρωτήθηκαν για το αν θα αλλάξουν κάτι στη συμπεριφορά τους στον σχολικό χώρο μετά από όσα άκουσαν στο σεμινάριο. Η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου και οι απαντήσεις φαίνονται στο διάγραμμα της εικόνας 7.



Εικόνα 7: αλλαγές που δήλωσαν ότι θα κάνουν οι μαθητές/τριες στη συμπεριφορά τους

Η περιορισμένης έκτασης έρευνά μας κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν σημαντική την ασφάλεια στον σχολικό χώρο σε ποσοστό άνω του 80%. Πιο επικίνδυνους χώρους για την πρόκληση ατυχήματος θεωρούν τους διαδρόμους και τις σκάλες στο εσωτερικό του κτιρίου και ακολουθεί η αυλή του σχολείου. Η διεξαγωγή του προγράμματος ενημέρωσης των μαθητών/τριών με τίτλο «Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες για παιδιά» στις μαθήτριες και στους μαθητές της Α΄ Τάξης Γυμνασίου συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα ασφάλειας στον σχολικό χώρο και αναγνώρισης των παραγόντων κινδύνου που σχετίζονται με την πρόκληση ατυχημάτων. Επιπλέον, ενημερώθηκαν και έδειξαν ενδιαφέρον για τη δυνατότητα εφαρμογής απλών αρχών πρώτων βοηθειών σε περιπτώσεις ατυχημάτων που συμβαίνουν συχνά, όπως πληγές, ρινορραγίες, διαστρέμματα, τσιμπήματα εντόμων, πνιγμονή κατά την κατάποση τροφής, κ.ά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Georgiakodis, F. & Vozikis, A. (2004). I epidimiologia ton scholikon atychimaton: symperasmata apo erevna se scholeia tis Defterovathmias Ekpaidefsis. *Sta Praktika tou 17ou Panelliniou Synedriou Statistiki*, 83-92. Elliniko Statistiko Institutou.
- Nestoridou, A. (2014). *Scholiki Ygieini*. Vita Iatrikes Ekdoseis.
- Papadimitriou, Ch. (2011). *Poiniki efthyni ton ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis gia praxeis kai paraleipseis sto choro tou scholeiou kai se scholikes ekdiloseis*. Didaktoriki Diatrivi. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Papavasileiou, S. (2020). *Prolipsi scholikon atychimaton – Nomiko plaisio*. Metaptychiaki diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias, Larisa.
- Paraskevopoulos, I. (1985). *Exeliktiki psychologia*, tomos 4, efiviki ilikia. Athina.
- Syrou, N. (2014). *Anaptyxi, efarmogi kai axiologisi programmatos tropopoiisis paragonton kindynou gia tin ygeia kai asfaleia sta scholeia*. Didaktoriki Diatrivi. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- Syrou, N., Katafygioti, D. & Sourtzi, P. (2016). Anagnorisi kai katagrafi ton paragonton kindynou gia tin asfaleia kai ygieini sta scholeia. Sto D. Kolokotronis k.a. (epim.), *praktika 2ou Panelliniou Synedriou gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias, 21-23 Oktovriou 2016*. Larisa.
- Tika, E. (2020). *Scholiki ygieini kai asfaleia*. Metaptychiaki diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias, Larisa.
- Tziouma, A. & Tzakosta, A. (2006). Prolipsi atychimaton sto scholeio. Mia ololkliromeni protasi. *Sta praktika tou 18ou Panelliniou Synedriou Ellinikis Etairias Koinonikis Paidiatrikis kai Proagogis tis Ygeias, 28-30 Septemvriou 2006*. Irakleio Kritis.

Νομοθεσία

- Elliniki Dimokratia (1985). Nomos 1566/30-9-1985. Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis. *Fyllo Efimeridas tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias 167/A/30-9-1985, arthro 45, 52-53*. Athens: Ethniko Typografeio.
- Ypourgeo Ygeias (2023). Egkyklios Γ1γ/ΓΦ3.3,13,18ΖΦΑΥ4,6(2023)/Γ.Π.32794/8-8-2023: *Anaptyxi-ylopoiisi apo to Ypourgeo Ygeias draseon kai paremvaseon evaisthitopoiisis kai enimerosis tou mathitikou plithysmou sto plaisio tis Agogis Ygeias se Ethniko Epipedo, gia to scholiko etos 2023-24*.

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Τεκμηρίωση ερευνητικής πρότασης

Γουσταύος Σάμιος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Μ.Εδ., Μ.Α.

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται διεθνώς ως βασικός πυλώνας της επαγγελματικής ανάπτυξης τους και της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η εν λόγω μορφή αξιολόγησης παραμένει θεσμικά αποσπασματική και ερευνητικά υποδιερευνημένη, ιδίως ως προς τον κλάδο των εκπαιδευτικών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (ΝΓΛ). Μέσω κριτικής επισκόπησης της ελληνόγλωσσης και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας αναδεικνύεται σαφές ερευνητικό κενό αναφορικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ΝΓΛ ως προς την αυτοαξιολόγηση του έργου και του ρόλου τους. Η παρούσα μελέτη καταθέτει στην ερευνητική κοινότητα πρόταση διερεύνησης της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου κλάδου, παρουσιάζοντας την θεωρητική τεκμηρίωσή της, τη μεθοδολογική προσέγγιση και τα ερευνητικά ερωτήματα που την πλαισιώνουν.

Λέξεις- κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, εκπαιδευτικοί Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, επαγγελματική ανάπτυξη, ποιοτική αναβάθμιση.

Abstracts

Teacher self-evaluation is internationally recognized as a key pillar of their professional development and of the qualitative upgrading of education. In the Greek educational context, this form of evaluation remains institutionally fragmented and insufficiently explored in research, particularly with regard to teachers of Modern Greek Language and Literature (MGL). Through a critical review of both Greek-language and international literature, a clear research gap is identified concerning the attitudes, perceptions, and practices of MGL teachers regarding the self-evaluation of their work and role. The present study proposes to the research community an investigation of self-evaluation among teachers of this specific field, presenting its theoretical grounding, methodological approach, and the research questions that frame it.

Key-words: self-evaluation, teachers of Modern Greek Language and Literature, professional development, qualitative upgrading.

Εισαγωγή

Η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί, σε διεθνές επίπεδο, τη «ναυαρχίδα» της εκπαιδευτικής πολιτικής (UNESCO, 2004). Μεταξύ των σχετικών ποιοτικών παραμέτρων, σημαντικότερη είναι η αυτή του έργου του εκπαιδευτικού (ενδεικτικά, Isore, 2009, Caena, 2011).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι θεσμοθετημένες μορφές αξιολόγησης περιορίζονται στην ιεραρχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω της παρατήρησης της διδακτικής πράξης, πρακτική που αντιπροσωπεύει την τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση (Χατζηγεωργίου, 2004) η οποία, στηριζόμενη στην επιστημολογία του θετικισμού, λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου. Όμως, όπως σημειώνει η Charlotte Danielson (2011), της οποίας το επιστημονικό έργο στην αξιολόγηση κινείται στη λογική του αυστηρού ελέγχου των εκπαιδευτικών, εάν θέλουμε τα συστήματα αξιολόγησης να έχουν νόημα για τους εκπαιδευτικούς και να είναι εργαλεία μάθησης και ανάπτυξης, τότε θα πρέπει να εφαρμόζουμε και διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Η τελευταία, οριζόμενη, συνοπτικά, ως διαδικασία αυτοεξέτασης γνώσεων, ικανοτήτων και πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση (MacNamara et al., 2011), έρχεται να αναχαιτίσει τις παρενέργειες που προκαλεί η μόνη εφαρμογή μιας ιεραρχικής τεχνοκρατικής αξιολόγησης, που συνίστανται στη μη προαγωγή της αυτογνωσίας (Μώκου & Μώκος, 2006) αντιπροσωπεύοντας την ανθρωπιστική αντίληψη για την αξιολόγηση (Χατζηγεωργίου, 2004). Μέσω της αυτοαξιολόγησης αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου της αξιολογικής διαδικασίας με δυνατότητες αυτοκριτικής, αμφισβήτησης, αυτοενίσχυσης και αυτορρύθμισης (Thurler, 2000), με την εφαρμογή της να καθίσταται επιτακτική ανάγκη (MacBeath et al., 2005) φανερώνοντας ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα (MacBeath et. al., 2001).

Η σχετική με την αξιολόγηση ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία (απόφαση 9950/ΓΔ5, ΦΕΚ Β' 388/27.01.2023) δεν υποδέχεται θερμά την αυτοαξιολόγηση, όπως συμβαίνει σε πλήθος προηγμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, μεταξύ των οποίων της Κίνας, της Ιαπωνίας, της Σιγκαπούρης, της Φινλανδίας και της Γαλλίας (ΟΟΣΑ, 2015), μη αντιλαμβανόμενη πλήρως το σημαίνοντα ρόλο της στην προαγωγή της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών. Η αυτοαξιολόγηση αναπαρίσταται θεσμικά ως εξωγενής και αποσπασματική διαδικασία, υπό τη μορφή μη δομημένης έκθεσης που παραδίδει ο εκπαιδευτικός στον αξιολογητή. Επιπρόσθετα, στα κριτήρια της ιεραρχικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνεται ο αναστοχασμός του επί της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης, μετατρέποντας, πρακτικά, την αυτοαξιολόγηση από συνειδητοποιημένη στοχαστική διαδικασία σε γραφειοκρατική στρατηγική επίδοσης.

Προβληματική της έρευνας

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας πραγματικότητας, αναφέρεται μια σοβαρή προβληματική ως προς το εάν έχει ή μπορεί να αναπτυχθεί στους κόλπους των εκπαιδευτικών, και δη των εκπαιδευτικών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (ΝΓΛ), η κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης, εάν, δηλαδή, αντιλαμβάνονται το ρόλο και τη συμβολή της στην αυτοβελτίωση και στην εξέλιξή τους και εφαρμόζουν σχετικές πρακτικές. Η προβληματική μας εξειδικεύεται στους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου κλάδου, ο εν λόγω γραμματισμός αποτελώντας ακρογωνιαίο λίθο για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, διαδραματίζοντας, παράλληλα, κομβικό ρόλο για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Λαμβανομένων, μάλιστα, υπόψη

των μετριότατων, ως προς αυτό το γνωστικό αντικείμενο, αποτελεσμάτων στις πανελλαδικές εξετάσεις και στο Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης PISA, ανεξαρτήτως κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών αιτιακών παραγόντων, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να εξοπλιστούν οι εκπαιδευτικοί του κλάδου με τεχνικές και μέσα τακτικής διαμορφωτικής αποτίμησης του έργου και του ρόλου τους, διαμέσου του αναστοχασμού και της μεταγνώσης, που συνιστούν τους κινητήριους μοχλούς της αυτοαξιολόγησης (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σε αναδίφηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως, η εν λόγω προβληματική, δεν έχει αποτελέσει ειδικό αντικείμενο διερεύνησης, πολλώ μάλλον με πεδίο προσέγγισης τους εκπαιδευτικούς ΝΓΛ. Η ελληνόγλωσση επιστημονική αρθρογραφία χαρτογραφεί απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχέση, κυρίως, με την ιεραρχική αξιολόγηση (ενδεικτικά, Μатσαγγούρας, 2012, Κασίδου & Γαλαρινιώτης, 2014, Βέρδης & Τσέκου, 2017). Προσανατολισμένα στην αυτοαξιολόγηση είναι τα άρθρα των Πουρσανίδου (2017) και Τηλιγάδα (2023) όπου, στο μεν πρώτο αποτυπώνονται οι αυτό-αξιολογικές κρίσεις εκπαιδευτικών Π.Ε. για την αποτελεσματική διδασκαλία ενώ στο δεύτερο προσεγγίζονται βιβλιογραφικά συνεργατικές πρακτικές αυτοαξιολόγησης.

Επισημαίνεται, ακόμα, πως, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, οι διπλωματικές διατριβές στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα (ενδεικτικά, Χαλκιοπούλου, 2012, Κυρκιλιανίδου, 2013, Τσέμπα, 2015, Λαζαρίδου, 2016, Ψαρολόγου, 2019), εξαντλούνται στη διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων επί της εξωτερικής αξιολόγησης και της συλλογικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία, ειρήσθω εν παρόδω, αποδίδεται συχνά με τον όρο αυτοαξιολόγηση, δημιουργώντας εσφαλμένους συνειρμούς.

Στην δε περίπτωση ερευνών που προσεγγίζουν την αυτοαξιολόγηση, αυτές καλούν τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (α) να αυτοαξιολογηθούν ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική τους επάρκεια (Καρατάσιος, 2014, Σίσκος, 2025) και την αποτελεσματική διδασκαλία (Πουρσανίδου, 2015) και (β) να αποφανθούν αποσπασματικά για τη θετική ή αρνητική χρεία της αυτοαξιολόγησης (Γιάλβαλη, 2020), για τους τομείς εφαρμογής της και για τις συνέπειές της (Λιάγκου, 2021, Παναγιωτίδου, 2024).

Ως προς τις συναφείς διδακτορικές διατριβές, στις σχετικές έρευνες οι ερωτηθέντες καλούνται αφενός να εκφέρουν τις απόψεις τους για τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης και τα μέσα που συνεισφέρουν σε αυτήν (Καδιανάκη, 2008), αφετέρου να αυτοαξιολογηθούν ως προς την διδακτική, παιδαγωγική και υπηρεσιακή επάρκειά τους (Κυργυρίδης 2016, Σακελλάρη, 2020, Μητράκα 2024).

Σχετικά με την ξενόγλωσση επιστημονική αρθρογραφία, η επισκόπηση της οποίας επικεντρώθηκε, σκοπίμως, σε έρευνες που διεξήχθησαν σε χώρες υψηλών μαθησιακών επιτευγμάτων στους δύο τελευταίους διαγωνισμούς PISA (2018, 2022), συγκεκριμένα,

στην Κίνα, στην Εσθονία, στον Καναδά, στην Ιρλανδία, στην Αγγλία, στις ΗΠΑ, στη Γερμανία, στην Ιταλία, στην Ισπανία και στη Σλοβακία, οι σχετικές έρευνες, κατά κύριο λόγο, καλούν τους ερωτηθέντες να αυτοαξιολογηθούν σε πτυχές του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου τους (Ross & Bruce, 2007· Kukk & Tait, 2007· Kyrgiridis et al. 2014· Catalano et al. 2014· Brady, 2016· Grammatikopoulos et al. 2017· Borg, 2018· Hašková et al. 2019· Ghomietal, 2019· Lukas, 2022· Wu et al., 2022· Hua et al., 2024). Ως προς τα πορίσματά τους, συνολικά, σημειώνεται η ιδιαίτερη σημασία της αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ επισημαίνεται η ανάγκη συστηματοποίησής της.

Δέον να επισημανθεί, όπως προκύπτει, πως, κοινός παρονομαστής του συνόλου, σχεδόν, των ανωτέρω ερευνών είναι η διενέργεια από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς αυτοαξιολόγησης. Όμως, καθώς η τελευταία είναι διαδικασία αυτοκαθοδηγούμενη που εκκινεί από τον κριτικό στοχασμό και διαμέσου μεταγνωστικών διεργασιών καταλήγει στην αυτορρυθζόμενη μάθηση, η ολιγόλεπτη διενέργεια αυτοαξιολόγησης για τις ανάγκες ερευνών, θεωρούμε πως δεν συνιστά αυθεντική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενώ παράλληλα δεν χαρτογραφείται η θέση της στη σκέψη και στην πράξη των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία της προτεινόμενης έρευνας

Ερευνητικό ερώτημα

Υπό τα βιβλιογραφικά δεδομένα που μόλις εκτέθηκαν και δοθείσης, ως ανωτέρω ειπώθηκε, της υποβαθμισμένης θέσης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο σκοπός που τίθεται και στον οποίο ερείδεται η πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας, συναρτιώνεται στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ποιές είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ΝΓΛ ως προς την αυτοαξιολόγηση του έργου και του ρόλου τους; Οι στάσεις αναφέρονται στις αξιολογικές κρίσεις επί αντικειμένων ή ιδεών ενώ οι αντιλήψεις αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα νοηματοδοτούν το περιβάλλον τους (Ajzen, 1991), η διερεύνησή τους είναι κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων και πολιτικών.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις συνίστανται στις ακόλουθες:

- i. Οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση τους παρέχει ενθάρρυνση για την ποιότητα του έργου τους.
- ii. Οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ δεν διεξάγουν συστηματική αυτοαξιολόγηση.
- iii. Οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ δεν θεωρούν αναγκαία συνθήκη για την αυτοαξιολόγησή τους την εμπλοκή των μαθητών.

- iv. Οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ θεωρούν βασικό ανασταλτικό παράγοντα στη διενέργεια αυτοαξιολόγησης την έλλειψη σχετικής κατάρτισης.
- v. Οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ θεωρούν ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν συμβάλει στην ανάπτυξη της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης.
- vi. Οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ δεν έχουν ολοκληρωμένη γνώση των παραμέτρων που στοιχειοθετούν το προς αυτοαξιολόγηση έργο και το ρόλο τους.
- vii. Οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση πρέπει να διενεργείται με κριτήρια που έχουν διαμορφωθεί με βάση τις επικρατούσες θεωρητικές αρχές για το έργο και το ρόλο τους.
- viii. Οι ποιοτικές μεταβλητές –φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, ακαδημαϊκά προσόντα– διαφοροποιούν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ΝΓΛ ως προς την αυτοαξιολόγηση.

Ερευνητική μέθοδος

Η κύρια μέθοδος που επιλέγεται για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ποσοτική. Αυτή, επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και την αριθμητική παρουσίασή τους καθιστά ασφαλέστερη την επεξεργασία και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Muijs, 2010).

Το μεθοδολογικό εργαλείο

Για την διεκπεραίωση της ερευνητικής μελέτης ως καταλληλότερο εργαλείο προκρίνεται το ερωτηματολόγιο. Σε αυτό, περιλαμβάνονται έξι ερωτήματα 5-βάθμιας κλίμακας Likert και τρία κλειστά ερωτήματα τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ. Η επιλογή του ερωτηματολογίου, που παρατίθεται στο Παράρτημα, υπαγορεύεται από το γεγονός πως επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών μη παρατηρήσιμων, όπως οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές, εμφανίζει υψηλό βαθμό πρακτικότητας ως προς την κατασκευή, τη χρήση του και την ανάλυση του υλικού και αποκλείει το ενδεχόμενο επηρεασμού των απαντήσεων. Πριν από την επίδοση του ερωτηματολογίου, θα προηγηθεί η πιλοτική χορήγηση του για την έγκαιρη αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων αναφορικά με το χρόνο συμπλήρωσης, τη σαφήνεια, τη σειρά, την τυπολογία και την ουδετερότητα των ερωτήσεων.

Δειγματοληπτική μέθοδος

Η δειγματοληπτική μέθοδος είναι αυτή της μη τυχαίας σκόπιμης δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, θα επιλεγεί το 10% των Γυμνασίων εκάστης Περιφέρειας Εκπαίδευσης, ήτοι 142 Γυμνάσια. Ως προς τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών ΝΓΛ, που ανέρχεται περί τους 7.500, αυτόν θα τον αποτελέσουν 284 εκπαιδευτικοί των σχολείων του δείγματος που διδάσκουν το εν λόγω μάθημα στη Γ' Γυμνασίου, δεδομένου πως, αυτό ανατίθεται, τουλάχιστον, σε δύο εκπαιδευτικούς του κλάδου. Αναφορικά με την εστίαση στην Γ' Τάξη Γυμνασίου, αυτή υπαγορεύεται από το γεγονός πως, ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος σπουδών, πρέπει να αναπτύσσονται συνθετότερες μαθησιακές

δεξιότητες και να εξοικειώνονται οι μαθητές με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις της επόμενης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ταυτόχρονα δε, σε αυτό το μαθητικό κοινό απευθύνεται και η τριετής αξιολόγηση PISA.

Εγκυρότητα περιεχομένου – Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στο κατά πόσο τα ερωτήματα ενός ερωτηματολογίου καλύπτουν επαρκώς το προς διερεύνηση αντικείμενο και διασφαλίζεται με τη βιβλιογραφική θεμελίωση των θεωρητικών διαστάσεων του (DeVellis, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, τεκμηριώνουμε θεωρητικά τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου με τις απαιτούμενες διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης. Αναφορικά με την αξιοπιστία, θα ελεγχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής βάσει του δείκτη Cronbach's Alpha (α), καταρχάς, πιλοτικά, σε δείγμα 30 ατόμων.

Επεξεργασία – Ανάλυση

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS. Σκοπός της μελέτης των αποτελεσμάτων θα είναι να εξεταστεί αν οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ του δείγματος διαφοροποιούνται ανάλογα με τα προσωπικά, τα υπηρεσιακά και τα ακαδημαϊκά στοιχεία τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους ως προς την αυτοαξιολόγηση.

Ηθική και δεοντολογία

Η έρευνα διεξάγεται σύμφωνα με τις θεμελιώδεις ηθικές αρχές της έρευνας και τους κανόνες δεοντολογίας. Ειδικότερα, λαμβάνεται μέριμνα προκειμένου οι συμμετέχοντες (α) να ενημερωθούν επαρκώς για το σκοπό της έρευνας, το λόγο συμμετοχής τους, τη διαδικασία, το όφελός τους και τη δυνατότητα απόσυρσής τους στο πλαίσιο της εθελοντικής τους συμμετοχής και (β) να διαβεβαιωθούν για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία, καθώς και για τη μη έκθεσή τους σε οιοσδήποτε κινδύνους. Σχετικώς, πρέπει να χορηγηθεί έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης ενώ πριν από τη διεξαγωγή τη έρευνας πρέπει να κατατεθεί ειδικό, προς έγκριση, αίτημα στην αρμόδια Δ/νση Σπουδών Δ.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α..

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας, αναμένεται να διαπιστωθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως την καταλληλότερη μέθοδο ανατροφοδότησής τους και μέσο αναβάθμισης της ποιότητας του ρόλου και του έργου τους. Ως προς τα κριτήρια αυτοαξιολόγησής τους, οι εκπαιδευτικοί ΝΓΛ αναμένεται να προκρίνουν αυτά που θα βασίζονται στις επικρατούσες θεωρητικές αρχές για το έργο και το ρόλο τους. Προσδοκώμενο αποτέλεσμα μακροπρόθεσμης προοπτικής είναι τα πορίσματα της έρευνας να αξιοποιηθούν για την εκπόνηση ενός μοντέλου κριτηριακής αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών ΝΓΛ.

Θεωρητική τεκμηρίωση των ερωτημάτων του ερευνητικού εργαλείου

Η θεωρητική τεκμηρίωση των ερωτημάτων ενός ερευνητικού εργαλείου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς διασφαλίζει ότι κάθε ερώτημα αντιστοιχεί σε σαφώς ορισμένη θεωρητική έννοια και αποτυπώνει τις επιμέρους διαστάσεις της, όπως αυτές προσδιορίζονται στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αντικείμενα προσέγγισης της προτεινόμενης έρευνας, που εξειδικεύονται στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) και επί των οποίων θα διερευνηθούν οι τάσεις των εκπαιδευτικών, θα στοιχειοθετήσουν οι μορφές αξιολόγησης, οι χρονικές περίοδοι της αυτοαξιολόγησης, οι στρατηγικές της, η συνεισφορά της, οι τομείς αυτοαξιολόγησης, οι ανασταλτικοί παράγοντες στη διενέργειά της και ο κριτηριοκεντρικός χαρακτήρας της.

Ειδικότερα, σχετικά με τις **μορφές αξιολόγησης**, σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αξιολόγηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Ως εξωτερική αξιολόγηση νοείται η αξιολόγηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών που, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διενεργείται από τους Δ/ντες και τους Σχολικούς Συμβούλους. Αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση, αυτή, διακρίνεται (α) στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, που διενεργείται από τον/ην Δ/ντή/ντρια, (β) στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, που διενεργείται συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και στην οποία μπορούν να συμμετάσχουν οι μαθητές και οι γονείς και (γ) στην αυτοαξιολόγηση. Μία ακόμα μορφή αξιολόγησης στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση ομοτέχνων ή ομότιμη αξιολόγηση (Caena, 2011).

Αναφορικά με τις **χρονικές περιόδους** της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τους Παλαιοκρασά κ.ά. (1997), η χρονική υλοποίηση μιας αξιολογικής διαδικασίας διακρίνεται σε αρχική, σε ενδιάμεση, σε περιοδική (πολυδιάστατης χρονολογικής σειράς) και σε τελική.

Ως προς τις **στρατηγικές**, τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού συνίστανται στα ακόλουθα: έντυπα αυτοαξιολόγησης με προδιατυπωμένα ερωτήματα (Paquay, 2005), μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση διδασκαλιών (Altrichter et al., 2001), ερωτηματολόγια προς τους μαθητές, έντυπα αυτοαξιολόγησης του μαθητή, δείγματα εργασιών/διαγωνισμάτων των μαθητών, συζητήσεις με μαθητές, συναδέλφους και στελέχη της εκπαίδευσης, αλληλοπαρατήρηση εκπαιδευτικών με εναλλαγή ρόλων, ημερολόγιο αυτοανασκόπησης και portfolio εκπαιδευτικού (Fireside & Lachlan-Haché, 2015).

Σε επίπεδο **συνεισφοράς** της αυτοαξιολόγησης, οι Airasian & Gullickson (1997) διατείνονται πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει με βεβαιότητα πως έχει αυτοαξιολογηθεί

όταν λαμβάνει αποφάσεις για τις πρακτικές του ως αποτέλεσμα κριτικών στοχασμών. Ο αναστοχασμός συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ισχυρότερης συναισθηματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, καθώς αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοαποτελεσματικότητα (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί που αυτοαξιολογούνται συστηματικά αναπτύσσουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις αποτυχίες και να τις μετατρέπουν σε ευκαιρίες μάθησης (Day, 2004). Επίσης, η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία και να εντοπίζουν τομείς που επιδέχονται βελτίωσης, γεγονός που ενισχύει το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης (Hargreaves, 2001). Σύμφωνα με τον Paquay (2005) η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους κινητροποιεί, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και κινείται πραγματικά στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης τους συμβάλλοντας στη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της μαθησιακής εμπειρίας (Brookfield, 2017), συνολικά δε αποτελεί βασικό μοχλό για την ενίσχυση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2013). Συσχετιζόμενα, τώρα, τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αυτά παρέχουν στον αξιολογητή τη δυνατότητα να εμβαθύνει στο έργο του εκπαιδευτικού πριν από την οριστική βαθμολόγησή του (European Commission, 2004). Σε μία τέτοια, μάλιστα, περίπτωση, μπορούν να ελαχιστοποιηθούν οι όποιες ενστάσεις του αξιολογούμενου αναφορικά με την επισημονική κατάρτιση και την αντικειμενικότητα της κρίσης του αξιολογητή (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006), καθιστώντας την αυτοαξιολόγηση ασφαλιστική δικλείδα του εκπαιδευτικού έναντι των κρίσεων του αξιολογητή.

Όσον αφορά στους δυνητικούς **ανασταλτικούς παράγοντες** της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αυτοί συνίστανται: στην έλλειψη κατάρτισης και των κατάλληλων εργαλείων (Brookfield, 1995), στην έλλειψη χρόνου (Boud & Falchikov, 2006), στην έλλειψη κινήτρου (Teng, 2010), στην αντίσταση στην αυτό-κριτική (Brown et al., 2012), στη μη ανάπτυξη της κουλτούρας του στοχασμού ως αποτέλεσμα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Kremer-Hayon, 1993), στην προδιάθεση υπερεκτίμησης ή υποεκτίμησης γνώσεων και ικανοτήτων (Kruger, 1999) και στο αίσθημα αβεβαιότητας ή φόβου (Zimmerman, 2002).

Αναφορικά με τους **τομείς αυτοαξιολόγησης**, δεδομένου πως οι εκπαιδευτικοί είναι υπάλληλοι και λειτουργοί με επισημονική κατάρτιση και επαγγελματική ειδημοσύνη (ΥΠΑΙΘΑ, 2012), στην αυτοαξιολόγησή τους πρέπει να εγκολπώνονται όλες τις διαστάσεις της ιδιότητάς τους. Επιχειρώντας να οριοθετήσουμε το εύρος των διαστάσεων του έργου και του ρόλου των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε αυτό να γίνει μέσα από μία πλουραλιστική προσέγγιση αναγνωρισμένων θεωρητικών σχημάτων από την αμερικανική, την αγγλοσαξονική και την γαλλόφωνη εργογραφία. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα έγκριτα σχήματα γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, που έχουν αναπτυχθεί από τους Grossman (1990), Scriven (1994), Leban (2003), Danielson (2011), Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Thematic Working Group (2013), National Board for Professional Teaching Standards (2016), Συμβούλιο της Ευρώπης/Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών

(2019), οι τομείς στους οποίους εδράζεται το έργο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών συνίστανται στους ακόλουθους:

- i. αντικείμενο διδασκαλίας (γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες, πολιτισμικές γνώσεις και ικανότητες, τεχνολογικές γνώσεις και ικανότητες, επιστημολογική ικανότητα)
- ii. γενικές παιδαγωγικές γνώσεις αναφορικά με τη μάθηση (προφίλ της τάξης, κίνητρα και αντιλήψεις των μαθητών, παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση, θεωρίες μάθησης, αρχές μάθησης, μαθησιακό προφίλ, στρατηγικές μάθησης)
- iii. οργάνωση τη διδασκαλίας (θεσμική ενημέρωση, προγραμματισμός της διδασκαλίας)
- iv. διεξαγωγή του μαθήματος (διαχείριση της τάξης, διεξαγωγή της διδασκαλίας)
- v. αξιολόγηση του μαθητή (παράμετροι της αξιολόγησης, σχεδιασμός και βαθμολόγηση δοκιμασιών)
- vi. επαγγελματισμός (επαγγελματική στάση, επαγγελματική ηθική, επαγγελματική ανάπτυξη).

Εστιάζοντας, τέλος, στον **κριτηριοκεντρικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης**, επισημαίνεται πως, η κριτική που θα ασκήσει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του, οφείλει να στηρίζεται σε κριτήρια ποιότητας στα οποία τα μέλη της κοινότητας δεσμεύουν τους εαυτούς τους (Lester & Lambdin, 1998). Και για τη διαμόρφωση αυτών των κριτηρίων πηγές πρέπει να είναι τα εθνικά κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Johnson, 1999) καθώς και οι μελέτες και έρευνες που δημοσιεύονται στην επιστημονική βιβλιογραφία (Cheng & Tsui, 1999).

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως διαρκώς εξελισσόμενο επαγγελματία, καθιστώντας την αυτοαξιολόγησή του συνθήκη *sine qua non*. Η συστηματοποίηση της τελευταίας, και δη θεσμική, ως αποτέλεσμα ερευνών, όπως η προτεινόμενη, μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό από μετρήσιμο αντικείμενο σε υποκείμενο της βελτίωσης και της προαγωγής του, μεταξύ άλλων, θα προσδώσει στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού την αύρα του ανθρωπισμού, τόσο αναγκαία στη σημερινή εποχή της επικυριαρχίας του τεχνοκρατικού αξιακού συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Airasian, W.P. & Gullickson, R.A. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. California: Corwin Press.

- Ajzen, I. (1991). 'The theory of planned behavior'. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Oi ekpaideftikoi erevnoun to ergo tous. Mia eisagogi stis methodous tis erevnas drasis*. Athina: Metaichmio.
- Athanasiou, L. & Georgousi, K. (2006). I axiologisi tou ekpaideftikou ergou: Provlmata kai prooptikes. Praktika tou 1ou Ekpaideftikou Synedriou "To eliniko scholeio kai oi prokliseis tis synchronis koinonias". Ioannina, 12-14/05/06.
- Borg, S. & Edmett, A. (2018). "Developing a self-assessment tool for English language teachers". *Language Teaching Research*, 23(5), 655-679.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). "Aligning assessment with long-term learning". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Brady, M.A. (2016). "The Regime of Self-Evaluation: Self-Conception for Teachers and Schools", *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 523-54.
- Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brown, G., Harris, L.R. & Harnett, J. (2012). "Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being", *Teaching and Teacher Education*, 8(7), 968-978.
- Caena, F. (2011). *Teachers' core competences: Requirements and development*. Brussels. European Commission.
- Catalano, M.G., Perucchini, P. & Vecchio, G.M. (2014). "The Quality Of Teachers' Educational Practices: Internal Validity And Applications Of A New Self-Evaluation Questionnaire", *Social and Behavioral Sciences*, 141, 459 – 464.
- Chatzigeorgiou, I. (2004). *Gnothi to curriculum*. Athina: Atrapos.
- Cheng, Y.C. & Tsui, K.T. (1999). Multi-models of teacher effectiveness: Implications for educational reform. 5th International Conference on Chinese Education towards the 21st century, The Chinese University of Hong Kong, China.
- Council of Europe (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*.
- Danielson, Ch. (2011). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. The Danielson Group.

- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. Routledge Falmer.
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- European Commission (2004). Progress towards the Common Objectives in Education and Training: indicators and benchmarks. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). Thematic Working Group ‘Teacher Professional Development’.
- Fireside, D. & Lachlan-Haché, L. (2015). *Uncommon Measures: Teacher Self-Evaluation to Encourage Professional Growth*. American Institutes for Research.
- Ghomi, M. & Redecke, C. (2019). "Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence", Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education, p. 541-548.
- Gialvali, D. (2020). *Oi apopseis ton Ekpaideftikon tis Defterovathmias Ekpaidefsis tou Nomou Magnisias gia ton Epangelmatismo tous kai oi tropoi anavathmisis tou meso ton methodon Epangelmatikis Anaptixis: I symvoli tis Autoaxiologisis kai tou Anastochasmou*. Panepistimio Thessalias.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Linardakis, M. & Zachopoulou, E. (2017). SIA-ProD: An innovative self-improvement approach for the professional development of early educators. 3rd International Conference on Social Sciences & Education Research, Italy.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2001). "Emotional Geographies of Teaching". *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hašková, A., Lukáčová, D. & Noga, H. (2019). "Teacher's self-assessment as a part of quality management" *Science for Education Today*, 9(2), 155-169.
- Hua, Y., Kantelinena, R. & Kautonen, M. (2024). "Exploring the use of self-assessment in Chinese primary school EFL teaching: teachers' perspectives and practices in Shanghai", *COGENT EDUCATION*, 11(1).
- Isoré, M. (2009). ‘Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review’, OECD Education. Working Papers, 23, Paris: OECD Publishing.

- Johnson, B. (1999). "Great expectations but politics as usual: The rise and fall of a state-level evaluation initiative". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 13, 361- 381.
- Kadianaki, M. (2008). *Apotelesmatiki didaskalia: epikoinoniako plaisio tis scholikhis taxis kai i autoaxiologisi tou ekpaideftikou*. Panepistimio Aigaiou.
- Kalaitzopoulou, M. (2001). *O ekpaideftikos os stochazomenos epangelmatias*. Athina: Typothito.
- Karatasios, G.D. (2014). *Auto-axiologisi ton kathigiton ton Mathimatikon gia tin apotelesmatikotita tous sti diacheirisi mathisiakon provlimaton sto Gymnasio*. A.P.TH.
- Kasidou, S. & Galariniotis, N. (2014). Autoaxiologisi, «i grafeiokratia sto megaleio tis» i «tropos veltiosis ton domon tou Scholeiou»? Oi apopseis ton ekpaideftikon tis P.E. Florinas gia ton thesmo tis Axiologisis tou Ekpaideftikou Ergou. Praktika tou 9ou Panelliniou Synedriou «Elliniki, Paidagogiki kai Ekpaideftiki Ereuna», t. B', ss. 114-126. Athina: Diadrasi.
- Katsoulakis, S. (1994). 'I sosti axiologisi ton ekpaideftikon', *Oikonomikos Tachydromos*, t. 6.
- Kruger, J. (1999). "The "below-average effect and the egocentric nature of comparative ability judgments". *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 221–232.
- Kukk, A. & Taits, L. (2007). "Teachers' Self-Assessment of Their Professional Skills According to the Teachers' Professional Standard", *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 8(1), 14-24.
- Kyrgiridis, P. (2016). *Axiologisi tou ekpaideftikou tis fysikis agogis me systima kritirion*. D.P.Th.
- Kyrgiridis, P., Derri, V., Emmanouilidou, K., Chlapoutaki E. & Kioumourtzoglou, E. (2014). "Development of a Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education", *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 73-90.
- Kyriakides, L., Campell, R. & Christoforidou, E. (2002). 'Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness'. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325.
- Leban, K. (2003). *Le profil professionnel des enseignants en langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

- Lester, F.K. & Lambdin, D.V. (1998). The ship of Theseus and other metaphors for thinking about what we value in mathematics education research. In A. Sierpiska and J. Kilpatrick (eds.), *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*, p. 415-426. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Liagkou, A. (2021). *Epimorfotikes anagkes ton ekpaideftikon kai autoaxiologisi*. Panepistimio Peiraios.
- MacBeath, J., Myers, K. & Demetriou, H. (2001). 'Supporting Teachers in Consulting Pupils about Aspects of Teaching and Learning, and Evaluating Impact'. *FORUM* 43(2), 78-82.
- MacBeath, J., Schartz, M., Meuret, D. & Jakonsen, L. (2005). *I autoaxiologisi sto evropaiko scholeio. Pos allaxan ola*. (M. Delligianni, metafr). Athina: Ekdoseis Metaichmio.
- MacNamara, G., O'Hara, J. & Lisi, P.L. (2011). 'Operationalising Self-Evaluation in Schools: Experiences from Ireland and Iceland'. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82.
- Matsagouras, I. (2012). *Protasi gia ena systima axiologisis tis poiotitas tou ekpaideftikou ergou. Evrimata erotimatologiou gia tin axiologisi ton ekpaideftikon*. I.E.P. - Y.PAI.TH.A.
- Max, A.L., Lukas, S. & Weitzel, H. (2022). "The relationship between self-assessment and performance in learning TPACK: Are self-assessments a good way to support preservice teachers' learning? ", *Journal of Computer Assisted Learning*, 38, 1160–1172.
- Mitraka, S.Ch. (2024). *Diervnisi enos plasiou axiologisis tou ekpaideftikou ergou stin elliniki protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi, symfona me tis staseis kai tis apopseis ton ekpaideftikon*. A.P.TH.
- Mokou, A. Chr. & Mokos, E. (2006). I axiologisi tou Ekpaideftikou ergou kai i autoaxiologisi Ekpaideftikou kai mathiti. Dromoi paralliloi gia ena apotelesmatiko scholeio. To plasio kai oi oroi diacheirisis sti didaktiki praxi. Praktika tou Iou Ekpaideftikou Synedriou «To elliniko scholeio kai oi prokliseis tis synchronis koinonias», Ioannina, 12-14/5/06.
- Muijs, D. (2010). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: SAGE Publications.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2016). *What teachers should know and be able to do*. USA.

- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing.
- Paleokrassas, S., Dimitropoulos, S., Kostaki, A. & Vrettakou, V. (1997). *Axiologisi tis ekpaidefsis: Evropaiikes taseis kai protasi gia ena plaisio ellinikis politikis*. Athina: Ion.
- Paquay, L. (2005). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Panagiotidou, I. (2024). *O rolos tis Autoaxiologisis ton Ekpaideftikon – I Autoaxiologisis stous ekpaideftikous tis Defterovathmias ekpaidefsis*. Panepistimio Dytikis Makedonias.
- Poursanidou, E. (2015). *Autoaxiologisi tis didaktikis praktikis ekpaideftikon taxis. Prossarmogi, elegchos kai efarmogi ergaleiou apo ti fysiki agogi*.
- Poursanidou, E. (2017). 'I autoaxiologisi tou ergou tou ekpaideftikou'. *Epistimes tis Agogis*, t. 3.
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). "Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth", *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Sakellari, N. (2020). *I poiotita sti didaskalia - ekmathisi xenon glosson sto dimosio scholeio: ena ergaleio autoaxiologisis tou ekpaideftikou xenis glossas*. A.P.TH.
- Scriven, M. (1994). "Duties of the teacher". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-84.
- Siskos, T. (2025). *I autoaxiologisi tou/tis ekpaideftikou os pros tin apotelesmatikotita tou/tis*. Panepistimio Dytikis Makedonias.
- Solomon, I. (1999). *Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada*. Athina: Paidagogiko Institutou.
- Teng, L. (2010). "The Importance of Teacher Self-Assessment in Professional Development". *Journal of Teacher Education*, 61(5), 421-430.
- Thurler, M. (2000). *Au-delà de l'innovation et de l'évaluation: instaurer un processus de pilotage négocié*. Bruxelles, De Boeck.

- Tiligada, E. (2023). 'Ergaleia anastochasmou kai autoaxiologisis tou ekpaideftikou: I symvoli tou ekpaideftikou portfolio kai tou synergatiku montelou tis Axiologisis Omotechnon stin epangelmatiki anaptixi tou ekpaideftikou', *Erkyna*, 25, 76-88.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct". *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative*. Monitoring Report.
- Verdis, A. & Tseku, Aik. (2017). 'Autoaxiologisi scholikon monadon: Apopseis ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis'. 3o epistimoniko synedrio tis Panellinias Enosis Scholikon Symvoulon me thema: Prooptikes gia ena synchrono kai dimokratiko scholeio. Athina.
- Wu, W., Yao, R. & Xie, Z. (2022). "The relationship between university teachers' self-evaluation of online teaching and their background: based on the survey of 334 Chinese universities", *Asian Education and Development Studies*, 11(3), 431-448.
- Zimmerman, B.J. (2002). "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview". *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Οι ακόλουθες μορφές αξιολόγησης σας παρέχουν ουσιαστική ενημέρωση για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σας					
	καθό- λου	ελά- χι- στα	αρ- κετά	πολύ	από- λυτα
Η αξιολόγηση από τον/την σχολικό/ή σύμβουλο					
Η αξιολόγηση από τον/την διευθυντή/διευθύντρια της σχολικής μονάδας					
Η αξιολόγηση από ανεξάρτητο φορέα					
Η αυτοαξιολόγηση					
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας					
Η αξιολόγηση από συναδέλφους					
Η αξιολόγηση από τους μαθητές					
Η αξιολόγηση από τους γονείς					

2. Εφαρμόζετε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του έργου σας	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Παρακαλώ απαντήστε στα ερωτήματα 2.1., 2.2., 2.3., μόνο εάν έχετε επιλέξει *ΝΑΙ* στην ερώτηση 2.

2.1. Σε ποιές χρονικές περιόδους αυτοαξιολογείστε(επιλέγετε με χ μία απάντηση)	
Καθημερινά	
Ανά εβδομάδα	
Ανά μήνα	
Με την ολοκλήρωση της κάθε διδακτικής ενότητας	
Με την ολοκλήρωση του τετραμήνου	
Με την ολοκλήρωση του σχολικού έτους	
Όταν το κρίνω απαραίτητο, χωρίς προκαθορισμό χρόνου	

2.2. Είναι αντικείμενο της αυτοαξιολόγησής σας					
	καθό- λου	ελάχι- στα	αρ- κετά	πολύ	από- λυτα
Η επιστημονική μου επάρκεια στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία					

Η παιδαγωγική μου επάρκεια σε σχέση με τις αρχές διδασκαλίας και μάθησης					
Ο σχεδιασμός των μαθημάτων					
Η διεξαγωγή των μαθημάτων					
Η αξιολόγηση των μαθητών					
Ο επαγγελματισμός μου (υπηρεσιακά καθήκοντα, συνεργασία, επιμορφωτική δράση, επιστημονική αρθρογραφία...)					

2.3. Εφαρμόζετε τις ακόλουθες μορφές αυτοαξιολόγησης	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σχάρες αυτοαξιολόγησης με προδιατυπωμένα κριτήρια		
Φάκελος υλικού (portfolio)		
Ημερολόγιο αυτο-ανασκόπησης		
Μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας		
Βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας		
Αλληλοπαρατήρηση εκπαιδευτικών		
Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές		
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών		
Επεξεργασία των εργασιών των μαθητών		
Επεξεργασία των αποτελεσμάτων των γραπτών δοκιμασιών (τεστ, διαγωνίσματα...)		
Επεξεργασία των αποτελεσμάτων των τελικών εξετάσεων		
Συζητήσεις με τους μαθητές		
Συζητήσεις με συναδέλφους		
Συζητήσεις με τον/την διευθυντή/διευθύντρια		
Συζητήσεις με τον/την Σχολικό/ή Σύμβουλο		
Συζητήσεις με τους γονείς		
Καθημερινή πρακτική/διαίσθηση		

3. Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε τις ακόλουθες στρατηγικές αυτοαξιολόγησης;	κα- θό- λου	ελά- χι- στα	αρ- κετά	πολύ	από- λυτα
Εσχάρες αυτοαξιολόγησης με προδιατυπωμένα κριτήρια					
Φάκελος υλικού (portfolio)					
Ημερολόγιο αυτο-ανασκόπησης					
Μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας					
Βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας					
Αλληλοπαρατήρηση εκπαιδευτικών					
Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές					

Αυτοαξιολόγηση των μαθητών					
Επεξεργασία των εργασιών των μαθητών					
Επεξεργασία των αποτελεσμάτων των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών					
Επεξεργασία των αποτελεσμάτων των τελικών εξετάσεων					
Συζητήσεις με τους μαθητές					
Συζητήσεις με συναδέλφους					
Συζητήσεις με τον/την διευθυντή/διευθύντρια					
Συζητήσεις με τον/την Σχολικό/ή Σύμβουλο					
Συζητήσεις με τους γονείς					
Καθημερινή πρακτική					

4. Θεωρείτε τους ακόλουθους παράγοντες ανασταλτικούς στη διενέργεια αυτοαξιολόγησης

	κα- θό- λου	ε- λά- χι- στα	αρ- κετά	πολύ	από- λυτα
έλλειψη χρόνου					
έλλειψη κατάρτισης					
έλλειψη κατάλληλων εργαλείων					
προδιάθεση υποεκτίμησης γνώσεων και ικανοτήτων					
προδιάθεση υπερεκτίμησης γνώσεων και ικανοτήτων					
αντίσταση στην (αυτό)κριτική					
έλλειψη κινήτρου					
η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αυτοαξιολόγηση					
αβεβαιότητα/φόβος					

5. Πιστεύετε πως η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνεισφέρει

	καθό- λου	ελάχι- στα	αρ- κετά	πολύ	από- λυτα
στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού επί του παιδαγωγικού και επιστημονικού έργου των εκπαιδευτικών με στόχο τη διαρκή βελτίωση και εξέλιξη					

στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας					
στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης					
στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας					
στην ενίσχυση του αισθήματος επαγγελματικής ικανοποίησης					
στην επαγγελματική ανάπτυξη					
στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης					
στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας					
στην ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως δικλείδα ασφαλείας στις κρίσεις του/ης αξιολογητή/ριας					
στην ενίσχυση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος					

6. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να αυτοαξιολογείστε ως προς τους ακόλουθους τομείς (εντός παρένθεσης δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα)					
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	απόλυτα
Γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας (γλωσσικές, πολιτιστικές, τεχνολογικές ικανότητες)					
Παιδαγωγικές γνώσεις αναφορικά με τη μάθηση (προφίλ μαθητών, θεωρίες μάθησης...)					
Οργάνωση της διδασκαλίας (γνώση του Προγράμματος Σπουδών, σκοποθεσία/στοχοθεσία μαθημάτων, επιλογή μεθοδολογίας/μεθόδων/δραστηριοτήτων....)					
Διεξαγωγή της διδασκαλίας (εφαρμογή σχεδίου μαθήματος, ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών...)					
Διαχείριση της τάξης (μορφές επικοινωνίας, αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων...)					
Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (μέθοδοι/τεχνικές, στόχοι...)					
Επαγγελματική στάση (υπηρεσιακά καθήκοντα, συνεργασία...)					

Επαγγελματική ηθική (ενίσχυση δημοκρατικών αξιών, προώθηση της μάθησης για όλους...)					
Επαγγελματική ανάπτυξη (επιμορφωτική δράση, αρθρογραφία, έρευνες...)					

7. Δεδομένου πως η αυτοαξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, θεωρείτε ότι τα κριτήρια αυτά θα πρέπει να έχουν διαμορφωθεί με βάση		
τις επικρατούσες θεωρητικές αρχές ως προς το διδακτικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό ρόλο και έργο του εκπαιδευτικού		
τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού όπως αυτά ορίζονται στην εκπαιδευτική νομοθεσία		
τις προσωπικές σας γνώσεις και αντιλήψεις για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού		

Η Διαχείριση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Μια Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Κούκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ., Μ.Σc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Βασιζόμενη σε σύγχρονες ερευνητικές μελέτες και θεωρητικά μοντέλα, εξετάζει τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου, τις επιπτώσεις του τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, καθώς και τις στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισής του. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ειδικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η αυξημένη εργασιακή επιβάρυνση, η περιορισμένη θεσμική υποστήριξη και οι κοινωνικές απαιτήσεις. Σκοπός της μελέτης είναι να προσφέρει μια ολοκληρωμένη αποτύπωση του φαινομένου και να αναδείξει πρακτικές παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Διαχείριση άγχους, Στρατηγικές πρόληψης

.The Management of Professional Burnout among Primary Education Teachers in Greece: A Literature Review

Vasiliki Kouki, M.Ed., M.Sc.

Abstracts

The present study constitutes a literature review on the phenomenon of professional burnout among primary education teachers in Greece. Drawing on contemporary research studies and theoretical models, it examines the causes of the phenomenon, its effects on both teachers and students, as well as strategies for its prevention and management. Particular emphasis is placed on the specific conditions that characterize the Greek educational system, such as increased workload, limited institutional support, and social demands. The aim of the study is to provide a comprehensive depiction of the phenomenon and to highlight practical interventions and educational policies that can contribute to its effective management.

Key-words: Professional burnout, Primary education, Stress management, Prevention strategies

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) συνιστά ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο, το οποίο έχει απασχολήσει εκτενώς τη διεθνή επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες

δεκαετίες. Εμφανίζεται συχνά σε επαγγέλματα υψηλής συναισθηματικής εμπλοκής, όπως το εκπαιδευτικό, και χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση (ή αποξένωση) και τη μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης.

Στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλές και απαιτητικές επαγγελματικές υποχρεώσεις, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης του φαινομένου. Στην ελληνική πραγματικότητα, παράγοντες όπως η αυξημένη γραφειοκρατία, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι κοινωνικοοικονομικές πιέσεις εντείνουν το πρόβλημα.

Η παρούσα ανασκόπηση αποσκοπεί στη διερεύνηση των αιτίων και των συνεπειών της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και στην καταγραφή αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισης. Παράλληλα, επιδιώκει να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για τη βελτίωση της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ορισμός του Burnout

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) αναδείχθηκε αρχικά από τον Freudenberger (1974), ενώ η Maslach και οι συνεργάτες της (1981) συνέβαλαν καθοριστικά στη θεωρητική οριοθέτηση και εμπειρική μελέτη. Σύμφωνα με το μοντέλο που προτάθηκε, το burnout αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση (ή αποξένωση από τους μαθητές ή τους αποδέκτες των υπηρεσιών) και τη μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης ή επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με υψηλά επίπεδα εργασιακής πίεσης και με την έλλειψη επαρκών πόρων, όπως η οργανωτική υποστήριξη, η αυτονομία και η αναγνώριση στον εργασιακό χώρο. Οι συνθήκες αυτές δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εκτέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων και εντείνουν την ψυχολογική επιβάρυνση των εργαζομένων.

Η εξουθένωση στην Εκπαίδευση

Ο χώρος της εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα επιρρεπής στην εκδήλωση ψυχολογικού και συναισθηματικού στρες. Όταν τα φαινόμενα αυτά δεν αντιμετωπίζονται έγκαιρα και συστηματικά, ενδέχεται να οδηγήσουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout).

Η φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνεπάγεται αυξημένες συναισθηματικές απαιτήσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν το έντονο αίσθημα ευθύνης, τη συνεχή αλληλεπίδραση με μαθητές και γονείς, καθώς και ένα απαιτητικό και πολυδιάστατο εργασιακό περιβάλλον. Παράλληλα, παράγοντες όπως η υπερφόρτωση του διδακτικού έργου, ο πιεστικός όγκος της διδακτέας ύλης που επιβάλλουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, η περιορισμένη υποστήριξη από τη διοίκηση και την πολιτεία, οι χαμηλές αποδοχές, καθώς και η ανεπαρκής επαγγελματική καθοδήγηση, συμβάλλουν σημαντικά στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Στην ελληνική πραγματικότητα, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να επηρεάζεται επιπλέον από τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της κάθε σχολικής βαθμίδας, καθώς και από ευρύτερους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που ασκούν πίεση στο εκπαιδευτικό έργο (Δεληγιάννη & Κοντογιάννη, 2017).

Παράγοντες που Συμβάλλουν στο Burnout

Οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους:

- **Υπερβολική φόρτωση εργασίας:** Οι εκπαιδευτικοί συχνά υποχρεώνονται να αφιερώνουν σημαντικό χρόνο εκτός σχολικού ωραρίου για την προετοιμασία μαθημάτων και τη διόρθωση εργασιών, χωρίς να διαθέτουν επαρκή υποστήριξη ή χρόνο για ξεκούραση και προσωπική αποφόρτιση.
- **Έλλειψη υποστήριξης:** Η απουσία θεσμοθετημένων μηχανισμών υποστήριξης από τη διοίκηση, καθώς και η περιορισμένη συνεργασία με συναδέλφους, ενισχύουν το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης και απογοήτευσης.
- **Αυξημένες κοινωνικές πιέσεις:** Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες απαιτήσεις από γονείς, μαθητές και την πολιτεία, χωρίς να διαθέτουν πάντοτε τους απαραίτητους πόρους ή την κατάλληλη επιμόρφωση για την αποτελεσματική διαχείρισή τους (Taris & Schaufeli, 2015).

Επιπτώσεις του Burnout στην Εκπαίδευση

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές τους. Οι κυριότερες συνέπειες συνοψίζονται ως εξής:

- **Μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση:** Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση συχνά εμφανίζουν αισθήματα απογοήτευσης και αποσύνδεσης από το διδακτικό τους έργο. Η κατάσταση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της ποιότητας της διδασκαλίας, δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών και, συνολικά, σε υποβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Kyriacou, 2001).

- **Αύξηση των επαγγελματικών απουσιών:** Οι εκπαιδευτικοί που επηρεάζονται από το burnout παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα απουσιών από την εργασία, λόγω ψυχικών ή σωματικών προβλημάτων, όπως άγχος και κατάθλιψη. Το γεγονός αυτό επηρεάζει αρνητικά τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιβαρύνει το έργο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών (Kokkinos, 2007).
- **Επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία:** Η παρατεταμένη συναισθηματική και σωματική εξάντληση μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση χρόνιων προβλημάτων υγείας, όπως άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα, πονοκέφαλοι και διαταραχές ύπνου (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Οι επιπτώσεις αυτές δεν επηρεάζουν μόνο την επαγγελματική λειτουργικότητα, αλλά και τη συνολική ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών.
- **Αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές:** Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα και τους μαθητές, οι οποίοι ενδέχεται να αντιληφθούν τη συναισθηματική απόσταση ή την απογοήτευση του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, η μειωμένη ποιότητα διδασκαλίας μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή τους επίδοση και να ενισχύσει αισθήματα απομάκρυνσης από το σχολικό περιβάλλον (Maslach et al., 2001).

Στρατηγικές Πρόληψης και Διαχείρισης του Burnout

Η πρόληψη και η διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απαιτούν συντονισμένες παρεμβάσεις σε ατομικό, σχολικό και θεσμικό επίπεδο. Οι σημαντικότερες στρατηγικές περιλαμβάνουν:

- **Επαγγελματική καθοδήγηση και ψυχολογική υποστήριξη:** Η ανάπτυξη οργανωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής καθοδήγησης και ψυχολογικής υποστήριξης μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές απαιτήσεις του επαγγέλματος. Η υποστήριξη από συναδέλφους και τη σχολική διοίκηση συμβάλλει στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης burnout (Braun & Clarke, 2006). Επιπλέον, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και συμβουλευτικές συνεδρίες παρέχει πρακτικά εργαλεία για τη διαχείριση του άγχους.
- **Αναθεώρηση του εργασιακού φόρτου:** Η υπερβολική επιβάρυνση αποτελεί βασικό παράγοντα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνεπώς, η αναγνώριση και η ορθολογική κατανομή του εργασιακού φορτίου είναι κρίσιμης σημασίας. Η μείωση των εξωσχολικών υποχρεώσεων, η ευελιξία στο ωράριο και η ενίσχυση της υποστήριξης σε διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην αποφόρτιση των εκπαιδευτικών (Taris & Schaufeli, 2015).
- **Αναγνώριση και επιβράβευση:** Η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών και η επιβράβευση της προσπάθειάς τους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η υιοθέτηση πρακτικών, όπως η θεσμική αναγνώριση, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και η επιβράβευση της απόδοσης, ενισχύουν το αίσθημα αξίας και δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

- Ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων: Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών φορέων διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών. Η συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των επαγγελματικών προκλήσεων (Kokkinos, 2007).
- Πολιτικές και θεσμικές παρεμβάσεις: Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι απαραίτητη η εφαρμογή μέτρων που βελτιώνουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, η καλύτερη κατανομή των πόρων, καθώς και η θεσμοθέτηση δομών υποστήριξης και συνεχιζόμενης κατάρτισης, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Καθίσταται σαφές ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει ατομικές στρατηγικές διαχείρισης του άγχους με συστηματικές θεσμικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συζήτηση

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σύνθετη και πολυπαραγοντική φύση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας συγκλίνουν στο ότι το burnout δεν αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση ατομικών, επαγγελματικών και οργανωτικών παραγόντων.

Ειδικότερα, παράγοντες όπως η αυξημένη εργασιακή επιβάρυνση, η έλλειψη υποστήριξης και οι έντονες κοινωνικές απαιτήσεις φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι παράγοντες αυτοί δεν επηρεάζουν μόνο την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών, αλλά επιδρούν αρνητικά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας τη στενή σχέση μεταξύ επαγγελματικής ευημερίας και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, οι στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης που αναδείχθηκαν στη βιβλιογραφία φαίνεται να στοχεύουν άμεσα στους παράγοντες που προκαλούν το φαινόμενο. Η ενίσχυση της επαγγελματικής υποστήριξης, η αναδιοργάνωση του εργασιακού φορτίου και η ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι ιδιαιτερότητες του συστήματος, σε συνδυασμό με τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, φαίνεται να εντείνουν το φαινόμενο, καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση στοχευμένων παρεμβάσεων τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συμπεράσματα

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα, με σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην ποιότητα της διδασκαλίας όσο και στην ψυχολογική και σωματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι κύριοι παράγοντες που οδηγούν στο burnout είναι η υπερβολική φόρτωση εργασίας, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών, οι κοινωνικές πιέσεις, καθώς και οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολικού συστήματος.

Οι συνέπειες του burnout εκτείνονται πέρα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, επηρεάζοντας την επαγγελματική του ικανοποίηση, την αποδοτικότητα στη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών. Η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων υπογραμμίζει την ανάγκη για ολιστική προσέγγιση στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών, όπως η επαγγελματική καθοδήγηση, η ψυχολογική υποστήριξη, η αναγνώριση και επιβράβευση του έργου των εκπαιδευτικών, η αναθεώρηση του εργασιακού φόρτου και η ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων, μπορεί να μειώσει σημαντικά τα επίπεδα burnout. Παράλληλα, η συμμετοχή της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας στη θεσμοθέτηση υποστηρικτικών πολιτικών και την αναβάθμιση των σχολικών συνθηκών ενισχύει την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων.

Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης απαιτεί συντονισμένες δράσεις σε ατομικό, σχολικό και θεσμικό επίπεδο, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πιο υγιές, ισορροπημένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, προς όφελος των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η έγκαιρη αναγνώριση και η συστηματική διαχείριση του burnout είναι κρίσιμη για τη βιωσιμότητα και την ποιότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σημειώσεις και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα ανασκόπηση παρέχει μια συνολική εικόνα των αιτίων, των συνεπειών και των στρατηγικών αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παρά τα ευρήματα, παραμένουν σημαντικά ερευνητικά κενά που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως το φαινόμενο και να αναπτυχθούν πιο στοχευμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Ορισμένες βασικές περιοχές για μελλοντική έρευνα περιλαμβάνουν:

1. Συγκριτική Ανάλυση Εκπαιδευτικών: Θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή μελετών που να συγκρίνουν τα επίπεδα burnout μεταξύ εκπαιδευτικών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Τέτοιες συγκρίσεις μπορούν να αναδείξουν πιθανές διαφορές στις συνθήκες εργασίας, την υποστήριξη που παρέχεται και τις κοινωνικές

πιέσεις που αντιμετωπίζουν, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα για την ανάπτυξη εξειδικευμένων στρατηγικών πρόληψης.

2. Μακροχρόνιες Επιπτώσεις: Παρά την εκτενή καταγραφή των άμεσων συνεπειών του burnout, είναι αναγκαία η διεξαγωγή μακροχρόνιων μελετών που παρακολουθούν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών που πλήττονται από το φαινόμενο. Η παρακολούθηση σε βάθος χρόνου θα μπορούσε να αποκαλύψει τις επιπτώσεις στην καριέρα, την ψυχική και σωματική υγεία, αλλά και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, παρέχοντας στοιχεία για τη δημιουργία αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας.
3. Αξιολόγηση των Στρατηγικών Διαχείρισης: Μια ακόμα σημαντική περιοχή αφορά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισης, όπως η επαγγελματική καθοδήγηση, η μείωση του εργασιακού φόρτου και η αναγνώριση της εργασίας των δασκάλων. Η συστηματική αξιολόγηση των πρακτικών αυτών θα μπορούσε να οδηγήσει σε βελτιώσεις στις πολιτικές και τα προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία, ενισχύοντας την ευημερία των εκπαιδευτικών και μειώνοντας το burnout.

Η περαιτέρω έρευνα σε αυτούς τους τομείς μπορεί να προσφέρει ουσιαστικές κατευθύνσεις για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πιο υγιούς και αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Deligianni, E., & Kontogianni, I. (2017). Ekpaideftiki politiki kai katapolemisi tou burnout stous daskalous: Provlimata kai protaseis gia ti veltiosi tou ekpaideftikou systimatos stin Ellada. Athina: Ekdoseis Pataki.
- Chatzipetrou, M. (2015). Oi epiptoseis tou burnout stous daskalous stin Ellada: Analysis kai protaseis. Syndesmos Ekpaideftikon Elladas.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: A review of some recent research. *Educational Psychology*, 21(4), 319–327.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher stress and burnout: A review of the research. *Educational Psychologist*, 46(3), 235–257.
- Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2015). The job demands–resources model: A critical review. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 269–298.

Η διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής σε ενήλικες εκπαιδευόμενους: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κώστας Ιωάννης, Καθηγητής Αγγλικών

*Επιβλέπων Καθηγητής: Κεχαγιάς Αζιώτης, Λέκτορας Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο
του Σάλφορντ στο Μάντσεστερ της Αγγλίας*

Περίληψη

Η Ναυτική Αγγλική (Maritime English) λειτουργεί ως θεμελιώδες εργαλείο επικοινωνίας εντός του παγκόσμιου ναυτιλιακού τομέα, συμβάλλοντας ουσιωδώς στην προαγωγή της ασφάλειας της ναυσιπλοΐας και στην εξασφάλιση της εύρυθμης συνεργασίας μεταξύ των μελών του πληρώματος. Η παρούσα μελέτη συνιστά μία εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαθέσιμης διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας, εστιάζοντας ειδικότερα στη διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Στο πλαίσιο αυτής της επισκόπησης, διερευνώνται οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και οι θεμελιώδεις μεθοδολογικές αρχές που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της Αγγλικής για Ειδικούς Σκοπούς (English for Specific Purposes), λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη ναυτική επικοινωνία. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στον κρίσιμο ρόλο της επικοινωνιακής προσέγγισης, της αυθεντικής γλωσσικής πρακτικής και της στρατηγικής χρήσης προσομοιώσεων στο πλαίσιο της ναυτικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, αναλύονται οι πολλαπλές προκλήσεις που ενδέχεται να ανακύψουν για τους εκπαιδευόμενους ενήλικες ναυτικούς, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με τις ετερογενείς πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές των διαφόρων πληρωμάτων. Η εν λόγω ανασκόπηση καταδεικνύει emphatically ότι η αποτελεσματική διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής προϋποθέτει την υιοθέτηση παιδαγωγικών στρατηγικών που είναι σχολαστικά προσαρμοσμένες στις εξειδικευμένες ανάγκες της επαγγελματικής ναυτικής επικοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ναυτική Αγγλική, εκπαίδευση ενηλίκων, Αγγλική για ειδικούς σκοπούς, ναυτική επικοινωνία, ναυτική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η ναυτιλία, ως πυλώνας στρατηγικής σημασίας για τη σύγχρονη παγκόσμια οικονομία, διευκολύνει τη μεταφορά της συντριπτικής πλειονότητας του διεθνούς εμπορίου μέσω θαλάσσιων οδών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αδιαμφισβήτητη αποτελεσματικότητα και σαφήνεια της επικοινωνίας μεταξύ των μελών των πληρωμάτων, των λιμενικών αρχών, των ναυτιλιακών οργανισμών και των λοιπών εμπλεκόμενων φορέων είναι υψίστης σημασίας για τη διασφάλιση της ασφαλούς ναυσιπλοΐας, την αποτροπή ατυχημάτων και την απρόσκοπτη λειτουργία των ναυτιλιακών δραστηριοτήτων. Η ναυτιλιακή βιομηχανία, εξ ορισμού, παρουσιάζει έντονο πολυεθνικό χαρακτήρα, καθώς τα πληρώματα των πλοίων συντίθενται συχνά από άτομα με ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Εντός αυτού του πολυπολιτισμικού πλαισίου, η Αγγλική γλώσσα έχει εδραιωθεί ως η

διεθνής *lingua franca* της ναυτιλίας, λειτουργώντας ως το πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ναυτικών και των ναυτιλιακών αρχών (Trenkner, 2013).

Αναγνωρίζοντας αυτή την ανάγκη, αναπτύχθηκε η Ναυτική Αγγλική, ένα εξειδικευμένο γλωσσικό πεδίο που εντάσσεται ευρύτερα στην κατηγορία της Αγγλικής για Ειδικούς Σκοπούς. Η Αγγλική για Ειδικούς Σκοπούς ορίζεται ως η διδασκαλία της γλώσσας με έμφαση στις διακριτές γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες συγκεκριμένων επαγγελματικών ή ακαδημαϊκών κοινοτήτων (Hutchinson & Waters, 1987). Η Ναυτική Αγγλική δημιουργήθηκε για να καλύψει τις επικοινωνιακές απαιτήσεις του ναυτικού επαγγέλματος, ενσωματώνοντας εξειδικευμένη ορολογία, τυποποιημένες εκφράσεις και διακριτές γλωσσικές δομές, ιδιαιτέρως χρήσιμες σε επιχειρησιακά ναυτικά περιβάλλοντα. Η σημασία της Ναυτικής Αγγλικής ενισχύθηκε περαιτέρω με την υιοθέτηση διεθνών κανονισμών από τον Διεθνή Ναυτιλιακό Οργανισμό, όπως η Σύμβαση για τα Πρότυπα Εκπαίδευσης, Πιστοποίησης και Τήρησης Φυλακών των Ναυτικών, γνωστή ως STCW. Η συγκεκριμένη σύμβαση θεσπίζει συγκεκριμένες απαιτήσεις αναφορικά με τη γλωσσική επάρκεια των ναυτικών στην Αγγλική, αναγνωρίζοντας την ουσιώδη συμβολή της επαρκούς γλωσσικής επικοινωνίας στην ασφάλεια της ναυσιπλοΐας (International Maritime Organization, 2017).

Επιπλέον, η επαγγελματική κατάρτιση των ναυτικών εντάσσεται κατά κύριο λόγο στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, δεδομένου ότι η πλειονότητα των εκπαιδευομένων ήδη κατέχει επαγγελματική πείρα και διαθέτει εξειδικευμένες μαθησιακές ανάγκες άμεσα συνδεδεμένες με την επαγγελματική τους πρακτική. Η θεωρία της ανδραγωγικής, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Knowles, υπογραμμίζει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούνται σημαντικά από τους νεότερους συμμετέχοντες στη μάθηση, καθώς παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό αυτονομίας, πλούσια βιωματική εμπειρία και ισχυρό προσανατολισμό προς τη γνώση που σχετίζεται με απτές επαγγελματικές ανάγκες (Knowles et al., 2014). Στο πλαίσιο της ναυτικής εκπαίδευσης, η απόκτηση γνώσεων της Αγγλικής γλώσσας συνδέεται άρρηκτα με την άρτια εκτέλεση καθηκόντων επί του σκάφους, την ασφαλή διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης και την αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών των πολυεθνικών πληρωμάτων.

Η παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ναυτικής Αγγλικής συνεπάγεται την υιοθέτηση εξειδικευμένων παιδαγωγικών και γλωσσοδιδακτικών μεθόδων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τόσο τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και τις ειδικές επικοινωνιακές απαιτήσεις του ναυτικού επαγγέλματος. Ειδικότερα, ενισχύεται η σημασία της χρήσης αυθεντικών επικοινωνιακών σεναρίων, της αξιοποίησης προσομοιωτικών τεχνικών και της καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται σε πραγματικές ναυτικές επιχειρησιακές καταστάσεις (Trenkner et al., 2007). Η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με το επαγγελματικό πλαίσιο των ναυτικών συντελεί στην αύξηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας και στην ανάπτυξη ουσιαστικών επικοινωνιακών ικανοτήτων.

Απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική διερεύνηση των θεωρητικών και παιδαγωγικών κατευθύνσεων που άπτονται της διδασκαλίας της Ναυτικής Αγγλικής σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Μέσω της ενδελεχούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης της διεθνούς επιστημονικής παραγωγής, επιδιώκεται η ανάδειξη των βασικών αρχών που διέπουν τη γλωσσική κατάρτιση των ναυτικών, καθώς και η κατανόηση των προκλήσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματική ενίσχυση της ναυτικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτεί ένα διακεκριμένο ακαδημαϊκό πεδίο, το οποίο εγγράφεται ουσιαστικά διακριτά έναντι της παραδοσιακής παιδαγωγικής μεθοδολογίας, η οποία εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στην εκπαίδευση ανηλίκων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ήδη εδραιωμένες βιωματικές εμπειρίες, εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις και διακριτά διαμορφωμένες μαθησιακές ανάγκες, παράμετροι οι οποίες επηρεάζουν αναμφίβολα την προσέγγισή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαίδευση ενηλίκων εστιάζει εντονότατα στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, στη θεμελιώδη σύνδεση της παραγόμενης γνώσης με την επαγγελματική πρακτική και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων εντός της μαθησιακής διαδικασίας (Merriam & Bierema, 2014).

Εξέχουσα θεωρητική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Mezirow. Κατά την οπτική αυτή, η μάθηση στους ενήλικες δεν περιορίζεται στην απλή απόκτηση νέων πληροφοριών, αλλά επεκτείνεται στην κριτική αναθεώρηση των υφιστάμενων αντιλήψεων και στην ανάπτυξη νέων πλαισίων κατανόησης, μέσω της άσκησης της κριτικής σκέψης και του εμπειριστατωμένου αναστοχασμού (Mezirow, 2000). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της ναυτικής εκπαίδευσης, η μετασχηματίζουσα μάθηση ενδέχεται να εκδηλωθεί όταν οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επανεκτιμήσουν τις καθιερωμένες πρακτικές επικοινωνίας που εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια κρίσιμων επιχειρησιακών καταστάσεων στη θαλάσσια διαδρομή. Για παράδειγμα, η διεξοδική ανάλυση πραγματικών περιστατικών ναυτικών ατυχημάτων, τα οποία αποδίδονται σε εσφαλμένη επικοινωνία, δύναται να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους σε βαθύ αναστοχασμό αναφορικά με την υψίστη σημασία της ακριβούς χρήσης της Ναυτικής Αγγλικής.

Παρομοίως, η θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η οποία εδραιώνει την ικανότητα των ενηλίκων να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της δικής τους μαθησιακής πορείας, προσδίδει ουσιαστική βαρύτητα (Candy, 1991). Στη ναυτική εκπαίδευση, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να ενισχυθεί μέσω της στρατηγικής χρήσης ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων και διαδικτυακών εκπαιδευτικών πλατφορμών, τα οποία διευκολύνουν τους ναυτικούς στην εξάσκηση της Ναυτικής Αγγλικής υπό ρεαλιστικές επικοινωνιακές συνθήκες. Ενδεικτικά, προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης που περιλαμβάνουν προσομοιωμένες συνομιλίες

μεταξύ αξιωματικών γέφυρας και λιμενικών αρχών, συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη πρακτικών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Επιπροσθέτως, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην πορεία της μάθησης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger, 1991). Στο περιβάλλον της ναυτικής εκπαίδευσης, οι κοινότητες πρακτικής διαμορφώνονται μέσα από τη στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων, οι οποίοι προέρχονται από ποικίλα επαγγελματικά υπόβαθρα και εθνικές καταβολές. Δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης, όπως οι ομαδικές προσομοιώσεις επικοινωνίας στη γέφυρα του πλοίου, ενισχύουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και προάγουν την αποτελεσματική επαγγελματική επικοινωνία.

Τέλος δε, σημειώνεται ότι η θεωρία της βιωματικής μάθησης αναδεικνύει την υψίστη σημασία της ενεργού εμπλοκής των εκπαιδευομένων σε αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες. Η βιωματική μάθηση θεμελιώνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ βιωμένης εμπειρίας, κριτικού στοχασμού και πρακτικής εφαρμογής της γνώσης σε ρεαλιστικές συνθήκες (Illeris, 2018). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ναυτικής Αγγλικής, η χρήση προσομοιωτών ναυσιπλοΐας αποτελεί ένα εμβληματικό παράδειγμα εφαρμογής της εν λόγω προσέγγισης. Μέσω των προσομοιώσεων, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο, αξιοποιώντας τυποποιημένες ναυτικές εκφράσεις, όπως κατά τον συντονισμό με υπηρεσίες ελέγχου θαλάσσιας κυκλοφορίας ή κατά τη διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης.

Αγγλική για Ειδικούς Σκοπούς και Ναυτική Αγγλική

Η Αγγλική για Ειδικούς Σκοπούς, ως κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, εστιάζει στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας προσαρμοσμένη στις ειδικές επικοινωνιακές ανάγκες συγκεκριμένων επαγγελματικών ή ακαδημαϊκών κοινοτήτων. Σε αντίθεση με τη γενική διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη ευρέων γλωσσικών δεξιοτήτων, η Αγγλική για Ειδικούς Σκοπούς εστιάζει στην λειτουργική χρήση της γλώσσας εντός συγκεκριμένων επαγγελματικών πλαισίων και επικοινωνιακών συγκειμένων. Η θεμελιώδης αρχή της προσέγγισης αυτής συνίσταται στον σχεδιασμό του περιεχομένου, της μεθοδολογίας και των διδακτικών υλικών με γνώμονα τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τις επικοινωνιακές απαιτήσεις του επαγγελματικού τους πεδίου, όπως υποστηρίζεται και από την έρευνα των Dudley Evans και St John (1998).

Εν προκειμένω, η Ναυτική Αγγλική έχει αναπτυχθεί ως μια εξειδικευμένη μορφή επαγγελματικής επικοινωνίας, ανταποκρινόμενη στις ιδιαιτερότητες του ναυτιλιακού τομέα. Αυτή η εξειδίκευση περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών όρων, ειδικών εκφράσεων και επικοινωνιακών πρακτικών που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια ναυτικών επιχειρήσεων, καλύπτοντας την επικοινωνία μεταξύ πλοίων, με λιμενικές αρχές και τη διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης στη θάλασσα. Η περαιτέρω ανάπτυξη της Ναυτικής Αγγλικής συνδέεται άρρηκτα με τη διεθνοποίηση της ναυτιλιακής βιομηχανίας

και την αναγκαιότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ ναυτικών διαφορετικών εθνικοτήτων, όπως αναφέρεται και από τον Pritchard (2003).

Ο Διεθνής Ναυτιλιακός Οργανισμός διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της ναυτικής επικοινωνίας, έχοντας θεσπίσει τις Standard Marine Communication Phrases. Αυτές οι τυποποιημένες φράσεις δημιουργήθηκαν με πρωταρχικό στόχο την αποφυγή παρερμηνειών και την ενίσχυση της σαφήνειας κατά την επικοινωνία μεταξύ πλοίων και ναυτιλιακών αρχών. Η υιοθέτηση συγκεκριμένων και σαφώς καθορισμένων φράσεων μειώνει τον κίνδυνο γλωσσικών σφαλμάτων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της ασφάλειας της ναυσιπλοΐας (International Maritime Organization, 2001). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν φράσεις όπως “Stand by engine”, “Keep clear of me” ή “I require assistance”, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τυποποιημένα γλωσσικά σχήματα διεθνούς χρήσης με σαφώς καθορισμένη σημασία στο ναυτικό περιβάλλον.

Η κρίσιμη σημασία της τυποποιημένης ναυτικής επικοινωνίας καθίσταται εμφανής εντός του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος των σύγχρονων πλοίων. Συχνά, τα πληρώματα των εμπορικών πλοίων απαρτίζονται από ναυτικούς διαφόρων εθνικοτήτων και γλωσσικών καταβολών, συνθήκη που δυνητικά δημιουργεί σημαντικές επικοινωνιακές προκλήσεις. Σε τέτοιες περιστάσεις, η ύπαρξη κοινών γλωσσικών προτύπων και η συστηματική εκπαίδευση στη Ναυτική Αγγλική συμβάλλουν στην αποτελεσματική συνεργασία των πληρωμάτων, ενώ ταυτόχρονα μειώνουν τον κίνδυνο ναυτικών ατυχημάτων που σχετίζονται με λανθασμένη ή ασαφή επικοινωνία (Bocanegra Valle, 2012).

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής

Η παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής θεμελιώνεται σε σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές αρχές, επικεντρώνοντας στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για την ασφαλή και εύρυθμη διεξαγωγή των ναυτιλιακών επιχειρήσεων. Εντός του πλαισίου της Αγγλικής για Ειδικούς Σκοπούς, η γλωσσική διδασκαλία υπερβαίνει την καθαρά θεωρητική κατάκτηση της γλώσσας, επιδιώκοντας την πρακτική και λειτουργική της αξιοποίηση σε συγκεκριμένα επαγγελματικά πλαίσια. Συνεπώς, η διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής συνδέεται άρρηκτα με τις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες της ναυτιλιακής πρακτικής, υιοθετώντας παιδαγωγικές μεθόδους που προωθούν την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση. Αυτή η στρατηγική ανταποκρίνεται πλήρως στις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίοι αναζητούν τη συσχέτιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το επαγγελματικό τους πεδίο (Anthony, 2010).

Ένα από τα πλέον καίρια μεθοδολογικά εργαλεία στην εκμάθηση της Ναυτικής Αγγλικής συνίσταται στην ενσωμάτωση αυθεντικών επικοινωνιακών σεναρίων. Οι δραστηριότητες αυτές προσομοιώνουν πραγματικές καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ναυτικοί κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, περιλαμβάνοντας, ενδεικτικά, την επικοινωνία μεταξύ πλοίων, τη συνεργασία με τις λιμενικές αρχές και την

ανταλλαγή κρίσιμων πληροφοριών με τα κέντρα ελέγχου της θαλάσσιας κυκλοφορίας. Η αξιοποίηση αυθεντικών σεναρίων επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εμπεδώσουν πρακτικές δεξιότητες επικοινωνίας, απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση επιχειρησιακών συνθηκών στη θάλασσα. Η εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων συμβάλλει, επιπλέον, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων κατά την επικοινωνιακή τους χρήση της Αγγλικής σε επαγγελματικές συνθήκες υψηλής κρισιμότητας (Basturkmen, 2015).

Εξίσου σημαντική μεθοδολογική πρακτική αποτελεί η υιοθέτηση συνεργατικών δράσεων μάθησης. Η συνεργατική μάθηση ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, προάγοντας παράλληλα την ανταλλαγή γνώσεων και ερευνητικών εμπειριών. Στο πλαίσιο της ναυτικής εκπαίδευσης, τέτοιες δραστηριότητες ενδέχεται να περιλαμβάνουν την ομαδική επίλυση προβλημάτων που άπτονται ναυτικών επιχειρήσεων ή τη συλλογική διερεύνηση περιστατικών επικοινωνίας που ανέκυψαν σε πραγματικές ναυτιλιακές δραστηριότητες. Μέσω της συνεργατικής διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι εμβαθύνουν στην κατανόηση των επικοινωνιακών προαπαιτούμενων της ναυτικής πρακτικής και αναπτύσσουν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, καίριες για τη λειτουργία πολυεθνικών πληρωμάτων (Hyland, 2006).

Η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία διαδραματίζει, παράλληλως, ουσιώδη ρόλο στη διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής. Η αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών πλατφορμών και διαδραστικών πολυμεσικών εφαρμογών παρέχει τη δυνατότητα προσομοίωσης σύνθετων ναυτικών καταστάσεων και τη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Μέσω των προαναφερθέντων εργαλείων, οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να εξασκηθούν σε σενάρια επικοινωνίας, τα οποία απαιτούν ταχεία ανταλλαγή πληροφοριών και ακριβή χρήση της ναυτικής ορολογίας (Anthony, 2010).

Περαιτέρω, η ανάλυση πραγματικών περιστατικών, τα οποία σχετίζονται με τη ναυτική επικοινωνία, συνιστά μία σημαντική παιδαγωγική πρακτική στη διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής. Η μελέτη τέτοιων περιστατικών επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν τις επιπτώσεις που δύναται να έχει η λανθασμένη επικοινωνία στη ναυτική ασφάλεια και να αναπτύξουν στρατηγικές με σκοπό την αποφυγή παρόμοιων σφαλμάτων στο μέλλον. Η συνάφεια της γλωσσικής εκπαίδευσης με πραγματικές επιχειρησιακές εμπειρίες ενισχύει την αντίληψη περί της σημασίας της ακριβούς επικοινωνίας και συμβάλλει στην επαύξηση της επαγγελματικής επάρκειας των ναυτικών (Douglas, 2000).

Προκλήσεις στη διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής

Η διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής εγείρει ουσιαστικές προκλήσεις, οι οποίες απορρέουν τόσο από τις ιδιαιτερότητες του ναυτικού επαγγέλματος όσο και από την πολυποίκιλη γλωσσική και πολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων ναυτικών πληρωμάτων. Η ναυτιλιακή βιομηχανία συνιστά ένα εκτενώς πολυεθνικό εργασιακό περιβάλλον, όπου

ναυτικοί προερχόμενοι από διαφορετικές γεωγραφικές προελεύσεις και πολιτισμικά πλαίσια είναι επιβεβλημένο να συνεργάζονται αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας την Αγγλική ως κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Η εν λόγω πολυγλωσσική πραγματικότητα καθιστά συχνά δυσχερή την κατανόηση της προφορικής επικοινωνίας, ειδικότερα όταν οι συνομιλητές παρουσιάζουν διακυμάνσεις στα επίπεδα γλωσσικής τους επάρκειας ή εκφραστικές προφορές με έντονα εθνικά χαρακτηριστικά. Οι ανωτέρω δυσκολίες δύνανται να επιδράσουν αρνητικά στην ακρίβεια της επικοινωνιακής διαδικασίας και να επαυξήσουν τον κίνδυνο παρερμηνειών κατά την εκτέλεση επιχειρησιακών ελιγμών στη θαλάσσια δραστηριότητα (Gekara, 2009).

Μία επιπρόσθετη ουσιώδης πρόκληση σχετίζεται με την ετερογένεια του γλωσσικού επιπέδου των εκπαιδευομένων. Οι ναυτικοί που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα Ναυτικής Αγγλικής ενδέχεται να διαθέτουν ποικίλα επίπεδα γνώσης της Αγγλικής γλώσσας, γεγονός που δυσχεραίνει τον σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων ικανών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του συνόλου των συμμετεχόντων. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτές καλούνται να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες τόσο των αρχαρίων όσο και των προχωρημένων μαθητών. Η ανωτέρω αναγκαιότητα καθιστά εξαιρετικά σημαντική την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών και την ευθυγράμμιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου με τις ειδικές ανάγκες των συμμετεχόντων (Brown, 2016).

Επιπλέον, η διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας των ναυτικών. Οι τελευταίοι εργάζονται συχνά σε απαιτητικά και πιεστικά περιβάλλοντα, με εκτεταμένα ωράρια εργασίας και περιορισμένο χρόνο διαθέσιμο για συστηματική γλωσσική κατάρτιση. Η εν λόγω επαγγελματική πραγματικότητα δυσχεραίνει τη συνεχή εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και περιορίζει τις ευκαιρίες για συστηματική εξάσκηση της Αγγλικής γλώσσας. Συνεπεία τούτου, πολλοί ναυτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διατήρηση ή βελτίωση του επιπέδου της γλωσσικής τους επάρκειας, μετά την ολοκλήρωση της αρχικής τους εκπαίδευσης (Kitada, 2013).

Μία περαιτέρω πρόκληση συνίσταται στην ανάγκη συσχέτισης της γλωσσικής εκπαίδευσης με τις πραγματικές επιχειρησιακές συνθήκες της ναυτιλίας. Η Ναυτική Αγγλική δεν περιορίζεται στη γενική γλωσσική γνώση, αλλά απαιτεί την κατανόηση εξειδικευμένης ορολογίας και την ικανότητα άμεσης επικοινωνίας σε καταστάσεις υψηλής πίεσης, όπως κατά τη διάρκεια ναυτικών ατυχημάτων ή επιχειρήσεων διάσωσης. Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων προϋποθέτει τη χρήση εξειδικευμένων διδακτικών μεθόδων, οι οποίες συνδυάζουν τη γλωσσική εκπαίδευση με την επιχειρησιακή κατάρτιση. Η ενσωμάτωση αυθεντικών σεναρίων και προσομοιώσεων στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί, επομένως, θεμελιώδη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκπαίδευση των ναυτικών (Sampson, 2019).

Τέλος, ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα αφορά την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτών Ναυτικής Αγγλικής. Οι εκπαιδευτές καλούνται να διαθέτουν, αφενός, υψηλό επίπεδο

γλωσσικής κατάρτισης και, αφετέρου, βαθιά κατανόηση των ναυτικών επιχειρησιακών διαδικασιών. Η έλλειψη εκπαιδευτών που να συνδυάζουν αυτές τις δύο μορφές εξειδίκευσης ενδέχεται να επιδράσει αρνητικά στην ποιότητα της διδασκαλίας και να περιορίσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Horek, 2010).

Συζήτηση

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την εγγενή πολυπλοκότητα της διδασκαλίας της Ναυτικής Αγγλικής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τονίζοντας την αλληλένδετη σχέση μεταξύ της γλωσσικής κατάρτισης και των επαγγελματικών πρακτικών στον ναυτιλιακό κλάδο. Η διεθνής ακαδημαϊκή κοινότητα συγκλίνει στην εκτίμηση ότι η Ναυτική Αγγλική συνιστά ένα εξειδικευμένο σύστημα επαγγελματικής επικοινωνίας, το οποίο διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην ασφαλή διεξαγωγή των ναυτιλιακών δραστηριοτήτων. Η υιοθέτηση της Αγγλικής ως *lingua franca* στη διεθνή ναυτιλία δημιουργεί ένα μοναδικό επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου η ακρίβεια, η σαφήνεια και η ταχύτητα της ανταλλαγής πληροφοριών αναδεικνύονται σε κρίσιμους παράγοντες για την αποτροπή επιχειρησιακών παραλείψεων (Brcko Satler & Jurković, 2024).

Τα ερευνητικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής προϋποθέτει την υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων εναρμονισμένων με τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα σε διδακτικές μεθόδους που συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους εμπειρία και τις ρεαλιστικές εργασιακές συνθήκες. Η χρήση αυθεντικών επικοινωνιακών σεναρίων, η αξιοποίηση προσομοιώσεων και η ανάλυση πραγματικών περιστατικών ναυτικής επικοινωνίας αποτελούν μεθόδους ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ουσιαστικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Hryhorash et al., 2021).

Επιπροσθέτως, η εκτενής ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις που επηρεάζουν αρνητικά τη διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής. Η πολυπολιτισμική σύνθεση των ναυτικών πληρωμάτων και οι εγγενείς διαφοροποιήσεις στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των εκπαιδευομένων δημιουργούν σύνθετα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτοί οι παράγοντες καθιστούν επιτακτική την ανάπτυξη ευέλικτων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων και ψηφιακών προσομοιώσεων αναδεικνύεται ως ένας ιδιαιτέρως σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της γλωσσικής εκπαίδευσης των ναυτικών (Kim et al., 2021).

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται επίσης στον ρόλο των εκπαιδευτών Ναυτικής Αγγλικής. Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει την ύπαρξη εκπαιδευτών που διαθέτουν όχι μόνο υψηλού επιπέδου γλωσσική επάρκεια, αλλά και επαρκή γνώση των ναυτικών επιχειρησιακών διαδικασιών. Αυτή η διεπιστημονική κατάρτιση επιτρέπει στους εκπαιδευτές να προσαρμόζουν τις διδακτικές πρακτικές στις πραγματικές επικοινωνιακές

ανάγκες των ναυτικών, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της ναυτικής ασφάλειας (Giovanoglou, 2025).

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της Ναυτικής Αγγλικής στους ενήλικες εκπαιδευόμενους συνιστά ένα εξαιρετικά κρίσιμο εκπαιδευτικό πεδίο, άμεσα συνδεδεμένο με τη λειτουργία της παγκόσμιας ναυτιλιακής βιομηχανίας και τη διασφάλιση της ναυτικής ασφάλειας. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε πως η Ναυτική Αγγλική λειτουργεί ως ένα εξειδικευμένο εργαλείο επαγγελματικής επικοινωνίας, η αποτελεσματική εφαρμογή του οποίου προϋποθέτει τη σύζευξη γλωσσικών, παιδαγωγικών και επαγγελματικών γνώσεων.

