Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση.
Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Α΄ ΤΟΜΟΣ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Λάμπρος Καρβούνης
Αλέκος Πεδιαδίτης

ΡΕΘΥΜΝΟ 2026

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

(Σχήμα 21 Χ 29,7 εκ.)

ISBN: 978-618-88849-0-8
ISBN SET: 978-618-88849-3-9

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΡΕΘΥΜΝΟΥ

© Copyright, 2026

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Λάμπρος Καρβούνης
Αλέκος Πεδιαδίτης

ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΡΧΕΙΟΘΕΤΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Βαρβάρα Χρόνη, *Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Γραμματεία Συμβούλων*
Χρυσή Καλλέργη, *Διοικητικός Υπάλληλος, Τμήμα Ε' Εκπαιδευτικών Θεμάτων*

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΔΙΕΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΡΕΘΥΜΝΟΥ
Γ. Χατζηδάκη 23
Τ.Κ.74132
https://dipe.reth.sch.gr/wordpress/
mail@dipe.reth.sch.gr

Οι αναφορές (citations) σε άλλες επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στους συγγραφείς, τον τίτλο και την παρούσα δημοσίευση. Επιτρέπεται η Έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Λάμπρος Καρβούνης
Αλέκος Πεδιαδίτης

ISBN: 978-618-88849-0-8
ISBN SET: 978-618-88849-3-9

ΡΕΘΥΜΝΟ 2026

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καρβούνης Λάμπρος,
Διευθυντής Α/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου
Αμπαρτζάκη Μαρία,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αναστασιάδης Παναγιώτης
Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ανδρεαδάκης Νικόλαος,
Καθηγητής, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αργυροπούλου Ελευθερία,
Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ατσαλή Άννα,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 2ης Θέσης Ρεθύμνου
Βασιλάκη Ελένη,
Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Βασιλούδη Βασιλική,
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Γρηγοράκης Ιωάννης,
Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Δασκαλόπουλος Ηλίας,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 3ης Θέσης Ρεθύμνου
Ελευθεράκης Θεόδωρος,
Καθηγητής, Πρόεδρος ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Θάνος Θεόδωρος,
Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Θώμου Παρασκευή,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιβρίντελη Μαρία,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καδιανάκη Μαρία,
Περιφερειακή Επόπτρια Ποιότητας Εκπαίδευσης Κρήτης
Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα,
Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλογιαννάκη Πέλλα,
Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καραΐσκου Μαρία,
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καρράς Κωνσταντίνος,
Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ,
Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης
Κατσαρού Ελένη,
Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κοντογιάννη Διονυσία,
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουρκούτας Ηλίας,
Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουτρομάνος Γεώργιος,
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Κυπριωτάκη Μαρία,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Λενακάκης Αντώνιος,
Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
Μανούσου Ευαγγελία,
Επίκουρη Καθηγήτρια, Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ
Μανωλίτσης Γεώργιος,
Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαρκοδημητράκη Μαρία,
Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μιχαηλίδη Έμιλυ,
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μουζάκη Αγγελική,
Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παπαδάκης Νικόλαος,
Καθηγητής, Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παπαδάκης Σταμάτης,
Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Πεδιαδίτης Αλέξανδρος,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 1ης Θέσης Ρεθύμνου
Σιμιτζή-Δέλλα Ελευθερία,
Επόπτρια Ποιότητας Εκπ/σης, Σύμβ. Εκπ/σης ΠΕ60 Ρεθύμνου
Σπαντιδάκης Ιωάννης,
Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σταύρου Δημήτριος,
Καθηγητής, Πρόεδρος ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τζακώστα Μαρίνα,
Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τζιμογιάννης Αθανάσιος,
Καθηγητής, Κοινωνικής και Εκπ/κής Πολιτικής, Παν/μιο Πελοποννήσου
Τραντάς Πέτρος,
Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τρούλη Καλλιόπη,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τρούλη Σοφία,
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Φουντουλάκης Ανδρέας,
Καθηγητής, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χαλκιαδάκης Εμμανουήλ,
ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χατζάκης Στέργιος,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 2ης Θέσης Ρεθύμνου
Χατζηδάκη Ασπασία,
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χουρδάκης Αντώνιος,
Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χρηστίδης Κωνσταντίνος,
Ε.Ε.Π., ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καρβούνης Λάμπρος,

Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Ασπρούλης Γεώργιος,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής 2ου Δ.Σ. Ρεθύμνου

Ατσαλή Άννα,

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 60 2ης Θέσης Ρεθύμνου

Γάκη Ειρήνη,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Γραμματέας ΠΥΣΠΕ ΔΠΕ Ρεθύμνου

Γεωργαλάκη Κωνσταντίνα,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Διευθύντρια 8ου Νηπιαγωγείου Ρεθύμνου

Γιαννάκου Βασιλική,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Αναπληρώτρια Διευθύντρια 7ου Νηπιαγωγείου Ρεθύμνου

Δασκαλόπουλος Ηλίας,

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 3ης Θέσης Ρεθύμνου

Ζαφειροπούλου Αδαμαντία,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Δ.Σ. Γωνιάς

Καλεσίου Μαρία,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων ΔΠΕ Ρεθύμνου

Κασπίρη Ανδρομάχη,

Προϊσταμένη Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων ΔΠΕ Ρεθύμνου

Κοτζάκη Ειρήνη,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων ΔΠΕ Ρεθύμνου

Κοτρώνης Δημήτριος,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής 1ο Πειραματικό Δ.Σ. Ρεθύμνου

Μαυράκης Αντώνιος,

Καθηγητής Μουσικής ΠΕ 79.01, 2ο ΔΣ. Ρεθύμνου

Μπενάκης Ανδρέας,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 11, Διευθυντής 15ο ΔΣ Ρεθύμνου

Πεδιαδίτης Αλέξανδρος,

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 1ης Θέσης Ρεθύμνου

Σιμιτζή-Δέλλα Ελευθερία,

Επόπτρια Ποιότητας Εκπ/σης. Σύμβουλος Εκπ/σης ΠΕ 60, 1ης Θέσης Ρεθύμνου

Σούκα Μαρίνα,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθύντρια 13ο Δ.Σ. Ρεθύμνου

Χατζάκης Στέργιος,

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 2ης Θέσης Ρεθύμνου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό Σημείωμα Επιμελητών 10

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ 15

Η εκπαίδευση ως δημιουργική πράξη: Οι τέχνες και το θέατρο ως *τόποι* εμπειρίας και συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού 16
Αντώνης Λενακάκης *16*

Εφαρμογή της διαμεσολάβησης σε δημοτικά σχολεία: Από το Δημοτικό Σχολείο Αρμένων Ρεθύμνου, το 2009, στην ευρεία εφαρμογή της σήμερα 33
Θεόδωρος Θάνος *33*

Από τις διεθνείς τάσεις στην πράξη: Εκπαίδευση για την Αειφορία, την κλιματική αλλαγή και την κλιματική δικαιοσύνη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης 42
Γεώργιος Μαλανδράκης *42*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Δημοκρατική Παιδεία και Ενεργή Πολιτειότητα 54

Από την πειθαρχία στη σύνδεση: Συστηματικές πρακτικές διαλόγου και ειρηνικής επίλυσης ως εργαλεία δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής τάξης 55
Αλέξανδρος Πεδιαδίτης *55*
Σοφία Μαρία Πεδιαδίτη *55*

Συνεργασία Γονέων και Δημοτικού Σχολείου και η Συμβολή της στην Άμβλυνση των Κοινωνικών Ανισοτήτων 68
Ηλίας Δασκαλόπουλος *68*

Σχεδιάζοντας Μαθησιακά Escape Rooms σε Δημοκρατικά Αναλυτικά Προγράμματα: Από τη Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος στην Επιτελεστική Μάθηση και την Αξιολόγηση ως Μάθηση 80
Καλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts *80*

Εθελοντισμός και ενεργός πολιτειότητα στο σχολείο 90
Βασιλική Γάκη *90*
Σοφία Γιαννούλη *90*

Όταν οι Γενιές Συναντιούνται: Ο Εθελοντισμός ως Πράξη Δημοκρατίας στο Σχολείο 101
Σοφία Γιαννούλη *101*
Βασιλική Γάκη *101*

Η ηθική ανάπτυξη ως βασικός παιδαγωγικός στόχος του νέου γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών 2021 112
Ευγενία Παπαλάμπρου *112*