Η επίτευξη αποτελεσματικής εκπαίδευσης των ναυτικών στη Ναυτική Αγγλική επιβάλλει την υιοθέτηση παιδαγωγικών στρατηγικών θεμελιωμένων στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τις ιδιαιτερότητες των επαγγελματιών του κλάδου. Η χρήση αυθεντικών εκπαιδευτικών σεναρίων, η αξιοποίηση προηγμένων τεχνολογιών προσομοίωσης και η έμφαση στη βιωματική μάθηση αναδεικνύονται σε θεμελιώδεις παράγοντες για την καλλιέργεια ουσιαστικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων εντός του ναυτιλιακού περιβάλλοντος.

Τέλος, η διαχείριση των προκλήσεων που προκύπτουν από την πολυεθνική σύνθεση των πληρωμάτων και τις ετερόκλητες γλωσσικές επάρκειες των εκπαιδευόμενων απαιτεί τη δημιουργία ευέλικτων και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η στρατηγική αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και προσομοιωτικών συστημάτων δύναται να συμβάλει καθοριστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της γλωσσικής εκπαίδευσης των ναυτικών, ενισχύοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα της συνολικής μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anthony, L. (2010). English for specific purposes: What does it mean? Why is it different? In D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes in theory and practice*. University of Michigan Press.
- Basturkmen, H. (2015). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Bocanegra Valle, A. (2012). Maritime English. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0746>
- Brcko Satler, T., & Jurković, V. (2024). Solving maritime communication challenges with Digimar: A practical approach. In *Proceedings of the 10th International*

- Conference on Maritime Transport (MT'24)*. Barcelona School of Nautical Studies, Universitat Politècnica de Catalunya. <https://doi.org/10.5821/mt.12873>
- Brown, H. D. (2016). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
- Candy, P. C. (1991). *Self direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey Bass.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Dudley Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Gekara, V. (2009). Understanding attrition in the Australian seafaring labour market. *Australian Journal of Maritime and Ocean Affairs*, 1(3), 91–98. <https://doi.org/10.1080/14767720902908190>
- Giovanoglou, E. (2025). Teaching maritime English in a multicultural crew context: Enhancing communication and cultural competence. *European Journal of Alternative Education Studies*, 10(2). <https://doi.org/10.46827/ejae.v10i2.6058>
- Horck, J. (2010). *Cross cultural communication in the maritime world*. WMU Press.
- Hryhorash, V., Kravets, H. B., & Tsynova, M. V. (2021). Effectiveness of task based learning in improving speaking skills and professional vocabulary knowledge while teaching maritime English. *International Philological Journal*, 12(3), 116–121. <https://doi.org/10.31548/philolog2021.03.116>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- International Maritime Organization. (2001). *Standard marine communication phrases*. IMO.
- International Maritime Organization. (2017). *International convention on standards of training, certification and watchkeeping for seafarers (STCW)*. IMO.

- Kim, T., Sharma, A., Bustgaard, M., & Pedersen, P. T. (2021). The continuum of simulator based maritime training and education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 20(2), 135–150. <https://doi.org/10.1007/s13437-021-00242-2>
- Kitada, M. (2013). Code of behaviour at sea: Women seafarers' shipboard identity management. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 12, 213–227. <https://doi.org/10.1007/s13437-013-0044-7>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315816951>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey Bass.
- Pritchard, B. (2003). Maritime English syllabus for the modern seafarer: Safety related or comprehensive courses? *WMU Journal of Maritime Affairs*, 2(2), 149–166. <https://doi.org/10.1007/BF03195041>
- Sampson, H. (2019). *Seafarers' mental health and wellbeing*. Cardiff University.
- Trenkner, P. (2013). Maritime English definition. In *Proceedings of the International Maritime Lecturers Association Conference*. Wismar University of Applied Sciences.
- Trenkner, P., Pritchard, B., & Cole, C. (2007). Maritime English instruction: Ensuring instructors' competence. *Ibérica*, 14, 135–150.

Η κινηματογραφική παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικού και πολυτροπικού γραμματισμού

Σταμάτη Μαρίνα, Διδάκτορισα, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε. (ΠΕ86), Σκηνοθέτις

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η εικόνα και τα οπτικοακουστικά μέσα κατέχουν κεντρική θέση στην επικοινωνία και τη συγκρότηση της εμπειρίας των εφήβων, χωρίς αυτό να συνεπάγεται κατ' ανάγκην την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής πρόσληψης και ερμηνείας. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός θεωρητικού και διδακτικού πλαισίου για την παιδαγωγική αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στηριζόμενη στις αρχές του κριτικού και του πολυτροπικού γραμματισμού και σε θεωρίες βιωματικής και ενεργητικής μάθησης. Η εργασία δεν βασίζεται σε εμπειρική εφαρμογή, αλλά συγκροτείται ως θεωρητικοδιδασκτική πρόταση, οργανωμένη γύρω από ένα τριμερές μεθοδολογικό σχήμα (πριν, κατά και μετά την προβολή) και ένα σύστημα ερμηνευτικών, κριτικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Αναδεικνύεται έτσι η δυνατότητα της κινηματογραφικής ταινίας να λειτουργήσει ως σύνθετο παιδαγωγικό κείμενο και όχι απλώς ως εποπτικό μέσο.

Λέξεις-Κλειδιά: κινηματογραφική παιδεία, κριτικός γραμματισμός, πολυτροπικός γραμματισμός

Film Education in Secondary Education: A Theoretical and Pedagogical Framework for the Development of Critical and Multimodal Literacy

Marina Stamati, PhD, Department of Cultural Technology and Communication, University of the Aegean Secondary Education Teacher, Filmmaker

Abstract

In contemporary educational contexts, images and audiovisual media occupy a central role in adolescents' communication and everyday experience. However, their widespread presence does not necessarily lead to the development of critical interpretation and reception skills. Within this framework, the present study aims to formulate a theoretical and pedagogical framework for the educational use of film in secondary education. The proposed approach draws on the principles of critical literacy and multimodal literacy, as well as theories of experiential and active learning. Rather than relying on empirical classroom implementation, the study is developed as a theoretical and didactic proposal. It is structured around a three-stage methodological model (before, during, and after the screening) and includes a set of interpretive, critical, and creative activities designed to support students' engagement with cinematic texts. The study

highlights the potential of film to function as a complex pedagogical text rather than merely as a supplementary visual aid in the educational process.

Key-words: film education, critical literacy, multimodal literacy, audiovisual literacy, cinema in education

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα διαμορφώνεται σε ένα περιβάλλον έντονης οπτικοποίησης της εμπειρίας, όπου η εικόνα, το βίντεο και τα πολυτροπικά μέσα κατέχουν κεντρική θέση στην επικοινωνία, την πληροφόρηση και τη συγκρότηση της ταυτότητας των εφήβων (Kress, 2010, σ. 1–5; Buckingham, 2003, σ. 3–7). Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκτίθενται καθημερινά σε μεγάλο όγκο οπτικοακουστικού υλικού, χωρίς αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής πρόσληψης και ερμηνείας των νοημάτων που μεταφέρει (Buckingham, 2003, σ. 42–44).

Σε αυτό το πλαίσιο, η κινηματογραφική παιδεία αποτελεί ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο παιδαγωγικής παρέμβασης, καθώς ο κινηματογράφος λειτουργεί ταυτόχρονα ως τέχνη, αφήγηση, πολιτισμικό προϊόν και σύνθετο πολυτροπικό κείμενο (Bordwell & Thompson, 2013, σ. 2–10). Η αξιοποίησή του στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικού, οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, ενώ παράλληλα συνδέει τη σχολική γνώση με τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές αναφορές των μαθητών.

Παρά την αυξανόμενη παρουσία των οπτικοακουστικών μέσων στο σχολείο, η παιδαγωγική αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας παραμένει συχνά αποσπασματική ή περιορίζεται στη χρήση της εικόνας ως εποπτικού βοηθήματος. Η κινηματογραφική παιδεία, ωστόσο, προϋποθέτει ένα οργανωμένο διδακτικό πλαίσιο στο οποίο ο μαθητής λειτουργεί ως ενεργός ερμηνευτής και κριτικός αναγνώστης.

Η παρούσα μελέτη προτείνει ένα θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο για την αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βασισμένο σε σύγχρονες θεωρίες γραμματισμού και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της τέχνης. Το προτεινόμενο μοντέλο οργανώνει τη διδακτική διαδικασία σε τρία στάδια (πριν, κατά και μετά την προβολή) και περιλαμβάνει ερμηνευτικές, κριτικές και δημιουργικές δραστηριότητες που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Kress, 2010, σ. 20–25).

Η εργασία δεν βασίζεται σε εμπειρική εφαρμογή, αλλά συγκροτείται ως θεωρητικοδιδακτική πρόταση που φιλοδοξεί να αποτελέσει πλαίσιο αναφοράς για τον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και ερευνών στο πεδίο της κινηματογραφικής παιδείας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κριτικός και πολυτροπικός γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία δεν περιορίζεται πλέον στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, αλλά επεκτείνεται στην κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή νοήματος μέσα από ποικίλες σημειωτικές μορφές και επικοινωνιακά μέσα. Η διεύρυνση αυτή αντανακλά τις αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας και πληροφόρησης σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν τα πολυτροπικά και ψηφιακά κείμενα (Cope & Kalantzis, 2000, σ. 5–7; Kress, 2010, σ. 27–30).

Στο πλαίσιο αυτό αναδύεται η ανάγκη καλλιέργειας πολλαπλών μορφών γραμματισμού που υπερβαίνουν τον παραδοσιακό σχολικό γραμματισμό. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν ο κριτικός και ο πολυτροπικός γραμματισμός, καθώς συνδέονται με την ικανότητα κατανόησης και αξιολόγησης σύνθετων πολιτισμικών και επικοινωνιακών προϊόντων (Luke, 2012, σ. 5–8).

Ο κριτικός γραμματισμός αφορά την προσέγγιση των κειμένων, γραπτών, οπτικών ή οπτικοακουστικών, ως πολιτισμικών και ιδεολογικών κατασκευών και όχι ως ουδέτερων αναπαραστάσεων της πραγματικότητας. Τα κείμενα μεταφέρουν αξίες, αντιλήψεις και σχέσεις εξουσίας και συμβάλλουν στη διαμόρφωση τρόπων κατανόησης του κόσμου. Η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα μέσα αποτελεί συνεπώς βασικό ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ένα περιβάλλον όπου η εικόνα και τα ψηφιακά μέσα επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις ταυτότητες των εφήβων.

Η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού δεν περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων, αλλά περιλαμβάνει την κατανόηση των μηχανισμών παραγωγής τους και των επιπτώσεών τους στον τρόπο αντίληψης του κοινωνικού κόσμου. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση αποκτά χειραφετικό χαρακτήρα, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα.

Παράλληλα, ο πολυτροπικός γραμματισμός εστιάζει στη συνδυαστική λειτουργία διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης, όπως ο λόγος, η εικόνα, ο ήχος και η κίνηση. Τα σύγχρονα οπτικοακουστικά και ψηφιακά κείμενα βασίζονται στην αλληλεπίδραση πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων που συμβάλλουν από κοινού στη διαμόρφωση του νοήματος. Η εκπαίδευση καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίζουν πώς το νόημα παράγεται μέσα από αυτές τις σημειωτικές επιλογές (Freire, 2000, σ. 35–40).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η ανάπτυξη του κριτικού και πολυτροπικού γραμματισμού συνδέεται με την προετοιμασία των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στον σύγχρονο οπτικοακουστικό και ψηφιακό πολιτισμό. Η κινηματογραφική ταινία, ως σύνθετο πολυτροπικό κείμενο που συνδυάζει εικόνα, ήχο, λόγο και χρόνο, προσφέρεται ιδιαίτερα για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων και μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ανάπτυξης κριτικής κατανόησης και δημιουργικής προσέγγισης του πολιτισμού της εικόνας (Kress & van Leeuwen, 2006).

Η εικόνα και ο κινηματογράφος ως παιδαγωγικά κείμενα

Στη σύγχρονη παιδαγωγική και θεωρία της επικοινωνίας, η έννοια του «κειμένου» δεν περιορίζεται στον γραπτό λόγο, αλλά περιλαμβάνει κάθε οργανωμένο σύστημα σημείων που παράγει και μεταφέρει νόημα (Hall, 1997, σ. 1–4). Υπό αυτή τη διευρυμένη σημειωτική θεώρηση, η εικόνα και το κινηματογραφικό έργο μπορούν να αντιμετωπιστούν ως σύνθετα πολιτισμικά κείμενα που ενσωματώνουν αισθητικές, κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις.

Η εικόνα δεν αποτελεί απλώς αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά τρόπο κατασκευής της. Αντίστοιχα, ο κινηματογράφος, ως τέχνη και μέσο επικοινωνίας, ανασυνθέτει τον κόσμο μέσα από συγκεκριμένες αφηγηματικές και αισθητικές επιλογές. Κάθε ταινία συγκροτεί έναν ιδιαίτερο τρόπο θέασης της πραγματικότητας, ο οποίος αποτυπώνεται στη μορφή και στη γλώσσα της.

Στοιχεία όπως το κάδρο, η γωνία λήψης, η κίνηση της κάμερας, ο φωτισμός, το μοντάζ, ο ήχος και η μουσική λειτουργούν ως εκφραστικά μέσα που επηρεάζουν ενεργά την πρόσληψη του θεατή. Το νόημα επομένως δεν προκύπτει μόνο από το «τι» αφηγείται μια ταινία, αλλά και από το «πώς» το αφηγείται. Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας δεν μπορεί να περιορίζεται στην αναδιήγηση της πλοκής, αλλά χρειάζεται να επεκτείνεται στην ανάλυση των αφηγηματικών και εκφραστικών μηχανισμών της.

Η θεώρηση του κινηματογράφου ως παιδαγωγικού κειμένου επιτρέπει την ένταξή του στη σχολική τάξη όχι ως απλού εποπτικού μέσου, αλλά ως αντικειμένου συστηματικής μελέτης και κριτικής προσέγγισης (Bordwell & Thompson, 2013, σ. 50–55). Ως πολιτισμικό τεκμήριο, η κινηματογραφική ταινία ενσωματώνει αξίες, κοσμοαντιλήψεις και τρόπους αναπαράστασης του κοινωνικού κόσμου.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας οπτικοακουστικών μηνυμάτων, να κατανοήσουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων τα μέσα διαμορφώνουν αντιλήψεις και στάσεις και να καλλιεργήσουν την αισθητική τους ευαισθησία (Buckingham, 2003, σ. 137–145). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση αποτελεί έτσι ουσιαστική απάντηση στις ανάγκες μιας εκπαίδευσης που προετοιμάζει τους μαθητές για κριτική συμμετοχή στον σύγχρονο οπτικοακουστικό πολιτισμό.

Βιωματική και ενεργητική μάθηση

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης και ειδικότερα του κινηματογράφου στο σχολείο συνδέεται στενά με θεωρίες μάθησης που δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή και στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Dewey, 1997, σ. 19–25; Kolb, 1984, σ. 21–26). Στο πλαίσιο αυτών των θεωριών, η μάθηση δεν νοείται ως παθητική

μετάδοση πληροφοριών, αλλά ως διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσα από εμπειρία, διερεύνηση, συνεργασία και αναστοχασμό.

Οι βιωματικές και ενεργητικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν ότι ο μαθητής δεν προσλαμβάνει απλώς τη γνώση, αλλά τη συνδιαμορφώνει μέσα από τη σχέση του με το μαθησιακό αντικείμενο, το κοινωνικό πλαίσιο και τους άλλους μαθητές. Η εμπειρία, το συναίσθημα και η προσωπική ερμηνεία αποτελούν βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Η κινηματογραφική εμπειρία, όταν εντάσσεται σε οργανωμένο διδακτικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό βιωματικό ερέθισμα που κινητοποιεί τη σκέψη, το συναίσθημα και τη φαντασία των μαθητών (Buckingham, 2003, σ. 139–142; Bordwell & Thompson, 2013, σ. 2–5). Η συναισθηματική εμπλοκή που δημιουργεί η κινηματογραφική αφήγηση μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη γνωστική και κριτική επεξεργασία της εμπειρίας (Bruner, 1960, σ. 72–75; Ματσαγγούρας, 2011, σ. 45–48).

Μέσα από συζήτηση, ερμηνεία και δημιουργικές δραστηριότητες, οι μαθητές μεταβαίνουν από τη θέση του παθητικού θεατή στη θέση του ενεργού υποκειμένου που ερμηνεύει και επαναπροσδιορίζει την εμπειρία του. Η μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίζεται στην κατανόηση της πλοκής μιας ταινίας, αλλά επεκτείνεται στη διερεύνηση των συναισθημάτων και των ερωτημάτων που αυτή προκαλεί και στη σύνδεσή της με τις προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών.

Κεντρικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης είναι ο αναστοχασμός, δηλαδή η συνειδητή επεξεργασία της εμπειρίας και η μετατροπή της σε αντικείμενο σκέψης και διαλόγου (Buckingham, 2003, σ. 145–148). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές επανεξετάζουν τις αρχικές τους εντυπώσεις, συγκρίνουν ερμηνείες και διαμορφώνουν πιο σύνθετη κατανόηση του κινηματογραφικού έργου και των νοημάτων του (Dewey, 1997, σ. 43–47; Freire, 2000, σ. 52–55).

Παράλληλα, η δημιουργική έκφραση μέσω γραπτού λόγου, εικόνας ή οπτικοακουστικού υλικού ενισχύει τη θέση του μαθητή ως ενεργού δημιουργού και όχι απλώς ως καταναλωτή πολιτισμικών προϊόντων. Η σύνδεση της κινηματογραφικής παιδείας με τη βιωματική και ενεργητική μάθηση δημιουργεί έτσι τις προϋποθέσεις για ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη συνειδητή σχέση των μαθητών με τον σύγχρονο οπτικοακουστικό πολιτισμό.

Η κινηματογραφική παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η ένταξη του κινηματογράφου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται με την ανάγκη ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών και προσαρμογής τους στις πολιτισμικές και επικοινωνιακές συνθήκες της σύγχρονης εποχής. Οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις ταυτότητές τους μέσα σε ένα περιβάλλον έντονης οπτικοακουστικής κουλτούρας, όπου η εικόνα, το βίντεο και τα

ψηφιακά μέσα αποτελούν βασικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Ωστόσο, η συχνή επαφή με αυτά τα μέσα δεν συνεπάγεται απαραίτητα την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στο περιεχόμενό τους.

Στο ελληνικό σχολείο, ο κινηματογράφος αξιοποιείται συχνά αποσπασματικά, είτε ως εποπτικό υλικό είτε ως μέσο ψυχαγωγίας σε πολιτιστικές δραστηριότητες. Παρότι τέτοιες πρακτικές μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα, δεν συγκροτούν ένα συνεκτικό πλαίσιο κινηματογραφικής παιδείας. Η ουσιαστική αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας προϋποθέτει τη μετατόπιση από μια εργαλειακή χρήση της εικόνας σε μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει το κινηματογραφικό έργο ως σύνθετο πολιτισμικό και παιδαγωγικό κείμενο άξιο συστηματικής ανάλυσης (Ματσαγούρας, 2011).

Η κινηματογραφική παιδεία μπορεί να λειτουργήσει σε πολλαπλά επίπεδα: ως μέσο αισθητικής αγωγής και οπτικοακουστικής ευαισθητοποίησης, ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης απέναντι στα μέσα και ως πεδίο διερεύνησης κοινωνικών και πολιτισμικών ζητημάτων που αφορούν την εμπειρία των εφήβων. Μέσα από τη συστηματική προσέγγιση της κινηματογραφικής αφήγησης, οι μαθητές εξοικειώνονται με βασικά στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας και αναστοχάζονται πάνω στα νοήματα και τις αξίες που μεταφέρονται μέσω της εικόνας.

Κεντρικός σε αυτή τη διαδικασία είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως συντονιστής της ερμηνευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η επιλογή της ταινίας, η διαμόρφωση ερωτημάτων και η οργάνωση δραστηριοτήτων πριν, κατά και μετά την προβολή αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη μετατροπή της κινηματογραφικής εμπειρίας σε ουσιαστική μαθησιακή διαδικασία (Kolb, 1984, σ. 38–40; Mezirow, 1991, σ. 7–10).

Παράλληλα, η κινηματογραφική παιδεία μπορεί να επεκταθεί και στη δημιουργική παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού από τους μαθητές. Μέσα από δραστηριότητες όπως η συγγραφή σεναρίου, η αναπαράσταση σκηνών ή η παραγωγή σύντομων βίντεο και ψηφιακών αφηγήσεων, οι μαθητές μεταβαίνουν από τη θέση του καταναλωτή στη θέση του δημιουργού πολιτισμικών προϊόντων (Bruner, 1986, σ. 123–127; Kress, 2010, σ. 35–38).

Η ύπαρξη οργανωμένων διδακτικών μοντέλων και οδηγιών προσέγγισης κινηματογραφικών ταινιών μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, συμβάλλοντας στη μετάβαση από την περιστασιακή χρήση της ταινίας σε μια συστηματική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίησή της στη σχολική πράξη.

Μεθοδολογικό πλαίσιο προσέγγισης ταινιών στην εκπαιδευτική πράξη

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προϋποθέτει έναν συστηματικό διδακτικό σχεδιασμό που υπερβαίνει την απλή προβολή και τη γενική συζήτηση που συχνά ακολουθεί (Ματσαγούρας, 2011, σ. 33–

36; Buckingham, 2003, σ. 137–140). Για να μετατραπεί η κινηματογραφική εμπειρία σε ουσιαστική μαθησιακή διαδικασία, χρειάζεται να ενταχθεί σε ένα οργανωμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν τους μαθητές σε γνωστικό, συναισθηματικό και ερμηνευτικό επίπεδο (Kolb, 1984, σ. 21–26; Mezirow, 1991, σ. 11–14).

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην αρχή ότι η μάθηση δεν προκύπτει απλώς από την έκθεση σε ένα πολιτισμικό ερέθισμα, αλλά από την επεξεργασία και τον αναστοχασμό της εμπειρίας (Dewey, 1997, σ. 42–47; Freire, 2000, σ. 66–70). Ο κινηματογράφος, λόγω της αφηγηματικής και συναισθηματικής του δύναμης, προσφέρει ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξη τέτοιων μαθησιακών διαδικασιών, εφόσον εντάσσεται σε συνειδητά σχεδιασμένο διδακτικό πλαίσιο.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται ένα τριμερές μεθοδολογικό σχήμα προσέγγισης της κινηματογραφικής ταινίας, το οποίο οργανώνεται σε τρία αλληλένδετα στάδια: πριν, κατά και μετά την προβολή. Η διάκριση αυτή δεν αποτελεί μια μηχανιστική ακολουθία βημάτων, αλλά μια ενιαία διδακτική πορεία που οδηγεί τους μαθητές από την αρχική πρόσληψη της ταινίας στην ερμηνεία, την κριτική επεξεργασία και τη δημιουργική αξιοποίηση της εμπειρίας (Kolb, 1984, σ. 38–40; Mezirow, 1991, σ. 24–28).

Το πρώτο στάδιο αφορά την προετοιμασία των μαθητών πριν από την προβολή, μέσω της ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων και της διατύπωσης ερωτημάτων. Το δεύτερο στάδιο επικεντρώνεται στην ενεργητική και συνειδητή θέαση της ταινίας, όπου οι μαθητές λειτουργούν ως παρατηρητές και ερμηνευτές της κινηματογραφικής αφήγησης. Το τρίτο στάδιο αφορά την ερμηνεία, τον αναστοχασμό και τη δημιουργική επεξεργασία της εμπειρίας.

Η μεθοδολογική αυτή οργάνωση παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα ευέλικτο αλλά σαφές πλαίσιο διδακτικού σχεδιασμού, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες της τάξης και στους επιδιωκόμενους παιδαγωγικούς στόχους. Παράλληλα, συμβάλλει στη μετατροπή της κινηματογραφικής ταινίας από περιστασιακό ερέθισμα σε οργανικό στοιχείο μιας συστηματικής μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2007; Buckingham, 2003).

Πριν την προβολή

Το στάδιο της προετοιμασίας πριν από την προβολή της ταινίας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των όρων πρόσληψης και κατανόησης του κινηματογραφικού έργου και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας (Bruner, 1960, σ. 72–75; Ματσαγγούρας, 2011, σ. 115–118). Η κινηματογραφική εμπειρία δεν ξεκινά τη στιγμή της προβολής, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προετοιμάζονται να την προσεγγίσουν και από το ερμηνευτικό πλαίσιο που σταδιακά διαμορφώνεται.

Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών, καθώς και η σύνδεση της ταινίας με το ευρύτερο κοινωνικό ή πολιτισμικό της πλαίσιο. Παράλληλα, καλλιεργείται το ενδιαφέρον για την προβολή και διατυπώνονται αρχικά ερωτήματα που θα λειτουργήσουν ως άξονες παρατήρησης.

Οι δραστηριότητες προετοιμασίας μπορεί να περιλαμβάνουν συζήτηση γύρω από τον τίτλο, το θέμα ή το είδος της ταινίας, διερεύνηση του ιστορικού ή κοινωνικού πλαισίου, καθώς και επεξεργασία βασικών εννοιών που σχετίζονται με το περιεχόμενό της. Χρήσιμη μπορεί να αποδειχθεί και η αξιοποίηση οπτικού υλικού, όπως αφίσες, φωτογραφίες ή τρέιλερ (Buckingham, 2003, σ. 147–149).

Το υλικό αυτό λειτουργεί ως αφορμή για διατύπωση υποθέσεων και προσδοκιών, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Στόχος δεν είναι η προκαθορισμένη ερμηνεία της ταινίας, αλλά η δημιουργία ενός νοητικού και συναισθηματικού πλαισίου που θα ενισχύσει την ενεργητική και κριτική θέαση (Mezirow, 1991, σ. 18–21). Με τον τρόπο αυτό, η προβολή εντάσσεται σε μια ευρύτερη διαδικασία διερεύνησης που ξεκινά πριν από τη θέαση και συνεχίζεται μετά από αυτήν.

Κατά την προβολή

Το στάδιο της προβολής συνιστά τον πυρήνα της κινηματογραφικής εμπειρίας, χωρίς όμως να ταυτίζεται με μια παθητική ή αδιάφορη θέαση. Στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικά σχεδιασμένης προσέγγισης, η προβολή μπορεί και πρέπει να οργανώνεται ως διαδικασία ενεργητικής και συνειδητής παρακολούθησης, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν τη στάση του προσεκτικού παρατηρητή και του ερμηνευτή της κινηματογραφικής γλώσσας (Buckingham, 2003, σ. 140–143; Kress, 2010, σ. 28–32).

Η ενεργητική αυτή στάση δεν αναιρεί τη συναισθηματική εμπλοκή ή τη ροή της αφήγησης, αλλά την εμπλουτίζει με μια παράλληλη διαδικασία παρατήρησης και στοχασμού (Bordwell & Thompson, 2013, σ. 50–55). Ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, το γνωστικό αντικείμενο και τους διδακτικούς στόχους, μπορούν να δοθούν φύλλα παρατήρησης, άξονες εστίασης ή καθοδηγητικά ερωτήματα. Τα εργαλεία αυτά δεν αποσκοπούν στη διακοπή της κινηματογραφικής εμπειρίας, αλλά στην καλλιέργεια μιας πιο συνειδητής και αναστοχαστικής στάσης απέναντι σε όσα παρακολουθούν.

Η προσοχή των μαθητών μπορεί να στραφεί, ενδεικτικά, στους χαρακτήρες και στην εξέλιξή τους, στις μεταξύ τους σχέσεις, στη χρήση του χώρου και του χρόνου, στη δομή της αφήγησης, καθώς και στον ρόλο της εικόνας, του ήχου, της μουσικής και του μοντάζ στη διαμόρφωση του νοήματος. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι η κινηματογραφική αφήγηση δεν συγκροτείται μόνο από την πλοκή, αλλά και από ένα σύνολο εκφραστικών επιλογών που καθορίζουν τον τρόπο παρουσίασης και πρόσληψης της ιστορίας (Bordwell & Thompson, 2013, σ. 68–72; Kress, 2010, σ. 35–38).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, ιδίως όταν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος ή όταν ο στόχος της διδασκαλίας εστιάζει σε συγκεκριμένα αφηγηματικά ή εκφραστικά στοιχεία, μπορεί να επιλεγεί η προβολή επιλεγμένων αποσπασμάτων αντί ολόκληρης της ταινίας. Η επιλογή αυτή δεν μειώνει απαραίτητα την παιδαγωγική αξία της δραστηριότητας, εφόσον τα αποσπάσματα εντάσσονται σε ένα σαφές διδακτικό πλαίσιο και λειτουργούν ως αντικείμενα εστιασμένης ανάλυσης και ερμηνείας.

Σε κάθε περίπτωση, η προβολή νοείται όχι ως απλή κατανάλωση οπτικοακουστικού υλικού, αλλά ως ενεργή διαδικασία πρόσληψης και νοηματοδότησης, η οποία προετοιμάζει το έδαφος για την ερμηνευτική, κριτική και δημιουργική επεξεργασία που θα ακολουθήσει στο επόμενο στάδιο της διδακτικής διαδικασίας (Kolb, 1984; Mezirow, 1991).

Παρουσίαση ενδεικτικού διδακτικού πλαισίου

Η διαμόρφωση ενός ενδεικτικού διδακτικού πλαισίου για την παιδαγωγική αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασίζεται στη σταδιακή εμβάθυνση στην κινηματογραφική εμπειρία και στη μετατόπιση του μαθητή από τη θέση του απλού θεατή στη θέση του ενεργού ερμηνευτή, κριτικού αναγνώστη και δημιουργού. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ενεργητική και διερευνητική διαδικασία και όχι ως παθητική πρόσληψη έτοιμων νοημάτων (Παπαδημητρίου & Σοφός, 2022; Γρόσδος, 2015, σ. 45–48).

Το προτεινόμενο πλαίσιο αντλεί από οργανωμένες προσεγγίσεις της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και τις μετασχηματίζει σε ένα συνεκτικό διδακτικό σχήμα κατάλληλο για το σχολικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διδακτική διαδικασία οργανώνεται σε άξονες και στάδια που λειτουργούν ως μέρη μιας ενιαίας μαθησιακής πορείας και μπορούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες της τάξης, στο γνωστικό αντικείμενο και στους εκάστοτε διδακτικούς στόχους.

Κεντρική αρχή του πλαισίου αποτελεί η αντίληψη ότι η κινηματογραφική ταινία δεν αποτελεί απλώς διδακτικό υλικό ή εποπτικό βοήθημα, αλλά ένα σύνθετο πολιτισμικό και αφηγηματικό κείμενο που ενσωματώνει πολλαπλά επίπεδα νοήματος και απαιτεί συστηματική παιδαγωγική επεξεργασία (Buckingham, 2003, σ. 135–140; Kress, 2010, σ. 28–35). Η πολυπλοκότητα της κινηματογραφικής γλώσσας και ο πλούτος των θεματικών και ιδεολογικών διαστάσεων ενός έργου καθιστούν αναγκαία μια προσέγγιση που υπερβαίνει τη συνοπτική συζήτηση της πλοκής (Γρόσδος, 2020).

Για τον λόγο αυτό, το πλαίσιο δεν περιορίζεται σε μία διδακτική ώρα, αλλά μπορεί να εκτείνεται σε μια μικρή διδακτική ενότητα, σε σχέδιο εργασίας ή σε κύκλο μαθημάτων. Η προβολή της ταινίας εντάσσεται οργανικά σε μια ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία, γύρω από την οποία αναπτύσσονται δραστηριότητες προετοιμασίας, παρατήρησης,

ανάλυσης, ερμηνείας και δημιουργικού μετασχηματισμού (Παπαδημητρίου & Σοφός, 2022; Bruner, 1986, σ. 120–127).

Με τον τρόπο αυτό, το προτεινόμενο διδακτικό πλαίσιο επιδιώκει να προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα ευέλικτο εργαλείο σχεδιασμού που διευκολύνει τη συστηματική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη ένταξη της κινηματογραφικής ταινίας στη σχολική πράξη. Παράλληλα, συμβάλλει στη δημιουργία ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών για τους μαθητές, ενισχύοντας την κριτική και δημιουργική τους σχέση με τον σύγχρονο οπτικοακουστικό πολιτισμό και την ανάπτυξη κριτικού και πολυτροπικού γραμματισμού.

Στόχοι του διδακτικού πλαισίου

Οι στόχοι του προτεινόμενου διδακτικού πλαισίου δεν περιορίζονται στην απλή αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας ως εποπτικού μέσου, αλλά αποσκοπούν στη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης που αντιμετωπίζει τον κινηματογράφο ως σύνθετο πολυτροπικό κείμενο και ως πεδίο καλλιέργειας γνωστικών, κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων. Οι στόχοι αυτοί συνδέονται άμεσα με τις αρχές του κριτικού και του πολυτροπικού γραμματισμού, καθώς και με τις θεωρίες της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης.

Σε γενικό επίπεδο, το πλαίσιο επιδιώκει να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να προσεγγίζουν την κινηματογραφική ταινία όχι μόνο ως αφήγηση ή ψυχαγωγικό προϊόν, αλλά ως πολυεπίπεδο κείμενο, του οποίου το νόημα συγκροτείται μέσα από τη συνδυαστική λειτουργία της εικόνας, του ήχου, του λόγου και της αφηγηματικής δομής (Kress, 2010; Buckingham, 2003). Παράλληλα, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας, ανάλυσης και κριτικής πρόσληψης οπτικοακουστικών μηνυμάτων, ώστε οι μαθητές να διερευνούν όχι μόνο «τι» αφηγείται μια ταινία αλλά και «πώς» και «γιατί» το αφηγείται.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στην ενεργητική και βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από δραστηριότητες παρατήρησης, συζήτησης, συνεργασίας και αναστοχασμού, επιδιώκεται η μετατόπιση από την παθητική κατανάλωση οπτικοακουστικών προϊόντων σε μια διαδικασία ενεργητικής διερεύνησης. Παράλληλα, ενισχύεται η δημιουργική έκφραση των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων που μετασχηματίζουν την κινηματογραφική εμπειρία, όπως η δημιουργική γραφή, η αναπαράσταση σκηνών ή η παραγωγή απλών οπτικοακουστικών αφηγήσεων (Freire, 1970; Mezirow, 1991).

Τέλος, το πλαίσιο επιδιώκει να συνδέσει την κινηματογραφική αφήγηση με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα που αφορούν τους εφήβους, αξιοποιώντας την ταινία ως αφορμή για προβληματισμό γύρω από θέματα ταυτότητας, σχέσεων και αξιών. Με αυτόν τον τρόπο, η κινηματογραφική εμπειρία μετατρέπεται σε πεδίο γνωστικής κατανόησης, κριτικής σκέψης και δημιουργικής έκφρασης.

Ρόλοι των μαθητών στο διδακτικό πλαίσιο

Στο προτεινόμενο διδακτικό πλαίσιο οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί αποδέκτες ενός πολιτισμικού προϊόντος, αλλά καλούνται να κινηθούν σε διαφορετικούς και συμπληρωματικούς ρόλους που αντανακλούν διαφορετικές όψεις της σχέσης τους με το κινηματογραφικό έργο.

Αρχικά, ο μαθητής λειτουργεί ως θεατής, προσλαμβάνοντας την ταινία σε αισθητικό και συναισθηματικό επίπεδο και εμπλεκόμενος βιωματικά με την αφήγηση. Η διάσταση αυτή αποτελεί απαραίτητη αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς αναγνωρίζει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τη βαθύτερη εμπλοκή των μαθητών.

Στη συνέχεια, ο μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του ερμηνευτή και κριτικού αναγνώστη, διερευνώντας τα νοήματα της ταινίας, τις αφηγηματικές και αισθητικές επιλογές της και τις κοινωνικές ή ιδεολογικές προεκτάσεις της. Μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων και την ανάπτυξη επιχειρημάτων καλλιεργούνται δεξιότητες κριτικής σκέψης και αναστοχασμού (Bruner, 1986; Dewey, 1938).

Τέλος, ο μαθητής λειτουργεί ως δημιουργός, μετασχηματίζοντας την κινηματογραφική εμπειρία μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, αναπαράστασης ή παραγωγής νέων αφηγήσεων. Με τον τρόπο αυτό, η ταινία δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο ανάλυσης, αλλά και αφετηρία δημιουργικής έκφρασης και παραγωγής νοήματος.

Άξονες και τύποι δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες του προτεινόμενου πλαισίου οργανώνονται σε τέσσερις βασικούς άξονες που μπορούν να συνδυάζονται ευέλικτα ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας.

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει προσληπτικές και διερευνητικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην πρώτη επαφή των μαθητών με το θέμα της ταινίας και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Ο δεύτερος άξονας αφορά ερμηνευτικές και αναλυτικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι μαθητές εξετάζουν την αφήγηση, τους χαρακτήρες και τα εκφραστικά μέσα της κινηματογραφικής γλώσσας.

Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει δραστηριότητες κριτικού στοχασμού που διερευνούν τις αξίες και τα κοινωνικά συμφραζόμενα του έργου, ενισχύοντας την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού (Buckingham, 2003; Παπαδημητρίου & Σοφός, 2022). Ο τέταρτος άξονας αφορά δραστηριότητες δημιουργικού μετασχηματισμού, όπως η δημιουργική γραφή, το θεατρικό παιχνίδι ή η ψηφιακή αφήγηση, μέσα από τις οποίες οι μαθητές μετατρέπουν την ανάλυση σε παραγωγή νέου νοήματος (Bruner, 1986; Kress, 2010).

Ενδεικτικές μορφές εφαρμογής

Το προτεινόμενο πλαίσιο δεν αποτελεί ένα άκαμπτο διδακτικό σχήμα, αλλά ένα ευέλικτο εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο και τους στόχους της διδασκαλίας.

Μπορεί να υλοποιηθεί ως σύντομος διδακτικός κύκλος γύρω από μία ταινία ή ένα επιλεγμένο απόσπασμα, ως διαθεματικό σχέδιο εργασίας που συνδέει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ή ως μέρος μιας ευρύτερης πολιτιστικής δράσης, όπως μια σχολική κινηματογραφική λέσχη. Σε όλες τις περιπτώσεις, στόχος παραμένει η ενεργητική και δημιουργική εμπλοκή των μαθητών με το κινηματογραφικό έργο και η μετατροπή της κινηματογραφικής εμπειρίας σε ουσιαστικό μαθησιακό γεγονός.

Παιδαγωγική αποτίμηση – Προοπτικές

Παρότι η παρούσα εργασία διαμορφώνεται ως θεωρητικοδιδακτική πρόταση και δεν συνοδεύεται από εμπειρική εφαρμογή, είναι δυνατόν να αποτιμηθούν οι παιδαγωγικές δυνατότητες του προτεινόμενου πλαισίου. Η συστηματική προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας ως πολυτροπικού κειμένου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του κριτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Παράλληλα, η βιωματική και δημιουργική διάσταση της προσέγγισης εκτιμάται ότι μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή κινητοποίηση και τη συνεργατική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφραστούν πολυτροπικά και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργικότητας (Freire, 1970; Mezirow, 1991).

Ωστόσο, η εφαρμογή του πλαισίου ενδέχεται να αντιμετωπίσει πρακτικές δυσκολίες, όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη γλώσσα του κινηματογράφου και οι υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η διάδοση των ψηφιακών μέσων δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών στη σχολική πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία της κινηματογραφικής παιδείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πρότεινε ένα θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο για την παιδαγωγική αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας στο σχολείο. Σε ένα περιβάλλον όπου τα οπτικοακουστικά μέσα κατέχουν κεντρική θέση στη ζωή των εφήβων, η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει μορφές κριτικού και πολυτροπικού γραμματισμού που θα επιτρέψουν στους μαθητές να προσεγγίζουν συνειδητά τον σύγχρονο πολιτισμό της εικόνας.

Το προτεινόμενο πλαίσιο επιχειρεί να μετατοπίσει τη σχολική πρακτική από την παθητική θέαση στην ενεργητική, κριτική και δημιουργική εμπλοκή με το κινηματογραφικό έργο. Μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες ανάλυσης, συζήτησης και δημιουργικής έκφρασης, η κινηματογραφική ταινία μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό

παιδαγωγικό εργαλείο που ενεργοποιεί γνωστικές, συναισθηματικές και δημιουργικές διαστάσεις της μάθησης.

Η παρούσα πρόταση δεν συνοδεύεται από εμπειρική εφαρμογή, μπορεί όμως να αποτελέσει αφετηρία για μελλοντικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις και ερευνητικές διερευνήσεις στο πεδίο της κινηματογραφικής παιδείας, συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό της σχολικής διδασκαλίας και στη δημιουργία ενός σχολείου που συνομιλεί δημιουργικά με τον σύγχρονο πολιτισμό της εικόνας.

Βιβλιογραφία

- Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *Film art: An introduction*. New York: McGraw, Hill.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51, 4–11.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey, Bass.

Grosdos, S. (2020). *Odigós prosengisis tainión me paidia*. Chania: Politistiki Etaireia Kritis – Pyxida tis Polis.

Matsangouras, I. (2011). *Theoria kai praxi tis didaskalias*. Athina: Gutenberg.

Papadimitriou, S., & Sofos, A. (2022). *Axiopoiisi optikoakoustikon meson sto syghrono scholeio: Odigos gia ekpaideftikous*. Athina: Ethniko Kentro Optikoakoustikon Meson kai Epikoinonias (EKOME).

Η συμβολή της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Συστηματική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κούκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης 28 διεθνών μελετών από βάσεις όπως Scopus, ERIC και Web of Science. Εστιάζει στα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές σχολικών ηγετών που ενισχύουν τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή σχετικών πολιτικών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην ενίσχυση της συνεργασίας και στην προώθηση κουλτούρας αποδοχής και ισότητας. Παράλληλα, επισημαίνονται προκλήσεις όπως η έλλειψη επιμόρφωσης, οι περιορισμένοι πόροι και οι θεσμικοί περιορισμοί. Συμπερασματικά, η υιοθέτηση μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Εκπαιδευτική ηγεσία, Σχολικό κλίμα

The Contribution of Transformational Leadership to Inclusive Education: A Systematic Literature Review

Vasiliki Kouki, Primary School Teacher, M.Ed., M.Sc.

Abstracts

The study explores the contribution of transformational leadership to promoting inclusive education within special education through a systematic literature review of 28 international studies from databases such as Scopus, ERIC, and Web of Science. It focuses on the characteristics and practices of school leaders that support the inclusion of students with special educational needs, as well as the factors influencing the implementation of inclusive policies. The findings indicate that transformational leadership plays a key role in fostering a positive school climate, enhancing collaboration among educators and specialists, and promoting a culture of acceptance and equality. At the same time, challenges such as limited training, insufficient resources, and institutional constraints are highlighted. Overall, adopting transformational leadership practices is considered essential for the successful implementation of inclusive education.

Key-Words: Transformational Leadership, Inclusive Education, Special Education, Educational leadership, School climate

Εισαγωγή

Η προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις βασικές προτεραιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς συνδέεται με τη διασφάλιση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της καθολικής πρόσβασης στη μάθηση (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η Ειδική Αγωγή έχει μετακινηθεί από παραδοσιακά, διαχωριστικά μοντέλα εκπαίδευσης προς πιο συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στη συμμετοχή όλων των μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Florian, 2014; Slee, 2018).

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από θεσμικές μεταρρυθμίσεις, αλλά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από ενδοσχολικούς παράγοντες, με κυρίαρχο τον ρόλο αυτόν της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (Leithwood et al., 2020; Hallinger, 2011). Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να διαμορφώσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να προωθήσουν αξίες που σχετίζονται με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ισότιμη συμμετοχή (Bush, 2020). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η Μετασχηματιστική Ηγεσία, η οποία έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πιο επιδραστικά μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό, όπως διατυπώθηκε αρχικά από τον Bass (1985) και αναπτύχθηκε περαιτέρω σε εκπαιδευτικά πλαίσια, εστιάζει στην έμπνευση, την ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005).

Έρευνες δείχνουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Day et al., 2016). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών, υποστηρίζει την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών και προάγει μια κουλτούρα σχολικής κοινότητας που βασίζεται στην αποδοχή και τον σεβασμό (Sharma et al., 2018; Khalifa et al., 2016).

Ωστόσο, παρά τα θετικά ευρήματα, η βιβλιογραφία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ως προς τις πρακτικές εφαρμογές και τα αποτελέσματα της ηγεσίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Παράλληλα, αναδεικνύονται σημαντικές προκλήσεις, όπως η ανεπαρκής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα συμπερίληψης, οι περιορισμένοι εκπαιδευτικοί πόροι και οι θεσμικοί περιορισμοί που δυσχεραίνουν την εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών (Ainscow & Sandill, 2010; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Τα δεδομένα αυτά καθιστούν αναγκαία τη συστηματική αποτύπωση και σύνθεση της υπάρχουσας γνώσης.

Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην

προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να αναδείξει τις κυρίαρχες ερευνητικές τάσεις, να συνθέσει τα βασικά ευρήματα και να εντοπίσει τα υπάρχοντα ερευνητικά κενά, συμβάλλοντας τόσο στη θεωρητική κατανόηση του πεδίου όσο και στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχολικά πλαίσια;
2. Πώς επηρεάζει η μετασχηματιστική ηγεσία το σχολικό κλίμα και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών;
3. Ποια είναι τα βασικά εμπόδια στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας;

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη είναι μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση σύμφωνα με τις οδηγίες PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Στόχος ήταν να εξεταστεί ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικά πλαίσια διεθνώς.

Πηγές Δεδομένων – Search Strategy

Η αναζήτηση έγινε στις βάσεις δεδομένων: Scopus, ERIC και Web of Science για το διάστημα 2010–2023. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί λέξεων-κλειδιών που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, την ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη. Όλα τα αποτελέσματα αποθηκεύτηκαν σε reference manager (EndNote) και αφαιρέθηκαν τα διπλότυπα. Η στρατηγική αναζήτησης βασίστηκε σε συνδυασμούς λέξεων-κλειδιών με τη χρήση Boolean operators (AND, OR). Ενδεικτικά χρησιμοποιήθηκαν οι εξής όροι: “transformational leadership” AND “inclusive education”, “school leadership” AND “special education”, “educational leadership” AND “inclusion”. Οι όροι προσαρμόστηκαν ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε βάσης δεδομένων.

Κριτήρια Ένταξης και Αποκλεισμού

Ένταξη:

1. Πρωτογενείς έρευνες σε σχολικό πλαίσιο
2. Αναφορά σε ηγεσία σχολείων και συμπερίληψη μαθητών
3. Δημοσιεύσεις από το 2010 και μετά, στην Αγγλική γλώσσα

Αποκλεισμός:

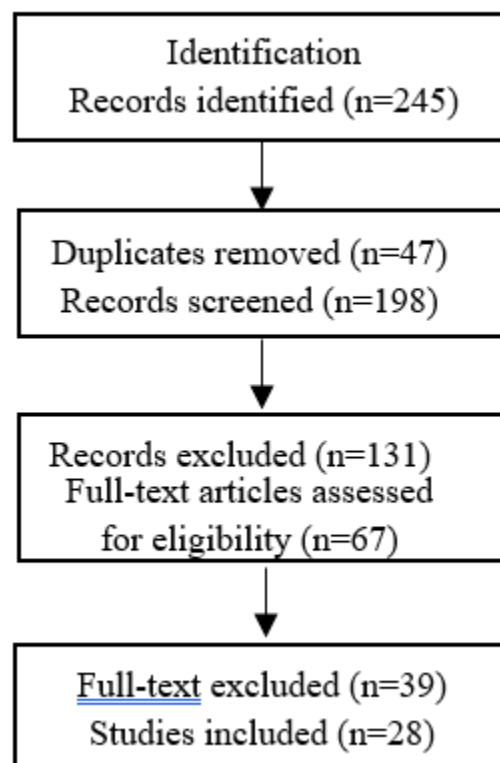
1. Θεωρητικά άρθρα χωρίς εμπειρικά δεδομένα
2. Άρθρα εκτός σχολικού πλαισίου (π.χ., πανεπιστημιακές μονάδες ή οργανισμοί μη τυπικής εκπαίδευσης)
3. Άρθρα με ανεπαρκή μεθοδολογική ποιότητα

Διαδικασία Επιλογής Άρθρων

Η διαδικασία επιλογής των άρθρων ακολούθησε τα στάδια του PRISMA (Page et al., 2021):

- Identification: 245 άρθρα αναγνωρίστηκαν αρχικά.
- Duplicates removed: 47 άρθρα, 198 άρθρα για screening.
- Screening (τίτλοι & περίληψη): 131 αποκλείστηκαν λόγω μη σχετικότητας, 67 άρθρα για full-text assessment.
- Full-text assessment: 39 αποκλείστηκαν (αδύναμη μεθοδολογία, εκτός σχολικού πλαισίου), 28 άρθρα τελικά εντάχθηκαν.

Σχήμα 1. Διάγραμμα ροής PRISMA της διαδικασίας επιλογής των μελετών



Αξιολόγηση Ποιότητας

Για την αξιολόγηση της μεθοδολογικής ποιότητας των άρθρων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT, 2018). Κάθε άρθρο αξιολογήθηκε ως υψηλής, μέτριας ή χαμηλής ποιότητας. Άρθρα χαμηλής ποιότητας αποκλείστηκαν από την τελική ανάλυση.

Θεματική Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Η κωδικοποίηση των άρθρων έγινε ανεξάρτητα, εντοπίζοντας επαναλαμβανόμενα θέματα σχετικά με:

1. Πρακτικές ηγεσίας που προάγουν τη συμπερίληψη
2. Σχολικό κλίμα και κουλτούρα υποστήριξης
3. Συνεργασία γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών
4. Προκλήσεις και εμπόδια στην εφαρμογή συμπερίληψης

Μετά τη μεμονωμένη κωδικοποίηση, τα θέματα συγκρίθηκαν και ενοποιήθηκαν για την τελική ανάλυση. Η χρήση λογισμικού NVivo ενίσχυσε την αξιοπιστία της κωδικοποίησης.

Αποτελέσματα

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας οδήγησε στην τελική ένταξη 28 άρθρων (Πίνακας 1), τα οποία πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής (PRISMA Διάγραμμα ροής, Σχήμα 1). Οι μελέτες διεξήχθησαν σε διάφορες χώρες, κυρίως στην Ευρώπη (35%), Βόρεια Αμερική (30%), Ασία (20%) και άλλες περιοχές (15%). Η πλειονότητα των μελετών (60%) χρησιμοποίησε ποσοτικές μεθόδους, ενώ 25% ήταν ποιοτικές και 15% μεικτές.

Η θεματική ανάλυση των ευρημάτων οδήγησε σε τέσσερις βασικούς άξονες:

1. Πρακτικές ηγεσίας που προάγουν τη συμπερίληψη

Οι μελέτες αναδεικνύουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι ηγέτες που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνουν συνεργασία και παρέχουν σαφή όραμα για συμπερίληψη, διαμορφώνουν θετικό σχολικό κλίμα και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών (Smith, 2019; Chen, 2020).

2. Σχολικό κλίμα και κουλτούρα υποστήριξης

Τα άρθρα δείχνουν ότι οι ηγέτες που εφαρμόζουν μετασχηματιστικές πρακτικές δημιουργούν σχολικό κλίμα που προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και την

ισότιμη συμμετοχή των μαθητών (Müller, 2021; Kim, 2018). Η θετική κουλτούρα ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών.

3. Συνεργασία γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι ηγέτες που εφαρμόζουν στρατηγικές ενδυνάμωσης και κοινών στόχων βελτιώνουν τη συντονισμένη εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών (Rossi, 2022).

4. Προκλήσεις και εμπόδια

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει σημαντικές προκλήσεις: ανεπαρκής επιμόρφωση ηγετών, περιορισμένοι πόροι, θεσμικοί περιορισμοί και αντίσταση στην αλλαγή (Ainscow & Sandill, 2010; European Agency, 2021). Αυτά τα εμπόδια περιορίζουν την πλήρη εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών και αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη και εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Σύνοψη των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση

Συγγραφέας	Έτος	Χώρα	Μεθοδολογία	Δείγμα	Κύρια ευρήματα
Smith	2019	UK	Ποσοτική	120 εκπαιδευτικοί	Θετική σχέση ηγεσίας–συμπερίληψης
Chen	2020	Κίνα	Ποιοτική	10 σχολεία	Συνεργατικές πρακτικές
Müller	2021	Γερμανία	Μεικτή	45 ηγέτες	Ρόλος επιμόρφωσης
Rossi	2022	Ιταλία	Ποσοτική	80 σχολεία	Σημασία οράματος
Kim	2018	Κορέα	Ποσοτική	200 μαθητές	Ενίσχυση εμπλοκής
Brown	2017	ΗΠΑ	Ποσοτική	150 εκπαιδευτικοί	Βελτίωση σχολικού κλίματος
García	2016	Ισπανία	Ποιοτική	12 σχολεία	Συμπεριληπτική κουλτούρα
Lee	2021	Σιγκαπούρη	Μεικτή	60 εκπαιδευτικοί	Συνεργασία ειδικών–γενικών
Novak	2015	Σλοβενία	Ποσοτική	90 εκπαιδευτικοί	Ηγεσία και αποδοχή
Ahmed	2020	ΗΑΕ	Ποιοτική	8 σχολεία	Εμπόδια πόρων
Silva	2019	Πορτογαλία	Ποσοτική	110 εκπαιδευτικοί	Θετικό κλίμα
Johnson	2018	Καναδάς	Μεικτή	70 σχολεία	Επαγγελματική ανάπτυξη
Wang	2022	Κίνα	Ποσοτική	210 εκπαιδευτικοί	Σχέση ηγεσίας–αποτελεσμάτων
Ali	2017	Πακιστάν	Ποιοτική	15 σχολεία	Θεσμικοί περιορισμοί
Dubois	2021	Γαλλία	Μεικτή	55 εκπαιδευτικοί	Συμπερίληψη και κουλτούρα
Svensson	2016	Σουηδία	Ποσοτική	130 εκπαιδευτικοί	Ισότητα και συμμετοχή
Papadopoulos	2020	Ελλάδα	Ποιοτική	9 σχολεία	Έλλειψη επιμόρφωσης
Ivanov	2018	Βουλγαρία	Ποσοτική	100 εκπαιδευτικοί	Ηγεσία και στάσεις
Chen & Li	2021	Κίνα	Μεικτή	75 σχολεία	Συνεργατική κουλτούρα
O'Connor	2019	Ιρλανδία	Ποσοτική	140 εκπαιδευτικοί	Θετικό σχολικό κλίμα
Yamamoto	2017	Ιαπωνία	Ποιοτική	11 σχολεία	Πολιτισμικοί παράγοντες
Mensah	2022	Γκάνα	Μεικτή	50 εκπαιδευτικοί	Έλλειψη πόρων
Becker	2016	Γερμανία	Ποσοτική	160 εκπαιδευτικοί	Ενίσχυση συνεργασίας
Torres	2018	Μεξικό	Ποιοτική	13 σχολεία	Προκλήσεις εφαρμογής
Nguyen	2020	Βιετνάμ	Μεικτή	65 σχολεία	Ρόλος ηγεσίας
Clark	2021	ΗΠΑ	Ποσοτική	180 εκπαιδευτικοί	Δέσμευση προσωπικού
Petrov	2019	Ρωσία	Ποιοτική	10 σχολεία	Θεσμικά εμπόδια

Ibrahim	2022	Μαλαισία	Μεικτή	70 εκπαιδευτικοί	Καινοτομία και ηγεσία

Συζήτηση

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν σαφή όραμα για την συμπερίληψη και δημιουργούν ένα σχολικό κλίμα που προάγει τη συνεργασία και τη δέσμευση (Smith, 2019; Chen, 2020). Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία του ηγετικού οράματος και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών (Leithwood & Jantzi, 2005; Bass & Riggio, 2006).

Επιπλέον, η ανάλυση αναδεικνύει ότι η ηγεσία δεν επηρεάζει μόνο τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και τη συνολική σχολική κουλτούρα, η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη βιωσιμότητα της συμπερίληψης (Müller, 2021; Kim, 2018). Παρά τα θετικά ευρήματα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει περιορισμούς στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι κυριότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών περιλαμβάνουν την ανεπαρκή επιμόρφωση των ηγετών, περιορισμένους πόρους και θεσμικούς περιορισμούς (Ainscow & Sandill, 2010; European Agency, 2021). Αυτά τα εμπόδια υποδηλώνουν ότι η ηγεσία από μόνη της δεν αρκεί· απαιτείται συνδυασμός κατάλληλων πολιτικών, συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και σχολικής κουλτούρας που στηρίζει την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι ηγέτες που υιοθετούν μετασχηματιστικές πρακτικές αξιοποιούν στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών, γεγονός που ενισχύει την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών και βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Rossi, 2022). Η ενίσχυση της συνεργασίας αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την επιτυχία της συμπερίληψης, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για ολιστική προσέγγιση στην ηγεσία των σχολικών μονάδων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από το ευρύτερο σχολικό και θεσμικό πλαίσιο.

Η σύνθεση των ευρημάτων αναδεικνύει την ανάγκη για:

1. Στοχευμένη επιμόρφωση ηγετών σε θέματα συμπερίληψης
2. Δημιουργία υποστηρικτικού σχολικού κλίματος
3. Προώθηση συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών
4. Εξασφάλιση επαρκών πόρων και θεσμικής στήριξης

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την υλοποίηση και τη βιωσιμότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προσφέροντας σημαντικές κατευθύνσεις για πολιτικές και πρακτικές εφαρμογές σε σχολεία διεθνώς.

Περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα ανασκόπηση παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, η συμπερίληψη μόνο αγγλόφωνων δημοσιεύσεων ενδέχεται να έχει αποκλείσει σχετικές μελέτες από άλλες γλωσσικές κοινότητες. Δεύτερον, η εστίαση σε συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων (Scopus, ERIC, Web of Science) μπορεί να περιορίζει το εύρος της αναζήτησης. Τρίτον, η ετερογένεια των μεθοδολογιών των μελετών δυσχεραίνει τη γενίκευση των ευρημάτων. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η ανασκόπηση παρέχει μια αξιόπιστη σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Πρακτικές και πολιτικές προεκτάσεις

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη για ενσωμάτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε προγράμματα επιμόρφωσης σχολικών ηγετών. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία ανάπτυξης πολιτικών που ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών, καθώς και η εξασφάλιση επαρκών πόρων για την υποστήριξη της συμπερίληψης. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να επενδύσουν στη δημιουργία σχολικών κουλτουρών που προάγουν την ισότητα και τη διαφορετικότητα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει τη σημασία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε σχολικά πλαίσια διεθνώς. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, την ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών και την αποτελεσματική εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από παράγοντες όπως η επαρκής επιμόρφωση, η διαθεσιμότητα πόρων, η υποστηρικτική σχολική κουλτούρα και οι θεσμικοί περιορισμοί. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων αποτελεί προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα και την επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών.

Η ενσωμάτωση αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας σε εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα επιμόρφωσης αποτελεί κρίσιμο βήμα για την επίτευξη βιώσιμων και αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

1. Διεξαγωγή εμπειρικών μελετών σε διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μετασχηματιστικής ηγεσίας.
2. Ανάπτυξη και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ηγετών που εστιάζουν σε συμπερίληψη και συνεργασία.
3. Εξέταση της σχέσης μεταξύ ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4. Μελέτες που διερευνούν στρατηγικές ενσωμάτωσης τεχνολογίας και καινοτομίας στην υποστήριξη συμπερίληψης υπό την καθοδήγηση ηγετών.

Η ανασκόπηση αυτή προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για την κεντρική θέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συμπερίληψη και παρέχει πρακτικές κατευθύνσεις για εκπαιδευτικούς, ηγέτες σχολείων και φορείς χάραξης πολιτικής. Η συστηματική ενίσχυση των ηγετικών δεξιοτήτων και της σχολικής κουλτούρας που υποστηρίζει τη συμπερίληψη μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την εκπαιδευτική ισότητα και την πλήρη ένταξη όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Inclusive education: Policy guidelines and practice*. Author.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Khalifa, M., Gooden, M., & Davis, J. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Kim, J. (2018). Transformational leadership and student engagement in inclusive classrooms. *International Journal of Educational Research*, 87, 120–131. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.004>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). Sage.
- Müller, F. (2021). Leadership training and inclusive policy implementation in German schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 156–172.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rossi, L. (2022). Principals' vision and school-wide inclusive culture: Evidence from Italy. *School Leadership & Management*, 42(1), 25–41.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2018). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12400>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Smith, A. (2019). Transformational leadership and inclusion climate in UK schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 789–806.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO Publishing.
- Chen, X. (2020). Collaborative leadership practices in inclusive schools: A case study. *Journal of Educational Leadership*, 12(3), 45–63.

Νευροεκπαιδευτική Μοντελοποίηση: Μια Νέα Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Ιστορίας

Κρεμεζή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., M.Ed.
Δεσνιώτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, PhD

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από το πρίσμα των Νευροεπιστημών, προτείνοντας ένα καινοτόμο μαθηματικό μοντέλο πρόβλεψης της μαθησιακής αποτελεσματικότητας. Εστιάζοντας στη διδακτική ενότητα των Βαλκανικών Πολέμων (1912-1913), διερευνάται η αλληλεπίδραση βασικών νευροεκπαιδευτικών παραμέτρων, όπως η Κατανόηση, η Συναισθηματική Εμπλοκή, η Συνεργασία, η Κριτική Σκέψη και το Γνωστικό Φορτίο. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει πειραματικό σχεδιασμό τριών σεναρίων και στατιστική ανάλυση με το SPSS v.29. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η Συνεργατική Κριτική Σκέψη αποτελεί το πιο αποτελεσματικό μοντέλο μάθησης, αυξάνοντας την απόδοση κατά 27,1% σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπλέον, εντοπίζεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ Συνεργασίας και Κριτικής Σκέψης, ενώ η παλινδρόμηση επιβεβαιώνει την υψηλή προβλεπτική ισχύ του μοντέλου και τον περιοριστικό ρόλο του Γνωστικού Φορτίου. Συμπερασματικά, ένα «νευρο-κεντρικό» μάθημα ενισχύει ουσιαστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: Νευροεκπαίδευση, Διδακτική της Ιστορίας, Γνωστικό Φορτίο, Συνεργατική Μάθηση, Μαθηματική Μοντελοποίηση.

Abstract

This study explores the transformation of History instruction through the lens of Neuroscience, proposing an innovative mathematical model for predicting learning effectiveness. Focusing on the instructional unit of the Balkan Wars (1912–1913), it examines the interaction among key neuroeducational variables, including Comprehension, Emotional Engagement, Collaboration, Critical Thinking, and Cognitive Load. The methodology is based on an experimental design comprising three scenarios, with data analyzed statistically using SPSS v.29. The findings indicate that Collaborative Critical Thinking constitutes the most effective learning model, yielding a 27.1% increase in performance compared to traditional instruction. Moreover, a strong correlation between Collaboration and Critical Thinking is identified, while regression analysis confirms the model's high predictive validity and highlights the constraining role of Cognitive Load. In conclusion, the design of a “neuro-centered” History lesson—one that promotes social interaction and emotional engagement with historical sources—can substantially enhance learning outcomes.

Key.words: Neuroeducation, History Education, Cognitive Load, Collaborative Learning, Mathematical Modeling.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διέρχεται μια φάση ριζικού επαναπροσδιορισμού, καθώς η παραδοσιακή παιδαγωγική συναντά τα πορίσματα των Νευροεπιστημών. Η ανάδυση του διεπιστημονικού πεδίου της Νευροεκπαίδευσης (Neuroeducation) ή «Επιστήμης του Μυαλού, του Εγκεφάλου και της Εκπαίδευσης» (Mind, Brain, and Education), σηματοδοτεί τη μετάβαση από μια εμπειρική προσέγγιση της διδασκαλίας σε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη κατανόηση της μάθησης (OECD, 2007). Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εφαρμογή αυτών των αρχών στο μάθημα της Ιστορίας, ενός αντικειμένου που παραδοσιακά ταυτίζεται με τη γραμμική απομνημόνευση και τη στατική παράθεση γεγονότων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διδασκαλία της Ιστορίας συχνά εγκλωβίζεται σε μια προσέγγιση «αποθήκευσης πληροφοριών», η οποία αγνοεί τη βιολογική αρχιτεκτονική του εγκεφάλου. Όπως επισημαίνει ο Κουργιαντάκης (2022), η ιστορική κατανόηση δεν είναι μια απλή ανάκληση δεδομένων, αλλά μια σύνθετη λειτουργία που απαιτεί τη συνέργεια του ιπποκάμπου για τη μνήμη και του προμετωπιαίου φλοιού για την κριτική ανάλυση. Όταν η διδακτική πράξη αγνοεί παραμέτρους όπως το Γνωστικό Φορτίο (Cognitive Load), η μάθηση καθίσταται επιφανειακή και βραχυπρόθεσμη (Paas et al., 2003).

Μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές της Νευροεπιστήμης είναι η κατάρριψη του δυισμού μεταξύ λογικής και συναισθήματος. Οι Immordino-Yang & Damasio (2007) υποστηρίζουν ότι «αισθανόμαστε, άρα μαθαίνουμε», υπογραμμίζοντας ότι η συναισθηματική εμπλοκή ενεργοποιεί νευρωνικά δίκτυα που σταθεροποιούν τη γνώση. Παράλληλα, η ανακάλυψη των νευρώνων-κάτοπτρο ανέδειξε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ως καταλυτών για τη μάθηση, καθώς ο εγκέφαλος είναι εκ φύσεως ένα κοινωνικό όργανο (Tokuhama-Espinosa, 2011).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να ποσοτικοποιήσει αυτές τις θεωρητικές παραδοχές μέσω ενός καινοτόμου μαθηματικού μοντέλου. Χρησιμοποιώντας ως πεδίο εφαρμογής την ενότητα των Βαλκανικών Πολέμων (1912-1913), περίοδο πλούσια σε πρωτογενείς πηγές και συναισθηματική ένταση, εξετάζουμε πώς μεταβάλλεται η μαθησιακή αποτελεσματικότητα L σε ένα δείγμα 17 μαθητών.

Αρχικά, αναλύεται το Θεωρητικό Πλαίσιο και η μαθηματική τεκμηρίωση της συνάρτησης L. Στη συνέχεια, περιγράφεται η Μεθοδολογία με έμφαση στη χρήση φύλλων εργασίας και ψηφιακών εργαλείων. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από το SPSS v.29 και η οπτικοποίηση μέσω τρισδιάστατων σχημάτων. Τέλος, η Συζήτηση συνδέει τα στατιστικά ευρήματα με τη νευροβιολογική πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Φιλοδοξία της έρευνας είναι να αποδείξει ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να αποκτήσει προβλεπτική ισχύ, μετατρέποντας τη διδασκαλία από μια «τέχνη» σε μια «επιστήμη της μάθησης».

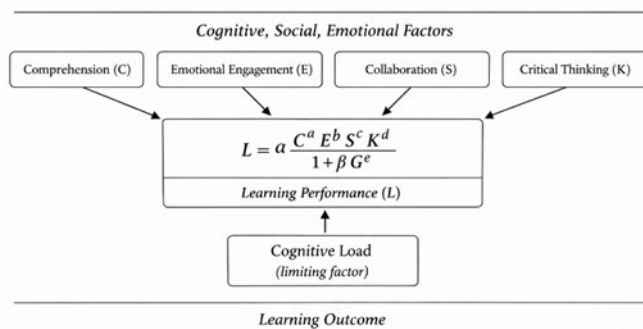
Θεωρητικό Πλαίσιο και Μαθηματική Μοντελοποίηση

Η προσέγγιση της μάθησης ως ένα δυναμικό και μη γραμμικό σύστημα απαιτεί την κατανόηση των εσωτερικών μηχανισμών του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται κατά την επεξεργασία ιστορικών δεδομένων. Η μαθησιακή αποτελεσματικότητα (L) δεν είναι ένα στατικό μέγεθος, αλλά το προϊόν μιας πολυπαραγοντικής αλληλεπίδρασης γνωστικών και συναισθηματικών δικτύων.

Ανάλυση των Νευροεκπαιδευτικών Μεταβλητών

Η Κατανόηση (C) ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία η νέα πληροφορία (π.χ. τα αίτια των Βαλκανικών Πολέμων) κωδικοποιείται στον ιππόκαμπο και ενσωματώνεται σε προϋπάρχοντα νευρωνικά δίκτυα του φλοιού. Σύμφωνα με τον Zull (2002), η μάθηση ξεκινά από την αισθητηριακή λήψη, αλλά ολοκληρώνεται μόνο όταν ο εγκεφάλος δημιουργεί νοηματικές συνδέσεις. Η μεταβλητή C στο μοντέλο μας αντιπροσωπεύει τη βάση δεδομένων επί της οποίας θα δράσουν οι υπόλοιποι καταλύτες. Η Νευροεπιστήμη των Συναισθημάτων (Affective Neuroscience) έχει καταδείξει ότι η αμυγδαλή λειτουργεί ως «πύλη» για τη μνήμη. Οι Immordino-Yang & Damasio (2007) υπογραμμίζουν ότι η συναισθηματική εμπλοκή (E) πυροδοτεί την έκκριση ντοπαμίνης, η οποία ενισχύει τη λειτουργική μνήμη και την προσήλωση στον στόχο. Στην περίπτωση των Βαλκανικών Πολέμων, η χρήση πηγών με έντονο ανθρώπινο στοιχείο (επιστολές, μαρτυρίες) αυξάνει την τιμή του E, καθιστώντας τη μάθηση ανθεκτική στο χρόνο. Η ανακάλυψη των νευρώνων-κάτοπτρο (mirror neurons) από τους Rizzolatti & Craighero (2004) προσέφερε τη βιολογική βάση για τη συνεργατική μάθηση. Η μεταβλητή S αντιπροσωπεύει την ενεργοποίηση του «κοινωνικού εγκεφάλου». Όταν οι μαθητές συνεργάζονται σε ένα project, η αλληλεπίδραση μειώνει τα επίπεδα της κορτιζόλης, περιορίζοντας το άγχος της αποτυχίας και επιτρέποντας στους ανώτερους γνωστικούς πόρους να εστιάσουν στην επίλυση προβλημάτων. Η Κριτική Σκέψη (K) συνδέεται άρρηκτα με τον προμετωπιαίο φλοιό και τις εκτελεστικές λειτουργίες (Executive Functions). Περιλαμβάνει την ικανότητα αναστολής παρορμήσεων, τη γνωστική ευελιξία και την ανάλυση πηγών. Στην ιστορική εκπαίδευση, η μεταβλητή K είναι αυτή που μετατρέπει την πληροφορία σε «ιστορική σκέψη», επιτρέποντας στον μαθητή να διακρίνει την προπαγάνδα από το γεγονός. Το Γνωστικό Φορτίο (G) αποτελεί τη μεταβλητή ελέγχου και περιορισμού. Σύμφωνα με τον Sweller (1988), η λειτουργική μνήμη είναι ο «στενός πόρος» (bottleneck) της μάθησης. Εάν η πληροφορία που παρέχεται είναι υπερβολική ή κακώς δομημένη (π.χ. στο Σενάριο L2 της έρευνάς μας), το G αυξάνεται εκθετικά, οδηγώντας σε γνωστική κατάρρευση.

Με βάση τους παραπάνω παράγοντες, διαμορφώνεται το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο της μαθησιακής επίδοσης



Σχήμα 1 : Εννοιολογικό μοντέλο της μαθησιακής επίδοσης.

Το παραπάνω σχήμα παρουσιάζει τη μαθησιακή επίδοση (L) ως συνάρτηση της κατανόησης, της συναισθηματικής εμπλοκής, της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης, ενώ το γνωστικό φορτίο λειτουργεί ως περιοριστικός παράγοντας.

Η συνάρτηση L που αναπτύχθηκε (Δεσυνιώτης & Κρεμεζή, 2026) για την παρούσα μελέτη δεν είναι μια απλή γραμμική εξίσωση, αλλά μια συνάρτηση ισχύος, η οποία αντικατοπτρίζει τη συνεργατική φύση του εγκεφάλου:

$$L = \alpha \cdot \frac{C^a \cdot E^b \cdot S^c \cdot K^d}{1 + \beta G^e}$$

όπου:

α, β : σταθερές κανονικοποίησης και a, b, c, d, e : εκθέτες βαρύτητας που καθορίζουν την ευαισθησία κάθε μεταβλητής.

Μεθοδολογία της Έρευνας και Πειραματικός Σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη μεθοδολογία της ποσοτικής μελέτης περίπτωσης (quantitative case study), η οποία επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας εντός του φυσικού σχολικού πλαισίου, ενώ παράλληλα διασφαλίζει τη στατιστική εγκυρότητα των μετρήσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 17 μαθητές της Γ' Τάξης Λυκείου, επιλεγμένοι με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας.

Ο σχεδιασμός βασίστηκε σε τρεις βασικές αρχές: ενεργητική μάθηση, συνεργατική διερεύνηση και ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα εργαλεία, όπως φύλλα εργασίας και Κουίζ πολλαπλής επιλογής. Κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων καταγράφηκαν δεδομένα που σχετίζονται με τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών, την ποιότητα συνεργασίας και τη συμβολή στην επίλυση προβλημάτων.

Για τη διερεύνηση της δυναμικής του προτεινόμενου μοντέλου εξετάστηκαν τρεις διαφορετικές παραμετροποιήσεις της συνάρτησης μάθησης, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικές παιδαγωγικές συνθήκες.

Μοντέλο L1 – Βέλτιστη ισορροπία μάθησης

$$\alpha = 1, \beta = 2, a = 1, b = 1, c = 0.8, d = 1, e = 1.5$$

Το μοντέλο αυτό εκφράζει μια σχετικά ισορροπημένη μαθησιακή κατάσταση όπου η κατανόηση, η συναισθηματική εμπλοκή και η κριτική σκέψη έχουν σημαντική συμβολή στη μαθησιακή επίδοση, ενώ το γνωστικό φορτίο ασκεί μέτρια επίδραση.

Μοντέλο L2 – Υψηλό γνωστικό φορτίο

$$\alpha = 1, \beta = 3, a = 1, b = 0.8, c = 0.6, d = 0.9, e = 2$$

Στο μοντέλο αυτό η επίδραση του γνωστικού φορτίου είναι ισχυρότερη, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη μαθησιακή επίδοση όταν η πολυπλοκότητα της πληροφορίας υπερβαίνει τις δυνατότητες επεξεργασίας των μαθητών.

Μοντέλο L3 – Συνεργατική κριτική μάθηση

$$\alpha = 1.2, \beta = 1.5, a = 0.9, b = 1, c = 1.2, d = 1.1, e = 1$$

Στο μοντέλο αυτό δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη συνεργασία και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, γεγονός που αντανακλά παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη συνεργατική και διερευνητική μάθηση.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS, όπου υπολογίστηκαν: περιγραφικά στατιστικά στοιχεία, συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, τιμές της μαθησιακής επίδοσης για κάθε μοντέλο. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η γλώσσα προγραμματισμού Python για τη δημιουργία τρισδιάστατων επιφανειών μάθησης (3D learning surfaces), οι οποίες απεικονίζουν τις σχέσεις: $L = f(C, E)$, $L = f(S, K)$, $L = f(G, C)$. Οι επιφάνειες αυτές επιτρέπουν την οπτική κατανόηση της δυναμικής αλληλεπίδρασης των μεταβλητών του μοντέλου.

Παρουσίαση και Αναλυτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Η πρώτη φάση της ανάλυσης επικεντρώθηκε στην καταγραφή των επιδόσεων των 17 μαθητών στις βασικές μεταβλητές του μοντέλου. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, η Κατανόηση (C) παρουσίασε μέση τιμή $M = 0,7980$, γεγονός που υποδηλώνει ότι το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών ήταν επαρκές. Ωστόσο, η υψηλή τιμή του Γνωστικού Φορτίου (G) στο $M = 0,7390$ επιβεβαιώνει ότι η διδακτική ενότητα των Βαλκανικών Πολέμων εγκυμονεί κινδύνους γνωστικής υπερφόρτωσης. Η σύγκριση των τριών μοντέλων μάθησης αναδεικνύει την υπεροχή της Συνεργατικής Κριτικής Σκέψης ($M = 0,2286$) έναντι της Βέλτιστης Ισορροπίας ($M = 0,1798$) και του Υψηλού Γνωστικού Φορτίου ($M = 0,1636$), αποδεικνύοντας ότι η συνεργασία λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής ισχύος.

Πίνακας 1 : περιγραφικά στοιχεία σε $N=17$

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Std. Deviation
Κατανόηση	0.53	1.00	0.0798	0.1646
Συναισθημα- τική εμπλοκή	0.31	1.00	0.7298	0.2022
Συνεργασία	0.56	1.00	0.7917	0.1486
Κριτική σκέψη	0.50	1.00	0.7770	0.1857
Γνωστικό φορ- τίο	0.25	1.00	0.7390	0.2382
L - Βέλτιστη Ι- σορροπία	0.04	0.33	0.1798	0.0976
L- Υψηλό Γνωστικό Φορ- τίο	0.06	0.25	0.1636	0.0661
L- Συνεργα- τική Κριτική Σκέψη	0.04	0.45	0.2286	0.0147

Η ανάλυση των συσχετίσεων παρέχει κρίσιμα δεδομένα για τη συνέργεια των μεταβλητών. Παρατηρείται μια εξαιρετικά ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της Κριτικής Σκέψης (K) και της Συνεργατικής Μάθησης με συντελεστή $r = 0,948$ ($p < .001$), γεγονός που υποστηρίζει τη νευροβιολογική υπόθεση ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση ενεργοποιεί ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση του Γνωστικού Φορτίου (G) με το μοντέλο υψηλού γνωστικού φορτίου ($r = 0,638$), η οποία είναι η χαμηλότερη στον πίνακα, υποδεικνύοντας ότι η υπερβολική αύξηση του φόρτου αρχίζει να αποσυνδέεται από την παραγωγική μάθηση.

Πίνακας 2: Pearson Correlations

Μεταβλη- τές/μοντέλα	<i>C</i>	<i>E</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	<i>G</i>	<i>L1</i>	<i>L2</i>	<i>L3</i>
<i>C</i>	1							
<i>E</i>	0.872	1						
<i>S</i>	0.827	0.907	1					
<i>K</i>	0.861	0.917	0.925	1				
<i>G</i>	0.861	0.885	0.832	0.857	1			
<i>L1</i>	0.901	0.931	0.917	0.939	0.781	1		
<i>L2</i>	0.846	0.872	0.856	0.869	0.638	0.965	1	
<i>L3</i>	0.894	0.929	0.925	0.948	0.816	0.993	0.928	1

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων μάθησης πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης για τα τρία μοντέλα (L1, L2, L3). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκριτικά στους Πίνακες 3 και 4. Οι τιμές των συντελεστών β (standardized beta) δείχνουν τη σχετική συμβολή των μεταβλητών, ενώ οι δείκτες R^2 και Adjusted R^2 αποτυπώνουν τον βαθμό προσαρμογής και την ερμηνευτική ικανότητα των μοντέλων.

Πίνακας 3. Συγκριτική παρουσίαση συντελεστών παλινδρόμησης β μεταξύ των μοντέλων

Μεταβλητές/μοντέλα	L1	L2	L3
C	0.280	0.576	0.400
E	0.219	0.611	0.369
S	0.312	0.287	0.275
K	0.465	0.391	0.430
G	0.282	0.971	0.486

Πίνακας 4: Δείκτες προσαρμογής : συντελεστής προσδιορισμού (R^2) και προσαρμοσμένου συντελεστή προσδιορισμού (Adjusted R^2) των μοντέλων παλινδρόμησης.

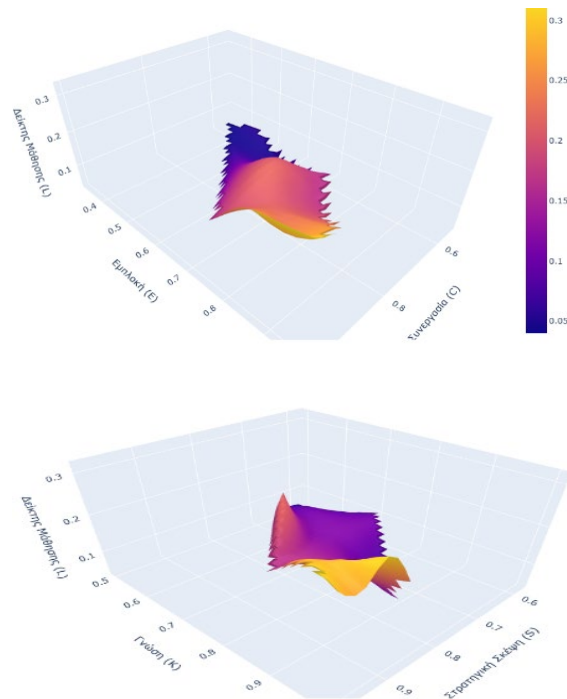
Μοντέλο/συντελεστές	R^2	Adjusted R^2
L1	0.979	0.970
L2	0.986	0.979
L3	0.959	0.940

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, τα μοντέλα παρουσιάζουν ικανοποιητικό βαθμό προσαρμογής. Η Κατανόηση και η Συναισθηματική Εμπλοκή αποτελούν τους ισχυρότερους θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες και στα τρία μοντέλα, ενώ το Γνωστικό Φορτίο εμφανίζει αρνητική επίδραση. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη συμβολή των μεταβλητών μεταξύ των μοντέλων, γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία της παραμετροποίησης στη μαθησιακή επίδοση. Οι πίνακες ANOVA επιβεβαιώνουν ότι τα μοντέλα είναι στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$), γεγονός που υποστηρίζει την καταλληλότητα της παλινδρόμησης.

Τρισδιάστατες επιφάνειες μάθησης

Για την διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών δημιουργήθηκαν τρισδιάστατες επιφάνειες μάθησης με χρήση της γλώσσας προγραμματισμού Python. Η οπτικοποίηση της συνάρτησης μέσω τρισδιάστατων γραφημάτων αποκαλύπτει τη μη γραμμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, στο Σχήμα 2 η επιφάνεια δείχνει μια εκθετική άνοδο (κυρτότητα) στη γωνία όπου η υψηλή κοινωνική αλληλεπίδραση συναντά το υψηλό συναισθηματικό ενδιαφέρον. Αυτό υποδηλώνει ότι η

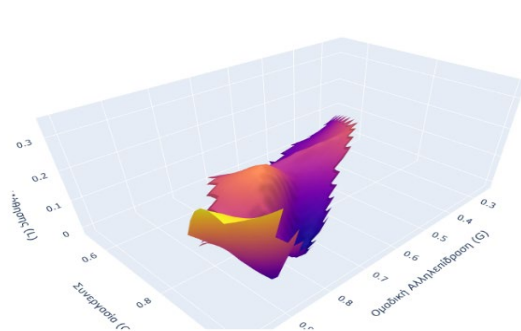
συνεργασία δρα ως πολλαπλασιαστής του συναισθήματος. Στο Σχήμα 3 παρατηρείται, ότι χωρίς Κριτική Σκέψη, η αύξηση της Γνώσης οδηγεί γρήγορα σε κορεσμό. Ακόμα, στο Σχήμα 4 αναδεικνύεται η σημασία της ποιότητας του κοινωνικού δικτύου της τάξης. Η ομαδική αλληλεπίδραση δημιουργεί ένα περιβάλλον χαμηλής εντροπίας, διευκολύνοντας τη ροή της πληροφορίας μεταξύ των μελών της ομάδας



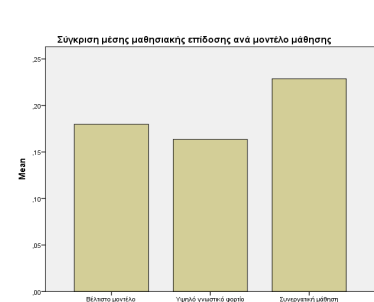
Σχήμα 2: Επιφάνεια (L,E,C)



Σχήμα 3 : Επιφάνεια (L,K,S)



Σχήμα 4 : επιφάνεια (L,C,G).



Σχήμα 5

Στο Σχήμα 4 παρουσιάζεται η σύγκριση των τιμών της μαθησιακής επίδοσης για τα τρία διαφορετικά μοντέλα μάθησης. Παρατηρείται ότι το μοντέλο Συνεργατικής Κριτικής Μάθησης παρουσιάζει σε αρκετές περιπτώσεις υψηλότερες τιμές μαθησιακής επίδοσης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα. Τέλος στο γραμμικό γράφημα της σύγκρισης τους, Σχήμα 5, παρουσιάζεται η σύγκριση της μέσης μαθησιακής επίδοσης μεταξύ των τριών μντέλων μάθησης. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις τιμές του δείκτη

L, οι οποίες αντανakλούν την επίδραση της παραμετροποίησης των συντελεστών του μοντέλου.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η μαθησιακή επίδοση δεν αποτελεί αποτέλεσμα ενός μόνο παράγοντα, αλλά προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση πολλαπλών γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διεργασιών. Η εφαρμογή του προτεινόμενου πολυπαραγοντικού μοντέλου μάθησης κατέδειξε ότι οι μεταβλητές κατανόησης, συναισθηματικής εμπλοκής, συνεργασίας και κριτικής σκέψης συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της συνολικής μαθησιακής επίδοσης, ενώ το γνωστικό φορτίο μπορεί να λειτουργήσει ως περιοριστικός παράγοντας όταν υπερβαίνει τις δυνατότητες επεξεργασίας της μνήμης εργασίας.

Η θετική συσχέτιση που παρατηρήθηκε μεταξύ κατανόησης και συναισθηματικής εμπλοκής επιβεβαιώνει ευρήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης, σύμφωνα με τα οποία τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενεργοποίηση των γνωστικών μηχανισμών του εγκεφάλου. Η ενεργοποίηση του συστήματος ανταμοιβής και η απελευθέρωση ντοπαμίνης ενισχύουν τη συγκέντρωση της προσοχής και διευκολύνουν τη δημιουργία μνημονικών συνδέσεων, γεγονός που οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση (Immordino-Yang & Damasio, 2007· Damasio, 2010).

Παράλληλα, η θετική σχέση που παρατηρήθηκε μεταξύ συνεργασίας και κριτικής σκέψης υπογραμμίζει τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, η γνώση οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μαθητών, ενώ η συνεργατική μάθηση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη υψηλότερων γνωστικών δεξιοτήτων (Vygotsky, 1978). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη αυτή, καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν πιο ενεργά στις ομαδικές δραστηριότητες παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στις δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης ιστορικών πληροφοριών.

Η σημασία της κριτικής σκέψης ως παράγοντα της μαθησιακής επίδοσης συνδέεται επίσης με τη λειτουργία των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου, οι οποίες σχετίζονται με τον προμετωπιαίο φλοιό. Οι εκτελεστικές λειτουργίες περιλαμβάνουν διαδικασίες όπως ο γνωστικός έλεγχος, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση πληροφοριών και η επίλυση σύνθετων προβλημάτων (Diamond, 2013). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας, οι δεξιότητες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς οι μαθητές καλούνται να αναλύουν ιστορικές πηγές, να συγκρίνουν διαφορετικές ερμηνείες και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες ιστορικές κρίσεις. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης αφορά την επίδραση του γνωστικού φορτίου στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αύξηση του γνωστικού φορτίου μπορεί να μειώσει τη μαθησιακή επίδοση, όταν η πολυπλοκότητα της πληροφορίας υπερβαίνει τις δυνατότητες επεξεργασίας της μνήμης εργασίας. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με τη θεωρία του

γνωστικού φορτίου, σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματική μάθηση προϋποθέτει τη βέλτιστη διαχείριση των πληροφοριών ώστε να αποφεύγεται η υπερφόρτωση της μνήμης εργασίας (Sweller, 1988· Paas & Sweller, 2012).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η σύγκριση των τριών διαφορετικών παραμετροποιήσεων του προτεινόμενου μαθησιακού μοντέλου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το μοντέλο συνεργατικής κριτικής μάθησης παρουσιάζει υψηλότερες τιμές μαθησιακής επίδοσης σε αρκετές περιπτώσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη συνεργατική διερεύνηση και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η χρήση μαθηματικής μοντελοποίησης για την περιγραφή της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση που επιτρέπει την ποσοτική διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών παραγόντων μάθησης. Παρόμοιες προσεγγίσεις έχουν αρχίσει να εμφανίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ανάλυσης δεδομένων και της μαθησιακής αναλυτικής (learning analytics), όπου χρησιμοποιούνται μαθηματικά μοντέλα για την κατανόηση της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών (Siemens & Baker, 2012). Τα τρισδιάστατα γραφήματα επιφανειών μάθησης (Σχήματα 1,2,3) που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης προσφέρουν μια οπτική αναπαράσταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του μοντέλου και αναδεικνύουν τον μη γραμμικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας. Η οπτικοποίηση αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της δυναμικής της μάθησης και την αξιολόγηση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματα της μελέτης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί. Το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό, καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία μόνο σχολική τάξη. Επιπλέον, οι τιμές των παραμέτρων του μοντέλου βασίστηκαν σε συγκεκριμένες παραδοχές και θα μπορούσαν να βελτιστοποιηθούν περαιτέρω μέσω ανάλυσης μεγαλύτερων συνόλων δεδομένων. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη διερεύνηση της δυνατότητας σύνδεσης της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης με ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης της μάθησης. Η ανάπτυξη και η εφαρμογή μαθηματικών μοντέλων μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της μαθησιακής διαδικασίας και για τον σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να προσεγγίσει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από μια πολυπαραγοντική και διεπιστημονική οπτική, συνδυάζοντας θεωρητικές αρχές της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης με ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε ένα μη γραμμικό μαθηματικό μοντέλο μάθησης το οποίο αποτυπώνει τη μαθησιακή επίδοση ως συνάρτηση πέντε βασικών παραγόντων: κατανόηση, συναισθηματική εμπλοκή, συνεργασία, κριτική σκέψη και γνωστικό φορτίο.