Καλλιεργώντας τη Δημοκρατική Παιδεία μέσω της Ρητορικής: Μια βιωματική προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 123
Παπαδοπούλου Βασιλική *123*

Άνθρωποι και αφηγήσεις της σχολικής κοινότητας: Ιστορίες ζωής, δημιουργίας και συμμετοχικής έρευνας με παιδιά 133
Άννα Συλιγνάκη *133*
Βαρβάρα Καγκελίδου *133*
Μαρία Μαστοράκη *133*
Άννα Πετρακάκη *133*
Κωνσταντίνα Μαρμαριτσάκη *133*

Εκπαιδεύοντας τους Μικρούς Πολίτες του Αιγαίου: Διαστάσεις και Προοπτικές Ενεργού Πολιτειότητας 146
Ζωή Αποστόλου *146*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση 156

Εκπαιδευτικός συνδικαλισμός σήμερα: διεκδικήσεις, προκλήσεις & προοπτικές 157
Γεώργιος Ντεντάκης *157*

Μετασχηματιστική Ηγεσία στην Προσχολική Εκπαίδευση. Ουτοπία ή ανάγκη; διερεύνησης των απόψεων των Νηπιαγωγών 171
Γεωργία Λιουδάκη *171*
Ζαχαρίας Παληός *171*

Η επαγγελματική εξουθένωση στα στελέχη εκπαίδευσης και η συμβολή της Τεχνητής Νοημοσύνης 189
Αθανασία Αντωνοπούλου, ... *189*

Ο Διευθυντής ως Καταλύτης της Αλλαγής: Μια Ποιοτική Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 196
Κερασία Ντίκογλου *196*

Ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης Σχολής Γονέων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) 208
Ευτυχία Ζάχου *208*
Λαμπρινή Πασχέντη *208*

Διερευνώντας τις ανάγκες των Στελεχών Εκπαίδευσης για την εφαρμογή προγραμμάτων Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης στο σχολείο 219
Δέσποινα Μαυράκη *219*
Μαργαρίτα Γερούκη *219*

Η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας και η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία της. Διερεύνηση απόψεων διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων 230
Ευαγγελία Βλάχου *230*
Χρυσελπη Γκανταρα *230*
Γεώργιος Θεοδωρακοπουλος *230*
Βασιλική Βλάχου *230*

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....241
Παναγιώτης Τζανάκης *241*

Η πορεία προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης: Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και η σχέση της με την απασχόληση στο πλαίσιο του 1ου κύκλου εργασίας του Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2021-2030).....255
Μαρία Δρακάκη *255*

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του/της προϊσταμένου/ης νηπιαγωγείου στη σύνδεση σχολικής κοινότητας και τοπικής αυτοδιοίκησης: Η περίπτωση του Δήμου Ρεθύμνου 274
Ειρήνη Κοτζάκη,.....*274*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Δημιουργικότητα, Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση.....282

«Ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός ως εργαλείο πολιτιστικής αγωγής και βιωματικής μάθησης» 283
Αφροδίτη Σερέτη *283*

Όταν η τάξη γίνεται καμβάς: μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη 292
Ελένη Γώγου.....*292*

Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω τέχνης για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε εφήβους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος επιπέδου 1: Αποτελέσματα και παιδαγωγικές προεκτάσεις301
Ειρήνη Ράπτη.....*301*

Η Πογδόριανη: Έκδοση έντυπης και ψηφιακής σχολικής εφημερίδας.....312
Θωμάς Δημητρίου *312*
Ελένη Δούλη.....*312*

Ο Εκπαιδευτικός Χώρος ως Πράξη Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από Εικαστικούς Μετασχηματισμούς και Συμμετοχικές Κοινωνικοποιητικές Πρακτικές στη Σχολική Κοινότητα .322
Γιώργος Πανταζής.....*322*

Διδασκαλία του μαθήματος Εικαστικών σε σχολείο της Εσθονίας στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus+ 334
Ελευθερία Βαταντζή *334*
Αιμιλία Σερδάκη *334*

Η αξιοποίηση του παραδοσιακού θεάτρου σκιών και της ψηφιακής του εκδοχής (e-shadow) ως καινοτόμα διδακτική προσέγγιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. 346
Αντώνιος Λαμπρόπουλος.....*346*

Από το Μουσείο στον Βυθό: Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός STEAM προγράμματος για την Ενάλια Πολιτιστική Κληρονομιά. 354
Ιφιγένεια Γρηγορίου *354*
Αλέξανδρος Τούρτας *354*

Η Τέχνη ως μέσο συμπερίληψης σε τμήμα ΖΕΠ: Δημιουργία σκηνικών από εικαστική ομάδα Ρομά μαθητών για τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου.....366

Ιωάννα Μπαρμπετάκη *366*

Μνήμης ἐγκώμιον, λήθης ἀναίρεσις. Μιὰ σύγχρονη ἱστορικὴ ἔρευνα μὲ ἀξιοποίηση ψηφιακῶν μέσων. 382
Κωνσταντίνα Χαλιάσου *382*
Νεκταρία Δελβινιώτη *382*

Δημιουργική μάθηση και διαθεματικότητα: αξιοποιώ την τέχνη, μαθαίνω γαλλικά. 393
Αναστασία Πετρολέκα *393*
Διονύσιος Παντελής *393*

«Το Θέατρο ως Ετεροτοπία και χώρος του Συν-Είναι». Αναστοχαστική Μελέτη Περίπτωσης μιας διασχολικής θεατρικής σύμπραξης στο Ρέθυμνο 405
Μαρία Σκούπα *405*
Μένη Εμμανουηλίδου *405*
Χριστίνα Λαμπρινού *405*

Η Εννοιολογική Τέχνη ως εργαλείο ευαισθητοποίησης για το προσφυγικό. Το έργο του Ai Weiwei 417
Αναστασία Μαίρη Γεωργοπούλου *417*

“Πώς συμπεριφερόμαστε σε μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία;” - Δημιουργία μαθητικής ταινίας για την ενημέρωση της κοινότητας από την ΣΤ’ τάξη του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου 437
Μαρία Πρινιωτάκη *437*
Χρήστος Παπαδόπουλος *437*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Εκπαιδευτική Έρευνα και Καινοτομία 448

Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις και Διαδικασίες Μάθησης και Ανάπτυξης στο Πλαίσιο του Αθλήματος της Κολύμβησης στην Προοπτική της Πλαισιοθετημένης Θεωρίας: Μελέτη Περιπτώσεων Εφήβων Αθλητών και του Προπονητή τους με Βάση την Εθνογραφική και Φαινομενολογική-Αφηγηματική Μεθοδολογία 449
Μαρία Λαγουδάκη *449*

Καινοτόμος δράση : «Πιθανότητες – Στατιστική: το επόμενο βήμα» 458
Ροδή Λύκου *458*

Dungeons & Dragons: Επικοινωνιακές δεξιότητες σε παιδιά — Έρευνα δράσης σε ψηφιακό περιβάλλον 470
Χριστίνα Λιοντάκη *470*

Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αποτελέσματα και Επιδράσεις 477
Φωτεινή Αλεξανδράκη *477*

Επιστημονικός γραμματισμός και Εκπαιδευτική Ρομποτική 486
Δημήτρης Κοτρώνης *486*