Η εφαρμογή του μοντέλου σε πραγματικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από μαθητές της Γ' Λυκείου κατά τη διδασκαλία της ενότητας των Βαλκανικών Πολέμων κατέδειξε ότι η μαθησιακή επίδοση αποτελεί αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διεργασιών. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι η κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη υψηλότερων επιπέδων μαθησιακής επίδοσης. Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης φαίνεται να ενισχύουν την επεξεργασία και την ερμηνεία της ιστορικής γνώσης.

Αντίθετα, η αύξηση του γνωστικού φορτίου μπορεί να λειτουργήσει ως περιοριστικός παράγοντας όταν η πολυπλοκότητα της πληροφορίας υπερβαίνει τις δυνατότητες επεξεργασίας της μνήμης εργασίας. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με τη θεωρία του γνωστικού φορτίου, σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματική μάθηση απαιτεί τη βέλτιστη οργάνωση των πληροφοριών και την κατάλληλη διαχείριση των γνωστικών πόρων του μαθητή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των τριών διαφορετικών μοντέλων μάθησης που προέκυψαν από τη διαφοροποίηση των παραμέτρων της συνάρτησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι διαφορετικές παιδαγωγικές συνθήκες μπορούν να μεταβάλλουν τη σχετική συμβολή των παραγόντων μάθησης. Το μοντέλο συνεργατικής κριτικής μάθησης παρουσίασε σε αρκετές περιπτώσεις υψηλότερες τιμές μαθησιακής επίδοσης, γεγονός που υποδηλώνει τη σημασία ενεργητικών και συνεργατικών μορφών διδασκαλίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική.

Η χρήση στατιστικών μεθόδων ανάλυσης δεδομένων, όπως οι συσχετίσεις και τα μοντέλα παλινδρόμησης, καθώς και η οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων μέσω τρισδιάστατων γραφημάτων επιφανειών μάθησης, συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση της πολυπαραγοντικής φύσης της μαθησιακής διαδικασίας. Τα ευρήματα της μελέτης υποστηρίζουν την άποψη ότι η μάθηση μπορεί να προσεγγιστεί ως ένα δυναμικό σύστημα στο οποίο αλληλεπιδρούν πολλαπλοί παράγοντες με μη γραμμικό τρόπο.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητών, σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η αξιοποίηση τεχνικών learning analytics και υπολογιστικών μεθόδων θα μπορούσε να συμβάλει στην περαιτέρω βελτιστοποίηση των παραμέτρων του μοντέλου και στην ανάπτυξη πιο ακριβών προβλεπτικών εργαλείων για την εκπαιδευτική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon.

- Desyniotis, K., & Kremezi, E. (2026). *Montelopoiisi ekpaideftikis apotelesmati-kotitas me nevroekpaideftikes metavlites*. Neos Paidagogos, (53), 520–530. <http://neospaidagogos.online>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kourgiantakis, M. (2022). *Nevroepistimi kai ekpaidefsi: I viologia tis mathisis sti scholiki taxi*. Ekdoseis Grigori.
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264029132-en>
- Paas, F., & Sweller, J. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 24, 27–45. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9179-2>
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>
- Siemens, G., & Baker, R. (2012). Learning analytics and educational data mining. *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 252–254. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330661>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). *Making classrooms better: 50 practical applications of mind, brain, and education science*. W. W. Norton & Company.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.

Οι γυναίκες ως ηγέτες στις εκπαιδευτικές μονάδες: Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γεωργία Σκλιά, Εκπαιδευτικός, M.Sc. Leadership in Education, M.Sc. Special Educational Needs

Δρ. Γεωργία Δημοπούλου, PhD, M.Ed., BA, Programme Leader in Early Childhood Education and Primary Education Studies

Δρ. Ξένια Βουροντζίδου, Programme Leader BA (Hons) Special Educational Needs & Disabilities, BA (Hons) Primary Education Studies / BA (Hons) Early Childhood Education MA Leadership in Education / MA Special Educational Needs

Περίληψη

Η ηγεσία έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι σημαντικός καθώς επηρεάζει το κλίμα και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Παρόλο που οι γυναίκες κατέχουν τον μεγαλύτερο αριθμό ως εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για χαμηλή συμμετοχή τους σε ηγετικές θέσεις. Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις, των χαρακτηριστικών τους ως ηγέτες και των παραγόντων που λειτουργούν υποστηρικτικά αλλά και ως εμπόδια για τη διεκδίκηση και παραμονή σε ηγετικές θέσεις. Υλοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2025 με 120 εκπαιδευτικούς. Προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών σε ηγετικές θέσεις, αναγνωρίζουν ως χαρακτηριστικά των γυναικών τη δύναμη, την αυτοπεποίθηση, έχουν θετικές εμπειρίες για τις γυναίκες ως ηγέτες ενώ επισημαίνουν πως η κοινωνία δεν λειτουργεί υποστηρικτικά και επικρατεί ανδροκρατία στα συμβούλια επιλογής.

Abstract

Leadership is directly related to the effectiveness of an educational organization. The role of the principal is important as it affects the climate and culture of the school organization. Although women hold the largest number as teachers in primary education, in recent years there has been talk of their low participation in leadership positions. This research aimed to investigate the views of primary education teachers regarding the representation of women in leadership positions, their characteristics as leaders and the factors that support but also act as obstacles to claiming and remaining in leadership positions. It was implemented in June 2025 with 120 teachers. It appears that teachers believe that there is no equal representation of men and women in leadership positions, they recognize strength and self-confidence as characteristics of women, they have positive experiences with women as leaders, while they point out that society does not function in a supportive manner and that male dominance prevails in selection boards.

Εισαγωγή

1.1 Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας στην εκπαιδευτική ηγεσία

Η βιωσιμότητα και επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της ηγεσίας (Leithwood et al., 2020, p. 6; Πατρώνας, & Παυλάκης, 2011, σ. 45; Zarotis et al., 2019, p. 157; Mikelsone et al., 2023, p. 53; Riani & Ain, 2022, p. 204). Ο/η διευθυντής/ντρια, γνωρίζοντας την κουλτούρα του οργανισμού (Βασιλόπουλος, 2017, σ. 110; Ζιάκα, 2014, σ. 49; Zarotis et al., 2019, p. 157), εμπνέει το όραμα, κινητοποιεί το προσωπικό (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σ. 138), προωθεί τη συλλογικότητα (Κατσαμπέκης, 2006, σ. 5) και διαμορφώνει την κουλτούρα (Kambyli et al., 2015, σ. 50; Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σ. 143), αναβαθμίζοντας τη διδασκαλία (Culduz, 2023, p. 169). Στο ελληνικό σύστημα, ο ρόλος αυτός είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Βασιλόπουλος, 2017, σ. 110; Zarotis et al., 2019, p. 157).

Ωστόσο, η βιβλιογραφία (Σαραφίδου, 2020, σ. 67) καταγράφει χαμηλή γυναικεία συμμετοχή σε υψηλές διοικητικές θέσεις. Η υποεκπροσώπηση των γυναικών εντοπίζεται στην πρωτοβάθμια (Brinia, 2012, p. 178; Δεληλίγκα κ.ά., 2015, σελ. 30· Vella, 2022, p. 123), σε άλλες βαθμίδες (del Carmen Meza-Mejia et al., 2023; Hannum et al, 2017), στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Davis & Maldonado, 2015; Shepherd, 2017) και σε θέσεις συμβούλων/επιθεωρητών (Robinson et al., 2017).

1.2 Εκπαιδευτική ηγεσία

Στην Ελλάδα, η Σαραφίδου (2020) επιβεβαιώνει τη χαμηλή γυναικεία συμμετοχή λόγω κοινωνικών αντιλήψεων, αναδεικνύοντας τα φαινόμενα της «γυάλινης οροφής» και του «κολλώδους πατώματος» που εμποδίζουν ή καθελώνουν τις γυναίκες (Καράμπελα, 2022; Watterston & Ehrich, 2023, p. 164; Morrison et al., 1987 όπως αναφέρεται στις Watterston & Ehrich, 2023, p. 164). Παγκοσμίως, αν και πλειοψηφία στον κλάδο, οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται στις ανώτερες ηγετικές θέσεις (Brinia, 2012, p. 178· Δεληλίγκα κ.ά., 2015; Mitroussi & Mitroussi, 2009, p. 518; Moreno et al., 2024, p. 19; Vella, 2022, p. 178). Ως ανασταλτικοί παράγοντες εντοπίζονται οι οικογενειακές ευθύνες, το ανδροκρατούμενο/πατριαρχικό περιβάλλον και η έλλειψη υποστήριξης (Bush, 2017; Fuller, 2017; Thomson & Stokes, 2024, p. 187-190; Vella, 2022, p. 128-129; Cubillo & Brown, 2003, p. 285; Tucker & Fushell, 2014, p. 61). Αντίθετα, η αυτοεκτίμηση και η υποστήριξη από το περιβάλλον λειτουργούν ενισχυτικά (Cubillo & Brown, 2003, p. 285).

Ορισμένα χαρακτηριστικά των γυναικών, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, φιλοδοξίας και δράσης στη διεκδίκηση ανώτερων θέσεων (Shepherd, 2017), καθώς και η συναισθηματικότητα ή η συνεργατική τους φύση, διαφοροποιούν τον τρόπο αντίδρασής τους στη διοίκηση (Brinia, 2010, p. 179). Στον αντίποδα, η έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και οι δημοκρατικές διαδικασίες λογίζονται ως θετικά ηγετικά γνωρίσματα (Χαρισιάδου, 2021).

Ωστόσο, η γυναικεία ηγεσία παρεμποδίζεται από πρακτικές πρόσληψης, συγκρούσεις εργασίας-προσωπικής ζωής (Bowen, 2024), ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής

(Δεληλίγκα κ.ά. 2015, σ. 42), έλλειψη ευκαιριών και χαμηλότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων (Hannum et al., 2017; Mareque et al, 2022). Παρά το θεσμικό πλαίσιο, η εκπροσώπηση των γυναικών σε ανώτερες θέσεις παραμένει δυσανάλογα μικρή σε σχέση με τον αριθμό τους στον κλάδο (Αλμπανίδου, 2022, σ. 118; Eagly & Karly, 2018; Hill et al., 2015; Mitroussi & Mitroussi, 2009). Στην Ελλάδα, η σχετική έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών παραμένει περιορισμένη (Σαραφίδου, 2015; Νιώτα, 2020), καθιστώντας αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

2. Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ερμηνεύσει τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών με έμφαση στους παράγοντες που παρεμποδίζουν και υποστηρίζουν τη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία (Αλμπανίδου, 2022, σ. 118). Η διερεύνηση αυτών από πλευράς των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής θεωρίας και πολιτικής όπου να δίνεται έμφαση στην προώθηση της δημοκρατίας και της ισότιμης συμμετοχής των γυναικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα, έθεσε τρία ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι τις διακρίνουν ως ηγέτες; β) Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη συνεργασία τους με γυναίκες σε ηγετικές θέσεις; γ) Ποιοι παράγοντες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν ανασταλτικά για την διεκδίκηση και παραμονή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις και, ποιοι αντίστοιχα λειτουργούν υποστηρικτικά;

Η έρευνα ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση καθώς έτσι καταγράφηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και αναδείχθηκαν οι υποστηρικτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες για την παραμονή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις ως μετρήσιμες μεταβλητές (Cresswell, 2016, σελ. 71). Βασικό πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης αποτελεί η γρήγορη και αντικειμενική συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα (Bryman, 2017, σ. 183).

Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθώντας σκόπιμη, μη πιθανοτική δειγματοληψία (Bryman, 2017, σελ. 219). Η πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, έως 40 ετών, με 6-15 έτη υπηρεσίας και με επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ερευνητικών εργαλείων όπου περιλήφθηκε μέρος από το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire Form-5X των Bass και Avolio (2004) και μέρος του ερωτηματολογίου του Wilkinson (1991, p. 7).

3. Παρουσίαση ευρημάτων:

3.1. Εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαφωνούν με τη δήλωση

πως υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 49,2% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 34,2%). Επίσης, υποστηρίζουν πως οι γυναίκες επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης σε ηγετικές θέσεις καθώς διαφωνούν με τη δήλωση πως οι γυναίκες δεν επιδεικνύουν αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης σε ποσοστό 46,7% ενώ επισημαίνουν ως χαρακτηριστικό των γυναικών πως δεν προβάλλουν ένα αποστασιοποιημένο όραμα για το μέλλον διαφωνώντας με τη δήλωση σε ποσοστό 45% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 35,8%. Ακόμα, θεωρούν ότι οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις κάνουν χρήση ικανοποιητικών μεθόδων ηγεσίας αφού διαφωνούν με τη δήλωση πως οι γυναίκες δεν κάνουν χρήση ικανοποιητικών μεθόδων ηγεσίας σε ποσοστό 40,7% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 37,5%. Επιπλέον, κερδίζουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών καθώς διαφωνούν με τη δήλωση πως οι γυναίκες ως ηγέτες δεν λειτουργούν κατά τρόπο που να κερδίζουν τον σεβασμό σε ποσοστό 48,3% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 30% και μιλούν με αισιοδοξία για το μέλλον καθώς ένα ποσοστό 55,8% συμφωνούν με αυτή τη δήλωση και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 33%. Ακόμα, θεωρούν πως οι άνδρες διευθυντές κατέχουν περισσότερες ηγετικές θέσεις συγκριτικά με τις γυναίκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς δηλώνουν πως συμφωνούν με αυτή τη δήλωση σε ποσοστό 54,3% και συμφωνούν απόλυτα (35,8%). Τέλος, θεωρούν πως οι γυναίκες μιλούν με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν αφού δηλώνουν πως συμφωνούν σε ποσοστό 58,3% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 35%. Επομένως, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

3.2 Εμπειρίες εκπαιδευτικών με γυναίκες σε ηγετικές θέσεις

Ως προς τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις γυναίκες σε ηγετικές θέσεις, υποστηρίζουν πως οι γυναίκες ηγέτες μπορούν να πετύχουν τα ίδια με τους άνδρες καθώς διαφωνούν με τη δήλωση πως οι γυναίκες ως ηγέτες δεν μπορούν να πετύχουν τα ίδια με τους άντρες σε ποσοστό 45% και εκφράζουν την απόλυτη διαφωνία τους σε ποσοστό 41,7%. Επίσης, υποστηρίζουν πως μπορούν να ηγηθούν με πειθαρχία καθώς διαφωνούν με τη δήλωση πως στα σχολεία που ηγούνται γυναίκες δεν υπάρχει πειθαρχία σε ποσοστό 45,83% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 35,7%. Επιπρόσθετα, δεν τις θεωρούν αδύναμες σε διοικητικά καθήκοντα συγκριτικά με τους άνδρες καθώς διαφωνούν σε ποσοστό 44,17% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 36,67% με αυτή τη δήλωση. Επίσης, υποστηρίζουν πως το φύλο δεν επηρεάζει την απόφασή τους να εργάζονται σε σχολείο με γυναίκες ηγέτες αφού εκφράζουν τη διαφωνία τους σε ποσοστό 41,67% και την απόλυτη διαφωνία τους σε ποσοστό 29,17%. Επιπλέον, διαφωνούν πως οι γυναίκες ηγέτες προσπαθούν να μιμηθούν το ηγετικό στυλ των ανδρών δηλώνοντας τη διαφωνία τους σε ποσοστό 43,33% και την απόλυτη διαφωνία τους σε ποσοστό 34,17%. Επιπρόσθετα, επιθυμούν να συμμετέχουν σε σύλλογο διδασκόντων όπου ηγείται μια γυναίκα καθώς δηλώνουν πως διαφωνούν με τη δήλωση πως δεν απολαμβάνουν να συμμετέχουν σε σύλλογο διδασκόντων όπου ηγείται μια γυναίκα σε ποσοστό 44,17% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 28,33%. Επίσης, υποστηρίζουν πως οι γυναίκες ως ηγέτες επιβραβεύουν τους/τις συναδέλφους τους σε ποσοστό 70% (50% συμφωνούν και 20% συμφωνούν απόλυτα) και διαθέτουν θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά αφού συμφωνούν σε ποσοστό 43,33% και συμφωνούν

απόλυτα σε ποσοστό 19,17%. Τέλος, θεωρούν πως στα σχολεία που ηγούνται γυναίκες επιδιώκονται υψηλοί στόχοι και εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα καθώς συμφωνούν με αυτή τη δήλωση σε ποσοστό 45% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 27,5%. Επομένως, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές εμπειρίες και έτσι επαληθεύεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση

3.3 Υποστηρικτικοί και εμπόδια

Ως προς τους παράγοντες που δρουν υποστηρικτικά για την διεκδίκηση και παραμονή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις καθώς και τα σχετικά εμπόδια, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την άποψη ότι οι γυναίκες ηγέτες χρειάζεται να δουλέψουν πιο σκληρά για να αποδείξουν την αξία τους σε ποσοστό 37,5% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 27%. Ακόμα διαφωνούν με την έλλειψη χρόνου λόγω αφοσίωσης στην οικογένειά τους σε ποσοστό 37,5% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 30,8%. Αυτή η δήλωσή τους υποστηρίζεται και από την άποψη πως η οικογένεια δεν μετράει πάνω από την καριέρα αφού διαφωνούν με τη δήλωση πως η οικογένεια μετρά πιο πάνω από την καριέρα σε ποσοστό 37,5% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 29,2%. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν πως οι γυναίκες δεν είναι περιθωριοποιημένες λόγω φύλου καθώς διαφωνούν με τη δήλωση πως οι γυναίκες είναι περιθωριοποιημένες λόγω φύλου σε ποσοστό 45,2% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 28,3%. Επίσης διαφωνούν με τη δήλωση πως έχουν έλλειψη στόχων και κινήτρων σε ποσοστό 47,5% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 34,17%. Ακόμα, δεν υποστηρίζουν την άποψη πως η κατάρτιση και η συνεχής εκπαίδευση είναι προνόμιο μόνο των ανδρών καθώς διαφωνούν με τη δήλωση αυτή σε ποσοστό 44,2% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 35,8%. Παρομοίως δεν ασπάζονται την άποψη ότι χρειάζεται να κοπιάζουν περισσότερο καθώς το 39,2% διαφωνεί με αυτή τη δήλωση και το 26,7% διαφωνεί απόλυτα. Ωστόσο, επισημαίνουν πως υπάρχει διαφορά στις ευκαιρίες για διοικητικές θέσεις για τις γυναίκες καθώς διαφωνούν σε ποσοστό 47,5% με τη δήλωση πως δεν υπάρχουν διαφορές στις ευκαιρίες για διοικητικές θέσεις για τις γυναίκες και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 29,2% με τη προαναφερθείσα δήλωση. Παρόλα αυτά, διαφωνούν πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι καθαρά γυναικείο ενώ οι διοικητικές θέσεις είναι αντρική υπόθεση σε ποσοστό 34,2% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 29,2%. Υποστηρίζουν πως για την κοινωνία δεν τίθεται θέμα φύλου για τις διοικητικές θέσεις καθώς διαπιστώθηκε πως διαφωνούν με τη δήλωση πως η κοινωνία αποδέχεται περισσότερο τους άντρες για να αναλάβουν διοικητικές θέσεις σε ποσοστό 34,2% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 25,8%. Σε αυτό το πλαίσιο, δηλώνουν πως συμβάλλουν έτσι ώστε να αλλάξουν το τυχόν κοινωνικό στερεότυπο εκφράζοντας τη διαφωνία τους στη δήλωση πως δεν κάνουν κάτι δραστικό για να αλλάξουν την προηγούμενη δήλωση σε ποσοστό 39,2% και την απόλυτη διαφωνία τους σε ποσοστό 27,5%. Διατηρούν ενεργητική στάση για να επιφέρουν αλλαγή στο κοινωνικό στερεότυπο και δηλώνουν πως συμφωνούν με τη δήλωση ότι κοπιάζουν να αλλάξουν τα όποια κοινωνικά στερεότυπα σε ποσοστό 32,5% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 29,17%. Ωστόσο, επισημαίνουν πως η κοινωνία δεν λειτουργεί υποστηρικτικά για τις γυναίκες ώστε να καταλάβουν ηγετικές θέσεις καθώς διαφωνούν σε ποσοστό 37,5% με την άποψη πως η κοινωνία λειτουργεί υποστηρικτικά για τις γυναίκες ώστε να καταλάβουν ηγετικές θέσεις και

διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση αυτή σε ποσοστό 23,2%. Επίσης, υποστηρίζουν πως τα συμβούλια επιλογής δεν αξιολογούν ισότιμα τις γυναίκες καθώς εκφράζουν τη διαφωνία τους με την άποψη πως τα συμβούλια επιλογής αξιολογούν ισότιμα τις γυναίκες σε ποσοστό 30% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 25,8%. Με βάση τα παραπάνω επιβεβαιώνεται εν μέρει η τρίτη ερευνητική υπόθεση καθώς η έλλειψη ευκαιριών και κοινωνικά στερεότυπα λειτουργούν ανασταλτικά για τη διεκδίκηση και παραμονή σε ηγετικές θέσεις.

Συμπεράσματα:

Αναφορικά με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** που επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά των γυναικών ως ηγέτες, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη πως δεν υπάρχει ισότιμη εκπροσώπηση μεταξύ γυναικών και ανδρών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμφωνώντας με ευρήματα άλλων ερευνών (Brinia, 2010, p. 178; Δεληλίγκα κ.ά, 2015, σελ. 30; Vella, 2022, p. 123). Επομένως, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση καθώς οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως υπάρχει χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** όπου διερευνήθηκαν οι εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τις γυναίκες ως ηγέτες στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετικές κατά κύριο λόγο εμπειρίες από γυναίκες ηγέτες. Κατά συνέπεια, ο παράγοντας του φύλου δεν αναδεικνύεται ως σημαντικός για την επιλογή τους να εργαστούν σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Αναφορικά με το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** όπου διερευνήθηκαν οι παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά και για τα εμπόδια, για τη διεκδίκηση και παραμονή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η παρούσα έρευνα έδειξε πως, κατά κύριο λόγο, τα κοινωνικά στερεότυπα λειτουργούν ανασταλτικά ενώ η οικογένεια και οι ανάγκες που προκύπτουν δεν λειτουργούν ως ανασταλτικός και επιβαρυντικός παράγοντας για την παραμονή σε ηγετικές θέσεις. Επομένως, τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Brinia (2010, p. 185-187) και της Vella (2022). Ωστόσο, εξακολουθεί να υφίσταται το φαινόμενο της «γυάλινη οροφή» σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες εμποδίζονται να φτάσουν σε ανώτερες ηγετικές θέσεις (Harris et al., 2024, p. 524). Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως εν μέρει επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση καθώς εντοπίζεται έλλειψη ευκαιριών που λειτουργεί ως εμπόδιο για τις γυναίκες στην ανάληψη ηγετικών θέσεων. Βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν τη μεθοδολογία καθώς το δείγμα της έρευνας είναι σχετικά μικρό, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της ενώ δεν είναι δυνατόν να διασταυρωθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη συνεργασία τους με γυναίκες ηγέτες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για επόμενες ερευνητικές δραστηριότητες όπου θα περιλαμβάνεται η εμβάθυνση στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα εμπόδια που θεωρούν ότι συντελούν ώστε οι γυναίκες να μην παραμένουν σε ηγετικές θέσεις καθώς και η διερεύνηση των ηγετικών στυλ που εφαρμόζουν οι γυναίκες. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε πως σε μεγάλο βαθμό η ελληνική

κοινωνία έχει εξελιχθεί και ως προς τον παράγοντα του φύλου φαίνεται πως γίνονται προσπάθειες να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια εμφανίζονται αναφορικά με τη συμμετοχή των γυναικών στην ηγεσία στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Almpanidou, P. (2022). I synchroni gynaika stin organosi kai dioikisi ton scholikon monadon. *International Journal Of Educational Innovation*, 4 (6). <https://doi.org/10.69685/OBXT6971>
- Andris E. (2016). Diefthyinsi kai Igesia O rolos tou Diefthynti tis Scholikis Monadas». *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 1, sel. 150–155. <https://doi.org/10.12681/educ.130>
- Vasilopoulos, Ch. (2017). O rolos tou diefthynti stis scholikes monades tis Elladas kai tis Kyprou- mia sygkritiki prosengisi/The role of the director in the school units of Greece and Cyprus - a comparative approach. *Education Sciences*, 2017(3), sel. 100-111. <https://doi.org/10.26248/.v2017i3.46>
- Bowen, M. (2024). Women in leadership positions in higher education: challenges, opportunities, and strategies for success. *Leadership* 125, 1–60. Available online at: https://scholars.unh.edu/ms_leadership/125
- Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of educational management*, 26(2), p. 17 <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513541211201988/full/pdf?title=men-vs-women-educational-leadership-in-primary-schools-in-greece-an-empirical-study>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Εκδόσεις: Gutenberg
- Bush, T. (2017). Gender and leadership in primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 903-906. <https://doi.org/10.1177/1741143217733659>
- Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences?. *Journal of educational Administration*, 41(3), pp.278-291. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230310474421/full/pdf?title=women-into-educational-leadership-and-management-international-differences>
- Culduz, M. (2024). The impact of educational leadership in improving the learning experience” In *Promoting Crisis Management and Creative Problem-Solving Skills in Educational Leadership*, (pp. 168-189). IGI Global Scientific Publishing. https://www.researchgate.net/profile/Murat-Culduz/publication/377477798_The_Impact_of_Educational_Leadership_in_Improving_the_Learning_Experience/links/65c2233534bbff5ba7f041dc/The-Impact-of-Educational-Leadership-in-Improving-the-Learning-Experience.pdf

- Davis, D. R., & Maldonado, C. (2015). Shattering the glass ceiling: The leadership development of African American women in higher education. *Advancing Women in Leadership Journal*, 35, 48-64. <https://doi.org/10.21423/awlj-v35.a125>
- del Carmen Meza-Mejia, M., Villarreal-García, M. A., and Ortega-Barba, C. F. (2023). Women and leadership in higher education: a systematic review. *Soc. Sci.* 12, 1–13. <https://doi.org/10.3390/socsci12100555>
- Deliligka, S., Taratori, E. & Bekiari, A. (2015). Apotelesmatiki igesia kai praktikes igesias se scholikes monades: I optiki tou fylou», *Paidagogiki epitheorisi*, 60, Sel. 29-47 <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/8606/8656>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2018). Women and the labyrinth of leadership. In *Contemporary issues in leadership* (pp. 147-162). Routledge
- Fuller, K. (2017). Women secondary head teachers in England: Where are they now?. *Management in Education*, 31(2), 54-68. <https://doi.org/10.1177/0892020617696625>
- Hannum, K. M., Muhly, S. M., Shockley-Zalabak, P. S., & White, J. S. (2015). Women leaders within higher education in the United States: Supports, barriers, and experiences of being a senior leader. *Advancing Women in Leadership Journal*, 35, 65-75. <https://doi.org/10.21423/awlj-v35.a129>
- Harris, A., Ismail, N., Jones, M., Azorín, C. & Longville, J. (2024). Invisible leaders? Reviewing contemporary evidence about women leaders in education. *School Leadership & Management*, 44(5), p. 523-546. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2408220>
- Hill, C., Miller, K., Benson, K., & Handley, G. (2016). Barriers and Bias: The Status of Women in Leadership. *American Association of University Women*.
- Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations; EUR 27599 EN. <https://doi.org/10.2791/54070>
- Kapetsonis, K. (2006). I dievrynsi tis aftonomias kai tis apotelesmatikotitas tis ekpaideftikis monadas, sto elliniko ekpaideftiko systima. *Nea Paideia*, 117, sel. 135-144. <https://users.sch.gr/ekeslisis/images/stories/files/aytonomia-sxoliki-monadas.pdf>
- Karampela, M. (2022). I emfyli diastasi stin elliniki ekpaideftiki pragmatikotita- I Gyalini orofi i to kolodes patoma; The gender dimension in the Greek educational reality - The Glass roof or the cobbled floor? *ekp@ideftikos kyklos*, 10 (2). https://educircle.gr/wp-content/uploads/2020/01/teyxos_10_2_29.pdf
- Lazaridou A., & Antoniou Z. (2017). Perithoria aftonomias ton scholikon monadon defterovathmias ekpaideftikis stin askisi esoterikis ekpaideftikis politikis:

- Apopseis ekpaideftikon. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 17(68). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2017.423>
- Leithwood, K., Sun, J. and Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), p. 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Mareque, M., de Prada, E., & Pino Juste, M. (2022). Aspiring and inspiring: the role of women in educational leadership. *Gender in Management: An International Journal*, 37(8), 1009-1025. <https://doi.org/10.1108/GM-07-2021-0221>
- Mccrea, N. and Ehrich, L. (2000). Completing an Educational Leadership Picture: Feminine Essentials from an Australian Perspective. *Women As School Executives: The Complete Picture.*, p. 48-54. <https://eprints.qut.edu.au/1933/1/1933.pdf>
- Mikelsone, I., Grava, J. & Latsone, L. (2023). A School Principal as a Change Leader in Education. *Education. Innovation. Diversity*, 2 (7), pp. 53-63. <https://doi.org/10.17770/eid2023.2.7352>
- Mitroussi, A., & Mitroussi, K. (2009). Female educational leadership in the UK and Greece. *Gender in Management: An International Journal*, 24(7), p. 505-522. www.emeraldinsight.com/1754-2413.htm
- Niota M. (2020). To fainomeno tis ypoantiprosopesis ton gynaikon sti dioikisi tis ekpaideftisis: I sygkrousi epangelmatikon kai oikogeneiakon ypochreoseon os anastaltikos paragontas analipsis tou diefthyntikou rolou. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaideftisis*, 8, sel. 810–821. <https://doi.org/10.12681/educ.2725>
- Patronas, D. & Pavlakis, M. (2011). Anaptyxi Anthropolou Dynamikou», Ethniko Kentro Dimosias Dioikisis kai Aftodioikisis. https://saek-artas.art.sch.gr/openeclass/modules/document/file.php/SYN-ODOS_VOYNOY_A104/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-Y%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf
- Riani, S. S., & Ain, S. Q. (2022). The role of school principal in implementing education quality management. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 6(2), p. 204-211. <https://doi.org/10.23887/jisd.v6i2.45216>
- Robinson, K., Shakeshaft, C., Grogan, M., & Newcomb, W. S. (2017, April). Necessary but not sufficient: The continuing inequality between men and women in educational leadership, findings from the American Association of School Administrators mid-decade survey. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 12). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00012>
- Sarafidou, K. (2015) I thesi tis gynaikas stin ekpaideftiki igesia. Sto G. Alexandratos, A. Tsivas, & T. P. Arvaniti (epim.), *2o Epistimoniko Synedrio Panellinias Enosis Scholikon Symvoulon. Ekpaideftikes politikes gia to Scholeio tou 21ou aiona*, tom. G, sel. 525-537). Athina: 75 Panellinia Enosi Scholikon Symvoulon.

[https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%93%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20\(%CE%9D\)%20%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%202%CE%BF%C F%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF %CE%BF%CF%85.pdf](https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%93%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20(%CE%9D)%20%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%202%CE%BF%C F%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF %CE%BF%CF%85.pdf)

- Sarafidou, K. (2020). Gynaikes kai igesia: I antiprosopefsi tous stin elliniki ekpaidefsi. Epistimoniko Ekpaideftiko periodiko *Ekp@ideftikos Kyklos*, 8 (3) https://educircle.gr/wp-content/uploads/2020/01/teyxos_8_3_4.pdf
- Shepherd, S. (2017). Why are there so few female leaders in higher education: A case of structure or agency? *Management in Education*, 31(2), 82-87. <https://doi.org/10.1177/0892020617696631> (Original work published 2017)
- Showunmi, V., Atewologun, D. & Bebbington, D. (2016). Ethnic, gender and class intersections in British women's leadership experiences. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), p. 917-935. <https://doi.org/10.1177/1741143215587308>
- Thompson, P. & Stokes, H. (2024). Experiences of women in middle leadership—barriers and enablers”, *School Leadership & Management*, 44(2), p. 180-199. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2277187>
- Tucker, J. L. and Fushell, M. (2014). A narrative inquiry: Absence of women in educational leadership—a Canadian perspective”, *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 29(2), p. 61-72. <https://search.informit.org/doi/reader/10.3316/informit.967433683865948>
- Vella, R. (2022). Leadership and women: The space between us. Narrating the stories of senior female educational leaders in Malta. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), p. 121-139. <https://doi.org/10.1177/1741143220929034>
- Watterston, B., & Ehrich, L. C. (2024). Women's leadership development is everybody's business: if not now, when? *School Leadership & Management*, 44(2), p. 159-179. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2299942>
- Charisiadou, E. Praktikes igesias ton gynaikon diefthyntion stin Protovathmia Ekpaidefsi. I ekpaideftiki igesia mesa apo ta matia tous. *Epistimoniki Epetirida*, 24.
- Zarotis, G. F., Ntalossis, D. & Koukoli, M. (2019). The leadership of a school unit. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(11), p. 559-569. <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss11.1910>

Ziaka, V. (2014). O rolos tou diefthynti stin apotelesmatiki leitourgia mias scholikh monadas. *Management*, 11 (1), sel. 41-54. https://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf

Οι στάσεις φοιτητών και φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων για το μάθημα της Μεθοδολογίας της Έρευνας: Μια Αφηγηματική Μελέτη

Σταυροπούλου Γεωργία, PhD

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις απόψεις και τις εμπειρίες φοιτητών και φοιτητριών των κοινωνικών επιστημών σχετικά με το μάθημα της Μεθοδολογίας της Έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί πώς οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα, τη δυσκολία και τη συνάφεια του μαθήματος με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία. Η μελέτη ακολουθεί μια ποιοτική προσέγγιση με εργαλείο την αφηγηματική μέθοδο. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων συλλέχθηκαν αφηγήσεις που αναδεικνύουν προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και στάσεις των φοιτητών/τριών απέναντι στο εν λόγω μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ποικιλία στις απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών, με ορισμένους/ες να αναγνωρίζουν τη σημασία του μαθήματος και άλλους να το θεωρούν δύσκολο και αποκομμένο από την πρακτική εφαρμογή. Η κατανόηση αυτών των απόψεων μπορεί να συμβάλει στον ανασχεδιασμό του μαθήματος ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες και τις προσδοκίες των φοιτητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά: Μεθοδολογία Έρευνας, κοινωνικές επιστήμες, φοιτητές/τριες, αφηγηματική μέθοδος

Pedagogical Students' Attitudes toward the Research Methodology Course: A Narrative Study

Stavropoulou Georgia, PhD

Abstract

This study investigates the perspectives and experiences of social sciences students regarding the course of Research Methodology. The purpose of this research is to explore how students perceive the usefulness, difficulty, and relevance of the course to their academic and professional development. A qualitative approach using the narrative method was employed. Through semi-structured interviews, students shared personal narratives that highlighted their experiences, feelings, and attitudes towards the course. The findings revealed a variety of perspectives, with some students recognizing the importance of the course, while others considered it challenging and disconnected from practical application. Understanding these perceptions can contribute to improving the course design to better meet students' needs and expectations.

Key-words: Educational Research Methodology, social sciences, students, narrative method, educational experience

Εισαγωγή

Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας αποτελεί θεμελιώδες μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών των κοινωνικών επιστημών, καθώς εφοδιάζει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με τα απαραίτητα εργαλεία για την κατανόηση, την ανάλυση και την παραγωγή επιστημονικής γνώσης (Creswell, 2012· Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Η κατανόηση της ερευνητικής διαδικασίας θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη επιστημονικής σκέψης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης που είναι απαραίτητες για τους μελλοντικούς επαγγελματίες των κοινωνικών επιστημών (Punch & Oancea, 2014). Παρά την κεντρική σημασία του, το μάθημα αυτό συχνά προκαλεί δυσκολίες και ανασφάλεια σε φοιτητές και φοιτήτριες, οι οποίοι τείνουν να το αντιμετωπίζουν ως αρκετά απαιτητικό, θεωρητικό και σε αρκετές περιπτώσεις αποκομμένο από την εκπαιδευτική πράξη (Onwuegbuzie & Wilson, 2003· Earley, 2014).

Η αρνητική στάση των φοιτητών και φοιτητριών απέναντι στη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας φαίνεται να σχετίζεται με το άγχος που προκαλεί η ενασχόληση με σύνθετες έννοιες και στατιστικές διαδικασίες, αλλά και με την αίσθηση ότι η εφαρμογή των μεθοδολογικών εργαλείων είναι δυσπρόσιτη και ξένη προς τις δικές τους επαγγελματικές προοπτικές (Papanastasiou & Zembylas, 2008). Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες βιώνουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και εσωτερική αντίσταση όταν καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά σε διαδικασίες που σχετίζονται με την έρευνα (Onwuegbuzie & Leech, 2003· Earley, 2014). Κατά συνέπεια, αυτές οι στάσεις επηρεάζουν όχι μόνο την απόδοση των φοιτητών/τριών στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά και την εν γένει προθυμία τους να εμπλακούν μελλοντικά στην επιστημονική έρευνα.

Η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των φοιτητών και φοιτητριών για το μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να αναδείξει τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις δυσκολίες που οι ίδιοι/ες αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Bourke, Holbrook, & Lovat, 2007). Επιπλέον, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές/τριες βιώνουν το μάθημα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και στην ενίσχυση της σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να αποτυπώσει τις εμπειρίες των φοιτητών και φοιτητριών μέσα από τις προσωπικές τους αφηγήσεις, αξιοποιώντας την αφηγηματική μέθοδο, η οποία επιτρέπει τη σε βάθος κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών και της προσωπικής σημασίας που αποδίδουν οι συμμετέχοντες/ουσες στο συγκεκριμένο μάθημα (Clandinin & Connelly, 2000· Riessman, 2008). Μέσα από αυτή την προσέγγιση, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι πολυδιάστατες στάσεις των φοιτητών/τριών και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση τους με την εκπαιδευτική έρευνα, με σκοπό να προταθούν εκπαιδευτικές πρακτικές που να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών και φοιτητριών των κοινωνικών επιστημών σχετικά με το μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας, όπως τις βιώνουν μέσα από την προσωπική τους πορεία. Η έρευνα επιδιώκει να αποκαλύψει τις δυσκολίες, τις προσδοκίες και τις ανάγκες που αναδύονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τον σκοπό της εν λόγω έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Πώς βιώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες το μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας στο πλαίσιο των σπουδών τους;
2. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών απέναντι στη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας;
4. Πώς οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του μαθήματος με τις επαγγελματικές τους προοπτικές και την πρακτική εφαρμογή της γνώσης;

Μεθοδολογία

Η έρευνα υιοθετεί μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, εστιάζοντας στην κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών των φοιτητών και φοιτητριών. Η αφηγηματική μέθοδος επελέγη ως το κατάλληλο εργαλείο, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν τις εμπειρίες τους μέσα από προσωπικές ιστορίες, φωτίζοντας πτυχές που συχνά δεν αναδεικνύονται σε ποσοτικές μελέτες. Η αφηγηματική ανάλυση επικεντρώνεται στον τρόπο που οι φοιτητές/τριες κατασκευάζουν τις ιστορίες τους, στη σημασία που αποδίδουν στα γεγονότα, και στη σύνδεση που κάνουν μεταξύ προσωπικής εμπειρίας και ακαδημαϊκού περιεχομένου.

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν δώδεκα (12) προπτυχιακοί φοιτητές τμημάτων Κοινωνικών Επιστημών και συγκεκριμένα Παιδαγωγικά Τμήματα σε πανεπιστήμια της Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling), προκειμένου να συμπεριληφθούν φοιτητές και φοιτήτριες που πρόκειται να παρακολουθήσουν το μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας. Δόθηκε έμφαση στην ποικιλία του δείγματος ως προς το φύλο και το τμήμα φοίτησης, ώστε να εξασφαλιστεί η εκπροσώπηση διαφορετικών εμπειριών και αντιλήψεων.

Εργαλείο

Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα μελέτη ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με αφηγηματικό χαρακτήρα, οι οποίες επιλέχθηκαν με στόχο την εις βάθος διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών, των στάσεων και των συναισθημάτων των φοιτητών/τριών σχετικά με το μάθημα της Μεθοδολογίας της Έρευνας. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις που ενθάρρυναν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αναπτύξουν εκτενείς προσωπικές αφηγήσεις και να μοιραστούν με δικά τους λόγια τις σκέψεις, τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και τις εμπειρίες τους. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους φοιτητές/τριες να περιγράψουν πώς φαντάζονται ότι θα βιώσουν το μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας, ποια συναισθήματα και ποιες σκέψεις τους προκαλεί η συμμετοχή σε αυτό, ποια είναι η εμπειρία τους από αντίστοιχα μαθήματα που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν, καθώς και πώς αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του μαθήματος με τις μελλοντικές τους επαγγελματικές δραστηριότητες. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τρόπο που να προάγει την ελεύθερη ροή λόγου, αποφεύγοντας περιοριστικές ή κατευθυνόμενες διατυπώσεις, ώστε να δοθεί στους/στις συμμετέχοντες/ουσες η δυνατότητα να εκφραστούν με αυθεντικότητα και να παρουσιάσουν τη μοναδικότητα της δικής τους εμπειρίας. Μέσω αυτής της αφηγηματικής προσέγγισης επιδιώχθηκε η συλλογή πλούσιων, ποιοτικών δεδομένων που να αποτυπώνουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις και να φωτίζουν τις πολυδιάστατες πτυχές της σχέσης των φοιτητών/τριών με την ερευνητική μεθοδολογία.

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε διάστημα έξι μηνών, με προσωπικές συναντήσεις σε χώρο του πανεπιστημίου ή μέσω διαδικτυακών πλατφορμών, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και την επιθυμία των συμμετεχόντων/ουσών. Οι συνεντεύξεις κατά μέσο όρο 20 λεπτά και καταγράφηκαν με τη συναίνεση των φοιτητών/τριών. Ακολούθησαν οι αρχές της δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την ανωνυμία, την εχεμύθεια και την εθελοντική συμμετοχή. Μετά την καταγραφή, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αποτέλεσαν το σώμα των δεδομένων προς ανάλυση.

Διαδικασία ανάλυσης

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων ακολούθησε μια συστηματική και πολυεπίπεδη προσέγγιση που περιλάμβανε διαδοχικά στάδια. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε προσεκτική και επανειλημμένη ανάγνωση των αφηγήσεων με σκοπό την αναγνώριση βασικών θεματικών που αναδύονταν από τα δεδομένα. Στη συνέχεια, δόθηκε έμφαση στον εντοπισμό των αφηγηματικών δομών και των τρόπων με τους οποίους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες οργάνωναν και παρουσίαζαν τις εμπειρίες τους. Οι εμπειρίες αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα, τα οποία αφορούσαν: α) τις αντιλήψεις περί χρησιμότητας του μαθήματος, β) τις συναισθηματικές αντιδράσεις που αναμένουν ότι θα προκαλεί η συμμετοχή στο μάθημα, γ) τις αντιληπτές δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, και δ) τη σύνδεση με την πράξη. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην

ανάδειξη της προσωπικής φωνής κάθε φοιτητή και φοιτήτριας, με σεβασμό στην υποκειμενική τους οπτική και την προσωπική σημασία που αποδίδουν στις εμπειρίες τους. Η αφηγηματική ανάλυση που ακολουθήθηκε επέτρεψε να φωτιστούν όχι μόνο τα γεγονότα, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και τις εντάσσουν στην προσωπική και ακαδημαϊκή τους διαδρομή. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, επιτρέποντας την ανάδυση αυθεντικών φωνών και προσωπικών ιστοριών, κατέστησε εφικτό να αναδειχθούν πτυχές της μαθησιακής εμπειρίας που πιθανώς να παρέμεναν αθέατες μέσω άλλων, πιο δομημένων ερευνητικών εργαλείων. Οι αφηγήσεις των φοιτητών/τριών φώτισαν σημαντικά σημεία, όπως τα αρχικά συναισθήματα άγχους ή αβεβαιότητας, τις δυσκολίες κατανόησης θεωρητικών εννοιών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, αναδείχθηκαν τέσσερις κύριες θεματικές κατηγορίες που συνοψίζουν τις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με το μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας. Η αφηγηματική ανάλυση επιτρέπει να αναδειχθούν όχι μόνο τα γεγονότα αλλά και το πώς οι φοιτητές τα ερμηνεύουν και τα εντάσσουν στην προσωπική και ακαδημαϊκή τους πορεία. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην αφηγηματική μέθοδο, με στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές νοηματοδοτούν την εμπειρία τους.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αφηγήσεων των φοιτητών ανέδειξε τέσσερις κύριες θεματικές κατηγορίες που αποτυπώνουν τις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με το μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Θεματική Ανάλυση

1. Αντιλήψεις περί χρησιμότητας του μαθήματος

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναγνώρισαν τη σημασία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας ως ένα εργαλείο που μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν την επιστημονική γνώση. Παρόλο που δεν έχουν ακόμη παρακολουθήσει το μάθημα, πολλοί/ες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η κατανόηση των ερευνητικών μεθόδων είναι απαραίτητη για την ορθή ανάλυση επιστημονικών δεδομένων και για τη συμμετοχή τους σε μελλοντικά ερευνητικά έργα. Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες εκτίμησαν ότι το μάθημα θα τους προσφέρει ουσιαστικές δεξιότητες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία, ενώ άλλοι/ες θεώρησαν ότι η συμβολή του μπορεί να είναι πιο θεωρητική και λιγότερο άμεσα εφαρμόσιμη στην πράξη.

2. Συναισθηματικές αντιδράσεις

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες προσέγγισαν το μάθημα με ανάμεικτα συναισθήματα. Από τη μια πλευρά, πολλοί/ες εξέφρασαν άγχος και ανασφάλεια, κυρίως λόγω της εντύπωσης ότι το μάθημα είναι απαιτητικό, δύσκολο και ότι μπορεί να εμπλακεί και η

στατιστική σε αυτό. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και συμμετέχοντες/ουσες που ένωσαν θετικά συναισθήματα, όπως περιέργεια, ενδιαφέρον και διάθεση για μάθηση, προσδοκώντας ότι το μάθημα θα τους προσφέρει νέα εφόδια και γνώσεις.

3. Αντιληπτές δυσκολίες

Ένα σημαντικό μέρος των φοιτητών/τριών προέβλεψε ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κυρίως σε ό,τι αφορά την κατανόηση θεωρητικών εννοιών και τη χρήση στατιστικών εργαλείων. Οι φοιτητές/τριες συχνά αντιλαμβάνονταν την ερευνητική μεθοδολογία ως ένα "τεχνικό" πεδίο που απαιτεί υψηλό επίπεδο αφηρημένης σκέψης και μαθηματικής επάρκειας. Κάποιοι/ες εξέφρασαν ανησυχία για το κατά πόσο θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν ενεργά το μάθημα, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη δυσκολία σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στην εκπόνηση ερευνών φάνηκε να ενισχύει αυτά τα αισθήματα αμφιβολίας.

4. Σύνδεση με την πράξη

Ένα κοινό σημείο που αναδείχθηκε στις αφηγήσεις ήταν η ανάγκη οι φοιτητές/τριες να μπορούν να δουν πώς το μάθημα θα συνδεθεί με την επαγγελματική πράξη. Πολλοί/ες συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με το αν οι γνώσεις που θα αποκομίσουν θα είναι πρακτικά εφαρμόσιμες στην καθημερινότητα των επαγγελματικών τους ρόλων. Τόνισαν τη σημασία της χρήσης παραδειγμάτων από την πράξη, της βιωματικής προσέγγισης και της σύνδεσης του μαθήματος με ρεαλιστικά σενάρια που σχετίζονται με το αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών. Αυτή η ανάγκη για πρακτική εφαρμογή συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στο μάθημα και την προθυμία ενεργής συμμετοχής.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας αποτελεί για πολλούς φοιτητές και φοιτήτριες ένα γνωστικό αντικείμενο που προκαλεί αμφίθυμα συναισθήματα (Brown & Danaher, 2019). Από τη μία πλευρά, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν τη σημασία του μαθήματος ως μέσου κατανόησης και αξιολόγησης επιστημονικών δεδομένων. Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη για τη θεωρητική του φύση το καθιστούν δύσκολο και συχνά αποθαρρυντικό. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σε συμφωνία με τη μελέτη των Earley (2014), η οποία επισημαίνει ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στις κοινωνικές επιστήμες συχνά θεωρούν το εν λόγω μάθημα απαιτητικό, κυρίως όταν δεν συνοδεύονται από πρακτικές δραστηριότητες που να σχετίζονται με τις δικές τους ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιδιώξεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Onwuegbuzie et al. (2010), οι φοιτητές/τριες παρουσιάζουν συχνά «άγχος απέναντι στην έρευνα» (research anxiety), το οποίο εντείνεται όταν το μάθημα διδάσκεται με παραδοσιακούς και μη βιωματικούς τρόπους. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται και στη συγκεκριμένη μελέτη, όπου οι φοιτητές/τριες περιέγραψαν συναισθήματα άγχους και

ανασφάλειας. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι φοιτητές /τριες που θεωρούν το μάθημα χρήσιμο και ενδιαφέρον ήταν εκείνοι που είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες πρακτικής εφαρμογής, γεγονός που συνδέεται με τις προτάσεις του Ramsden (2003) περί ενεργητικής μάθησης και αυξημένης συμμετοχικότητας. Ακόμα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι, παρόλο που αναγνωρίζουν θεωρητικά τη σημασία του μαθήματος, δυσκολεύονται να κατανοήσουν πώς οι γνώσεις που θα αποκτήσουν θα βρουν εφαρμογή στις μελλοντικές τους επαγγελματικές δραστηριότητες. Η αντίληψη αυτή φαίνεται να σχετίζεται με την εστίαση του μαθήματος σε αφηρημένες έννοιες, σε θεωρητικά σχήματα και σε στατιστικές διαδικασίες, που συχνά παρουσιάζονται ως αποκομμένες από την καθημερινότητα των επαγγελματιών του κοινωνικού πεδίου. Πολλοί/ες φοιτητές/τριες εξέφρασαν την ανησυχία ότι η έρευνα είναι μια δραστηριότητα που αφορά κυρίως την ακαδημαϊκή κοινότητα και όχι το επαγγελματικό τους περιβάλλον, γεγονός που ενισχύει μια απόσταση ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και την πρακτική εφαρμογή. Η άποψη αυτή συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (π.χ. Papanastasiou & Zembylas, 2008· Earley, 2014), όπου φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες τείνουν να αντιλαμβάνονται τη μεθοδολογία ως λιγότερο χρήσιμη για την άμεση επαγγελματική πρακτική, κυρίως όταν αυτή δεν συνδέεται άμεσα με ερευνητικές διαδικασίες.

Περιορισμοί παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και περιορίστηκε σε φοιτητές/τριες κοινωνικών επιστημών, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε ευρύτερο φοιτητικό πληθυσμό. Επιπλέον, το γεγονός ότι η μελέτη βασίστηκε στην αφηγηματική μέθοδο και σε προσωπικές συνεντεύξεις ενδέχεται να έχει επηρεαστεί από την υποκειμενικότητα των απαντήσεων και από φαινόμενα κοινωνικά επιθυμητής ανταπόκρισης. Η εστίαση σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο και όχι σε μία μακροχρόνια παρατήρηση αποτελεί επίσης έναν περιορισμό, καθώς οι απόψεις των φοιτητών ενδέχεται να διαφοροποιούνται κατά την εξέλιξη των σπουδών ή μετά από περαιτέρω ερευνητική εμπειρία. Τέλος, στο δείγμα υπήρξαν φοιτητές/τριες με διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης με ερευνητικές διαδικασίες, γεγονός που ενδεχομένως επηρέασε τον τρόπο που βίωσαν και αξιολόγησαν το εν λόγω μάθημα.

Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Μια μελλοντική κατεύθυνση της έρευνας θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη διεξαγωγή μελέτης με τη συμμετοχή μεγαλύτερου και περισσότερο ετερογενούς δείγματος φοιτητών και φοιτητριών, προερχόμενων όχι μόνο από κοινωνικές επιστήμες. Παράλληλα, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η υλοποίηση διαχρονικής (longitudinal) μελέτης που να παρακολουθεί την εξέλιξη των στάσεων και των απόψεων των φοιτητών και φοιτητριών απέναντι στο μάθημα, από την έναρξη έως την ολοκλήρωση των σπουδών τους, προ-

κειμένου να αναδειχθούν πιθανές μεταβολές που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πορεία και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες. Επιπλέον, η αξιοποίηση μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, η οποία θα συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος, επιτρέποντας τη συσχέτιση των στάσεων με παράγοντες όπως η ακαδημαϊκή επίδοση ή η συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα θα αναδείξει τις προσωπικές αφηγήσεις και εμπειρίες των φοιτητών και φοιτητριών. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των διδασκόντων του μαθήματος, ώστε να συγκροτηθεί μια σφαιρική εικόνα που θα περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές προκλήσεις και τις προσδοκίες και από την πλευρά των εκπαιδευτών. Τέλος, αξίζει να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η ενσωμάτωση βιωματικών εργαστηρίων, η χρήση εικονικών σεναρίων και η αξιοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, με στόχο την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών/τριών.

Πρακτική Εφαρμογή Ευρημάτων

Βάσει των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, αναδεικνύονται σημαντικές κατευθύνσεις για την πρακτική εφαρμογή τους στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών/τριών, ιδιαίτερα σε μαθήματα που ενδέχεται να θεωρούνται απαιτητικά ή προκλητικά. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και υποστήριξης των φοιτητών/τριών μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στοιχείο που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συστηματική εφαρμογή κοινωνικο-συναισθηματικών μαθησιακών στρατηγικών. Οι διδάσκοντες/ουσες μπορούν να αξιοποιήσουν τα ευρήματα για να ενσωματώσουν στις διδακτικές τους πρακτικές δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία, τη συστηματική ανατροφοδότηση, την ανοιχτή επικοινωνία και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Παράλληλα, προτείνεται η εφαρμογή βιωματικών εργαστηρίων, η χρήση εικονικών σεναρίων και η ένταξη εκπαιδευτικών τεχνολογιών που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, αυξάνοντας έτσι το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των φοιτητών/τριών στο εν λόγω μάθημα. Επιπλέον, οι υπεύθυνοι σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που προκύπτουν από τη μελέτη για να αναπτύξουν στοχευμένες υποστηρικτικές δράσεις, όπως προγράμματα καθοδήγησης ή ομάδες συζήτησης που θα ενδυναμώνουν τους/τις φοιτητές/τριες τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η παροχή τέτοιων ευκαιριών αναμένεται να συμβάλει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών/τριών, ενισχύοντας παράλληλα τη θετική στάση τους απέναντι στο αντικείμενο του μαθήματος και πιθανώς αυξάνοντας την πρόθεσή τους για μελλοντική ενασχόληση με το σχετικό πεδίο. Συνολικά, η αξιοποίηση των ευρημάτων στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να οδηγήσει σε πιο υποστηρικτικά και αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, που όχι μόνο βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και ενισχύουν τη συναισθηματική ευημερία και την επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών και φοιτητριών.

Βιβλιογραφία

- Brown, A., & Danaher, P. A. (2019). *Teaching research methods in the social sciences*. Routledge.
- Bourke, S., Holbrook, A., & Lovat, T. (2007). Attrition, completion and completion times of PhD candidates. *Australian Journal of Education*, 51(1), 17-34.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.
- Earley, M. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242–253.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2003). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 37(4), 435-456.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Paterson, F. R., Watson, P., & Schwartz, R. A. (2010). Students' perceptions of research courses: Effects of age, gender, and discipline. *Journal of Educational Research*, 98(5), 323–333.
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2008). Anxiety in undergraduate research methods courses: Its nature and implications. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 155–167.
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to Research Methods in Education* (2nd ed.). London: Sage.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). RoutledgeFalmer.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Το ισχύον μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η επίδραση της σιωπηρής γνώσης τους ως μέσο ανταπόκρισης στην αξιολόγησή τους.

*Κουτσογιάννη Ευφροσύνη, PhD(c) ΤΕΕΑΠΗ ΠΑΤΡΩΝ
Πούλου Μαρία, Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ ΠΑΤΡΩΝ*

Περίληψη

Η σιωπηρή γνώση (tacit knowledge) και η αξιολόγηση συνδέονται στενά, ιδίως στον επαγγελματικό και εκπαιδευτικό χώρο, καθώς η πρώτη επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της δεύτερης. Ακολουθούν οι βασικοί τρόποι με τους οποίους σχετίζονται. Η σιωπηρή γνώση είναι η γνώση που δεν μπορεί εύκολα να μεταφερθεί ή να εκφραστεί με λέξεις. Συχνά περιλαμβάνει δεξιότητες και εμπειρίες που αποκτώνται μέσω πρακτικής και προσωπικής εμπειρίας. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την τέχνη του μαγείρεματος, την ικανότητα να αναγνωρίζεις καλό κρασί, ή την τεχνική χειρισμού εργαλείων σε μια βιομηχανία. Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία με την οποία εκτιμάται η απόδοση, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες ενός ατόμου. Η αξιολόγηση της σιωπηρής γνώσης παρουσιάζει προκλήσεις καθώς δεν μπορεί εύκολα να μετρηθεί με συμβατικά τεστ και εξετάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, σιωπηρή γνώση, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική αξιολόγηση, νομοθεσία

The Current Model of Teacher Evaluation in Greece: The Role of Teachers' Tacit Knowledge in Responding to Evaluation.

*Koutsogianni Efrosyni, PhD(c), Department of Educational Science and Early Childhood Education (TEEAPI), University of Patras, Greece
Poulou Maria, Professor, Department of Educational Science and Early Childhood Education (TEEAPI), University of Patras, Greece*

Abstracts

Tacit knowledge and evaluation are closely connected, particularly in professional and educational contexts, as the former significantly influences both the process and the outcomes of the latter. The main ways in which they are related are outlined below. Tacit knowledge is knowledge that cannot easily be transferred or expressed in words. It often includes skills and experiences acquired through practice and personal experience. Examples include the art of cooking, the ability to recognize good wine, or the technique of handling tools in an industrial setting. Evaluation is the process through which an individual's performance, knowledge, skills, and abilities are assessed. The evaluation of tacit knowledge presents challenges, as it cannot easily be measured through conventional tests and examinations.

Key-Words: Evaluation, Tacit Knowledge, Teachers, Educational Evaluation,

Legislation.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη, καθώς η ψυχική κόπωση (teacher stress) σχετίζεται με το αίσθημα εγκατάλειψης από το κράτος (Neave, 1998). Η σύγχρονη σχολική καθημερινότητα φέρνει πολλαπλές δυσκολίες, όπως τις αυξημένες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ οι υψηλού επιπέδου κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες καθίστανται αναγκαίες. Η ανάπτυξη στρατηγικών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών.

Στην παρούσα εργασία, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη σιωπηρή γνώση, την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία. Η σιωπηρή γνώση, δηλαδή η ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών καταστάσεων, ενισχύει την αποτελεσματική αξιολόγηση και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για τις κοινωνικές απαιτήσεις του επαγγέλματος, συνδέοντας θεωρία και πρακτική στο σχολικό περιβάλλον.

Προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ή αξιολόγησης της εκπαίδευσης αναφέρεται στη διαδικασία μέτρησης, εκτίμησης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων και της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος της είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση καλύπτει διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως τα μαθησιακά αποτελέσματα — την επίτευξη μαθησιακών στόχων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, τις διδακτικές μεθόδους — την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας, τα προγράμματα σπουδών — όσον αφορά τη δομή, το περιεχόμενο και την επίδρασή τους, τα εκπαιδευτικά υλικά — που χρησιμοποιούνται στη διδακτική διαδικασία, και τους εκπαιδευτικούς στόχους — σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας.

Μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παρέχονται στους εκπαιδευτικούς και στις εκπαιδευτικές δομές χρήσιμα δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία έχει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν την παρακολούθηση της διδακτικής δραστηριότητας, την αποτίμηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών και την ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Σήμερα, η

αξιολόγηση πραγματοποιείται κυρίως από τους συμβούλους εκπαίδευσης και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η συνεχής αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προτύπων και στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Σύμφωνα με τους Konstantinou και Konstantinou (2017), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εξετάζει τις δράσεις που υλοποιεί ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και επαγγελματικής του λειτουργίας. Παράλληλα, ο Pasiardis (1996, όπ. αναφ. στο Gounias & Therianos, 2014, σ. 182) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως το μέσο μέσω του οποίου η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες για τη βελτίωση του αποτελέσματος ή τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το προσωπικό.

Στην Ελλάδα, η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εμφανίζεται για πρώτη φορά στο ΠΔ 318/1988, όπου ορίζεται ως συνεκτίμηση του συλλογικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο ΠΔ 320/1993 αναφέρεται ως εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας, ενώ στο άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997 ως διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων. Στον Νόμο 2986/2002 γίνεται πιο αναλυτική αναφορά, τονίζοντας ότι η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, στην αναγνώριση των αδυναμιών και στην κάλυψη των αναγκών επιμόρφωσης.

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αναπτύσσονται πρωτοβουλίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως η συγκρότηση Περιφερειακών Ομάδων Αξιολόγησης με τη συμμετοχή διευθυντών σχολικών μονάδων και συμβούλων εκπαίδευσης. Οι ομάδες αυτές στοχεύουν στην αξιολόγηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες (Kolympari, 2020).

Μοντέλα και μορφές της αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος και αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στη βιβλιογραφία διακρίνονται δύο βασικά μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό και το πλουραλιστικό – ανθρωπιστικό ή διερευνητικό – μετασχηματιστικό μοντέλο (Mavrogiorgos, 1993).

Το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο βασίζεται κυρίως σε ποσοτικές μεθόδους και τυποποιημένες διαδικασίες ελέγχου. Χρησιμοποιεί δείκτες, κλίμακες μέτρησης και τεχνολογικά εργαλεία για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών και την πρόοδο των μαθητών. Ιστορικά συνδέθηκε με τον θεσμό του επιθεωρητή, καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επηρέαζαν την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Παρότι συμβάλλει στη διαφάνεια και στην οργάνωση των διαδικασιών, έχει δεχθεί κριτική επειδή επικεντρώνεται κυρίως σε μετρήσιμα αποτελέσματα και δεν αποτυπώνει επαρκώς τις ποιοτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (Konstantinou & Konstantinou, 2017· Mavrogiorgos, 1993).

Αντίθετα, το πλουραλιστικό – ανθρωπιστικό ή διερευνητικό – μετασχηματιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στην πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Αναπτύχθηκε διεθνώς στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και συνδέεται με την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Mavrogiorgos, 1993). Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι, όπως παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και αυτοαξιολόγηση, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης (Doukas, 2000).

Παράλληλα, η αξιολόγηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική (Dimitropoulos, 1998· Kassotakis, 2003). Η εξωτερική πραγματοποιείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας και αποσκοπεί στον έλεγχο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας. Αντίθετα, η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω διαδικασιών όπως η συλλογική αξιολόγηση, η έρευνα δράσης και η αυτοαξιολόγηση. Στη συλλογική μορφή της, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά, αναστοχάζονται την πρακτική τους και ενισχύουν τη συνεργασία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Solomon, 1998· MacBeath, 2016).

Ισχύουσα νομοθεσία

Η υπάρχουσα κατάσταση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σύμφωνα με τον ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Α' 136). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) έχει ως σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου, έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής εκπαιδευτικής - υποστηρικτικής διαδικασίας. Το έργο των παραπάνω αξιολογείται τεκμηριωμένα σε 4-βαθμη περιγραφική κλίμακα: εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό και μη ικανοποιητικό. Για την περιοδικότητα της αξιολόγησης των μόνιμων εκπαιδευτικών ισχύουν οι γενικές διατάξεις του άρθρου 77 του ν. 4823/2021 (Α' 136) ήτοι, το παραπάνω έργο αξιολογείται στη διάρκεια της τετραετίας ως προς τη γενική και την ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου (πεδίο Α1), ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης (πεδίο Α2), καθώς και ανά δύο (2) έτη, ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους (πεδίο Β). Η αξιολόγηση των πεδίων μπορεί να πραγματοποιείται με οιαδήποτε σειρά.

Στο ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023 η Απόφαση Αριθμ. 9950/ΓΔ5 ρυθμίζονται ειδικότερα και λεπτομερειακά θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της.

Η διαδικασία της ισχύουσας εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ξεκινά με πρώτη συνάντηση μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου ώστε να αναλυθεί η διαδικασία και οι παράμετροι της αξιολόγησης. Έπειτα, σε συμφωνημένη ώρα/ημέρα, ο αξιολογητής παρακολουθεί τον αξιολογούμενο σε δύο διδασκαλίες. Η παρατήρηση των διδασκαλιών, συνδυαστικά με την έκθεση αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου, τα σχετικά τεκμήρια και τη διαδικασία αναστοχασμού που ακολουθεί μετά από κάθε διδασκαλία, θέτουν τη βάση για την αξιολογική κρίση του αξιολογητή.

Για τους στόχους της αξιολόγησης, έχει δημιουργηθεί ειδική ψηφιακή εφαρμογή, προσβάσιμη μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr). Σε αυτή την εφαρμογή τηρούνται όλοι οι σχετικοί ηλεκτρονικοί φάκελοι των στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), μαζί με όλα τα σχετικά τεκμήρια για την αξιολόγηση (π.χ. ατομικός φάκελος/portfolio, εκθέσεις αυτοαξιολόγησης, αξιολογικές εκθέσεις των αξιολογητών κλπ). Τέλος, μέσω της εφαρμογής μπορούν να υποβληθούν και αντιρρήσεις ή ενστάσεις. Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης και στις σχετικές με αυτή διαδικασίες είναι υπηρεσιακό καθήκον των εκπαιδευτικών.

Τα κριτήρια ισχύουσας εκπαιδευτικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στο πεδίο Α1, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, αξιολογείται τεκμηριωμένα από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), με βάση τα εξής κριτήρια: προετοιμασία διδασκαλίας, ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές, παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και αναστοχασμός της διδασκαλίας - αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στο πεδίο Α2, αξιολογείται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, στην προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, στην επίλυση διαφορών και στη διαχείριση συγκρούσεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται για την ικανότητα αναστοχασμού του, ως προς τη διαχείριση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, την κριτική επανεξέταση των πρακτικών του, τον εντοπισμό των προβληματικών σημείων στη διαχείριση του κλίματος και την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπισή τους.

Στο πεδίο β, η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, με βάση τα εξής κριτήρια: συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του, ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, συνεργασία με τους συναδέλφους και επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

Για την αξιολόγηση του πεδίου β, υποβάλλεται μία έκθεση από κοινού και από τους δύο αξιολογητές.

Τέλος, το αξιολογικό πλαίσιο προσαρμόζεται κατάλληλα για τις περιπτώσεις Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) και εκπαιδευτικών που είναι αποσπασμένοι σε συγκεκριμένες θέσεις.

Η έννοια της σιωπηρής γνώσης

Η σιωπηρή γνώση αποτελεί μια προσωπική μορφή γνώσης που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία και δεν μπορεί να εκφραστεί πλήρως με λόγια ή να μεταδοθεί εύκολα μέσω γραπτού ή προφορικού λόγου (Horvath et al., 1999). Πρόκειται κυρίως για γνώση διαδικαστικού χαρακτήρα, η οποία συνδέεται με την επίτευξη στόχων και αποκτάται συχνά μέσα από την προσωπική εμπλοκή και πρακτική εμπειρία. Μέσω της σιωπηρής γνώσης, το άτομο μπορεί να αναγνωρίζει πότε χρειάζεται να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, πότε να το διαμορφώσει και πότε να αναζητήσει ένα νέο πλαίσιο δράσης (Horvath et al., 1994).

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση της έννοιας της σιωπηρής γνώσης προσέφερε ο Polanyi, ο οποίος υποστήριξε ότι κάθε μορφή γνώσης περιλαμβάνει σιωπηρές διαστάσεις, καθώς τα άτομα συχνά γνωρίζουν περισσότερα από όσα μπορούν να εκφράσουν ρητά. Παρόλο που ορισμένοι θεωρητικοί διαχωρίζουν τη σιωπηρή από τη ρητή γνώση (Leonard & Sensiper, 1998), ο Polanyi υποστήριξε ότι η γνώση βρίσκεται σε ένα συνεχές, το οποίο εκτείνεται από την πλήρως σιωπηρή έως την πλήρως ρητή και προσβάσιμη γνώση.

Η σιωπηρή γνώση εκδηλώνεται συχνά μέσα από μορφές πρακτικής νοημοσύνης και κοινής λογικής, οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (Wagner & Sternberg, 1985, 1986· Sternberg, 1985). Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η διορατικότητα στις ενέργειες που οδηγούν στην επίτευξη στόχων και η ικανότητα επίλυσης πρακτικών προβλημάτων.

Παράλληλα, η απόκτηση της σιωπηρής γνώσης συνδέεται στενά με κοινωνικές διαδικασίες μάθησης. Σύμφωνα με τους Lave και Wenger (1991), η μάθηση αποτελεί κοινωνική πρακτική και πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής, όπου τα άτομα αποκτούν εμπειρίες και αναπτύσσουν γνώσεις μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλους (Lave, 1996).

Συνολικά, η σιωπηρή γνώση χαρακτηρίζεται από τον βιωματικό και υποκειμενικό της χαρακτήρα και μεταφέρεται δύσκολα χωρίς άμεση αλληλεπίδραση, όπως συνεργασία, μαθητεία και ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης. Αντίθετα, η ρητή γνώση μπορεί να εκφραστεί, να κωδικοποιηθεί και να καταγραφεί μέσω λέξεων, συμβόλων ή αριθμών. Η δυνατότητα καταγραφής και αποθήκευσής της σε έγγραφα, βιβλία ή ψηφιακά μέσα

διευκολύνει τη διάδοσή της. Συνεπώς, ενώ η σιωπηρή γνώση συνδέεται κυρίως με την εμπειρία και την προσωπική κατανόηση, η ρητή γνώση αφορά τη γνώση που μπορεί να διατυπωθεί με σαφή τρόπο και να μεταδοθεί συστηματικά.

Η σιωπηρή γνώση στη εκπαίδευση και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η σιωπηρή γνώση αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, καθώς επηρεάζει άμεσα το έργο τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, όπως τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το σχολικό κλίμα, την ηγεσία των διευθυντών (Dinham & Scott, 1998) και τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων (Rooney, 2015). Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία και τη συνολική λειτουργία του σχολείου (Elliot et al., 2011).

Ως κοινωνικός οργανισμός, το σχολείο συνδέεται συνεχώς με την ευρύτερη κοινωνία (Beach & Pearson, 1998), καθιστώντας απαραίτητη την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, στελεχών και κοινωνικών φορέων. Οι κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές ενισχύουν τον ρόλο του σχολείου ως συνδέσμου μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Η ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης κοινωνικών καταστάσεων, τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και στη σχέση σχολείου-κοινωνίας, προϋποθέτει κατάλληλη προετοιμασία κατά τις σπουδές και ενεργή συμμετοχή στη σχολική κοινότητα (Stemler et al., 2006). Οι στρατηγικές αυτές, που συνδέονται με τη σιωπηρή γνώση (Sternberg, 1995), ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και να τη χρησιμοποιούν ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σιωπηρή Γνώση και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η ενίσχυση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μέσω της σιωπηρής γνώσης βασίζεται στην εμπειρική μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αυτή τη γνώση κυρίως μέσα από την πρακτική τους: όταν εφαρμόζουν μεθόδους που αποδίδουν καλά και βλέπουν θετικά αποτελέσματα στην αξιολόγησή τους, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, που λειτουργεί ως θεμέλιο για την αξιολόγηση. Επιπλέον, η σιωπηρή γνώση συνδέεται με διαίσθηση και προσαρμοστικότητα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν γρήγορα διαφορετικές καταστάσεις και να προσαρμόζονται ανάλογα, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση ικανότητας να επηρεάζουν θετικά τη διαδικασία αξιολόγησης. Παράλληλα, η υψηλή σιωπηρή γνώση προάγει θετική προδιάθεση προς νέες εμπειρίες και πρακτικές, όπως η εκπαιδευτική αξιολόγηση, οδηγώντας σε περαιτέρω συσσώρευση γνώσης, ενώ η επιμονή μπροστά σε προκλήσεις ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογηθούν και να μάθουν από αυτή τη διαδικασία, προσθέτοντας έτσι στη σιωπηρή τους γνώση.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η σιωπηρή γνώση του εκπαιδευτικού αποτελούν στενά συνδεδεμένες έννοιες που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η σιωπηρή γνώση εμπλουτίζει τη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες και τα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών, προσαρμόζοντας ανάλογα τις διδακτικές τους μεθόδους. Παράλληλα, συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ένας βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αξιοποίηση και η ενίσχυση της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούν να βελτιωθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές, να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και να αναδειχθούν σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρειάζονται βελτίωση. Παράλληλα, η αξιολόγηση παρέχει ανατροφοδότηση τόσο στην εκπαιδευτική διοίκηση όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Δημητρίου, 2003).

References

- Dimitropoulos, E. (2003). *Ekpaideftiki axiologisi – meros deftero: i axiologisi tou mathiti* (7i ekd.). Athina: Grigori.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration* 36, 362– 378
- Doukas, Ch. (2000). *Ekpaideftiki politiki kai exousia: I periptosi tis axiologisis ton ekpaideftikon (1982–1994)* (v' ekd.). Athina: Grigori.
- Elliott, J., Stemler, S., Sternberg, R., Grigorenko, E., & Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), 83-103.
- Horvath, J. A., Williams, W. M., Forsythe, G. B., Sweeney, P. J., Sternberg, R. J., McNally, J. A., & Wattendorf, J. (1994). *Tacit knowledge in military leadership: A review of the literature* (Technical report 1017). Alexandria VA: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Horvath, J. A., Forsythe, G. B., Bullis, R. C., Sweeney, P. J., Williams, W. M., McNally, J. A., Wattendorf, J., & Sternberg, R. J. (1999). Experience, knowledge, and military leadership. In R. J. Sternberg & J. Horvath (Eds), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives* (pp. 39–48). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Kassotakis, M. (2003). Axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai ton ekpaideftikon. In *I leschi ton ekpaideftikon*, t. 30, pp. 3–8.
- Kolympari, S. (2020). *Oi syndikalistikes organoseis kai i axiologisi ton ekpaideftikon kai tou ergou tous (1974–2014)*. Didaktoriki diatrivi, Panepistimio Ioanninon.
- Konstantinou, Ch., & Konstantinou, I. (2017). *I axiologisi stin ekpaidefsi: I axiologisi tou ekpaideftikou ergou, tou ekpaideftikou kai tou mathiti os theoria kai praxi*. Athina: Gutenberg.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leonard, D., & Sensiper, S. (1998). The role of tacit knowledge in group innovation. *California Management Review*, 40(3), 112–132.
- MacBeath, J. (2016). Aftoaxiologisi: Poso kaloi eimaste tora? In G. Bagakis (Ed.), *Methodologia, politikes, praktikes epimorfosis kai epangelmatikis anaptyxis tou ekpaideftikou pou vasizontai sto scholeio* (pp. 13–23). Athina: Grigori.
- Mavrogiorgos, G. (1993). *Ekpaideftikoi kai axiologisi*. Athina: Synchroni Ekpaidefsi.
- Neave, G. (1998). *Oi ekpaideftikoi: Prooptikes gia to ekpaideftiko epangelma stin Evropi*. Athina: Ekfrasi.
- Pasiardis, P. (1996). *I axiologisi tou ergou ton ekpaideftikon*. Athina: Grigori.
- Rooney, E. (2015). "I'm Just Going through the Motions": High-Stakes Accountability and Teachers' Access to Intrinsic Rewards. *American Journal of Education*, 121(4), 475–500.
- Solomon, I. (1998). Montela kai praktikes ekpaideftikis axiologisis: Morfes koinonikou elenchou kai sygkrotisi paidagogikon ypokeimenon. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 1(2), August 1998.
- Stemler, S. E., & Sternberg, R. J. (2006). Using situational judgment tests to measure practical intelligence. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests: Theory, measurement, and application* (pp. 107–131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 436–458.

Νομοθεσία

Nomos 2986/2002 (FEK 24/A/13-2-2002). *Organosi ton periferiakon ypiresion tis Protovathmias kai Deftrovathmias Ekpaidefsis, axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai ton ekpaideftikon, epimorfosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis.*

Nomos (FEK 388/2023). *Axiologisi ekpaideftikon kai melon EEP–EVP.*

Nomos 2525/1997 (FEK A' 188/23.9.1997).

Nomos 2986/2002. *Organosi ton periferiakon ypiresion tis Protovathmias kai Deftrovathmias Ekpaidefsis, axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai ton ekpaideftikon, epimorfosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis.*

Nomos 4823/2021. *Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis.*

Proedriko Diatagma 320/1993.

Psychomanagement και σχολική ηγεσία στην Ελληνική εκπαίδευση: Ένα πλαίσιο ανθρωποκεντρικής διοίκησης

Καμμένος Α. Παναγιώτης, Οικονομολόγος Π.Ε.80, M.Sc., - Σύμβουλος Επιχειρήσεων

Περίληψη

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων στη σύγχρονη εποχή καλείται να αντιμετωπίσει σύνθετες παιδαγωγικές, κοινωνικές και οργανωσιακές προκλήσεις, με έμφαση όχι μόνο στη διοικητική αποτελεσματικότητα αλλά και στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα. Το psychomanagement αποτελεί μια σύγχρονη διοικητική προσέγγιση που ενσωματώνει ψυχολογικές θεωρίες και πρακτικές στο μάνατζμεντ οργανισμών, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση, την παρακίνηση και την ψυχολογική ευημερία των εργαζομένων. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της έννοιας του psychomanagement και η ανάλυση της επίδρασής του στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, με ιδιαίτερη αναφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας και παρουσίαση εμπειρικών ερευνών, αναδεικνύεται ότι η υιοθέτηση αρχών psychomanagement συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της συνολικής αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών. Το άρθρο καταλήγει στη διαπίστωση ότι το psychomanagement μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό εργαλείο αναβάθμισης της σχολικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Psychomanagement, σχολική ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη.

Psychomanagement and school leadership in Greek education: A framework for human-centered management

Kammenos Panagiotis L., Economist, M.Sc. - Business Consultant

Abstract

The management of educational units in the contemporary era is required to address complex pedagogical, social, and organizational challenges, emphasizing not only administrative effectiveness but also the management of the human factor. Psychomanagement is presented as a contemporary managerial approach that integrates psychological theories and practices into organizational management, focusing on emotional intelligence, empathy, motivation, and employees' psychological well-being. The aim of this article is to explore the concept of psychomanagement and analyze its impact on the administration of educational units, with particular reference to the Greek educational context. Through a review of international and Greek literature and the presentation of empirical studies, it is highlighted that the adoption of psychomanagement principles contributes to improving school climate, teachers' job satisfaction, and overall organizational effectiveness. The article concludes that psychomanagement may

function as an important tool for enhancing school leadership in the Greek educational system.

Key-Words: Psychomanagement, school leadership, emotional intelligence.

Εισαγωγή

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων έχει μετατοπιστεί τα τελευταία χρόνια από ένα στενά γραφειοκρατικό και ιεραρχικό μοντέλο προς πιο σύνθετες και ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν αποτελούν απλώς διοικητικές δομές, αλλά ζωντανούς κοινωνικούς οργανισμούς, στους οποίους οι διαπροσωπικές σχέσεις, τα συναισθήματα και οι ψυχολογικές ανάγκες των μελών τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο (Bush, 2020). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το ζήτημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων (Kararou & Bush, 2015· OECD, 2020). Οι συνθήκες αυτές συχνά οδηγούν σε αυξημένο εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, το psychomanagement προτείνεται ως μια εναλλακτική διοικητική προσέγγιση, η οποία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, ενισχύοντας την ψυχολογική διάσταση της ηγεσίας και της διοίκησης.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η έννοια του Psychomanagement

Το psychomanagement αναφέρεται στη συστηματική ενσωμάτωση ψυχολογικών θεωριών και πρακτικών στη διοίκηση οργανισμών, με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης μέσω της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Armstrong & Taylor, 2026). Το psychomanagement αποτελεί συνθετική προσέγγιση βασισμένη σε υπάρχουσες θεωρίες διοίκησης και οργανωσιακής ψυχολογίας. Βασικές έννοιες του psychomanagement αποτελούν η συναισθηματική νοημοσύνη, η παρακίνηση, η εργασιακή ικανοποίηση, η οργανωσιακή κουλτούρα και η διαχείριση συγκρούσεων. Ο Spillane (2017) χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει μία σχέση μεταξύ της ψυχολογίας και της διοίκησης. Επισημάνε ότι αυτή η σχέση χτίστηκε στην προσπάθεια των διευθυντών να κατακτήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους υπαλλήλους τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, άρχισαν να χρησιμοποιούν ψυχολογικά εργαλεία, όπως τεστ προσωπικότητας και συμβουλευτικές πρακτικές. Ο Spillane στο έργο του υποστήριξε ότι οι διευθυντές προτιμούν πια έναν θεραπευτικό τρόπο άσκησης της εξουσίας, απορρίπτοντας απειλές και μεθόδους εκφοβισμού.

Το Psychomanagement, λοιπόν, συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή ψυχολογικών στρατηγικών στην ηγεσία και στις δεξιότητες διαχείρισης των ανθρώπινων συμπεριφορών σε έναν οργανισμό (Spillane, 2017). Η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως ορίζεται από τον Goleman (2011), αφορά την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων. Στο πλαίσιο της διοίκησης, θεωρείται κρίσιμη δεξιότητα για την αποτελεσματική ηγεσία, καθώς επηρεάζει

την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση κρίσεων. Παράλληλα, η οργανωσιακή κουλτούρα, σύμφωνα με τον Schein (2017), διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα μέλη ενός οργανισμού. Το psychomanagement εστιάζει στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ψυχολογικής ασφάλειας, στοιχεία που είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η στρατηγική σημασία του psychomanagement στην ηγεσία

Η ενσυναίσθηση και η αυτορρύθμιση του συναισθήματος είναι μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ). Ένας καλός ηγέτης, σύμφωνα με τη νέα προσέγγιση της διοίκησης, το Psychomanagement, θα πρέπει να διαθέτει και τα δύο. Ο Goleman (2000) απέδωσε το 80% της επαγγελματικής επιτυχίας στη ΣΝ. Η υψηλή ΣΝ χαρακτηρίζει τους καλούς ηγέτες και συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία μίας ομάδας (Druskat and Wolff, 2001) και στη λήψη ορθών αποφάσεων (Jordan et al, 2002). Μειώνει, επίσης το εργασιακό άγχος (Ashkanasy et al., 2002). Ο ικανός ηγέτης διαθέτει τη δεξιότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του ίδιου αλλά και της ομάδας του και μπορεί να τα διαχειρίζεται σε καταστάσεις πίεσης (Caruso et al, 2002).



Εικόνα 1: Emotional intelligence

Οι προκλήσεις που έχει αντιμετωπίσει ο πλανήτης τα τελευταία χρόνια, έχει κάνει απαραίτητη την ύπαρξη ηγετών με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι επιπτώσεις του COVID-19, καθώς και οι παγκόσμιες κρίσεις, όπως ο πόλεμος στην Ουκρανία και ο πόλεμος στην Μέση Ανατολή, ανέδειξαν την ανάγκη για συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες που μπορούν να διαχειριστούν κρίσιμες καταστάσεις και αλλαγές και να υποστηρίξουν τις ομάδες τους, ώστε να νιώθουν ασφαλείς (Coronado-Maldonado and Benitez-Marquez, 2023). Σε περιόδους αβεβαιότητας, ο ικανός ηγέτης λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την ομάδα του. Το Psychomanagement διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων και τη μείωση του πανικού. Η ενσωμάτωση του στη διοίκηση αποτελεί πλέον αναγκαιότητα.

Psychomanagement και εκπαιδευτική ηγεσία

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν περιορίζεται στη διοικητική διαχείριση, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στη στήριξη των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 2019). Η εφαρμογή αρχών psychomanagement στη σχολική ηγεσία ενισχύει ένα συμμετοχικό και υποστηρικτικό μοντέλο διοίκησης. Ο διευθυντής λειτουργεί ως ηγέτης με ενσυναίσθηση, ικανός να αναγνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και πίεση, η ανάπτυξη υποστηρικτικών μορφών ηγεσίας και ανθρωποκεντρικών πρακτικών διοίκησης μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική δέσμευση και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2014· Leithwood et al., 2019).

Το Psychomanagement στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει δομικές ιδιαιτερότητες που επηρεάζουν τη σχολική διοίκηση. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την ευελιξία των διευθυντών, χωρίς ωστόσο να αναιρεί τη σημασία της εσωτερικής διοίκησης και των διαπροσωπικών σχέσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Kaparou & Bush, 2015· OECD, 2020). Παράλληλα, η έντονη γραφειοκρατία, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις δημιουργούν ένα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, το psychomanagement μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής διοίκησης στην Ελλάδα. Η εφαρμογή του μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από πρακτικές όπως η ενίσχυση της ανοιχτής επικοινωνίας, η ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών, η δίκαιη και υποστηρικτική διαχείριση συγκρούσεων και η αναγνώριση της επαγγελματικής προσπάθειας. Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα.

Ειδικότερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου οι διευθυντές συχνά καλούνται να διαχειριστούν περιορισμένους πόρους και αυξημένες οργανωσιακές πιέσεις, η υιοθέτηση ανθρωποκεντρικών πρακτικών διοίκησης ενισχύει τη συνεργασία και την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής λειτουργεί ως υποστηρικτικός ηγέτης, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό, η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε μια συνεργατική κοινότητα μάθησης, ικανή να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις σύγχρονες προκλήσεις της ελληνικής εκπαίδευσης.

Εμπειρικές έρευνες

Τα ευρήματα διεθνών και ελληνικών ερευνών συγκλίνουν ως προς τη σημασία της ψυχολογικής διάστασης της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα. Έρευνα του Κουτούζη (2008) έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του διευθυντή να διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις και να ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς συμβάλλει στη διαχείριση συγκρούσεων, στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και στη δημιουργία θετικού οργανωσιακού κλίματος (Goleman, 2011· Goleman et al., 2013). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εργασιακά περιβάλλοντα στην Κίνα, έδειξε ότι τα θετικά συναισθήματα των ηγετών, προσφέρουν στον εργαζόμενο μεγαλύτερη ψυχολογική ασφάλεια (Wang, Yao and Gao, 2024). Τα μέλη της ομάδας νιώθουν πιο άνετα να εκφραστούν, να παραδεχτούν λάθη και να κάνουν ερωτήσεις. Όσο πιο καλή είναι σχέση του ηγέτη με τον εργαζόμενο, τόσο πιο ισχυρή είναι η επίδραση των θετικών συναισθημάτων. Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από το διοικητικό κλίμα και τη σχέση τους με τη σχολική διοίκηση (Koustelios, 2001).

Επιπλέον, οι Day και Gu (2014) υπογραμμίζουν ότι η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία ενισχύει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τη βιωσιμότητα των σχολικών οργανισμών. Επίσης, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συνδέεται συχνά με οργανωσιακούς παράγοντες, όπως η διοικητική υποστήριξη και το σχολικό κλίμα (Maslach & Leiter, 2016).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση του psychomanagement στη σχολική ηγεσία αναδεικνύει τη σημασία της ενσωμάτωσης ψυχολογικών στρατηγικών στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση και την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών δεν ενισχύει μόνο την εργασιακή ικανοποίηση και τη συνεργασία, αλλά συνδέεται άμεσα με τη συνολική αποτελεσματικότητα και το θετικό σχολικό κλίμα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η συγκεντρωτική δομή και οι αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις επιβαρύνουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, το psychomanagement προσφέρει ένα βιώσιμο πλαίσιο ανθρωποκεντρικής ηγεσίας. Επιπλέον, η εφαρμογή των αρχών του προτείνει πρακτικές που ενισχύουν την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη συνεργατικών κουλτούρων. Ταυτόχρονα, ανοίγει δρόμους για μελλοντική έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του psychomanagement σε διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικής διοίκησης και την προσαρμογή του σε πολυποίκιλες σχολικές κοινότητες. Συνολικά, το psychomanagement εμφανίζεται ως κρίσιμο εργαλείο για την αναβάθμιση της σχολικής ηγεσίας και τη βιωσιμότητα των ελληνικών σχολικών οργανισμών.

Βιβλιογραφία

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2026). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (17th ed.). Kogan Page.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28(3), 307–338. <https://doi.org/10.1177/014920630202800304>
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306–320. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902_12
- Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M.-D. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e20356
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. Routledge.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 80-90.
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195–214. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00046-3)
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: Evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321–345. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1041489>
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354–358. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2016), Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15: 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- OECD. (2020). *Education policy outlook: Greece*. OECD Publishing.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.
- Spillane, R. (2017). *Psychomanagement: An Australian affair*. Goko Publishing.
- Wang, C., Yao, J., & Gao, L. (2024). How do leaders' positive emotions improve employees' psychological safety in China? The moderating effect of leader-member exchange. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25481>

Η αποτελεσματική, εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα - Ο ρόλος του διευθυντή

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

Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι παρούσες σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και η σχολική μονάδα δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που μεταλλάσσεται ανάλογα με τις αλλαγές στο εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον. Εκπαιδευτικοί με διαφορετικές ιδέες, απόψεις, εμπειρίες και ψυχισμό συνυπάρχουν, συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν σε ένα σχολικό περιβάλλον με πολυπλοκότητα σε δράσεις και κανόνες. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η δημιουργία συγκρούσεων ως αναπόσπαστο και αναπόφευκτο μέρος της λειτουργίας του σχολείου. Αυτές μπορεί να είναι καταστροφικές ή εποικοδομητικές ανάλογα με την επικοινωνία, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και κυρίως ανάλογα με τη διαχείρισή τους. Οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες, καθώς έχουν έναν πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο ηγεσίας, καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν ζητήματα συγκρουσιακών καταστάσεων στη σχολική μονάδα. Η παρούσα θεωρητική μελέτη πραγματεύεται την αποτελεσματική, εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και τον ρόλο του διευθυντή.

Λέξεις-Κλειδιά: σύγκρουση, διευθυντής, σχολικό κλίμα, εκπαιδευτική ηγεσία

Effective, constructive management of conflicts in the school unit - The role of the principal

Dimitrios Salonikidis, Elementary School Teacher, M.Sc.

Abstract

Conflicts are present in every human activity, and the school unit is no exception to this rule. The school is a living organism that grows in response to changes in its internal and external environment. Teachers with diverse ideas, opinions, experiences, and personalities coexist, collaborate, and interact within a school environment characterized by complexity in actions and rules. As a result, conflicts inevitably emerge as an integral and unavoidable part of the school's functioning. These conflicts can be either destructive or constructive, depending on communication, the relationships between team members, and, more importantly, how they are managed. School principals, who hold a broad and multidimensional leadership role, are expected daily to manage issues related to conflict situations within the school unit. This theoretical study addresses the effective and constructive management of conflicts in the school unit and the role of the principal in this process.

Key-words: conflict, principal, school environment, educational leadership

Εισαγωγή

Μια σύγκρουση μπορεί να οριστεί και να κατηγοριοποιηθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ανάλογα με το συγκεκριμένο, τη διαδικασία, την παρέμβαση ή τον επιστημονικό κλάδο μελέτης. Στην βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια της σύγκρουσης. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), η σύγκρουση είναι μία κατάσταση κατά την οποία συνυπάρχουν ταυτόχρονα στοιχεία που αλληλοαναιρούνται ή που παρεμποδίζει το ένα την ύπαρξη του άλλου. Ως σύγκρουση εννοούνται τις διαπροσωπικές εντάσεις που δημιουργούνται, τις αντιπαραθέσεις, τις ασυμφιλίωτες τάσεις και επιθυμίες ή τις αντικρουόμενες απόψεις, κίνητρα και στόχους ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες (Μπρούζος, 2009). Άλλος ορισμός της σύγκρουσης επισημαίνει ότι είναι το αποτέλεσμα της διαφωνίας ενός ατόμου με τον εαυτό του ή μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή μεταξύ ομάδων (Boulding, 1962). Η Αθανασούλα - Ρέππα (2008) ορίζει τη σύγκρουση στο σχολικό χώρο σε διαπροσωπική (π.χ. μεταξύ των εκπαιδευτικών), διομαδική (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών) και ατόμου με ομάδα (π.χ. διευθυντής με σύλλογο διδασκόντων).

Γενικότερα όμως ως σύγκρουση ορίζεται η οποιαδήποτε διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών ή ομάδων εντός ενός οργανισμού που απορρέει από το γεγονός ότι επιβάλλεται να συμμετέχουν σε αλληλεξαρτώμενες εργασιακές δραστηριότητες και από το γεγονός ότι έχουν διαφορετική θέση, προσωπικότητα, αξίες, πεποιθήσεις, στόχους, ανάγκες και ιδέες. Σε όλους τους ορισμούς συναντάμε την παραδοχή ότι η σύγκρουση εμπεριέχει μέσα της τις αποκλίνουσες και διαφορετικές απόψεις και επιδιώξεις ατόμων ή ομάδων με σκοπό να επηρεάσουν ή τροποποιήσουν τις ενέργειες του άλλου ατόμου ή της άλλης ομάδας.

Οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα

Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας και μία βέβαιη πραγματικότητα σε όλες τις κοινωνικές και επαγγελματικές ομάδες και τους οργανισμούς (Everard & Morris, 1999). Από τους οργανισμούς δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα οι σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτελούν τους κατεξοχήν ζωντανούς οργανισμούς, μέσα στους οποίους συμβιώνουν και αλληλοεπιδρούν διαφορετικές μονάδες (ή και ομάδες) ανθρώπων, που ενισχύουν την ιδιαιτερότητα και την πολυπλοκότητα, ως προς τη λειτουργία τους. Οι σχολικές μονάδες είναι ιδιαίτερα ευάλωτες σε συγκρούσεις λόγω των πιέσεων που ασκούνται από το ευρύτερο περιβάλλον, τη φύση και ιδιαιτερότητα της εργασίας και της συνθετότητας των αλληλεπιδράσεων, των μελών και των καθηκόντων.

Η σύγκρουση καταρχήν θεωρείται αρνητικό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορούν να δημιουργήσουν άγχος και συναισθηματική εξουθένωση, να ενισχύσουν τη δυσπιστία και εχθρότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, να δημιουργήσουν αρνητικό, καταθλιπτικό κλίμα, να παρεμποδίσουν την ομαλή διοίκηση της σχολικής μονάδας και να μειώσουν την αποτελεσματικότητά της

(Μαυρογεώργου, 2021). Κάτω όμως από ορισμένες προϋποθέσεις μπορεί η σύγκρουση να οδηγήσει σε ανανέωση τον οργανισμό. Αν μία σύγκρουση διαχειριστεί σωστά, μπορεί να καταστεί λειτουργική και να βοηθήσει το σχολείο να οργανώσει και να επιτύχει καλύτερα τους στόχους του. Αυτό επιτυγχάνεται όταν η σύγκρουση δεν δημιουργεί στασιμότητα, αλλά τονώνει τη δημιουργικότητα, ώστε να υπάρχουν οι συνθήκες για αλλαγή, χωρίς την αποδιοργάνωση ή τον αποσυντονισμό της σχολικής μονάδας (Robbins, 1998). Από την άλλη η έλλειψη συγκρούσεων είναι σημάδι παθητικότητας των εκπαιδευτικών, έλλειψης πρωτοβουλιών για ανάληψη δράσης, επανάπαυση στις προϋπάρχουσες δομές και άρνηση αλλαγής.

Τα αίτια των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Μια σχολική μονάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που διαπνέονται από διαφορετικές αξίες, απόψεις και πιστεύω, τα οποία πολλές φορές δρουν προσθετικά και προκαλούν τις συγκρούσεις, οι οποίες για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εντοπισμός των αιτιών (Παρασκευόπουλος, 2008). Τα αίτια αυτά της σύγκρουσης μπορεί να είναι πολυποίκιλα. Ο Mitchell (2016) αναφέρει ότι οι σχολικές μονάδες είναι πολυδαίδαλα περιβάλλοντα που φέρνουν κοντά εκπαιδευτικούς με διαφορετικές ιδεολογίες, στάσεις, ιδιοσυγκρασίες, συναισθήματα, αξίες, θρησκείες, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και οικογενειακή ανατροφή. Στην βάση αυτής της ποικιλομορφίας, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Ο Thompson (1999), πιστεύει πως οι συγκρούσεις πηγάζουν μέσα από ένα ανταγωνιστικό ανθρώπινο περιβάλλον και επομένως καλλιεργούνται όταν έχουν ως στόχο διαφορεικά συμφέροντα, τα οποία ταυτόχρονα αντικρούονται.

Η καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών με διαφορετική και ισχυρή προσωπικότητα μπορεί να οδηγήσει σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι αλλαγές στο ωράριο, στο πρόγραμμα, ο μη σαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων, καθηκόντων, διαδικασιών λειτουργίας και λήψης απόφασης οδηγούν σε εντάσεις. Στοιχεία που σχετίζονται με την καθημερινότητα στο σχολείο, πιθανόν να καλλιεργούν συγκρούσεις, όπως οι διαφωνίες για την κατανομή των τμημάτων, την εφαρμογή του προγραμματισμού, η ανάθεση εξωδιδασκτικών καθηκόντων και εφημεριών. Παρατηρείται έντονα τις τελευταίες σχολικές χρονιές εκπαιδευτικοί να τοποθετούνται σε περισσότερα από ένα σχολεία ή να συμπληρώνουν το ωράριό τους σε διαφορετικές τάξεις, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ενσωμάτωσης στο Σύλλογο Διδασκόντων.

Τα τελευταία χρόνια οι περιορισμένοι και ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων των σχολικών μονάδων από τις σχολικές επιτροπές της τοπικής αυτοδιοίκησης, έχουν ως επακόλουθο τις προστριβές μέσα στους Συλλόγους Διδασκόντων για την κατανομή των επιχορηγήσεων. Ο τρόπος κατανομής τους πραγματοποιείται συνήθως από το διευθυντή που αναπόφευκτα κάποιον θα δυσανεμίσει και χωρίς να το θέλει θα δημιουργήσει μια κατάσταση στην οποία η σύγκρουση που υποβόσκει θα έρθει στο προσκήνιο. Παρά τη σπουδαιότητα της εξασφάλισης οικονομικών πόρων σε περιόδους μειωμένων κονδυλίων, παρατηρείται διαμάχη μεταξύ

διεύθυνσης και εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση τους και τη μερική ικανοποίηση των στόχων (Σαΐτης, 2002).

Συγκρούσεις ακόμη μπορούν να προκύψουν στην περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού και τον τρόπο κάλυψης, αφού κάτι τέτοιο αναστατώνει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Iordanides et al., 2014). Το ίδιο αποτέλεσμα δημιουργεί η έλλειψη οργάνωσης στο σχολείο, η ασάφεια στις οδηγίες που δίνονται και στον καταμερισμό των υποχρεώσεων δημιουργώντας συνεχώς προστριβές (Levi, 2014). Πολλές φορές οι στόχοι της σχολικής μονάδας δεν είναι κοινοί για όλους τους εκπαιδευτικούς και φαίνονται να βρίσκονται σε αντίθεση. Όταν οι στόχοι δύο μελών ή ομάδων είναι αντικρουόμενοι, αναπτύσσεται μια ανταγωνιστική συμπεριφορά σε βάρος των άλλων και έτσι δημιουργείται σύγκρουση (Μπουραντάς, 2002).

Κατά τη θεωρία των συγκρούσεων του Robbins (2010) αιτίες των συγκρούσεων μπορεί να είναι η φτωχή επικοινωνία που οδηγεί σε παρεξηγήσεις, η δυσπιστία, η κακή διοίκηση και οι άσχημες εργασιακές σχέσεις. Ο διευθυντής και ο τρόπος άσκησης της διεύθυνσης είναι σημαντικός παράγοντας δημιουργίας συγκρούσεων. Ο αυταρχικός διευθυντής, ο αναποτελεσματικός, αυτός που κάνει διακρίσεις και αδικίες σε βάρος των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει πηγή σχολικών συγκρούσεων (Πετρίδου, 2011). Επίσης, όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (2008), μία από τις σημαντικότερες αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, είναι ο τρόπος που διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό και τις σχέσεις μεταξύ τους και συνακόλουθα, το μοντέλο άσκησης ηγεσίας το οποίο έχει επιλέξει να εφαρμόσει ο εκάστοτε διευθυντής.

Μία σύγκρουση πριν ακόμα εκδηλωθεί και μέχρι να επιλυθεί περνάει από διάφορα στάδια. Αρχικά υπάρχει μια υποβόσκουσα αντιπαράθεση. Αν και δεν έχει ξεσπάσει ακόμα, είναι αισθητή στην ατμόσφαιρα και στο κλίμα της σχολικής μονάδας. Είναι φανερό ότι κάτι δεν πάει καλά και υπάρχει διάχυτη ένταση. Όταν κάποιος ή κάποιοι νιώσουν ότι απειλούνται τα συμφέροντά τους, τότε η σύγκρουση γίνεται φανερή και αντιληπτή από όλους. Κατά τον Σαΐτη (2002) μπορεί να ξεκινήσει από μία παρεξήγηση ή από ελλιπή γνώση των γεγονότων η οποία θα δημιουργήσει λανθασμένη αντίληψη της κατάστασης. Στη συνέχεια ξεκινούν οι συζητήσεις για τον κατευνασμό αρχικά και την επίλυση τελικά της σύγκρουσης μέσα από διαφορετικές για το κάθε μέλος στρατηγικές. Τέλος αξιολογούνται τα αποτελέσματα της σύγκρουσης που μπορεί να έχουν βραχυχρόνιες ή και μακροχρόνιες συνέπειες για τις σχέσεις των ατόμων που ενεπλάκησαν στη σύγκρουση και για τη λειτουργία του ίδιου του οργανισμού. Επομένως, για μια αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητη η αναζήτηση των πραγματικών αιτιών που οδήγησαν σε αυτήν.

Η σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης μπορεί να έχει θετικές και εποικοδομητικές επιδράσεις στο σχολείο. Αν η διαχείριση γίνει στο αρχικό της στάδιο, θα έχει ως αποτέλεσμα την επίλυσή της πριν πάρει μεγάλες διαστάσεις (Σαΐτης, 2002). Όταν δεν υπάρχουν συγκρούσεις και όλοι συμφωνούν σε όλα, τότε συνήθως δεν

γίνονται αλλαγές, επαναπαύονται όλοι και το σχολείο οδηγείται σε τέλμα και λιμνάζει. Όταν όμως υπάρχει διαφωνία, αυτή θα οδηγήσει σε συζητήσεις – ζυμώσεις από όπου θα προκύψουν νέες, δημιουργικές ιδέες και θα χαραχτεί πορεία αλλαγών για το σχολείο, η οποία θα βελτιώσει μεταξύ άλλων και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η σύγκρουση διατηρεί ένα δημιουργικό περιβάλλον και πνεύμα για αλλαγές.

Οι συνέπειες της σύγκρουσης

Οι επιπτώσεις των συγκρούσεων σε ένα σχολικό οργανισμό μπορεί να είναι τόσο θετικές και ευνοϊκές, όσο και αρνητικές και επιζήμιες. Κατά την παραδοσιακή προσέγγιση, η σύγκρουση δείχνει ότι υπάρχει κάποια δυσλειτουργία και προκαλεί δυσμενείς επιπτώσεις στο οργανισμό. Σύμφωνα όμως με τους Larasati και Raharja (2019) οι συγκρούσεις δεν έχουν πάντα αρνητικό αντίκτυπο στις σχολικές μονάδες, κάτι που ισχύει στις θεωρούμενες ως λειτουργικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις, ως ένα φαινόμενο δυναμικό, είναι σχεδόν πάντα απαραίτητες για την δημιουργία των προϋποθέσεων επιτυχημένης εισαγωγής ουσιαστικών αλλαγών, εξέλιξης και προόδου. Διαφορετικά, στην περίπτωση έλλειψης συγκρούσεων, δεν θα ήταν δυνατό να υπάρξει βελτίωση στην ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης από την σχολική μονάδα η οποία θα παρέμενε στάσιμη (Ζαβλανός, 2002). Μέσα από αυτές τις αλλαγές κατά τους Greenberg & Baron (2013), δίνεται η ευκαιρία στα μέλη του σχολικού οργανισμού να εξελιχθούν ως προσωπικότητες, να διατυπώσουν τις απόψεις και ιδέες τους και να αναθεωρήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις προς όφελος όλων.

Μία ακόμα θετική συνέπεια είναι πως, μέσα από τις διαφωνίες καθίσταται εφικτή η πρόοδος της σχολικής μονάδας, η ενεργοποίησή της για περαιτέρω δράσεις και η αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Είναι αυτές που θα δημιουργήσουν νέες ιδέες και προτάσεις και θα κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράση συμβάλλοντας στη βελτίωση της επικοινωνίας και του ουσιαστικότερου διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η επικοινωνία θεωρείται ένα από τα βασικότερα στοιχεία για την επιτυχημένη πορεία του σχολικού οργανισμού. Χάρη σε αυτήν θα βελτιωθεί η διαδικασία λήψης αποφάσεων, θα ενδυναμωθεί το ομαδικό δημοκρατικό πνεύμα, η συνεργασία και ο διάλογος τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση για την διαχείριση των διαφορών. Ταυτόχρονα θα διευκρινιστούν τα κίνητρα και οι απόψεις του καθενός και θα γίνουν κατανοητά από όλους βοηθώντας να αναπτυχθούν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον να επαναπροσδιορίσουν τους ρόλους και τους στόχους τους μέσα στην ομάδα και το σχολείο και να αυξηθεί η αποδοτικότητα και η δημιουργικότητά τους επιφέροντας μία νέα δυναμική στη λειτουργία του σχολείου.

Από την άλλη μεριά ωστόσο, οι συγκρούσεις μπορεί να καταστούν ιδιαίτερα επιζήμιες και απειλητικές για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αποσταθεροποιώντας την, αν δεν γίνουν έγκαιρα αντιληπτές και δεν διευθετηθούν ορθά και αποτελεσματικά (Παρασκευόπουλος, 2008). Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007), ενδέχεται να αναπτυχθούν εχθρικές διαπροσωπικές σχέσεις, καχυποψία και δυσπιστία μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων

και κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών προκαλώντας ψυχολογική αναστάτωση, έντονη συναισθηματική φόρτιση με αυξημένο άγχος και στρες. Ο Μακρυγιωργάκης (2001) συμπληρώνει στα παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό της σχολικής μονάδας γενικότερα που καταβάλλονται από άγχος και ψυχολογική κούραση εξαιτίας μιας σύγκρουσης μέσα στο χώρο του σχολείου, αποσυντονίζονται, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παρουσιάζουν έλλειψη κριτικής ικανότητας και ευθυκρισίας. Το αρνητικό σχολικό κλίμα που θα προκύψει θα οδηγήσει σε έλλειψη εμπιστοσύνης, συνεργασίας και συνεργατικών δράσεων και σε μειωμένη εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών που θα αποδυναμώσει τη συνεκτικότητα του οργανισμού και θα οδηγήσει στην αποδιοργάνωση και στην μερική ή ολική κατάρρευση του οργανισμού (Χυτήρης, 2001).

Η σύγκρουση σε μέσα στις σχολικές μονάδες μπορεί να έχει σοβαρό αντίκτυπο στην μαθησιακή απόδοση των μαθητών και των μαθητριών, καθώς μπορεί να δημιουργήσει ένταση και ανασφάλεια μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που παρατηρούν επαναλαμβανόμενες συγκρούσεις βιώνουν στρες και μειωμένα κίνητρα για μάθηση, γεγονός που μπορεί να απωλέσει τη συγκέντρωσή τους μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και να τους εμποδίσει να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να χάνουν γενικότερα την εμπιστοσύνη τους στην εκπαίδευση και να έχει αυτό αντίκτυπο στην σχολική τους επίδοση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται σε μια σχολική μονάδα είναι ποικίλες και διαφέρουν στην ένταση, στα αίτια και στα μέλη που συγκρούονται. Για το λόγο αυτό η αντιμετώπιση κάθε σύγκρουσης δεν μπορεί να είναι ενιαία και να ταιριάζει ιδανικά για κάθε περίπτωση. Παρόλα αυτά υπάρχουν μερικοί βασικοί κανόνες, αρχές και στάδια για την επίλυση των διαφορετικών μορφών σύγκρουσης. Η αντιμετώπιση και επίλυση της σύγκρουσης απαιτεί μια πορεία βήμα προς βήμα. Πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να προσδιοριστεί με σαφήνεια το πρόβλημα, να αναγνωριστούν οι συνθήκες και να γίνει ορθή διάγνωση των αιτιών που δημιούργησαν το πρόβλημα. Στη συνέχεια θα γίνει επιλογή της καταλληλότερης για κάθε περίπτωση στρατηγικής διαχείρισης της σύγκρουσης. Θα καταρτιστεί ένα σχέδιο δράσης και τέλος θα αξιολογηθεί ο βαθμός επιτυχίας του τρόπου επίλυσης που επιλέχθηκε. Καταλληλότεροι και πιο συνηθισμένοι τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων είναι η επιβολή, η αποφυγή, η παραχώρηση, ο συμβιβασμός και η ενσωμάτωση ή συνεργασία (Rahim, 2002).

Η επιβολή εξουσίας χρησιμοποιείται από τον ανώτερο ιεραρχικά, τον διευθυντή, προς τους υφισταμένους σε περιπτώσεις μη ουσιωδών θεμάτων που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση. Ο διευθυντής χρησιμοποιώντας την εξουσία που κατέχει δίνει τη λύση αδιαφορώντας για οποιαδήποτε συνεργασία (Σαΐτης, 2002) και εξαναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να τη δεχθούν παραβλέποντας αν οι εκπαιδευτικοί συναινούν στη λύση και την αποδέχονται,. Είναι κατάλληλος τρόπος για διενέξεις που απαιτούν γρήγορη, άμεση

λύση, η οποία όμως θα είναι δυσάρεστη. Ο τρόπος αυτός αντιμετώπισης δεν είναι ο καλύτερος, γιατί μπορεί από τη μια να φαίνεται ότι βρέθηκε λύση στο πρόβλημα, από την άλλη είναι σίγουρο ότι θα ξεσπάσει νέα σύγκρουση σύντομα και με μεγαλύτερη ίσως ένταση από την προηγούμενη.

Με την αποφυγή ουσιαστικά αναβάλλεται η επίλυση της σύγκρουσης και μετατίθεται για μετέπειτα χρόνο χωρίς να ικανοποιεί η εξέλιξη αυτή τις επιδιώξεις καμίας από τις δύο πλευρές. Ουσιαστικά ο διευθυντής δεν αναλαμβάνει καμιά πρωτοβουλία για εξομάλυνση της κατάστασης με την ελπίδα ότι αυτή θα υποχωρήσει μόνη της. Κερδίζει όμως χρόνο ταυτόχρονα για να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία και να κατανοήσει τους λόγους που έφεραν την σύγκρουση. Χρησιμοποιείται όταν δεν έχουμε τον τρόπο να αντιμετωπίσουμε την κατάσταση που δημιουργήθηκε ή περιμένουμε την επέμβαση κάποιων άλλων για τη διαχείρισή της. Ωστόσο συχνά η επιλογή αυτής της μεθόδου πηγάζει από την αδιαφορία της διοίκησης για το υπάρχον πρόβλημα ή από την έλλειψη ικανοτήτων για την επίλυσή του (Σαΐτης, 2002).

Η παραχώρηση ως μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων οδηγεί στην εκτόνωση της σύγκρουσης, αλλά όχι στην εξάλειψη των αιτιών που τη δημιούργησε. Απαραίτητη προϋπόθεση για την χρήση αυτής της τεχνικής είναι η μία από τις δύο πλευρές να έχει τη θέληση να υποχωρήσει εις βάρος των αιτημάτων της άλλης πλευράς. Η σύγκρουση εξομαλύνεται, αλλά είναι πιθανό η πλευρά που υποχώρησε να ζητήσει στο μέλλον ανταλλάγματα. Ένας ακόμη λόγος για τη χρησιμοποίηση αυτής της μεθόδου είναι η περιορισμένη δύναμη και επιρροή της μίας ομάδας και η εκδήλωση πρόθεσης υποχώρησης ακόμη κι αν πρέπει να θυσιάσει κάτι για την επίτευξη ομαλοποίησης της κατάστασης.

Με τον συμβιβασμό αναζητούνται δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ των συγκρουόμενων πλευρών και διαπραγμάτευση με στόχο μια κοινά αποδεκτή λύση με αμοιβαίες υποχωρήσεις. Αυτό επιτυγχάνεται όταν οι στόχοι της μιας ομάδας είναι αντίθετοι με τους στόχους της άλλης και δεν υπάρχει κοινό σημείο επαφής ώστε να ταυτιστούν και να γίνουν οι στόχοι κοινοί για τις δύο πλευρές. Αν όμως και οι δυο πλευρές νιώσουν ηττημένες από τη συμβιβαστική λύση, θα οδηγηθούν σε μακροχρόνια δυσαρέσκεια και τελικά θα αρνηθούν στην πράξη να την εφαρμόσουν. Πρόκειται για μια επιφανειακή και προσωρινή λύση χωρίς μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Ένα ακόμη από τα βασικά μειονεκτήματα του συμβιβασμού είναι ότι καμιά από τις αντίθετες πλευρές δε θα ικανοποιηθεί απόλυτα και αυτή η έλλειψη ικανοποίησης είναι ένα από τα αρνητικότερα σημεία αυτής της μεθόδου (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Με τη συνεργασία ή ενσωμάτωση και το διάλογο αναζητείται να βρεθούν δημιουργικές λύσεις αποδεκτές και από τις δύο πλευρές. Είναι η πιο αποτελεσματική και κατάλληλη μέθοδος να εφαρμοστεί στο σχολείο. Έχει τα περισσότερα πλεονεκτήματα και τα λιγότερα μειονεκτήματα. Αναζητείται η αλήθεια και η καταγραφή των βαθύτερων αιτιών της σύγκρουσης. Η διαλεκτική συζήτηση μπορεί να οδηγήσει σε νέους τρόπους σκέψης, εύρεση νέων υψηλότερων στόχων και συνεπώς δημιουργική διευθέτηση και

επίλυση της σύγκρουσης. Μέσα από τη συζήτηση θα δοθεί η δυνατότητα στις δύο πλευρές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον άλλο και να αλλάξουν τρόπο σκέψης. Απαιτεί υψηλό αίσθημα ευθύνης και προϋποθέτει σεβασμό και κατανόηση από όλους τους εμπλεκόμενους.

Η ουσιαστική, ανοιχτή επικοινωνία, η ανταλλαγή πληροφοριών, η διαφάνεια και οι συνεργατικές διαδικασίες που θα αναπτυχθούν, μπορούν να αναδείξουν τους κοινούς στόχους των μελών κάτι που θα βοηθήσει και το σχολείο στη χάραξη καινοτόμων δράσεων και την επίτευξη στόχων αποδεκτών από όλους. Αυτό προϋποθέτει και από τις δύο πλευρές να δείξουν ειλικρίνεια για τα κίνητρα και τους στόχους που έχουν, αμοιβαία εμπιστοσύνη, ωριμότητα και κατανόηση (Ιορδανίδης, 2014). Οι στόχοι των δύο πλευρών αξιολογούνται, ενσωματώνονται και γίνονται στρατηγικοί στόχοι για όλο το σχολείο προάγοντας τη λειτουργία του. Είναι η πιο πολύτιμη στρατηγική για τη διαχείριση των συγκρούσεων επειδή οδηγεί σε αμοιβαίο κέρδος και για τις δύο πλευρές, χωρίς νικητές και ηττημένους (Blake & Mouton, 1970).

Συμπερασματικά είναι φανερό το γεγονός ότι δεν υπάρχει αποκλειστικά μία μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων, αλλά διαφορετικές που η κάθε μία έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Επιλέγονται οι κάθε φορά καταλληλότερες από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που είναι ο κύριος υπεύθυνος για την διαχείρισή τους (Τέκος, 2009).

Ο ρόλος του διευθυντή

Για πάρα πολλά χρόνια, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούνταν ως διεκπεραιωτές των γραφειοκρατικών και διοικητικών υποθέσεων και εκτελούσαν τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα διαθέτοντας μόνο τα απαραίτητα τυπικά προσόντα. Πλέον, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει την υψηλότερη ευθύνη καθώς είναι υπεύθυνος να εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική, να ελέγχει και παρακολουθεί τη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις αποτελώντας το κυρίαρχο πρόσωπο στη διαδικασία αντιμετώπισης και επίλυσης μιας κρίσης. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο και είναι οι αποτελεσματικότεροι ρυθμιστές στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων στις σχολικές τους κοινότητες.

Για να χαρακτηριστεί όμως ως αποτελεσματικός, είναι απαραίτητο να ασκεί επιτυχημένα τον βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό για να επιτυγχάνει τους στόχους του (Μπρίνια, 2008). Η ικανότητα και προσωπικότητα του διευθυντή στον αποτελεσματικό χειρισμό των συγκρούσεων και οι επικοινωνιακές, διοικητικές και ηγετικές δεξιότητές του είναι σημαντική παράμετρος επιτυχίας στην άσκηση των καθηκόντων του. Έρευνες στον ελλαδικό και διεθνή χώρο έχουν δείξει πως η συμπεριφορά των διευθυντών είναι ιδιαίτερα σημαντική στην διαμόρφωση ενός θετικού, υποστηρικτικού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες και στην ελαχιστοποίηση των προβληματικών καταστάσεων.

Έρευνα της Στραβάκου (2003) δείχνει ότι ο ρόλος του διευθυντή σήμερα είναι πολύ διαφορετικός από το παρελθόν, που αρκούσε να λειτουργεί μόνο σαν διαχειριστής της εξουσίας που κατείχε. Είναι αυτός που καλείται με την παρέμβασή του να εξομαλύνει τις συγκρουσιακές καταστάσεις, να οικοδομήσει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του οργανισμού και να εξασφαλίσει τη δέσμευση όλων για την υλοποίηση των στόχων. Συνεπώς είναι σημαντικό να είναι ηγέτες και να γνωρίζουν τις τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων για να εφαρμόσουν την κατάλληλη για κάθε περίπτωση τεχνική, αφιερώνοντας αρκετό χρόνο από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Πάνω από όλα όμως, η έγκαιρη πρόβλεψη και αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι ζωτικής σημασίας πριν λάβουν μεγάλες διαστάσεις και επηρεάσουν όλη τη σχολική κοινότητα (Everard & Morris, 1999).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να κατευθυνθεί ο διευθυντής είναι η αλληλοϋποστήριξη, το ομαδικό πνεύμα, η ύπαρξη εμπιστοσύνης, η ανεμπόδιστη επικοινωνία και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Είναι αυτός που θα αποφύγει να προσωποποιήσει τη σύγκρουση και θα τη μετασχηματίσει σε δημιουργική αντιπαράθεση θέσεων και απόψεων. Θα τη διαχειριστεί με σύνεση, θα ακούσει με σεβασμό και ειλικρίνεια τις διαφορετικές απόψεις και θα δώσει τη συναινετική λύση με ηρεμία. Σύμφωνα με τον Johnson (2003) για να επιτύχει όλα αυτά ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει ορισμένα σημαντικά προσόντα για να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά μία σύγκρουση. Να χρησιμοποιεί τα ενδεδειγμένο για κάθε περίπτωση στυλ επικοινωνίας, να κατανοεί τις σχέσεων εξουσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, να αφιερώνει σημαντικό χρόνο σκεπτόμενος όλες τις παραμέτρους της σύγκρουσης, να αναστοχάζεται και να αξιολογεί την σύγκρουση και την διαχείρισή της προς την κατεύθυνση της συνεχούς μάθησης.

Ο αποτελεσματικός, επικοινωνιακός διευθυντής θα λάβει τη σύγκρουση όχι ως πρόβλημα, αλλά ως αφορμή για να πάρει οφέλη μέσα από αυτή, ώστε να προκύψει κάτι νέο και δημιουργικό στο σχολείο. Όπως παρατηρεί ο Ζαβλανός (2003), ένας αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται να λειτουργεί ως πρότυπο για το ανθρώπινο δυναμικό του, ώστε μέσω των δικών του δράσεων και κινήσεων, οι εργαζόμενοι να μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο καλούνται να συνεργαστούν, να θέσουν στόχους και να εργαστούν ουσιαστικά προς την επίτευξη αυτών. Με ευγενική συμπεριφορά, δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών, δείχνοντας ενσυναίσθηση στα προσωπικά προβλήματα, θα διαμορφώσει το σχολικό εκείνο κλίμα όπου ή δεν θα υπάρχουν συγκρούσεις ή θα γίνονται αφορμή για δημιουργία. Το θετικό αυτό σχολικό κλίμα θα δημιουργήσει διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Συνεπώς όλες οι παραπάνω δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή είναι σημαντικοί παράγοντες επιτυχημένης διαχείρισης μιας σύγκρουσης (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Οι συγκρούσεις είναι φυσικές και αναπόφευκτες μέσα σ' έναν οργανισμό όπως το σχολείο, με πολυπλοκότητα στις διαδικασίες και συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του. Η ορθή διαχείριση της σύγκρουσης είναι αυτή που θα την καταστήσει

λειτουργική, ωφέλιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα. Ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που προκύπτουν με τέτοιο τρόπο ώστε να καταστούν ωφέλιμες προς το σχολείο. Η ικανή σχολική ηγεσία και διοίκηση με τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις κατάλληλες συμπεριφορές που προσαρμόζονται και ελίσσονται ανάλογα με τις περιστάσεις, θα επηρεάσει και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μελών του σχολείου ώστε να εργαστούν με προθυμία για την διεκπεραίωση του έργου και την υλοποίηση του κοινού οράματος που έχει τεθεί σαν στόχος.

Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στο σχολικό οργανισμό και ένα σύνθημα φαινόμενο. Μπορεί να προκύψουν ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υπό προϋποθέσεις μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο και να καταστούν επιζήμιες για τη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής του σχολείου είναι απαραίτητο να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες κάθε φορά προσεγγίσεις και στρατηγικές ώστε να επιλύει αποτελεσματικά και δημιουργικά τις συγκρούσεις αυτές. Συνεπώς, καθίσταται απαραίτητη η ύπαρξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων και επιστημονικής κατάρτισης από τον διευθυντή του σχολείου, ώστε να επέλθει ένας αποτελεσματικός χειρισμός των συγκρούσεων και τελικά η διευθέτησή τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης πάνω στην αποτελεσματική και εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Είναι συνεπώς η κατάλληλη στιγμή να σχεδιαστούν και υλοποιηθούν εξατομικευμένα προγράμματα κατάρτισης για διευθυντές για μια συμμετοχική και συνεργατική προοπτική διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.

Βιβλιογραφία

- Athanasoula – Repa, A. (2008). Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora. I Paidagogiki tis Dioikisis tis Ekpaideftsis. Athina: Ion.
- Bampiniotis, G. (2002). Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas. Athina: Kentro Lexikologias E.P.E.
- Blake, R. & Mouton, J. (1970). The fifth achievement. Journal of Applied Behavioral Science. Boulding, K. (1962). Conflict and Defence: A General Theory. New York: Harper & Brothers.
- Boulding, K. (1962). Conflict and Defence: A General Theory. New York: Harper & Brothers.
- Bourantas, D. (2002). Management. Athina: Benou.

- Brinia, V. (2008). *Management Ekpaideftikon Monadon & Ekpaidefsis*. Athina: Stamoulis.
- Brouzos, A. (2009). *O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis. Mia anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Chytiris, L. (2001). *Organosiaki Symperifora*. Athina: Interbooks.
- Everard, M. & Morris, T. (1999). *Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi*. Patra: EAP.
- Greenberg, J. & Baron, R.A. (2013). *Organosiaki Psychologia kai Symperifora*. Athina: Gutenberg.
- Iordanides, G. , Bakas, Th., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 45-69.
- Iordanidis, G. (2014). *Diacheirisi Sygkrouseon sto Scholeio*. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Johnson, P. E. (2003). *Conflict and the School Leader: Expert or novice*. Ανακτήθηκε από: https://www2.education.uiowa.edu/archives/jrel/spring03/Johnson_0204.htm.
- Karakatsani, D. & Papadiamantaki, G. (Epim.). (2012). *Synchrona themata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to neo scholeio*. Athina: Epikentro.
- Larasati, R., & Raharja, S. (2019). Conflict Management in Improving Schools Effectiveness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 397, 191-197. Retrieved from: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.025>
- Levi, D. (2014). *Group Dynamics for Teams* (5th ed., pp. 125-141). California: Sage Pub.
- Makrygiorgakis, M. (2001). *I anthropini plevra tou management*. Athina: Papazisi.
- Mavrogeorgou, E. (2021). Endoscholikes sygkrouseis ekpaideftikon: Apotelesmata kai lyseis. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis*, 7, 231–249.
- Mitchell, K. M. (2016). The complexities of conflict resolution in schools: The importance of developing effective policy and strategies. *Journal of School Violence*, 15(4), 436-454.
- Paraskefopoulos, Th. (2008). *Sygkrouseis anamesa stous ekpaideftikous sto choro tou scholeiou: Aities, antimetopisi, apotelesmata, i epidrasi tou fylou, o rolos tou*

diefthynti. Athina: Grigori.

Pasiardis, P. (2004) Ekpaideftiki Igesia: apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi. Athina: ekdoseis Metaichmio.

Petridou, E. (2011). Dioikisi- Manatzment. Mia eisagogiki prosengisi. Thessaloniki: Sofia

Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. The International Journal of Organizational Analysis.

Robbins, R (1998). Organizational Behavior. Englewood Cliffs Prentice Hall.

Robbins, S.P. (2010). Organizational Behavior. Retrieved from <http://ebook-browsee.net/stephen-p-robbins-organizational-behavior-full-pdf-d61775837>

Saitis, Ch (2007). O Diefthyntis sto Synchrono Scholeio. Apo ti theoria stin praxi. Athina: Ekdosi Syngrafea.

Saitis, Ch. (2002). O diefthyntis sto synchrono scholeio. Athina: Ekdosi Syngrafea.

Stravakou, P. (2003). O diefthyntis tis ekpaideftikis monadas protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi

Tekos, G. (2009). Diefthynsi scholikis monadas kai diacheirisi sygkrouseon apo tin optiki gonia ton ekpaideftikon (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Thessalias/P.T.D.E., Volos.

Thompson, C. (1999). "If You Could Just Provide me With a Sample: Examining sampling in qualitative and qualitative research papers". Evidence - Based Nursing, 2: 68-70.

Vakola, M., & Nikolaou, I. (2012). Organosiaki Psychologia kai Symperifora. Athina: Rosili.

Zavlanos, M. (2002). Organotiki symperifora. Athina: Stamoulis.

Zavlanos, M. (2003). I oliki poioutita stin ekpaidefsi. Athina: Stamoulis.

Η διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Παππά Βασιλική, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.06 Αγγλικής Γλώσσας

Το άρθρο έχει ως στόχο τη διερεύνηση της έννοιας των συγκρούσεων, που μπορεί να είναι ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ενδο-ομαδικές ή μεταξύ ομάδων, καθώς και λειτουργικές ή δυσλειτουργικές. Αν και συχνά θεωρούνται αρνητικές, μπορούν να έχουν θετικές συνέπειες, όπως ενίσχυση της δημιουργικότητας και βελτίωση των σχέσεων, εφόσον διαχειρίζονται αποτελεσματικά. Αντίθετα, η κακή διαχείριση οδηγεί σε στρες, μειωμένη απόδοση και ψυχολογική επιβάρυνση. Στρατηγικές επίλυσης περιλαμβάνουν την αποφυγή, την επιβολή, τον συμβιβασμό και τη συνεργασία, με τη δεύτερη να θεωρείται πιο αποτελεσματική. Η συμβουλευτική αποτελεί μια δομημένη διαδικασία υποστήριξης, που στοχεύει στην κατανόηση και αντιμετώπιση προσωπικών και επαγγελματικών δυσκολιών, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον όπου οι συγκρούσεις είναι συχνές. Η συμβουλευτική, βασισμένη σε αρχές όπως η ενσυναίσθηση και η αποδοχή, βοηθά τα άτομα να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και να αναζητήσουν λύσεις. Τεχνικές όπως η χαρτογράφηση της σύγκρουσης ενισχύουν την επίλυση. Τελικά, η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων.

Λέξεις-κλειδιά: συμβουλευτική, σύγκρουση, διαχείριση σύγκρουσης, επιμόρφωση, συνεργασία

Conflict Management Among Teachers in the School

Pappa Vasiliki, Education Councillor Of English Language

Abstract

The article aims to explore the concept of conflicts, which may be intrapersonal, interpersonal, intra-group, or intergroup, as well as functional or dysfunctional. Although they are often perceived as negative, conflicts can have positive outcomes, such as enhancing creativity and improving relationships, provided they are managed effectively. Conversely, poor conflict management can lead to stress, reduced performance, and psychological strain. Conflict resolution strategies include avoidance, imposition, compromise, and collaboration, with the latter considered the most effective. Counseling is a structured support process that aims to help individuals understand and address personal and professional difficulties, particularly in the school environment where conflicts are frequent. Based on principles such as empathy and acceptance, counseling helps individuals recognize their needs and seek solutions. Techniques such as conflict mapping further support resolution. Ultimately, appropriate training for educators contributes significantly to the effective management of conflicts.

Key-words: counseling, conflict, conflict management, training, collaboration

Εισαγωγή

Η Συμβουλευτική αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του συμβούλου και των ατόμων που απευθύνονται σε αυτόν, η οποία προσεγγίζει κοινωνικά, πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά και συναισθηματικά θέματα. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο ή ομάδα ατόμων, η απουσία θετικών συναισθημάτων, η έλλειψη ικανοποίησης, η δυσκολία να θέτει στόχους και να ακολουθεί μια ενσυνείδητη πορεία εκπλήρωσής τους (Κωνσταντινίδου, 2013). Στο χώρο της σχολικής μονάδας, η εφαρμογή της συμβουλευτικής θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου μπορεί να κάνει χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και παρεμβάσεων με σκοπό τη διευθέτηση της σύγκρουσης. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και η εκπαίδευση του συμβούλου, καθώς και η καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων με σκοπό την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της Συμβουλευτικής.

Η σύγκρουση και οι μορφές της

Η σύγκρουση αποτελεί συχνή εμπειρία στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική μας ζωή. Σύμφωνα με το Χυτήρη (1996) η σύγκρουση είναι το αποτέλεσμα της διαφωνίας ή της αντίθεσης στο ίδιο άτομο (με τον εαυτό του) ή μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων ή και μεταξύ ομάδων/οργανισμών. Στο σημείο αυτό θα αναλύσουμε τα είδη των συγκρούσεων που μπορεί να εμφανιστούν κυρίως στο σχολείο ως χώρο εργασίας, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

Συγκρούσεις οριζόντιες ή κάθετες

Οριζόντιες είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων ή τμημάτων που έχουν παρόμοια ή ισοδύναμη εξουσία μέσα στο σχολείο και κάθετες είναι οι συγκρούσεις που υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών επιπέδων στην κλίμακα της διοικητικής ιεραρχίας.

Συγκρούσεις ενδοπροσωπικές ή ενδοψυχικές

Ενδοπροσωπικές ή ενδοψυχικές συγκρούσεις είναι εκείνες που εκδηλώνονται μέσα στο ίδιο το άτομο από ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, αξίες, προδιαθέσεις ή παρορμήσεις που βρίσκονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους.

Συγκρούσεις ενδο-ομαδικές

Οι συγκρούσεις εντός της ομάδας (ενδο-ομαδικές) εμφανίζονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας και σχετίζονται με τη διάρθρωση των σχέσεων και την κατανομή των ρόλων μέσα στην ομάδα. Οι ενδο-ομαδικές συγκρούσεις προκύπτουν όταν τα μέλη της ομάδας δεν έχουν επίγνωση ότι λειτουργούν ως ομάδα με συνέπεια να παρουσιάζονται προβλήματα στη συνεργασία.

Συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων

Οι συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων εκδηλώνονται μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων, τμημάτων ή οργανισμών και αφορούν είτε στο εσωτερικό περιβάλλον της ομάδας είτε στο εξωτερικό.

Συγκρούσεις λειτουργικές και δυσλειτουργικές

Λειτουργικές συγκρούσεις αναδεικνύονται όταν αντικείμενο της διένεξης είναι το εργασιακό και το γνωστικό αντικείμενο (εποικοδομητική). Εκδηλώνονται όταν, τα άτομα μιας ομάδας διαφωνούν για τα καθήκοντα που καλούνται να εκτελέσουν και εκφράζουν διαφορετικές απόψεις ως προς τον τρόπο και τη μέθοδο διεκπεραίωσής τους. Δυσλειτουργικές συγκρούσεις προκύπτουν όταν η διένεξη μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων έχει περισσότερο συναισθηματικό και όχι λογικό χαρακτήρα, γεγονός που κλιμακώνει την κρίση. Η έντονη συναισθηματική φόρτιση, μειώνει την εργασιακή απόδοση και την ικανοποίηση των μελών του οργανισμού (Κεραμιδά, 2016).

Αρνητικές και θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

Οι συνέπειες που απορρέουν από τις διάφορες μορφές συγκρούσεων είναι πολλές. Ανάλογα με τα αίτια που τις προκαλούν και τη διαχείρισή τους, μπορεί να έχουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Όσων αφορά τις θετικές συνέπειες οι συγκρούσεις, εάν αντιμετωπιστούν με σύνεση και δημιουργικότητα μπορεί να οδηγήσουν σε ευεργετικές αλλαγές. Η όξυνση κρίσιμων ζητημάτων θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές οι οποίες ωφελούν το σχολείο ή το άτομο που βρέθηκε σε συγκρουσιακή κατάσταση. Οι συγκρούσεις πιθανόν να καταστούν πολύτιμες για τα άτομα ή τις ομάδες, δεδομένου ότι προωθούν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, παρέχουν ενέργεια και κίνητρο, προσφέροντας παράλληλα την ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη και υγιείς σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού αυξάνουν την ομαδική συνοχή και ενθαρρύνουν την αυτο-εξέταση υπό την έννοια ότι πυροδοτούν γόνιμες εσωτερικές διεργασίες. Σε ό,τι αφορά το σχολείο, οι συγκρούσεις αυτές οδηγούν στην ανάδειξη των βαθύτερων προβλημάτων, στην επαναξιολόγηση της διαμορφωμένης κατάστασης και στη δημιουργική επίλυση των ζητημάτων, δημιουργώντας ένα ωφέλιμο επίπεδο έντασης και ανταγωνισμού. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η σύγκρουση, όταν αντιμετωπίζεται κατάλληλα μπορεί να λειτουργήσει ως μια θετική δύναμη εξέλιξης και προαγωγής των ατόμων αλλά και των σχολικών μονάδων. Για τους περισσότερους ανθρώπους η λέξη σύγκρουση ερμηνεύεται αρνητικά είτε αυτή εκδηλώνεται σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Η άμεση και εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων, συμβάλλει στην ικανότητα των ατόμων να ολοκληρώσουν επιτυχώς τα καθήκοντα που απορρέουν από το ρόλο τους. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δεν αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά, τα

άτομα έρχονται αντιμέτωπα με αύξηση του εργασιακού στρες, με μείωση της παραγωγικότητάς τους και πτώση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

Όσον αφορά τις αρνητικές συνέπειες η μερική επίλυση ή η αναποτελεσματική έκβαση της σύγκρουσης αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για το άτομο ή το σχολείο. Συχνά η σύγκρουση απεικονίζεται ως συνάρτηση της προσωπικότητας. Αποτυπώνει δηλαδή, το στυλ της προσωπικότητας και τα ποιοτικά στοιχεία του χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε περιβάλλον σεβασμού των συναδέλφων, των προϊσταμένων, των διευθυντών αλλά και των υφισταμένων, οι διενέξεις και οι διαφωνίες δεν εξελίσσονται σε οξείες συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι συγκρούσεις αποτελούν πηγή χρόνιου στρες, επιφέρουν ψυχολογική δυσφορία και προκαλούν έντονο άγχος. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον αυξάνεται η πιθανότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, με παρεπόμενα τη μείωση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού του.

Όταν τα άτομα εμπλέκονται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις τείνουν να έχουν κενά μνήμης, λιγότερη ικανότητα συγκέντρωσης, αργή επούλωση τραυμάτων και μειωμένη θερμιδική πρόσληψη. Το στρες μπορεί να παράγει ψυχοσωματικές ασθένειες, όπως πόνο στο στομάχι, πονοκέφαλο, κατάθλιψη και άγχος. Υπονομεύεται η αυτοεκτίμηση του ατόμου και το επίπεδο εμπιστοσύνης του. Επίσης, η εμπλοκή σε διαδικασία σύγκρουσης σχετίζεται θετικά με την κατάθλιψη, και την απελπισία.

Εκτός από όλες τις πιθανές ψυχολογικές, συναισθηματικές και πρακτικές επιπτώσεις των συγκρούσεων στην εργασιακή πραγματικότητα ανακύπτει και το ζήτημα της δαπάνης που υφίσταται ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται σε σύγκρουση είτε άμεσα (δικαστικά έξοδα) είτε έμμεσα (απώλεια φήμης). Σημαντική επίσης επίπτωση μιας σύγκρουσης είναι η μείωση της αλτρουιστικής συμπεριφοράς των ατόμων.

Σε ακραίες καταστάσεις η σύγκρουση μπορεί να βλάψει μακροπρόθεσμα την ομαδική εργασία, τις επαγγελματικές και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν τα άτομα ή οι ομάδες έχουν εμπλακεί σε σύγκρουση, η επικοινωνία μεταξύ τους καθίσταται δυσχερής ή γίνεται με δυσκολία, πολλές χρήσιμες πληροφορίες παρακρατούνται ή χάνονται και τέλος η επικοινωνία διακόπτεται.

Αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων αποτελεί και η δυνητικά αρνητική επιρροή της οικογενειακής ζωής του ατόμου. Αυτό συμβαίνει όταν οι αρμοδιότητες της εργασίας στερούν στιγμές οικογενειακής επικοινωνίας λόγω της αδυναμίας του ατόμου να υιοθετήσει πολλαπλούς ρόλους, με συνέπεια να καταλήγει σε κατάσταση έντονου στρες ή ακόμη και σε ασθένεια. Στον αντίποδα, πιθανό να συμβεί και το αντίθετο. Δηλαδή, οικογενειακά προβλήματα είναι δυνατό να επιδρούν αρνητικά στο άτομο και να επηρεάζουν την εργασιακή του απόδοση.

Εν κατακλείδι, η ανίχνευση των αρχικών συμπτωμάτων της σύγκρουσης σε μια σχολική μονάδα είναι σημαντικό βήμα για την επίλυση προβλημάτων πριν φτάσουν σε δύσκολα

διαχειρίσιμο στάδιο. Η αποφυγή διαχείρισης μιας σύγκρουσης οδηγεί σε δυσλειτουργία τόσο του ατόμου όσο και του οργανισμού του σχολείου και συχνά επικρατεί θυμός και απόρριψη, ενώ μόλις επιλυθεί η σύγκρουση, όσοι εμπλέκονται αισθάνονται πιο ενωμένοι και ικανοί. Επομένως, οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να μετατοπίζουν το κέντρο βάρους της συμπεριφοράς τους, από την πρόληψη στη διαχείριση των συγκρούσεων (Κεραμιδά, 2016).

Στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων

Στη δεκαετία του 1980, η διαμεσολάβηση χρησιμοποιήθηκε τόσο ως μέθοδος αυτοβοήθειας στους χώρους εργασίας, δηλαδή διαμεσολάβηση ενός ατόμου για την επίλυση σημαντικών διαφορών στο χώρο εργασίας, όσο και ως διοικητική τεχνική για την επίλυση των συγκρούσεων μέσα στους οργανισμούς, πριν δώσει οριστικά τη θέση της στη στρατηγική διαχείρισης των οργανωσιακών συγκρούσεων. Στο σημείο αυτό αναλύονται πέντε κύριες στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων:

- Αποφυγή, σύμφωνα με την οποία τα άτομα, εφόσον έχουν κατάλληλη υποστήριξη και πόρους, επιλέγουν να μην προβούν σε συγκεκριμένη δράση, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγκρουση. Αναβάλλουν, αγνοούν, αποσύρονται, δεν εμπλέκονται.
- Επιβολή, η οποία αποτελεί την επιβολή λύσης για τη σύγκρουση από αυτόν που κατέχει τη νόμιμη εξουσία για να την επιβάλει. Η μέθοδος αυτή δεν επιφέρει πάντοτε θετικά αποτελέσματα.
- Υποχώρηση, η οποία συνίσταται στην αποδοχή της θέσης του άλλου μέρους, χωρίς την κατάκτηση νέας θέσης από τη μεριά του προσαρμοζόμενου,
- Συμβιβασμός, που αποτελεί την εξεύρεση λύσης τέτοιας, που να ικανοποιεί ως ένα βαθμό τις ανάγκες και των δύο μερών «Ένα βήμα πίσω» και για τα δύο μέρη.
- Συνεργασία, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό της λύσης, που θα ικανοποιήσει απολύτως και τα δύο μέρη. Αυτός ο τρόπος επίλυσης συγκρούσεων απαιτεί ευστροφία σκέψης, αναζήτηση λύσεων εκτός των ορίων των αυτοαποκλειομένων εναλλακτικών ενδεχομένων, εμπιστοσύνη, ανταλλαγή ορθών πληροφοριών και πίστη στη διαδικασία για ικανοποίηση δύο μερών και όχι μόνο ενός. (Blake, R., & Mouton, J., 1964).

Η Συμβουλευτική ως εργαλείο διαχείρισης συγκρούσεων και τα χαρακτηριστικά της

Ο όρος Συμβουλευτική στη διαχρονική του εξέλιξη έχει διαμορφωθεί και αποτυπωθεί με διάφορες μορφές. Η Συμβουλευτική είναι η διαδικασία στήριξης των ατόμων να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα (Μπρούζος & Ράπτη, 2004, Πακλατζόγλου, 2017). Ο Carl Rogers, «πατέρας της Συμβουλευτικής» δίνει έναν ορισμό που χαρακτηρίζει την επιτυχημένη συμβουλευτική σχέση «ως μια σαφώς οργανωμένη και επιτρεπτική σχέση, που δίνει στον πελάτη τη δυνατότητα να αποκτήσει αυτογνωσία, σε βαθμό που να μπορεί να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση την

οποία του έχει υποδείξει ο νέος του προσανατολισμός» (Rogers, 1942). Από την άλλη πλευρά, ο ορισμός της Βρετανικής Εταιρείας Συμβουλευτικής συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις, η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων. Η Συμβουλευτική έχει σκοπό να δίνει στον «πελάτη» μια ευκαιρία να εξερευνήσει, να ανακαλύψει και να αποσαφηνίσει τους τρόπους που θα του παράσχουν μια ζωή πιο ικανοποιητική και δημιουργική. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για το σχεδιασμό και προγραμματισμό δράσεων προς όφελος του πελάτη, αφού έχουν αποσαφηνιστεί οι επιθυμητοί γι' αυτόν στόχοι. Υπό αυτή την έννοια, η συμβουλευτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου είναι ο χώρος (κυριολεκτικός και μεταφορικός) εντός του οποίου πραγματοποιούνται η διερεύνηση και η αποσαφήνιση των στόχων (British Association for Counselling and Psychotherapy, 2026).

Κύρια χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής συμβουλευτικής σχέσης είναι η ζεστασιά και η ανταπόκριση από την πλευρά του συμβούλου, η δημιουργία κλίματος μέσα στο οποίο ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και ο συμβουλευόμενος αισθάνεται απαλλαγμένος από κάθε είδους πίεση ή εξαναγκασμό (Rogers, 1942).

Χαρτογράφηση της σύγκρουσης-Ο ρόλος του συμβούλου

Ένας διαφορετικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης είναι η χαρτογράφηση. Η χαρτογράφηση μας δίνει την ευκαιρία να δούμε όλες τις διαφορετικές οπτικές και να πάρουμε αρκετή απόσταση ώστε να εστιάσουμε και σε πτυχές που είναι λιγότερο ορατές. Η χαρτογράφηση είναι πολύτιμη δεξιότητα στην επίλυση της σύγκρουσης γιατί προσφέρει μια διευρυμένη αντίληψη της κατάστασης και βοηθά στην εξεύρεση πιθανών λύσεων. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή από την πλευρά του συμβούλου, η περίπτωση που βοηθά το συμβουλευόμενο να χαρτογραφήσει μια σύγκρουση που όλοι οι εμπλεκόμενοι δεν είναι παρόντες. Τότε, ο συμβουλευόμενος πρέπει να προσέξει να εκπροσωπήσει τις ανάγκες, ανησυχίες και επιθυμίες τους όπως εκείνοι θα τις εκπροσωπούσαν, όχι σύμφωνα με τη δική του ερμηνεία για αυτούς.

Η χαρτογράφηση μιας σύγκρουσης περιλαμβάνει τρία βασικά βήματα για το συμβουλευόμενο:

1. να καθορίσει το πρόβλημα
2. να ονοματίσει τους εμπλεκόμενους
3. να απαριθμήσει ανάγκες, έγνοιες και ανησυχίες της κάθε πλευράς, αξιοποιώντας τους παρακάτω τρόπους:
 - να προσεγγίσει την επίλυση με βάση τις ανάγκες
 - να μετατοπιστεί από τις λύσεις στις ανάγκες
 - να ρωτήσει «γιατί;»
 - να δοκιμάσει
 - να ψάξει για δείκτες ικανοποίησης

- να σπάσει πολύπλοκες ανάγκες σε μικρότερα κομμάτια
- να ονοματίσει ανησυχίες και φόβους
- να μετακινήσει αδιάλλακτες θέσεις
- να κάνει έναν καταγιισμό ιδεών

Το πρώτο βήμα, αν και φαινομενικά δείχνει να είναι αρκετά εύκολο, στην ουσία υπάρχουν πολλές φορές που δυσκολευόμαστε να εντοπίσουμε το θέμα της σύγκρουσης. Η χαρτογράφηση μπορεί λοιπόν να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να ξεκαθαρίσει :

- Το διακύβευμα
- Τις αρχές που διακυβεύονται
- Το έδαφος προς διαπραγμάτευση
- Τις σχέσεις που εμπλέκονται στο θέμα

Στο δεύτερο βήμα, ο συμβουλευόμενος πρέπει να φροντίσει να συμπεριλάβει όλους όσους εμπλέκονται στη σύγκρουση, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Στο τρίτο βήμα, ο σύμβουλος οφείλει να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να ξεσκεπάσει τις ανάγκες του ώστε να προσεγγίσει την επίλυση με βάση αυτές τις ανάγκες. Τα τρία αυτά βήματα θα βοηθήσουν το συμβουλευόμενο να φτιάξει το χάρτη της σύγκρουσης. Ο χάρτης μιας σύγκρουσης σου δίνει την ευκαιρία να αναζητήσεις και να ονοματίσεις κοινές ανάγκες, να τονίσεις τις ανησυχίες και έγνοιες όλων των πλευρών και να οργανώσεις τις πληροφορίες με τρόπο που σου επιτρέπει να σχεδιάσεις επιλογές (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας [ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ], 2015).

Στη συνέχεια ο σύμβουλος πρέπει να καθοδηγήσει το συμβουλευόμενο να κάνει ανάλυση του χάρτη μιας σύγκρουσης. Στη ανάλυση αυτή, ο συμβουλευόμενος θα αναζητήσει το κοινό έδαφος των δύο πλευρών της σύγκρουσης, τις νέες οπτικές, τις κρυμμένες ανάγκες, τις έγνοιες και τις ανταμοιβές. Τέλος, θα αναζητήσει τις περιοχές της σύγκρουσης που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και θα εντοπίσει αυτές που μπορεί να είναι χρήσιμες στο σχεδιασμό επιλογών για λύση. Άλλωστε η επίλυση της σύγκρουσης εξαρτάται άμεσα από την ικανότητά μας να δημιουργούμε εναλλακτικές επιλογές.

Τέλος, ο σύμβουλος οφείλει να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να προβεί σε διεύρυνση της οπτικής της σύγκρουσης αλλά και στη μετατόπιση της δικής του οπτικής (αναπλαισίωση του προβλήματος). Με το όρο διεύρυνση εννοούμε:

- Την ικανότητα να βλέπεις τη σύγκρουση από διαφορετικές οπτικές
- Την κατανόηση της οπτικής της άλλης πλευράς
- Την επίγνωση ότι η συνολική εικόνα είναι μεγαλύτερη από την προσωπική εικόνα του κάθε εμπλεκόμενου
- Την αναγνώριση του πλαισίου μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η σύγκρουση

- Την ικανότητα σύνδεσης ανάμεσα στα γεγονότα, τις πράξεις και τα άτομα και στο πώς οι παρεμβάσεις σε ένα από αυτά επηρεάζουν διαφορετικές πτυχές της ζωής μας
- Την επίγνωση ότι, μερικές φορές, για να καταλάβουμε και να επιλύσουμε μια σύγκρουση, απαιτείται μια μακροπρόθεσμη οπτική.

Η μετατόπιση έχει τρεις ευρείες κατηγορίες δεξιοτήτων:

- δεξιότητες ανάλυσης των κινήτρων μας και της σύγκρουσης
- δεξιότητες μετατόπισης της στάσης μας προς μια στάση κερδίζω/ κερδίζεις
- δεξιότητες επικοινωνίας

Η στάση του συμβούλου απέναντι στη σύγκρουση επηρεάζεται από τους τρόπους επικοινωνίας που έχουμε διαθέσιμους ή επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε. Οι δεξιότητες αυτές δεν αναπτύσσονται από τη μια μέρα στην άλλη. Χρειάζονται από την πλευρά του συμβουλευόμενου χρόνο, επιμονή και επιμονή (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας [ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ], 2015).

Ενδεικτικά στάδια επίλυσης συγκρούσεων

Τα ενδεικτικά στάδια επίλυσης των συγκρούσεων είναι τέσσερα α) η διαπραγμάτευση, β) η διαμεσολάβηση, γ) η διαιτησία και γ) η εκδίκαση.

α) Η διαπραγμάτευση: στο στάδιο αυτό οι διαφορετικές πλευρές συζητούν και προσπαθούν να βρουν μόνες τους μια λύση. Δεν είναι πάντα εύκολο, αλλά αξίζει τον κόπο, γιατί ενδεχομένως το πρόβλημα να μπορεί να αντιμετωπιστεί σε ένα πρώτο επίπεδο. Στο στάδιο αυτό πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι να κάνουμε κάποιες υποχωρήσεις ή και συμβιβασμούς, προκειμένου να μας ικανοποιηθούν κάποια συμφέροντα.

Η διαπραγμάτευση είναι η προσπάθεια για εθελοντική επίλυση διαφορών, απευθείας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και αποσκοπεί σε συμφωνία πάνω σε κοινά συμφέροντα. Διακρίνεται σε διανεμητική και ολοκληρωμένη. Διανεμητική είναι η μορφή της διαπραγμάτευσης, με την οποία αντιμετωπίζεται ο ανταγωνισμός των μερών για τη διανομή ενός συγκεκριμένου συνόλου αξιών. Ολοκληρωμένη είναι η διαπραγμάτευση, μέσω της οποίας τα μέρη συνεργάζονται, προκειμένου να επιτύχουν το μέγιστο όφελος, αθροίζοντας τα συμφέροντα τους σε μία συμφωνία (Luecke, 2010).

β) Διαμεσολάβηση: Κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης αναζητείται ένα κοινό αποδεκτό πρόσωπο (συνήθως εθελοντικά), που ουδέτερα και αντικειμενικά, βοηθάει τις δύο πλευρές να βρουν μια αμοιβαία λύση. Συνήθως, αυτόν τον ρόλο μπορεί να έχει ένας παλιότερος, έμπειρος συνάδελφος, όταν αναφερόμαστε σε επαγγελματική σύγκρουση, ο οποίος συνάδελφος ενδεχομένως να έχει αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις στο παρελθόν. Στις διαπροσωπικές συγκρούσεις την διαμεσολάβηση θα

μπορούσε να αναλάβει ένα ουδέτερο πρόσωπο από τον κοινωνικό ή φιλικό περίγυρο των συγκρουόμενων πλευρών. Ο διάλογος ή η διαπραγμάτευση με την εμπλοκή ενός τρίτου μέρους (Moore C.& Woodrow P., 2010) στοχεύει στον

- στον καθορισμό των διαφορών
- στη διευθέτηση
- στη διαχείριση χρονιζουσών συγκρούσεων και
- στη διαπραγμάτευση συμβολαίων

(Boulle and Nesic, 2002)

γ) Διαιτησία: Εδώ τα πράγματα αρχίζουν και δυσκολεύουν πραγματικά. Διαιτησία σημαίνει την παρέμβαση κάποιου προσώπου για να διευθετήσει την αντιπαράθεση με μια δεσμευτική συμβιβαστική απόφαση. Τον ρόλο αυτό, στο εργασιακό περιβάλλον συνήθως έχει ένας Προϊστάμενος ή ένας Διευθυντής.

δ) Εκδίκαση: Το τελευταίο αυτό στάδιο, ουσιαστικά, αποτελεί την τελευταία επιλογή που θα πρέπει να εξετάσουμε και αφότου έχουμε πειστεί ότι δεν υπάρχει εναλλακτική. Η προσφυγή στα δικαστήρια ή σε φορέα τέτοιου είδους επιφέρει απολύτως δεσμευτικές αποφάσεις, σπάνια επωφελείς για όλες τις πλευρές.

Συμπεράσματα

Η συμβουλευτική αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης που στοχεύει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσκολιών. Στον χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βασικό εργαλείο διαχείρισης συγκρούσεων, οι οποίες μπορεί να είναι ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές ή ομαδικές. Οι συγκρούσεις, αν και συχνά έχουν αρνητικές συνέπειες όπως άγχος και μείωση απόδοσης, μπορούν υπό προϋποθέσεις να συμβάλουν στη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη. Η αποτελεσματική διαχείρισή τους απαιτεί δεξιότητες όπως ενεργητική ακρόαση, συναισθηματική επίγνωση, επικοινωνία και πλάγια σκέψη. Σημαντικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τη συνεργασία, τον συμβιβασμό και τη διαμεσολάβηση, ενώ η χαρτογράφηση της σύγκρουσης βοηθά στην κατανόηση των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων. Είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε πως η συμβουλευτική δεν επιβάλλει λύσεις, αλλά διευκολύνει τα άτομα να ανακαλύψουν τις δικές τους, συμβάλλοντας στη βελτίωση των σχέσεων και του σχολικού κλίματος.

Οποιαδήποτε διαδικασία που έχει ως στόχο να επηρεάσει τις προδιαθέσεις, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του συμβουλευόμενου, μέσω των διαδικασιών της πειθούς, της απειλής ή της επιβολής δεν αποτελεί συμβουλευτική. Παράλληλα, η συνέντευξη ή η παροχή πληροφοριών είναι βασικά στοιχεία και διαδικασίες της συμβουλευτικής σχέσης, αλλά δεν αποτελούν, ούτε υποκαθιστούν την συμβουλευτική. Μια συνήθης παρεξήγηση σχετικά με τη Συμβουλευτική είναι ότι αποτελεί μέσον παροχής συγκεκριμένων συμβουλών από το σύμβουλο προς το συμβουλευόμενο, με

άλλα λόγια, ότι ο σύμβουλος θα λάβει συγκεκριμένες αποφάσεις για λογαριασμό του συμβουλευόμενου, ή/και ότι θα «του πει τι να κάνει». Κάτι τέτοιο δεν ισχύει, τουλάχιστον στα μοντέλα συμβουλευτικής που αναπτύχθηκαν στις Δυτικές κοινωνίες. Αντίθετα, μολονότι το όνομα και ολόκληρη η ορολογία του επαγγέλματος παραπέμπει στην παροχή ‘συμβουλών’, αποτελεί γενική παραδοχή ότι ο ρόλος του συμβούλου είναι καθοδηγητικός, υπό την έννοια ότι βοηθά στην διερεύνηση πιθανών λύσεων και αποφάσεων, αλλά πάντα αφήνοντας την τελική απόφαση στην κρίση του συμβουλευόμενου. Ο σύμβουλος δεν αποφασίζει για λογαριασμό του συμβουλευόμενου, αλλά στόχος του είναι να τον βοηθήσει να δει καθαρότερα τι θέλει ο ίδιος να πράξει, δημιουργώντας τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στο συμβουλευόμενο να βρει απαντήσεις που θα συμφωνούν περισσότερο με τις δικές του (του συμβουλευόμενου) αξίες (Corey, 2013)

Η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για όλα τα μέλη του σχολείου θα αποτελούσε ένα θετικό βήμα. Οφείλουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί, να επιμορφωθούν πάνω στο θέμα των στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων και στην αποτελεσματική διαχείρισή τους, ώστε οι συγκρούσεις να επιλύονται χωρίς επιπτώσεις στο περιβάλλον εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα εξοπλίζονται με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μετατρέπουν την οποιαδήποτε άγνη αντιπαράθεση σε πολύτιμη εμπειρία για τους ίδιους αλλά και για τον σχολείο στο οποίο υπηρετούν (Κεραμιδά, 2016). Η σωστή εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη συμβουλευτική, θα μπορούσε να δώσει πρόσφορες λύσεις για τις καθημερινές, διογκούμενες και σύνθετες συγκρούσεις των ανθρώπων είτε αυτές ανήκουν στον επαγγελματικό είτε στον προσωπικό χώρο του συμβουλευόμενου.

Βιβλιογραφία:

- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. TX: Gulf Publishing Company.
- Boulle L.&Nesic M. (2001)*Mediation : Principles Process Practice*. LexisNexis.
- British Association for Counselling and Psychotherapy(n.d.)*What counsellors and psychotherapists do*. Retrieved April 3rd from [BACP](#)
- Brouzos, A., & Rapti, K. (2004). I anagkaiotita symvouleftikis stin elliniki ekpaidefsi tin epochi tis pagkosmiopoiisis. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos D.E.*, 17 (2004),181-192.
- Chytiris L.(1996)*Organosiaki symperifora. I anthropini symperifora se organismous kai epicheiriseis*.Interbooks.
- Corey,G.(2013)*Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. [Corey](#)

Kentro Anaptyxis Ekpaideftikis Politikis tis Genikis Synomospondias Ergaton Elladas
NEP GSEE(2015)*Diacheirisi Sygkrouseon kai Epikoinonia*. (Syngrafeis
Vasileiou A. & Kechaoglou N.)Kanep-gsee

Keramida, L.(2016). Diacheirisi sygkrouseon epangelmaton ygeias se domes
Protovathmias Frontidas Ygeias tou nomou Thessalonikis [Diplomatiki ergasia,
Panepistimio Thessalias Larisa]. Keramida

Konstantinidou, S.(2013). *Symvouleftiki Psychologia kai Prosanatolismos*. Anaktithike
stis 3/4/2026 apo ANOTATI SCHOLI PAIDAGOGIKIS KAI
TECHNOLOGIKIS EKPAIDEFSIS (A.S.PAI.TE.) aspete-Konstantinidou

Luecke, R. (2010) *Best Practice Workplace Negotiations*. American Management
Association.

Moore, C.& Woodrow P. (2010)*Handbook of Global and Multicultural
Negotiation*.CA: Jossey-Bass a Wiley Imprint. Moore&Woodrow

Paklatzoglou, S.(2017). I diacheirisi tis eterotitas sti symvouleftiki praxi. Symvouleftiki
atomon me anapiria.[Ptychiaki ergasia, Aspaite Thessaloniki].Paklatzoglou

Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*.
Houghton Mifflin.

Ένταξη και αποκλεισμός στο ελεύθερο παιχνίδι: Σχέσεις εξουσίας και συγκρότηση υποκειμενικότητας στην προσχολική εκπαίδευση

*Στέλιος Πανταζίδης, Μεταδιδακτορικός ερευνητής
Άννα Καμπα, Παιδαγωγός
Φαίη Χασιώτη, Παιδαγωγός*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την ένταξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ομάδες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, προσεγγίζοντας τη διαδικασία αυτή ως πεδίο κοινωνικής διαπραγμάτευσης και συγκρότησης υποκειμενικότητας. Η έμφαση δίνεται στις πρακτικές μέσα από τις οποίες τα παιδιά διαπραγματεύονται τη συμμετοχή τους, συγκροτούν το «ανήκειν» και διαχειρίζονται εμπειρίες αποδοχής και αποκλεισμού. Παράλληλα, επιχειρείται συγκριτική διερεύνηση μεταξύ παιδιών Παιδικού Σταθμού (2,5–4 ετών) και Νηπιαγωγείου (4–6 ετών), με στόχο την κατανόηση των διαφοροποιημένων τρόπων οργάνωσης της κοινωνικής συμμετοχής. Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική προσέγγιση μέσω συστηματικής παρατήρησης στις δομές εκπαίδευσης των παιδιών. Η ανάλυση αναδεικνύει ότι η ένταξη στο παιχνίδι διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις δύναμης, κοινωνικές ιεραρχίες και στρατηγικές agency, ενώ τα παιδιά εμφανίζονται ως ενεργοί δρώντες που διαπραγματεύονται τη θέση τους στην ομάδα. Ειδικότερα, τα παιδιά του Νηπιαγωγείου φαίνεται να αξιοποιούν περισσότερο λεκτικές και διαπραγματευτικές στρατηγικές ένταξης, ενώ τα παιδιά του Παιδικού Σταθμού βασίζονται κυρίως σε μη λεκτικές πρακτικές προσέγγισης, μίμησης και παράλληλης συμμετοχής.

Λέξεις-Κλειδιά: Υποκειμενικοποίηση, Εμπρόθετη δράση, Ελεύθερο Παιχνίδι, Παιδική ηλικία

Inclusion and Exclusion in Free Play: Power Relations and the Construction of Subjectivities in Early Childhood Education

*Stelios Pantazidis, Post-doctoral Researcher
Anna Kampa, Educator
Faii Chasioti, Educator*

Abstracts

This study explores the inclusion of preschool children in peer groups during free play, approaching this process as a field of social negotiation and subjectification. The focus is placed on the practices through which children negotiate their participation, construct a sense of belonging, and manage experiences of acceptance and exclusion. At the same time, a comparative analysis is conducted between children attending a Day Care Center (2.5–4 years old) and a Kindergarten (4–6 years old), aiming to examine differenti-

ated ways of organizing social participation. The study is based on a qualitative approach, employing systematic observation within the children's educational settings. The analysis highlights that inclusion in play is shaped by power relations, social hierarchies, and strategies of agency, with children acting as active agents negotiating their position within the group. More specifically, kindergarten children tend to employ more verbal and negotiation-based strategies, whereas younger children rely primarily on non-verbal practices such as imitation, proximity, and parallel participation.

Key-Words: Subjectification, Agency, Free Play, Childhood

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη των παιδιών σε ομάδες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αποτελεί μια σύνθετη κοινωνική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει επιλογές, διαπραγματεύσεις, αποδοχή ή απόρριψη (Howes, 2011). Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές επικοινωνίας και κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να ενταχθούν σε ομάδες και να διατηρήσουν τη συμμετοχή τους σε αυτές (Gray, 2013; Pyle & DeLuca, 2017). Η διαδικασία αυτή επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, τα κοινά ενδιαφέροντα και το επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης (Hartup, 2021).

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού, η διερεύνηση των μηχανισμών ένταξης σε ομάδες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού παραμένει περιορισμένη, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων της προσχολικής εκπαίδευσης (Jarvis κ.ά., 2014). Συγκεκριμένα, υπάρχει έλλειψη εμπειρικών δεδομένων που να αναδεικνύουν τις διαφοροποιήσεις μεταξύ παιδιών Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου ως προς τις στρατηγικές ένταξης, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις αντιδράσεις στην απόρριψη.

Επιπλέον, οι περισσότερες προσεγγίσεις εστιάζουν στην ένταξη κυρίως μέσα από το πρίσμα της κοινωνικοποίησης, αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως υποκείμενα που ενσωματώνονται σε ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές δομές. Αντίθετα, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης υιοθετείται μια οπτική υποκειμενικοποίησης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά δεν κοινωνικοποιούνται απλώς, αλλά συγκροτούνται ως υποκείμενα μέσα από τις ίδιες τις κοινωνικές πρακτικές στις οποίες συμμετέχουν (Biesta, 2020). Η ένταξη στο παιχνίδι, επομένως, δεν αφορά μόνο την προσαρμογή σε κανόνες, αλλά και τη διαμόρφωση του εαυτού σε σχέση με τους άλλους.

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να καλύψει το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό, εξετάζοντας τα κριτήρια επιλογής συντρόφων, τις διαδικασίες ένταξης σε ομάδες και τις αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Παράλληλα, επιχειρείται σύγκριση μεταξύ παιδιών ηλικίας 2,5-4 ετών και 4-6 ετών, με στόχο την ανάδειξη πιθανών διαφορών στην κοινωνική τους συμπεριφορά.

Σκοπός της έρευνας είναι η κατανόηση των κοινωνικών μηχανισμών που διέπουν την ένταξη των παιδιών σε ομάδες παιχνιδιού, καθώς και η διερεύνηση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες τα παιδιά συγκροτούνται ως κοινωνικά υποκείμενα, συμβάλλοντας παράλληλα στη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν τη συνεργασία, την αποδοχή και την κοινωνική ένταξη στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Το ερευνητικό ερώτημα διαμορφώθηκε ως εξής: Πώς συγκροτείται η ένταξη των παιδιών σε ομάδες ελεύθερου παιχνιδιού ως διαδικασία κοινωνικής διαπραγμάτευσης, και με ποιους τρόπους οι σχέσεις δύναμης και οι πρακτικές agency συμβάλλουν στη συγκρότηση των παιδιών ως κοινωνικών υποκειμένων σε διαφορετικά ηλικιακά πλαίσια;

Θεωρητικό Πλαίσιο

Παρά τη σημαντική συμβολή των κλασικών θεωριών, όπως αυτή του Piaget, η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει ασκήσει κριτική στην έμφαση που δίνεται στα καθολικά στάδια ανάπτυξης (Brock, κ.ά., 2016). Η προσέγγιση αυτή τείνει να παρουσιάζει το παιδί ως με πιο ατομικούς όρους, παραβλέποντας τη σημασία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου (Wood, 2014). Αντίστοιχα, ενώ η θεωρία του Vygotsky αναγνωρίζει τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, έχει επικριθεί για την έμφαση στη διαμεσολάβηση από τον ενήλικα, περιορίζοντας εν μέρει την αυτονομία και την εμπρόθετη δράση (agency) των παιδιών (Edwards, 2017).

Στο πλαίσιο των σύγχρονων Σπουδών Παιδικής Ηλικίας, το παιδί νοείται ως κοινωνικός δρων (social actor) και όχι ως παθητικός αποδέκτης αναπτυξιακών διαδικασιών (Pantazidis & Tsismalidou, 2026). Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία προσεγγίζεται ως κοινωνικά και πολιτισμικά ενσωματωμένη πρακτική, μέσα από την οποία τα παιδιά συγκροτούν την υποκειμενικότητά τους και συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή (Corsaro, 2020). Σημαντικό πεδίο έκφρασης αποτελεί το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο συνιστά ένα πεδίο όπου τα παιδιά διαπραγματεύονται νοήματα, ταυτότητες και σχέσεις δύναμης (de Sanchez & Bishop, 2024). Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, αναπτύσσουν πρακτικές ένταξης και αποκλεισμού, συγκροτώντας μικροκοινωνικές δομές που αντανakλούν αλλά και μετασχηματίζουν τον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο (Corsaro, 2023).

Το παιχνίδι ως χώρος άσκησης κοινωνικών πρακτικών, όπου τα παιδιά διαμορφώνουν σχέσεις, καταλαμβάνουν θέσεις και διαπραγματεύονται την ένταξή τους σε ομάδες, λειτουργώντας ως φορείς δράσης και νοήματος. Η διαδικασία ένταξης σε ομάδες παιχνιδιού συνδέεται με πρακτικές υποκειμενικοποίησης (Biesta, 2020), κατά τις οποίες τα παιδιά συγκροτούν την ταυτότητά τους μέσα από την αποδοχή ή τον αποκλεισμό (Waller, 2014).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη διε-

ρεύνηση των κοινωνικών πρακτικών που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των αλληλεπιδράσεων, των νοημάτων και των διαδικασιών μέσα από τις οποίες τα παιδιά συγκροτούν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Corsaro, 2023).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά προσχολικής ηλικίας από δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια: έναν ιδιωτικό Παιδικό Σταθμό στην περιοχή της Καλαμπάκας Τρικάλων (ηλικίας 2,5–4 ετών) και ένα δημόσιο Νηπιαγωγείο σε περιοχή της Χαλκιδικής (ηλικίας 4–6 ετών). Η επιλογή των δύο ηλικιακών ομάδων αποσκοπούσε στη συγκριτική διερεύνηση των διαφοροποιήσεων στις κοινωνικές πρακτικές ένταξης, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την αναπτυξιακή όσο και την κοινωνικο-συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών.

Στον Παιδικό Σταθμό, επιλέχθηκε δείγμα 15 παιδιών ηλικίας περίπου 4 ετών. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου–Μαΐου 2025 και περιλάμβανε συνολικά 20 συνεδρίες παρατήρησης, διάρκειας 20–35 λεπτών η καθεμία, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μετά το μεσημεριανό γεύμα.

Στο Νηπιαγωγείο, συμμετείχαν και οι 14 μαθητές/τριες του τμήματος (7 νήπια και 7 προνήπια). Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2025 και περιλάμβαναν συνολικά 15 συνεδρίες παρατήρησης, τόσο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων όσο και στο διάλειμμα, με παρόμοια χρονική διάρκεια.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της καθημερινής ρουτίνας των παιδιών. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καταγράφηκαν λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, καθώς και οι δυναμικές που αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις στιγμές ένταξης ή αποκλεισμού από τις ομάδες παιχνιδιού, ως κρίσιμες στιγμές κοινωνικής διαπραγμάτευσης.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συστηματικής παρατήρησης στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών. Η παρατήρηση επιλέχθηκε ως βασική ερευνητική τεχνική, καθώς επιτρέπει την καταγραφή των αυθόρμητων αλληλεπιδράσεων και την αποτύπωση των κοινωνικών διαδικασιών όπως αυτές εκδηλώνονται στην πράξη, χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις (Waller & Davis, 2014). Η ερευνητική διαδικασία εστίασε σε συγκεκριμένους άξονες, όπως: η επιλογή συντρόφων στο παιχνίδι, οι τρόποι ένταξης σε ομάδες, οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης και οι αντιδράσεις αποδοχής ή απόρριψης.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, ακολουθώντας μια συστηματική και επαναληπτική διαδικασία με στόχο την ανάδειξη μοτίβων που σχετίζονται με τις κοινωνικές πρακτικές των παιδιών (Braun & Clarke, 2006). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε εξοικείωση με τα δεδομένα και αρχική κωδικοποίηση.

ηση, με έμφαση στις στρατηγικές ένταξης και στις μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν ξεχωριστά για κάθε πεδίο παρατήρησης (Παιδικός Σταθμός και Νηπιαγωγείο), ενώ σε επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων. Τέλος, τα δεδομένα οργανώθηκαν σε θεματικές κατηγορίες, με έμφαση τόσο στις εμφανείς συμπεριφορές όσο και στα υποκείμενα νοήματα των κοινωνικών πρακτικών.

Αποτελέσματα

Διαπραγμάτευση ένταξης και συγκρότηση του «ανήκειν»

Η ένταξη των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι αναδεικνύεται ως μια δυναμική και μη γραμμική διαδικασία, μέσα από την οποία συγκροτείται το «ανήκειν». Η συμμετοχή δεν είναι αυτονόητη, αλλά προϋποθέτει διαπραγμάτευση, αναγνώριση από τους άλλους και συμμόρφωση ή αμφισβήτηση των άτυπων κανόνων της ομάδας.

Στον Παιδικό Σταθμό, η ένταξη φαίνεται να πραγματοποιείται κυρίως μέσα από πρακτικές δράσης και όχι μέσω λόγου. Τα παιδιά επιχειρούν να εισέλθουν στο παιχνίδι μέσω της εγγύτητας, της μίμησης ή της χρήσης κοινών αντικειμένων, χωρίς να προηγείται ρητή διαπραγμάτευση. Ωστόσο, η απουσία λεκτικής διαμεσολάβησης συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις, καθώς τα όρια της ομάδας δεν είναι διαπραγματεύσιμα αλλά επιβάλλονται άμεσα.

«Τα κομμάτια είναι δικά μας, δεν σου επιτρέπουμε να τα πειράξεις»

Η παραπάνω διατύπωση αναδεικνύει ότι το «ανήκειν» συγκροτείται ως κλειστή κατηγορία, στην οποία η συμμετοχή προϋποθέτει αποδοχή από τα ήδη ενταγμένα μέλη. Όταν αυτή η αποδοχή δεν παρέχεται, τα παιδιά βιώνουν την απόρριψη με έντονα συναισθηματικό τρόπο, οδηγούμενα είτε σε απομάκρυνση είτε σε αναζήτηση υποστήριξης από την παιδαγωγό.

Στο Νηπιαγωγείο, αντίθετα, η ένταξη εμφανίζεται περισσότερο λεκτικά επεξεργασμένη και κοινωνικά αιτιολογημένη. Τα παιδιά δεν αρκούνται στη συμμετοχή, αλλά την ερμηνεύουν και την οριοθετούν μέσα από λόγο. Η επιλογή των φίλων (συχνά) συνδέεται με σχέσεις εμπιστοσύνης, κοινά βιώματα ή κοινές δεξιότητες, ενώ η απόρριψη συχνά συνοδεύεται από αιτιολόγηση.

«Εμείς ξέρουμε τα παιχνίδια που παίζουμε»

Η φράση αυτή υποδηλώνει ότι η ένταξη δεν εξαρτάται μόνο από την επιθυμία συμμετοχής, αλλά και από την αναγνώριση της ικανότητας του παιδιού να συμμετέχει «κα-

τάλληλα». Παράλληλα, περιπτώσεις αποκλεισμού λόγω γλωσσικών δυσκολιών δείχνουν ότι το «ανήκειν» συνδέεται και με κοινωνικά κριτήρια που υπερβαίνουν το ίδιο το παιχνίδι.

Συνολικά, η ένταξη στο παιχνίδι συγκροτείται ως διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά διαπραγματεύονται ενεργά τη θέση τους, άλλοτε μέσα από πράξη και άλλοτε μέσα από λόγο, αναδεικνύοντας το παιχνίδι ως βασικό πεδίο κοινωνικής τοποθέτησης.

Σχέσεις δύναμης και μηχανισμοί αποκλεισμού στο παιχνίδι

Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν συγκροτείται ως ουδέτερο πεδίο συνεργασίας, αλλά ως μικρο-κοινωνικός χώρος όπου αναπτύσσονται σχέσεις δύναμης και μηχανισμοί αποκλεισμού. Η συμμετοχή δεν είναι ισότιμη, αλλά ρυθμίζεται από άτυπες ιεραρχίες και κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν ποιος μπορεί να συμμετέχει και υπό ποιες προϋποθέσεις.

Στον Παιδικό Σταθμό, οι σχέσεις δύναμης εκδηλώνονται κυρίως μέσα από πρακτικές ελέγχου των υλικών και του παιχνιδιού. Παιδιά με ισχυρότερους κοινωνικούς δεσμούς ή μεγαλύτερη επιβολή φαίνεται να καθορίζουν τη ροή του παιχνιδιού, αποκλείοντας άλλα παιδιά είτε άμεσα είτε έμμεσα. Όπως φαίνεται από την παρατήρηση της παιδαγωγού, η κατοχή των αντικειμένων λειτουργεί ως μορφή εξουσίας, μέσω της οποίας ρυθμίζεται η πρόσβαση στο παιχνίδι.

«Τους έπαιρναν τα τουβλάκια τους και είχαν μαζέψει τα περισσότερα»

Παράλληλα, η επιθετική συμπεριφορά ενός παιδιού οδηγεί σε συστηματικό αποκλεισμό του από τις ομάδες. Η απόρριψη δεν αποτελεί μόνο αντίδραση, αλλά και μηχανισμό προστασίας της ομάδας, ο οποίος όμως ταυτόχρονα παγιώνει τη θέση του παιδιού ως «εκτός» του παιχνιδιού.

«Φύγε από εδώ γιατί μας χτυπάς»

Στο Νηπιαγωγείο, οι σχέσεις δύναμης εμφανίζονται πιο λεκτικά διατυπωμένες και κανονιστικά οργανωμένες. Τα παιδιά διαμορφώνουν και επικαλούνται κανόνες που ρυθμίζουν τη συμμετοχή, όπως ο αριθμός των παιδιών ή η τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού. Η εξουσία εδώ δεν ασκείται μόνο μέσω πράξης, αλλά και μέσω λόγου.

«Είμαστε τρεις, δεν χωράει άλλος»

Επιπλέον, η απόρριψη μπορεί να βασίζεται σε αξιολογήσεις συμπεριφοράς ή ικανότητας, όπως όταν ένα παιδί αποκλείεται επειδή «δεν ακολουθεί τους κανόνες» ή «χαλάει το παιχνίδι». Οι πρακτικές αυτές αναδεικνύουν ότι η ένταξη συνδέεται με κοινωνικά κριτήρια «καταλληλότητας».

Συνολικά, οι σχέσεις δύναμης στο παιχνίδι δεν επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά συγκροτούνται μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Το παιχνίδι λειτουργεί ως πεδίο όπου οι όροι συμμετοχής καθορίζονται, αμφισβητούνται και επαναδιαπραγματεύονται, αναδεικνύοντας τη δύναμη ως διάχυτη και δυναμική κοινωνική πρακτική.

Στρατηγικές εμπρόθετης δράσης και διαδικασίες υποκειμενικοποίησης

Η συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι δεν συγκροτείται ως παθητική προσαρμογή, αλλά ως ενεργή διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά ασκούν την εμπρόθετη δράση τους, διαπραγματεύονται τη θέση τους και συγκροτούνται ως κοινωνικά υποκείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη αποτελεί μία διαδικασία υποκειμενικοποίησης, δηλαδή τη δυνατότητα του παιδιού να τοποθετείται, να επιλέγει και να διαφοροποιείται μέσα στο κοινωνικό πεδίο.

Στον Παιδικό Σταθμό, η εμπρόθετη δράση εκφράζεται κυρίως μέσα από πρακτικές, όπως η επιμονή για συμμετοχή, η μίμηση ή η δημιουργία εναλλακτικών μορφών παιχνιδιού. Τα παιδιά που αποκλείονται δεν παραμένουν παθητικά, αλλά αναζητούν νέους τρόπους ένταξης ή ανασυγκροτούν τη θέση τους εκτός ομάδας.

Πήρε αυτά που της έδωσαν και έφυγε... και συνέχισε εκεί το παιχνίδι της μόνη της»

Η απομάκρυνση αυτή δεν αποτελεί απλή απόσυρση, αλλά μια μορφή επανατοποθέτησης, μέσα από την οποία το παιδί διαχειρίζεται τον αποκλεισμό και διατηρεί τη συμμετοχή του στο παιχνίδι με εναλλακτικό τρόπο.

Στο Νηπιαγωγείο, η εμπρόθετη δράση εμφανίζεται περισσότερο λεκτικά επεξεργασμένη και συνειδητή. Τα παιδιά εκφράζουν προτιμήσεις, θέτουν όρια και επαναπροσδιορίζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Θέλω κάποιες φορές να παίζω μόνο με τις φίλες μου»

Η δήλωση αυτή αναδεικνύει την ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιείται από δεδομένες σχέσεις (π.χ. συγγενικές) και να διεκδικεί νέες μορφές συμμετοχής. Η εμπρόθετη δράση εδώ δεν περιορίζεται στη συμμετοχή, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση των ίδιων των όρων του «ανήκειν». Παράλληλα, παρατηρούνται και πρακτικές υποστήριξης των άλλων, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην ένταξη συνομηλίκων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός πιο συμπεριληπτικού πλαισίου.