Εισαγωγικό Σημείωμα Επιμελητών

Τον Απρίλιο του 2026 οργανώθηκε στο Ρέθυμνο, με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, το πρώτο πανελλήνιο συνέδριο του φορέα, με τον τίτλο *«Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη»*. Ο βασικός προσανατολισμός του Συνεδρίου ήταν η προσπάθεια καταγραφής των σύγχρονων παιδαγωγικών αναζητήσεων, η εμβάθυνση στον εκπαιδευτικό διάλογο και η διαμόρφωση ενός πλαισίου ανταλλαγής τεκμηριωμένων πρακτικών, θέτοντας πάντοτε στο επίκεντρο τη σχολική τάξη ως τον φυσικό χώρο όπου εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία. Η πρωτοβουλία για τη διεξαγωγή του συνεδρίου προέκυψε από την κοινή διαπίστωση ότι στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον του 21ου αιώνα, εγείρονται συνεχώς σύνθετα ερωτήματα που αφορούν στη δημοκρατική οργάνωση του σχολείου, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στη συμπερίληψη, καθώς και στην ανάγκη καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Ιδιαίτερα, η προσπάθεια σταδιακής μετακίνησης από παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές πρακτικές προς συνεργατικά περιβάλλοντα που βασίζονται στη συναισθηματική σύνδεση, τον διάλογο και την αυτορρύθμιση, φαίνεται να διαμορφώνει ένα νέο, πιο ευέλικτο πλαίσιο αλληλεπίδρασης για τη σχολική κοινότητα. Παράλληλα, οι ραγδαίες εξελίξεις στην ψηφιακή τεχνολογία και την τεχνητή νοημοσύνη προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τα εργαλεία αυτά, προκειμένου να διατηρηθεί σαφής η ηθική πυξίδα της μάθησης και της σχολικής ηγεσίας στη σύγχρονη εποχή. Η προσέγγιση του συνεδρίου επιχείρησε να φέρει σε ουσιαστικό διάλογο τη θεωρητική αναζήτηση με τη σχολική πράξη, δίνοντας χώρο σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, στελέχη της εκπαίδευσης και ερευνητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Οι εργασίες αναπτύχθηκαν γύρω από ένα ευρύ φάσμα θεματικών αξόνων, καλύπτοντας τη δημοκρατική παιδεία, τη συμπερίληψη, την ψυχοκοινωνική υποστήριξη, την εκπαίδευση για την αειφορία, τη δημιουργικότητα, τις ψηφιακές τεχνολογίες, την παιδαγωγική πράξη, την εκπαιδευτική έρευνα και τη διοίκηση. Η ποικιλία των εισηγήσεων οδήγησε στην κατανομή του υλικού σε τρεις διακριτούς τόμους πρακτικών, οι οποίοι συνθέτουν μια συνολική εικόνα των σύγχρονων τάσεων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Στον πρώτο τόμο των πρακτικών, το ενδιαφέρον στρέφεται στις κοινωνικές και θεσμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη σημασία της δημοκρατικής παιδείας και της ενεργής πολιτειότητας. Επισημαίνεται ότι η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συναισθηματική σύνδεση, τον διάλογο και την ειρηνική επίλυση των διαφωνιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση του κλίματος στην τάξη και την εσωτερική αυτορρύθμιση των μαθητών. Αυτή η προσπάθεια φαίνεται να υποστηρίζεται σημαντικά από την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, μια σχέση η οποία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην ενίσχυση της ομαλής σχολικής ένταξης. Παράλληλα, ορισμένες εισηγήσεις προσεγγίζουν την έννοια της συμμετοχής μέσα από την οπτική του εθελοντισμού, ο οποίος

αντιμετωπίζεται ως μια πρακτική που ενδυναμώνει την κοινωνική συνείδηση των νέων. Σε παρόμοιο πνεύμα, οι συναντήσεις μεταξύ διαφορετικών γενεών προτείνονται ως ένας γόνιμος τρόπος για την ανταλλαγή εμπειριών και την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην τρίτη ηλικία. Η ηθική διάσταση της μάθησης εξετάζεται σε συνάρτηση με το αναλυτικό πρόγραμμα, ειδικότερα μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αξίες που διαμορφώνουν την προσωπική τους στάση. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε προγράμματα ρητορικής προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να ασκηθούν στην επιχειρηματολογία, ενώ η ερευνητική ενασχόληση με τις ιστορίες της σχολικής κοινότητας και η μελέτη των τοπικών συνθηκών βοηθούν στην κατανόηση των προοπτικών που διανοίγονται για τους αυριανούς πολίτες. Τα μαθησιακά παιχνίδια απόδρασης δοκιμάζονται ως εναλλακτικοί χώροι δημοκρατικής λήψης αποφάσεων.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης προσεγγίζεται μέσα από την οπτική της υποστήριξης και του σταδιακού μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας. Οι σύγχρονες διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών συζητούνται στο ευρύτερο πλαίσιο της βελτίωσης των εργασιακών τους συνθηκών. Η σημασία της ηγεσίας, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, αναλύεται με έμφαση στη δημιουργία συνεργατικών ομάδων εργασίας. Ο διευθυντής του σχολείου περιγράφεται ως ένα πρόσωπο που μπορεί να διευκολύνει τις αλλαγές, ενθαρρύνοντας τον σύλλογο διδασκόντων να υιοθετήσει νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην ψυχική ανθεκτικότητα των ίδιων των στελεχών εκπαίδευσης, καθώς η διαχείριση της καθημερινότητας ενδέχεται να οδηγήσει σε επαγγελματική κόπωση. Η εσωτερική επικοινωνία στο σχολείο αναγνωρίζεται ως παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εύρυθμη λειτουργία του, ενώ η συστηματική εσωτερική αξιολόγηση προτείνεται ως μηχανισμός εντοπισμού αναγκών και σχεδιασμού βελτιωτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, η προσαρμογή στις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για την εκπαίδευση παρέχει ένα ευρύτερο πλαίσιο προσανατολισμού. Η συνεργασία των σχολείων με την τοπική αυτοδιοίκηση και η υλοποίηση σχεδίων δράσης για την ενημέρωση των γονέων συνθέτουν ένα δίκτυο αλληλεγγύης, ενώ συζητείται και η αναγκαιότητα κάλυψης των αναγκών στη σεξουαλική εκπαίδευση.