Συνολικά, η εμπρόθετη δράση των παιδιών δεν είναι δεδομένη, αλλά συγκροτείται μέσα από τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις. Μέσα από την αποδοχή, την απόρριψη, τη διαπραγμάτευση και την αντίσταση, τα παιδιά δεν συμμετέχουν απλώς στο παιχνίδι, αλλά συγκροτούν τον εαυτό τους ως ενεργά υποκείμενα που δρουν, επιλέγουν και επαναπροσδιορίζουν τη θέση τους στον κοινωνικό κόσμο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να προσεγγίσει το ελεύθερο παιχνίδι ως πεδίο όπου διασταυρώνονται πρακτικές ένταξης και αποκλεισμού, σχέσεις δύναμης και διαδικασίες υποκειμενικοποίησης. Όπως επισημαίνεται από τους Markström & Halldén (2009), το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν θεσμικά οργανωμένο χώρο όπου τα παιδιά διαπραγματεύονται την κοινωνική τάξη μέσα από καθημερινές πρακτικές. Αντίστοιχα, στην παρούσα μελέτη, τα παιδιά δεν προσαρμόζονται απλώς, αλλά αναπτύσσουν ενεργές στρατηγικές συμμετοχής, επιβεβαιώνοντας ότι η ένταξη στο παιχνίδι συνιστά διαδικασία διαπραγμάτευσης και όχι δεδομένη κατάσταση.

Η έννοια της εμπρόθετης δράσης αναδεικνύεται περαιτέρω ως σχεσιακή και ενσωματωμένη στο πλαίσιο. Σύμφωνα με την προσέγγιση της παιγνιώδους μάθησης, η δυνατότητα για εμπρόθετη δράση δεν προκύπτει απλώς από την ελευθερία επιλογής, αλλά από τη συμμετοχή, τη βούληση και τη δυνατότητα επιρροής της δράσης (Baker κ.ά., 2023). Όπως φαίνεται και στα δεδομένα της έρευνας, η συμμετοχή των παιδιών εξαρτάται από ένα πλέγμα σχέσεων, κανόνων και υλικών συνθηκών, γεγονός που ενισχύει την αντίληψη της agency ως «χώρου δυνατοτήτων» και όχι ως ατομικής ικανότητας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ανάγνωση των ευρημάτων μέσα από το πρίσμα της υποκειμενικοποίησης. Ο Biesta (2020) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αφορά και τη συγκρότηση του υποκειμένου ως φορέα δράσης και ευθύνης. Στο πλαίσιο αυτό, οι στιγμές ένταξης και αποκλεισμού στο παιχνίδι συνιστούν κρίσιμα σημεία όπου τα παιδιά «μαθαίνουν» να τοποθετούνται κοινωνικά. Η εμπειρία της αποδοχής ή της απόρριψης λειτουργεί ως διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά συγκροτούν τη θέση τους στον κοινωνικό κόσμο.

Παράλληλα, η ένταξη στο παιχνίδι δεν μπορεί να κατανοηθεί εκτός των υλικών και κοινωνικών συνθηκών που τη διαμορφώνουν. Η έρευνα για το ελεύθερο παιχνίδι αναδεικνύει ότι η συμμετοχή επηρεάζεται από παράγοντες όπως το αίσθημα ασφάλειας, η κοινότητα και οι κοινωνικές σχέσεις (Holt κ.ά., 2015).

Ταυτόχρονα, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι ένα ουδέτερο πεδίο. Αντίθετα, οργανώνεται από κανόνες, ιεραρχίες και παιδαγωγικές πρακτικές. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η εφαρμογή της παιγνιώδους μάθησης συχνά εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και από τις πιέσεις του αναλυτικού προγράμματος (Jay & Knaus, 2018). Παράλληλα, η ασάφεια στον ορισμό του παιχνιδιού οδηγεί σε διαφορετικές πρακτικές εφαρμογής, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τις δυνατότητες συμμετοχής των παιδιών (Fesseha & Pyle, 2016).

Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ηλικιακών ομάδων δεν περιορίζονται σε αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, αλλά αντανakλούν διαφορετικούς τρόπους άσκησης της εμπρόθετης δράσης. Τα μεγαλύτερα παιδιά αξιοποιούν περισσότερο λεκτικές και διαπραγματευτι-

κές μορφές συμμετοχής, ενώ τα μικρότερα βασίζονται σε πρακτικές δράσης και μίμησης. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις, η εμπρόθετη δράση παραμένει ενεργή και συγκροτείται μέσα από τις σχέσεις.

Συνολικά, η μελέτη συμβάλλει σε μια μετατόπιση από την κατανόηση του παιχνιδιού ως μέσου κοινωνικοποίησης προς μια πιο κριτική προσέγγιση, όπου το παιχνίδι αναδεικνύεται ως πεδίο συγκρότησης υποκειμένων, διαπραγμάτευσης σχέσεων και άσκησης εμπρόθετης δράσης. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για παιδαγωγικές πρακτικές που δεν στοχεύουν μόνο στην ένταξη, αλλά στη δημιουργία συνθηκών όπου τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ουσιαστικά και να αναγνωρίζονται ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2023). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 372-384.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Perspectives on play: Learning for life*. Routledge.
- Corsaro, W. A. (2023). *The sociology of childhood* (5th ed.). Sage.
- Corsaro, W. A. (2020). Big ideas from little people: What research with children contributes to social psychology. *Social Psychology Quarterly*, 83(1), 5-25.
- de Sanchez, G. A., & Bishop, M. (2024). Assembling kindergarteners' agency during classroom free play time. *International Journal of Play*, 13(4), 361-378.
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4-11.
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.

- Hartup, W. W. (2021). The company they keep: Friendships and their developmental significance. In *The social child* (pp. 143-163). Psychology Press.
- Holt, N. L., Lee, H., Millar, C. A., & Spence, J. C. (2015). 'Eyes on where children play': A retrospective study of active free play. *Children's Geographies*, 13(1), 73-88.
- Howes, C. (2011). Social play of Children with Adults and Peers. In A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 231-245). Oxford University Press.
- Jarvis, P., Newman, S., & Swiniarski, L. (2014). On 'becoming social': The importance of collaborative free play in childhood. *International Journal of Play*, 3(1), 53-68.
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(1), 112-126.
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & society*, 23(2), 112-122.
- Pantazidis, S., & Tsismalidou, G. (2026). Social Entrepreneurial Learning in Self-Organized Early Childhood and Primary Education Settings in Greece. *Education Sciences*, 16(3), 456.
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 457-466.
- Waller, T. & Davis, G. (2014). *An Introduction to Early Childhood*. Sage Publications.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International journal of early years education*, 22(1), 4-18.

Adopt a Grandparent. Υιοθετώ έναν Παππού ή μια Γιαγιά

Μαριάνθη Χασάπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

Σωφρονία Μαραβελάκη Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας και κοινωνικής ενσυναίσθησης αποτελεί βασικό στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια διαγενεακή εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε στη ΣΤ΄ Δημοτικού ενός σχολείου της περιφέρειας των Σερρών, με τίτλο «Adopt a Grandparent – Υιοθετώ έναν παππού ή μία γιαγιά». Στόχος της δράσης ήταν η ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας και η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα, μέσω της αλληλογραφίας και της πολιτισμικής ανταλλαγής με ηλικιωμένους που διαμένουν σε οίκο ευγηρίας στον Καναδά. Η παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της διαγενεακής μάθησης και της αυθεντικής επικοινωνίας και υλοποιήθηκε στη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα της δράσης ανέδειξαν θετικές επιδράσεις τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών όσο και στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κοινωνικής υπευθυνότητας και διαπολιτισμικής κατανόησης, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική των διαγενεακών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: ενεργός πολιτειότητα, διαγενεακή μάθηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενσυναίσθηση, αγγλική γλώσσα.

Abstract

The development of active citizenship skills and social empathy constitutes a key objective of modern education. The present work presents an intergenerational educational initiative implemented in Year 6, in a primary school class in the region of Serres, entitled “Adopt a Grandparent – Υιοθετώ έναν παππού ή μία γιαγιά”. The aim of the project was to enhance active citizenship and develop English language skills through correspondence and cultural exchanges with the elderly residents of a care home in Canada. The intervention was founded on the principles of intergenerational learning and authentic communication, and it was carried out over the course of one school year. The results of the initiative highlighted positive effects both on the pupils’ language development and on the cultivation of empathy, social responsibility, and intercultural understanding, confirming the dynamic potential of intergenerational practices within the school environment.

Key-words: active citizenship, intergenerational learning, intercultural education, empathy, English.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για την ενεργό και παγκόσμια πολιτειότητα στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν υπεύθυνα και ουσιαστικά στην κοινωνία (UNESCO, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ

6048/B'/1-11-2024) ενσωματώνει τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ, προωθώντας μια ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Η ενεργός πολιτειότητα προσεγγίζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που περιλαμβάνει την κοινωνική υπευθυνότητα, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η δράση εντάσσεται στο θεσμικό πλαίσιο των «Δράσεων Ενεργού Πολίτη» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο προωθεί τη βιωματική μάθηση, την κοινωνική συμμετοχή και την καλλιέργεια αξιών ενεργού πολιτειότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2024· ΦΕΚ 6048/B'/1-11-2024).

Στο ίδιο πλαίσιο, η διαγενεακή εκπαίδευση και μάθηση αναδεικνύεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση με σημαντική κοινωνική και εκπαιδευτική αξία. Η διαγενεακή πρακτική επιδιώκει τη σκόπιμη και αμοιβαία επωφελή αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, συμβάλλοντας στην ανταλλαγή εμπειριών, τη μείωση στερεοτύπων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Almeida Pinto et al., 2009). Σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου οι γενιές συχνά απομακρύνονται, τέτοιες πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα κατανόησης και συνεργασίας (Barton & Lee, 2023).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αναλύει τη δράση «Adopt a Grandparent – Υιοθετώ έναν παππού ή μία γιαγιά», μια διαγενεακή εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου. Η δράση συνδέεται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (Ποιοτική Εκπαίδευση), 10 (Λιγότερες Ανισότητες), 16 (Ειρήνη και Κοινωνική Συνοχή) και 17 (Συνεργασία για την επίτευξη των στόχων), και αξιοποιεί την αγγλική γλώσσα ως μέσο αυθεντικής επικοινωνίας και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Περιγραφή της Δράσης και Μεθοδολογία

Η δράση «Adopt a Grandparent – Υιοθετώ έναν παππού ή μία γιαγιά» υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους στη ΣΤ' τάξη ενός Δημοτικού σχολείου της περιφέρειας των Σερρών, στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων. Συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 11–12 ετών, οι οποίοι ήρθαν σε συστηματική επικοινωνία με ηλικιωμένους που διαμένουν στον οίκο ευγηρίας Roseway Manor Inc. στη Nova Scotia του Καναδά (Βλ. Παράρτημα).

Το μαθησιακό πλαίσιο της δράσης βασίστηκε στις αρχές της διαγενεακής μάθησης, της αυθεντικής γλωσσικής επικοινωνίας και της βιωματικής εκπαίδευσης. Στόχοι της παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας, η καλλιέργεια κοινωνικής ενσυναίσθησης και η ενίσχυση των δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης της αγγλικής γλώσσας μέσα από ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η ενδυνάμωση της κοινωνικής συμμετοχής και η μείωση του ηλικιακού και πολιτισμικού χάσματος. Η επιλογή της αλληλογραφίας και της αυθεντικής επικοινωνίας ως βασικών διδακτικών εργαλείων ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική

μάθηση ενισχύεται μέσα από ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις σε πραγματικά κοινωνικά πλαίσια (Richards & Rodgers, 2014).

Η υλοποίηση της δράσης περιλάμβανε διαδοχικές φάσεις. Στην αρχική φάση διερεύνησης, οι μαθητές συζήτησαν και αναστοχάστηκαν πάνω στη σημασία της σχέσης των γενεών, τη μοναξιά της τρίτης ηλικίας και τις μορφές κοινωνικής προσφοράς. Ακολούθησε η φάση προετοιμασίας και σχεδιασμού, κατά την οποία οργανώθηκε η αλληλογραφία, επιλέχθηκαν οι θεματικές επικοινωνίας και σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες.

Η κύρια φάση της δράσης περιλάμβανε τη συγγραφή γραμμάτων, την ανταλλαγή καρτών, χειροτεχνιών και πολιτισμικών στοιχείων σε τακτά χρονικά διαστήματα (εθνικές και θρησκευτικές γιορτές, εποχικές θεματικές), καθώς και τη χρήση ψηφιακών μέσων για την αποστολή ηχητικών μηνυμάτων. Η δράση ολοκληρώθηκε με φάση αναστοχασμού και διάχυσης, όπου οι μαθητές αξιολόγησαν την εμπειρία τους και παρουσίασαν τα αποτελέσματα στην σχολική κοινότητα. Η συστηματική έκθεση των μαθητών σε αυθεντικό γραπτό και προφορικό λόγο συνέβαλε στη γλωσσική τους ανάπτυξη, επιβεβαιώνοντας ότι η γλώσσα κατακτάται αποτελεσματικότερα όταν εντάσσεται σε νοηματικά πλούσια και κοινωνικά προσδιορισμένα περιβάλλοντα μάθησης (Lightbown & Spada, 2013).

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η δράση «Adopt a Grandparent – Υιοθετώ έναν παππού ή μία γιαγιά» ανέδειξε τη δυναμική της διαγενεακής μάθησης ως παιδαγωγικού εργαλείου που συνδυάζει γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης επιβεβαιώνουν ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία η σκόπιμη αλληλεπίδραση μεταξύ γενεών ενισχύει την ενσυναίσθηση, την κοινωνική υπευθυνότητα και την αίσθηση του ανήκειν τόσο στους νέους όσο και στους ηλικιωμένους (Almeida Pinto et al., 2009· Barton & Lee, 2023).

Σε επίπεδο γλωσσικής εκπαίδευσης, η αυθεντική επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές λειτούργησε υποστηρικτικά για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης της αγγλικής γλώσσας. Η δράση συνάδει με την υπόθεση της κατανοητής εισροής (Krashen, 1985), καθώς οι μαθητές εκτέθηκαν σε πραγματική, νοηματικά πλούσια γλώσσα μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Παράλληλα, η ανάγκη προσαρμογής του λόγου στο επικοινωνιακό προφίλ των ηλικιωμένων ενίσχυσε την πραγματολογική ικανότητα των μαθητών, δηλαδή την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα κατάλληλα ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και τον συνομιλητή (Taguchi, 2011). Επιπλέον, οι πολιτισμικές ανταλλαγές συνέβαλαν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής επάρκειας (Byram, 1997). Η συναισθηματική σύνδεση με τους «υιοθετημένους παππούδες» λειτούργησε επιπροσθέτως ως ισχυρός παράγοντας κινητοποίησης, ενισχύοντας την αυτονομία και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ushioda, 2011).

Σε κοινωνικό επίπεδο, η δράση λειτούργησε ως πλαίσιο καλλιέργειας ενεργού πολιτειότητας, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση κοινωνικών ζητημάτων, όπως η μοναξιά

της τρίτης ηλικίας και η αξία της αλληλεγγύης. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομής φροντίδας ηλικιωμένων σε διεθνές επίπεδο εντάσσεται επιπλέον στον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 17, αναδεικνύοντας τη σημασία των συμπράξεων για την επίτευξη κοινών κοινωνικών και εκπαιδευτικών στόχων.

Συνολικά, η δράση καταδεικνύει ότι οι διαγενεακές και διαπολιτισμικές παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικό μέρος της σχολικής πράξης, προσφέροντας ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης που συνδέει τη γλώσσα, την κοινωνία και την ανθρώπινη εμπειρία. Επιπλέον, η συνεργασία σχολείου και δομής φροντίδας ηλικιωμένων ενίσχυσε τους δεσμούς της κοινότητας και υποστήριξε τη λογική της δια βίου μάθησης, αναδεικνύοντας τον ρόλο της γλώσσας ως μέσου κοινωνικής συμμετοχής και ένταξης.

Βιβλιογραφία

- Almeida Pinto, T., Hatton-Yeo, A., Marreel, I. (2009). *Guide of Ideas for Planning and Implementing Intergenerational Projects. Together: yesterday, today and tomorrow*. Portugal: Association VIDA & Intergenerational Valorisation and Active Development Association. Ανακτήθηκε στις 21-01-2025 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507349.pdf>
- Barton, A. & Lee, G. (2023). *Intergenerational learning: Proven benefits for both elders and youth*. Innovation and the Future of Learning. Center on Reinventing Public Education. Ανακτήθηκε στις 21-01-2025 από <https://crpe.org/intergenerational-learning/>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310.
- Ushioda, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO (2015). Global citizenship education. Topics and learning objectives. Paris: France. Ανακτήθηκε στις 21-01-2025 από https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Global%20citizenship%20education_%20to pics%20and%20learning%20objectives%20-

[%20UNESCO%20Digital%20Library.pdf](#)

Άλλες πηγές

Οδηγός Εκπαιδευτικού (2024). Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας. Αθήνα:
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΦΕΚ 6048/Β'/1-11-2024 «Δράσεις Ενεργού Πολίτη»

Παράρτημα

Τίτλος Δράσης

«Adopt a grandparent - Υιοθετώ έναν παππού ή μία γιαγιά»

Επίπεδο μαθητών/τριών

Μαθητές/τριες της ΣΤ΄ Δημοτικού

Θεματικά Πεδία της δράσης

SDG 4 Ποιοτική Εκπαίδευση

«Παρουσιάζουν μετά από μελέτη, αντισταθμιστικά μέτρα και προτάσεις εκπαίδευσης ευάλωτων ομάδων, όπως οι ηλικιωμένοι, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες».

«Δραματοποιούν σενάρια που αναδεικνύουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού λόγω υποεκπαίδευσης και παρουσιάζουν θεατρικά δρώμενα σε σχολικές εκδηλώσεις ή στην τοπική κοινότητα, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες».

SDG 10 Λιγότερες Ανισότητες

«Διενεργούν συνεντεύξεις με μέλη της κοινότητάς τους ή άτομα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και αναλύουν προσωπικές ιστορίες τους που είτε έχουν ευνοηθεί είτε έχουν υποστεί διακρίσεις, παρουσιάζοντας τα ευρήματά τους σε σχολικές εκδηλώσεις για την ευαισθητοποίηση της κοινότητας».

SDG 16 Ειρήνη, Δικαιοσύνη, Κοινωνική ισότητα και Ισχυροί Θεσμοί

«Συμμετέχουν σε δράσεις υποστήριξης ευάλωτων ομάδων, διοργανώνοντας συναντήσεις με εκπροσώπους τους για να συζητήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και προωθώντας τη δημόσια συμμετοχή και τη διαφάνεια μέσω πρακτικών εφαρμογών και ερευνών στην τοπική κοινωνία» (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2024).

Θέματα ενεργού πολιτειότητας που περιλαμβάνει η δράση

α) Κοινωνική αλληλεγγύη-υποστήριξη ευπαθών ομάδων

β) Συνύπαρξη στην κοινότητα

Σύντομη περιγραφή της Δράσης

Η δράση "Υιοθέτησε έναν Παππού/Γιαγιά" είναι ένα πρόγραμμα διαγενεακής εκπαίδευσης με στόχο την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, σχεδιασμένο

για να συνδέσει τους μαθητές/τις μαθήτριες με ηλικιωμένα μέλη της κοινότητας, προάγοντας την αμοιβαία κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης της γλώσσας. Μέσα από δομημένες αλληλεπιδράσεις, οι μαθητές/τριες συνεργάζονται με τους ηλικιωμένους, συμμετέχουν σε τακτικές συνομιλίες, αφήγηση ιστοριών, ανταλλαγές πολιτιστικών στοιχείων και κοινές δραστηριότητες. Ο πρωταρχικός στόχος είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών/τριών στην αγγλική γλώσσα μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η κοινωνική σύνδεση και η διαγενεακή ενσυναίσθηση. Οι ηλικιωμένοι επωφελούνται από την αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση, την αίσθηση σκοπού και τις ευκαιρίες να μοιραστούν τις εμπειρίες της ζωής τους με τους μαθητές/τις μαθήτριες.

Μάθημα που εντάσσεται η δράση

Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων για μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης: Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών στο θέμα των ανθρωπίνων αξιών, την ενσυναίσθηση, την αγάπη για τον συνάνθρωπό, τον σεβασμό και τις ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις.

Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη: Η δράση βοηθά στην καταπολέμηση της μοναξιάς των ηλικιωμένων, ενώ οι μαθητές/τριες βιώνουν μεγαλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση, γεφυρώνοντας πολιτιστικά και ηλικιακά χάσματα.

Αυθεντική Μάθηση: Οι ηλικιωμένοι αποτελούν ένα υποστηρικτικό και υπομονετικό κοινό, επιτρέποντας μια πιο φυσική επικοινωνία. Οι πραγματικές συνομιλίες βοηθούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να βελτιώσουν την κατανόηση του προφορικού λόγου και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην ομιλία. Μέσα από την εξάσκηση της Αγγλικής σε ένα αυθεντικό και πραγματικό περιβάλλον, οι μαθητές/τριες είναι πιο ενεργοί/ές και κινητοποιημένοι/ες, γεγονός που επιταχύνει την κατάκτηση της γλώσσας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο γραπτό και προφορικό λόγο.

Πολιτιστική Ανταλλαγή: Οι μαθητές/τριες και οι ηλικιωμένοι μοιράζονται πολιτιστικές παραδόσεις, ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό.

Οφέλη για τη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Αυθεντική Γλωσσική Εξάσκηση

Σύμφωνα με την υπόθεση εισροής του Krashen (1985), οι μαθητές/τριες κατακτούν καλύτερα μια γλώσσα όταν εκτίθενται σε κατανοητή εισροή που είναι ελαφρώς πάνω

από το τρέχον επίπεδο τους. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ηλικιωμένους, οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε πλούσια και ποικίλη γλωσσική εισροή, καθιστώντας τη γλωσσική μάθηση πιο φυσική και ουσιαστική (Lightbown & Spada, 2013). Επιπλέον, οι αυθεντικές συνομιλίες προάγουν την «πραγματολογική ικανότητα», δηλαδή την ικανότητα να χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες τη γλώσσα κατάλληλα σε κοινωνικά πλαίσια (Taguchi, 2011).

Αυξημένη Κινητοποίηση

Η δράση εμπλέκει τους μαθητές/τις μαθήτριες σε μια «ουσιαστική επικοινωνία», η οποία συνάδει με την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση στον πραγματικό κόσμο ως τη βάση για τη γλωσσική εκμάθηση (Richards & Rodgers, 2014). Το αίσθημα του σκοπού και η συναισθηματική σύνδεση κινητοποιούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά, ενισχύοντας την αυτονομία τους (Ushioda, 2011).

Διαπολιτισμική Επάρκεια

Οι αλληλεπιδράσεις με τους ηλικιωμένους περιλαμβάνουν συχνά την αφήγηση εμπειριών από το παρελθόν, ιστοριών και πολιτιστικών παραδόσεων. Αυτές οι συζητήσεις εμπλουτίζουν την κατανόηση των μαθητών/τριών για τον «πολιτισμό στόχο», βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας απαραίτητες για την πλοήγηση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Byram, 1997).

Διαγενεακή Μάθηση

Η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της δράσης «Υιοθετώ έναν Παππού ή μία Γιαγιά» συμβάλλει στην διαγενεακή μάθηση, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την υπομονή και την κατανόηση. Η δράση καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη, προσφέροντας μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση.

Συμμετοχή της Κοινότητας

Η δημιουργία συνεργασιών μεταξύ σχολείων και κοινοτικών οργανισμών μέσω τέτοιων δράσεων ενισχύει τους δεσμούς της κοινότητας και ενσωματώνει την εκμάθηση της γλώσσας στην καθημερινή ζωή (Warriner, 2007). Αυτό διευκολύνει την ανάπτυξη ισχυρών κοινωνικών δικτύων για τους μαθητές/τις μαθήτριες και υποστηρίζει τη δια βίου μάθηση για όλους τους συμμετέχοντες.

Πεδίο Υλοποίησης

Η δράση υλοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, στη σχολική τάξη του τμήματος, στο χώρο εκδηλώσεων του σχολείου καθώς επίσης και διαδικτυακά.

Φάσεις Υλοποίησης

Διερεύνηση [μία (1) διδακτική ώρα]

Με αφορμή την παγκόσμια ημέρα για την Τρίτη Ηλικία (1η Οκτωβρίου) οι μαθητές/τριες συζήτησαν για τα συναισθήματα που νιώθουν όταν βρίσκονται μαζί με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους, ή όταν είναι μακριά τους. Προβληματίστηκαν για όσα οι γιαγιάδες και οι παππούδες προσφέρουν στα εγγόνια τους και όσα τα εγγόνια προσφέρουν σε αυτές και αυτούς. Συζήτησαν με παρότρυνση της εκπαιδευτικού των Αγγλικών για το πώς είναι οι σχέσεις των νεότερων γενιών με τους παππούδες τους στο εξωτερικό, συγκεκριμένα στον Καναδά. Μέσω αναζήτησης στο διαδίκτυο, οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν πως πολλοί ηλικιωμένοι διαμένουν σε οίκους ευγηρίας. Ως αποτέλεσμα της παραπάνω συζήτησης και προβληματισμού αποφάσισαν να αναλάβουν δράση και να ξεκινήσουν αλληλογραφία με τους παππούδες και τις γιαγιάδες στον Οίκο Ευγηρίας Roseway Manor Inc.

Προετοιμασία - Σχεδιασμός - Υλοποίηση

Προετοιμασία/Σχεδιασμός [μία (1) διδακτική ώρα]

Αρχικά, οι μαθητές/τριες έμαθαν τα ονόματα των ηλικιωμένων από τον Καναδά και διάλεξαν ποιους θα «υιοθετήσουν». Έπειτα, ακολούθησε ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Οκτώβριος: Πρώτη Επικοινωνία μέσω Αλληλογραφίας

Τα παιδιά γράφουν τα πρώτα τους γράμματα για να συστηθούν στους νέους «παππούδες» τους στον Καναδά.

- Συζήτηση και προετοιμασία των μαθητών για την πρώτη επικοινωνία. Αναφορά στην αξία της αλληλογραφίας και της επικοινωνίας μέσω γραμμάτων [μία (1) διδακτική ώρα].
- Οργάνωση των μαθητών για τη συγγραφή των γραμμάτων, με καθοδήγηση στον τρόπο έκφρασης και παρουσίασης του εαυτού τους [δύο (2) διδακτικές ώρες].

Μαθαίνω στους Καναδούς «Παππούδες» για την εθνική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου (γράμματα, χειροτεχνίες).

- Παρουσίαση της εθνικής γιορτής της 28ης Οκτωβρίου και των σχετικών παραδόσεων. Δημιουργία υλικού (γράμματα και χειροτεχνίες) για την παρουσίαση της γιορτής στους Καναδούς παππούδες [μία (1) διδακτική ώρα].
- Συνεχιζόμενη εργασία για την ολοκλήρωση των χειροτεχνιών και της διαμόρφωσης των γραμμάτων [μία (1) διδακτική ώρα].

- Αποστολή των γραμμάτων και ανατροφοδότηση από τα παιδιά για την εμπειρία της επικοινωνίας [μία (1) διδακτική ώρα].
- Παραλαβή αναμνηστικών και ανάγνωση των γραμμάτων πρώτης γνωριμίας από τους παππούδες του Roseway Manor Inc. [μία (1) διδακτική ώρα].

Νοέμβριος – Δεκέμβριος: Ετοιμασίες για τα Χριστούγεννα

Δημιουργία καρτών, γραμμάτων και χριστουγεννιάτικων χειροτεχνιών.

- Εισαγωγή στις χριστουγεννιάτικες παραδόσεις στην Ελλάδα και στον Καναδά. Επιλογή σχεδίων χριστουγεννιάτικων καρτών και αναζήτηση ιδεών στο διαδίκτυο για ατομικά στολίδια για τον κάθε παππού/ γιαγιά [μία (1) διδακτική ώρα].
- Δημιουργία των χειροτεχνιών και των καρτών. Συζήτηση για την αξία της προσφοράς και του νοήματος των Χριστουγέννων [δύο (2) διδακτικές ώρες].
- Αποστολή των χριστουγεννιάτικων έργων στους «υιοθετημένους παππούδες», ηχογράφηση χριστουγεννιάτικων ευχών και αποστολή μέσω διαδικτύου [μία (1) διδακτική ώρα].
- Παραλαβή και ανάγνωση χριστουγεννιάτικων καρτών από τους παππούδες του Roseway Manor Inc. [μία (1) διδακτική ώρα].

Ιανουάριος – Φεβρουάριος: Ετοιμασίες για τη Γιορτή του Βαλεντίνου

Δημιουργία καρτών, γραμμάτων και χειροτεχνιών για τη γιορτή του Αγίου Βαλεντίνου.

- Εισαγωγή στη γιορτή του Αγίου Βαλεντίνου και τις παραδόσεις γύρω από αυτήν. Δημιουργία καρτών αγάπης και φιλίας για τους «παππούδες» [μία (1) διδακτική ώρα].
- Συνεχιζόμενη δημιουργία καρτών και χειροτεχνιών [μία (1) διδακτική ώρα].
- Αποστολή των δημιουργιών στους «υιοθετημένους παππούδες». Συζήτηση για την αξία της φιλίας και της εκτίμησης [μία (1) διδακτική ώρα].
- Παραλαβή και ανάγνωση γραμμάτων και καρτών για την Ημέρα του Βαλεντίνου από τους παππούδες του Roseway Manor Inc. [μία (1) διδακτική ώρα].

Μάρτιος - Απρίλιος: Ετοιμασίες για το Πάσχα

Δημιουργία καρτών, γραμμάτων και πασχαλινών χειροτεχνιών.

- Εισαγωγή στην ελληνική παράδοση του Πάσχα και την εορταστική ατμόσφαιρα. Συζήτηση για τις Πασχαλινές παραδόσεις στον Καναδά. Δημιουργία Πασχαλινών καρτών και χειροτεχνιών [δύο (2) διδακτικές ώρες].

- Συνεχίζεται η δημιουργία των έργων, προετοιμασία για την αποστολή τους και αποστολή των Πασχαλινών έργων στους «υιοθετημένους παππούδες» [μία (1) διδακτική ώρα].
- Παραλαβή και ανάγνωση Ανοιξιάτικων γραμμάτων από τους παππούδες του Roseway Manor Inc. [μία (1) διδακτική ώρα].

Μάιος – Ιούνιος: Καλοκαίρι και Αποχαιρετισμός

Τελευταίες κάρτες, γράμματα και δωράκια στους υιοθετημένους παππούδες.

- Προετοιμασία των τελευταίων επικοινωνιών για το καλοκαίρι, κάρτες και δωράκια αποχαιρετισμού. Ανάλυση του συναισθηματικού αποχαιρετισμού και της αξίας των ανθρώπινων σχέσεων [μία (1) διδακτική ώρα].
- Δημιουργία των τελευταίων καρτών και δώρων [μία (1) διδακτική ώρα].
- Αποστολή των τελευταίων δημιουργιών και ολοκλήρωση της δράσης με τη δημιουργία παρουσίασης του προγράμματος από τους μαθητές/τις μαθήτριες της δράσης [μία (1) διδακτική ώρα].
- Παραλαβή αναμνηστικών (φακελάκια με σπόρους λουλουδιών του Καναδά) και ευχαριστήριων καρτών από τους παππούδες του Roseway Manor Inc. για τον κάθε μαθητή/την κάθε μαθήτρια που συμμετείχε στο πρόγραμμα «Adopt a Grandparent».

Επικοινωνία-Διάχυση [δύο (2) διδακτικές ώρες]

Οργανώθηκε μια εκδήλωση στο σχολείο, στην οποία προσκλήθηκαν μαθητές και εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι γονείς και οι παππούδες και οι γιαγιάδες των μαθητών/τριών. Σε αυτή την εκδήλωση, οι μαθητές που συμμετείχαν στη δράση παρουσίασαν τις διάφορες δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν μαζί με τους παππούδες και τις γιαγιάδες του Οίκου Ευγηρίας Roseway Manor Inc.

Αναστοχασμός [μία (1) διδακτική ώρα]

Ολοκληρώνοντας οι μαθητές/τριες συζήτησαν και αναστοχάστηκαν με αφορμή τη δράση με τις γιαγιάδες και τους παππούδες. Προβληματίστηκαν πάνω στο θέμα της μοναξιάς και της δυσκολίας στην επικοινωνία που έχουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία άνθρωποι, ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις. Σκέφτηκαν πόσα πολλά μπορούν να κερδίσουν, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, κάνοντας παρέα με ηλικιωμένα άτομα. Δεσμεύτηκαν να περνούν περισσότερο ποιοτικό χρόνο με τους δικούς τους παππούδες και γιαγιάδες, να συνεχίσουν την επικοινωνία με τους παππούδες που «υιοθέτησαν», και ίσως να τη διευρύνουν και σε άλλες δομές για την Τρίτη Ηλικία της γειτονιάς και του Δήμου τους.

Συμπεράσματα της Δράσης

Η δράση της επικοινωνίας και της δημιουργικής αλληλογραφίας με τους «υιοθετημένους παππούδες» στον Καναδά υπήρξε μια μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές/τις μαθήτριες, καθώς τους προσέφερε την ευκαιρία να εξερευνήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, να γνωρίσουν τις παραδόσεις του τόπου τους και του Καναδά και να βιώσουν τη σημασία των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και πολιτισμών.

Η φιλαναγνωσία στο Νηπιαγωγείο

Τσιαμάκη Νίκη, M.Ed., M.Sc., Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την έννοια της φιλαναγνωσίας και τη σημασία της στην προσχολική εκπαίδευση, με έμφαση στον ρόλο του Νηπιαγωγείου για τη διαμόρφωση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο βιβλίο. Τονίζεται η σημαντικότητα της σχέσης των παιδιών με την ανάγνωση κατά την προσχολική ηλικία, καθώς και οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, όπως η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ παιδιού και βιβλίου, καθώς και στη σημασία της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού και πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, παρουσιάζονται τρόποι προώθησης της φιλαναγνωσίας στο Νηπιαγωγείο, όπως τα φιλαναγνωστικά προγράμματα, οι βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες καθώς και η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται ότι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αποτελεί μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στη διαμόρφωση μιας διαχρονικής σχέσης με το βιβλίο.

Λέξεις-κλειδιά: φιλαναγνωσία, Νηπιαγωγείο, παιδικό βιβλίο, σχολική βιβλιοθήκη.

Reading motivation in Kindergarten

Tsiamaki Niki, M.Ed., M.Sc., Kindergarten teacher

Abstract

This paper examines the concept of reading motivation and its importance in early childhood education, with a particular emphasis on the role of kindergarten in shaping children's positive attitudes toward books. It highlights the significance of children's relationship with reading during the preschool years, as well as the key factors that influence the development of reading motivation, such as the family, the school, and the broader social environment. Special emphasis is placed on the role of the teacher, who acts as a mediator between the child and the book, as well as on the importance of creating a supportive and stimulus-rich learning environment. At the same time, ways of promoting reading motivation in kindergarten are presented, including reading programs, experiential and playful activities, and the effective use of the school library. In conclusion, it is demonstrated that fostering reading motivation is a complex and dynamic process that significantly contributes to the holistic development of the child and to the formation of a lifelong relationship with books.

Key-Words: Reading motivation, Kindergarten, children's book, school library.

Εισαγωγή

Η φιλαναγνωσία ως έννοια αφορά τη σχέση που διαμορφώνει το άτομο με τη διαδικασία της ανάγνωσης. Ο όρος συνδέεται με τη γαλλική έκφραση «*aimer lire*», η οποία σημαίνει «αγαπώ το διάβασμα» (Καρακίτσιος, 2012). Με αυτήν την έννοια, η φιλαναγνωσία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη θετική στάση και το ενδιαφέρον που αναπτύσσει ο αναγνώστης απέναντι στο βιβλίο (Markidis, 2011).

Ειδικότερα, ο όρος φιλαναγνωσία αναφέρεται στη θετική και ουσιαστική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον αναγνώστη και το βιβλίο, το οποίο αποτελεί βασική μορφή έκφρασης του γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, όμως αφορά και στοχευμένες παιδαγωγικές δράσεις που αποσκοπούν στην καλλιέργεια αυτής της σχέσης, μέσα από την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και αισθητικών κριτηρίων (Markidis, 2011).

Στις μικρές ηλικίες, το βιβλίο λειτουργεί ως μέσο ανακάλυψης και εξερεύνησης του κόσμου, ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις των παιδιών (Τσιλιμένη, 2008). Η φιλαναγνωσία σε αυτό το πλαίσιο συνδέεται τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται το παιδί (Τσιλιμένη, 2008).

Επομένως, αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες αλλά η ανάπτυξή της δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, επεκτείνεται και στο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο, καθώς και στους χώρους των βιβλιοθηκών (Αρτζανίδου και συν., 2011).

Η φιλαναγνωσία στην προσχολική εκπαίδευση

Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μικρή ηλικία απαιτείται ένας ειδικός τρόπος προσέγγισης του βιβλίου και της ανάγνωσης. Είναι σημαντικό για αρχή να διαλέγουν τα βιβλία μόνα τους, αφού η ελευθερία επιλογής αποτελεί τον βασικό παράγοντα για να δημιουργηθεί μια θετική σχέση με το βιβλίο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσεγγίζουν τα βιβλία με περιέργεια, τα παρατηρούν, τα αγγίζουν και τα εξερευνούν πριν αποφασίσουν ποιο θα διαλέξουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να ζητήσουν τη γνώμη κάποιου άλλου, όμως τελικά καταλήγουν στην επιλογή που ανταποκρίνεται περισσότερο στη διάθεση και το ενδιαφέρον της στιγμής. Τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την απόφασή τους είναι το χρώμα, το σχήμα, η εικονογράφηση, το θέμα της ιστορίας ή ακόμη και οι ήρωες του βιβλίου (Αρτζανίδου και συν., 2011).

Σύμφωνα με σχετική έρευνα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας προσεγγίζουν τα βιβλία κυρίως ως ακροατές και όχι ως αυτόνομοι αναγνώστες. Μέσα από την ακρόαση ιστοριών και την επαφή με τη λογοτεχνία, τα παιδιά δημιουργούν έναν φανταστικό κόσμο παιχνιδιού. Σε αυτό το συμβολικό πλαίσιο έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν

στοιχεία της πραγματικότητας, να αντιμετωπίσουν φόβους και να εκφράσουν τις επιθυμίες τους (Appleyard, 2017).

Παρά τη σημασία της ανάγνωσης για την ανάπτυξη των παιδιών, έρευνες σχετικά με τις αναγνωστικές συνήθειες στην Ελλάδα δείχνουν ότι πολλά παιδιά δεν έχουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στο διάβασμα. Παράγοντες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη φιλιαναγνωσία, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η τηλεόραση και τα μέσα ενημέρωσης, δεν αξιοποιούνται με τρόπο που να ενθαρρύνει την επαφή των παιδιών με τα βιβλία (Μαλαφάντης, 2015).

Η ανάπτυξη της σχέσης των παιδιών με το βιβλίο εξελίσσεται σταδιακά και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Εκτός από την ηλικία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το φύλο, το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης, τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί, καθώς και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Έχει, επίσης, διαπιστωθεί ότι μέχρι περίπου την ηλικία των εννέα ετών τα ενδιαφέροντα των παιδιών ως προς την ανάγνωση δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσα στα δύο φύλα. Από την ηλικία των δέκα ετών και μετά όμως αρχίζουν να εμφανίζονται διαφορετικές προτιμήσεις, οι οποίες γίνονται πιο έντονες έως τα δεκατρία έτη (Καρπόζηλου, 2000).

Η κατανόηση του περιεχομένου ενός βιβλίου μπορεί να ενισχυθεί μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η εικαστική αποτύπωση των νοημάτων της ιστορίας, η απλή δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και η αξιοποίηση της μουσικής. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να έρθουν σε επαφή με το βιβλίο με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο (Αρτζανίδου και συν., 2011).

Παράγοντες που ενισχύουν τη φιλιαναγνωσία των μαθητών/τριών

Η στάση που αναπτύσσει ένα παιδί απέναντι στο βιβλίο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας θετικής σχέσης με την ανάγνωση, όπως η οικογένεια, το σχολείο, το κοινωνικό περιβάλλον καθώς και δράσεις όπως λογοτεχνικές ημερίδες και εκθέσεις βιβλίων. Ειδικότερα, ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αποτελεί τον βασικό χώρο όπου όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως οικογενειακού υπόβαθρου, έρχονται σε επαφή με το βιβλίο. Μέσα από τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να ενισχύσει τις αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών και να περιορίσει τις ανισότητες που σχετίζονται με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση είναι η έμφαση όχι μόνο στην εκμάθηση της ανάγνωσης ως δεξιότητας, αλλά και στην καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στο διάβασμα (Πανάου & Βρασίδης, 2013).

Καθοριστική είναι η συμβολή του νηπιαγωγού, ο οποίος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Ο νηπιαγωγός καλείται να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια να εκφραστούν, να δοκιμάσουν και να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Η

ενθάρρυνση, η αποφυγή αρνητικής κριτικής και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών αποτελούν βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση θετικής σχέσης με την ανάγνωση (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Παράλληλα, ο νηπιαγωγός χρειάζεται να διαθέτει γνώσεις της παιδικής λογοτεχνίας και να επιλέγει κατάλληλα αναγνώσματα, τα οποία ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Η αξιοποίηση ποικίλων ειδών, όπως παραμύθια, ποιήματα και βιβλία γνώσεων, σε συνδυασμό με δραστηριότητες όπως η αφήγηση, η δραματοποίηση και η ερμηνεία εικόνων, ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών και προάγει τη βιωματική μάθηση (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2007).

Εξίσου σημαντική είναι και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε αναγνωστικό υλικό. Η ύπαρξη σχολικής βιβλιοθήκης, η ανανέωση των βιβλίων και η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και καλλιεργούν την αναγνωστική τους αυτονομία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να αξιοποιεί συνεργασίες με βιβλιοθήκες και να οργανώνει δράσεις που ενισχύουν την επαφή των παιδιών με το βιβλίο. Όμως και η στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού απέναντι στην ανάγνωση επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Όταν λειτουργεί ως πρότυπο και εκφράζει προσωπικό ενδιαφέρον για τα βιβλία, επηρεάζει θετικά τους μαθητές. Παράλληλα, η παροχή χρόνου για ελεύθερη ανάγνωση συμβάλλει στην ανάπτυξη εσωτερικού κινήτρου και στη σύνδεση της ανάγνωσης με την ευχαρίστηση (Ross, McKechnie & Rothbauer, 2005).

Τέλος, η οικογένεια παραμένει σημαντικός παράγοντας, κυρίως μέσω της μίμησης και της πρώιμης επαφής με το βιβλίο. Η ουσιαστική καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ενισχύεται μέσα από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγεί τους γονείς ως προς την επιλογή κατάλληλων βιβλίων και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ενιαίου υποστηρικτικού πλαισίου για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κουλτούρας (Μαλαφάντης, 2015).

Όταν οι γονείς δείχνουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, το παιδί έρχεται σε επαφή με τα βιβλία πριν ακόμη ξεκινήσει το σχολείο και αποκτά αντίστοιχες εμπειρίες. Στη συνέχεια, το σχολείο ενισχύει αυτή τη σχέση, προσφέροντας ευκαιρίες επαφής με σχολικά βιβλία αλλά και με βιβλιοθήκες που λειτουργούν μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σημαντική επιρροή ασκεί και ο κοινωνικός κύκλος των φίλων και των συνομηλίκων, ενώ τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μέσα από την προβολή και τη διαφήμιση βιβλίων, μπορούν εξίσου να επηρεάσουν την παρουσία και τη διάδοση του βιβλίου στην κοινωνία σε σημαντικό βαθμό. Τέλος, οι δήμοι μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας μέσω πρωτοβουλιών, όπως η δημιουργία και η υποστήριξη δημόσιων βιβλιοθηκών, η διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου και αντίστοιχων δράσεων σε συνεργασία με βιβλιοπωλεία και εκδοτικούς οίκους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007).

Τρόποι προώθησης της φιλαναγνωσίας στο Νηπιαγωγείο

Το βιβλίο στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο αποτελεί βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς συμβάλλει πολύπλευρα στην ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από την επαφή με τα βιβλία, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να αναλύουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των ηρώων και να εκφράζουν προσωπικές απόψεις σχετικά με καταστάσεις που παρουσιάζονται στις ιστορίες. Η κατανόηση εννοιών και αξιών ενισχύεται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση, η ζωγραφική και άλλες βιωματικές προσεγγίσεις, οι οποίες διευκολύνουν τη νοητική και συναισθηματική επεξεργασία του περιεχομένου (Μαλαφάντης, 2015).

Παράλληλα, το βιβλίο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διεκδικούν τους ορίζοντές τους, καθώς έρχονται σε επαφή με νέους τύπους, ανθρώπους και πολιτισμικά στοιχεία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η κριτική τους σκέψη, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες καταστάσεις, να προβληματιστούν και να κατανοήσουν διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επιπλέον, η ανάγνωση λειτουργεί ως μέσο ψυχαγωγίας, προσφέροντας ευχαρίστηση και δημιουργική απασχόληση, ενώ παράλληλα ενισχύει και τη σχολική μάθηση, καθώς συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, η υλοποίηση φιλαναγνωστικών προγραμμάτων αποτελεί σημαντική παιδαγωγική πρακτική. Η οργάνωση αυτών των προγραμμάτων απαιτεί σχεδιασμό, συνεργασία και ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, με κύριο στόχο να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν την ανάγνωση ως μια ευχάριστη δραστηριότητα. Η επιτυχία τους βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση του βιβλίου και στην αξιοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων, που καθιστούν τη διαδικασία ελκυστική και δημιουργική (Lockwood, 2008).

Τα φιλαναγνωστικά προγράμματα στο Νηπιαγωγείο περιλαμβάνουν πολλές δραστηριότητες, όπως εικαστικές δημιουργίες, θεατρικό παιχνίδι, μουσική, χρήση νέων τεχνολογιών καθώς και δράσεις που ενισχύουν τη δημιουργική έκφραση των παιδιών. Μέσα από αυτές τις πρακτικές επιτυγχάνεται η ουσιαστική σύνδεση των παιδιών με το βιβλίο και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η επαφή των παιδιών με τις βιβλιοθήκες. Το σχολείο οφείλει να οργανώνει δραστηριότητες που εξοικειώνουν τα παιδιά με τη λειτουργία τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον χώρο, τους κανόνες και τις διαδικασίες δανεισμού. Παράλληλα, μέσα από αντίστοιχες δράσεις, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους και αποκτούν εμπειρίες που τα βοηθούν να κατανοήσουν τη σημασία της βιβλιοθήκης ως χώρου μάθησης και ψυχαγωγίας (Γρόσδος, 2011).

Ακόμη, η ύπαρξη ενός χώρου στο Νηπιαγωγείο με εύκολη πρόσβαση στα βιβλία ενισχύει την αυτόνομη επιλογή και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος, πλούσιου σε αναγνωστικό υλικό, καθώς και για την καθοδήγηση των παιδιών στη σωστή χρήση και φροντίδα των βιβλίων (Μαλαφάντης, 2015). Μέσα από τις κατάλληλες πρακτικές που ο ίδιος εφαρμόζει, όπως η ενθάρρυνση των παιδιών να επιλέγουν βιβλία, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να μοιράζονται τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση (Τάφα, 2001).

Ως εκ τούτου, η σχολική βιβλιοθήκη λειτουργεί ως χώρος μάθησης και ψυχαγωγίας, προσφέροντας όχι μόνο σχολικά αλλά και λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία ενισχύουν την απόλαυση της ανάγνωσης. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά προσελκύονται περισσότερο από βιβλιοθήκες που είναι καλά οργανωμένες και διαθέτουν ελκυστικό υλικό, γεγονός που ενισχύει τη συμμετοχή τους σε αναγνωστικές δραστηριότητες (Dickinson & Tabors, 2001).

Γι' αυτόν τον λόγο, η διαμόρφωση της γωνιάς της βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας. Ο χώρος αυτός χρειάζεται να είναι ήσυχος, φωτεινός και κατάλληλα οργανωμένος, ώστε να προσφέρει στα παιδιά άνεση. Η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, όπως μαξιλάρια ή χαλιά, συμβάλλει στη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ενασχόληση με το βιβλίο. Επιπλέον, η δυνατότητα δανεισμού βιβλίων για το σπίτι συμβάλλει στη συνέχιση της αναγνωστικής εμπειρίας και εκτός σχολείου (Τάφα, 2001).

Συμπερασματικά, η ύπαρξη και η σωστή αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης, σε συνδυασμό με την εφαρμογή φιλιαναγνωστικών δράσεων και προγραμμάτων, συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στο Νηπιαγωγείο. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, τα παιδιά όχι μόνο καλλιεργούν τη γλωσσική τους ικανότητα, αλλά αναπτύσσουν και θετική στάση απέναντι στο βιβλίο, η οποία μπορεί να τα συνοδεύει σε όλη τη μαθητική και μετέπειτα ζωή τους (Γρόσδος, 2011).

Συμπεράσματα

Η φιλιαναγνωσία αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία που διαμορφώνεται από τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση είναι καθοριστική, καθώς θέτει τις βάσεις για τη μελλοντική αναγνωστική συμπεριφορά του ατόμου.

Το Νηπιαγωγείο διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, καθώς προσφέρει οργανωμένες ευκαιρίες επαφής των παιδιών με το βιβλίο. Μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές, βιωματικές δραστηριότητες και παιγνιώδεις προσεγγίσεις, η ανάγνωση μετατρέπεται από υποχρέωση σε ευχάριστη εμπειρία. Η

ελευθερία επιλογής βιβλίων και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών ενισχύουν το ενδιαφέρον και την αυτονομία τους.

Καθοριστική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο και εμπνευστής της αναγνωστικής διαδικασίας. Με την κατάλληλη καθοδήγηση, τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος και την επιλογή κατάλληλου υλικού, μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη σχέση των παιδιών με το βιβλίο. Παράλληλα, η συνεργασία με την οικογένεια ενδυναμώνει αυτή τη διαδικασία, δημιουργώντας ένα ενιαίο πλαίσιο ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας.

Εξίσου σημαντική είναι η ύπαρξη και η σωστή οργάνωση της σχολικής βιβλιοθήκης, η οποία λειτουργεί ως χώρος μάθησης, εξερεύνησης και ψυχαγωγίας. Ένας ελκυστικός και λειτουργικός χώρος, με ποικιλία βιβλίων και δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης, ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν αναγνωστικές συνήθειες και να συνδέσουν το βιβλίο με θετικά συναισθήματα.

Συμπερασματικά, η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στο Νηπιαγωγείο δεν αποτελεί μια αποσπασματική δράση, αλλά μια συστηματική και συνεργατική διαδικασία που απαιτεί τον συνδυασμό κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών, υποστηρικτικού περιβάλλοντος και ενεργής συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά αναπτύσσουν όχι μόνο γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, αλλά και μια διαρκή και ουσιαστική σχέση με το βιβλίο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anagnostopoulou, D. (2002). *Logotechniki proslipsi sti Proscholiki kai Protovathmia Ekpaidefsi*. Athina: Patakis.
- Appleyard, J. (2017). *I diamorfosi tou anagnosti*. (K. Malafantis, Epim., & K. Despoiniadis, Metafr.) Athina: Gutenberg.
- Artzanidou, E., & Kouraki, Ch. (2014). Filanagnosia kai Dimiourgiki grafi. *Praktika Iou Diethnous Synedriou "Dimiourgiki Grafi"* (ss. 1-17). Athina - Florina: P.M.S. «Dimiourgiki Grafi».
- Artzanidou, E., Goulis, D., Grosdos, S., & Karakitsios, A. (2011). *Paichnidia Filanagnosias kai Anagnostikes Empsychoseis*. Athina: Gutenberg.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes.
- Gkliaou - Christodoulou, N. (2007). Filanagnosia, paidika entypa kai dimiourgikotita ton paidion. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, 12, 170 -181.

- Grosdos, S. (2011). I exerevnisi tis vivliothikis. Sto E. Artzanidou, D. Goulis, S. Grosdos, & A. Karakitsios (Epim.), *Paichnidia Filanagnosias kai Anagnostikes Empsychoseis* (ss. 239-271). Athina: Gutenberg.
- Karakitsios, A. (2012). *Filanagnosia: edo einai to taxidi*. Athina: Psychogios.
- Karpozilou, M. (2000). *To paidi sti chora ton vivlion. Symvoli sti meleti ton paidikon anagnosmaton*. Athina: Kastaniotis.
- Lockwood, M. (2008). *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*. London: Sage.
- Malafantis, K. (2005). *To paidi kai i anagnosi: Staseis, protimiseis, synitheies*. Athina: Grigoris.
- Malafantis, K. D. (2015). Paidagogikes praktikes gia tin proagogi tis filanagnosias ton paidion. Sto *Paidagogiki tis Logotechnias, I theoria, ta prosopa kai ta keimena* (ss. 151-186). Athina: Grigoris.
- Markidis, K. (2011). *Social literacy in school contexts: concepts and research instrument*. Athens: Report for the National Book Center of Greece.
- Panaou, P., & Vrasidas, Ch. (2013). To programma «Lifelong Readers» kai i proothisi tis filanagnosias se epipedo olokiris scholikis monadas. Sto A. Katsiki-Gkivalou, & D. Politis, *Kalliergontas ti Filanagnosia: Pragmatikotites kai Prooptikes* (ss. 210 –224). Athina: Diadrasi.
- Ross, C., McKechnie, L., & Rothbauer, P. (2005). *Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*. Westport, Connecticut: Libraries Limited.
- Tafa, E. (2001). *Anagnosi kai grafi stin proscholiki ekpaidefsi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Tsilimeni, T. (2008). Paremvatikes draseis stous goneis gia tin kalliergeia tis vivliofilias se paidia proscholikis kai protis scholikis ilikias. Sto A. Katsiki-Gkivalou, T. Kalogirou, & A. Chalkiadaki, *Filanagnosia kai Scholeio* (ss. 95-106). Athina: Patakis.

Κοινωνίες Παράδοξων: Οι σοβαρές προκλήσεις και οι ενθουσιώδεις προοπτικές της εποχής μας.

Ιωάννης Β. Ρήγας, Γλωσσολόγος, Μάστερ στη Γλωσσολογία, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Κάθε εποχή έχει τα παράδοξά της. Η δική μας δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Στο παρόν δοκίμιο καταγράφονται μερικές από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, παράλληλα με μερικές από τις μεγαλύτερες δυνατότητες - ευκαιρίες - προοπτικές της εποχής μας. Η μόρφωση, η δημιουργία, η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη βελτίωση της δουλειάς και της παραγωγικότητάς μας, η καλλιέργεια ενδιαφερόντων και αξιών και πάνω από όλα ο σεβασμός στον (συν)άνθρωπο μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση των όποιων προβλημάτων και να μας κάνουν να ατενίζουμε το μέλλον με περισσότερη αισιοδοξία και λιγότερο φόβο. Τα πράγματα δεν είναι τόσο μαύρα, ούτε όμως και υπέρλαμπρα, όπως στην πραγματικότητα ποτέ δεν ήταν. Η αριστοτελική μεσότητα, το μέτρο και η αισιοδοξία οφείλουν να μας οδηγούν σταθερά. Και να κάνουν τα σημερινά παράδοξα να δείχνουν λιγότερο παράδοξα στο τέλος.

Λέξεις- Κλειδιά: Κοινωνίες, Παράδοξα, Γνωσιακή Επιστήμη, Κοινωνική Φιλοσοφία.

Paradoxical Societies: The serious challenges and the enthusiastic prospects of our time

Ioannis B. Rigas, Linguist, MA in Linguistics, NKUA

Abstract

Every era has its own paradoxes. Ours could not be an exception. This essay records some of the greatest challenges, alongside some of the greatest possibilities—opportunities and prospects—of our time. Education, creativity, the effective use of technology to improve our work and productivity, the cultivation of our interests and values, and above all, respect for other human beings can help address existing problems and enable us to face the future with greater optimism and less fear. Things are neither as bleak nor as dazzling as they may seem; in reality, they never have been. The Aristotelian principle of the mean, moderation, and optimism ought to guide us steadily. In doing so, today's paradoxes may prove to be less paradoxical in the end.

Key-words: Societies, Paradoxes, Cognitive Science, Social Philosophy.

Εισαγωγή

Κάθε εποχή έχει τα παράδοξά της. Η δική μας δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Στο δοκίμιό μου με τίτλο «Η αγχωμένη γενιά και ο ρόλος των θεσμών», θέλοντας να αναφερθώ στην κατάσταση που αντιμετωπίζουν πολλοί νέοι άνθρωποι σήμερα, σημειώνω ότι:

«Τα σημερινά παιδιά ζουν σε μία εποχή των άκρων, μια εποχή παλινδρομήσεων και μεταπτώσεων. Από τη μία, απολαμβάνουν μια πρωτοφανή πληθώρα αγαθών, υπηρεσιών, αλλά και εμπειριών -καλλιτεχνικών, αθλητικών, ταξιδιωτικών κορυφαίου επιπέδου-, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να σπουδάσουν και να ασχοληθούν με ό, τι τους ενδιαφέρει, για μεγάλο χρονικό διάστημα. Από την άλλη, βιώνουν πρωτοφανή ψυχολογικά αδιέξοδα, συνεχή οικονομική πίεση και κρίση των σχέσεων με τους συνανθρώπους τους, στο βωμό της διαρκούς προσωπικής ανέλιξης» (Rigas, 2024).

Με την πάροδο του χρόνου συνειδητοποίησα πως οι αντιφάσεις και τα παράδοξα των καιρών μας στην πραγματικότητα είναι περισσότερα, αφορούν το σύνολο της κοινωνίας και μπορούν να αποτελέσουν το θέμα ενός αυτόνομου δοκιμίου, που να καταγράφει μερικές από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, παράλληλα με μερικές από τις μεγαλύτερες δυνατότητες - ευκαιρίες - προοπτικές της εποχής μας.

Τα παράδοξα

Ξεκινώντας από τις σημαντικότερες προκλήσεις, αυτές κατά την άποψή μου είναι:

- (α) Πολύ μεγάλη διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης, ειδικότερα στη νέα γενιά. Δυσκολία στην ανάγνωση και την κατανόηση απλών κειμένων, αδυναμία συγκέντρωσης σε μία δραστηριότητα πάνω από λίγα δευτερόλεπτα, χωρίς ο εγκέφαλος να σκεφτεί κάτι άλλο, να «ταξιδέψει», όπως λέμε.
- (β) Εξάρτηση από τα κινητά και τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, εφαρμογές, AI) ακόμα και για τα πιο απλά, όπως σύνθεση σύντομων κειμένων, μηνυμάτων και mail. Οι νέες τεχνολογίες και το AI μπορούν να βοηθήσουν σε ανθρώπινες εργασίες, δεν μπορούν όμως, ούτε θα μπορέσουν ποτέ να λάβουν τη στάση του κάθε ανθρώπου απέναντι στα πράγματα και να τον κάνουν επαγγελματία σε οποιονδήποτε τομέα από μόνες τους, χωρίς δική του ενεργή προσπάθεια. Ουσιαστικά αυτό που ίσχυε από πάντα, πριν το διαδίκτυο και το AI -ταλαντούχοι εργατικοί άνθρωποι μέσα από σκληρή καθημερινή δουλειά πετυχαίνουν στους τομείς τους- ισχύει και σήμερα, με καμία διαφοροποίηση.
- (γ) Διάβρωση της ανθρώπινης ψυχολογίας από τις συνεχείς συγκρίσεις στα social media, που δεν υπήρχαν σε τέτοια κλίμακα, ούτε σε τέτοια συχνότητα χωρίς αυτά. Άγχος, αναβλητικότητα, απάθεια και έλλειψη ερωτικών και επενδυτικών ρίσκων στον πραγματικό κόσμο από τους νέους (Haidt, 2024). Ζωή πίσω από τα κινητά και υπερ-καλλωπισμός των ψηφιακών προφίλ, έναντι πραγματικών δραστηριοτήτων στον πραγματικό κόσμο, με πραγματικούς ανθρώπους (Tasis, 2019, έννοια των «εικονιστικών υποκειμένων» που ανταλλάσσουν εικόνες σε «εικονιστικές κοινωνίες»).



Εικόνα 1: Η διάσπαση της προσοχής και η διάβρωση της ψυχολογίας εφήβων και νέων ανθρώπων από τα έξυπνα κινητά και πολλές εφαρμογές τους είναι γεγονότα επιβεβαιωμένα από τη σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα (Haidt, 2024).¹

(δ) Αμφισβήτηση του κύρους των θεσμών, με τα social media και τις έξυπνες εφαρμογές να παίρνουν τη θέση και να παίζουν το ρόλο τους για πολλούς GenZs και GenAs (ανθρώπους που γεννήθηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 90', έως τα τέλη της δεκαετίας του 00'), χωρίς όμως να υπάρχει κάποιος επίσημος έλεγχος, κάποια αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης ή κάποια θεσμική επιστημότητα σε αυτά. Επίσης, εξυπηρετούν κατά βάση ψυχαγωγικούς σκοπούς. Εξισωτική κουλτούρα του διαδικτύου: υψηλή τέχνη και κορυφαία επιστημονική έρευνα συνυπάρχει στον ίδιο χώρο με αναλώσιμες ευκαιριακές ειδήσεις και κουτσομπολίστικα ριάλιτι, κάτι που πιθανώς προκαλεί συγχύσεις στη σκέψη πολλών ανθρώπων, σχετικά με τη λειτουργία των πραγμάτων.

(ε) Τεράστια ανυπομονησία και έλλειψη μακροπρόθεσμων στόχων -καταλήγουν πρόχειρες και διαδικαστικές μερικές φορές ακόμα και ενδιαφέρουσες, δημιουργικές δουλειές, με το επιχείρημα ότι «και τον επόμενο χρόνο τα ίδια θα κάνουμε»-, ενώ δεν θα 'πρεπε. Η πλήξη και η ανία από τις διαδικαστικές καθημερινές δραστηριότητες και το εργασιακό άγχος που βιώνουμε όλοι στις μεγαλουπόλεις μεταφέρεται συχνά και σε περιόδους χαλάρωσης, διακοπών και διασκέδασης, ενώ η ευγένεια, η υπομονή, το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο και άλλα υγιή ανθρώπινα συναισθήματα γίνονται όλο και πιο δυσεύρετα καθημερινά. Η ίδια η ζωή δεν πρέπει να καταλήξει διαδικαστική, αλλά να αξιοποιείται συνειδητά, με εξερεύνηση όσο το δυνατόν περισσότερων πτυχών της, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο διάστημα. Όλα χρειάζονται (π.χ. και η μόρφωση και η άθληση και η διασκέδαση και η δημιουργία τέχνης και η εξερεύνηση του κόσμου), αλλά με μέτρο.

(στ) Δυσκολία πολλών ανθρώπων να απεμπλακούν από το κυνήγι των χρημάτων και των υλικών απολαύσεων και να εκτιμήσουν δραστηριότητες όπως η μόρφωση, η

¹ Photo by Ron Lach: <https://www.pexels.com/photo/kids-sitting-back-to-back-using-smartphones-9785013/>

δημιουργία και η άθληση, εάν δεν συνδέονται άμεσα με χρήματα. Ο μονομερής καπιταλισμός ως καταστροφέας αξιών και η ανθρωπιστική παιδεία ως η μόνη λύση απέναντι στο πρόβλημα. Το κυνήγι των χρημάτων δεν μπορεί να είναι πυξίδα της ζωής· οι αξίες και τα ενδιαφέροντα του κάθε ανθρώπου μπορούν και πρέπει πρωτίστως να είναι. Όπως έλεγε και ο Κορνήλιος Καστοριάδης στο «Η άνοδος της ασημαντότητας»:

«Θα έπρεπε να θέλουμε μια κοινωνία στην οποία οι οικονομικές αξίες θα έχουν πάψει να κατέχουν κεντρική (ή μοναδική) θέση, όπου η οικονομία θα έχει ξαναμπει στη θέση της, δηλαδή θα έχει γίνει ένα απλό μέσο του ανθρώπινου βίου και όχι ύστατος σκοπός, στην οποία επομένως θα έχουμε παραιτηθεί από την τρελή κούρσα προς μια συνεχώς αυξανόμενη κατανάλωση.» (Kastoriadis, 2000)

(ζ) Αδυναμία καλλιέργειας ευρύτερων ενδιαφερόντων σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού, εξαιτίας της δύσκολης (κυρίως οικονομικά και ψυχικά) καθημερινότητας που βιώνει. Πολλοί σύγχρονοι άνθρωποι αναλώνονται καθημερινά σε πολύωρες εξουθενωτικές δουλειές, σε βάρος της ανάπτυξης ευρύτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων τους (Bregman, 2017). Υπεραπασχολούνται με συγκεκριμένους τομείς της εμπειρίας, επειδή «είναι η δουλειά τους», ενώ το σωστό θα ήταν η επέκταση και σε άλλους συμπληρωματικούς και εξίσου ευεργετικούς με αυτούς τομείς. Αντί για παράδειγμα λίγοι να μορφώνονται πολύ, λίγοι να δημιουργούν πολύ και λίγοι να αθλούνται πολύ, όπως συμβαίνει, θα έπρεπε πολλοί να μορφώνονται, να δημιουργούν και να αθλούνται, έστω και από λίγο κάθε μέρα, προς όφελος των εαυτών τους και του συνόλου.



Εικόνα 2: Η δυσκολία πολλών ανθρώπων να απεμπλακούν από το κυνήγι των χρημάτων και να αναπτύξουν συστηματικά ευρύτερα ενδιαφέροντα, πέρα από «τη δουλειά τους», προβάλλει ως μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου (Bregman, 2017).²

² Photo by Mike van Schoonderwalt: <https://www.pexels.com/photo/close-up-of-money-bill-under-a-jigsaw-puzzle-5484745/>

(η) Οι τεχνολογίες προχωρούν με αλματώδεις ρυθμούς, η γνώση μας για ποικίλα φαινόμενα, από την κατανόηση του φυσικού κόσμου, έως την ιατρική και την ανθρώπινη ψυχολογία, μεγαλώνει χρόνο με το χρόνο, αλλά ούτε οι θεσμοί έχουν εκσυγχρονιστεί στον ίδιο βαθμό (τα ίδια μαθήματα, με τα ίδια βιβλία διδάσκονται εδώ και πολλά χρόνια στα ελληνικά σχολεία, από καθηγητές που πολλοί από αυτούς έχουν απόσταση πενήντα και πλέον ετών με τους μαθητές τους, Lakasas, 2024), ούτε η ανθρώπινη βιολογία με τις ατέλειές της για τους άντρες (π.χ. επιθυμία για διαρκή κυριαρχία) και τις γυναίκες (π.χ. επιθυμία για διαρκή προσοχή) άλλαξε στην ουσία της. Επίσης, οι νέες τεχνολογίες δεν έχουν αφομοιωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό από το κοινωνικό σύνολο. Η καρδιά της νεοελληνικής κοινωνίας παραμένει παραδοσιακή, ενώ ο κόσμος εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς καθημερινά. Υπάρχει ανάγκη για μείωση αυτού του χάσματος. Η στροφή στη διδασκαλία επιστημονικών (Ψυχολογία, Γνωστική Επιστήμη, Νευροεπιστήμη, Οικονομικά), έναντι αποκλειστικά ιδεολογικά φορτισμένων μαθημάτων (Αρχαία, εθνική Ιστορία, εθνική Λογοτεχνία, Foteinos, 2013) στις ανθρωπιστικές επιστήμες από νωρίς, η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες στον υπολογιστή (π.χ. δημιουργία ψηφιακής τέχνης) και η περαιτέρω επιμόρφωση πτυχιούχων και εργαζομένων σε θέματα χειρισμού των νέων τεχνολογιών, θα μπορούσε -και είναι απαραίτητο- να βελτιώσει την κατάσταση.

(θ) Δυσκολία εύρεσης κοινών αξιών και κοινού εδάφους, εξαιτίας της υπερ-εξατομικευσης και της υπερ-εξειδίκευσης της σύγχρονης ζωής. Ο σύγχρονος άνθρωπος επιχειρεί να φτιάξει ζωές εξατομικευμένες απολύτως στα μέτρα και τα ενδιαφέροντά του, κάτι που όμως δημιουργεί ζητήματα στην εύρεση κοινού εδάφους σε συζητήσεις και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, θέματα ζωτικής σημασίας για τα κατεξοχήν κοινωνικά όντα, τους ανθρώπους και τη συνοχή των κοινωνιών τους. Η ζωή δεν μπορεί να είναι διαρκώς πλήρως προσαρμοσμένη στις επιθυμίες μας και τα μέτρα μας και αυτό είναι κάτι που δεν πρέπει να ξεχνούν οι μεγαλωμένοι σε έναν κόσμο αφθονίας, προσωπικών εφαρμογών και εξατομικευμένης κατανάλωσης νεαροί ενήλικες.

(ι) Άρνηση της νέας γενιάς στην κριτική. Θεωρεί ότι έχει πάντοτε δίκιο, ενώ δεν έχει - κανείς δεν έχει μονίμως πάντα δίκιο-. Κουλτούρα των θετικών συναισθημάτων, των ιδιαίτερων εμπειριών και της υπερδιέγερσης των αισθήσεων, με τη λογική κρίση και τις ψύχραιμες, συνειδητές αποφάσεις να απουσιάζουν πολλές φορές (Reckwitz, 2023). Η έξαρση των συναισθημάτων εξαίρεται απ' τη βιομηχανία του θεάματος, έναντι ήρεμων επιτυχιών στο σχολείο ή τη δουλειά. Οι επαγγελματίες που συνδέονται με τα συναισθήματα συχνά (υπερ)αμείβονται, ενώ εκείνοι που δεν συνδέονται με αυτά, πολλές φορές δεν αμείβονται ανάλογα για τις υπηρεσίες τους.

Εκτός από τις παραπάνω δέκα προκλήσεις, τα γνωστά σε όλους μας κοινωνικά προβλήματα του λαϊκισμού, της παραπληροφόρησης, της συνωμοσιολογίας, της κλιματικής αλλαγής, της ενδοοικογενειακής και ενδοσχολικής βίας, της εμφάνισης ασθενειών εξαιτίας του ανθυγιεινού τρόπου ζωής και της γεωπολιτικής αποσταθεροποίησης συνεχίζουν να υφίστανται και οφείλουν να απασχολήσουν τη δημόσια σφαίρα, τη διάνοηση και την πολιτική δράση των ημερών μας, ώστε να καταπολεμηθούν άμεσα και αποτελεσματικά (Harari, 2018, 2024).

Τα ενθουσιώδη

Εκτός από τις προκλήσεις όμως, στην εποχή μας υφίστανται και ενδιαφέρουσες προοπτικές. Δέκα από αυτές είναι:

(α) Περισσότεροι άνθρωποι μορφώνονται (Pinker, 2018) και αποκτούν διδακτορικά διπλώματα (Lakasas, 2016). Η νέα γενιά έχει περισσότερα πτυχία και πιστοποιημένους τίτλους σπουδών (ξένες γλώσσες, υπολογιστές, μουσικά όργανα, σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης, συμμετοχή σε αθλητικά προγράμματα) από ποτέ, διευρύνοντας τα γνωστικά της ενδιαφέροντα.



Εικόνα 3: Πολλοί περισσότεροι νέοι, αλλά και μεγαλύτεροι άνθρωποι αποκτούν πτυχία πανεπιστημίου, μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα στην εποχή μας. Επένδυση στην επιστήμη, την τέχνη και την καινοτομία σημαίνει επένδυση στο μέλλον (Pinker, 2018).³

(β) Περισσότερα επιστημονικά και λογοτεχνικά βιβλία εκδίδονται και μεταφράζονται σε πολλές γλώσσες χρόνο με το χρόνο, ενώ το επίπεδο του βασικού επιστημονικού γραμματισμού έχει βελτιωθεί, χάρη σε δημόσιες (σεμινάρια, δημόσιες διαλέξεις, ημερίδες) και ιδιωτικές (επικοινωνία της επιστήμης) πρωτοβουλίες. Επένδυση στην επιστήμη, την τέχνη και την καινοτομία σημαίνει επένδυση στο μέλλον.

(γ) Με μια απλή σύνδεση στο διαδίκτυο έχουμε άμεση πρόσβαση σε κορυφαία δημιουργήματα (επιστημονικά, καλλιτεχνικά, δημοσιογραφικά κ.ά.) και έγκυρες πληροφορίες, αγαθά πολύτιμα, δυσεύρετα και ακριβά στο παρελθόν. Το κόστος για αυτή την πρόσβαση είναι αμελητέο για τον μέσο πολίτη, αρκεί να ξέρει πού να ψάξει και τι να αναζητήσει, βάσει ενός συγκεκριμένου πλαισίου (π.χ. ερευνητικού, εκπαιδευτικού, καλλιτεχνικού, δημοσιογραφικού, αθλητικού, ψυχαγωγικού) κάθε φορά.

³ Photo by Pixabay: <https://www.pexels.com/photo/newly-graduated-people-wearing-black-academy-gowns-throwing-hats-up-in-the-air-267885/>

(δ) Ιδιαίτερα εξειδικευμένοι νέοι επαγγελματίες καινοτομούν σε διάφορους χώρους και επιβραβεύονται ηθικά και υλικά για τη δουλειά τους, όποια και αν είναι αυτή (αθλητισμός, επιχειρήσεις, τέχνη, ένοπλες δυνάμεις, πολιτική, τεχνολογία). Υπάρχουν πολύ περισσότερες επιλογές καριέρας και δυνατότητες δραστηριοποίησης από απόσταση για νέους εργαζομένους, κάτι που πριν λίγα χρόνια δεν ήταν πραγματικότητα.

(ε) Ο αριθμός των νέων «creatives», των δημιουργικών δηλαδή ανθρώπων που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για δημιουργικούς σκοπούς και επιδιώκουν δημιουργικές καριέρες αυξάνεται χρόνο με το χρόνο. Η νέα γενιά έχει μεγαλύτερη ευχέρεια με τις νέες τεχνολογίες, σε ό, τι και αν κάνει και δεν φοβάται να τις χρησιμοποιήσει για να δημιουργήσει κάτι ενδιαφέρον και να ωφελήσει μέσω αυτού το σύνολο, νοσηματοδοτώντας ενεργά παράλληλα τη ζωή της.

(στ) Τα ταξίδια έχουν γίνει πιο προσιτά στο μέσο πολίτη. Πολλά νέα παιδιά από λαϊκά και μεσοαστικά σπίτια έχουν ταξιδέψει από μικρή ηλικία και ταξιδεύουν κάθε χρόνο στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ζώντας ιδιαίτερες πολυπολιτισμικές εμπειρίες. Ο κοσμοπολιτισμός και η πολύπλευρη ενδιαφέρουσα ζωή είναι προσιτά σε περισσότερους ανθρώπους, σε έναν γενικά περισσότερο ανεπτυγμένο και διασυνδεδεμένο κόσμο.

(ζ) Κορυφαία θεάματα (σινεμά, θέατρα, συναυλίες, αγώνες), στα μεγάλα αστικά κέντρα (κυρίως το χειμώνα) και την επαρχία (κυρίως το καλοκαίρι) μας ψυχαγωγούν και μας εκφράζουν όλους, ενώ οι συντελεστές τους αναγνωρίζονται και αμείβονται για τη δουλειά τους. Οι επιλογές είναι ποικίλες και για κάθε γούστο.

(η) Πολύς κόσμος εργάζεται, με σκοπό να χτίσει τη ζωή του σε στέρεες οικονομικές βάσεις από νωρίς. Οι έξυπνες οικονομικές κινήσεις και η σκληρή δουλειά με σκοπό την οικονομική ανεξαρτησία είναι δύο χαρακτηριστικά που διακρίνουν ανταγωνιστικούς νέους, αλλά και μεγαλύτερους ανθρώπους του σήμερα.

(θ) Η νέα γενιά νοιάζεται περισσότερο για την ουσία των πραγμάτων, όντας απελευθερωμένη από αγκυλώσεις, άγχη, προκαταλήψεις, κακές συνήθειες (π.χ. τηλεόραση, κάπνισμα, ποτό) και δεισιδαιμονίες των παλαιότερων γενεών. Είναι πιο ανοιχτόμυαλη, πιο πρακτική, πιο ανεκτική στη διαφορετικότητα, με το γεγονός αυτό να είναι αν μη τι άλλο θετικό.

(ι) Υπάρχει πληθώρα αγαθών, από φαγητά και ρούχα έως εξατομικευμένες εφαρμογές υγείας και έξυπνα ρολόγια που μας παρακινούν να ασκηθούμε, τα οποία μπορούν να επιλέξουν οι ενδιαφερόμενοι, συχνά σε πολύ συμφέρουσες για αυτούς τιμές. Η παράδοση γίνεται στο σπίτι τους ή κοντά στο σπίτι τους, συχνά με μηδενικό κόστος. Ο μεγάλος ανταγωνισμός παράλληλα ωθεί τις εταιρείες παραγωγής προϊόντων να γίνουν καλύτερες, επίσης προς όφελος των καταναλωτών.



Εικόνα 4: Πληθώρα αγαθών, προϊόντων, υπηρεσιών και τεχνολογικών εργαλείων δουλειάς είναι διαθέσιμη στους ανθρώπους, ενώ ο μεγάλος ανταγωνισμός ωθεί τις εταιρείες παραγωγής να βελτιώνονται και να δημιουργούν όλο και πιο ανταγωνιστικά και λειτουργικά προϊόντα.⁴

Επίλογος

Συνοψίζοντας, η παρούσα κατάσταση στις ανεπτυγμένες σύγχρονες κοινωνίες μάς κάνει συχνά να νιώθουμε πως ζούμε σε κοινωνίες παράδοξων, παράδοξες, κοινωνίες. Των σοβαρών προκλήσεων (σε προσωπικό, οικογενειακό, ακόμα και συλλογικό ενίοτε επίπεδο) από τη μία και των ενθουσιωδών δυνατοτήτων (στην εργασία, στα ταξίδια, στις εμπειρίες) από την άλλη. Οι προκλήσεις συνυπάρχουν με τις προοπτικές. Συμβαίνουν την ίδια στιγμή και μας προκαλούν αμηχανία και ερωτήματα πολλές φορές στην καθημερινότητά μας:

(α) Πώς γίνεται για παράδειγμα η νέα γενιά να είναι τόσο μορφωμένη, δημιουργική και πολυταξιδεμένη και την ίδια στιγμή τόσο αγχωμένη, ευερέθιστη, και καταθλιπτική;

(β) Πώς γίνεται μεγάλο μέρος της κοινωνίας να έχει άμεση πρόσβαση σε έγκυρες γνώσεις και έγκριτους συγγραφείς, αλλά να λειτουργεί συχνά παρορμητικά, συναισθηματικά και παράλογα, αρνούμενη την κριτική και παραβλέποντας τη γνώση;

(γ) Πώς γίνεται να έχει τόσα εργαλεία στη διάθεσή του -όλα όσα χρειάζεται στην πραγματικότητα- για να κάνει ό, τι θελήσει, αλλά να είναι σε μεγάλο ποσοστό άβουλο, αναβλητικό, αντιδραστικό και οργισμένο με όλους και με όλα;

(δ) Τέλος, γιατί συλλογικά είμαστε συχνά σφιγμένοι, νοσταλγικοί, ενοχικοί και απογοητευμένοι από τα πράγματα, ενώ τα ίδια τα πράγματα συχνά μας διαψεύδουν;

⁴ Photo by Cup of Couple: <https://www.pexels.com/photo/arrangement-of-different-kinds-of-fruit-on-concrete-blocks-7657333/>

Στο σημείο αυτό μπορεί να δώσει κάποιες απαντήσεις η γνωστική ψυχολογία, παραθέτοντας ορισμένες γνωστικές προκαταλήψεις που ενυπάρχουν στο νου μας, προδιαθέτοντας τη σκέψη και τη δράση μας. Ο εξωραϊσμός του παρελθόντος (σκεφτόμαστε για το παρελθόν με μία ρομαντική νοσταλγία, χωρίς αυτή να δικαιολογείται πάντοτε), η διχοτομική σκέψη (εμείς vs εσείς, οι άλλοι) και η προδιάθεση αρνητικότητας (ρέπουμε στον αρνητισμό και δυσκολευόμαστε να θυμηθούμε και να διατηρήσουμε για πολύ θετικά συναισθήματα) είναι τρεις σημαντικές γνωστικές προκαταλήψεις που καθορίζουν σε πολλές περιπτώσεις τη συμπεριφορά μας. Τουλάχιστον οφείλουμε να τις αναγνωρίζουμε, όταν πρέπει και να τις αντιμετωπίζουμε, όταν χρειάζεται (Rigas, 2023). Σύμφωνα με τον βιολόγο Edward Wilson ζούμε με «παλαιολιθικά συναισθήματα», σε «μεσαιωνικούς θεσμούς», ενώ παράλληλα έχουμε πρόσβαση σε «θεϊκή τεχνολογία». Το τρίπτυχο αυτό αποτελεί από μόνο του μια αντίφαση που, με τη σειρά της, οδηγεί στη γέννηση περαιτέρω αντιφάσεων στη σύγχρονη πραγματικότητα, στην οποία ζούμε (Wilson, 2009).

Κάθε εποχή έχει τις προκλήσεις, τις προοπτικές και τα παράδοξά της. Η μόρφωση, η δημιουργία, η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη βελτίωση της δουλειάς και της παραγωγικότητάς μας, η καλλιέργεια ενδιαφερόντων και αξιών και πάνω από όλα ο σεβασμός στον (συν)άνθρωπο μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση των παραπάνω προβλημάτων και να μας κάνουν να ατενίζουμε το μέλλον με περισσότερη αισιοδοξία και λιγότερο φόβο. Τα πράγματα δεν είναι τόσο μαύρα, ούτε όμως και υπέρλαμπρα, όπως στην πραγματικότητα ποτέ δεν ήταν. Η αριστοτελική μεσότητα, το μέτρο και η αισιοδοξία οφείλουν να μας οδηγούν σταθερά. Και να κάνουν τα σημερινά παράδοξα να δείχνουν λιγότερο παράδοξα στο τέλος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bregman, R. (2017). *Utopia for Realists: And How We Can Get There*. London: Bloomsbury Publishing.
- Foteinos, D. (2013). *Istoria ton analytikon programmaton tis defterovathmias ek-paidefsis (1950 - 1980)*. Athina: Gutenberg.
- Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. New York: Penguin Random House.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. New York: Vintage Books.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: A Brief History of Information Networks from the Stone Age to AI*. New York: Random House Publishing Group.
- Kastoriadis, K. (2000). *I anodos tis asimantotitas*. Athina: Ypsilon / vivlia.

- Lakasas, A. (2016, December, 27). Yperparagogi Ellinon didaktoron. *Kathimerini*. Retrieved 20 February 2025, from <https://www.kathimerini.gr/society/889270/yperparagogi-ellinon-didaktoron/>.
- Lakasas, A. (2024, October, 22). Giraskoun aei didaskontes oi ekpaideftikoi – «Misos aionas diafora me tous mathites mas». *Kathimerini*. Retrieved 20 February 2025, from <https://www.kathimerini.gr/society/563283859/giraskoun-aei-didaskontes-oi-ekpaideftikoi-misos-aionas-diafora-me-tous-mathites-mas/>.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. New York: Viking.
- Reckwitz, A. (2023). *To telos ton psevdaisiaseon*. Athina: Alexandraia.
- Rigas, I. B. (2023). 21 Vasikes Gnostikes Prokatalipseis. *Epistimoniko Arthro*. Iلكتروniki Dimosiefsi sto ekpa.academia.edu/IoannisRigas.
- Rigas, I. B. (2024). *I «anchomeni genia» kai o rolos ton thesmon: Mia paidagogiki prosengisi*. Neos Paidagogos online, 42, 320-334.
- Tasis, Th. (2019). *Psifiakos Anthropismos: Eikonistiko ypokeimeno kai techniti noimosyni*. Athina: Armos.
- Wilson, E. O. (2009, September 10). James Watson and Edward O. Wilson: An intellectual entente. *Harvard Magazine*. <https://www.harvardmagazine.com/2009/09/james-watson-edward-o-wilson-intellectual-entente>

Το Παραμύθι στο Νηπιαγωγείο

Νίκη Τσιαμάκη, M.Ed., M.Sc., Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Τα παραμύθια αποτελούν ένα βασικό παιδαγωγικό εργαλείο στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από τις ιστορίες τους, τους συμβολισμούς και τους χαρακτήρες ενισχύουν τη γλωσσική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Επιπλέον, τα παραμύθια έχουν σημαντική συμβολή στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσω της ταύτισης με τους ήρωες, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται συναισθήματα, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση. Παράλληλα, έρχονται σε επαφή με αξίες όπως η δικαιοσύνη, η συνεργασία, ο σεβασμός, η υπευθυνότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας, γεγονός που ενισχύει την κοινωνικοποίησή τους και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων ζωής. Ακόμη, το παραμύθι καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική και βιωματική, καθώς μπορεί να ενσωματωθεί σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και να υποστηρίξει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, παραμύθια, ανάπτυξη παιδιών, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα.

The Fairy Tale in Kindergarten

Niki Tsiamaki, M.Ed., M.Sc., Kindergarten teacher

Abstract

Fairy tales are an essential pedagogical tool in preschool education, as they contribute substantially to children's development. Through their stories, symbols, and characters, they enhance language development, creativity, and critical thinking, while also helping children develop imagination and communication skills. In addition, fairy tales make a significant contribution to children's emotional and social development. By identifying with the heroes, children learn to recognize and manage emotions, cultivating empathy. At the same time, they are introduced to values such as justice, cooperation, respect, responsibility, and acceptance of diversity, which strengthen their socialization and the formation of positive life attitudes. Furthermore, fairy tales make the learning process more engaging and experiential, as they can be integrated into different subject areas and support an interdisciplinary approach to knowledge.

Key-Words: Kindergarten, fairy tales, child development, empathy, creativity.

Εισαγωγή

Το παραμύθι αποτελεί μία από τις αρχαιότερες αλλά και διαχρονικά ζωντανές μορφές αφήγησης, καθώς επηρεάζει ουσιαστικά τον εσωτερικό κόσμο των ατόμων, συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών και μεταδίδει σημαντικά νοήματα με τρόπο άμεσο και ελκυστικό. Μέσα από τους χαρακτήρες, τις δοκιμασίες και τους συμβολισμούς του, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έννοιες όπως η συνεργασία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η φροντίδα για το περιβάλλον καθώς και η συμμετοχή και η υπευθυνότητα (Μαλαφάντης, 2014).

Είτε πρόκειται για παραδοσιακά είτε για σύγχρονα παραμύθια, ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στην ψυχαγωγία. Προβάλλουν πρότυπα συμπεριφοράς και αντανakλούν κοινωνικές πραγματικότητες. Για παράδειγμα, ο ήρωας που αντιστέκεται στην αδικία, στηρίζει τον αδύναμο ή συνεργάζεται με άλλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, μεταφέρει στα παιδιά τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής. Αυτή η στάση μπορεί να ξεκινήσει από το σχολικό περιβάλλον, να επεκταθεί στην κοινότητα και αργότερα να εκφραστεί στην ευρύτερη κοινωνία (Ντούλια, 2010).

Στο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, το παραμύθι κατέχει σημαντική θέση ως μέσο ενίσχυσης του προφορικού λόγου, της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης. Ο συνδυασμός εικόνας και αφήγησης ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών και διευκολύνει την κατανόηση της γλώσσας, ιδιαίτερα σε παιδιά που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει την ανάγνωση. Μέσα από την ακρόαση, την αναδιήγηση και τη δημιουργία ιστοριών, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, καλλιεργούν αφηγηματικές δεξιότητες και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Ταυτόχρονα, η γωνιά της βιβλιοθήκης δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον επαφής με το βιβλίο και στηρίζει τον πρώιμο εγγραμματοισμό, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση των παιδιών. Επιπλέον, προσφέρει ευκαιρίες για συνεργατικές και εκφραστικές δραστηριότητες, ενώ συνδέεται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που αφορούν την ταξινόμηση, τη σύγκριση και την αναπαράσταση. Ακόμη, συμβάλλει στη δημιουργία του θετικού συναισθηματικού κλίματος μάθησης, ενισχύοντας τη φαντασία και την έκφραση με φυσικό και ευχάριστο τρόπο για τα παιδιά (Λαζαρίδου & Γρίβα, 2014· Ντοροπούλου, 2013).

Το Παραμύθι στο Νηπιαγωγείο

Το παραμύθι συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη στο Νηπιαγωγείο, κυρίως μέσω της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των παιδιών. Μέσα από συζητήσεις γύρω από τις επιλογές και τις συμπεριφορές των ηρώων, τα παιδιά εξασκούνται στο να εξετάζουν καταστάσεις, να αναγνωρίζουν τι είναι δίκαιο ή άδικο και να αναζητούν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσουν την ικανότητα να διαμορφώνουν άποψη, να παίρνουν θέση και να ενεργούν με υπευθυνότητα. Επιπλέον, συχνά ταυτίζονται με πρόσωπα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή προσπαθούν να βοηθήσουν

τους άλλους, γεγονός που ενισχύει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, στοιχείο απαραίτητο για τη διαμόρφωση κοινωνικά ευαισθητοποιημένων πολιτών (Λαζαρίδου & Γρίβα, 2014).

Παράλληλα, το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για βιωματικές δραστηριότητες τόσο στο σχολείο όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, μια ιστορία σχετική με την ανακύκλωση μπορεί να οδηγήσει σε οικολογικές δράσεις μέσα στην τάξη, ενώ ένα παραμύθι που αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για τη δημιουργία αφίσας ή τη συμμετοχή σε δράσεις ενημέρωσης. Επίσης, μέσα από αφηγήσεις όπου ομάδες ηρώων συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις και αποφασίζουν συλλογικά, τα παιδιά γνωρίζουν με φυσικό και κατανοητό τρόπο τις βασικές αρχές της δημοκρατικής λειτουργίας (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2007).