Η παρουσία της τέχνης και του πολιτισμού στην εκπαίδευση εξετάζεται ως ένας δημιουργικός δρόμος για την κατανόηση του κόσμου. Η μελέτη του θρησκευτικού τουρισμού προσφέρει ευκαιρίες για βιωματική επαφή με την κληρονομιά. Οι εικαστικές τέχνες μέσα στην τάξη δίνουν διέξοδο στη φαντασία και δοκιμάζονται ως μέσα προσέγγισης για μαθητές με δυσκολίες, όπως ο αυτισμός. Η έκδοση μαθητικών εντύπων ενισχύει τη γραπτή έκφραση, ενώ οι οπτικές παρεμβάσεις στους σχολικούς χώρους αλλάζουν την αισθητική και τη διάθεση των παιδιών. Η ανταλλαγή εμπειριών μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα και η αξιοποίηση παραδοσιακών μορφών τέχνης, όπως το θέατρο σκιών, κινητοποιούν το ενδιαφέρον. Η σύνδεση του σχολείου με το μουσείο, μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν τις επιστήμες με την τέχνη, και οι εικαστικές δημιουργίες σε πολυπολιτισμικές τάξεις εμπλουτίζουν τη διαδικασία. Παράλληλα, η ψηφιακή ιστορική έρευνα, η σύνδεση ξένων γλωσσών με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, το θέατρο ως χώρος συνύπαρξης, η σύγχρονη εννοιολογική τέχνη για κοινωνικά θέματα και η παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού για την αναπηρία προάγουν τον σεβασμό. Οι ερευνητικές προσπάθειες συμπληρώνουν την εικόνα μελετώντας ποικίλα πεδία, από την ψυχοπαιδαγωγική της κολύμβησης και τις μαθηματικές πιθανότητες, μέχρι τα παιχνίδια ρόλων, τις κοινότητες πρακτικής στην προσχολική αγωγή και την εκπαιδευτική ρομποτική.

Περνώντας στον δεύτερο τόμο των πρακτικών, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στη διδακτική μεθοδολογία, στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σε επίπεδο διδακτικής του γραπτού λόγου, προτείνεται η συστηματική καθοδήγηση των μαθητών μέσω της γνωστικής μαθητείας, προκειμένου να αισθανθούν μεγαλύτερη σιγουριά κατά τη συγγραφή, περιορίζοντας τα συναισθήματα άγχους που συχνά τη συνοδεύουν. Οι αρχές της ενεργητικής μάθησης

εφαρμόζονται στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων που προάγουν τη διερευνητική σκέψη. Διερευνάται επίσης η σταδιακή εξέλιξη των παιδικών αναπαραστάσεων για τους επιστήμονες μέσα από ιχνογραφήματα, σημειώνοντας πώς η πρακτική εργαστηριακή εμπειρία μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ρεαλιστική και ανθρώπινη εικόνα της επιστημονικής διαδικασίας, αποδομώντας παλαιότερα στερεότυπα. Η μελέτη ιστορικών πηγών, εστιασμένη στις συναισθηματικές εμπειρίες των ανθρώπων του παρελθόντος, όπως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, προσφέρει χρήσιμα ερεθίσματα για τον αναστοχασμό γύρω από τους κοινωνικούς ρόλους.