Ιδιαίτερη αξία έχουν και τα σύγχρονα παραμύθια που δημιουργούνται με στόχο την ευαισθητοποίηση γύρω από τα κοινωνικά ζητήματα. Πολλά παιδικά βιβλία πραγματεύονται θέματα όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η φτώχεια, η προστασία των ζώων και η ισότητα των φύλων. Μέσα από τέτοιες ιστορίες ενθαρρύνεται ο διάλογος, γεννιούνται προβληματισμοί και τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο όχι μόνο ως προσωπική εμπειρία, αλλά και ως χώρο συλλογικής ευθύνης και δράσης. Παράλληλα, ιδιαίτερα δημιουργική παιδαγωγική πρακτική αποτελεί και η συγγραφή παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά με θέματα που σχετίζονται με την πολιτειότητα. Όταν τα παιδιά επινοούν ιστορίες στις οποίες παρουσιάζονται κοινωνικά ζητήματα και πιθανές λύσεις, αναπτύσσουν ενεργητική στάση απέναντι στην πραγματικότητα που τα περιβάλλει (Αθανασοπούλου & Παπαγγελή, 2012).

Καθοριστικής σημασίας σε αυτή τη διαδικασία είναι και η συμβολή των ενηλίκων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και υποστηρικτή, προσφέροντας ευκαιρίες για έκφραση, διάλογο και συμμετοχή σε δράσεις. Ταυτόχρονα, οι γονείς, μέσα από την κοινή ανάγνωση παραμυθιών στο σπίτι, ενισχύουν τη σχέση με τα παιδιά τους και παράλληλα μεταδίδουν αξίες, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς. Συνεπώς, η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια μπορεί να προσφέρει στα παιδιά σταθερές και ουσιαστικές εμπειρίες πολιτειότητας, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και μέσα από την καθημερινή πράξη (Κούτρας & Μαλαφάντης, 2007).

Τα Οφέλη του Παραμυθιού

Το παραμύθι κατέχει ιδιαίτερα σημαντική θέση στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, κυρίως στις μικρές ηλικίες, καθώς αποτελεί ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο με πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμβολή του θεωρείται ουσιαστική για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, αφού ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας, αλλά και ως εργαλείο

υποστήριξης, συμβουλευτικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης των παιδιών (Παπανικολάου, 2009).

Μέσα από την ανάγνωση ή την ακρόαση παραμυθιών, τα παιδιά αποκτούν σημαντικές γνώσεις και έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν με πιο εύκολο και κατανοητό τρόπο σύνθετες έννοιες και ζητήματα της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς, έθιμα, παραδόσεις και τρόπους ζωής, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με την έννοια της ετερότητας και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ιδιαιτερότητες των άλλων ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για τον κόσμο και αναπτύσσουν ευρύτερη κοινωνική συνείδηση (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2003· Thiesen, 2014).

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του παραμυθιού στην καλλιέργεια αξιών και θετικών στάσεων ζωής. Τα μηνύματα των ιστοριών, οι πράξεις των ηρώων και η εξέλιξη της πλοκής βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες όπως η δικαιοσύνη, η φιλία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η υπευθυνότητα. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των πράξεων και μαθαίνουν να ξεχωρίζουν το σωστό από το λανθασμένο, υιοθετώντας θετικά πρότυπα συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους και στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Κυαμέτη, 2012· Ντούλια, 2010).

Το παραμύθι συμβάλλει σημαντικά και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από τις ιστορίες τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται συναισθήματα όπως ο φόβος, η λύπη, η χαρά και η αγωνία. Τα αισιόδοξα μηνύματα και η θετική έκβαση πολλών παραμυθιών ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, μειώνουν ανασφάλειες και βοηθούν το παιδί να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη δύναμη τις δυσκολίες της ζωής. Επίσης, ενισχύεται η ενσυναίσθηση και η αυτογνωσία, καθώς το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες και προβληματίζεται πάνω στις εμπειρίες τους (Ντούλια, 2010· Ξέστερνου, 2013).

Η συστηματική επαφή με το παραμύθι ενισχύει βασικές γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Τα παιδιά καλλιεργούν την ικανότητα συγκέντρωσης και προσεκτικής ακρόασης, βελτιώνουν τον προφορικό και γραπτό λόγο, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν να αποδίδουν το περιεχόμενο μιας ιστορίας με δικά τους λόγια. Επιπλέον, ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά, να διατυπώνουν απόψεις, να εξάγουν συμπεράσματα και να επιλύουν προβλήματα, αναπτύσσοντας έτσι ουσιαστικές μαθησιακές δεξιότητες (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2003· Ντοροπούλου, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του παραμυθιού στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Μέσα από τον συμβολικό κόσμο των ιστοριών, τα παιδιά ενεργοποιούν τη σκέψη τους, δημιουργούν εικόνες, εκφράζονται και αναπτύσσουν τη μυθοπλαστική τους ικανότητα. Τα σύμβολα και οι αφηγηματικές εικόνες των παραμυθιών φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με στοιχεία της φύσης, της μυθολογίας, του

πολιτισμού και των κοινωνικών αξιών, διευρύνοντας τους πνευματικούς τους ορίζοντες (Αυγητίδου, Τζεκάκη, & Τσάφος, 2016· Ντοροπούλου, 2013).

Τέλος, το παραμύθι αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική, βιωματική και συμμετοχική. Μέσα από δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση, η αφήγηση, η χρήση της φωνής και της κίνησης, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και λειτουργούν δημιουργικά μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, το παραμύθι αποτελεί αφετηρία για σχέδια εργασίας, διαθεματικές προσεγγίσεις και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, ενισχύοντας παράλληλα την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Δογάνη, 2012· Αναγνωστοπούλου, 2002).

Παιδαγωγική Αξία του Παραμυθιού

Η αξιοποίηση του παραμυθιού στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου επιστημονικού ενδιαφέροντος, καθώς τα παιδαγωγικά οφέλη που προσφέρει είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Με βάση τον Vitz (1990), οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν πάντοτε συστηματικά το παραμύθι ως διδακτικό εργαλείο, παρότι η αφήγηση έχει αναγνωριστεί ως βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Μέσα από βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν το παραμύθι στη διδασκαλία και να μεταδώσουν τη γνώση με πιο ουσιαστικό και ενδιαφέροντα τρόπο. Έτσι, η μαθησιακή διαδικασία ξεπερνά τη στείρα μετάδοση πληροφοριών και εμπλουτίζεται με δράσεις που ανανεώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στις μικρές ηλικίες, το παραμύθι αποτελεί ένα αξιόλογο μέσο μάθησης, καθώς η ανάγνωσή του οδηγεί σε σημαντικά συμπεράσματα και γόνιμους προβληματισμούς. Πρόκειται για ένα εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ως εκ τούτου, μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά, συμβάλλοντας στην κατανόηση απλών αλλά και πιο σύνθετων εννοιών. Παράλληλα, μέσω των παραμυθιών τα παιδιά εξασκούνται στη δημιουργική γραφή, καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα (Ντοροπούλου, 2013).

Επιπλέον, το παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ολοκληρωμένο αφηγηματικό κείμενο που στηρίζει την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Με βάση την ηλικία των μαθητών, διαμορφώνονται οι κατάλληλες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, το παρελθόν και το μέλλον της ιστορίας ή ακόμη και με τη συνέχεια της δράσης του μύθου με δικές τους ιδέες. Η πλοκή, οι χαρακτήρες και τα χαρακτηριστικά κάθε παραμυθιού προσφέρουν στον εκπαιδευτικό το κατάλληλο υλικό, ώστε να καθοδηγήσει τους μαθητές στη δομή μιας αφήγησης, στη σύνθεση ιστοριών και στην αξιοποίηση της γλώσσας. Επειδή το ύφος

του παραμυθιού είναι συνήθως απλό και άμεσο, γίνεται εύκολα κατανοητό από παιδιά μικρότερων ηλικιών και προσφέρεται για δημιουργική επεξεργασία (Ντούλια, 2010).

Η απλή γλώσσα αποτελεί βασικό λόγο για τον οποίο το παραμύθι είναι ιδιαίτερα αγαπητό, κυρίως στα μικρά παιδιά. Μέσα από αυτό εξοικειώνονται με τη δομή ενός κειμένου, μαθαίνουν να οργανώνουν το νόημα και να συνθέτουν σωστά τις σκέψεις τους. Η ανάγνωση παραμυθιών ενισχύει τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία που βοηθά στην απόκτηση σημαντικών γλωσσικών ικανοτήτων. Η συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με τους ήρωες λειτουργεί ως κίνητρο για μεγαλύτερη ενασχόληση με τον λόγο (Ντούλια, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η εικονογράφηση των παραμυθιών. Έρευνες δείχνουν ότι ο τρόπος παρουσίασης των εικόνων στις μικρές ηλικίες έχει καθοριστική σημασία, επειδή μέσα από αυτές τα παιδιά ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ενώ παράλληλα ενισχύουν τον προφορικό τους λόγο. Η «ανάγνωση» της εικόνας μεταφέρει μηνύματα και σε ορισμένες περιπτώσεις η δύναμή της μπορεί να είναι ακόμη μεγαλύτερη από εκείνη του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 2008· Τσιλιμένη, 2013· Ασωνίτης, 2001).

Το εικονογραφημένο παραμύθι ανταποκρίνεται έτσι σε διαφορετικές παιδαγωγικές ανάγκες, τόσο γνωστικές όσο και αισθητικές. Η εικόνα κινητοποιεί τους μαθητές να συμμετάσχουν σε ουσιαστικές δραστηριότητες και ενεργοποιεί δεξιότητες όπως η ερμηνεία, η παρατήρηση και η ανάλυση. Τα εικαστικά στοιχεία λειτουργούν ως ερέθισμα, ώστε τα παιδιά να αποκωδικοποιούν την ιστορία, να την ερμηνεύουν και να συνεχίζουν δημιουργικά τη διήγηση μέσα από τη φαντασία τους. Ως εκ τούτου, με τις κατάλληλες ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το υλικό για ασκήσεις και ομαδικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία και βελτιώνουν τη σχολική επίδοση (Γιαννικοπούλου, 2008· Τσιλιμένη, 2013· Ασωνίτης, 2001).

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη του παραμυθιού ως παιδαγωγικού μέσου προκύπτει ότι είναι ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ουσιαστικά στην προσχολική εκπαίδευση και ειδικότερα στο Νηπιαγωγείο. Η αξία του δεν περιορίζεται μόνο στην ψυχαγωγία, αλλά επεκτείνεται στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από τις ιστορίες, τους συμβολισμούς και τους ήρωες, τα παιδιά κατανοούν σημαντικές έννοιες, διαμορφώνουν στάσεις ζωής και αποκτούν εμπειρίες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του παραμυθιού στην καλλιέργεια αξιών, όπως η δικαιοσύνη, η συνεργασία, ο σεβασμός, η ισότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η υπευθυνότητα. Παράλληλα, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, να αναγνωρίζουν συναισθήματα και να οικοδομούν θετικές κοινωνικές σχέσεις. Μέσα

από την ταύτιση με τους ήρωες και την κατανόηση των πράξεών τους, τα παιδιά εξασκούνται στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση της ηθικής σκέψης.

Επιπλέον, το παραμύθι ενισχύει ουσιαστικά τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, στη βελτίωση της ακρόασης και της συγκέντρωσης, καθώς και στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Παράλληλα, μπορεί να αξιοποιηθεί διαθεματικά σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, καθιστώντας τη μάθηση πιο ευχάριστη, βιωματική και αποτελεσματική.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο ρόλος του παραμυθιού στην καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη από την προσχολική ηλικία. Μέσα από ιστορίες που αναδεικνύουν κοινωνικά ζητήματα, συλλογική δράση, δημοκρατικές διαδικασίες και σεβασμό στα δικαιώματα, τα παιδιά εισάγονται στις βασικές αρχές της πολιτεότητας. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσουν κοινωνική ευαισθησία, αίσθημα ευθύνης και θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή στα κοινά.

Επιπλέον, καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική αξιοποίηση του παραμυθιού είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της οικογένειας. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες, μπορεί να μετατρέψει το παραμύθι σε αφορμή για διάλογο, συνεργασία, δημιουργική έκφραση και βιωματική μάθηση. Παράλληλα, η οικογένεια, μέσω της κοινής ανάγνωσης και της συζήτησης στο σπίτι, μπορεί να ενισχύσει τον συναισθηματικό δεσμό με το παιδί και να συμβάλλει στη μετάδοση θετικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς.

Συνοψίζοντας, το παραμύθι αποτελεί ένα πολυδιάστατο και διαχρονικό μέσο αγωγής και μάθησης, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η συστηματική ένταξή του στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών και να συμβάλει στη διαμόρφωση αυριανών πολιτών με γνώσεις, ευαισθησίες και κοινωνική υπευθυνότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anagnostopoulou, V. (2002). *Techni kai techniki tou paramythiou*. Athina: Kastaniotis.
- Asonitis, P. (2001). *I eikonografisi sto Vivlio paidikis logotechnias*. Athina: Kastaniotis.
- Athanasopoulou, M., & Papangeli, A. (2012). I apotelesmatikotita tis paradosiakis afigisis kai tis psifiakis apeikonisis stin proscholiki ilikia. *Praktika tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 6o Panellinio Synedrio*. http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/2_Papaggeli_athanasopoulou.pdf

- Avgitidou, S., Tzekaki, M., & Tsafos, V. (2016). *Oi ypopsifioi ekpaideftikoi paratiroun, paremvainoun kai anastochazontai*. Athina: Gutenberg.
- Dogani, K. (2012). *Mousiki stin Proscholiki Agogi: Allilepidrasi paidiou-paidagogou*. Athina: Gutenberg.
- Giannikopoulou, A. (2008). *Sti chora ton chromaton. To Synchrono Eikonografimeno paidiko Vivlio*. Athina: Papadopoulos.
- Gkliaou - Christodoulou, N. (2007). Filanagnosia, paidika entypa kai dimiourgikotita ton paidion. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, 12, 170-181.
- Koutras, S. G., & Malafantis, K. D. (2007). *I paidagogiki kai didaktiki axiopoisi tou paramythiou*. Athina: Grigoris.
- Kyameti, M. (2012). *To elliniko laiko paramythi: i paidagogiki tou axiopoisi*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Lazaridou, I., & Griva, E. (2014). Paizo, epikoinono kai gnorizo ton kosmo mesa apo to paramythi: Ena protzeft dimiourgikis ekfrasis kai polypolitismikis afypnisis sto nipiagogeio. *Sto 5o Panellinio Synendrio, Etaireia Epistimon Agogis Dramas: I Dimiourgikotita stin Ekpaidefsi*. Drama.
- Malafantis, K. (2014). *To paramythi stin ekpaidefsi*. Athina: Diadrasi.
- Ntoulia, A. (2010). Didaskontas mesa apo ta paramythia: Dynatotites - oria - prooptikes. *Praktika tou Ellinikou Institutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis, 5o Panellinio Synedrio me thema «Mathaino pos na mathaino»*.
- Ntoropoulou, M. (2013). *I Didaktiki kai i Axiologisi tou graptou logou mesa apo to paramythi*. Athina: Grigoris.
- Papanikolaou, Ch. (2009). *Me mousiki, me kinisi: Paichnidia Mousikokinitikis Agogis*. Athina: Ekdoseis Topos.
- Sivropoulou, E., & Chatzisavvidis, S. (2003). I symvoli ton eikonografimenon mikron istorion ston emploutismo tou lexilogiou ton nipion. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou*, 5, 184.
- Thiesen, P. (2014). *Paidika Paichnidia: Gia tin apoktisi somatikon, pnevmatikon, koinonikon & dimiourgikon dexiotiton*. Athina: Ekdoseis Ion.
- Tsilimeni, T. (2013). *I afigisi istorion gia tin proothisi tis diapolitismikis ekpaidefsis: Zitimata efarmogis kai paradeigmata*. Athina: Ekdoseis Diadrasi.

Vitz, P. C. (1990). The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old education method. *American Psychologist*, 45(6), 709-720.

Xesternou, M. (2013). I psifiaki afigisi stin ekpaidefsi. Diethneis kai ellinikes praktikes. *Paidagogikos Logos*, 1, 39-60.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Αποστολή: Σώστε τον Πλανήτη

Αντωνίου Ελισάβετ Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60, M.Sc, M.Ed

Καραπά Χριστίνα Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc, M/Ed

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο 5ο Νηπιαγωγείο Θέρμης Θεσσαλονίκης, με τη συμμετοχή 21 παιδιών και τίτλο «Αποστολή: Σώστε τον Πλανήτη». Κύριος στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και η καλλιέργεια θετικών στάσεων σχετικά με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την ανακύκλωση, σύμφωνα με το μοντέλο TRACK. Το πρόγραμμα βασίστηκε στη διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις, να πραγματοποιούν απλά πειράματα, να καταγράφουν παρατηρήσεις και να εξάγουν συμπεράσματα. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ψηφιακές τεχνολογίες, διαδραστικά εργαλεία και λογισμικά τεχνητής νοημοσύνης, μέσα από τα οποία οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ψηφιακά έργα, όπως εικόνες, βίντεο και ένα ψηφιακό βιβλίο με θέμα την ανακύκλωση. Η ομαδική εργασία ενίσχυσε την επικοινωνία και τη συνεργασία, ενώ η δημιουργία ψηφιακού υλικού συνέβαλε στη διάχυση της γνώσης. Το σενάριο προώθησε την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με διαδραστικές δραστηριότητες, ενώ τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν σε εννοιολογικούς χάρτες, ενισχύοντας τη μαθησιακή ανατροφοδότηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανακύκλωση, ψηφιακές τεχνολογίες, λογισμικά ΤΝ.

Mission: Save the Planet

Antonίου Elisavet, Preschool Education Consultant, M.Sc, M.Ed

Karapa Christina, Preschool Teacher, M.Sc, M.Ed

Abstract

This teaching intervention was implemented in 5th Kindergarten of Thermi, Thessaloniki, with the participation of 21 children, under the title “Mission: Save the Planet.” Its main objective was to raise awareness among preschool students about environmental problems and to foster positive attitudes toward the protection of the natural environment and recycling. The program was based on inquiry-based, experiential, and collaborative learning, encouraging children to formulate hypotheses, conduct simple experiments, record observations, and draw conclusions. At the same time, digital technologies, interactive tools, and artificial intelligence software were utilized, through which students created digital projects such as images, videos, and a digital book on the topic of recycling. Group work enhanced communication and collaboration, while the creation of digital material contributed to the dissemination of

knowledge. The scenario promoted the development of 21st-century skills, while assessment was carried out through interactive activities. The results were reflected in concept maps, strengthening feedback and supporting the documentation of students' learning progress.

Key-Words: Recycling, digital technologies, AI software.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, η εξοικείωση με ζητήματα περιβάλλοντος συμβάλλει στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης και στην ανάπτυξη στάσεων υπευθυνότητας και ενεργού συμμετοχής (Γεωργόπουλος, 2002· Πεντέρη κ.ά., 2022β). Το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως φορέας περιβαλλοντικής αγωγής, βοηθώντας τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν την αλληλεξάρτηση ανθρώπου και φύσης (Χρυσafίδης, 1995). Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενεργών πολιτών, ικανών να συμβάλουν σε ένα βιώσιμο μέλλον.

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν ψηφιακά, διαδραστικά εργαλεία και λογισμικά τεχνητής νοημοσύνης, ώστε να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ανακύκλωση και τη σημασία της για την προστασία του περιβάλλοντος, βασιζόμενη στον προσανατολισμό της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006). Παράλληλα, μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, δημιουργούν ένα ψηφιακό βιβλίο και διαδίδουν ένα μήνυμα ευαισθητοποίησης για την προστασία της Γης. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του σεναρίου. Μέσα από ψηφιακές πλατφόρμες και λογισμικά, τα παιδιά εκφράζονται δημιουργικά και αναπτύσσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Τα ΠΜΑ περιλαμβάνουν την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα ψηφιακά εργαλεία για τη διαχείριση και παρουσίαση πληροφοριών με εναλλακτικούς τρόπους και τη δημιουργία πρωτότυπων ψηφιακών έργων. Επιπλέον την αναγνώριση του μεθοδολογικού πλαισίου της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK) και την κατανόηση της προστιθέμενης αξίας της αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών.

Η ΤΝ μπορεί να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στο νηπιαγωγείο, ενισχύοντας τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε παιδιού. Η αποτελεσματική ενσωμάτωσή της στην προσχολική εκπαίδευση εξαρτάται από την παιδαγωγική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί, εξασφαλίζοντας ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τις ψηφιακές δεξιότητες και τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες (Su & Yang, 2022).

Το σενάριο εναρμονίζεται πλήρως με τις αρχές του ΝΠΣ του Νηπιαγωγείου

(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021· Πεντέρη κ.ά., 2022α). Συνδέεται άμεσα με τη θεματική ενότητα Α.2.2. Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι, Α.2.3. Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία. Παράλληλα σχετίζεται με το θεματικό Β.2., Κοινωνικές Επιστήμες - Β.2.2, Σχέση με Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον.

Το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού που αξιοποιείται στην ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου είναι το 5Ε, το οποίο εστιάζει στη διερευνητική μάθηση. Η διδακτική προσέγγιση στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η βιωματική και διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση και η ανεστραμμένη τάξη. Οι μέθοδοι αυτές ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών, την ομαδικότητα και την αυτενέργεια, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση (Πεντέρη κ.ά., 2022α).

Βαθμίδα – Τάξη: Προσχολική Αγωγή-Νήπια, Προνήπια

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΝΠΣ

Βασικό Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα

- Α' Θεματικό πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία. Α.2 Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) - Α.2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία

Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία-Θεματικές Ενότητες

-Α' Θεματικό Πεδίο: Α.1, Γλώσσα-Α1.1. Προφορική Επικοινωνία, ι. Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού κειμένου.

-Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός Και Κοινωνία, Β.2. Κοινωνικές Επιστήμες, Β.2.2 Σχέση με το Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Γνωστικές προϋποθέσεις: Ανίχνευση και προσδιορισμός της πρότερης γνώσης και εμπειρίας τους σχετικά με την έννοια της ανακύκλωσης και τη σημασία της για την προστασία του περιβάλλοντος. Βασική κατανόηση των κατηγοριών απορριμμάτων (πλαστικό, χαρτί, γυαλί, οργανικά) και του τρόπου σωστής διαλογής τους. Ψηφιακές προϋποθέσεις: Βασικές ψηφιακές δεξιότητες για τη χρήση συσκευών όπως υπολογιστής, κινητό ή τάμπλετ. Χρήση απλών ψηφιακών εφαρμογών, εργαλείων ή λογισμικών για την αναζήτηση πληροφοριών και τη δημιουργία ψηφιακού υλικού (αφίσας, μηνύματος, παρουσίασης), όπως copypilot και chatterpix και του ψηφιακού περιβάλλοντος Storyjumper.com. Κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις: Ικανότητα συνεργασίας και συνδιαμόρφωσης ιδεών μέσα σε ομάδες εργασίας. Ανάπτυξη σεβασμού απέναντι στις διαφορετικές απόψεις και εμπειρίες των

συμμαθητών/συμμαθητριών τους.

Σκοπός του σεναρίου

Ο σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αξιοποιήσουν ψηφιακά, διαδραστικά εκπαιδευτικά εργαλεία και λογισμικά ΤΝ, ώστε να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ανακύκλωση και τη σημασία της για την προστασία του περιβάλλοντος. Μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό βιβλίο και να διαδώσουν ένα μήνυμα ευαισθητοποίησης για την προστασία της Γης μέσω της ανακύκλωσης.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ως προς τις γνώσεις:

- Να γνωρίζουν τα ψηφιακά εργαλεία που είναι απαραίτητα για να διαχειριστούν και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες σχετικά με την ανακύκλωση.
- Να αναγνωρίζουν το μεθοδολογικό πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK).
- Να κατανοούν την προστιθέμενη αξία της αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών.

Ως προς τις δεξιότητες:

- Να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με εναλλακτικούς τρόπους στις ΤΠΕ.
- Να δημιουργούν πρωτότυπα ψηφιακά έργα για τη γη και την ανακύκλωση και να εκφράζονται με λογισμικά σχεδίασης και επεξεργασίας, αναπαραγωγής και καταγραφής πληροφοριών (ήχου, εικόνας, βίντεο).
- Να διαχειρίζονται τις πληροφορίες για να κατασκευάζουν/δημιουργούν με λογισμικό γενικής χρήσης και ειδικό λογισμικό ψηφιακές δημιουργίες, όπως βίντεο, ψηφιακή ιστορία.

Ως προς τις στάσεις:

- Να εκτιμούν την αξία της ψηφιακής πληροφορίας ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας.
- Να αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο.

Περιεχόμενο Διδασκαλίας

Το εκπαιδευτικό σενάριο αξιοποιεί εργαλεία σκέψης, επιστήμης και τεχνολογίας, εργαλεία ζωής και μάθησης και στηρίζεται στο διδακτικό μοντέλο 5Ε περιλαμβάνοντας δραστηριότητες σε όλες τις φάσεις: Εξοικείωση, Επισκόπηση, Επεξήγηση,

Εμπλουτισμός, Εκτίμηση.

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα/πρόβλημα/εμπειρία

«Πώς οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να μας βοηθήσουν να εμβαθύνουμε τις γνώσεις μας για την ανακύκλωση;»

Επιμέρους ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών:

- Με ποιο εργαλείο μπορούμε να στείλουμε μήνυμα με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών για την προστασία της Γης κάνοντας ανακύκλωση.
- Με ποιον τρόπο μπορούμε να δημιουργήσουμε εικόνες;

Διδακτικές μέθοδοι στρατηγικές τεχνικές και πρακτικές

Στο διδακτικό σενάριο θα αξιοποιηθούν οι παρακάτω εκπαιδευτικές στρατηγικές:

- Διερευνητική μάθηση σε σχέση με κεντρικό ερώτημα: “Τι μπορούμε να κάνουμε για να προστατέψουμε τη Γη από τα σκουπίδια, με τη αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών;”
- Βιωματική μάθηση (οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους με συμβατό υλικό και ψηφιακά εργαλεία)
- Συνεργατική μάθηση (εργασία σε ομάδες)
- Ανεστραμμένη τάξη
- Αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία (με χρήση διαφόρων στρατηγικών διαφοροποίησης)

Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού – Δραστηριότητες μαθητών/τριών

Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής, διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας, ως κοινωνικός παιδαγωγός, ως διαμεσολαβητής και ως κριτικός φίλος δημιουργώντας υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Ενθαρρύνει τη συνεργασία σε μικρές ομάδες που λειτουργούν ανεξάρτητα και αυτόνομα μεταξύ τους. Παρατηρεί, καταγράφει και αναλύει τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να επέμβει και να οδηγήσει σε ανατροφοδότηση.

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

Α' Φάση-Εξοικείωση

Δραστηριότητα 1: «Ακούμε τη Φωνή της Γης» Η Γη μέσα από ένα Voki που έχει προετοιμάσει η Νηπιαγωγός μιλάει στα παιδιά για το πόσο άσχημα νιώθει και πόσο κινδυνεύει από την συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντί της. Ζητάει από τα παιδιά να τη βοηθήσουν, ενημερώνοντας τους γονείς τους για το πώς μπορούν να ανακυκλώσουν τα αντικείμενα που αγοράζουν. Μέσα από ερωτοαποκρίσεις η

νηπιαγωγός σε ρόλο συντονίστριας εκμαιεύει τις πρότερες γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών. Πιθανές ερωτήσεις: “Τι είναι η ανακύκλωση;”, “Γιατί ανακυκλώνουμε;”, “Τι ανακυκλώνουμε;”, “Υπάρχουν πολλοί κάδοι σε διαφορετικά χρώματα; Τι πετάμε στον καθένα από αυτούς;”, “Πειράζει να πετάξω τα σκουπίδια μαζί με τα αντικείμενα που ανακυκλώνονται;”. Η νηπιαγωγός πληκτρολογεί και οργανώνει τις απαντήσεις των παιδιών σε έναν ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη, αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών coggle.it. Ο εννοιολογικός χάρτης αποθηκεύεται στον υπολογιστή της τάξης, ώστε να μπορούν να επανέλθουν σε αυτόν και να τον επεξεργαστούν αν χρειαστεί και αποθηκεύεται σε pdf, εκτυπώνεται και αναρτάται στον πίνακα της τάξης.

Β΄ Φάση-Επισκόπηση

Δραστηριότητα 1: «Μικροί Ερευνητές της Ανακύκλωσης». Ο/Η νηπιαγωγός αξιοποιεί τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης. Ζητά από τα παιδιά, σε συνεργασία με τους γονείς στο σπίτι, να φωτογραφίσουν κάδους ανακύκλωσης της γειτονιάς, ανακυκλώσιμα υλικά ή οποιοδήποτε αντικείμενο σχετίζεται με την ανακύκλωση και τη σωστή διαχείριση απορριμμάτων. Οι φωτογραφίες αυτές αναρτώνται σε ένα ψηφιακό συνεργατικό πίνακα (digipad) που δημιουργεί η/ο νηπιαγωγός ειδικά για το συγκεκριμένο project και έχει αποστείλει τον σύνδεσμο όπου μπορούν να εισέλθουν και να προσθέσουν τις φωτογραφίες τους τα παιδιά με τη βοήθεια των γονιών τους. Με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνεται οπτικό υλικό που θα αξιοποιηθεί σε επόμενη δραστηριότητα μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά θα συζητήσουν, θα συγκρίνουν και θα κατηγοριοποιήσουν τα αντικείμενα, ενισχύοντας τη γνώση τους για την ανακύκλωση μέσα από βιωματικές εμπειρίες <https://digipad.app/p/1419735/f9bb031d846a8>. Στη συνέχεια το σύνολο των παιδιών συγκεντρώνεται στην παρεούλα. Η/ο νηπιαγωγός ρωτάει στα παιδιά πώς θα μπορούσε να μάθει περισσότερες πληροφορίες για να κάνει και η ίδια ανακύκλωση, αλλά και για να μπορέσουν και τα ίδια τα παιδιά να ενημερώσουν τους γονείς τους σχετικά. Ακούγονται οι προτάσεις των παιδιών και από την πρότερη εμπειρία στην τάξη αναμένεται ως απάντηση η αναζήτηση βίντεο στο Youtube. Η/ο νηπιαγωγός επιλέγει από το Youtube κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα της τάξης εκπαιδευτικό βίντεο με θέμα την ανακύκλωση: <https://www.youtube.com/watch?v=HRTyuepfO08>, όπου καλούνται να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν και να διαχειριστούν κριτικά τις πληροφορίες. Ακολουθεί συζήτηση με ερωταποκρίσεις, ανάμεσα στην/ στον νηπιαγωγό και τα παιδιά. Στο βίντεο παρουσιάζονται τα ανα-κυκλώσιμα υλικά, ανάλογα με το υλικό τους να τοποθετούνται σε διαφορετικούς κάδους ανακύκλωσης, οι οποίοι ξεχωρίζουν μεταξύ τους από το χρώμα. Αφού ολοκληρωθεί η προβολή, η νηπιαγωγός μοιράζει στα παιδιά καρτέλες με εικόνες ανακυκλώσιμων υλικών τυπωμένες σε έγχρωμο χαρτί Α4, ώστε να τις κόψουν και να τις τοποθετήσουν γύρω από τον κάδο που αντιστοιχεί στο υλικό τους, τον οποίο θα ζωγραφίσουν. Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες των πέντε ατόμων, μικτών ικανοτήτων και ηλικιών, έτσι ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν και επίσης να μπορεί να δοθεί διδακτική βοήθεια ανάμεσα σε συνομηλίκους αν κριθεί απαραίτητο. Κάθε ομάδα λαμβάνει ένα φύλλο χαρτί Α3. Εκεί

θα ζωγραφίσουν τον κάδο ανακύκλωσης που τους έχει ανατεθεί, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά σχεδίασης. Στη συνέχεια, θα κολλήσουν περιμετρικά τις εικόνες με τα αντικείμενα που θεωρούν ότι ανακυκλώνονται στον συγκεκριμένο κάδο. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν κάθε ομάδα έχει συνθέσει την αφίσα της, έχοντας ζωγραφίσει τον κάδο και τοποθετήσει σωστά τα αντίστοιχα ανακυκλώσιμα υλικά. Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ο/η νηπιαγωγός λειτουργεί ως εμπνευστής και συντονιστής, διευκολύνοντας τη συνεργασία, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή ιδεών, υποστηρίζοντας την επίλυση πιθανών διαφωνιών και παρέχοντας ανατροφοδότηση, ώστε τα παιδιά να οργανώσουν από κοινού τη δουλειά τους. Η φάση αυτή προσφέρει ευκαιρίες για παρατήρηση του βαθμού συνεργασίας, επικοινωνίας και ομαδικότητας κάθε ομάδας.

Γ' Φάση-Επεξήγηση

Δραστηριότητα 1: «Οι Κάδοι μας μιλούν, την Ανακύκλωση ζητούν». Στη φάση αυτή ο/η νηπιαγωγός σε ρόλο εμπνευστή ρωτά τα παιδιά πώς θα τους φαινόταν η ιδέα να μιλήσουν οι ζωγραφιές τους και να πούνε στους ανθρώπους αυτά που θέλουν. Κρατούν τις ομάδες στις οποίες είχαν χωριστεί πριν και μια-μια ομάδα θα παρουσιάσει στην ολομέλεια ποιον κάδο ζωγράφισε και τι ανακυκλώσιμα υλικά ρίχνουμε μέσα. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τα τάμπλετ που υπάρχουν στο σχολείο, κάθε ομάδα φωτογραφίζει τις ζωγραφιές της, έπειτα από προτροπή του/της εκπαιδευτικού που σε τη διάρκεια παρατηρεί τις 5 ομάδες και παρέχει τη βοήθειά της όπου και όταν χρειαστεί. Ο/η νηπιαγωγός έχει κατεβάσει στο κινητό του/της την εφαρμογή chatterpix και τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτό το ψηφιακό εργαλείο. Ζητά από κάποιον/α μαθητή/τρια να υπενθυμίσει στα υπόλοιπα παιδιά πώς να ανοίξουν την εφαρμογή chatterpix και πώς να κάνουν την φωτογραφία τους να μιλάει και να λέει μηνύματα. Τα παιδιά ηχογραφούν μηνύματα όπως «Με τον μπλε κάδο ανακύκλωσε χαρτί και συσκευασίες», «Χρησιμοποίησε τους καφέ κάδους για τα υπολείμματα φαγητού». Αν δεν υπάρχει κανένας μαθητής/τρια να θυμάται τα βήματα, υπενθυμίζει η ίδια τη διαδικασία. Τα παιδιά φωτογραφίζουν τον κάδο αλλά και τα αντικείμενα που έχουν ζωγραφίσει. Αξιοποιώντας όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες ανέπτυξαν στην προηγούμενη δραστηριότητα εξασκούν μεταγνωστικές δεξιότητες και ηχογραφούν και ένα μήνυμα προτροπής για την ανακύκλωση «Κάνε ανακύκλωση, Σώσε τη Γη». Στη συνέχεια η/ο νηπιαγωγός έχει ετοιμάσει καρτέλες με κεφαλαία γράμματα και στον χώρο της παρεούλας, στην ολομέλεια ζητά από τα παιδιά να τα βάλουν στη σειρά για να σχηματίσουν τη λέξη “Ανακύκλωση”. Εκείνα σε ζευγάρια πλησιάζουν στην ομάδα με τα γράμματα, αναφέρουν ποιο γράμμα ακούνε με τη σειρά στη λέξη “Ανακύκλωση” και το τοποθετούν στο πάτωμα προκειμένου να σχηματίσουν τη λέξη ανακύκλωση. Σε ζευγάρια ανοίγουν την εφαρμογή chatterpix, φωτογραφίζουν το γράμμα τους, ηχογραφούν και αποθηκεύουν τη φωνή τους να προφέρει το φώνημα και παραδίδουν το κινητό στον/στην εκπαιδευτικό ο οποίος με τη σειρά του/της καλεί το επόμενο ζευγάρι για την αντίστοιχη διαδικασία. Όταν όλα τα γράμματα έχουν φωτογραφηθεί και ηχογραφηθεί, «ζωντανεύοντας» τη λέξη, ο/η εκπαιδευτικός συνθέτει τα βίντεο σε ένα ενιαίο, με την εφαρμογή δημιουργίας και επεξεργασίας

βίντεο <https://www.capcut.com/> και ανεβάζει το τελικό παραγόμενο προϊόν στην πλατφόρμα ανάρτησης εκπαιδευτικών βίντεο στο ΠΣΔ: <https://video.sch.gr/asset/detail/BbahlVWmSHDjJQRthsOtztX8>. Στη συνέχεια το παρακολουθούν στην ολομέλεια και βγάζουν συνοπτικά συμπεράσματα σχετικά με το βίντεο. Τέλος τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού το κοινοποιούν από εκεί στο ιστολόγιο του σχολείου, για να έχουν πρόσβαση οι γονείς, αλλά και όλοι όσοι ενδιαφέρονται και αναζητούν πληροφορίες για το θέμα της ανακύκλωσης.

Ανακύκλωση: Τα γράμματα μιλούν



Εικόνα 1: Τα γράμματα μιλούν

Δ΄ Φάση-Εμπλουτισμός

Δραστηριότητα 1: «Πώς λέτε να αισθάνεται η Γη τώρα;». Η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά «Πώς λέτε να αισθάνεται η Γη τώρα;» Τα παιδιά δίνουν λέξεις κλειδιά και με τη βοήθεια του διαδικτυακού ψηφιακού εργαλείου <https://copilot.microsoft.com/images/create> μετατρέπουν τις ιδέες τους σε πραγματικότητα με δημιουργίες ΑΙ. Λένε προφορικά στη νηπιαγωγό τα όσα θέλουν και η ίδια σε ρόλο διευκολύντριας γράφει τα όσα λένε τα παιδιά. Τα παιδιά δημιουργούν εικόνες, όπου φαντάζονται την Γη χαρούμενη και χαμογελαστή.

Δραστηριότητα 2: «Οι Μικροί Συγγραφείς της Ανακύκλωσης». Στην ολομέλεια γίνεται συζήτηση για όλα όσα έμαθαν τα παιδιά για την ανακύκλωση και για τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν. Η νηπιαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά το digipad στο οποίο τα ίδια είχαν ανεβάσει φωτογραφίες που τράβηξαν με τους γονείς τους: <https://digipad.app/p/1419735/f9bb031d846a8>. Συζητούν με τα παιδιά τι θα μπορούσαν να κάνουν με αυτές τις εικόνες και τις εικόνες που δημιούργησαν με την χαρούμενη γη στο εργαλείο TN <https://copilot.microsoft.com>. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων τα παιδιά διαπιστώνουν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις φωτογραφίες τους και τις ζωγραφιές τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό ψηφιακό βιβλίο με πληροφορίες για την ανακύκλωση και τα οφέλη της.

Το ψηφιακό εργαλείο που αξιοποιείται για τη δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου είναι το Storyjumper.com. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, ανεβάζουν εικόνες και, αφού συναποφασίσουν για το μήνυμα που θέλουν να περάσουν, ηχογραφούν τη φωνή τους με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και καταγράφουν κάποιες λέξεις-κλειδιά στις σελίδες. Συγκροτούν ομάδες εργασίας, ανάλογα με την επιθυμία τους, προκειμένου να εμπλακούν όλα τα παιδιά σε μαθησιακές ποιοτικές δραστηριότητες που συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους, σύμφωνα με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: -Ομάδα εξωφύλλου: Τίτλος και χρώματα! Τα παιδιά γράφουν τον τίτλο της ιστορίας και διακοσμούν το εξώφυλλο. -Ομάδα εικονογράφησης: Εικονογραφούν την ιστορία! Κάθε παιδί ανεβάζει τις ζωγραφιές για την ιστορία. Μπορούν, με την κατάλληλη καθοδήγηση, να γράψουν απλές και κατανοητές λέξεις και μικρές φράσεις, όπως: ανακύκλωση, Γη, σέβομαι, προστατεύω, καθαρό περιβάλλον, ξαναχρησιμοποιώ, μπλε κάδος, πλαστικό, γυαλί. -Ομάδα ηχογράφησης: Μιλάμε για την ιστορία! Τα παιδιά ηχογραφούν σύντομα μηνύματα που να εκφράζουν τη δική τους φωνή, όπως «Μη πετάς, ανακύκλωσε!», «Η Γη μάς χρειάζεται», «Βοηθάω το περιβάλλον», «Η Γη είναι το σπίτι μας» και «Κρατάμε τη Γη καθαρή». -Ομάδα οπισθόφυλλου: Η ομάδα επιλέγει το οπισθόφυλλο από τις εικόνες που δημιούργησαν με το μήνυμα που θέλουν να περάσουν. Στο τέλος, ο/η νηπιαγωγός διαβάζει τα μηνύματα και θέτει να ακουστούν τα ηχητικά αρχεία στην ολομέλεια. Μόλις όλες/οι συμφωνήσουν, η νηπιαγωγός, σε ρόλο καθοδηγήτριας, δείχνει στα παιδιά πώς να αποθηκεύσουν το βιβλίο και να το κοινοποιήσουν στο ιστολόγιο του σχολείου, στους γονείς και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία.

Ε' Φάση-Εκτίμηση

Δραστηριότητα 1: «Η γνώμη σας μετράει!». Τα παιδιά επιλέγουν ένα εικονίδιο συναισθήματος (χαρούμενο, ουδέτερο, λυπημένο) για να εκφράσουν πώς ένιωσαν κατά τη συνεργασία και τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας και του βίντεο και το βάζουν στον πίνακα του Φωτόδεντρου με το όνομά του, αξιοποιώντας το μαθησιακό αντικείμενο <https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10774>. Τέλος όλοι μαζί κοιτάζουν τα αποτελέσματα και συζητούν τι άρεσε και τι έμαθαν.

Δραστηριότητα 2: «Αφήγηση και παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας». Τέλος σε αυτή τη δραστηριότητα προσκαλούν τους γονείς τους και το διπλανό τμήμα του νηπιαγωγείου και παρουσιάζουν το βίντεο <https://video.sch.gr/asset/detail/Bbah1VWmSHDjJQRthsOtzrX8> και την ψηφιακή τους ιστορία από το Storyjumper.com, εξηγώντας τη διαδικασία των δημιουργιών τους.

Αξιολόγηση - Αναστοχασμός

Υιοθετείται η διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω της παρατήρησης της εργασίας σε ομάδες, της συνεργασίας και της ενεργούς εμπλοκής τους και της καταγραφής αξιοποιώντας φορητές συσκευές για τη φωτογράφιση και ηχογράφιση μηνυμάτων. Μέσω του συνεχούς αναστοχασμού κατά την εργασία σε ομάδες, τόσο από τους/τις

μαθητές/τριες όσο και από την εκπαιδευτικό, το αποτέλεσμα της εργασίας μιας ομάδας αποτελούσε βασικό στοιχείο για την εργασία της επόμενης ομάδας και, τελικά, για τη δημιουργία μιας κοινής ψηφιακής ιστορίας και ενός βίντεο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του πίνακα διπλής εισόδου στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Φωτόδεντρο ενίσχυσαν την ατομική αξιολόγηση και την αποτίμηση σε επίπεδο ολομέλειας. Επιπλέον η συζήτηση αναστοχασμού στο τέλος και η προφορική έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων ενίσχυσε την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την ικανότητα προφορικής επικοινωνίας.

Ψηφιακές Τεχνολογίες

-Ψηφιακός αφηγητής: Voki , Ψηφιακός συνεργατικός πίνακας digipad.app, Ψηφιακό εργαλείο TN <https://copilot.microsoft.com/images/create>, Ψηφιακό εργαλείο για τη δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου storyjumper

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chrysafidis, K. (1995). Perivallontiki ekpaidefsi sto nipiagogeio (1o meros). Synchroni Ekpaidefsi, 81, 71–78.

Georgopoulos, A. (2002). Perivallontiki ithiki. Gutenberg.

Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Neo programma spoudon gia to nipiagogeio.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022a). Programma spoudon gia tin proscholiki ekpaidefsi: Dievrymeni ekdochi (2i ekd.). Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022v). Odigos nipiagogou: Ypostiriktiko yliko. Pyxida: Theoritiko kai methodologiko plaisio, praktikes efarmoges kai didaktikoi schediasmoi. Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 3, 100052. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100052>

Δικτυογραφία

<https://digipad.app/p/1419735/f9bb031d846a8>

<https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10774>

<https://www.youtube.com/watch?v=HRTyuepfO08>

<https://video.sch.gr/asset/detail/BbahlVWmSHDjJQRthsOtzrX8>

**Βαλκάνιοι Αγωνιστές για την Ελευθερία:
Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της Ιστορίας**

Αλμπάνης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της Ιστορίας με τίτλο «Βαλκάνιοι Αγωνιστές για την Ελευθερία», το οποίο εστιάζει στη διαβαλκανική διάσταση των απελευθερωτικών αγώνων κατά την ύστερη οθωμανική περίοδο. Η πρόταση αποσκοπεί στην υπέρβαση της παραδοσιακής εθνοκεντρικής προσέγγισης, προωθώντας την ιστορική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών. Βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, όπως η ενεργητική και βιωματική μάθηση, η διδακτική διαφοροποίηση και η αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού. Κεντρική θέση κατέχει η μέθοδος των Σταθμών Εργασίας, μέσω της οποίας οι μαθητές αναλύουν ιστορικές πηγές, συνεργάζονται σε ομάδες και συμμετέχουν σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και ψηφιακής παραγωγής. Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και πολυδιάστατη, ενώ δίνεται έμφαση στον αναστοχασμό και στη σύνδεση του παρελθόντος με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Το σενάριο αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας και των κοινών αξιών ως θεμελίων της ιστορικής κατανόησης.

Λέξεις - Κλειδιά: Διδασκαλία της Ιστορίας, Διαβαλκανική διάσταση, Ενεργητική μάθηση, Διδακτική διαφοροποίηση, Ιστορική σκέψη

**Balkan Freedom Fighters for Liberty:
A Teaching Scenario for History Education**

Almpanis Ioannis, Primary Education Teacher, M.Sc.,

Abstracts

This article presents a teaching scenario for history education entitled “Balkan Freedom Fighters,” focusing on the trans-Balkan dimension of liberation movements during the late Ottoman period. The proposal aims to move beyond traditional ethnocentric narratives by promoting historical thinking, empathy, and intercultural awareness among students. It is grounded in contemporary pedagogical approaches, including active and experiential learning, differentiated instruction, and the use of multimodal materials. A central feature of the scenario is the Learning Stations method, through which students analyze historical sources, collaborate in groups, and engage in creative and digital production activities. Assessment is formative and multidimensional, with particular emphasis on reflection and the connection between past and present social issues. Overall, the scenario highlights the importance of cooperation and shared values as key elements for a deeper and more inclusive understanding of history within the modern classroom.

Key-words: History education, Trans-Balkan perspective, Active learning, Differentiated instruction, Historical thinking

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επαναπροσδιορίζεται, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας. Η παραδοσιακή προσέγγιση, που βασίζεται στην απομνημόνευση γεγονότων και χρονολογιών, δεν επαρκεί πλέον για την ανάπτυξη ουσιαστικής ιστορικής κατανόησης. Αντίθετα, προωθούνται διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την κριτική προσέγγιση του παρελθόντος (Wineburg, 2001· Seixas & Morton, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας υιοθετεί μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, όπου η μάθηση αποτελεί ενεργητική και κοινωνική διαδικασία (Vygotsky, 1978), με έμφαση στην ανακάλυψη της γνώσης (Bruner, 1960). Η παρούσα εργασία προτείνει το διδακτικό σενάριο «Βαλκάνιοι Αγωνιστές για την Ελευθερία», το οποίο αναδεικνύει τη διαβαλκανική διάσταση των απελευθερωτικών αγώνων και ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συνείδηση (Barton & Levstik, 2004).

Η πρόταση βασίζεται στη μέθοδο των Σταθμών Εργασίας και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προάγοντας τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Η αξιολόγηση έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και εστιάζει τόσο στη γνώση όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα (Black & Wiliam, 1998).

Το άρθρο δομείται σε επιμέρους ενότητες: αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο και οι στόχοι του σεναρίου, στη συνέχεια αναλύονται οι διδακτικές δραστηριότητες και η μεθοδολογία εφαρμογής, ενώ τέλος εξετάζεται η διαδικασία αξιολόγησης και τα διδακτικά μέσα που αξιοποιούνται.

Θεωρητικό Μέρος

Ενεργητική και Βιωματική Μάθηση

Ως βάση της αποτελεσματικής και ουσιαστικής ιστορικής εκπαίδευσης, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τοποθετείται η ενεργητική και βιωματική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές μετατρέπονται σε πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας, κατασκευάζοντας τη γνώση μέσω της εμπειρίας. Οι προσεγγίσεις αυτές θεωρούνται κρίσιμες για να γίνει η Ιστορία ενδιαφέρουσα, κατανοητή και σχετική με τον κόσμο των μαθητών. Ως ενεργητική μάθηση ορίζεται η παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αντί να είναι παθητικοί δέκτες. Οι δραστηριότητες απαιτούν από τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να αναλύουν, να συνθέτουν και να αξιολογούν πληροφορίες. Έτσι, στο επίκεντρο της μάθησης τοποθετούνται οι μαθητές (Bego, 2019). Σε επίπεδο Ιστορικής Εκπαίδευσης η

διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις και συζητήσεις, μελέτη πηγών, προβληματισμός και επίλυση προβλημάτων ή προβολή ντοκιμαντέρ και βίντεο.

Σημαντική, επίσης, κρίνεται και η Βιωματική Μάθηση, η οποία αφορά την απόκτηση της γνώσης μέσω της άμεσης εμπειρίας, με τους μαθητές να μαθαίνουν κάνοντας (learning by doing) και να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην Πρωτοβάθμια, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσω του παιχνιδιού, την κίνηση και την αισθητηριακή εμπειρία (Vygotsky, 1978). Στα πλαίσια της Βιωματικής Μάθησης, η διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικές επισκέψεις, αφήγηση ιστοριών, δημιουργία έργων/ κατασκευών.

Η εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων καθιστά την ιστορία ζωντανή και σχετική για τους μαθητές, ενισχύοντας την κατανόηση, την εμπλοκή τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, συνεργασίας και δημιουργικότητας. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή και την άμεση εμπειρία, οι μαθητές δεν απλώς απομνημονεύουν γεγονότα, αλλά οικοδομούν τη δική τους σχέση με την ιστορία, αναπτύσσοντας ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το παρελθόν και τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ των λαών (Kagan, 2009).

Διαφοροποιημένη και Συνεργατική Μάθηση

Η σύγχρονη τάξη αποτελεί ένα δυναμικό μωσαϊκό από διαφορετικές προσωπικότητες, μαθησιακά στυλ, ικανότητες και ενδιαφέροντα. Για να είναι η διδασκαλία πραγματικά αποτελεσματική και για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν αυτή την ποικιλομορφία.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αφορά την προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και ο τρόπος μάθησης των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010). Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση με ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, η οποία ενσωματώνει και αξιοποιεί βασικές ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές αρχές (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού καθώς και στο θεωρητικό παράδειγμα της μάθησης (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020), τοποθετώντας στο επίκεντρο της διδασκαλίας τον σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκει να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, αυξάνοντας τις δυνατότητες πρόσβασης στη μάθηση και δημιουργώντας περισσότερες ευκαιρίες για ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία για όλους.

Η Συνεργατική Μάθηση αποτελεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία οι μαθητές εργάζονται συστηματικά και δομημένα σε μικρές ομάδες για να επιτύχουν έναν κοινό μαθησιακό στόχο. Η μάθηση δεν είναι ατομική διαδικασία, αλλά επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής ιδεών, της συζήτησης και της αμοιβαίας υποστήριξης. Κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου, αναπτύσσοντας

ταυτόχρονα κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, με αποτέλεσμα αυτός ο τρόπος μάθησης να είναι ιδανικός για τη διδασκαλία πολύπλοκων και πολυδιάστατων θεμάτων, όπως οι ελληνο-σλαβικές σχέσεις, καθώς ενθαρρύνεται η εξερεύνηση διαφορετικών πτυχών, η σύνθεση πληροφοριών και η παρουσίαση αποτελεσμάτων από τους μαθητές. Για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των ομάδων, κρίνεται αναγκαία η κατανομή ρόλων στην ομάδα. Οι ρόλοι μπορεί να περιλαμβάνουν τον ερευνητή, τον συγγραφέα, τον παρουσιαστή, τον καλλιτέχνη ή τον συντονιστή.

Σύγχρονες Μαθητοκεντρικές Στρατηγικές

Η επιτυχής ενσωμάτωση της θεματικής των ελληνο-σλαβικών σχέσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτεί την εφαρμογή σύγχρονων μαθητοκεντρικών στρατηγικών, οι οποίες τοποθετούν τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του. Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές είναι η μάθηση μέσω έργου, οι εννοιολογικοί χάρτες και οι οργανωτές γνώσης, η ερωτηματοκεντρική μάθηση, η χρήση αφηγηματικών πηγών και ιστοριών, η παιχνιδιοποίηση και η χρήση τεχνολογίας και ψηφιακών εργαλείων.

Ξεκινώντας, η Μάθηση μέσω Έργου (Project- Based Learning- PBL) αναφέρεται σε μία δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ένα εκτεταμένο, αυθεντικό project που απαιτεί την επίλυση ενός προβλήματος, την απάντηση σε μια σύνθετη ερώτηση ή τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου προϊόντος. Συνεχίζοντας, οι Εννοιολογικοί χάρτες και οι Οργανωτές Γνώσεις αποτελούν ισχυρά οπτικά εργαλεία που βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν και να αναπαραστήσουν τις γνώσεις τους, να ανακαλύψουν σχέσεις μεταξύ εννοιών, να ιεραρχήσουν πληροφορίες και να βελτιώσουν την κατανόηση και την απομνημόνευση. Η Ερωτηματοκεντρική Μάθηση (Inquiry- Based Learning- IBL) μετατοπίζει το επίκεντρο από την παροχή απαντήσεων στη διαμόρφωση ερωτήσεων. Οι μαθητές οδηγούνται στη μάθηση θέτοντας ερωτήσεις, διερευνώντας, συλλέγοντας, αναλύοντας δεδομένα και καταλήγοντας σε συμπεράσματα. Επιπλέον, η χρήση Αφηγηματικών Πηγών και Ιστοριών αποτελεί μία από τις πιο φυσικές και αποτελεσματικές μαθητοκεντρικές στρατηγικές. Οι ιστορίες καθιστούν τις πληροφορίες πιο προσβάσιμες, ελκυστικές και αξιομνημόνευτες, συνδέοντας το γνωστικό με το συναισθηματικό κομμάτι της μάθησης, ενώ κατά την Παιχνιδιοποίηση ενσωματώνονται στοιχεία παιχνιδιού (πόντοι, διακρίσεις, επιτεύγματα κ.α.) στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η αξιοποίηση Ψηφιακών Εργαλείων και Τεχνολογίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Η τεχνολογία είναι ένα εργαλείο που ενισχύει την ενεργό μάθηση, την έρευνα, τη δημιουργικότητα και την πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών.

Ανεστραμμένη Τάξη

Η ενσωμάτωση της Αναστραμμένης Τάξης και της Ενδοτάξιας Αναστραμμένης Μάθησης στο σύγχρονο σχολείο ανταποκρίνεται στην ανάγκη για ενεργητική,

μαθητοκεντρική και διαφοροποιημένη διδασκαλία, ιδίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Silvko, 2009).

Η Αναστραμμένη Τάξη (Flipped Classroom) συνίσταται στη μεταφορά του θεωρητικού μέρους της διδασκαλίας εκτός της σχολικής αίθουσας, συχνά μέσω εκπαιδευτικών βίντεο, διαδραστικών παρουσιάσεων ή άλλου ψηφιακού υλικού. Έτσι, ο χρόνος της διδασκαλίας αξιοποιείται για δραστηριότητες υψηλότερης γνωστικής απαίτησης, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η επίλυση προβλημάτων και η συζήτηση. Από την άλλη, η Ενδοτάξια Αναστραμμένη Μάθηση (In-class Flipped Learning) αποτελεί παραλλαγή της κλασικής αναστραμμένης τάξης, επιλύει πρακτικά προβλήματα, όπως η άνιση πρόσβαση των μαθητών σε τεχνολογικά μέσα στο σπίτι. Το θεωρητικό κομμάτι παρουσιάζεται στην τάξη, αλλά με διαφοροποιημένο τρόπο: οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα ή σε ομάδες για να μελετήσουν πολυμεσικό υλικό (βίντεο, podcasts κ.α.), ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή και διευκολυντή της μάθησης, παρέχοντας υποστήριξη. Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση γίνεται πιο προσωποποιημένη και ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτενέργεια και η υπευθυνότητα των μαθητών (Hart, 2024).

Διδακτικό Σενάριο

Διδακτικοί στόχοι και γνωστικές επιδιώξεις

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο του παρόντος διδακτικού σεναρίου, αξιοποιεί τη μέθοδο των Σταθμών Εργασίας (Learning Stations) με στόχο την υπέρβαση της παραδοσιακής εθνοκεντρικής αφήγησης. Η προσέγγιση αυτή προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τη μελέτη της διαβαλκανικής διάστασης των απελευθερωτικών αγώνων κατά τα τέλη του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα, προσαρμοσμένη στο γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο ιστορικής κατανόησης, οι μαθητές επιδιώκεται να αναγνωρίσουν τις κοινές εμπειρίες των βαλκανικών λαών υπό την οθωμανική κυριαρχία και να κατανοήσουν, με απλό και βιωματικό τρόπο, τον ρόλο των ιδεών του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση κοινών αγώνων για την ελευθερία. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, μέσα από την επαφή με ιστορικά πρόσωπα, όπως ο Ρήγας Φεραίος και ο Καραγεώργης, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργική έκφραση. Οι μαθητές καλούνται να αναλύουν απλές ιστορικές πηγές, να εντοπίζουν βασικές ομοιότητες και διαφορές και να διατυπώνουν τις απόψεις τους μέσα από καθοδηγούμενες δραστηριότητες. Η συνεργασία ενισχύεται μέσω της συμμετοχής σε ετερογενείς ομάδες κατά τη λειτουργία των

Σταθμών Εργασίας, όπου οι μαθητές συνδιαμορφώνουν κοινά προϊόντα, όπως απλές χρονογραμμές και παρουσιάσεις.

Παράλληλα, ενθαρρύνεται η δημιουργική έκφραση μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, όπως η δημιουργία κόμικ, αφισών ή μικρών θεατρικών δρώμενων, που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τη γνώση τους με τρόπο κατανοητό και ελκυστικό. Επιπλέον, καλλιεργούνται βασικές ψηφιακές δεξιότητες, μέσα από την αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ, όπως το Padlet και το Canva, τα οποία ενσωματώνονται στις δραστηριότητες με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο.

Συνολικά, οι διδακτικοί στόχοι του σεναρίου συγκροτούν ένα μαθησιακό πλαίσιο που συνδυάζει τη γνώση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αξιών, ενισχύοντας τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη σταδιακή διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Διδακτικές δραστηριότητες, μέθοδοι και μέσα εφαρμογής

Η διδακτική παρέμβαση οργανώνεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις, με στόχο την κατανόηση της αλληλεξάρτησης και των κοινών παραγόντων που χαρακτήρισαν τους απελευθερωτικούς αγώνες των βαλκανικών λαών κατά τα τέλη του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα. Κεντρικό άξονα της προσέγγισης αποτελεί η μέθοδος των Σταθμών Εργασίας (Learning Stations), η οποία αξιοποιείται για την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής, της συνεργατικής μάθησης και της διδακτικής διαφοροποίησης ως προς τη διαδικασία.

Κατά την πρώτη φάση, η οποία λειτουργεί ως αφόρμηση, οι μαθητές εισάγονται στο ιστορικό πλαίσιο μέσα από οπτικοακουστικά και εποπτικά μέσα. Η προβολή ιστορικού χάρτη των Βαλκανίων των αρχών του 19ου αιώνα επιτρέπει την οπτικοποίηση της οθωμανικής κυριαρχίας και διευκολύνει την κατανόηση της κοινής γεωγραφικής και ιστορικής μοίρας των λαών της περιοχής. Παράλληλα, η αξιοποίηση σύντομου οπτικοακουστικού υλικού, όπως αποσπάσματα από τον «Θούριο» του Ρήγα Φεραίου ή σχετικό ντοκιμαντέρ για τη Σερβική Επανάσταση, ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και δημιουργεί συναισθηματική σύνδεση με το θέμα. Η φάση ολοκληρώνεται με καθοδηγούμενη συζήτηση, αξιοποιώντας τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών και ο Σωκρατικός διάλογος, προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών και να τεθούν βασικά ερευνητικά ερωτήματα (Martin, Schafer, McClowry, Emmer, Brekelmans, Mainhard, & Wubbels, 2016).

Η δεύτερη φάση επικεντρώνεται στην ανάλυση πηγών και στην ενεργητική μάθηση μέσω της εφαρμογής των Σταθμών Εργασίας. Οι μαθητές οργανώνονται σε ετερογενείς ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας και μαθησιακά χαρακτηριστικά, και κινούνται κυκλικά στους σταθμούς, αφιερώνοντας προκαθορισμένο χρόνο σε κάθε δραστηριότητα (Hunt, 2017). Κάθε σταθμός αντιστοιχεί σε μια διακριτή θεματική και μαθησιακή προσέγγιση. Στον πρώτο σταθμό, οι μαθητές μελετούν

πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που σχετίζονται με τον Ρήγα Φεραίο και τη Φιλική Εταιρεία, αναλύοντας τα ιδεολογικά τους χαρακτηριστικά και εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφοροποιήσεις στα οράματά τους. Στον δεύτερο σταθμό, εστιάζουν στη Σερβική Επανάσταση, πραγματοποιώντας βασική ψηφιακή έρευνα και οργανώνοντας τα ευρήματά τους σε μορφή απλής χρονογραμμής με τη χρήση κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων. Στον τρίτο σταθμό, συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού ρόλων, αναλαμβάνοντας ιστορικούς ρόλους και διαμορφώνοντας επιχειρήματα γύρω από ζητήματα όπως η επιλογή μεταξύ επανάστασης και διπλωματίας ή η προοπτική συνεργασίας των βαλκανικών λαών. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η ιστορική ενσυναίσθηση και η ικανότητα κατανόησης πολλαπλών οπτικών.

Η τρίτη φάση αφορά τη σύνθεση της γνώσης και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών, αποτελώντας ταυτόχρονα πεδίο εφαρμογής της διδακτικής διαφοροποίησης ως προς το τελικό προϊόν (αξιολόγηση). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Ενδεικτικά, μπορούν να δημιουργήσουν κόμικ με ιστορικά πρόσωπα, να σχεδιάσουν αφίσα με θεματική την ελευθερία και την αλληλεγγύη ή να ολοκληρώσουν μια απλή ψηφιακή παρουσίαση ή χρονογραμμή βασισμένη στο υλικό που επεξεργάστηκαν στους σταθμούς. Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, όπως το Canva, το Padlet και εφαρμογές δημιουργίας παρουσιάσεων, υποστηρίζει τη διαδικασία και ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών.

Τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν ιστορικούς χάρτες, κειμενικές πηγές όπως ο «Θούριος», οπτικοακουστικό υλικό και επιλεγμένες ψηφιακές πλατφόρμες, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Συνολικά, η προτεινόμενη διδακτική πορεία συνδυάζει στοιχεία παραδοσιακής και σύγχρονης διδασκαλίας, προάγοντας την κριτική ανάλυση, τη συνεργασία και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Kagan, 2009).

Πολυτροπικό υλικό και διδακτική διαφοροποίηση

Η αποτελεσματικότητα του παρόντος διδακτικού σεναρίου εδράζεται στη συστηματική αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού και στην εφαρμογή στρατηγικών διδακτικής διαφοροποίησης, με στόχο τη διασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής όλων των μαθητών. Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση.

Το πολυτροπικό υλικό περιλαμβάνει τη συνδυαστική χρήση διαφορετικών μορφών πληροφορίας, όπως κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο και διαδραστικά μέσα, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι αποσπασματικά. Στο πλαίσιο του σεναρίου, οι κειμενικές πηγές, όπως αποσπάσματα από τον «Θούριο» του Ρήγα Φεραίου, αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ερμηνείας ιστορικών τεκμηρίων, με

κατάλληλη γλωσσική προσαρμογή. Παράλληλα, το οπτικοακουστικό υλικό συμβάλλει στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από την προβολή σύντομων βίντεο ή την ακρόαση μουσικών αποσπασμάτων. Επιπλέον, η χρήση εικονογραφικού υλικού και ιστορικών χαρτών διευκολύνει την οπτικοποίηση της γεωγραφικής και ιστορικής πραγματικότητας, ενώ οι ψηφιακές πλατφόρμες, όπως το Padlet, το Canva και εργαλεία δημιουργίας χρονογραμμών, ενισχύουν τη συνεργατικότητα και την παραγωγή πολυτροπικών μαθησιακών προϊόντων.

Παράλληλα, η διδακτική διαφοροποίηση εφαρμόζεται σε πολλαπλά επίπεδα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ετερογενείς ανάγκες της τάξης. Ως προς το περιεχόμενο, οι μαθητές εκτίθενται σε πηγές διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, ώστε να διασφαλίζεται η προσβασιμότητα και η πρόκληση για όλους. Έτσι, μαθητές με υψηλότερο επίπεδο ετοιμότητας μπορούν να προσεγγίσουν πιο σύνθετα κείμενα, ενώ άλλοι μαθητές εργάζονται με απλοποιημένες ή οπτικοποιημένες πηγές. Ως προς τη διαδικασία, η οργάνωση των μαθητών σε ετερογενείς ομάδες και η εναλλαγή δραστηριοτήτων διαφορετικής φύσης —όπως ανάλυση πηγών, συζήτηση και δημιουργικές εφαρμογές— επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων και την αξιοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και δημιουργεί ευκαιρίες επιτυχίας για κάθε μαθητή.

Τέλος, ως προς το προϊόν, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα επιλογής του τρόπου με τον οποίο θα παρουσιάσουν τη γνώση που απέκτησαν. Η δημιουργία κόμικ, αφίσας, ψηφιακής χρονογραμμής ή η συμμετοχή σε δραστηριότητες επιχειρηματολογίας επιτρέπουν την έκφραση της μάθησης μέσα από διαφορετικά γνωστικά και δημιουργικά κανάλια. Ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνεται για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή περιορισμένη γλωσσική επάρκεια, οι οποίοι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά μέσα από οπτικοποιημένες και λιγότερο γλωσσικά απαιτητικές δραστηριότητες.

Συνολικά, η συνδυαστική αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού και διδακτικής διαφοροποίησης διαμορφώνει ένα δυναμικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο όχι μόνο διευκολύνει την κατανόηση της ιστορικής γνώσης, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργικότητα.

Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο ανέδειξε τη σημασία της διδακτικής αξιοποίησης της διαβαλκανικής διάστασης των απελευθερωτικών αγώνων ως μέσου ανανέωσης της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το διδακτικό σενάριο «Βαλκάνιοι Αγωνιστές για την Ελευθερία» μετατοπίζει το ενδιαφέρον από μια εθνοκεντρική προσέγγιση προς μια πιο σύνθετη κατανόηση του παρελθόντος, αναδεικνύοντας κοινές εμπειρίες και ιδεολογικές επιρροές των λαών της περιοχής.

Η αξιοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η ενεργητική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το πολυτροπικό υλικό, ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και την ουσιαστική κατανόηση της ιστορικής γνώσης. Μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, ανάλυση πηγών και δημιουργική έκφραση, οι μαθητές προσεγγίζουν το παρελθόν κριτικά και το συνδέουν με σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες.

Παράλληλα, καλλιεργούνται αξίες όπως η ελευθερία, η αλληλεγγύη και η ανεκτικότητα, ενώ η σύνδεση της ιστορίας με ζητήματα δημοκρατίας και ευρωπαϊκής συνεργασίας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με κριτική σκέψη. Συνολικά, το σενάριο αναδεικνύει τη διδασκαλία της Ιστορίας ως ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο που υπερβαίνει τη μετάδοση γνώσεων και προάγει μια σύγχρονη, συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bego, F., (2019). The impact of Nationalism on Albanian- Slav Relations in Late Ottoman Macedonia: A Historiographical Review. *Nationalities Papers*, 47 (6), 1117- 1130. doi:10.1017/nps.2018.73
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. DOI:10.1080/0969595980050102
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvand University Press.
- Hart, C. J. (2024). *Evidence of Empathy in Rhetoric and Composition Studies: Tracing Empathy in the Writing Classroom, Discipline, and Beyond*. Wayne State University.
- Hunt, M. (2007). *A practical guide to teaching history in the secondary school*. M. Hunt (Ed.). Oxford: Routledge.
- Kagan, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*.
- Martin, N. K., Schafer, N. J., McClowry, S., Emmer, E. T., Brekelmans, M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Expanding the definition of classroom management: Recurring themes and new conceptualizations. *Journal of Classroom Interaction*, 31-41. Ανακτήθηκε από: <https://insightsintervention.com/wp-content/uploads/2020/01/Martin-Definition-of-Classroom-Management.pdf>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Slivko, A. (2009). *A comparison of the self-reported classroom management practices of Judaic studies teachers and general studies teachers in Jewish day schools*. Yeshiva University.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Διδακτική πρόταση του δίψηφου συμφώνου «ντ»

Καναβούρα Χριστίνα, Δασκάλα Δημοτικής Εκπαίδευσης M.Ed,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και τεκμηριώνει διδακτική παρέμβαση 45 λεπτών για τη διδασκαλία του δίψηφου συμφώνου «ντ» στην Α' Δημοτικού, ενταγμένη σε αφηγηματικό σενάριο παιχνιδιού ρόλων («Οι ντέτεκτιβς του ΝΤ σε αποστολή – Η κλοπή του πίνακα του Νταλί»). Ο σχεδιασμός συνδυάζει κοινωνικοπολιτισμικές και εποικοδομιστικές αρχές με καθοδηγούμενη ανακάλυψη και ρητή φωνολογική διδασκαλία, με έμφαση στη φωνολογική επίγνωση, στη συλλαβική ακεραιότητα του «ντ» και στην ορθογραφική χαρτογράφηση. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε τάξη 23 μαθητών σε δημοτικό σχολείο της Εύβοιας, με ομαδοσυνεργατική διάταξη. Περιλαμβάνει διαδοχικές δραστηριότητες «εξιχνίασης μυστηρίου» (οπτικός εντοπισμός, κρυμμένες λέξεις με κόκκινο φίλτρο, γλωσσικό bingo, αποκάλυψη ζωγράφου) και αναστοχαστικό κλείσιμο. Οι ενδείξεις από την υλοποίηση υποστηρίζουν υψηλό βαθμό εμπλοκής και βελτιωμένη ακρίβεια στην αναγνώριση και γραφή του στόχου-γραφήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: δίψηφο σύμφωνο /ντ/, παιχνίδι ρόλων, πολυαισθητηριακή μάθηση, διαθεματική προσέγγιση, Α δημοτικού

A Pedagogical Proposal for the Instruction of the Digraph “ντ” /d/

Kanavoura Christina, Primary School Teacher M.Ed,

Abstract

This paper presents and theoretically frames a 45-minute instructional intervention for teaching the Greek digraph consonant “ντ” /d/ in Grade 1. The lesson is embedded in a narrative role-play scenario (“NT detectives on a mission – The theft of Dalí’s painting”) and combines sociocultural and constructivist assumptions with guided discovery and explicit phonics instruction. The intervention was implemented in a Grade 1 classroom of 23 pupils in a public primary school in Evia, Greece, organized in cooperative groups. Instruction targeted phonological awareness, the syllabic integrity of the digraph, and orthographic mapping through a sequence of “mystery-solving” tasks: visual identification of “ντ” in print, hidden-word discovery using a red-filter “detective” tool, a language bingo activity linking word–picture–print, and an art-based reveal connecting “ντ” to Dalí and the painting theme, followed by a brief reflective closure. Classroom-based indicators suggest high engagement and improved accuracy in recognizing and writing the target digraph.

Key words: digraph consonant “ντ” /d/, role play, multisensory learning, interdisciplinary approach, Grade 1

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης και η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την επιτυχή ανάγνωση και γραφή στα πρώτα σχολικά χρόνια (Ehri, 2000· Goswami & Bryant, 1990). Στο πλαίσιο της ελληνικής γλώσσας, τα δίψηφα σύμφωνα απαιτούν από τους μαθητές να κατανοήσουν ότι δύο γράμματα αντιστοιχούν σε μία φωνολογική μονάδα, γεγονός που ενίοτε συνοδεύεται από δυσκολίες στη συλλαβική ανάλυση και στην ορθογραφική σταθεροποίηση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας συνεκτικής διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία του «ντ», με πολυαισθητηριακές και διαθεματικές διαστάσεις, προσαρμοσμένης στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της Α' Δημοτικού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρέμβαση εδράζεται στους θεωρητικούς άξονες της κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση νοείται ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, όπου η αλληλεπίδραση και η συνεργασία υποστηρίζουν τη γνωστική ανάπτυξη (Vygotsky, 1978). Δομημένη με βάση τις αρχές του εποικοδομητισμού και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη πως η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από το υποκείμενο (Piaget, 1970). Ωστόσο, σε αρχικά στάδια κατάκτησης δεξιοτήτων απαιτείται δομημένη καθοδήγηση ώστε να περιορίζεται το γνωστικό φορτίο και να αποφεύγεται η ατελέσφορη «ελάχιστη καθοδήγηση» (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

Μεθοδολογία

Παρουσιάζεται διδακτική παρέμβαση μίας διδακτικής ώρας (45') με έμφαση στη λεπτομερή περιγραφή της διδακτικής αλληλουχίας και στις ενδείξεις από την εφαρμογή της. Η αξιολόγηση έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και βασίζεται σε (α) άμεση παρατήρηση κατά την υλοποίηση, (β) ενδείξεις επίδοσης σε ατομικά φύλλα εργασίας και (γ) λεκτικό αναστοχασμό στο κλείσιμο (Black & Wiliam, 1998).

Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Φάση 1 – Εισαγωγική δραστηριότητα. Η υπόθεση της κλοπής (10')

Η διδασκαλία ξεκινά με εκφραστική μεγάλφωνη ανάγνωση σύντομης ιστορίας με συχνή παρουσία του /ντ/, ώστε να ενεργοποιηθεί ακουστικό πρότυπο του στόχου-φωνήματος και να δημιουργηθεί κοινό πλαίσιο αναφοράς. Ακολουθεί οπτική παρουσίαση στον βιντεοπροβολέα των συλλαβικών σχηματισμών (ντα, ντε, ντι, ντη, ντου, ντο, ντω, ντου, νται, ντει, ντοι), με ρητή επισήμανση ότι πρόκειται για «ζευγαράκι γραμμάτων» που αποδίδει έναν ενιαίο ήχο. Έπεται ιδεοθύελλα λέξεων με /ντ/ και καταγραφή στον πίνακα, ώστε να αντληθούν παραδείγματα από το λεξιλόγιο των μαθητών και να τεθούν γέφυρες με την καθημερινή γλωσσική εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός προχωρά στην ανάθεση ρόλων και την εκκίνηση του σεναρίου: ανακοινώνεται η κλοπή ενός πίνακα από μουσείο και οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο «ντέτεκτιβ». Διατυπώνεται ρητά ο στόχος

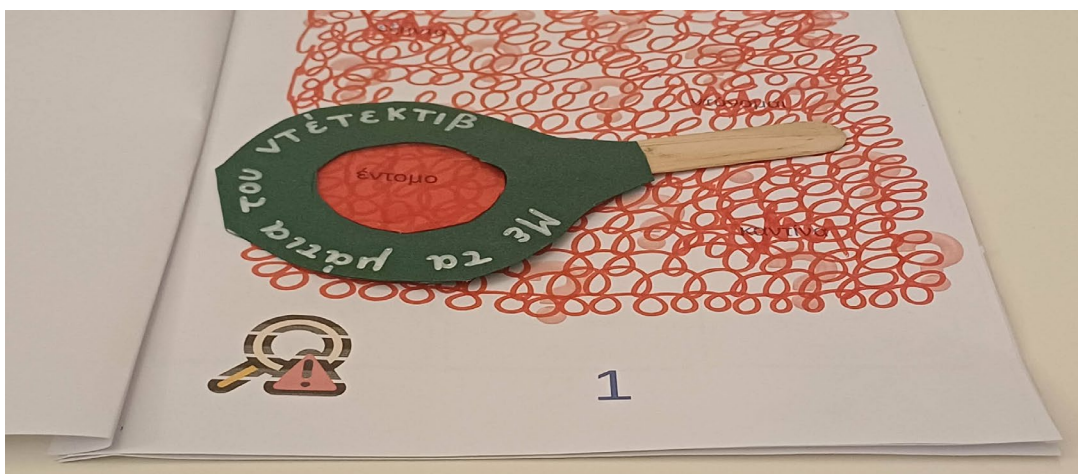
της αποστολής, δηλαδή ο εντοπισμός του «ντ» σε λέξεις, η διατήρησή του στην ίδια συλλαβή και η ορθή γραφή, ως προϋπόθεση για την εξιχνίαση της υπόθεσης.

Φάση 2 – Εξιχνίαση μυστηρίων (30')

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα λαμβάνει kit εργαλείων ντέτεκτιβ : Χάρτη Μυστηρίων (Παράρτημα Α), ειδικό κόκκινο φακό/φίλτρο, αβγουλάκι με «αποδεικτικά στοιχεία» (λέξεις με «ντ»), κόλλα. Παράλληλα, σε κάθε μαθητή δίδεται ατομικό φύλλο εργασίας (Παράρτημα Β) για καταγραφή και εδραίωση.

1ο Μυστήριο – Οπτικός εντοπισμός (5'): Στο ατομικό φύλλο εργασίας οι μαθητές εντοπίζουν το δίψηφο «ντ» μέσα σε μικρό γραπτό κείμενο και το κυκλώνουν. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση επιβεβαίωσης, όπου εντοπίζονται λέξεις-παραδείγματα και επισημαίνεται ότι τα δύο γράμματα λειτουργούν ως ενιαία μονάδα. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενίσχυση επιλεκτικής προσοχής και σταθεροποίηση οπτικής αναγνώρισης (Ehri, 2005). Εάν τίθεται ανάγκη διαφοροποίησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ξεκινήσουν με λιγότερες σειρές και έπειτα να συνεχίσουν με τη συνδρομή της ομάδας.

2ο Μυστήριο – Ανακάλυψη κρυμμένων λέξεων με κόκκινο φίλτρο (10'). Οι ομάδες εργάζονται στον Χάρτη Μυστηρίων και χρησιμοποιούν τον ειδικό κόκκινο φακό/φίλτρο για να αποκαλύψουν κρυμμένες τρισύλλαβες λέξεις-στόχους (έντομο, ντύνομαι, καντίνα, εξήντα, σεντόνι, ντομάτα). Για κάθε λέξη εφαρμόζεται σταθερή ρουτίνα: εντοπισμός της λέξης στο κόκκινο ταμπλό, μεγάλωφωνη ανάγνωση από μέλος της ομάδας, συλλαβισμός με παλαμάκια για κιναισθητική ενίσχυση, «έλεγχος ζευγαριού» κατά τον οποίο επιβεβαιώνεται ότι το «ντ» παραμένει ενιαίο και δεν διασπάται σε διαφορετικές συλλαβές και τέλος, καταγραφή της λέξης στο ατομικό φύλλο εργασίας. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενδυνάμωση φωνολογικής επίγνωσης και συλλαβικής ακεραιότητας του δίψηφου μέσω πολυαισθητηριακής πρακτικής (National Reading Panel, 2000; Sousa, 2011). Προτείνεται για μαθητές με δυσκολία ανάγνωσης να αναλάβουν τον ρόλο «ελεγκτή ζευγαριού» (υπογραμμίζει/δείχνει το ντ) ή τον ρόλο «ρυθμιστή παλαμακιών», ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην επεξεργασία της συλλαβικής δομής.



Εικόνα 1: Ανακάλυψη λέξεων με κόκκινο φίλτρο

3ο Μυστήριο – Γλωσσικό Bingo (10'). Κάθε ομάδα εργάζεται στον Χάρτη Μυστηρίων ανοίγοντας το αβγουλάκι με τα «αποδεικτικά στοιχεία» (λέξεις με «ντ»: πέντε, μανταλάκι, ντέφι, φάντασμα, λιοντάρι, γάντια, δόντι, παντελόνι, ποντικός). Η διαδικασία περιλαμβάνει εναλλασσόμενη ανάγνωση των λέξεων μεγάλοφωνα, αντιστοίχιση της λέξης με εικόνα στο ταμπλό Bingo, επικόλληση της λέξης στη σωστή θέση, αντιγραφή των λέξεων στο ατομικό φύλλο. Με την ολοκλήρωση της ακροστιχίδας αποκαλύπτεται η λέξη «ελέφαντες», η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την εξιχνίαση της υπόθεσης κλοπής. Στόχος της δραστηριότητας είναι σύνδεση λέξης–εικόνας–γραφής, η ενίσχυση αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ορθογραφικής χαρτογράφησης μέσω αντιγραφής (Ehri, 2005), καθώς και η διατήρηση υψηλού κινήτρου μέσω παιγνιώδους μορφής (Gee, 2003). Για διαφοροποίηση προτείνεται σε ομάδες όπου συμμετέχουν μαθητές με ανάγκη υποστήριξης, η ανάγνωση να γίνεται σε ζευγάρια (ένας μαθητής διαβάζει, ο άλλος παρακολουθεί με τον δείκτη το «ντ»), ώστε να ενισχυθεί η οπτικο-φωολογική σύζευξη.



Εικόνα 2: Γλωσσικό Bingo

4ο Μυστήριο – Αποκάλυψη του ζωγράφου και εξιχνίαση της υπόθεσης (5'). Με χρήση του ειδικού κόκκινου φίλτρου αποκαλύπτεται στον Χάρτη Μυστηρίων ένα ακόμη στοιχείο, το όνομα του ζωγράφου Νταλί, συνδέοντας τον στόχο-φώνημα /ντ/ με κύριο όνομα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα συνθέτει την «επίσημη αναφορά» εξιχνίασης της υπόθεσης κλοπής, η οποία καταγράφεται στο ατομικό φύλλο: «Ο κλεμμένος πίνακας είναι οι Ελέφαντες του Νταλί.». Στόχο αποτελεί η διαθεματική μεταφορά και ενίσχυση συμβολικής σκέψης στο πλαίσιο αισθητικής αγωγής. Προβάλλεται στον βιντεοπροβολέα η λύση της υπόθεσης και το σχετικό εικαστικό έργο, ενώ ακολουθεί σύντομη καθοδηγούμενη παρατήρηση (τι βλέπουν στον πίνακα, ποια στοιχεία είναι ασυνήθιστα, πώς συνδέεται η λύση με τις λέξεις-κλειδιά).



Εικόνα 3: Εξιχνίαση της υπόθεσης κλοπής



Εικόνα 4: Παρουσίαση του εικαστικού έργου

Φάση 3 – Αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός (5')

Η τελική φάση περιλαμβάνει σύντομη αναστοχαστική ρουτίνα με ερωτήσεις: Ποιο δίψηφο σύμφωνα έμαθα σήμερα;/ Πού δυσκολεύτηκα;/ Τι με βοήθησε περισσότερο: ο φακός, το bingo, τα παλαμάκια, η ομάδα;/ Ποιος ζωγράφος μας βοήθησε;/ Μπορώ να βρω ένα NT στην τάξη; Η διαδικασία στοχεύει στη μεταγνωστική επίγνωση και στην ανάδυση στρατηγικών αυτορρύθμισης (Flavell, 1979).

Αποτελέσματα

Με βάση τις ενδείξεις από την πορεία της διδασκαλίας προέκυψαν τα εξής. Διατηρήθηκε υψηλός βαθμός εμπλοκής και συνεργατικής αλληλεπίδρασης κατά την επίλυση των «μυστηρίων», ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η οπτική αναγνώριση του «ντ» σε γραπτό κείμενο και αυξήθηκε η ακρίβεια εντοπισμού. Διατηρήθηκε το δίψηφο ως ενιαία μονάδα κατά τον συλλαβισμό και επίσης σημειώθηκε βελτιωμένη ακρίβεια στην αντιγραφή/γραφή λέξεων με «ντ», όπως φάνηκε από την απόδοση στο ατομικό φύλλο εργασίας. Τέλος, εξασφαλίστηκε η ενεργός συμμετοχή μαθητών που υποστηρίζονται από Τμήμα Ένταξης μέσω ανάθεσης λειτουργικών ρόλων (ελεγκτής «ντ», ρυθμιστής παλαμακιών, χειριστής υλικών).

Συζήτηση

Η αφηγηματική πλαισίωση και νοηματοδότηση της φωνημικής διδασκαλίας φαίνεται να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην μαθησιακή διαδικασία. Η αφηγηματική δομή της

«κλοπής» και η διαδοχή «μυστηρίων» λειτουργούν ως συνεκτικός οργανωτής της διδακτικής αλληλουχίας, δίνοντας στόχο και νόημα σε επιμέρους εργασίες όπως ο εντοπισμός, ο συλλαβισμός και η γραφή (Bruner, 1966). Η δομή αυτή υποστηρίζει τη διατήρηση προσοχής και τη συνέχιση της προσπάθειας, ενώ μετατρέπει την επαναληπτική φωνημική εξάσκηση σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος με σαφές τέλος (εξιχνίαση).

Το παιχνίδι ρόλων, δηλαδή η υιοθέτηση της ταυτότητας ντέτεκτιβ, ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και την εμπλοκή (Gee, 2003). Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση, σε συνδυασμό με την ανάθεση ρόλων και την εναλλαγή καθηκόντων, συγκροτεί ένα πλαίσιο σκαλωσιάς που ευνοεί την ισότιμη συμμετοχή, ιδίως για μαθητές που λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη, και διευκολύνει τη μάθηση εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978).

Η παρέμβαση οργανώνεται σε κλιμακούμενη πολυαισθητηριακή αλληλουχία: ακουστική διάκριση (Φάση 1), οπτικός εντοπισμός (1ο Μυστήριο), κιναισθητική υποστήριξη συλλαβισμού (2ο Μυστήριο) και χειραπτική σύνδεση λέξης–εικόνας–γραφής (3ο Μυστήριο). Η σταδιακή οργάνωση μειώνει το γνωστικό φορτίο και ενισχύει τη σαφή καθοδήγηση, στοιχείο κρίσιμο για αρχάριους αναγνώστες (Kirschner et al., 2006), ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί πολυκαναλική εμπλοκή για ενίσχυση συγκράτησης (Sousa, 2011).

Επιπλέον, η διαθεματική σύνδεση με εικαστικό έργο και η αποκάλυψη του ζωγράφου λειτουργούν ως κορύφωση νοήματος που ενισχύει τη συμβολική σκέψη, ενώ διατηρείται η στοχοθεσία της γλωσσικής διδασκαλίας. Η μεταφορά του στόχου-γραφήματος σε κύριο όνομα και πολιτισμικό συμφραζόμενο δημιουργεί επιπλέον σημεία ανάκλησης και νοηματοδότησης.

Τέλος, η σύντομη ρουτίνα αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίσουν στρατηγικές που τους βοήθησαν (π.χ. παλαμάκια, κόκκινος φακός, συνεργασία), ενισχύοντας μεταγνωστικές διεργασίες (Flavell, 1979). Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην Α' Δημοτικού, όπου η ορατοποίηση στρατηγικών συμβάλλει στη σταδιακή ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Διδακτικές προεκτάσεις

Υπάρχει δυνατότητα μεταφοράς του μοντέλου «ερευνητικής αποστολής» σε άλλα φωνήματα διατηρώντας την ίδια δομή (αφήγηση–μυστήρια–ρουτίνες εντοπισμού/συλλαβισμού/γραφής–εξιχνίαση). Μπορεί να εφαρμοστεί στα δίψηφα /μπ/ τσ/τζ/γκ/γκ/ ή σε δύσκολες φωνημικές αντιστοιχίσεις, διατηρώντας σταθερό τον μηχανισμό μάθησης και τροποποιώντας το γλωσσικό υλικό. Επιπροσθέτως, ευνοείται σαφώς η διαθεματική παραγωγή εικαστικού προϊόντος. Οι μαθητές εισάγονται στο εικαστικό ρεύμα του σουρεαλισμού, από το οποίο μπορούν να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν πρωτότυπα έργα σημειώνοντας τίτλους/λεζάντες που περιέχουν το «ντ», π.χ. Ιπτάμενη ντομάτα.

Περιορισμοί

Η παρουσίαση αφορά την εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης χωρίς ομάδα ελέγχου και χωρίς τυποποιημένες προ- και μετα-μετρήσεις, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα αιτιώδους ερμηνείας. Τα δεδομένα προκύπτουν κυρίως από διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή την παρατήρηση κατά την πορεία διδασκαλίας, την απόδοση στις δραστηριότητες και στα φύλλα εργασίας. Παρότι αυτά είναι παιδαγωγικά ουσιώδη, δεν υποκαθιστούν δομημένα εργαλεία μέτρησης. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ενσωματώσει σύντομες προ/μετρήσεις, καταγραφή τύπων σφαλμάτων (διάσπαση δίψηφου, παραλείψεις, υποκαταστάσεις) και έλεγχο διατήρησης.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία του δίψηφου συμφώνου «ντ» στην Α' Δημοτικού φαίνεται να ενισχύεται όταν συνδυάζονται (α) ρητή και συστηματική φωνημική διδασκαλία (National Reading Panel, 2000), (β) πολυαισθητηριακές ρουτίνες που υποστηρίζουν τη συλλαβική ακεραιότητα και την ορθογραφική χαρτογράφηση (Ehri, 2005· Sousa, 2011), (γ) αφηγηματική πλαισίωση και παιχνίδι ρόλων που ενισχύουν τη νοηματοδότηση και τα κίνητρα (Bruner, 1966· Gee, 2003) και (δ) συνεργατική εργασία που λειτουργεί ως πλαίσιο σκαλωσιάς και αυτονόμησης (Vygotsky, 1978). Η διαθεματική σύνδεση με την τέχνη προσδίδει πολιτισμικό και αισθητικό βάθος, επιτρέποντας τη μεταφορά του στόχου-γραφήματος σε ευρύτερα συμφραζόμενα χρήσης. Συνολικά, η ισορροπία μεταξύ δομημένης καθοδήγησης και νοηματοδοτημένης, παιγνιώδους εμπλοκής αναδεικνύεται ως υποσχόμενη κατεύθυνση για την πρώιμη γραμματιστική μάθηση.