Πλήθος εισηγήσεων προτείνει εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για διάφορα αντικείμενα. Για το μάθημα της γλώσσας, συζητούνται οι δυνατότητες των νέων προγραμμάτων σπουδών, η κατανόηση της δομής των λέξεων, η αξιοποίηση των τοπικών γλωσσικών ποικιλιών και η εισαγωγή παιγνιωδών μορφών διδασκαλίας. Στις φυσικές επιστήμες, η χρήση της αντίστροφης τάξης και της ιστορίας της επιστήμης παρέχει νέες προοπτικές. Η φυσική αγωγή συνδέεται με τον έλεγχο της φυσικής κατάστασης και την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Στη μουσική εκπαίδευση, τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια, οι παραδοσιακές τεχνικές και η έμφαση στον ρυθμό δοκιμάζονται ως τρόποι κινητοποίησης των μαθητών. Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας οργανώνεται μέσω ψηφιακών εργαλείων. Η λογοτεχνία παρουσιάζεται ως ένα χρήσιμο μέσο για την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας , ενώ η διακαλλιτεχνική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων, η δραματοποίηση και η μελέτη έργων όπως ο Ερωτόκριτος διευρύνουν τους ορίζοντες. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός και ο σχολιασμός βίντεο προτείνονται ως μέθοδοι αναστοχασμού των εκπαιδευτικών. Συζητούνται επιπλέον μορφές οργάνωσης όπως οι διαδραστικές ομάδες μάθησης, η προετοιμασία των νηπίων για τη μετάβαση στο δημοτικό, η εφαρμογή στοιχείων του μοντεσσοριανού συστήματος και η υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες στα μαθηματικά. Η τεχνητή νοημοσύνη αρχίζει να εξετάζεται ως μια παράμετρος που ενδέχεται να μετασχηματίσει τη διδακτική πρακτική στο εγγύς μέλλον .

Στην ενότητα της εκπαίδευσης για την αειφορία, παρουσιάζονται προγράμματα που προτρέπουν τους μαθητές να ασχοληθούν ενεργά με περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η προστασία των ακτών από τα πλαστικά και η κατανόηση των διαστάσεων της κλιματικής αλλαγής. Η αξιοποίηση των σχολικών κήπων προσφέρει βιωματική επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Ακόμη και η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να ενσωματώσει περιβαλλοντικές προεκτάσεις. Ο σχεδιασμός ψηφιακών εκπαιδευτικών σεναρίων για το νηπιαγωγείο και η προσομοίωση εικονικών επιχειρήσεων βιολογικών προϊόντων συμβάλλουν στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης, με απώτερο σκοπό την ευρύτερη ενσωμάτωση αυτών των αξιών στη σχολική κουλτούρα. Η ενότητα της αξιολόγησης εξετάζει διαδικασίες όπως η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αναζητώντας τρόπους ώστε αυτές να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η χρήση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης προτείνεται ως μια πιο ανατροφοδοτική προσέγγιση που σέβεται τον μαθητή.

Στον τρίτο και τελευταίο τόμο των πρακτικών, η επιστημονική συζήτηση προσανατολίζεται στις προκλήσεις των ψηφιακών τεχνολογιών, της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και της συμπερίληψης. Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολείο αναλύεται ως μια εξέλιξη που φέρνει νέες δυνατότητες στην εξατομίκευση της μάθησης, αλλά ταυτόχρονα εγείρει σοβαρά ηθικά ερωτήματα που σχετίζονται με τα προσωπικά δεδομένα και απαιτούν την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εξετάζεται επιπλέον ο ρόλος των ψηφιακών εργαλείων στη βελτίωση των διοικητικών λειτουργιών του σχολείου, με στόχο τη διευκόλυνση της καθημερινότητας των στελεχών. Η υπολογιστική σκέψη αναδεικνύεται ως μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί ομαλά από την προσχολική ηλικία, μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν το παιχνίδι με τη λογική. Εκπαιδευτικά λογισμικά για πληροφοριακά κείμενα (Κοτρώνης), η διερεύνηση της χρήσης γλωσσικών μοντέλων στον προγραμματισμό και η δημιουργία παιχνιδιών ανακάλυψης προτείνονται ως μέσα ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών. Εφαρμογές επαυξημένης

πραγματικότητας προσφέρουν νέες διαστάσεις στη γνωριμία με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά. Διαθεματικές προσεγγίσεις επιχειρούν να συνδυάσουν εποικοδομητικά την τεχνολογία με τη σωματική κίνηση, την προστασία του περιβάλλοντος και τις εικαστικές τέχνες, διευρύνοντας τις επιλογές των εκπαιδευτικών.