Βιβλιογραφία

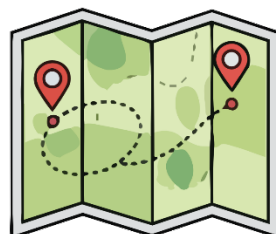
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York, NY: Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longmans.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19–36.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Erlbaum.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Orion Press.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΧΑΡΤΗΣ ΜΥΣΤΗΡΙΩΝ

ΝΤΕΤΕΚΤΙΒΣ
ΤΟΥ ΝΤ!

Χάρτης
Μυστηρίων





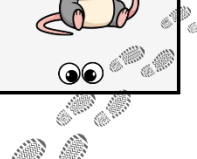
1

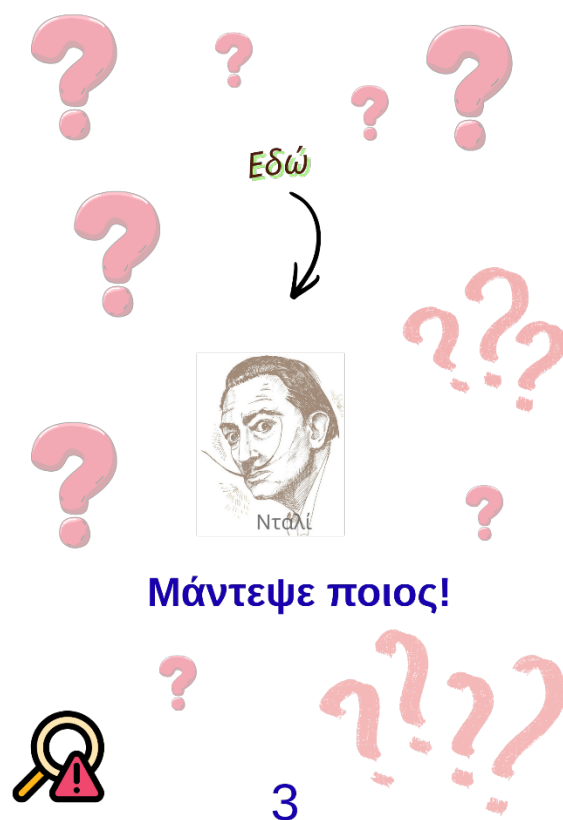


Βάλτε κόλλα ΠΑΝΩ στα ματάκια και κολλήστε τη σωστή λέξη.



2





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όνομα: _____

Οι ντέτεκτιβς του ΝΤ σε αποστολή

1ο Μυστήριο

Εντόπισε όλα τα **ντ** στην ιστορία.

Έναν καιρό και μια φορά
Μπορεί τώρα ή παλιά
Ζούσαν κάτι ντέτεκτιβς μικροί
με μεγάλη φαντασία.

Ντου – ντου – ντου – ντου!
Χτύπησε η ντουντούκα δυνατά.
«Ντέτεκτιβς! Ντέτεκτιβς!
Νέο μυστήριο στη γειτονιά!»

Οι ντέτεκτιβς με μεγεθυντικό φακό,
με μπλε παντελόνι κοντό,
γράφουν κάθε ντοκουμέντο
με έντονο ταπεραμέντο.



2ο Μυστήριο

Εντόπισε με την ομάδα σου στο κόκκινο ταμπλό με τον φακό του ντέτεκτιβ όλες τις λέξεις που περιέχουν ντ και έπειτα χύρισε τες σε συλλαβές.

1		2	
3		4	

1

5		6	



3ο Μυστήριο

Σημείωσε με μικρά γράμματα τις λέξεις που βρήκατε με την ομάδα σου στο **Bingo!** για να αποκαλύψεις ένα στοιχείο του μυστηρίου.

1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								



Ο κλεμμένος πίνακας απεικονίζει _____.



4ο Μυστήριο

Θυμάσαι ποιον σουρεαλιστή ζωγράφο είχαμε μάθει στα
Εικαστικά; Με τον φακό του ντέτεκτιβ αποκάλυψε το
όνομά του!

**Η ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΞΙΧΝΙΑΣΤΗΚΕ!**

ΕΠΙΣΗΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ:

Ο κλεμμένος πίνακας είναι οι « _____ » του _____.

2

**Διδακτικό σενάριο ιστορίας:
Η Αγία Σοφία, ένα αριστούργημα της αρχιτεκτονικής**

*Τσιχτής Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.
Παπαρούνη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70.*

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο συνδυάζει αρχές της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Πρόκειται για σενάριο που αναφέρεται στο μάθημα ιστορίας της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το συγκεκριμένο σενάριο εφαρμόστηκε, με μικρές προσαρμογές, σε δύο δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας. Βασικός σκοπός του σεναρίου ήταν οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τους γνωστικούς στόχους του μαθήματος, συνεργαζόμενοι/ες μεταξύ τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί να έχουν καθοδηγητικό - διευκολυντικό ρόλο.

Λέξεις- κλειδιά: συνεργατική μάθηση, διαφοροποίηση, ΤΠΕ, ιστορία.

Didactic history scenario: Hagia Sophia, a masterpiece of architecture

*Tsichtis Evangelos, Primary Teacher, M.Ed.
Paparouni Vasiliki, Primary Teacher.*

Abstract

This educational scenario combines principles of discovery and collaborative learning. In addition, differentiated teaching practices and applications of Information and Communication Technologies (ICT) were used. This is a scenario that refers to the history lesson of the 5th grade of primary school. This specific scenario was implemented, with minor adjustments, in two primary schools of the Regional Unit of Karditsa. The main purpose of the scenario was for students to master the cognitive objectives of the course, collaborating with each other, while teachers had a guiding and facilitating role.

Key- words: collaborative learning, differentiation, ICT, history.

Παρουσίαση Σεναρίου

Ταυτότητα του σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο «Η Αγία Σοφία, ένα αριστούργημα της αρχιτεκτονικής» αναφέρεται στο 15^ο κεφάλαιο του μαθήματος Ιστορίας της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και εντάσσεται στην τρίτη διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου με τίτλο «Το βυζαντινό κράτος, μια δύναμη που μεγαλώνει». Η διάρκεια του συγκεκριμένου σεναρίου είναι μία διδακτική ώρα (45').

Συνοπτική περιγραφή του σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο συνδυάζει αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και, χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας, ανακαλύπτουν τη νέα γνώση. Επιπλέον, αξιοποιούνται αρκετές δραστηριότητες (σχολικό βιβλίο, κουίζ, παζλ) και οι δυνατότητες των ΤΠΕ, ώστε οι μαθητές/-ήτριες να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός κινείται διαρκώς και συντονίζει το έργο των ομάδων.

Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές/-ήτριες να:

- γνωρίσουν τους συντελεστές κατασκευής της Αγίας Σοφίας και στοιχεία από το αρχιτεκτονικό σχέδιο και τον ζωγραφικό διάκοσμό της.
- εκτιμήσουν τη σημασία της Αγίας Σοφίας ως καλλιτεχνικού μνημείου και ως κέντρου της θρησκευτικής και της εθνικής ζωής των Βυζαντινών και των Ελλήνων.

Δεξιότητες

Οι μαθητές/-ήτριες να:

- συμμετέχουν ενεργά σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.
- δημιουργήσουν σύντομα ένα παζλ.

Στάσεις & αξίες

Οι μαθητές/-ήτριες να:

- δείχνουν σεβασμό στην πολιτιστική κληρονομιά.
- εκτιμούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τα μνημεία παγκόσμιας αξίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές γνωρίζουν βασικά στοιχεία για τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και τον Ιουστινιανό από προηγούμενα μαθήματα.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας

Το σενάριο βασίζεται στην ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης στηρίζεται στην άποψη ότι μαθαίνει κανείς κάτι καλύτερα όταν το ανακαλύπτει μόνος του, παρά όταν η γνώση του παρέχεται έτοιμη (Prensky, 2009). Ο μαθητής εργάζεται με κατάλληλο σχεδιασμό ώστε να οδηγηθεί στην ανακάλυψη της νέας γνώσης (Κόμης, 2004). Σύμφωνα με τη συνεργατική μάθηση τα παιδιά, όταν εργάζονται σε ομάδες, μπορούν να ολοκληρώσουν μια εργασία καλύτερα από ότι όταν εργάζονται το καθένα μόνο του. Επιπλέον, το αποτέλεσμα της συλλογικής εργασίας

είναι συνήθως ανώτερο σε σχέση με το ατομικό (Κακανά, 2008). Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές δουλεύουν χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, όλοι συμμετέχουν στη συλλογική εργασία η οποία έχει καθοριστεί με σαφήνεια, ενώ ολοκληρώνουν την εργασία τους χωρίς την άμεση και κατευθυνόμενη επίβλεψη του δασκάλου (Cohen, 1994).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλία. Πρόκειται για ένα σύνολο ενεργειών, όπου οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη συγκεκριμένες αρχές και χαρακτηριστικά των μαθητών και προβαίνουν στον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η διαφοροποιημένη τάξη είναι μία τάξη όπου αξιοποιούνται οι πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών, καλλιεργούνται κίνητρα για την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή η μοναδικότητα των ατόμων, ενδυναμώνεται η επικοινωνία και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη διαχείριση της μάθησής τους και διαμορφώνονται ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, με αναφορές από τα οικογενειακά και ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια των μαθητών (ΙΕΠ, 2015).

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές των ΤΠΕ, καθώς προσφέρουν στον μαθητή/τρια τη δυνατότητα πρόσβασης σε μεγάλο αριθμό πληροφοριών από ένα πλήθος διαφορετικών πηγών. Δημιουργείται έτσι ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, όπου η μάθηση γίνεται ενεργητική και συνεργατική (Κόμης, 2004).

Υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικό υλικό

Για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιείται το βιβλίο ιστορίας Ε΄ τάξης μαθητή (Παπαρηγορίου, 2025). Επιπλέον, στις διάφορες δραστηριότητες χρησιμοποιείται ο διαδραστικός πίνακας της αίθουσας με πρόσβαση στο διαδίκτυο (προβολή εικόνων, παρουσίαση βασικών εννοιών κ.ά.) και ο ασπροπίνακας (καταγραφή απαντήσεων, δημιουργία σχεδιαγράμματος μαθήματος). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούνται δύο φύλλα εργασίας: ένα στη φάση διερεύνησης της νέας γνώσης και ένα κατά την αξιολόγηση. Στη φάση εμπέδωσης χρησιμοποιείται ως χειραπτικό υλικό ένα παζλ 18 κομματιών, ενώ στη φάση αξιολόγησης χρησιμοποιούνται τα tablets του σχολείου για την επίλυση ηλεκτρονικού κουίζ.

Οργάνωση τάξης

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων και εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και σε ολομέλεια. Τα μέλη των ομάδων αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους (παρουσιαστής αποτελεσμάτων, γραμματέας). Ο εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό ρόλο και κινείται ανάμεσα στις ομάδες, προσφέροντας θετική ενίσχυση ή προλαμβάνοντας τυχόν εντάσεις μέσω παροχής σαφών οδηγιών στις εργασίες.

Πορεία διδασκαλίας

Προετοιμασία (5 λεπτά)

Η διδασκαλία του νέου μαθήματος ξεκίνησε με αφόρμηση. Έγινε προβολή φωτογραφίας της Αγίας Σοφίας και υποβολή σχετικών ερωτήσεων στα παιδιά (π.χ. Τι πιστεύετε ότι είναι; Πού βρίσκεται; Γιατί εντυπωσιάζει; κ.ά.). Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονταν στον ασπροπίνακα. Η έναρξη του μαθήματος με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών επέτρεψε στα παιδιά να ενεργοποιηθούν, να εκφραστούν ελεύθερα και να διατυπώσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε στη συζήτηση η φράση του προηγούμενου κεφαλαίου ότι οι στασιαστές «πυρπόλησαν την Αγία Σοφία». Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συνδύασε τα γεγονότα με την ιστοριογραμμή που υπήρχε κολλημένη στον τοίχο της αίθουσας από την αρχή της χρονιάς. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρουσίασε το θέμα του νέου μαθήματος και έδειξε μέσα από παρουσίαση (PowerPoint) επιπλέον εικόνες (Ιουστινιανός, βασιλική, Πάνθεον), που θα βοηθούσαν στην κατανόηση εννοιών του νέου μαθήματος.

Διδασκαλία – Διερεύνηση (20 λεπτά)

Μοιράστηκε ένα φύλλο εργασίας με οδηγίες, κείμενο και εικόνες, διαφορετικό σε κάθε ομάδα. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να δουλέψουν ομαδικά ώστε να βγάλουν πλαγιότιτλους, να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να ζωγραφίσουν κάτι που τους έκανε εντύπωση από την Αγία Σοφία (π.χ. τρούλος, αψίδα, κόγχη κ.ά.). Κατά τη διάρκεια εργασίας των ομάδων, ο εκπαιδευτικός κινούταν ανάμεσα στις ομάδες, καθοδηγούσε, έθετε ερωτήσεις και διευκρίνιζε. Τα κείμενα όλων των ομάδων συνέθεταν το νέο μάθημα και περιέγραφαν την κατασκευή – αρχιτεκτονική του ναού. Ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσίασε στην ολομέλεια τις εργασίες της ομάδας του. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στον ασπροπίνακα και δημιούργησαν το σχεδιάγραμμα του μαθήματος. Στο τέλος, έγινε σχολιασμός των εικόνων του σχολικού βιβλίου και διαβάστηκε το συνοδευτικό κείμενο.

Εμπέδωση – εξάσκηση (10 λεπτά)

Για την καλύτερη κατανόηση στοιχείων του νέου μαθήματος (π.χ. νέος αρχιτεκτονικός ρυθμός), παρουσιάστηκαν στα παιδιά φωτογραφίες από το εσωτερικό και το εξωτερικό της Αγίας Σοφίας. Οι φωτογραφίες προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα και προέρχονταν από τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου *Φωτόδεντρο*. Επίσης, για την εμπέδωση της νέας γνώσης, χρησιμοποιήθηκε σχετικό κουίζ από το διαδίκτυο. Τα παιδιά έπρεπε να εργαστούν σε ομάδες και, χρησιμοποιώντας tablets του σχολείου (ένα για κάθε ομάδα), να επιλύσουν το εκπαιδευτικό κουίζ που περιείχε δέκα ερωτήσεις. Επιπρόσθετα, υλοποιήθηκε ομαδική δραστηριότητα εμπέδωσης με τη σύνθεση παζλ με την εικόνα της Αγίας Σοφίας. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς υπήρχε το κίνητρο βράβευσης της πιο γρήγορης εργασίας. Τελικά, η ομάδα που ολοκλήρωσε πιο σύντομα το παζλ χειροκροτήθηκε από όλα τα παιδιά του τμήματος.

Ανακεφαλαίωση – Σύντομη συζήτηση (5 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός συνόψισε, χρησιμοποιώντας το σχεδιάγραμμα που δημιουργήθηκε στον ασπροπίνακα από τις εργασίες των παιδιών. Ταυτόχρονα, διεξήχθη σύντομη συζήτηση, όπου επιλύθηκαν απορίες των παιδιών, ενώ ερωτήσεις διατύπωσε και ο εκπαιδευτικός για να διαπιστώσει τον βαθμό εμπέδωσης της νέα γνώσης. Επιπλέον, ανατέθηκαν στα παιδιά εργασίες για το σπίτι από το τετράδιο εργασιών και ανακοινώθηκε στα παιδιά ότι υποστηρικτικό υλικό (σχεδιάγραμμα, ερωτήσεις και βίντεο) για τη μελέτη του συγκεκριμένου μαθήματος θα αναρτηθεί στην εκπαιδευτική πλατφόρμα η-τάξη.

Αξιολόγηση μαθητών (5 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τη διαμορφωτική αξιολόγηση απευθύνοντας ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και εξετάζοντας την ποιότητα συνεργασίας στις ομάδες. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε τελική αξιολόγηση, η οποία διακρίθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη τα παιδιά θα έπρεπε να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις του κουίζ. Η δεύτερη φάση περιλάμβανε τη χρήση ατομικού φύλλου εργασίας στο τέλος της ώρας, το οποίο είχε διαφορετικό δείκτη δυσκολίας για τα παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

Το παιδαγωγικό – μαθησιακό κλίμα

Ο σχεδιασμός του σεναρίου είχε σκοπό τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Η διδασκαλία έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στη σχολική αίθουσα, χρησιμοποιώντας το σχολικό βιβλίο, τον διαδραστικό πίνακα, τον ασπροπίνακα και το διαδίκτυο. Η εφαρμογή του σεναρίου βοήθησε στην επικράτηση συνθηκών που βασίζονταν στην υποστήριξη και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Επιπλέον, καλλιεργήθηκε ο σεβασμός της διαφορετικής άποψης και η αποδοχή συνεισφοράς όλων των μελών. Ορισμένες διδακτικές πρακτικές (καταιγισμός ιδεών, συζήτηση) ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση των παιδιών και συνέβαλαν στην ενεργό συμμετοχή τους. Επίσης, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τόσο οι ομάδες εργασίας όσο και οι δραστηριότητες της διδασκαλίας, είχαν συσταθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε κάθε μαθητής/τρια να μπορεί να συμμετάσχει και να ενεργεί σύμφωνα με τις δεξιότητές του. Για τον ίδιο σκοπό δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικά φύλλα εργασίας στη φάση της αξιολόγησης και ακολουθήθηκε εναλλαγή δραστηριοτήτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός, συντόνιζε τη δράση των ομάδων, έδινε πρωτοβουλίες στα παιδιά και δε λειτουργούσε ως αυθεντία.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές/ήτριες απέκτησαν με βιωματικό τρόπο γνώσεις, ικανότητες και αξίες. Η χρήση των ΤΠΕ (tablets, διαδραστικός πίνακας) διατήρησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και διευκόλυνε την εμπέδωση της νέας γνώσης. Οι συνεργατικές εργασίες (φύλλο εργασίας, παζλ) κινητοποίησε τους μαθητές/τριες και συνέβαλε στην

αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους μέσα στην ομάδα. Επιπρόσθετα, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση λειτούργησε ως εργαλείο πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης, η ποικιλία δραστηριοτήτων και πρακτικών απέτρεψε την κόπωση και τη διάσπαση προσοχής των παιδιών.

Το συγκεκριμένο σενάριο υποστήριξε τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά φύλλα εργασίας που ταίριαζαν στις ικανότητες των παιδιών, ενώ οι ομάδες ήταν μικτές. Επιπλέον, η αξιοποίηση πολυαισθητηριακού εποπτικού υλικού (εικόνες, βίντεο, παζλ) έδωσε τη δυνατότητα σε μαθητές/τριες με διαφορετικούς τύπους μάθησης να συμμετέχουν ισότιμα.

References

- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*. 64 (1), 1-35.
- I.E.P. (2015). *ODIGOS GIA TON EKPAIDEFTIKO «Ergaleia Synchronis Prosengisis tis Diaforopoiimenis Paidagogikis gia to Dimotiko»*. Anaktithike 01 Martiou, 2026 apo https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf.
- Kakana Δ.Μ. (2008). *I omadosynergatiki mathisi. Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes prooptikes*. Thessaloniki: Ekdoseis Afoi Kyriakidi.
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis Efarmoges ton TPE stin Ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Neon Technologion.
- Papagrigoriou, I. (Epim.) (2025). *Istoria E' Dimotikou. Sta vyzantina chronia*. Athina: ITYE «DIOFANTOS».
- Prensky, M. (2009). *Mathisi Vasismeni sto Psifiako Paichnidi. Arches, dynatotites kai paradeigmata efarmogis stin ekpaidefsi kai tin katartisi* (mtf. K. Papastavrou & N. Papastavrou). Athina: Ekdoseis Metaichmio.

Η αναγεννησιακή τέχνη και η ταυτότητα στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας

Κούρτης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ., Μ.Σc.,

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στη Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου στο πλαίσιο της ενότητας «Arts & Renaissance» του σχολικού βιβλίου. Το σενάριο στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου, ομιλίας και παραγωγής γραπτού λόγου επιπέδου B2/B2+ σε συνδυασμό με την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, πολιτισμικής επίγνωσης και ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών. Η Αναγέννηση προσεγγίζεται ως ιστορική περίοδος και ως πολιτισμικό πλαίσιο μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν ζητήματα ταυτότητας και αυτοέκφρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναγέννηση, τέχνη, ταυτότητα, ψηφιακός γραμματισμός

Exploring Renaissance Art and Identity in the EFL Classroom

Georgios Kourtis, Teacher of English, M.Ed., M.Sc

Abstract

This article presents a teaching scenario for the English course in Grade 11 of the Greek General Lyceum, within the unit “Arts & Renaissance” of the school textbook. The scenario aims to develop students’ reading comprehension, speaking, and writing skills at a B2/B2+ level, while also fostering critical thinking, cultural awareness, and digital literacy. The Renaissance is approached both as a historical period and as a cultural framework through which students can explore issues of identity and self-expression.

Key-Words: Renaissance, art, identity, digital literacy

Εισαγωγή

Η Αναγέννηση σηματοδότησε τη μετάβαση από μια θεοκεντρική σε μια περισσότερο ανθρωποκεντρική θεώρηση του κόσμου. Η προοπτική, ο ρεαλισμός και οι προσωπογραφίες αποτελούσαν βασικά χαρακτηριστικά της αναγεννησιακής τέχνης που λειτούργησε και ως πεδίο έκφρασης της ατομικότητας και της κοινωνικής ταυτότητας. Στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, η σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού θεωρείται ουσιώδης διάσταση επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής επάρκειας (Kramsch, 1993· Byram, 1997). Επίσης, με την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών, η ξένη γλώσσα παύει να αντιμετωπίζεται ως ουδέτερο σύστημα και θεωρείται φορέας πολιτισμικών νοημάτων και κοινωνικών πρακτικών.

Στο παρόν διδακτικό σενάριο ακολουθείται διερευνητική, ομαδοσυνεργατική και βασισμένη σε δραστηριότητες (task-based learning) μαθησιακή διαδικασία. Έμφαση δίνεται στη σταδιακή μετάβαση των μαθητών από την κατανόηση γραπτού κειμένου

στην παραγωγή λόγου μέσω υποστηρικτικής καθοδήγησης (Harmer, 2015). Ακολουθώντας τη σύγχρονη τάση στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τους πολυγραμματισμούς και ιδιαίτερα τον ψηφιακό γραμματισμό, στο σενάριο χρησιμοποιείται πολυτροπικό υλικό και ψηφιακά εργαλεία (Kress, 2010· Kalantzis & Core, 2012). Σε επίπεδο γλωσσομάθειας, το προτεινόμενο σενάριο εντάσσεται στο επίπεδο B2/B2+ (κατανόηση σύνθετων κειμένων, συζήτηση για αφηρημένα ζητήματα και παραγωγή συνεκτικού επιχειρηματολογικού λόγου) σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe, 2020).

Σκοπός του σεναρίου

Εκτός από γλωσσικούς στόχους, το σενάριο αποσκοπεί σε μια εισαγωγική προσέγγιση της Αναγέννησης, αλλά και στην ανάδειξη της διαχρονικής σημασίας της τέχνης ως μέσου αποτύπωσης αξιών, κοινωνικών αντιλήψεων και προσωπικών επιλογών. Η βασική επιδίωξη είναι να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα χρησιμοποιηθεί η αγγλική γλώσσα για επεξεργασία και αξιοποίηση πληροφοριών και για διερεύνηση, ερμηνεία και προσωπική τοποθέτηση. Συνδέονται η προσωπογραφία και ο ρεαλισμός της αναγεννησιακής τέχνης με σύγχρονες μορφές αυτοπαρουσίασης, όπως η ψηφιακή τέχνη, η street art και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η σύνδεση αυτή αναμένεται να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να δημιουργήσει συνθήκες αυθεντικότερης επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας.

Διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί:

- 1) Να κατανοήσουν οι μαθητές προσαρμοσμένο κείμενο επιπέδου B2/B2+.
- 2) Να αλληλεπιδράσουν προφορικά στην ξένη γλώσσα με χρήση κατάλληλου λεξιλογίου επιπέδου τουλάχιστον B2.
- 3) Να παράγουν γραπτό λόγο με συνοχή, σαφή θέση και τεκμηριωμένα επιχειρήματα με χρήση αφηρημένου λεξιλογίου (π.χ. identity, individuality, perspective).
- 4) Να γνωρίσουν βασικά ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία για την Αναγέννηση.

Παιδαγωγικοί:

- 1) Να κατανοήσουν τη σημασία της Αναγέννησης ως πολιτισμικού φαινομένου.
- 2) Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της τέχνης ως φορέα αξιών, ιδεών και κοινωνικών αναπαραστάσεων.
- 3) Να συνδέσουν το ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον της Αναγέννησης με σύγχρονες μορφές αυτοέκφρασης.
- 4) Να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους με χρήση κατάλληλων γλωσσικών μέσων.
- 5) Να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και δεξιότητες αναστοχασμού.

Τεχνολογικοί:

- 1) Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τα συνεργατικά έγγραφα (Google Docs)

- 2) Να χρησιμοποιήσουν δωρεάν ψηφιακά εργαλεία παρουσίασης (Padlet, Canva).

Προαπαιτούμενες γνώσεις και υποδομή

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές Β' τάξης Γενικού Λυκείου με γλωσσικό επίπεδο B2/B2+. Προϋποθέτει εξοικείωση των μαθητών με ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και γνώση βασικού λεξιλογίου σχετικού με την τέχνη. Χρησιμοποιείται αίθουσα με διαδραστικό πίνακα και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων κρίνεται σημαντική η πρόσβαση στο εργαστήριο πληροφορικής.

Παρουσίαση σεναρίου

Το σενάριο έχει διάρκεια τριών διδακτικών ωρών, 45' η καθεμία και βασίζεται σε αρχές επικοινωνιακής και διερευνητικής διδασκαλίας. Κάθε στάδιο συνδέεται με συγκεκριμένες δεξιότητες και επικοινωνιακούς δείκτες B2/B2+.

1^η διδακτική ώρα - Εισαγωγή στο θέμα και κατανόηση γραπτού λόγου

Κύριος στόχος είναι η σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και η ενεργοποίηση των μαθητών, οι οποίοι αναμένεται να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τη σχέση τέχνης και ταυτότητας. Αρχικά, γίνεται κατανομή σε ομάδες, οι οποίες προτείνεται -για καλύτερη διαχείριση χρόνου- να παραμείνουν ίδιες και στις επόμενες διδακτικές ώρες. Δίνεται το Φύλλο Εργασίας 1 και οι μαθητές επεξεργάζονται το ερώτημα σχετικά με το τι αποκαλύπτει η τέχνη για τον δημιουργό και την κοινωνία της εποχής του. Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο για το λεξιλόγιο των μαθητών και ταυτόχρονα ως αφετηρία εισαγωγής βασικών εννοιών. Στη συνέχεια, οι μαθητές προχωρούν στην κατανόηση ενός σύντομου προσαρμοσμένου κειμένου που αφορά τη σχέση Αναγέννησης, ανθρωπισμού και ταυτότητας. Έπειτα, ακολουθούν δραστηριότητες κατανόησης, λεξιλογίου και σύντομης κριτικής επεξεργασίας. Στο τέλος, οι μαθητές καλούνται, ανά ομάδες, να διαμορφώσουν έναν σύντομο ορισμό της έννοιας «Renaissance identity», σε κοινόχρηστο ψηφιακό έγγραφο (Google Docs). Έτσι, επιτυγχάνεται η σύνδεση της κατανόησης με την παραγωγή λόγου (post-reading activity/exit ticket) και ενισχύεται η συνεργατικότητα.

Φύλλο Εργασίας 1 - Reading & Vocabulary

Activity 1 - Pre-reading

What do you think art reveals about the artist and the society of their time?

Activity 2 - Reading Text

Art and Identity in the Renaissance

The Renaissance was a period of major cultural changes in Europe. Artists began to focus on the human experience, individuality and realism. Paintings and sculptures did not simply show religious scenes. They also reflected the personality, status and values of the people represented. In this way, art became a powerful means of self-expression

and identity. Portraits became more detailed, allowing viewers to recognise the unique features and emotions of each subject. Wealthy patrons used art to display their education, influence and social position. As a result, Renaissance art not only celebrated beauty but also revealed how people wished to be seen by others. Artists gained greater recognition and were no longer seen only as craftsmen, but as creative individuals with talent and vision. This helped shape a new understanding of personal identity, both for the subject of the artwork and for the artist. Therefore, Renaissance art played an important role in connecting creativity with human character and self-awareness. It also influenced future generations by encouraging artists to explore emotion, perspective and personal meaning in their works.

Activity 3 - While-reading (multiple choice)

What is the main idea of the text?

- a) Renaissance art focused only on religion.
- b) Renaissance art helped express personal and social identity.
- c) Renaissance art rejected realism.

Activity 4 - Vocabulary match

1. Identity	___	a. How a person sees themselves
2. Humanism	___	b. A cultural movement focusing on human value and potential
3. Realism	___	c. Showing life in a natural, believable way
4. Perspective	___	d. A technique creating depth in art

Activity 5 - Critical thinking

Why did Renaissance artists want to show individuality? (2-3 sentences)

Activity 6 - Language in use

- 1. Renaissance art focused on the _____ experience.
- 2. Through art, people could express their _____ and values.

2^η διδακτική ώρα - Κριτική επεξεργασία και προφορική αλληλεπίδραση

Η δεύτερη ώρα εστιάζει στην ανάπτυξη προφορικού λόγου και κριτικής σκέψης. Στην αρχή, δίνεται στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας 2 και συζητούν με βάση καθοδηγούμενα ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο της τέχνης στη διαμόρφωση της ταυτότητας κατά την Αναγέννηση και σήμερα. Συγκρίνουν παρελθόν-παρόν και καταλήγουν σε σύντομες ομαδικές παρουσιάσεις, τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους. Έτσι, ενισχύεται η χρήση σύνθετων γλωσσικών δομών και λεξιλογίου με αφηρημένες έννοιες. Η εργασία σε μικρές ομάδες αναμένεται να λειτουργήσει υποστηρικτικά για μαθητές με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και η παρουσίαση στην ολομέλεια να ενισχύσει την αυθεντική χρήση της γλώσσας και την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών.

Για τις σύντομες ομαδικές παρουσιάσεις αξιοποιείται το Padlet. Κάθε ομάδα καταγράφει βασικές λέξεις-κλειδιά και σύντομα συμπεράσματα από τη σύγκριση

ανάμεσα στην αναγεννησιακή τέχνη και τις σύγχρονες μορφές αυτοέκφρασης. Στη συνέχεια, συζητείται η μεταξύ τους σύνδεση και οι μαθητές γράφουν 3-4 προτάσεις με τις απόψεις τους. Για όσους χρειάζονται περισσότερη γλωσσική υποστήριξη, μπορούν να δοθούν prompts, λεξιλογικοί πίνακες και ημιδομημένα πρότυπα απαντήσεων. Καθώς οι μαθητές καλούνται να γράψουν προτάσεις, προετοιμάζεται το έδαφος για την παραγωγή γραπτού κειμένου της επόμενης διδακτικής ώρας.

Φύλλο Εργασίας 2 - Critical Thinking & Speaking

Activity 1 - Warm-up (work in groups)

- 1) How did Renaissance artists show individuality?
- 2) Why did portraits become popular?

Activity 2 - Guided Group Discussion

- A) How did Renaissance art change the way people saw themselves? (humanism, realism, portraits)
- B) How do people express identity through art today? (social media, graffiti, digital art, music videos)
- C) Is art still a way of showing personal beliefs and values? Why?

Activity 3 - Comparing Past and Present

Renaissance: What did artists want to express? How was identity shown?

Today: What do artists/young people want to express? How is identity shown?

Activity 4 - Speaking Task

A representative from each group presents the group's views for 1-2 minutes.

Suggested phrases: In our opinion..., We believe..., Another important point is...

Activity 5 - Reflection

Is art still an important way to express identity today? Why/Why not? (3-4 sentences)

3η διδακτική ώρα - Παραγωγή γραπτού λόγου και αναστοχασμός

Η τρίτη διδακτική ώρα επικεντρώνεται στην παραγωγή γραπτού λόγου με συνοχή και επιχειρηματολογία καθώς και στη μεταγνωστική επεξεργασία της μαθησιακής εμπειρίας. Χρησιμοποιώντας το Φύλλο Εργασίας 3, οι μαθητές καθοδηγούνται στη συγγραφή ενός opinion essay σχετικά με το κατά πόσο η τέχνη εξακολουθεί σήμερα να αποτελεί μορφή αυτοέκφρασης. Το θέμα δίνεται από την αρχή της διδακτικής ώρας και αφού οι μαθητές το κατανοήσουν, ακολουθεί υποστηρικτική καθοδήγηση (scaffolding) με πλάνο οργάνωσης για τη συγγραφή, χρήσιμες γλωσσικές εκφράσεις, πίνακα ιδεών και κριτήρια βαθμολόγησης. Το στάδιο αυτό καλό είναι να είναι σύντομο, ώστε η διδακτική ώρα να αφιερωθεί κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει εξατομικευμένη ανατροφοδότηση με έμφαση στη σαφή διατύπωση θέσης, στη συνοχή και στην ανάπτυξη επιχειρημάτων. Η δραστηριότητα γίνεται σε Google Docs για ευκολότερη παρακολούθηση της προόδου και παροχή άμεσων σχολίων. Εναλλακτικά, ένα σύντομο κλείσιμο της δραστηριότητας μπορεί να παρουσιαστεί σε Canva με πολυτροπική απόδοση της βασικής θέσης κάθε ομάδας. Στο τέλος της ώρας, ακολουθεί αναστοχασμός σχετικά με τη διαδικασία και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές.

Φύλλο Εργασίας 3 - Writing (Opinion Essay)

Activity 1 - Understanding the task

Writing: The Renaissance changed the way people saw themselves and expressed their identity. Do you think art still plays the same role today? Write an opinion essay (180-200 words).

Activity 2 - Brainstorming table

Compare Renaissance and today: how identity was/is expressed; examples such as portraits and realism versus social media, digital art and street art.

Activity 3 - Planning scaffold

Introduction: reference to the Renaissance + general statement + clear opinion

Main paragraph 1: first reason + explanation + example

Main paragraph 2: second reason + explanation + example

Conclusion: restate opinion and closing thought

Activity 4 - Useful language

In my opinion..., It can be argued that..., One important difference..., To sum up...

Activity 5 - Writing

Write your essay (180-200 words).

Activity 6 - Self-check

Clear opinion - Two reasons - Examples - Organised paragraphs

Assessment criteria

Content & relevance; Organisation & coherence; Range of vocabulary; Grammatical accuracy; Achievement of communicative purpose.

Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Η αξιολόγηση στο παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι αποκομμένη τελική πράξη. Ακολουθείται μια σύνθετη προσέγγιση

με διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση με στόχο να υποστηριχθεί η μάθηση και να αποτιμηθεί η γλωσσική επάρκεια των μαθητών.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου. Κατά την πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα, παρατηρείται η συμμετοχή στις προφορικές δραστηριότητες για να αποτιμηθεί η γλωσσική επάρκεια, η ικανότητα αλληλεπίδρασης και η χρήση λεξιλογίου. Προτείνεται να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην αιτιολόγηση απόψεων, στη διαχείριση της προφορικής αλληλεπίδρασης και στην ικανότητα των μαθητών να μεταβαίνουν από την κατανόηση στην προσωπική τοποθέτηση. Τα φύλλα εργασίας λειτουργούν ως εργαλεία υποστήριξης, αυτοελέγχου και αναστοχασμού, ενώ η χρήση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων παρέχει επιπλέον δυνατότητες καταγραφής, οργάνωσης και παρακολούθησης της διαδικασίας.

Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου που αποτελεί το βασικό παραδοτέο της τρίτης διδακτικής ώρας. Επιλέγεται *opinion essay* καθώς αυτό το είδος απαιτεί σαφή θέση, τεκμηρίωση, οργάνωση και συνοχή, στοιχεία που συνάδουν με το επίπεδο B2/B2+. Η αξιολόγηση του παραγόμενου γραπτού κειμένου βασίζεται σε αναλυτικά κριτήρια, όπως περιεχόμενο και συνάφεια, οργάνωση και συνοχή, εύρος λεξιλογίου, γραμματική ακρίβεια και επίτευξη επικοινωνιακού σκοπού τα οποία γνωστοποιούνται εκ των προτέρων στους μαθητές (Φύλλο Εργασίας 3), ώστε να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς.

Ενδεικτικά, το κείμενο μπορεί να αξιολογηθεί με βάση τα εξής επιμέρους σημεία:

- σαφήνεια θέσης,
- ανάπτυξη δύο (τουλάχιστον) τεκμηριωμένων επιχειρημάτων,
- χρήση κατάλληλου και επαρκούς λεξιλογίου,
- συνοχή παραγράφων και χρήση συνδετικών στοιχείων,
- γραμματική και συντακτική ακρίβεια.

Ανατροφοδότηση και Αναστοχασμός

Η ανατροφοδότηση παρέχεται γραπτά και προφορικά, με έμφαση στη δομή της επιχειρηματολογίας, στη σαφήνεια της θέσης και στη συνοχή, και δευτερευόντως στη γλωσσική ακρίβεια. Από την αποτίμηση των γραπτών, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι μαθητές αξιοποίησαν στοιχεία από την ιστορική προσέγγιση της Αναγέννησης και κατά πόσο χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη στη συνοχή της επιχειρηματολογίας τους. Οι σχετικές διαπιστώσεις μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό επόμενων διδακτικών παρεμβάσεων.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Το παρόν σενάριο βασίζεται στην άποψη ότι η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ουσιαστικά στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, ως αφετηρία για γλωσσική, πολιτισμική και κριτική επεξεργασία. Ωστόσο, για την αποτελεσματική αξιοποίηση του σεναρίου είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη ορισμένες παράμετροι. Η επεξεργασία αφηρημένων εννοιών σε ξένη γλώσσα απαιτεί επαρκή χρόνο και χώρο για προφορική διαπραγμάτευση του νοήματος, καθώς και συστηματική λεξιλογική υποστήριξη. Ενδέχεται να απαιτηθεί επιπλέον χρόνος για την πλήρη ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Σε αυτή την περίπτωση προτείνεται η επέκταση του σεναρίου σε επόμενη διδακτική ώρα. Επίσης, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, ενδέχεται να απαιτηθεί συστηματικότερη μοντελοποίηση του *opinion essay*, με αξιοποίηση πρότυπων κειμένων και περισσότερη καθοδήγηση και εξάσκηση στη δομή της επιχειρηματολογίας. Για μαθητές με μεγαλύτερες δυσκολίες, η διαφοροποιημένη παροχή γλωσσικής υποστήριξης μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη.

Συνολικά, το σενάριο συνδέει ψηφιακά εργαλεία, πολιτισμικό περιεχόμενο, κριτική επεξεργασία και παραγωγή λόγου σε ένα ενιαίο μαθησιακό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη δεν λειτουργεί απλώς ως αφορμή συζήτησης, αλλά ως υλικό μέσω του οποίου οι μαθητές παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, συγκρίνουν οπτικές και διαμορφώνουν τεκμηριωμένες απόψεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume. Council of Europe Publishing.
- Harmer, J. (2015). How to teach English (New edition). Pearson.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). Literacies. Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

**Η ανεστραμμένη τάξη στη διδασκαλία της ενέργειας στην Ε' Δημοτικού:
Διδακτική πρόταση για την εννοιολογική κατανόηση με έμφαση στην ένταξη
αλλοδαπών μαθητών**

Βερύκοκκος Φίλιππος, εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία των μορφών ενέργειας στην Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με έμφαση στην εννοιολογική κατανόηση και τη μαθησιακή ένταξη αλλοδαπών μαθητών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αφορά τη διδακτική των φυσικών επιστημών, τις δυσκολίες κατανόησης της έννοιας της ενέργειας και τις γλωσσικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Στη συνέχεια, αναλύεται η ανεστραμμένη τάξη ως σύγχρονη διδακτική προσέγγιση και αναδεικνύεται η συμβολή της στην ενεργητική μάθηση και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ακολουθεί η παρουσίαση μιας ενδεικτικής διδακτικής παρέμβασης, βασισμένης στις αρχές της ανεστραμμένης τάξης, η οποία αξιοποιεί πολυτροπικά μέσα και κλιμακούμενες δραστηριότητες μάθησης. Τα συμπεράσματα υποδεικνύουν ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση των μορφών ενέργειας και να υποστηρίξει τη μαθησιακή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, υπό κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις.

Λέξεις--κλειδιά: Ανεστραμμένη τάξη, ενέργεια, Φυσική Δημοτικού, αλλοδαποί μαθητές, μαθησιακή ένταξη

**The Flipped Classroom in Teaching Forms of Energy in Primary Education:
Conceptual Understanding and Inclusion of Immigrant Students**

*Verykokkos Filippos, Teacher in Primary Education, PhD Candidate, Department of
Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens*

Abstract

This study investigates the contribution of the flipped classroom approach to teaching forms of energy in the fifth grade of primary education, with a focus on conceptual understanding and the inclusion of students with immigrant background in a multicultural learning environment. The theoretical framework addresses the teaching of science, the difficulties students face in understanding the concept of energy, and the linguistic challenges encountered by learners with diverse linguistic backgrounds. The flipped classroom is then presented as a contemporary instructional approach that promotes active learning and differentiated instruction. An indicative teaching intervention is proposed, based on the principles of the flipped classroom, incorporating multimodal materials and scaffolded learning activities. The findings suggest that this approach can enhance students' conceptual understanding of forms of energy and support the inclusion of students with immigrant background, provided that appropriate pedagogical strategies are implemented.

Key-words: Flipped classroom, energy, primary science education, immigrant students, inclusion

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη ανάγκη για υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης γνωστικής λειτουργίας, όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Η παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία βασίζεται κυρίως στη μετάδοση γνώσεων, φαίνεται να μην ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθιστώντας αναγκαία την αξιοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών (OECD, 2018).

Μία από τις πλέον διαδεδομένες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις είναι η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), η οποία αναδιαμορφώνει τη διδασκαλία, μεταφέροντας την αρχική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου εκτός της σχολικής τάξης και αξιοποιώντας τον διδακτικό χρόνο για δραστηριότητες ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το νέο περιεχόμενο μέσω ψηφιακών μέσων, όπως εκπαιδευτικά βίντεο, ενώ η τάξη μετατρέπεται σε χώρο διερεύνησης, εφαρμογής και οικοδόμησης της γνώσης (Bishop & Verleger, 2013). Μια σειρά από έρευνες έχουν δείξει ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης και της μαθητικής εμπλοκής, ιδιαίτερα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, όπου η οικοδόμηση των εννοιών προϋποθέτει ενεργητική διερεύνηση και σύνδεση θεωρητικών εννοιών με εμπειρικά δεδομένα (Lo & Hew, 2017).

Η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη διδακτική της Φυσικής στο Δημοτικό σχολείο και ειδικότερα στην Ε' τάξη, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με θεμελιώδεις έννοιες, όπως οι μορφές της ενέργειας. Οι μορφές ενέργειας αποτελούν βασικό πυλώνα για την κατανόηση των φυσικών φαινομένων, ωστόσο συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες, καθώς περιλαμβάνουν αφηρημένες διαστάσεις και απαιτούν τη σύνδεση θεωρίας και καθημερινής εμπειρίας (Duit, 2014). Η αξιοποίηση διδακτικών προσεγγίσεων που ενισχύουν τη μάθηση με βιωματικό και ενεργητικό τρόπο είναι πιθανόν να συμβάλει ουσιαστικά στη βαθύτερη κατανόηση των σχετικών εννοιών.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου συμμετέχουν και αλλοδαποί μαθητές. Οι μαθητές αυτοί συχνά αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν την κατανόηση επιστημονικών εννοιών και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2000). Η αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων, όπως το βίντεο και οι οπτικοακουστικές αναπαραστάσεις που προσφέρει η πρακτική αυτή, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, επιτρέποντας στους μαθητές να επεξεργάζονται το εκπαιδευτικό υλικό με τον δικό τους ρυθμό και να επανέρχονται σε αυτό όσες φορές χρειάζεται (Abeysekera & Dawson, 2015).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία των μορφών ενέργειας στην Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με έμφαση στην εννοιολογική κατανόηση αλλοδαπών μαθητών και στη διερεύνηση της σχέσης της κατανόησης αυτής με τη μαθησιακή τους ένταξη σε ένα πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον. Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης συμβάλλει στην εννοιολογική κατανόηση των μορφών ενέργειας από αλλοδαπούς μαθητές της Ε' Δημοτικού και πώς η κατανόηση αυτή σχετίζεται με τη μαθησιακή τους ένταξη και (β) ποια παιδαγωγικά οφέλη και ποιες δυσκολίες προκύπτουν από την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Ε' Δημοτικού.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας εντοπίζεται τόσο στη θεωρητική ανάδειξη της ανεστραμμένης τάξης ως αποτελεσματικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό σχολείο, όσο και στη διερεύνηση του ρόλου της κατανόησης εννοιών ως παράγοντα που δύναται να υποστηρίξει τη μαθησιακή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Παράλληλα, επιδιώκεται η παροχή πρακτικών κατευθύνσεων προς τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων και συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών.

Η ανεστραμμένη τάξη στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία

Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί μία σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που έχει προσελκύσει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς αναδιαμορφώνει τον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η παραδοσιακή διάλεξη μεταφέρεται εκτός της σχολικής τάξης, ενώ ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται για δραστηριότητες που ενισχύουν την ενεργητική εμπλοκή και τη συνεργασία των μαθητών (Bergmann & Sams, 2012).

Η βασική της αρχή εδράζεται στην αντιστροφή των φάσεων της διδασκαλίας: οι μαθητές έρχονται σε μια πρώτη επαφή με το διδακτικό περιεχόμενο πριν από το μάθημα, συνήθως μέσω ψηφιακών πόρων, ενώ εντός της τάξης συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν την κατανόηση μέσω εφαρμογής, ανάλυσης και διερεύνησης (Bishop & Verleger, 2013). Με τον τρόπο αυτό, το μαθησιακό περιβάλλον μετατοπίζεται από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο εμπνευστή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τη θετική συμβολή του μοντέλου αυτού στη μάθηση. Η αναδιοργάνωση του διδακτικού χρόνου επιτρέπει στους μαθητές να επεξεργάζονται το εκπαιδευτικό υλικό με εξατομικευμένο ρυθμό, γεγονός που ευνοεί τη βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση (Lo & Hew, 2017). Παράλληλα, η έμφαση σε δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης εντός της τάξης συνδέεται με την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Abeysekera & Dawson, 2015), ενώ έχει

τεκμηριωθεί ότι η ενεργητική μάθηση οδηγεί σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα στις φυσικές επιστήμες (Freeman et al., 2014). Επιπλέον, συστηματικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας επισημαίνουν ότι η ανεστραμμένη τάξη μπορεί να ενισχύσει τη μαθητική εμπλοκή και τη συμμετοχή, υπό την προϋπόθεση κατάλληλου παιδαγωγικού σχεδιασμού (O'Flaherty & Phillips, 2015). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης δεν είναι αυτονόητη, καθώς εξαρτάται από την ποιότητα του διδακτικού σχεδιασμού, το εκπαιδευτικό υλικό και τον βαθμό ενεργού συμμετοχής των μαθητών (Hew & Lo, 2018).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εφαρμογή της προσέγγισης στο πεδίο της Διδακτικής της Φυσικής, όπου η κατανόηση των εννοιών προϋποθέτει τη σύνδεση θεωρίας και εμπειρίας. Η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για πειραματικές δραστηριότητες, επίλυση προβλημάτων και συνεργατική διερεύνηση συνάδει με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και συμβάλλει στην οικοδόμηση επιστημονικών εννοιών.

Ακόμη, η προσέγγιση φαίνεται να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η χρήση πολυτροπικών μορφών παρουσίασης της γνώσης, όπως οπτικοακουστικό υλικό, υποστηρίζει μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα, επιτρέποντάς τους να επανεξετάζουν το περιεχόμενο με τον δικό τους ρυθμό. Η δυνατότητα αυτή συνδέεται με την ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής και της εννοιολογικής κατανόησης και ενδέχεται να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς τη μαθησιακή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών (Abeysekera & Dawson, 2015).

Παρά τα σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη, η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης συνοδεύεται και από προκλήσεις, όπως η ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, η διασφάλιση της πρόσβασης όλων των μαθητών σε ψηφιακά μέσα και η ενεργός συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης συνδέεται με τη δυνατότητά της να υποστηρίζει την κατανόηση μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα και να συμβάλει στη μαθησιακή τους ένταξη (Zainuddin & Halili, 2016).

Η διδασκαλία των μορφών ενέργειας στη Φυσική του Δημοτικού: Εννοιολογικές και γλωσσικές προκλήσεις

Η έννοια της ενέργειας αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις άξονες της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, καθώς συνδέεται με την ερμηνεία πλήθους φυσικών φαινομένων και τη διαμόρφωση επιστημονικού τρόπου σκέψης. Ωστόσο, η προσέγγισή της από μαθητές του Δημοτικού σχολείου παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, καθώς πρόκειται για μία έννοια αφηρημένη, πολυδιάστατη και μη άμεσα παρατηρήσιμη (Duit, 2014).

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι οι μαθητές εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με προϋπάρχουσες εναλλακτικές αντιλήψεις, οι οποίες συχνά αποκλίνουν από την επιστημονική γνώση. Ενδεικτικά, η ενέργεια εκλαμβάνεται ως «ουσία» που καταναλώνεται ή εξαντλείται, χωρίς να γίνεται κατανοητή η αρχή της διατήρησής της

(Driver et al., 1994). Οι αντιλήψεις αυτές εμφανίζουν σημαντική ανθεκτικότητα και επηρεάζουν την οικοδόμηση της γνώσης, καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων που στοχεύουν στην εννοιολογική αλλαγή (Duit & Treagust, 2012).

Υπό αυτή την οπτική, η διδασκαλία των μορφών ενέργειας στο Δημοτικό σχολείο απαιτεί τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με εμπειρικές και βιωματικές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά στην οικοδόμηση επιστημονικά αποδεκτών εννοιών. Η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν τη διερεύνηση, τη διατύπωση υποθέσεων και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών κρίνεται καθοριστική για την κατανόηση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου (Koliopoulos & Ravanis, 2012).

Η κατανόηση των μορφών ενέργειας καθίσταται ακόμη πιο σύνθετη σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι αλλοδαποί μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσέγγιση της επιστημονικής γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από αφηρημένους όρους και εξειδικευμένο λεξιλόγιο (Fang, 2012). Η διάκριση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας αναδεικνύει ότι η κατανόηση εννοιών όπως η ενέργεια προϋποθέτει αυξημένη γλωσσική επάρκεια, η οποία δεν είναι πάντα δεδομένη σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.

Η ανάλυση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών δείχνει ότι, παρά την ύπαρξη στοιχείων που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των μαθητών, όπως εικόνες, πειράματα και βιωματικές δραστηριότητες, παρατηρείται σταδιακή αύξηση της γνωστικής και γλωσσικής δυσκολίας. Το λεξιλόγιο καθίσταται περισσότερο εξειδικευμένο, οι γραμματικές δομές πιο σύνθετες, η απαιτούμενη γλωσσική παραγωγή ενισχύεται και η εννοιολογική αφαίρεση αυξάνεται. Η εξέλιξη αυτή υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική ένταξη στις Φυσικές Επιστήμες αποτελεί δυναμική διαδικασία, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο και εξαρτάται από τη σχέση μεταξύ επιστημονικού περιεχομένου και γλωσσικής του μορφής (Lemke, 1990).

Στην κατεύθυνση αυτή, η αξιοποίηση πολυτροπικών μορφών διδασκαλίας, όπως οπτικοακουστικό υλικό, εικόνες και πειραματικές δραστηριότητες, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την προσέγγιση αφηρημένων εννοιών και να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών στη γνώση (Mayer, 2021). Διδακτικές πρακτικές που συνδυάζουν πολλαπλές αναπαραστάσεις και ενθαρρύνουν τη διερεύνηση μπορούν να συμβάλουν στη μείωση των γλωσσικών εμποδίων και στην ενίσχυση της συμμετοχής (Ainsworth, 2006).

Επιπλέον, η ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης δεν αφορά αποκλειστικά τη γνωστική διάσταση της μάθησης, αλλά συνδέεται και με τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Μαθητές που αναπτύσσουν μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης εμφανίζουν αυξημένη εμπλοκή και αυτοπεποίθηση, στοιχεία που μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή τους ένταξη (Fredricks et al., 2004· Sinatra et al., 2015).

Ωστόσο, η σχέση αυτή δεν είναι γραμμική, καθώς η ένταξη επηρεάζεται και από ευρύτερους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες (Δασκαλάκης, 2014).

Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση αφορά τη διδασκαλία της ενότητας «Μορφές της ενέργειας» στο μάθημα της Φυσικής της Ε' Δημοτικού, σύμφωνα με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Η ενότητα εστιάζει στην αναγνώριση βασικών μορφών ενέργειας και στη σύνδεσή τους με φαινόμενα της καθημερινής ζωής (ΙΕΠ, 2021).

Η παρέμβαση υλοποιείται σε τμήμα 20 μαθητών, εκ των οποίων περίπου το 30% είναι αλλοδαποί μαθητές με ετερογενές επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στην ελληνική γλώσσα. Η συνολική διάρκειά της περιλαμβάνει μία διδακτική ώρα εντός της τάξης (45 λεπτά) και περίπου 20–25 λεπτά προετοιμασίας εκτός τάξης.

Οι διδακτικοί στόχοι περιλαμβάνουν: την αναγνώριση βασικών μορφών ενέργειας (κινητική, δυναμική, θερμότητα, χημική, πυρηνική, φωτεινή, ηλεκτρική), τη σύνδεσή τους με καθημερινά φαινόμενα, την ανάπτυξη βασικού επιστημονικού λεξιλογίου καθώς και την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ιδιαίτερα των αλλοδαπών.

Η παρέμβαση οργανώνεται σύμφωνα με τις αρχές της ανεστραμμένης τάξης σε τρεις διακριτές φάσεις: προ-διδασκτική, ενδο-διδασκτική και μετα-διδασκτική.

Προ-διδασκτική φάση (εκτός τάξης – περίπου 20–25 λεπτά, ευέλικτος χρόνος)

Οι μαθητές έρχονται σε αρχική επαφή με το διδακτικό περιεχόμενο μέσω ενός σύντομου εκπαιδευτικού βίντεο διάρκειας 4–6 λεπτών, το οποίο έχει αφηγηματική μορφή και παρουσιάζεται από έναν φανταστικό ήρωα («Ενεργούλης»). Ο ήρωας εισάγει τις βασικές μορφές ενέργειας μέσα από εικόνες της καθημερινής ζωής (π.χ. παιδί που τρέχει, λάμπα, φωτιά, ήλιος), ενσωματώνοντας ενδιάμεσα ερωτήματα όπως «Τι βλέπεις;», «Υπάρχει κίνηση ή φως;», «Ποια μορφή ενέργειας είναι;», τα οποία συνοδεύονται από καθοδηγούμενες απαντήσεις.

Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, απλοποιημένου λεξιλογίου, υποτίτλων και η δυνατότητα προσαρμογής του ρυθμού παρακολούθησης διευκολύνουν την κατανόηση, ιδιαίτερα για τους αλλοδαπούς μαθητές. Παράλληλα, η δυνατότητα επανάληψης του βίντεο παρέχει αυξημένο χρόνο επεξεργασίας του περιεχομένου, ενώ η παρουσία του ήρωα ενισχύει τη μαθησιακή κινητοποίηση και τη συναισθηματική εμπλοκή.



Η διαφοροποίηση ενισχύεται μέσω συνοδευτικού ψηφιακού υλικού με δραστηριότητες κλειστού τύπου (αντιστοίχιση εικόνας–έννοιας, επιλογή απάντησης, σύντομες ερωτήσεις κατανόησης). Οι δραστηριότητες έχουν κλιμακωτή δομή, ξεκινώντας από την απλή παρατήρηση («Τι βλέπεις;») και οδηγώντας σταδιακά στην αναγνώριση της μορφής ενέργειας. Παρέχεται δυνατότητα βοήθειας μέσω επιλογών απάντησης, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά για τη σταδιακή κατανόηση και μειώνουν το γλωσσικό φορτίο.

Ενδο-διδασκτική φάση (εντός τάξης – περίπου 25–30 λεπτά)

Η μαθησιακή διαδικασία στην τάξη οργανώνεται γύρω από μία συνεργατική δραστηριότητα παιγνιώδους χαρακτήρα, ενταγμένη στο αφηγηματικό πλαίσιο του «Ενεργούλη». Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των πέντε ατόμων και συμμετέχουν σε παιχνίδι διαδρομής με στόχο την «άφιξη» στον ήρωα.

Το παιχνίδι βασίζεται σε ταμπλό και κάρτες με εικόνες από την καθημερινή ζωή, μέσω των οποίων οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφή ενέργειας. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει διαφοροποιημένους τρόπους συμμετοχής (ατομική, συνεργατική και ομαδική απάντηση), επιτρέποντας την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών.

Η υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών επιτυγχάνεται μέσω στοχευμένων μικρο-διδασκτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα: παρέχεται αυξημένος χρόνος επεξεργασίας πριν από την απάντηση, αξιοποιούνται ενδιάμεσα καθοδηγούμενα ερωτήματα που αποδομούν τη γνωστική απαίτηση («Τι βλέπεις;», «Κινείται;», «Έχει φως;») και χρησιμοποιούνται γλωσσικά στηρίγματα και δομημένα πρότυπα απάντησης («Βλέπω..., άρα είναι ... ενέργεια»).

Η ομαδική εργασία και η χρήση οπτικών ερεθισμάτων μειώνουν το γλωσσικό φορτίο και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τη συνεργασία.

Μετα-διδασκτική φάση (εντός τάξης – περίπου 10–15 λεπτά)

Στη μετα-διδασκτική φάση, η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται μέσω δραστηριοτήτων αναστοχασμού και διαμορφωτικής αξιολόγησης, με στόχο την εδραίωση της εννοιολογικής κατανόησης και τη σύνδεση της γνώσης με τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών.

Οι μαθητές ατομικά καλούνται να απαντήσουν γραπτά σε σύντομες, δομημένες ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε βασικές μορφές ενέργειας. Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν: αναγνώριση μορφής ενέργειας μέσα από εικόνα, σύντομη αιτιολόγηση και χρήση βασικού επιστημονικού λεξιλογίου.

Η διαφοροποίηση συνεχίζεται μέσω της παροχής οπτικών και λεξιλογικών στηριγμάτων (κάρτες με βασικούς όρους και ενδεικτικές φράσεις), καθώς και καθοδηγούμενων ερωτημάτων και προτύπων απάντησης. Η ανατροφοδότηση δίνεται άμεσα από τον εκπαιδευτικό, με έμφαση στην κατανόηση της έννοιας και όχι στη γλωσσική ακρίβεια.

Η φάση αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στη σταδιακή τους ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δίνεται έμφαση στη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη νοηματική κατανόηση.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τη συμβολή της ανεστραμμένης τάξης στη διδασκαλία των μορφών ενέργειας στην Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με έμφαση στην εννοιολογική κατανόηση και τη μαθησιακή ένταξη αλλοδαπών μαθητών σε πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ανεστραμμένη τάξη μπορεί να υποστηρίξει την εννοιολογική κατανόηση, καθώς επιτρέπει την αρχική επεξεργασία του περιεχομένου εκτός τάξης και την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης. Η πολυτροπική παρουσίαση της γνώσης και η έμφαση στη διερεύνηση φαίνεται να διευκολύνουν τη βαθύτερη κατανόηση και την υπέρβαση εναλλακτικών αντιλήψεων. Παράλληλα, η κατανόηση αυτή μπορεί να συνδέεται με τη μαθησιακή συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι γραμμική, καθώς επηρεάζεται από γλωσσικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι η ανεστραμμένη τάξη μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών, αναδεικνύοντας παράλληλα και τις προκλήσεις εφαρμογής της.

Σε συνέχεια των παραπάνω, η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση μπορεί να ιδωθεί ως μια προσπάθεια μετασχηματισμού των θεωρητικών αρχών σε παιδαγωγική

πρακτική. Ο σχεδιασμός των τριών φάσεων ανταποκρίνεται σε βασικές αρχές της βιβλιογραφίας, καθώς συνδυάζει πολυτροπικό υλικό και εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης στην προ-διδασκτική φάση, συνεργατική και ενεργητική μάθηση στην ενδο-διδασκτική φάση και δραστηριότητες αναστοχασμού και διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μετα-διδασκτική φάση.

Ιδιαίτερα ως προς τους αλλοδαπούς μαθητές, το σενάριο ενσωματώνει πρακτικές που μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση, όπως η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων, τα κλιμακωτά ερωτήματα, τα γλωσσικά στηρίγματα και η πρόβλεψη αυξημένου χρόνου επεξεργασίας. Οι επιλογές αυτές συμβάλλουν στη μείωση του γλωσσικού φορτίου και στη διευκόλυνση της πρόσβασης στο επιστημονικό περιεχόμενο, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών.

Ωστόσο, η προτεινόμενη παρέμβαση δεν αποτελεί εμπειρικά ελεγμένη πρακτική, αλλά έναν θεωρητικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα διατηρούν τον χαρακτήρα παιδαγωγικής αποτίμησης και όχι εμπειρικής επιβεβαίωσης. Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, στη μελέτη της συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών κατά τις διαφορετικές φάσεις της ανεστραμμένης τάξης και στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εννοιολογικής κατανόησης, γλωσσικής υποστήριξης και μαθησιακής ένταξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16 (3), 183 –198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings* (pp. 23.1200.423.1200.18). <https://doi.org/10.18260/2--22585>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Daskalakis, D. I. (2014). *Eisagogi sti sygchroni koinoniologia*. Ekdoseis Papazisis.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas*. Basil Blackwell.

- Duit, R. (2014). Teaching and learning the energy concept. In R. Duit, H. Niedderer, & H. Schecker (Eds.), *Teaching and learning of energy in K-12 education* (pp. 1-20). Springer.
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2012). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning *International Journal of Science Education*, 34(6), 807-834. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.615292>
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824501de>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). *Programmata spoudon gia to dimotiko scholeio* IEP.
- Koliopoulos, D., & Ravanis, K. (2012). Teaching energy in primary education. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 1(1), 5-23.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 993-1013. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9484-5>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac702a-en.pdf
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>

Όταν η Ποίηση αφηγείται στιγμές της Ιστορίας. Διδακτική πρόταση για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης

Παρασκευή Μακρίδου, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Εργαστήριο Πληροφορικής-Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών: Αρχαιολογία, Γλωσσολογία, Διεθνείς Σχέσεις. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Ρόδος)

Κατερίνα Θ. Φραντζή, Καθηγήτρια, Εργαστήριο Πληροφορικής-Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών: Αρχαιολογία, Γλωσσολογία, Διεθνείς Σχέσεις. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Ρόδος)

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση συνδέει τη διδασκαλία της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία στο Δημοτικό σχολείο. Με αφετηρία την άποψη ότι η ιστορική μάθηση, μέσα από την προβολή ηρωικών προτύπων, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση των μαθητών, επιλέχθηκε ως διδακτικό κείμενο το ποίημα «Έτσι κι εμείς» του Αντώνη Φωστιέρη (γ. 1953), στο οποίο αναδεικνύεται η ηρωική μορφή του Κυναίγειρου. Το ποίημα αξιοποιείται σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των γεγονότων που έλαβαν χώρα στη Μάχη του Μαραθώνα. Η πρόταση στοχεύει στην βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού γεγονότος, στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών και στη σύνδεση του παρελθόντος με σύγχρονες αξίες, όπως η ειρήνη και η αξία της ζωής. Παράλληλα, αξιοποιούνται ψηφιακά μέσα και τεχνικές ψηφιακής αφήγησης, τα οποία δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της διδακτικής πρότασης. Η εργασία συμπληρώνεται από βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και προάγουν την ενεργητική μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορική μάθηση, Λογοτεχνία, Διαθεματική διδασκαλία, Ψηφιακή αφήγηση, ενσυναίσθηση

Abstract

This teaching proposal connects the teaching of History with Literature in primary education. Based on the view that historical learning, through the presentation of heroic models, fosters students' critical thinking and empathy, the poem "Thus We Too" by Antonis Fostieris (b. 1953) was selected as the main teaching text, highlighting the heroic figure of Cynegirus. The poem is used in combination with the teaching of the events of the Battle of Marathon. The proposal aims to deepen students' understanding of the historical event, develop their narrative skills, and connect the past with contemporary values such as peace and the value of life. At the same time, digital tools and digital storytelling techniques, created specifically for the needs of the proposal, are employed. The study is complemented by experiential and creative activities that enhance student participation and promote active learning.

Key-words: Historical learning, Literature, Interdisciplinary teaching, Digital storytelling, Empathy

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται αναπόσπαστα με την ιστορική μάθηση, την οποία ο Rüsen (Ηλιοπούλου, 2004, σ. 79) θα ορίσει ως «σύσταση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας μέσα στη μεταβολή του χρόνου» ενώ, όπως συμπληρώνει, βασική προτεραιότητα της ιστορικής γνώσης που παράγεται στο σχολείο πρέπει να είναι η καλλιέργεια του αναστοχασμού για τα ιστορικά γεγονότα και η ένταξη της Ιστορίας στη “διανοητική σκευή των μαθητών”, ώστε η Ιστορία να μην γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία παθητικής, αδρανούς συσσώρευσης ή απομνημόνευσης πληροφοριών αλλά να καθίσταται ενεργό στοιχείο της σκέψης και της ταυτότητάς τους (ό.π. σ. 87).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο επίκεντρο των μελετών για τη διδασκαλία της Ιστορίας τέθηκαν ερωτήματα που σχετίζονται με το «πώς οι μαθητές γνωρίζουν το ιστορικό παρελθόν», «πώς εξηγούν πράξεις και ιστορικά γεγονότα» ή «πώς προσεγγίζουν την ιστορική αφήγηση». Ο Lee (2006: 42) θα διατυπώσει την άποψη ότι η ιστορική παιδεία συνδέεται αναπόσπαστα με την ίδια την Ιστορία, η οποία αποτελεί ένα χρονικό δεδομένο και το πλέον αποτελεσματικό σύνολο εργαλείων που διαθέτουμε σήμερα για να σκεφτόμαστε το παρελθόν σε σχέση με το παρόν και το μέλλον. Παράλληλα, οι Barton & Levstik (2007: 25) αναγνωρίζουν ως βασικό τρόπο, που διευκολύνει την ιστορική μάθηση, το στοιχείο της ταύτισης: οι μαθητές προχωρούν σε ταυτίσεις, καθώς τους ζητείται να αναγνωρίσουν τις συνδέσεις ανάμεσα στον εαυτό τους, από τη μία, και τους ανθρώπους και τα γεγονότα του παρελθόντος από την άλλη. Εδώ, οι αναφορές σε ήρωες και ηρωικές πράξεις γίνονται αντικείμενα ταύτισης και θαυμασμού (Barton & Levstik, 2007: 146), ενώ ως εξίσου σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη τόσο της κριτικής ικανότητας, που επιτρέπει στους μαθητές να εντοπίζουν τις αιτίες εκδήλωσης των ιστορικών γεγονότων, όσο και η ικανότητα της προφορικής αναδιήγησής τους.

Περνώντας στον χώρο της λογοτεχνίας διαπιστώνουμε ότι πολύ συχνά το λογοτεχνικό κείμενο θεμελιώνεται και μορφοποιείται πάνω στα ίχνη της Ιστορίας, μέσα σε ένα πλαίσιο μυθοπλαστικής αληθοφάνειας. Πρόκειται για μια διαδικασία αναπαραγωγής και δημιουργικής μετάπλασης του ιστορικού σε λογοτεχνικό (Χριστοδουλίδου, 2023: 11), ενώ σύμφωνα με την μιμητική αντίληψη, τα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα που αποτελούν το ερέθισμα για τη δημιουργία ενός λογοτεχνικού έργου αντανakλώνται άλλοτε στο επίπεδο των ρητών περιεχομένων και άλλοτε στο επίπεδο της κοσμοθεωρίας του μυθιστορηματικού κόσμου (Τζούμα, 1997: 13).

Χωρίς αμφιβολία, η συμπόρευση της λογοτεχνίας με την Ιστορία άνοιξε ένα ευρύ πεδίο έρευνας της συγκριτικής γραμματολογίας στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, προσφέροντας πολυσχιδείς θεωρητικές προσεγγίσεις. Ο Ricouer (1990: 78-80) θεωρεί ότι η Ιστορία, επιδιώκοντας την αντικειμενικότητα, μάς φέρνει κοντά μπροστά σε αυτό που είναι δυνατό, ενώ η μυθοπλασία, ανοίγοντας μπροστά μας τον ορίζοντα του μη

πραγματικού, μάς οδηγεί προς αυτό που είναι ουσιώδες στην πραγματικότητα. Ο Bessière (2010: 491) με τη σειρά του αναγνωρίζει το λογοτεχνικό έργο, ασχέτως γένους ή μορφής, ως μια διαδικασία αναπαράστασης, στοιχείο που το καθιστά εικόνα του κόσμου (*imago mundi*), εικόνα των πραγματολογικών στοιχείων, των συμβόλων και των πεποιθήσεων, ενώ η λογοτεχνία που θεματοποιεί το ιστορικό παρελθόν δημιουργεί, σύμφωνα με την Kushner (2010: 205), έναν «διαλογικό χώρο» που επιτρέπει στον αναγνώστη να ενταχθεί, διαμέσου του χώρου αυτού, στην Ιστορία.

Κοινό σημείο αναφοράς τόσο της Ιστορίας όσο και της λογοτεχνίας δεν παύει να είναι ο άνθρωπος, οι πράξεις του, τα πάθη του, οι αγώνες του μέσα στον χρόνο, όπως επίσης και οι αξίες, οι συγκρούσεις ή τα υψηλά ιδανικά που διαμόρφωσαν την πορεία της ανθρωπότητας. Το βασικό σημείο απόκλισης, σύμφωνα με το Foster (1974: 48), αυτό το οποίο διαφοροποιεί την Ιστορία από τη λογοτεχνία εντοπίζεται στην τοποθέτηση, καθώς η Ιστορία προκρίνει τη γραμμική-χρονική παράθεση των γεγονότων, ενώ η λογοτεχνική γραφή αξιοποιεί την έννοια της αιτιότητας. Ενδέχεται βέβαια η λογοτεχνία να λειτουργεί ως ιδιότυπος διαμεσολαβητής της Ιστορίας, που διαχέει και διαθλά τα αποτελέσματα της ιστορικής έρευνας, επηρεάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις ιστορικές αναπαραστάσεις και διαμορφώνοντας, κατά το μάλλον ή ήττον, την ιστορική συνείδηση. Ωστόσο, η λογοτεχνία δεν δύναται να λειτουργήσει ως αφηγηματικός προβολέας της Ιστορίας. Τα λογοτεχνικά κείμενα, όπως επισημαίνει ο Ζήρας (2007: 963), δεν συνιστούν αδιάσειστες πηγές του ιστορικού γίνεσθαι, ούτε δύναται να λειτουργήσουν ως μεθερμηνευτικές πηγές της Ιστορίας.

Σε ό,τι αφορά στη διδακτική πρακτική, η Κατσίκη-Γκίβαλου (2007: 20-25) αναγνωρίζει ότι μολονότι η διδασκαλία, σε μια γενικότερη οπτική, είναι συνυφασμένη με την αναμετάδοση γνώσεων και, αντιστιχικά, η λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία άμεσα συναρτημένη με την αισθητική απόλαυση, ωστόσο, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, η τελευταία μπορεί να συμβάλλει ελκυστικά στην «απρόσκοπτη και διασκεδαστική μετάδοση γνώσεων». Η Παπαρούση (2019: 18-19) με τη σειρά της αντιμετωπίζει τη λογοτεχνία ως κοινωνική πρακτική που δεν μπορεί να διαχωρισθεί από το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται.

Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης

Η παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιεί ως θεωρητική αφετηρία σχεδιασμού τις αρχές της «διαμεσολαβημένης δράσης» (Vygotsky, 1978· Wertsch, 1991), η οποία επικεντρώνεται στις πράξεις των ανθρώπων, στους φορείς που είναι υπεύθυνοι γι' αυτές τις πράξεις, στα πολιτιστικά εργαλεία που τους βοηθούν ή τους περιορίζουν, στους σκοπούς και στο κοινωνικό περιβάλλον τους. Παράλληλα, σε σχέση με τη διαμόρφωση της ιστορικής αντίληψης, επιτρέπει τη σύνολη επόπτευση όλου του «φάσματος των πρακτικών, των περιβαλλόντων, των σκοπών και των εργαλείων που επηρεάζουν τη διαμορφούμενη κατανόηση του παρελθόντος εκ μέρους των μαθητών» (Barton & Levstik, 2008:12).

Το ποίημα «Έτσι κι εμείς» του Αντώνη Φωστιέρη (γ. 1953), από τη συλλογή του *Τοπία του Τίποτα* (2013), επιλέχθηκε ως focus text της παρούσας διδακτική πρότασης. Ο ποιητής, έχοντας διανύσει μια συγγραφική παρουσία πενήντα και πλέον χρόνων, θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους ποιητές της Γενιάς του '70. Η ποιητική εργασία του Φωστιέρη διακρίνεται για τη σταθερή προσήλωσή της στα μείζονα ερωτήματα που ταλανίζουν την ανθρώπινη ύπαρξη, κατευθύνεται, ως επί το πλείστον, προς το «εσωτερικό» ποιητικό πεδίο, πορεία που συνοδεύεται από την έμμονη αναζήτηση της νοηματικής πύκνωσης και της γλωσσικής ακεραιότητας, στοιχεία που συγκροτούν την προσωπική αισθητική του θεωρία. Η φιλολογική κριτική έχει αναγνωρίσει σύσσωμη τον φιλοσοφικό χαρακτήρα της ποίησης του Φωστιέρη και κατά κοινή παραδοχή το ποιητικό του έργο θεωρείται φιλοσοφικής τάξεως (Πυλαρινός, 2017, σ. 16-17· Μακρίδου, 2021, σ. 95· Χατζηβασιλείου, 2021, σ. 21).

Σε όλο το ποιητικό έργο του Φωστιέρη απουσιάζουν, γενικά, ποιήματα με ιστορικό υπόβαθρο, επιλογή που ατιολογείται επαρκώς από τον ποιητή, ο οποίος σε συνέντευξή του δήλωσε ότι οποιαδήποτε προσπάθεια αξιοποίησης του ιστορικού στοιχείου στον ποιητικό λόγο μοιραία παραπέμπει στον Κ.Π. Καβάφη και «αδικεί» τον γράφοντα (Φωστιέρης, 2014). Ωστόσο, στο συνολικό έργο εμφανίζονται δύο ποιήματα (που συνιστούν δίπτυχο), τα οποία παρατίθενται το ένα μετά το άλλο ως ομόθεμα, με κοινό ιστορικό υπόβαθρο. Πρόκειται για το ποίημα «Έτσι κι εμείς», το οποίο εξετάζεται εδώ, και το αμέσως επόμενο «Κυναίγειρος», από τη συλλογή *Τοπία του Τίποτα* (2013) (Φωστιέρης, 2021, σσ. 336-337), που θεματοποιούν την ανδρεία του ήρωα της μάχης του Μαραθώνα Κυναίγειρου, ο οποίος ήταν αδελφός του μεγάλου τραγικού ποιητή Αισχύλου. Τα δύο αυτά ποιήματα συνιστούν ένα είδος μικρού ιστορικού «συνοικισμού», με αυτοτέλεια θεματική (Πυλαρινός 2021: 80).

Το ποίημα «Έτσι κι εμείς» διαθέτει, στο πρώτο του μέρος, ένα ακριβές αφηγηματικό πλαίσιο περιγράφοντας εν συντομία τα γεγονότα και τη δράση του κεντρικού ήρωα Κυναίγειρου (showing) τη στιγμή κατά την οποία οι Πέρσες στη μάχη του Μαραθώνα, έχοντας πλέον ηττηθεί, αποχωρούν τρέχοντας προς τα πλοία τους. Ο Κυναίγειρος προλαβαίνει μια περσική τριήρη και προσπαθεί με τα χέρια του να την εμποδίσει να αποπλεύσει. Οι πέρσες ναύτες τού κόβουν το ένα χέρι και τότε ο Κυναίγειρος μπήγει, με το άλλο χέρι του, τα νύχια στο καράβι. Όταν του κόβουν και το δεύτερο, μπήγει τα δόντια στο σκαρί. Με νύχια και με δόντια, κυριολεκτικά αλλά και μεταφορικά, επιμένει ακόμη και όταν όλα έχουν χαθεί.

Η ανδρεία του Κυναίγειρου, όπως περιγράφεται στο ποίημα, συνιστά μια εκ των ενόντων υπέρβαση της ανθρώπινης συνθήκης και πρόκληση μιας εμπειρίας άλλης τάξεως, προβάλλοντας στον ποιητικό χώρο τη σκληρότητα του ακρωτηριασμού, εντείνοντας τη δραματική κορύφωση και αποδίδοντας στο ιστορικό πρόσωπο του Κυναίγειρου μυθικές διαστάσεις. Παράλληλα, η ανασάλευση του ιστορικού γεγονότος και η ανάδειξη του ήρωα σε σύμβολο φιλοπατρίας (μάταιης ομολογουμένως, γιατί οι Πέρσες θα έφευγαν ακόμη και αν ο Κυναίγειρος δεν προσπαθούσε «με νύχια και με δόντια» να καθυστερήσει την αποχώρηση της περσικής τριήρους) συνδέεται ρητά με την τραγικότητα

φύση της ανθρώπινης συνθήκης και συμπληρώνεται από τη βαθιά οδύνη της θνητότητας. Ο Κυναίγειρος ήξερε από την αρχή ότι δεν θα καταφέρει να σταματήσει με τα χέρια του ένα ολόκληρο καράβι. Ο αφηγητής-ποιητής προσεγγίζει με σαρκασμό και ειρωνική διάθεση («Φούμαρα του μύθου, αμετροέπειες») το ιστορικό γεγονός, το οποίο σημειωτέον καταγράφεται από τον Ηρόδοτο («Κυνέγειρος δὲ Περσικὴν ἀναγομένην ναῦν κατασχὼν ἐχειροκοπήθη»). Επί της ουσίας, ο ποιητής δεν εστιάζει την προσοχή του τόσο στην ηρωική πράξη όσο στο κίνητρο αυτής της πράξης συνδέοντας αλληγορικά την καθυστέρηση της αναχώρησης των ηττημένων εχθρών («Πάλευε/ Την καθυστέρηση μονάχα να κερδίσει»), με την ευκταία καθυστέρηση της έλευσης του θανάτου, την οποία όλοι οι θνητοί επιδιώκουν, εξ ου και ο δηλωτικός τίτλος του ποιήματος: «Έτσι κι εμείς» (Φωστιέρης, 2017).

Στην παρούσα εισήγηση δεν επιλέγουμε να ιχνηλατήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο ποιητής μεταγράφει τον ιστορικό λόγο σε ποιητικό, αλλά εστιάζουμε κυρίως στην προθετικότητα του κειμένου (intentionality) (Μπαμπινιώτης, 1991: 123-124) και στη διδακτική του εκμετάλλευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η απόφαση του ποιητή να ανασύρει από το ιστορικό παρελθόν και να απομονώσει την ηρωική πράξη του Κυναίγειρου επιτρέπει μια συνδυαστική, διττή, διδακτική διαχείριση του ποιήματος, αφενός γιατί μέσα από το ποίημα αναδεικνύονται οι κυρίαρχες αξίες του παρελθόντος και αφετέρου γιατί το ποίημα συνδέει το παρελθόν με τους τρόπους και τη ματιά του παρόντος. Οι διαστάσεις τις οποίες αποδίδει ο μύθος στον ήρωα υπονομεύονται από τον ίδιο τον ποιητή, η προβολή της τραγικότητας της φύσης της θνητότητας του ανθρώπου υπενθυμίζει το αναπόφευκτο του θανάτου και το αξιέραστο της ζωής, και το ποίημα, ενώ φαινομενικά περιγράφει το περιστατικό μιας γενναίας συμπεριφοράς στη διάρκεια του πολέμου, συνιστά, εξ αντικειμένου, ένα εν κρυπτώ «μανιφέστο» ειρήνης.

Λόγοι επιλογής του λογοτεχνικού κειμένου

Η πρόταση αξιοποιεί τη διδασκαλία του ποιήματος «Έτσι κι εμείς» του Αντώνη Φωστιέρη, από τη συλλογή *Τοπία του Τίποτα* (2013), σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των ιστορικών γεγονότων της μάχης του Μαραθώνα, όπως αυτά περιγράφονται στην ενότητα «Κλασικά Χρόνια», της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η επιλογή του εν λόγω ποιήματος στηρίζεται στην απόλυτη νοηματική του συνάφεια με τη συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, καθώς αναφέρεται η θριαμβευτική νίκη των Ελλήνων επί των Περσών· παράλληλα, η παρουσίαση του ποιήματος στη σχολική τάξη επεκτείνει και συμπληρώνει την ιστορική γνώση των μαθητών για τα πρόσωπα που έλαβαν μέρος στη μάχη. Θεωρούμε ότι ο αφηγηματικός χαρακτήρας του ποιήματος, οι χαμηλές μορφολογικές του προκλήσεις και η ξεκάθαρη νοηματική του ροή ανταποκρίνονται στα στάδια της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών αυτής της ηλικίας. Όλα τα παραπάνω μάς οδήγησαν στην συγκεκριμένη επιλογή.

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του ΙΕΠ (2022), ως κυρίαρχη προβάλλεται η αντίληψη ότι το ιστορικό παρελθόν συγκροτείται αποκλειστικά στη συνείδηση των μαθητών μέσω της συστηματικής διδασκαλίας της Ιστορίας. Ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο ως κυρίαρχο διακύβευμα για τη διδασκαλία του μαθήματος προβάλλει η προαγωγή του ιστορικού εγγραμματισμού, η ενδυνάμωση της ιστορικής σκέψης εντός ενός πλαισίου ενσυναίσθησης, ενώ στους στόχους της διαθεματικής προσέγγισης του ιστορικού μαθήματος εντάσσεται, μεταξύ άλλων, και η αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου.

Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποτελεί διακριτό αντικείμενο διδασκαλίας αλλά εντάσσεται και συνδέεται, πρωτίστως, με τη γλωσσική διδασκαλία, ενώ τα λογοτεχνικά κείμενα εμφανίζονται συχνά ως «Ενδεικτικές Δραστηριότητες». Διαβάζοντας κανείς τη συγκεντρωτική απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα) και τους στόχους για το Θεματικό Πεδίο 5 (ΘΠ 5: Ανάγνωση βιβλίων/ εκτεταμένων κειμένων) διαπιστώνει ότι αναγνωρίζεται, μεταξύ άλλων, στη διδασκαλία της γλώσσας και η χρήση λογοτεχνικών κειμένων που σχετίζονται με σημαντικά ιστορικοπολιτικά γεγονότα.

Η διδακτική πρόταση λαμβάνει υπόψη της, και συμπληρώνει δημιουργικά, τους στόχους για το μάθημα της Ιστορίας. Παράλληλα, αξιοποιεί ορισμένες κατευθύνσεις για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο Δημοτικό σχολείο, όπως αυτοί περιγράφονται στο ΘΠ 5 του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΙΕΠ 2022) για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Έτσι, για τη διδασκαλία του ιστορικού γεγονότος της μάχης του Μαραθώνα, οι μαθητές/-ήτριες μετά την παρουσίαση διδακτικής πρότασης προσδοκείται:

- Να έχουν κατανοήσει ότι η μάχη του Μαραθώνα υπήρξε ο ελπιδοφόρος πρόλογος μια σημαντικής ιστορικής (Περσικοί πόλεμοι, 5^{ος} π.Χ. αιώνας)
- Να έχουν αντιληφθεί τον ρόλο της στρατηγικής του Μιλτιάδη στην τελική έκβαση της μάχης
- Να είναι σε θέση να αποδίδουν σε σχέδιο την παράταξη των ελληνικών και των περσικών δυνάμεων
- Να ανασύρουν προϋπάρχουσες ιστορικές γνώσεις
- Να συμπληρώσουν τις ιστορικές τους γνώσεις και να συνειδητοποιήσουν ότι η μάχη του Μαραθώνα υπήρξε ένα κομβικό ιστορικό γεγονός
- Να είναι σε θέση να αναδιηγηθούν το περιγραφόμενο ιστορικό γεγονός (ενδυνάμωση της αφηγηματικής ικανότητας, «ικανότητα δημιουργικής αναδιήγησης»).

Σε σχέση με τη διδασκαλία του ποιήματος οι μαθητές προσδοκείται:

- Να αντιληφθούν την αξία της υπεράσπισης της πατρίδας από τον επιτιθέμενο εχθρό (αμυντικός πόλεμος)
- Να γνωρίσουν τον ήρωα της μάχης του Μαραθώνα Κυναίγειρο συμπληρώνοντας τις ιστορικές τους γνώσεις, καθώς δεν υπάρχει κάποια σχετική αναφορά στο βιβλίο της Ιστορίας
- Να αναγνωρίσουν στο πρόσωπο του Κυναίγειρου το πρότυπο του ήρωα που παραμένει σταθερά προσηλωμένος μέχρι τελικής πτώσεως σε έναν σκοπό
- Να συγκρίνουν την πράξη του Κυναίγειρου με πράξεις και άλλων ηρωικών ιστορικών ή μυθικών προσώπων
- Να κατανοήσουν τα κίνητρα της πράξης και της θυσίας του Κυναίγειρου (ανάπτυξη ενσυναίσθησης)
- Να προβούν σε νοηματικές συνάψεις διασυνδέοντας την πράξη του ήρωα με τις κυρίαρχες αξίες της εποχής
- Να αναστοχαστούν και να διατυπώσουν ελεύθερα τις δικές τους κρίσεις
- Να συνειδητοποιήσουν, έμμεσα, την ρεαλιστική διάσταση της μοίρας των θνητών, δηλαδή τη νομοτέλεια του θανάτου
- Να αξιοδοτήσουν την ύψιστη αξία κάθε στιγμής της ζωής και να κατανοήσουν ότι ο πόλεμος αποτελεί μια καταστροφική κατάσταση
- Να αξιοδοτήσουν το αγαθό της ειρήνης
- Να διατυπώσουν εικασίες για το γεγονός που περιγράφεται στο ποίημα (π.χ. «Τι θα είχε συμβεί αν ο Κυναίγειρος δεν...»)
- Να γνωρίσουν έναν σύγχρονο ποιητή, τον Αντώνη Φωστιέρη, ο οποίος συγκαταλέγεται στους σημαντικότερους ποιητές της νεότερης γενιάς (Γενιά του '70).
- Να εξοικειωθούν με τον ποιητικό λόγο που γράφεται σε ελεύθερη φόρμα

Ο σχεδιασμός του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν, μαθαίνουν και αφηγούνται ιστορίες έχουν μετασηματιστεί σημαντικά. Η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας έχει δημιουργήσει νέες μορφές έκφρασης, στις οποίες η εικόνα, ο ήχος, και το κείμενο συνδυάζονται δυναμικά δημιουργώντας ένα πολυτροπικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling), ως εξέλιξη της παραδοσιακής αφήγησης, αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό μέσο (Lambert, 2013 Ohler, 2013 Robin, 2008 Sadik, 2008 Παπαδημητρίου, 2017) που αξιοποιεί τα πολυμέσα για τη δημιουργία και διάδοση ιστοριών. Η πιο κοινή μορφή ψηφιακών ιστοριών περιλαμβάνει αφήγηση με εγγραφή φωνής (voice-over) επενδυμένη με εικόνες, video, μουσική, ηχητικά εφέ και τίτλους, χωρίς να λείπουν και ψηφιακές ιστορίες με βιντεοσκοπημένη δραματοποίηση, animation και άλλες σύγχρονες τεχνικές, όπως για παράδειγμα chroma-key editing (Γκουτσουκώστα, 2015). Παράλληλα με την ψηφιακή αφήγηση η χρήση της ΑΙ όπως το ChatGPT-3 συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, ενώ οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι ChatGPT, παρά το γεγονός ότι παράγει εικόνες και πρωτότυπες

ιδέες, δεν τις αξιολογεί κριτικά, στοιχείο που απαιτεί την ανθρώπινη εμπλοκή (Crompton, & Burke, 2023). Ωστόσο, ενδέχεται η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης να στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού να αποτελέσει καταλύτη για καινοτόμες εργασίες (Λαζακίδου & Μπούτα, 2026).

Για τις ανάγκες της διδασκαλίας προχωρήσαμε στη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (ταινία μικρού μήκους διάρκειας 10.14'). Αρχικά, σχεδιάστηκε η οπτική ταυτότητα του βίντεο μέσα από εικόνες που δημιουργήθηκαν με το Plus πρόγραμμα AI του ChatGPT, βασισμένες σε ιστορικές αναφορές που αντλήθηκαν από διαφορετικές πηγές, αλλά και από το βιβλίο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού. Στη συνέχεια, οι εικόνες που επιλέχθηκαν τοποθετήθηκαν σε αφηγηματική σειρά, ώστε να αποδίδουν τη διαδρομή, τη σύγκρουση και την κορύφωση της ιστορίας. Για την παραγωγή και το μοντάζ χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Clipchamp (<https://app.clipchamp.com>), όπου έγινε η σύνθεση των εικόνων, η ρύθμιση της διάρκειας των σκηνών και η δημιουργία της τελικής ροής του βίντεο. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε η ηχογράφηση του αφηγηματικού κειμένου (voice-over), ώστε το βίντεο να αποκτήσει ζωντανή αφήγηση. Στη συνέχεια, προστέθηκαν υπότιτλοι για λόγους προσβασιμότητας, οι οποίοι συγχρονίστηκαν με την ηχογράφηση, ώστε το περιεχόμενο να είναι κατανοητό και σε άτομα που δεν μπορούν να ακούσουν τον ήχο ή παρακολουθούν το βίντεο χωρίς ήχο. Ως μουσικό χαλί επιλέχθηκε το κομμάτι "Good Day To Die [Epic]" του δημιουργού Miguel Johnson από το YouTube, το οποίο διαθέτει δημόσια δικαιώματα χρήσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς να εγείρονται ζήτημα πνευματικών δικαιωμάτων. Το τελικό βίντεο που δημιουργήσαμε είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://youtu.be/PgfkN6l-2Ds?si=yJGvu6MNiLWDs0Zz>

Προτεινόμενες δραστηριότητες

- «Η σκάλα των συναισθημάτων». Οι μαθητές/τριες καλούνται να καταγράψουντα συναισθήματα που ένιωσαν κατά την ανάγνωση και ακρόαση του ποιήματος (δραστηριότητα ανάπτυξης ενσυναίσθησης)
- Παρουσίαση του τραγουδιού «Έκτορας και Ανδρομάχη», σε στίχους Ιάκωβου Καμπανέλλη, μουσική Μάνου Χατζιδάκι, τραγούδι Λάκη Παππά. Ανάγνωση των στίχων του τραγουδιού. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στα εξής: α) να αναζητήσουν και να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες το κοινό στοιχείο των δύο ηρώων (Κυναίγειρου-Έκτορα), β) να ακούσουν τη μουσική και τους στίχους και να προβληματιστούν για τη ματαιότητα του πολέμου (διαμεσική-διακαλλιτεχνική δραστηριότητα)
- Ρητορική: « Αγώνας διττού λόγου - Debate». Στόχος της δραστηριότητας είναι η ανάδειξη των διαφορετικών διαστάσεων ενός θέματος, η αιτιολόγηση μιας άποψης ή τοποθέτησης, η αντίκρουση αυτής και η ανάπτυξη του εκφραστικού λόγου (Αλκυσίς, 2008, σελ:266). Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες: στην ομάδα του «Λόγου» και την ομάδα του «Αντιλόγου». Ως θέμα της αντιλογίας μπορεί να είναι το εξής: «Ο Κυναίγειρος δεν έπρεπε να ακολουθήσει τους Πέρσες, γιατί η μάχη είχε τελειώσει και οι Έλληνες ήταν ήδη νικητές» (δραστηριότητα ανάπτυξης λόγου-επιχειρηματολογία)

- «Ρεπόρτερ στην πρώτη γραμμή του πολέμου» (ομαδική εργασία) : οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ρόλο δημοσιογράφων. Συλλέγουν όλα τα στοιχεία (ποίημα-βιβλίο Ιστορίας-video) και συντάσσουν ένα ρεπορτάζ. Επιλέγεται ο μαθητής ο οποίος θα κληθεί να μεταδώσει προφορικά το ρεπορτάζ (εικονική συνθήκη) από την «πρώτη γραμμή» (δραστηριότητα δημιουργικής γραφής)
- «Παίζω υπερρεαλιστικά παιχνίδια», π.χ. «Εάν...τότε» (Καλογήρου, 2009: 50). Τα υπερρεαλιστικά παιχνίδια στη διδασκαλία εξάπτουν τη φαντασία και τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών. Εν προκειμένω, οι μαθητές προχωρούν σε υποθέσεις που σχετίζονται με το ποίημα και τη δράση του ήρωα. Κάθε φράση τους πρέπει να ξεκινάει με το εάν (διατύπωση υπόθεσης) και καταλήγει στο τότε (διατύπωση απόδοσης). Για παράδειγμα: «Εάν ο Κυναίγειρος δεν ήταν αδελφός του Αισχύλου, τότε...», ή «Εάν την ώρα που ο Κυναίγειρος πλησίαζε την περσική τριήρη έπεφτε ένας κεραυνός, τότε...» κ.λπ.
- «Στέλνω ηλεκτρονικό μήνυμα στον ποιητή»: η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην έκφραση αποριών με αφορμή τον τίτλο ή ένα στίχο που προκαλεί απορία ή εξάπτει τη φαντασία.
- «Δελτίο Ταυτότητας»: Οι μαθητές/τριες καλούνται να φτιάξουν την ταυτότητα του ποιητή, σύμφωνα με τα στοιχεία που τους έχουν δοθεί, αλλά και βάσει περισσότερων πληροφοριών που μπορούν να συλλέξουν από το διαδίκτυο (Στάμος, 2013:149).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barton, K. & Levstik, L. (2007). *Didaskontas istoria gia to synoliko agatho* (Mtrfr. A. Theodorakakou). Athina: Metaichmio
- Chatzivasileiou, V. (2020). *Antonis Fostieris*. Athens: Govosti.
- Christodoulidou, L. (2023). *Nostos kai diplos eautos ston Vio tou Ismail Ferik Pasa*. Nicosia: Epifanious.
- Forster, E. M. (n.d.). *Aspects of the novel*. Penguin.
- Fostieris, A. (2014). I poiisi einai techni tis siopis. *Ta Nea*.
- Fostieris, A. (2017). Periodika kai stathera charaktiristika tis Genias tou '70. *Nea Estia*, 119, 870–875.
- Fostieris, A. (2021). *Apanta ta poiimata 1970–2020*. Athens: Kastaniotis.
- Gkoutsoukosta, Z. (2015). Psifiaki afigisi: Ena polla yposchomeno didaktiko ergaleio gia ti goniimi entaxi ton TPE sti didaktiki tis logotechnias. Sto V. Dagdilelis et al. (Epim.), *4o Panellinio Synedrio "Entaxi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia"*. Thessaloniki: ETPE.

- Iliopoulou, I. (2006). I θεωρία του J. Rüsen για την ιστορική συνείδηση. Στο G. Kokkinos & E. Nakou (Επιμ.), *Proseggizontas tin istoriki ekpaidefsi stis arches tou 21ou aiona* (ss. 73–103). Athens: Metaichmio.
- Johnson, M. (n.d.). Good day to die [Epic] [Video]. YouTube.
<https://youtu.be/p16g0Jcq3Ew>
- Kalogirou, Tz. (2009). *Terpseis kai imeres anagnosis: Meletimata gia ti didaskalia tis logotechnias sto dimotiko scholeio* (Tom. A', 4η εκδ.). Athens: Ekdoseis tis Scholis I. M. Panagiotopoulos.
- Katsiki-Gkivalou, A. (2007). Η θέση της logotechnίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Tz. Kalogirou & K. Lalayanni (Επιμ.), *Η logotechnia sto scholeio* (ss. 13–25). Athens: Typothito.
- Kushner, E. (2010). Ιστορική διαρθρωτική της logotechnίας. Στο M. Angenot et al. (Επιμ.), *Theoria tis logotechnias* (ss. 183–210). Athens: Gutenberg.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.
- Lazakidou, G., & Bouta, Ch. (2026). Κριτική σκέψη και δημιουργικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για βιώσιμη αξιοποίηση της τεχνικής νομοσύνης. Στο *Praktika 13ou Diethnous Synedriou gia tin Anoichti & Ex Apostaseos Ekpaidefsi* (ss. 161–181). EAP. <https://doi.org/10.12681/icodl.8234>
- Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο G. Kokkinos & E. Nakou (Επιμ.), *Proseggizontas tin istoriki ekpaidefsi stis arches tou 21ou aiona* (ss. 37–70). Athens: Metaichmio.
- Macridou, P. (2021). *Opses amphibolou logou stin poiisi tou Antonis Fostieris*. Athens: Mandragoras.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom*. Corwin Press.
- Papadimitriou, S. (2017). *Psifiaki afigisi kai ekpaidefsi*. Athens: Grigori.
- Pylarinos, Th. (Ed.). (2017). *Gia ton Antonis Fostieris: Kritika keimena*. Nicosia: Aigaion.
- Pylarinos, Th. (2021). *O poiitis Antonis Fostieris: Thematiques kai morphologikes prosegeiseis*. Athens: Kastaniotis.
- Ricoeur, P. (1990). *Dokeimia ermineftikis*. Athens: MIET.

- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506.
- Stamos, N. A. (2013). Didaktiki axiopoiisi tou paramythiou “Oi Mousikoi tis Vremis”. Sto V. Patsiou & Tz. Kalogirou (Epim.), *I dynamiki tis logotechnias* (ss. 117–163). Gutenberg.
- Tzouma, A. (1997). Istoria kai logotechnia. *Mnimon*, 19, 109–121.
<https://doi.org/10.12681/mnimon.290>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Harvard University Press.

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της Ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου. (Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα – α΄ μέρος)

Γεώργιος Ραφαήλ Σίδερης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στη Γ΄ τάξη Γυμνασίου στο μάθημα της Ιστορίας, με άξονα τη διδακτική ενότητα «Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19^ο αιώνα (α΄ μέρος)». Το μάθημα αξιοποιεί ηλεκτρονική παρουσίαση, ιστορικές πηγές, βίντεο και έντυπα φύλλα εργασίας, ώστε οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν ζητήματα όπως οι εθνικές γαίες, η σταφιδική κρίση, τα τσιφλίκια της Θεσσαλίας και τα γεγονότα του Κιλελέρ. Η διδασκαλία στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση, με στόχο την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και τη σύνδεση της ιστορικής γνώσης με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: 19^{ος} αιώνας, εθνικές γαίες, σταφιδική κρίση, τσιφλίκια, Κιλελέρ, ιστορικές πηγές.

Lesson plan for a one-hour teaching session in History in 3rd Grade of Gymnasium (Greek Economy and Society during the 19th Century – Part A)

Georgios Rafail Sideris, Teacher (PE01)

Abstracts

The purpose of this paper is to present a one-hour lesson plan for History in the 3rd grade of Gymnasium, focusing on the teaching unit “Greek Economy and Society during the 19th Century (Part A)”. The lesson employs a digital presentation, historical sources, videos and printed worksheets, enabling students to investigate issues such as national lands, the raisin crisis, the Thessalian estates and the events of Kileler. The teaching approach is collaborative and inquiry-based, aiming at the development of historical thinking, the cultivation of historical consciousness and the connection of historical knowledge with the social reality of the period.

Key-Words: 19th century, national lands, raisin crisis, Thessalian estates, Kileler, historical sources.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο αποσκοπεί στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας μέσα από τη μελέτη γεγονότων, πηγών και κοινωνικών μετασχηματισμών. Η ενότητα «Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19^ο αιώνα» προσφέρει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν κρίσιμες όψεις της συγκρότησης του ελληνικού κράτους, του αγροτικού ζητήματος και των κοινωνικών αντιδράσεων της περιόδου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις εθνικές γαίες, στη σταφιδική

κρίση, στα τσιφλίκια της Θεσσαλίας και στην εξέγερση του Κιλελέρ, ώστε η ιστορική γνώση να προκύπτει μέσα από την επεξεργασία πρωτογενούς και δευτερογενούς υλικού.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, μέσα από την ανάδειξη των παραγόντων που διαμόρφωσαν την οικονομική και κοινωνική ζωή των Ελλήνων κατά τον 19ο αιώνα.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, σύμφωνα με τα επίπεδα της ταξινομίας του Bloom, το σχέδιο μαθήματος επιδιώκει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων:

Γνωστικοί στόχοι: να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες την εξέλιξη της έκτασης και του πληθυσμού του ελληνικού κράτους, να ερμηνεύσουν τον ρόλο των εθνικών γαιών, να προσεγγίσουν τα φαινόμενα της μονοκαλλιέργειας και της σταφιδικής κρίσης, καθώς και να κατανοήσουν το αγροτικό ζήτημα στη Θεσσαλία και τα γεγονότα του Κιλελέρ.

Στόχοι δεξιοτήτων: να μελετήσουν ιστορικές πηγές, να συνεργαστούν σε ομάδες, να εξαγάγουν πληροφορίες από κείμενα και οπτικοακουστικό υλικό, να οργανώσουν δεδομένα σε εννοιολογικό χάρτη και να τεκμηριώσουν προφορικά και γραπτά τα συμπεράσματά τους.

Στόχοι στάσεων: να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία, να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση απέναντι στις κοινωνικές ομάδες του παρελθόντος και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των κοινωνικών διεκδικήσεων και της ιστορικής μνήμης.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το σχέδιο μαθήματος εντάσσεται στη διδακτική ενότητα 23 της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου, «Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα (α΄ μέρος)». Συνδέεται με τους στόχους του μαθήματος που αφορούν την κατανόηση κοινωνικών και οικονομικών φαινομένων του νέου ελληνισμού, την αξιοποίηση ιστορικών πηγών και την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης μέσα από ενεργητικές μορφές μάθησης.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το μάθημα απευθύνεται σε μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου. Η διδασκαλία υλοποιείται σε ολιγομελές τμήμα, στην αίθουσα του τμήματος, με χρήση διαδραστικού πίνακα, πρόσβασης στο διαδίκτυο και έντυπου υλικού, σε περιβάλλον που ευνοεί τη συνεργασία και την ενεργητική συμμετοχή.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Δεν προαπαιτούνται ιδιαίτερες γνωστικές προϋποθέσεις. Χρήσιμη θεωρείται η βασική εξοικείωση των μαθητών/τριών με την ίδρυση του ελληνικού κράτους και η στοιχειώδης ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και σύγκρισης ιστορικών πηγών. Η διδασκαλία προβλέπει καθοδηγητικές ερωτήσεις και υποστήριξη κατά την επεξεργασία του υλικού.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Στάδιο «Αφόρμηση» (5' λεπτά)

Προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ηλεκτρονική παρουσίαση με θέμα την ελληνική κοινωνία κατά τον 19^ο αιώνα. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση με ερωτήσεις όπως: «Πώς φαντάζεστε την ελληνική κοινωνία τον 19^ο αιώνα;» και «Ποια κοινωνικά στρώματα πιστεύετε ότι υπήρχαν εκείνη την εποχή;». Στόχος είναι η ανάκληση προϋπαρχουσών γνώσεων και η σύνδεσή τους με τα ζητήματα που θα μελετηθούν στη συνέχεια.

Στάδιο «Διερεύνηση των εθνικών γαιών» (10' λεπτά)

Στην 1^η δραστηριότητα οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, μελετούν δύο ιστορικές πηγές για τις εθνικές γαίες και την αγροτική μεταρρύθμιση του 1871. Στη 2^η δραστηριότητα, με βάση όσα κατέγραψαν από τις πηγές, συνθέτουν στον πίνακα εννοιολογικό χάρτη για την έννοια των «εθνικών γαιών», τα προβλήματα διαχείρισής τους και τις συνέπειές τους για τον αγροτικό πληθυσμό.

Στάδιο «Διερεύνηση της σταφιδικής κρίσης» (10' λεπτά)

Στην 3^η δραστηριότητα οι μαθητές/τριες παρακολουθούν βίντεο σχετικό με τη σταφιδική κρίση και μελετούν τη σχετική ιστορική πηγή. Στην 4^η δραστηριότητα καταγράφουν στον πίνακα, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, τους βασικούς παράγοντες που οδήγησαν στη σταφιδική κρίση και τις κοινωνικές της συνέπειες.

Στάδιο «Διερεύνηση του αγροτικού ζητήματος στη Θεσσαλία» (15' λεπτά)

Στην 5^η δραστηριότητα οι μαθητές/τριες παρακολουθούν δύο βίντεο για τα τσιφλίκια, τους κολίγους και τα γεγονότα του Κιλελέρ και μελετούν δύο πηγές που αφορούν το αγροτικό ζήτημα στη Θεσσαλία. Στην 6^η δραστηριότητα οργανώνουν τα δεδομένα τους και καταγράφουν τους παράγοντες που οδήγησαν στην εξέγερση των κολίγων, συνδέοντας τα ιστορικά τεκμήρια με την ερμηνεία των γεγονότων.

Στάδιο «Αξιολόγηση – Ανακεφαλαίωση» (5' λεπτά)

Η 7^η δραστηριότητα περιλαμβάνει ατομικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, μέσα από τις οποίες ελέγχεται η κατανόηση των βασικών σημείων που παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει τα συμπεράσματα του μαθήματος και συνδέει τις επιμέρους δραστηριότητες με τη συνολική εικόνα της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα.

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία υιοθετεί ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση. Το υλικό της διδασκαλίας δίνεται από την εκπαιδευτικό σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να εργαστούν πάνω σε ιστορικές πηγές, να συγκρίνουν δεδομένα, να οργανώνουν πληροφορίες και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός: θέτει τους διδακτικούς στόχους, επιλέγει κατάλληλες δραστηριότητες, ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή και παρεμβαίνει υποστηρικτικά όπου χρειάζεται.

Εποπτικά μέσα - υλικά

Σχολικό βιβλίο Ιστορίας Γ΄ τάξης, διαδραστικός πίνακας, πρόσβαση στο διαδίκτυο για παρακολούθηση ηλεκτρονικής παρουσίασης και βίντεο, καθώς και έντυπα φύλλα εργασίας με ιστορικές πηγές και ερωτήσεις.

Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση είναι κυρίως διαμορφωτική και πραγματοποιείται μέσα από την παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στις ομάδες, τις απαντήσεις τους κατά την επεξεργασία των πηγών, τη συμβολή τους στον εννοιολογικό χάρτη και την ικανότητά τους να εντοπίζουν ιστορικά αίτια και συνέπειες. Παράλληλα, η 7^η δραστηριότητα με ερωτήσεις κλειστού τύπου λειτουργεί ως σύντομη τελική αποτίμηση της κατανόησης των βασικών εννοιών του μαθήματος.

Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος επιδιώκει να προσεγγίσει την ιστορία της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα όχι ως απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά ως πεδίο διερεύνησης μέσα από πηγές, οπτικοακουστικό υλικό και συνεργατικές δραστηριότητες. Η σύνδεση των εθνικών γαιών, της σταφιδικής κρίσης, των τσιφλικιών και του Κιλελέρ υποστηρίζει τη βαθύτερη κατανόηση του αγροτικού ζητήματος και ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aroni-Tsichli, K. (2003). «To agrotiko zitima». Sto Istoria tou neou ellinismou (tom. 5). Athina: Ellinika Grammata.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Programmata Spoudon gia to mathima tis Istorias sto Gymnasio.
- Kordatos, G. Megali Istoria tis Ellados (t. CHIII).
- Matsangouras, I. (2008). Theoria kai praxi tis synergatiki mathisis. Athina: Gutenberg.
- Tsoukalas, K. Exartisi kai anaparagogi.
- Vergopoulos, K. (2005). To agrotiko zitima stin Ellada. Athina: Exantas.
- Vergopoulos, K. (2015). «To stafidiko zitima». Sto Istoria ellinikou ethnous (t. 32, ss. 65-68).

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Σύνδεσμος βίντεο για τη σταφιδική κρίση:

<https://www.youtube.com/watch?v=aougt4CcUtA>

Σύνδεσμος βίντεο για τα τσιφλίκια και τους κολίγους:

https://www.youtube.com/watch?v=5iNx_xJtYkQ&t=32s

Σύνδεσμος βίντεο για τη σφαγή στο Κιλελέρ:

https://drive.google.com/file/d/1pDxurDTiW27s8CfNbo5DAliXhIh-cUPjM/view?usp=drive_link

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα (α' μέρος)

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Μάθημα: Ιστορία Γ' Γυμνασίου

Ενότητα: Διδακτική ενότητα 23 – Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα (α' μέρος)

Ονοματεπώνυμο Μαθητή/τριας:

Ημερομηνία:

1^η δραστηριότητα

Μελετήστε τις παρακάτω πηγές για τις εθνικές γαίες και την αγροτική μεταρρύθμιση του 1871. Καταγράψτε τι ήταν οι εθνικές γαίες, ποια προβλήματα δημιούργησε η διαχείρισή τους και ποια ήταν η σημασία της μεταρρύθμισης του 1871.

Πηγή 1^η

Οι «εθνικές γαίες», τη στιγμή της ανεξαρτησίας, αντιπροσώπευαν πάνω από το μισό του καλλιεργήσιμου εμβαδού της χώρας και συμπεριλάμβαναν τις ευφορότερες περιοχές που άλλοτε ανήκαν στους Τούρκους. Η εκμετάλλευση και η αξιοποίησή τους αποτέλεσαν ένα από τα πιο καυτά πολιτικά προβλήματα της χώρας για σχεδόν έναν αιώνα. Οι αγώνες που έγιναν για την κατανομή των εδαφών και η αντίδραση εκείνων που επωφελούνταν από τη συγκεχυμένη κατάσταση στη διαχείριση των εθνικών γαιών επιβράδυναν τη διανομή. Μέχρι το 1871, οπότε άρχισε να επιταχύνεται ο ρυθμός διανομής, είχαν μοιραστεί μονάχα 500.000 στρέμματα, ενώ κληρώθηκαν και μοιράστηκαν 3.300.000 στρέμματα ακόμη.

Η έλλειψη κτηματολογίου υπήρξε μία από τις αιτίες που έκαναν εφικτή τη διαδικασία σφετερισμού, η οποία διευκολυνόταν από τη νομική και διοικητική αναρχία. Έτσι, η διαδικασία διανομής της γης, που συμβάδιζε με τον ιδιωτικό σφετερισμό σημαντικών εκτάσεων, είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή μετατροπή των εκμισθωτών σε μικροϊδιοκτήτες.

Κ. Τσουκαλάς, Εξάρτηση και αναπαραγωγή, σσ. 72-74.

Πηγή 2^η

Η αγροτική μεταρρύθμιση του 1871

Γενικώς, το ελληνικό κράτος, εθνικοποιώντας τη γη στα 1828, εμφανίζεται ως πρωτοποριακό μεταξύ των συγχρόνων καπιταλιστικών κρατών στο θέμα της γεωργικής πολιτικής. Η διανομή της εθνικοποιημένης γης στα 1871 δεν ήταν παρά μια λογική συνέπεια του ίδιου θεμελιώδους κρατικού προσανατολισμού.

Ο κοινός στόχος και στις δύο περιπτώσεις ήταν να εμποδιστεί η μεγάλη γαιοκτησία. Η πρόοδος της μικρής οικογενειακής επιχείρησης, ισοδυναμώντας με μια *de facto*

εθνικοποίηση της γης, είχε ακόμη ως συνέπεια την ευρύτερη εθνικοποίηση της αγροτικής οικονομίας στο σύνολό της.

Το ελληνικό κράτος ευνόησε την κοινωνική ενσωμάτωση της γεωργίας μέσω της μικρής οικογενειακής ιδιοκτησίας και επιχείρησης, διατηρώντας δύσπιστη στάση απέναντι στη μεγάλη γαιοκτησία και στον αγροτικό καπιταλισμό.

Κ. Βεργόπουλος, Το Αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα, σ. 115.

2^η δραστηριότητα

Με βάση όσα μελετήσατε, συμπληρώστε τον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη για τις «εθνικές γαίες»:

Τι ήταν οι εθνικές γαίες;	Ποια προβλήματα δημιούργησε η διαχείρισή τους;	Ποια ήταν η σημασία της μεταρρύθμισης του 1871;

3^η δραστηριότητα

Παρακολουθήστε το βίντεο για τη σταφιδική κρίση και μελετήστε την παρακάτω πηγή. Εντοπίστε τη σημασία της σταφίδας για την ελληνική οικονομία και τις συνέπειες της κρίσης. Σύνδεσμος βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=aougt4CcUtA>

Πηγή

Στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα, η κορινθιακή σταφίδα είχε αναδειχθεί ως το πρώτο εξαγόμενο είδος της ελληνικής οικονομίας. Το προϊόν αυτό έφθασε να καλύπτει το 50%-75% της συνολικής αξίας των εξαγωγών της χώρας και είχε ονομαστεί «χρυσός της Κορινθίας», επειδή αποτελούσε την κυριότερη πηγή εξωτερικού συναλλάγματος.

Η σταφίδα ήταν το μοναδικό προϊόν που δημιούργησε στην Ελλάδα μια εμπορική αστική τάξη με εύρος, συνέχεια και σημαντικές επιπτώσεις πάνω στο σύνολο της οικονομικής και κοινωνικής ζωής της χώρας.

Η κρίση της σταφιδικής οικονομίας συγκλόνισε την ελληνική κοινωνία κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα και λειτούργησε ως καταλύτης για κοινωνικά κινήματα, μαζική μετανάστευση προς την Αμερική και εσωτερική μετανάστευση προς τα αναπτυσσόμενα αστικά κέντρα.

Κ. Βεργόπουλος, «Το σταφιδικό ζήτημα», Ιστορία ελληνικού έθνους, τ. 32, σσ. 65-68.

4^η δραστηριότητα

Καταγράψτε τους βασικούς παράγοντες που οδήγησαν στη σταφιδική κρίση και τις κοινωνικές της συνέπειες:

- α).....
β).....

- γ).....
 δ).....

5^η δραστηριότητα

Παρακολουθήστε τα δύο παρακάτω βίντεο και μελετήστε τις πηγές για τα τσιφλίκια, τους κολίγους και τα γεγονότα του Κιλελέρ. Καταγράψτε τι αποκαλύπτουν για το αγροτικό ζήτημα στη Θεσσαλία.

Σύνδεσμος βίντεο 1 – Τσιφλίκια και Κολίγοι:

https://www.youtube.com/watch?v=5iNx_xJtYkQ&t=32s

Σύνδεσμος βίντεο 2 – Η σφαγή στο Κιλελέρ:

https://drive.google.com/file/d/1pDxurDTiW27s8CfNbo5DAliXhIh-cUPjM/view?usp=drive_link

Πηγή 1^η

1. Αγρότες και αγροτικό ζήτημα στη Θεσσαλία του 19^{ου} αιώνα

Οι κολίγοι δεν αποδέχθηκαν αδιαμαρτύρητα την επιδείνωση της θέσης τους. Ευθύς εξ αρχής αντέδρασαν αρνούμενοι να υπογράφουν τα μισθωτήρια κολιγικά συμβόλαια, με αποτέλεσμα να έρχονται σε συνεχείς προστριβές με τους επιστάτες και τους ανθρώπους των τσιφλικούχων, που κατέληγαν σε έντονους διαπληκτισμούς ή ακόμη και σε αιματηρές συμπλοκές. Οι γαιοκτήμονες, από τη μεριά τους, έχοντας την κυβερνητική υποστήριξη και βοηθούμενοι από τη χωροφυλακή και το στρατό, επιχειρούσαν να τρομοκρατήσουν τους αγρότες, επισείοντας την απειλή της επικείμενης έξωσης.

Κ. Αρώνη-Τσίχλη, «Το αγροτικό ζήτημα», Ιστορία του νέου ελληνισμού, τόμ. 5, σ. 86.

Πηγή 2^η

2. Δίκη για τα γεγονότα του Κιλελέρ

Οι κατηγορούμενοι για τα γεγονότα του Κιλελέρ-Λάρισας παραπέμφθηκαν στο κακουργιοδικείο Λαμίας. Οι δίκες άρχισαν στις 19 Ιούνη 1910 και τελείωσαν στις 23 του ίδιου μήνα. Στο κακουργιοδικείο Χαλκίδας στάλθηκε ο εισαγγελέας της Λιβαδιάς Γεωργιάδης, που αργότερα έγινε και εισαγγελέας του Άρειου Πάγου. Στην αγόρευσή του υποστήριξε ότι το δικαίωμα της ιδιοκτησίας είναι ιερό και ότι οι αγρότες δεν δικαιούνταν να δημιουργήσουν ταραχές, υποστηρίζοντας πως «Αγροτικόν ζήτημα δεν υφίσταται». Η πηγή αναδεικνύει τη σύγκρουση ανάμεσα στους κολίγους και στους τσιφλικάδες, αλλά και την αρνητική αντίληψη της επίσημης εξουσίας απέναντι στις αγροτικές διεκδικήσεις.

Γ. Κορδάτος, Μεγάλη Ιστορία της Ελλάδος, XIII, σ. 193.

6^η δραστηριότητα

Καταγράψτε τους παράγοντες που οδήγησαν στην εξέγερση των κολίγων:

- α).....
 β).....
 γ).....

δ).....

7η δραστηριότητα

Ερωτήσεις κλειστού τύπου

1. Ποια περιοχή προσαρτήθηκε στο ελληνικό κράτος το 1864;
 - α. Η Στερεά Ελλάδα
 - β. Τα Επτάνησα
 - γ. Η Θεσσαλία
2. Ποια περιοχή προσαρτήθηκε στο ελληνικό κράτος το 1881;
 - α. Η Στερεά Ελλάδα
 - β. Τα Επτάνησα
 - γ. Η Θεσσαλία
3. Ποιες θεωρούνταν εθνικές γαίες ή εθνικά κτήματα;
 - α. Οι εκτάσεις γης που ήταν προεπαναστατικά οθωμανικές ιδιοκτησίες και πέρασαν μετά την επανάσταση σε ελληνικό έλεγχο.
 - β. Όλες οι εκτάσεις γης που μετά την επανάσταση πέρασαν σε ελληνικό έλεγχο.
4. Ποιοι διεκδικούσαν τις εθνικές γαίες;
 - α. Οι αγρότες που τις καλλιεργούσαν κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας και οι πρόκριτοι.
 - β. Οι καπεταναίοι της Ύδρας και της Άνδρου.
5. Πώς διαμοίρασαν τις εθνικές γαίες ο Καποδίστριας και ο Όθωνας;
 - α. Έδωσαν το μεγαλύτερο τμήμα στους αγρότες.
 - β. Έδωσαν το μεγαλύτερο τμήμα στους πρόκριτους.
 - γ. Δεν τις διαμοίρασαν.
6. Ποια ήταν η τύχη του μεγαλύτερου μέρους των εθνικών γαιών;
 - α. Τις καταπάτησαν και τις μετέτρεψαν σε ιδιοκτησία οι αγρότες.
 - β. Τις καταπάτησαν και τις μετέτρεψαν σε ιδιοκτησία οι πρόκριτοι.
7. Ποιος πολιτικός προχώρησε το 1871 σε διανομή όσων εθνικών γαιών είχαν απομείνει;
 - α. Ο Αλέξανδρος Κουμουνδούρος
 - β. Ο Χαρίλαος Τρικούπης
8. Το πρόβλημα με τις εθνικές γαίες συνεχίστηκε και μετά την ενσωμάτωση της Θεσσαλίας το 1881. Προχώρησε το ελληνικό κράτος σε διανομή των νέων εθνικών γαιών στους αγρότες;
 - α. ΝΑΙ
 - β. ΟΧΙ
9. Γιατί δεν έγινε διανομή των εθνικών γαιών της Θεσσαλίας;
 - α. Γιατί το ελληνικό κράτος δεν ήθελε να τα διανείμει.
 - β. Γιατί η Ελλάδα είχε δεσμευτεί με διεθνή συνθήκη να σεβαστεί τα περιουσιακά δικαιώματα των Τούρκων ιδιοκτητών.
10. Τι έγινε τελικά με το ζήτημα των εθνικών γαιών της Θεσσαλίας;

- α. Παρέμειναν στην ιδιοκτησία των Τούρκων.
 - β. Πουλήθηκαν από τους Τούρκους κατόχους τους σε Έλληνες κεφαλαιούχους.
11. Ποιο προϊόν κυριάρχησε στην αγροτική παραγωγή της ΒΔ Πελοποννήσου;
- α. Τα σιτηρά
 - β. Η σταφίδα
 - γ. Ο καπνός
12. Ποια κοινωνική ομάδα αποτελούσε το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού;
- α. Οι αγρότες
 - β. Οι εργάτες
 - γ. Τα αστικά στρώματα

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στο μάθημα της Ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου (Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα – β΄ μέρος)

Γεώργιος Ραφαήλ Σίδερης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος μίας διδακτικής ώρας στη Γ΄ τάξη Γυμνασίου στο μάθημα της Ιστορίας, με άξονα τη διδακτική ενότητα «Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα (β΄ μέρος)». Το μάθημα αξιοποιεί ηλεκτρονική παρουσίαση PowerPoint, ιστορικές πηγές και έντυπα φύλλα εργασίας, ώστε οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν ζητήματα που αφορούν το εμπόριο, τη ναυτιλία, τη βιομηχανία και τους οικονομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς του 19ου αιώνα. Η διδασκαλία στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση, με στόχο την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και τη σύνδεση της ιστορικής γνώσης με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής. Στο ευρύτερο πλαίσιο της ενότητας εντάσσεται και το γυναικείο ζήτημα, με έμφαση στο αίτημα της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εμπόριο, ναυτιλία, βιομηχανία, αστικοποίηση, γυναικείο ζήτημα, ιστορικές πηγές.

Lesson plan for a one-hour teaching session in History in 3rd Grade of Gymnasium (Greek Economy and Society during the 19th Century – Part B)

Georgios Rafail Sideris, Secondary Religion Teacher

Abstracts

The purpose of this paper is to present a one-hour lesson plan for History in the 3rd grade of Gymnasium, focusing on the teaching unit “Greek Economy and Society during the 19th Century (Part B)”. The lesson employs a digital PowerPoint presentation, historical sources and printed worksheets, enabling students to investigate issues related to commerce, shipping, industry and the economic and social transformations of the 19th century. The teaching approach is collaborative and inquiry-based, aiming at the development of historical thinking, the cultivation of historical consciousness and the connection of historical knowledge with the social reality of the period. The broader framework of the unit also includes the women’s question, with emphasis on the demand for education.

Key-Words: commerce, shipping, industry, urbanization, women’s question, historical sources.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο αποσκοπεί στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας μέσα από τη μελέτη γεγονότων, πηγών και κοινωνικών μετασχηματισμών. Η ενότητα «Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19^ο αιώνα» προσφέρει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν κρίσιμες όψεις της οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης του νεοελληνικού κράτους, όπως η ανάπτυξη του εμπορίου, της ναυτιλίας και της βιομηχανίας, καθώς και οι συνέπειες της αστικοποίησης και των νέων παραγωγικών σχέσεων. Ιδιαίτερη θέση στο ευρύτερο πλαίσιο της ενότητας κατέχει και το γυναικείο ζήτημα, με έμφαση στο αίτημα της εκπαίδευσης. Στο παρόν σχέδιο μαθήματος η διδακτική έμφαση δίνεται κυρίως στο εμπόριο, στη ναυτιλία και στη βιομηχανία, ώστε η ιστορική γνώση να προκύπτει μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών και τη συνεργατική διερεύνηση.

Σκοπός και στόχοι διδασκαλίας

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, μέσα από την ανάδειξη των παραγόντων που συνέβαλλαν στην οικονομική και κοινωνική ζωή των Ελλήνων κατά τον 19^ο αιώνα.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, σύμφωνα με τα επίπεδα της ταξινομίας του Bloom, το σχέδιο μαθήματος επιδιώκει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων:

Γνωστικοί στόχοι: να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τον τριτογενή τομέα κατά τον 19^ο αιώνα, με έμφαση στο εμπόριο, στη ναυτιλία, στις πλούσιες εμπορικές παροικίες, στο τραπεζικό σύστημα, στα έργα υποδομής για τις μεταφορές και στην αστικοποίηση που συνδέθηκε με την ανάπτυξή του· να προσεγγίσουν τη βιομηχανία, τη χαμηλή ανάπτυξή της, τις επενδύσεις των Ελλήνων κεφαλαιούχων του εξωτερικού, τη μικρή αριθμητικά εργατική τάξη και την εμφάνιση του εργατικού συνδικαλισμού· καθώς και να αναγνωρίσουν το γυναικείο ζήτημα με έμφαση στο αίτημα της εκπαίδευσης.

Στόχοι δεξιοτήτων: να μελετήσουν ιστορικές πηγές, να συνεργαστούν σε ομάδες, να εξαγάγουν πληροφορίες από γραπτό υλικό, να καταγράφουν και να οργανώνουν ιστορικά δεδομένα στον πίνακα, να εντοπίζουν ιστορικά αίτια και συνέπειες και να τεκμηριώνουν προφορικά και γραπτά τα συμπεράσματά τους.

Στόχοι στάσεων: να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία, να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση απέναντι στις κοινωνικές ομάδες του παρελθόντος και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της οικονομικής οργάνωσης, των κοινωνικών αλλαγών και των ιστορικών διεκδικήσεων.

Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το σχέδιο μαθήματος εντάσσεται στη διδακτική ενότητα 23 της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου, «Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19^ο αιώνα (β΄ μέρος)». Συνδέεται με τους στόχους του μαθήματος που αφορούν την κατανόηση οικονομικών και κοινωνικών φαινομένων του νέου ελληνισμού, την αξιοποίηση ιστορικών πηγών και την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης μέσα από ενεργητικές μορφές μάθησης.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το μάθημα απευθύνεται σε μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου. Η διδασκαλία υλοποιείται σε ολιγομελές τμήμα, στην αίθουσα του τμήματος, με χρήση διαδραστικού πίνακα, πρόσβασης στο διαδίκτυο και έντυπου υλικού, σε περιβάλλον που ευνοεί τη συνεργασία και την ενεργητική συμμετοχή.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Δεν προαπαιτούνται ιδιαίτερες γνωστικές προϋποθέσεις. Χρήσιμη θεωρείται η βασική εξοικείωση των μαθητών/τριών με την πορεία συγκρότησης του ελληνικού κράτους, καθώς και η στοιχειώδης ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και σύγκρισης ιστορικών πηγών. Η διδασκαλία προβλέπει καθοδηγητικές ερωτήσεις και υποστήριξη κατά την επεξεργασία του υλικού.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Στάδιο «Αφόρμηση» (5΄ λεπτά)

Προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ηλεκτρονική παρουσίαση PowerPoint με θέμα την ελληνική οικονομία κατά τον 19^ο αιώνα. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση με ερωτήσεις όπως: «Πώς φαντάζεστε την ελληνική οικονομία τον 19^ο αιώνα;» και «Πώς πιστεύετε ότι ήταν η οικονομία εκείνη την εποχή;». Στόχος είναι η ανάκληση προϋπαρχουσών γνώσεων και η σύνδεσή τους με τα ζητήματα που θα μελετηθούν στη συνέχεια.

Στάδιο «Διερεύνηση του εμπορίου» (10΄ λεπτά)

Στην 1^η δραστηριότητα οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, μελετούν ιστορικές πηγές με θέμα το εμπόριο τον 19^ο αιώνα και ειδικότερα τον ρόλο των εμποροπληγύρων στο εσωτερικό εμπόριο. Στη 2^η δραστηριότητα καταγράφουν στον πίνακα τους παράγοντες που, με βάση τις πηγές, οδήγησαν στην ανάπτυξη του εμπορίου.

Στάδιο «Διερεύνηση της ναυτιλίας» (10΄ λεπτά)

Στην 3^η δραστηριότητα οι ομάδες μελετούν ιστορικές πηγές για την ανάπτυξη της ελληνικής ναυτιλίας κατά τον 19^ο αιώνα. Στην 4^η δραστηριότητα οργανώνουν τα δεδομένα τους και καταγράφουν στον πίνακα τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη της ναυτιλίας, συνδέοντας την ατμοπλοΐα, τις κρατικές πρωτοβουλίες και τη ναυτική πίστη με τη συνολικότερη οικονομική εξέλιξη της περιόδου.

Στάδιο «Διερεύνηση της βιομηχανίας» (15' λεπτά)

Στην 5^η δραστηριότητα οι ομάδες μελετούν ιστορικές πηγές με θέμα τη βιομηχανία τον 19^ο αιώνα, δίνοντας έμφαση στις δυσκολίες εκβιομηχάνισης, στις επιπτώσεις της αγροτικής οικονομίας και στις πιέσεις που ασκήθηκαν στην αγορά εργασίας. Στην 6^η δραστηριότητα καταγράφουν στον πίνακα τους παράγοντες που προκύπτουν από τις πηγές για την εξέλιξη της βιομηχανίας κατά τον 19^ο αιώνα.

Στάδιο «Αξιολόγηση – Ανακεφαλαίωση» (5' λεπτά)

Η 7^η δραστηριότητα περιλαμβάνει ατομικές ερωτήσεις σωστού – λάθους, μέσα από τις οποίες ελέγχεται η κατανόηση βασικών σημείων που σχετίζονται κυρίως με τη ναυτιλία και τη γενικότερη οικονομική εξέλιξη του 19^{ου} αιώνα. Ο/Η εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει τα συμπεράσματα του μαθήματος και συνδέει τις επιμέρους δραστηριότητες με τη συνολική εικόνα της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα.

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας

Η διδασκαλία υιοθετεί ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση. Η μεθοδολογία του παρόντος διδακτικού σεναρίου στηρίζεται επίσης στην εμπλουτισμένη διδασκαλία, καθώς το υλικό που θα μελετηθεί δίνεται από την εκπαιδευτικό και αποτελείται κυρίως από ιστορικές πηγές, των οποίων η διδακτική αξιοποίηση αποτελεί τον βασικό άξονα της διδασκαλίας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός: προσδιορίζει τους διδακτικούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, επιλέγει κατάλληλες δραστηριότητες, κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενισχύει την ενεργητική μάθηση και παρεμβαίνει υποστηρικτικά όπου χρειάζεται.

Εποπτικά μέσα - υλικά

Σχολικό βιβλίο Ιστορίας Γ' τάξης, διαδραστικός πίνακας, πρόσβαση στο διαδίκτυο για παρακολούθηση ηλεκτρονικής παρουσίασης PowerPoint, καθώς και έντυπα φύλλα εργασίας με ιστορικές πηγές και δραστηριότητες.

Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση είναι κυρίως διαμορφωτική και πραγματοποιείται μέσα από την παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στις ομάδες, τις απαντήσεις τους κατά την επεξεργασία των πηγών, την ικανότητά τους να εντοπίζουν ιστορικά αίτια και συνέπειες και τη συμβολή τους στην καταγραφή και οργάνωση των δεδομένων στον πίνακα. Παράλληλα, η 7^η δραστηριότητα με ερωτήσεις σωστού – λάθους λειτουργεί ως σύνομη τελική αποτίμηση της κατανόησης των βασικών εννοιών του μαθήματος.

Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος επιδιώκει να προσεγγίσει την ιστορία της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα όχι ως απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά ως πεδίο διερεύνησης μέσα από ιστορικές πηγές, συνεργατικές δραστηριότητες και επεξεργασία δεδομένων. Η σύνδεση του εμπορίου, της ναυτιλίας και της βιομηχανίας υποστηρίζει τη βαθύτερη κατανόηση της οικονομικής ζωής του νέου ελληνισμού και ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agriantoni, Ch. (o.p.), ss. 279-280, 287-288.

Institutouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). Programmata Spoudon gia to mathima tis Istorias sto Gymnasio.

Istoria tou Ellinikou Ethnous (tom. IG'), ss. 182-184.

Kremmydas, V. Neoteri Istoria Elliniki kai Evropaiki, s. 141.

Mansola, A. (1867). Politeiografikai pliroforiai peri Ellados. Athinai: Ethni-kon Typo-grafeion.

Matsangouras, I. (2008). Theoria kai praxi tis synergatikis mathisis. Athina: Gutenberg.

Vernardakis, A. N. (1885). Peri tou en Elladi Emporiou. En Athinais.

Δικτυογραφία – σύνδεσμοι

Σύνδεσμος ηλεκτρονικής παρουσίασης PowerPoint για την ελληνική οικονομία του 19ου αιώνα:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα (β' μέρος)

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Μάθημα: Ιστορία Γ' Γυμνασίου

Ενότητα: Διδακτική ενότητα 23 – Η ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα (β' μέρος)

Ονοματεπώνυμο Μαθητή/τριας:

Ημερομηνία:

1^η δραστηριότητα

Μελετήστε τις παρακάτω ιστορικές πηγές με θέμα το εμπόριο τον 19ο αιώνα και εντοπίστε τι αποκαλύπτουν για τις μορφές του εσωτερικού εμπορίου και για τον ρόλο των εμποροπανηγύρεων.

Πηγή 1^η

Μορφές εσωτερικού εμπορίου στον 19^ο αιώνα: οι εμποροπανήγυρες

«Αι πανηγύρεις εισίν εμπορικαί συναθροίσεις εντός πόλεων ή αγροτικών δήμων τελούμεναι κατ' έτος εις ωρισμένην εποχήν, εις ας συρρέουσιν εκ των παρακειμένων πόλεων έμποροι προς πώλησιν των εμπορευμάτων των, ή έτεροι προς αγοράν ετέρων της πολεως ή του δήμου εν των οποίω τελείται η πανήγυρις.

Εις εποχήν καθ' ην το εσωτερικόν εμπόριον υπεβάλλετο εις περιορισμούς, αι τοιαύται συναθροίσεις έχαιρον προνόμια τινά και ατελείας, και η ύπαρξις των καθίστατο αναγκαία, αλλ' αφ' ότου το εσωτερικόν εμπόριον εκτήσατο πλήρη ελευθερίαν, ου μόνον απώλεσαν αύται την σπουδαιότητά των αλλά και αποκρούονται παρά τινων οικονομολόγων ως ενισχυούσαι την αργίαν.

Αι πανηγύρεις αύται καθίστανται παρ' ημίν δια Β. Διατάγματος και διαρκούσιν από 3-8 ημέρας. Κατά τι δε ψήφισμα του Κυβερνήτου της 4 Φεβρουαρίου 1830, ισχύον και μέχρι σήμερα, επιτίθεται φόρος επί τα εις τας πανηγύρεις ταύτας εισαγόμενα εμπορεύματα, «δύο μεν φοινίκων επί τα χονδρικά φορτία, τεσσάρων δε επί τα ψιλικά», κατά την έκφρασιν του ψηφίσματος, και ο φόρος ούτος εγγράφεται εις τους προϋπολογισμούς των δήμων ως τακτικόν έσοδον. Η δε αναλογία των φοινίκων κατά την επιβολήν του φόρου γίνεται εις λεπτά.

Οι εκ των πανηγύρεων και των εν αυταίς ανεγειρομένων παραπηγμάτων πόροι των διαφόρων δήμων ανήρχοντο το μεν 1859 εις δρχ. 25.565, τω δε 1865 εις δρχ. 29.836.

Αι σήμεραν κατ' έτος τελούμενοι καθ' όλον το Κράτος πανηγύρεις εισίν... 29 τον αριθμόν».

Α. Μανσόλα, Πολιτειογραφικά πληροφορία περί Ελλάδος, Αθήναι,

Εθνικόν Τυπογραφείον, 1867, σ. 132

Πηγή 2^η

Από το 1847 συγκροτούνται περί τας 40 εμπορικά πανηγύρεις εις διάφορα μέρη του κράτους κατά διαφόρους εποχάς, διαρκούσαι 3-12 ημέρας. Αι εκ τούτων πρόσοδοι των διαφόρων δήμων ανέρχονται εις 40.000 δρχ. περίπου. Αι πανηγύρεις αύται άλλοτε παρέσχον σπουδαίας υπηρεσίας, σήμερον όμως ένεκα της ελευθερίας, ης απολαύει το εμπόριον, και της αναπτύξεως των μέσων της συγκοινωνίας, δεν έχουσι πλέον την αυτήν σημασία, αν και πολλάί εμπορικά πανηγύρεις συνεστήθησαν έκτοτε και συνιστώνται.

A. N. Βερναρδάκη, Περί του εν Ελλάδι Εμπορίου, εν Αθήναις 1885, σ. 76.

2^η δραστηριότητα

Καταγράψτε τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη του εμπορίου:

α).....

β).....

γ).....

δ).....

3^η δραστηριότητα

Μελετήστε τις παρακάτω ιστορικές πηγές για την ανάπτυξη της ναυτιλίας τον 19^ο αιώνα και εντοπίστε τις κρατικές πρωτοβουλίες, τις οικονομικές προϋποθέσεις και τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εξέλιξή της.

Πηγή 1^η

Προσπάθειες και πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη της ελληνικής ατμοπλοΐας

Το 1857 άρχισε τις εργασίες της η «Ελληνική Ατμοπλοϊκή Εταιρεία» με έδρα της τη Σύρο. Η πρωτοβουλία για την ίδρυσή της οφείλεται στην κυβέρνηση Μαυροκορδάτου που ψήφισε το νόμο της 22^{ας} Απριλίου 1855, με τον οποίο δινόταν η άδεια ιδρύσεως μετοχικής ανώνυμης εταιρίας με σκοπό την ατμοπλοϊκή συγκοινωνία μεταξύ των νησιών και των παραλίων της χώρας. Η εταιρία συστήθηκε το 1856. Στο αρχικό κεφάλαιό της, που ήταν 3.000 δρχ., μετείχε η κυβέρνηση με 800 μετοχές των 500 δρχ. η καθεμιά. Αργότερα το κεφάλαιο αυξήθηκε σε 5.000.000 και οι μετοχές του κράτους κατά 2.000 (νόμος ΦΙΘ'). Επιπλέον το κράτος ενίσχυσε την εταιρία, παρέχοντας με δάνειο οικόπεδα στη Σύρο και στον Πειραιά, καθώς και τρία επιβατικά ατμόπλοια, τα «Βασίλισσα της Ελλάδος», «Υδρα» και «Πανελλήνιον», που τα αγόρασε προς 24.000 λίρες Αγγλίας. Ο αριθμός των ατμοπλοίων που διέθετε η εταιρία αυξήθηκε από 4 αρχικά σε 11 το 1861.

.....

Έντονο επίσης ήταν το κρατικό ενδιαφέρον για τη προστασία από καταδολιεύσεις των ναυτιλιακών νόμων. Πρέπει να τονισθεί επίσης ότι εκείνη περίπου την εποχή η έστω καχεκτική ανάπτυξη της ατμοπλοίας μας προκάλεσε στα ξένα συμφέροντα αντιδράσεις, κυρίως στο «Αυστριακό Λόυδ» της γραμμής Τεργέστης, μάλιστα και μετά την υπογραφή σχετικής συμβάσεως με την Αυστρία στις 4 Μαρτίου 1835. Οι Αυστριακοί επιχείρησαν να εμποδίσουν ελληνικά ατμόπλοια να παραλαμβάνουν επιβάτες από και για την Τεργέστη, με τον ισχυρισμό ότι το «Αυστριακό Λόυδ έχαιρε αποκλειστικού προνομίου». Αλλά και αν προϋπήρχε το προνόμιο αυτό, η παραπάνω σύμβαση το είχε καταστήσει ανίσχυρο.

Η ανησυχία ωστόσο για το συναγωνισμό στις διεθνείς γραμμές υπήρχε κυρίως από την ελληνική πλευρά. Η κρίση που περνούσε η ναυτιλία τα μεταβατικά εκείνα χρόνια με την είσοδο του ατμού έπρεπε να καλυφθεί με την εξεύρεση μεγάλων χρηματικών πιστωτικών κεφαλαίων. Την δουλειά αυτή έπρεπε να αναλάβουν ειδικές τράπεζες με αποκλειστική οικονομική δραστηριότητα στον τομέα της ναυτιλίας. Έτσι στα 1860 συστήθηκε στην Πάτρα η «Ελληνική Ναυτική Τράπεζα» του Σωτηρίου Γερούση με μετόχους Έλληνες εμπόρους και επιχειρηματίες μέσα και έξω από την Ελλάδα. Το μετοχικό κεφάλαιό της ήταν μόλις δύο εκατομμύρια δραχμές, αλλά η σημασία της μεγάλη και ως παράδειγμα ναυτικής πίστεως για τη χώρα. Οι εργασίες της θα κάλυπταν από οικονομικής απόψεως πολλούς τομείς των ναυτιλιακών δραστηριοτήτων, γι' αυτό ανοίχθηκαν αμέσως πολλά υποκαταστήματά της σε διάφορα λιμάνια της Ελλάδος.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΓ', σσ. 182-184

Πηγή 2^η

Τι πρέπει να γίνει για την αναζωογόνηση της εμπορικής ναυτιλίας.

Από έγγραφο του 1859

Δια ν' ανορθώση δε η Ελληνική Κυβέρνησις την εμπορικήν πίστιν της ναυτιλίας και εις το εξωτερικόν, ανάγκη πάσα συστάσεως ασφαλιστικού καταστήματος με ικανά κεφάλαια, εκτεινομένου από του Λονδίνου μέχρι της Μασσαλίας...

Εσωτερικώς δε να ενεργήση την σύστασιν Δανειστικών ναυτικών καταστημάτων, δια της Ελληνικής Τραπέζης, ή όπως άλλως εγκρίνη εις τας πόλεις εν αις υπάρχει συγκεντρωμένη ναυτιλία, τα οποία να δανείζωσι τους ιδιοκτήτας των πλοίων με τόκους μετρίου...

Να φροντίση η Κυβέρνησις περί συνδέσεως εμπορικών αμοιβαιότητος συνθηκών μεθ' όλων των Κρατών, εις όσα η ελληνική εμπορική ναυτιλία συχνάζει, και ιδίως μετά της Γαλλίας και Ρωσίας...

Να μετριάση όσον το δυνατόν τα προξενικά τέλη, τα οποία εις την ελληνικήν ναυτιλίαν αποβαίνουν εις μέγας και επιβαρυντικούς φόρους...

Να φροντίσει η Κυβέρνησις περί της διορθώσεως των δρόμων των σημαντικωτέρων εν Ελλάδι Δασών, προς εύκολον εξαγωγήν ναυπηγησίμου αγρίας ξυλείας...

Β. Κρεμμυδά, Νεότερη Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή, σ. 141.

4^η δραστηριότητα

Καταγράψτε τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη της ναυτιλίας:

α).....

β).....

γ).....

δ).....

5^η δραστηριότητα

Μελετήστε τις παρακάτω ιστορικές πηγές με θέμα τη βιομηχανία τον 19ο αιώνα και εντοπίστε τις συνθήκες που επηρέασαν την εξέλιξή της, τις δυσκολίες εκβιομηχάνισης και τις πιέσεις που ασκήθηκαν στην αγορά εργασίας.

Πηγή 1^η

Πρώτον, με την προσάρτηση της Θεσσαλίας η Ελλάδα επεκτείνει τα σύνορά της σε μια περιφέρεια πολύ πιο καθυστερημένη από το παλαιό βασίλειο, η οποία ενισχύει τον αγροτικό χαρακτήρα της χώρας και επιδεινώνει τις κοινωνικές συγκρούσεις, χωρίς να λύνει το πρόβλημα της αυτάρκειας στα βασικά είδη διατροφής. Πρέπει να υπογραμμίσουμε εδώ ότι, καθώς δεν υπήρξε αξιοσημείωτος εκσυγχρονισμός της καλλιέργειας, το μεγάλο θεσσαλικό κτήμα διατηρεί ακέραιο το δυναμικό του σε εργατικά χέρια και μάλιστα με τις πιο αρχαϊκές μορφές υπο-απασχόλησης. Επιπλέον, με τους θεριστές που έρχονται από την Ήπειρο και τη Μακεδονία, ή με τους βοσκούς που κατεβαίνουν από τα γύρω βουνά για να ξεχειμωνιάσουν στην πεδιάδα, παρατηρούνται στην περιοχή σημαντικές εποχικές μετακινήσεις πληθυσμού. Οι συνθήκες αυτές δεν ευνοούν την εκβιομηχάνιση στην καλύτερη περίπτωση μπορούν να στηρίξουν εποχικές μεταποιητικές δραστηριότητες. Έτσι, η βιομηχανική ανάπτυξη της Θεσσαλίας είναι ασήμαντη την εποχή που εξετάζουμε: καμιά δεκαριά ατμόμυλοι, δύο μηχανουργεία, ένα μικρό μεταξουργείο, όλα τούτα συγκεντρωμένα στον Βόλο, αυτό είναι χονδρικά το βιομηχανικό δυναμικό της περιφέρειας στο τέλος του αιώνα. Αντίθετα, επιζει και αναπτύσσεται η βιοτεχνική παραγωγή, που ανήκει μάλλον στο στάδιο της “πρωτο – εκβιομηχάνισης”: στον Τύρναβο, στην Αγυιά και άλλες μικρές κωμοπόλεις, στους πρόποδες του Κίσσαβου, με μακρόχρονη παράδοση στην κλωστοϋφαντουργία, υπάρχουν στο τέλος του αιώνα χειροκίνητα υφαντήρια, που μπορούν να λειτουργούν με το φθηνό εποχικό εργατικό δυναμικό.

Το δεύτερο σημείο αφορά το σύνολο της οικονομίας: με τους προστατευτικούς δασμούς στο εισαγόμενο σιτάρι ουσιαστικά πραγματοποιούνταν μια “αφαίμαξη” εισοδημάτων από το σύνολο του πληθυσμού, και κυρίως του αστικού, πληρωνόταν δηλαδή ένα είδος φόρου στη θεσσαλική υπανάπτυξη. Μαζί με τη σειρά των νέων φόρων που καθιερώθηκαν την τρικουπική εποχή και που επιβάρυναν κυρίως τα αστικά στρώματα, οι δασμοί στο σιτάρι ενίσχυσαν τη φορολογική πίεση, στενεύοντας έτσι τα περιθώρια διεύρυνσης της εσωτερικής αγοράς, στην οποία απευθυνόταν η βιομηχανία.

X. Αγριαντώνη, ό.π., σσ. 287-288

Πηγή 2^η

Οι ίδιοι ίσως άνθρωποι – ή τουλάχιστον ο ίδιος τύπος επιχειρηματία – που λίγα χρόνια πριν επένδυναν μέρος των κεφαλαίων τους σε κάποιον μικρό ατμόμυλο ή ελαιολιβείο, ή ακόμα και νηματουργείο, τώρα χτίζουν αυτές τις μεγάλες αποθήκες κατά μήκος της σιδηροδρομικής γραμμής, όπου γίνεται η επιλογή των ποιοτήτων, το ζύγισμα και η συσκευασία της σταφίδας. Όλα τούτα, βέβαια, αρχίζουν τώρα να γίνονται με μηχανικά μέσα, γιατί ο όγκος της παραγωγής που διακινείται, αλλά και η πτωτική τάση της τιμής, απαιτούν οικονομίες σε όλες τις συμπληρωματικές εργασίες. Αλλά, όπως είπαμε, υπάρχουν όρια στις “βιομηχανικές δυνατότητες” της σταφίδας και δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι εγκαταστάσεις αυτές, απλά παραρτήματα εξαγωγικών επιχειρήσεων που δουλεύουν επί τρεις ή τέσσερις μήνες το χρόνο, συνέβαλαν στη διαδικασία εκβιομηχάνισης.

Πιο σοβαρό ίσως πλήγμα για την εκβιομηχάνιση, στο σύνολό της, είναι οι νέες πιέσεις που ασκεί στην αγορά εργασίας ή ανανεωμένη ζήτηση εργατικών χεριών στη σταφιδοκαλλιέργεια. Τα μεροκάματα που πληρώνονται για τις εργασίες στα αμπέλια τις εποχές αιχμής φτάνουν τις 4 ως 5 δρχ. τον Μάιο, ξεπερνούν τις 6 από τον Αύγουστο και μετά για τον τρύγο, τις μεταφορές και τη συσκευασία: “Δια τούτο δε πολλοί τεχνίται την τέχνην των, αφ’ ης ολιγώτερον κερδαίνουσιν, αφήσαντες, εργάζονται κατ’ αυτὰς εις τας αποθήκας (της Πάτρας)”, διαβάζουμε σε μια εφημερίδα τον Αύγουστο του 1886· αυτή η μικρή φράση λέει πολλά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε βιομηχανία, που δεν αντέχει την πολυτέλεια να διακόπτει εποχικά τις εργασίες της.

X. Αγριαντώνη, ό.π., σσ. 279-280

6^η δραστηριότητα

Καταγράψτε τους παράγοντες που επηρέασαν την εξέλιξη της βιομηχανίας τον 19^ο αιώνα:

α).....

β).....

γ).....

δ).....

7^η δραστηριότητα

Σωστό ή λάθος;

- Η εμπορική ναυτιλία γνώρισε μεγάλη ακμή κατά την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης.
- Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ελληνικής ναυτιλίας κατά το 18ο αιώνα διαδραμάτισε η έξοδος της Ρωσίας στη Μαύρη Θάλασσα.
- Η Σύρος ήταν ένα από τα παραδοσιακά ναυτικά κέντρα που ήκμασαν και πριν από την Επανάσταση.
- Στη διάρκεια του 19ου αιώνα η ελληνική ναυτιλία, παρά τις περιόδους κρίσης, ακολούθησε ανοδική πορεία.
- Εξαιτίας του Α' Παγκόσμιου Πολέμου ο ελληνικός εμπορικός στόλος μειώθηκε δραματικά.

Ταξιδεύοντας στη Σελήνη με οδηγό τον Λουκιανό και όχημα την τεχνητή νοημοσύνη: Εκπαιδευτικό σενάριο

Ντάγκας Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο αφορά το απόσπασμα «Οι Σεληνίτες» από το έργο του Λουκιανού *Άληθης Ίστορία*, εντάσσεται στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Β΄ τάξης του γυμνασίου. Η διάρκειά του καλύπτει δύο διδακτικές ώρες και η υλοποίησή του προϋποθέτει διαδραστικό πίνακα και ταμπλέτες στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνδυάζουν την κατανόηση και κωδικοποίηση των κεντρικών στοιχείων περιεχομένου του κειμένου, την κριτική και συγκριτική μεταφραστική απόδοση του κειμένου στη νέα ελληνική, και τη δημιουργική διεπιστημονική/διαθεματική ανταπόκριση στον κόσμο που προβάλλει το κείμενο, με στόχο την ανάδειξη της ενιαίας φύσης της ελληνικής γλώσσας, την ανάπτυξη του γλωσσικού αισθήματος των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια σύγχρονων γραμματισμών/πολυγραμματισμών. Στο πλαίσιο του μοντέλου TPACK, προβλέπεται επίσης η παιδαγωγική αξιοποίηση μιας ευρείας γκάμας διαλογικών συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης και ψηφιακών εργαλείων, ενώ παράλληλα ενσωματώνονται πολλές στρατηγικές μάθησης και διαδικασίες αξιολόγησης. Το σενάριο ολοκληρώνεται με μια σύντομη αποτίμηση και εναλλακτικές προτάσεις υλοποίησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αρχαία ελληνική γλώσσα, λογοτεχνία επιστημονικής φαντασίας, γυμνάσιο, διαλογικά συστήματα τεχνητής νοημοσύνης, ψηφιακά εργαλεία

Journeying to the Moon with Lucian as a guide and artificial intelligence as a vehicle: A teaching scenario

Ntagkas Nikolaos, Philologist, Post Doc

Abstract

This teaching scenario focuses on the excerpt “The Lunarians” from Lucian’s *True History*. It is part of the Ancient Greek language curriculum and is designed for second-grade junior high school students. The scenario spans two class periods and requires the use of an interactive whiteboard and tablets in the classroom. The educational activities combine comprehension and mapping of the central content elements of the text, critical and comparative translation into Modern Greek, and creative interdisciplinary/thematic engagement with the world that the text portrays. The objectives are to highlight the unified nature of the Greek language, develop students’ linguistic awareness, and foster contemporary literacies/multiliteracies. Furthermore, the scenario pedagogically utilizes a wide range of AI chatbots and digital tools within the TPACK framework, while integrating multiple learning strategies and assessment processes. The scenario concludes with a brief evaluation and alternative implementation suggestions.

Key-Words: Ancient Greek language, science fiction literature, junior high school, AI chatbots, digital tools

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία του φανταστικού, και ειδικότερα της επιστημονικής φαντασίας, ασκεί ιδιαίτερη γοητεία στο αναγνωστικό κοινό ήδη από την αρχαιότητα. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται το έργο του Λουκιανού από τη Συρία (2ος μ.Χ. αιώνας), ο οποίος αξιοποιεί τη δημιουργική φαντασία και τη σατιρική του διάθεση για να καυτηριάσει τις υπερβολές και τα στερεότυπα της εποχής του (Easterling & Knox, 2000, pp. 880–887; Lesky, 2001, pp. 1146–1151). Με ευρηματικότητα και χιούμορ, πλάθει φανταστικούς κόσμους και όντα με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, προαναγγέλλοντας διαχρονικά μοτίβα της παγκόσμιας λογοτεχνίας.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε ένα εκπαιδευτικό σενάριο για το απόσπασμα «Οι Σεληνίτες» (Λουκιανός, *Αληθής Ιστορία* 1.23–26, διασκευή), που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της αρχαίας ελληνικής γλώσσας για τη Β' τάξη του γυμνασίου (Papathomas et al., 2025, pp. 30–32). Το σενάριο εμπίπτει στο δεύτερο («το κείμενο ως περιεχόμενο») και τέταρτο («το κείμενο ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου και σύγχρονου κόσμου») θεματικό πεδίο του προγράμματος σπουδών (IEP, 2022a; 2022b) και εκτείνεται σε ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο. Την πρώτη ώρα, οι μαθητές/τριες: ανακαλούν την προϋπάρχουσα γνώση· διατυπώνουν υποθέσεις για το θέμα του κειμένου· κωδικοποιούν τα κεντρικά στοιχεία περιεχομένου του κειμένου· επιχειρούν και συγκρίνουν αποδόσεις του κειμένου στη νέα ελληνική. Τη δεύτερη ώρα, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν διεπιστημονικά/διαθεματικά το κείμενο μέσα από ομαδικές δημιουργικές εργασίες (δημιουργία εικόνων, κόμικς, ψηφιακής αφήγησης, βίντεο, ηλεκτρονικής παρουσίασης) στη βάση της πολυτροπικότητας και των σύγχρονων γραμματισμών/πολυγραμματισμών.

Το σενάριο συνδυάζει ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές (συνεργατική μάθηση, οπτικοποίηση, εννοιολογική χαρτογράφηση, παιχνιδοποίηση) στο πλαίσιο του μοντέλου TRACK και ενσωματώνει δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης, αναστοχασμού, ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Σε σύγκριση με προηγούμενες διδακτικές προτάσεις για το συγκεκριμένο κείμενο (Diakosavva, n.d.; Laliotou & Tsoumari, 2013), η προστιθέμενη αξία του παρόντος σεναρίου έγκειται στην κριτική παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με διαλογικά συστήματα (ChatGPT, Microsoft Copilot, Google Gemini, Perplexity, TeacherMate Ai4edu) και ψηφιακά εργαλεία (Canva AI, LlamaGen.Ai, Storybird.ai, Vivideo.ai, Prezi AI). Έτσι, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μια απολαυστική αναγνωστική και μεταφραστική εμπειρία, ανταποκρινόμενοι/ες στη διαχρονική ανάγκη του ανθρώπου να εξερευνήσει το άγνωστο.

Σκοπός και μαθησιακά αποτελέσματα

Ο σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι αφενός γλωσσικός αφετέρου

κοινωνικολειτουργικός. Η ελληνική γλώσσα προσεγγίζεται και μελετάται με συστηματική αντιπαραβολή της αρχαίας με τη νέα ελληνική, μέσα από τη στρατηγική της κριτικής και συγκριτικής μεταφραστικής απόδοσης, με ζητούμενο την ανάδειξη της ενιαίας φύσης της και την καλλιέργεια του γλωσσικού αισθήματος των μαθητών/τριών. Παράλληλα, με την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης, το αρχαίο κείμενο μελετάται ως τρόπος καλλιέργειας πολλαπλών και ποικίλων γραμματισμών, οι οποίοι θα ικανοποιήσουν σύγχρονες ανάγκες και θα υποστηρίξουν μελλοντικά τον αποτελεσματικό πολίτη.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα απορρέουν από τον σκοπό και συναρτώνται με τα θεματικά πεδία και τις επιμέρους θεματικές ενότητες των οποίων άπτεται το εκπαιδευτικό σενάριο. Από γνωστικής πλευράς, επιδιώκουμε οι μαθητές/τριες: (α) να έρθουν σε επαφή με το είδος της λογοτεχνίας του φανταστικού και ειδικότερα της επιστημονικής φαντασίας· (β) να εμβαθύνουν στο έργο του Λουκιανού, σε σχέση με την προηγούμενη τάξη· (γ) να διακρίνουν το θεματικό κέντρο του κειμένου, τα πρόσωπα, τον χώρο και τον χρόνο (ποιος, πού, πότε, τι)· (δ) να προσλαμβάνουν δημιουργικά το αρχαίο κείμενο· (ε) να συνειδητοποιούν την ενότητα της ελληνικής γλώσσας στη διαχρονία της.

Όσον αφορά τις δεξιότητες/ικανότητες, επιδιώκουμε οι μαθητές/τριες: (α) να τροφοδοτούν και να καλλιεργούν τη φαντασία τους με εικόνες και ιδέες από το κείμενο· (β) να ασκούνται στη διαδικασία της απόδοσης του αρχαίου κειμένου στη νέα ελληνική και να εξοικειώνονται σταδιακά με τη σύγκριση πολλαπλών αποδόσεων· (γ) να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου· (δ) να εκφράζονται δημιουργικά μετασχηματίζοντας το αρχαίο κείμενο σε πολυτροπικό κείμενο με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης.

Σε επίπεδο στάσεων, επιδιώκουμε οι μαθητές/τριες: (α) να απολαμβάνουν τη λογοτεχνία του φανταστικού και της επιστημονικής φαντασίας· (β) να αναπτύσσουν κριτική στάση κατά τη μεταφραστική απόδοση των αρχαίων κειμένων, καθώς και κατά τη δημιουργική ανταπόκριση στον κόσμο που προβάλλουν τα κείμενα· (γ) να αναγνωρίζουν την αξία της διεπιστημονικής/διαθεματικής προσέγγισης των αρχαίων κειμένων μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης· (δ) να εκτιμούν τη συνεισφορά της αρμονικής συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Θεωρητική, παιδαγωγική και διδακτική πλαισίωση

Το κεντρικό ζητούμενο του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι πώς μπορεί η προσέγγιση ενός αρχαίου κειμένου με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης να εμπλέξει τους/τις μαθητές/τριες σε μια απολαυστική και συνάμα κριτική αναγνωστική και μεταφραστική εμπειρία, καθώς και στη δημιουργική ανταπόκριση απέναντι στη διαχρονική ανάγκη του ανθρώπου να εξερευνήσει το άγνωστο. Ως προς αυτό, το εκπαιδευτικό σενάριο ενσωματώνει στοιχεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (Richards & Rodgers, 2014, pp. 200–214), της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Johnson & Johnson, 1999; 2009), του κριτικού γραμματισμού (Halliday &

Matthiessen, 2014), των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2012) και της πολυτροπικότητας (Kress, 2010), στο πλαίσιο του μοντέλου TPACK (γνώση τεχνολογίας, παιδαγωγικής και περιεχομένου· Mishra, 2019; Mishra & Koehler, 2006). Γενικότερα, η μάθηση προσεγγίζεται μέσα από μια εποικοδομιστική και κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978), όπου η γνώση διαμορφώνεται ενεργά μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με το κείμενο, τους/τις συμμαθητές/τριές τους και το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνάδουν με τη λειτουργική διδακτική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος για το γυμνάσιο (IEP, 2022a; 2022b).

Κατά συνέπεια, υιοθετούνται πολλαπλές εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως: (α) η μάθηση μέσω τεχνητής νοημοσύνης, που ενισχύει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και την καθοδήγηση στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας και λειτουργεί ως διαλογικός υποστηρικτής ευνοώντας την κατανόηση, και την κριτική σκέψη (Gavriilidou, 2024; Kohnke et al., 2023)· (β) η συνεργατική μάθηση, που προάγει την αλληλεπίδραση, τη διαπραγμάτευση του νοήματος και τη συνοικοδόμηση της γνώσης (Johnson & Johnson, 1999; 2009)· (γ) η οπτικοποίηση και η εννοιολογική χαρτογράφηση, που συνάδουν με την εποικοδομιστική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, ενθαρρύνοντας την ενεργό οργάνωση της γνώσης (Buzan & Buzan, 1993)· (δ) η μάθηση μέσω παιχνιδιού, η οποία ενισχύει το κίνητρο, τη συμμετοχή και τη θετική στάση, μειώνει το άγχος και υποστηρίζει διαφορετικά μαθησιακά στιλ (Plass et al., 2015)· (ε) ο κριτικός αναστοχασμός, που μέσω της ανατροφοδότησης καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τις ικανότητες ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης (Smith, 2011).

Τέλος, η γλωσσική διδασκαλία δομείται σε τρία διακριτά αλλά αλληλένδετα στάδια: την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών (προαναγνωστικό/προακροαστικό στάδιο)· την κριτική επεξεργασία του κειμένου κατά την ανάγνωση ή ακρόαση (αναγνωστικό/ακροαστικό στάδιο)· και τη μετέπειτα αναστοχαστική του διερεύνηση μέσω συζήτησης, αξιολόγησης και δραστηριοτήτων εμβάθυνσης (μετααναγνωστικό/μετακροαστικό στάδιο). Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και καλλιεργεί τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Michalis, 2020).

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο και προϋποθέσεις υλοποίησης

Το εκπαιδευτικό σενάριο αφορά το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη Β' τάξη του γυμνασίου και, ειδικότερα, το κείμενο της τέταρτης διδακτικής ενότητας (κείμενο «Οι Σεληνίτες»· Λουκιανός, *Άληθής Ιστορία* 1.23–26, διασκευή) του σχολικού εγχειριδίου (Papathomas et al., 2025, pp. 30–32). Σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών (IEP, 2022a; 2022b), ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία του σεναρίου εμπίπτουν στο δεύτερο και τέταρτο θεματικό πεδίο (ΘΠ 2 – το κείμενο ως περιεχόμενο· ΘΠ 4 – το κείμενο ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου και σύγχρονου κόσμου) και ανταποκρίνονται σε αρκετές επιμέρους θεματικές ενότητες (ΘΕ 2.1 – πραγματικά στοιχεία του

κειμένου· ΘΕ 4.1 – απόδοση του αρχαιοελληνικού κειμένου στη νέα ελληνική· ΘΕ 4.2 – διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση του κειμένου· ΘΕ 4.3 – πολυτροπικότητα· ΘΕ 4.4 – σύγχρονοι γραμματισμοί/πολυγραμματισμοί).

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου προαπαιτείται: (α) διαδραστικός πίνακας για την προβολή στην ολομέλεια της τάξης· (β) ταμπλέτες (tablets) για την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων· (γ) πλατφόρμα E-class για τον διαμοιρασμό των υπερσυνδέσμων με τις μαθητικές ομάδες· (δ) ψηφιακό εργαλείο WordArt για την ιδεοθύελλα και το συννεφόλεξο κατά την αφόρμηση· (ε) ψηφιακό εργαλείο Padlet για τη διατύπωση υποθέσεων κατά την προαναγνωστική επεξεργασία· (στ) ιστότοπος «Ελληνικός Πολιτισμός» για την πρόσβαση στη βιντεοανάγνωση και την προτεινόμενη μεταφραστική απόδοση του αρχαίου κειμένου· (ζ) ψηφιακό εργαλείο Bubbl.us για την εννοιολογική χαρτογράφηση των βασικών σημείων του αρχαίου κειμένου· (η) διαδραστικό σχολικό βιβλίο για την πρόσβαση στο αρχαίο κείμενο με δυνατότητα αντιγραφής – επικόλλησης· (θ) διαλογικά συστήματα τεχνητής νοημοσύνης (AI chatbots) ChatGPT, Microsoft Copilot, Google Gemini, Perplexity, TeacherMate Ai4edu για την κριτική και συγκριτική μεταφραστική απόδοση του αρχαίου κειμένου στη νέα ελληνική· (ι) ψηφιακό εργαλείο Google Docs για αντιγραφή, αποθήκευση και σχολιασμό των τελικών μεταφραστικών αποδόσεων· (ια) ψηφιακό εργαλείο Kahoot για το κουίζ διαμορφωτικής αξιολόγησης· (ιβ) ψηφιακό εργαλείο Canva AI για τη δημιουργία εικόνων· (ιγ) ψηφιακό εργαλείο LlamaGen.Ai για τη δημιουργία κόμικς· (ιδ) ψηφιακό εργαλείο Storybird.ai για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης· (ιε) ψηφιακό εργαλείο Vivideo.ai για τη δημιουργία βίντεο· (ιστ) ψηφιακό εργαλείο Prezi AI για τη δημιουργία ηλεκτρονικής παρουσίασης· (ιζ) ψηφιακό εργαλείο Mentimeter για την ετεροαξιολόγηση των ομαδικών εργασιών· (ιη) ψηφιακό εργαλείο Google Forms για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τις μαθησιακές προϋποθέσεις, σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με τη μεταφραστική απόδοση των αρχαίων κειμένων στη νέα ελληνική και τη δημιουργική ανταπόκριση στον κόσμο που προβάλλουν τα αρχαία κείμενα. Επίσης, είναι χρήσιμο να έχουν μια προγενέστερη επαφή με τη λογοτεχνία της επιστημονικής φαντασίας και το έργο του Λουκιανού μέσα από τη διδασκαλία του κειμένου της τέταρτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ τάξης του γυμνασίου (κείμενο «Ένα ταξίδι επιστημονικής φαντασίας»· Λουκιανός, *Άληθής Ιστορία* 2.3–4, διασκευή· Bezantakos et al., 2025, pp. 28–29). Σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, προϋποτίθεται οι μαθητές/τριες να διαθέτουν εμπειρία σε ομαδοσυνεργατικές εργασίες και συλλογικές δράσεις, να μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς και να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους με βάση το συμβόλαιο της τάξης. Σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τις προαπαιτούμενες υπολογιστικές συσκευές (διαδραστικός πίνακας, ταμπλέτα) και να είναι επαρκώς εξοικειωμένοι/ες με τους διαδικτυακούς πόρους, τα διαλογικά συστήματα τεχνητής νοημοσύνης και τα ψηφιακά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν.

Πρώτη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 1: Ιδεοθύελλα και συννεφόμετρο για την ανάκληση/ενεργοποίηση της

[illegible]

Δραστηριότητα 2: Διατύπωση υποθέσεων με βάση τον τίτλο του κειμένου (προανα-

Δραστηριότητα 3: Κατανόηση κειμένου μέσω βιντεοανάγνωσης και οπτικοποίηση

ISSN: 2241-6781 ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ" - 54ο Τεύχος - Μάιος 2026

μαθητές/τριες την οδηγία να παρατηρήσουν τη δομή του χάρτη και να συγκρατήσουν τις σχετικές πληροφορίες κατά τη βιντεοανάγνωση που θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια, προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα δύο αποσπάσματα (0:00–1:55 και 3:44–6:40) από ένα βίντεο με το εισαγωγικό σημείωμα, την ανάγνωση του αρχαίου κειμένου και τη μεταφραστική του απόδοση, το οποίο υπάρχει διαθέσιμο στο YouTube μέσω του «Ελληνικού Πολιτισμού». Μετά από τη βιντεοανάγνωση, διαμοιράζεται με τις ομάδες των μαθητών/τριών τον υπερσύνδεσμο του εννοιολογικού χάρτη μέσω του E-class, προβάλλοντάς τον ξανά στον διαδραστικό πίνακα. Σύμφωνα με τις προαναγνωστικές/προακροαστικές οδηγίες, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν προσεκτικά τη δομή του ημισυμπληρωμένου εννοιολογικού χάρτη, καθώς και τα αποσπάσματα από τη βιντεοανάγνωση. Έπειτα, οι ομάδες συμπληρώνουν στην αρχαία ελληνική τον εννοιολογικό χάρτη με το θέμα, τον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα, τα χαρακτηριστικά των Σεληνιτών και τα μέσα επαφής τους με τη γη, χρησιμοποιώντας τις ταμπλέτες.

Δραστηριότητα 4: Απόδοση του αρχαίου κειμένου στη νέα ελληνική μέσω διαλογικών συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης και σύγκριση με την προτεινόμενη μεταφραστική απόδοση του «Ελληνικού Πολιτισμού». (μεταναγνωστικό/μετακροαστικό στάδιο, 15 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες των μαθητών/τριών να αποδώσουν το αρχαίο κείμενο στη νέα ελληνική με τη βοήθεια του διαδραστικού σχολικού βιβλίου και ορισμένων διαλογικών συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης. Επίσης, ζητά να συγκρίνουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους με τη μεταφραστική απόδοση που παρέχεται στον «Ελληνικό Πολιτισμό». Κάθε ομάδα αξιοποιεί ένα διαφορετικό διαλογικό σύστημα (ChatGPT, Microsoft Copilot, Google Gemini, Perplexity, TeacherMate Ai4edu). Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν το αρχαίο κείμενο στο διαδραστικό σχολικό βιβλίο και το μεταφέρουν στο διαλογικό σύστημα τεχνητής νοημοσύνης με αντιγραφή – επικόλληση, ζητώντας του να το αποδώσει στη νέα ελληνική. Προκειμένου να καταλήξουν στο καλύτερο δυνατό εξαγόμενο, καθοδηγούν το διαλογικό σύστημα με τις κατάλληλες προτροπές (prompts) και συζητούν μαζί του τυχόν απορίες. Αφού ολοκληρώσουν την εργασία τους, αντιγράφουν και αποθηκεύουν την τελική εκδοχή της απόδοσης σε ένα συνεργατικό έγγραφο Google (Google Docs), μαζί με τη μεταφραστική απόδοση που παρέχεται στον ιστότοπο του «Ελληνικού Πολιτισμού». Τέλος, αντιπαράβλλουν τις δύο αποδόσεις, σημειώνοντας στο συνεργατικό έγγραφο τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο/η εκπαιδευτικός επικουρεί την εργασία των ομάδων.

Δραστηριότητα 5: Παρουσίαση, συζήτηση και αξιολόγηση των εργασιών στην ολομέλεια (αναστοχασμός, 10 λεπτά). Κάθε ομάδα παρουσιάζει το αποτέλεσμα της εργασίας της, με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα. Οι μαθητές/τριες σχολιάζουν τη διαδικασία της δημιουργίας των μεταφραστικών αποδόσεων, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με τα διαλογικά συστήματα τεχνητής νοημοσύνης (ευκολία, βαθμός, αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης). Επίσης, αξιολογούν το τελικό εξαγόμενο επισημαίνοντας τις αρετές και τις αδυναμίες του, σε σύγκριση με την προτεινόμενη μεταφραστική απόδοση του «Ελληνικού Πολιτισμού». Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει την παρουσίαση των εργασιών από τις ομάδες και την αναστοχαστική συζήτηση στην ολομέλεια.

της τάξης.

Δραστηριότητα 6: Κουίζ με ερωτήσεις κατανόησης (διαμορφωτική αξιολόγηση, 5 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στο ψηφιακό εργαλείο Kahoot ένα σύντομο κουίζ με ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου, το οποίο λειτουργεί ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο διαμοιρασμός του υπερσυνδέσμου γίνεται μέσω του E-class. Οι μαθητές/τριες επανέρχονται στις ομάδες και επιλύουν το κουίζ, χρησιμοποιώντας τις ταμπλέτες.

Δεύτερη διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 7: Δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων (αναγνωστική ανταπόκριση, 25 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει μια ξεχωριστή δημιουργική εργασία σε κάθε ομάδα. Τα μέλη της πρώτης ομάδας («Εικονογράφου») αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν με το ψηφιακό εργαλείο Canva AI μια εικόνα για τους Σελήνιτες βάσει της περιγραφής του κειμένου, καθώς και μια εικόνα για τους εξωγήινους κατοίκους της Σελήνης σύμφωνα με τη φαντασία τους, χωρίς να δεσμεύονται από τις παραμέτρους που ορίζει το κείμενο. Τα μέλη της δεύτερης ομάδας («Κομίστες») αναλαμβάνουν να μετατρέψουν την αφήγηση του Λουκιανού σε κόμικς με τέσσερα καρέ, χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο LlamaGen.Ai. Τα μέλη της τρίτης ομάδας («Παραμυθάδες»), αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο Storybird.ai, αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν μια ψηφιακή αφήγηση για μια ιστορία που φαντάζονται ότι άκουσε ο Λουκιανός, όταν κατέβηκε στο πηγάδι της Σελήνης. Τα μέλη της τέταρτης ομάδας («Αστροναύτες») αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν ένα σύντομο βίντεο περιγράφοντας ένα φανταστικό ταξίδι τους στη Σελήνη, με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Vivideo.ai. Τα μέλη της πέμπτης ομάδας («Ερευνητές») περιηγούνται στο διαδίκτυο, συγκεντρώνουν πληροφορίες και δημιουργούν μια πολυτροπική παρουσίαση για τις αναπαραστάσεις των εξωγήινων στην τέχνη (ζωγραφική, λογοτεχνία, κινηματογράφος), με το ψηφιακό εργαλείο Prezi AI. Οι ομάδες υλοποιούν τις δημιουργικές εργασίες που τους έχουν ανατεθεί χρησιμοποιώντας τις ταμπλέτες. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί, υποστηρίζει και διευκολύνει την εργασία των ομάδων.

Δραστηριότητα 8: Παρουσίαση και αξιολόγηση των δημιουργικών εργασιών στην ολομέλεια (αναστοχασμός και ετεροαξιολόγηση, 15 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει με το ψηφιακό εργαλείο Mentimeter μια παρουσίαση που αποτυπώνει τα κριτήρια αξιολόγησης των δημιουργικών εργασιών (συνάφεια, πληρότητα, πρωτοτυπία, αισθητική, αποτελεσματικότητα) σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (καθόλου < λίγο < μέτρια < πολύ < πάρα πολύ) και διαμοιράζεται τον υπερσύνδεσμο της παρουσίασης με τις ομάδες μέσω του E-class. Οι ομάδες παρουσιάζουν τις δημιουργικές εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης, με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα. Μετά από κάθε παρουσίαση, ακολουθεί συζήτηση και αξιολόγηση της εργασίας από τις υπόλοιπες ομάδες σύμφωνα με τα προκαθορισμένα κριτήρια στο Mentimeter, με τη χρήση των ταμπλετών. Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τις παρουσιάσεις, την αναστοχαστική συζήτηση και την αξιολόγηση των εργασιών από τις ομάδες.

Δραστηριότητα 9: Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών (5 λεπτά). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει μια φόρμα Google (Google Forms) με ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και διαμοιράζεται τον υπερσύνδεσμο μέσω του E-class. Κάθε μαθητής/τρια αυτοαξιολογείται απαντώντας ατομικά στις ερωτήσεις της φόρμας, με τη χρήση ταμπλέτας.

Αποτίμηση και προτάσεις

Το εκπαιδευτικό σενάριο ενσωματώνει δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης, αναστοχασμού, ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Σε επίπεδο διαμορφωτικής αξιολόγησης, κατά την υλοποίηση των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες δέχονται ανατροφοδότηση από τα μέλη της ομάδας τους, τον/την εκπαιδευτικό, τα διαλογικά συστήματα τεχνητής νοημοσύνης και τα ψηφιακά εργαλεία. Στη φάση του αναστοχασμού, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τις ομαδικές δημιουργικές εργασίες και συζητούν τις δυσκολίες και τις θετικές εμπειρίες που αποκόμισαν. Στη φάση της τελικής αξιολόγησης, οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις εργασίες των άλλων ομάδων και προβαίνουν σε ατομική αυτοαξιολόγηση. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός αποτιμά και επανεξετάζει την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων, την επάρκεια του χρονισμού των δραστηριοτήτων και τον βαθμό της παρεχόμενης καθοδήγησης.

Εναλλακτικά, το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (αντί για ταμπλέτες) και βιντεοπροβολέα (αντί για διαδραστικό πίνακα). Επίσης, σε περίπτωση που δεν διατίθεται ένα συνεχόμενο δώρο για την υλοποίηση του σεναρίου ή εάν ο/η εκπαιδευτικός κρίνει σκόπιμη την ανακατανομή του διδακτικού χρόνου εντός της τάξης, ορισμένες δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν και να ανατεθούν, είτε ατομικά είτε ομαδικά, κατ' οίκον με τη μορφή ανεστραμμένης τάξης μέσω του E-class (λ.χ. Δραστηριότητα 6: ατομική επίλυση του κουίζ διαμορφωτικής αξιολόγησης στο Kahoot κατ' οίκον, μετά από την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ώρας· Δραστηριότητα 7: ανάθεση των δημιουργικών εργασιών και προσυγγραφικές οδηγίες στις ομάδες μέσω ανεστραμμένης τάξης πριν από την έναρξη της δεύτερης διδακτικής ώρας).

Εν κατακλείδι, από τη σκοπιά της διεπιστημονικότητας/ διαθεματικότητας, εκτός από τις υπάρχουσες συγκλίσεις με τα μαθήματα της πληροφορικής και των καλλιτεχνικών, το σενάριο μπορεί να προεκταθεί με περαιτέρω συγκλίσεις προς τη λογοτεχνία (συνεξέταση κειμένων επιστημονικής φαντασίας με θέμα τους εξωγήινους), την ιστορία των επιστημών και της τεχνολογίας (διαχρονική μελέτη του ρόλου της Σελήνης και άλλων ουράνιων σωμάτων στα μαθηματικά, τη φυσική, τη γεωγραφία, την αστρονομία) ή τη σύγχρονη διαστημική και αστροφυσική (σύγκριση της φανταστικής ιστορίας του Λουκιανού με ένα πραγματικό ταξίδι στη Σελήνη).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bezantakos, N., Papathomas, A., Loutrianaki, E., & Charalampakos, V. (2025).

Archaia elliniki glossa A' gymnasiou. Athina, Patra: IEP, Diofantos.

- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. London: BBC Books.
- Diakosavva, E. (n.d.). *Senario didaskalias: Taxidi sti Selini*. Retrieved from https://filologikhvolta.blogspot.com/p/blog-page_11.html [07.04.2026].
- Easterling, P. E., & Knox, B. M. W. (2000). *Istoria tis archaias ellinikis logotechnias* [5th ed.]. Athina: Ekdoseis D. N. Papadima.
- Gavriilidou, Z. (2024). *Didaskontas kai mathainontas glossa me to ChatGPT*. Athina: Kritiki.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* [4th ed.]. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- IEP (2022a). *Odigos ekpaideftikou gia to mathima tis archaias ellinikis glossas kai grammateias apo prototipo sto gymnasio* [2nd ed.]. Athina: Institute of Educational Policy.
- IEP (2022b). *Programma spoudon gia to mathima tis archaias ellinikis glossas kai grammateias stis A', V', kai G' taxeis gymnasiou* [2nd ed.]. Athina: Institute of Educational Policy.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* [5th ed.]. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Laliotou, E., & Tsoumari, M. (2013). *Oi Selinites* [teaching scenario]. Thessaloniki:

Center for the Greek Language, Greek Ministry of Education.

- Lesky, A. (2001). *Istoria tis archaias ellinikis logotechnias* [5th ed.]. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos adelfon Kyriakidi.
- Michalis, A. (2020). *Glossiki didaskalia kai praktikes grammatismou sti defterovathmia ekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Papathomas, A., Galani-Drakou, M., Kampourelli, V., & Loutrianaki, E. (2025). *Archaia elliniki glossa V' gymnasiou*. Athina, Patra: IEP, Diofantos.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* [3rd ed.]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211–223.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.