Η ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη ευαισθησία και προσοχή. Παρουσιάζονται προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών στο σχολείο και στη διδασκαλία τρόπων ειρηνικής επίλυσης των καθημερινών διαφορών. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός λειτουργεί υποστηρικτικά για τους εφήβους που σχεδιάζουν το μέλλον τους, ενώ συζητούνται με ψυχραιμία και οι επιπτώσεις που ενδέχεται να έχει η υπερβολική προστασία από την πλευρά των γονέων. Η συστηματική καλλιέργεια της αισιοδοξίας και η ένταξη της σεξουαλικής εκπαίδευσης κατά τη σχολική μετάβαση φαίνεται να συμβάλλουν στη συγκρότηση υγιών προσωπικοτήτων. Η ανάπτυξη στενότερων και ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και η πολύτιμη συνδρομή των κοινωνικών λειτουργών δημιουργούν ένα δίκτυο προστασίας και αποδοχής στο σχολείο. Αρκετές εισηγήσεις εστιάζουν σε πρακτικές πρόληψης του εκφοβισμού, αξιοποιώντας την έννοια της ψηφιακής πολιτειότητας, συστήματα άμεσης αναφοράς περιστατικών και δράσεις που ενισχύουν την ανθεκτικότητα των παιδιών από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η διαγενεακή εκπαίδευση προσεγγίζεται, επιπλέον, ως μια προσπάθεια σύνδεσης των παιδιών με τις εμπειρίες των μεγαλύτερων, χτίζοντας γέφυρες κατανόησης εντός της κοινότητας.

Τέλος, τα κρίσιμα ζητήματα της συμπερίληψης εξετάζονται πολύπλευρα και με σεβασμό στην ετερότητα. Η μελέτη των τοπικών γλωσσικών ιδιωμάτων αναδεικνύει την ανάγκη σεβασμού της διαφορετικότητας στην καθημερινή επικοινωνία. Η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται απαραίτητη συνθήκη για την υποστήριξη του δικαιώματος όλων των παιδιών στο παιχνίδι. Η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής αξιολογείται ως προς τη συμβολή της στην ομαλή σχολική ένταξη. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η προσέγγιση διαφορετικών πολιτισμών μέσα από το λογοτεχνικό βιβλίο προτείνονται ως καθημερινές πρακτικές αποδοχής. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι καταγεγραμμένες απόψεις των διευθυντών για τα ζητήματα της σχολικής ένταξης, οι πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ετερότητας και ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των νηπίων. Η επιστημονική συζήτηση ολοκληρώνεται με εξειδικευμένες πρακτικές που αφορούν την αντιμετώπιση σοβαρών κοινωνικών ζητημάτων, όπως η παιδική εργασία, την προσπάθεια ένταξης μαθητών με εγκεφαλική παράλυση, τον προσεκτικό σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων και την ουσιαστική ενσωμάτωση μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά ή τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Μέσα από τη συνδυαστική ανάγνωση του συνόλου των εισηγήσεων, διαφαίνεται μια κοινή επιθυμία για τη δημιουργία ενός σχολείου που δεν εστιάζει αποκλειστικά στη μεταφορά στείρων γνώσεων, αλλά λειτουργεί ως ένας δυναμικός χώρος κοινωνικοποίησης, συμπερίληψης και κριτικής σκέψης. Οι εργασίες του συνεδρίου φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια διαρκή προσπάθεια εξισορρόπησης ανάμεσα στην παράδοση και την καινοτομία, προσπαθώντας να ανταποκριθεί τόσο στις γνωστικές απαιτήσεις όσο και στις βαθύτερες συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, ο ειλικρινής σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ηθικά υπεύθυνη χρήση των νέων τεχνολογιών αναδεικνύονται ως βασικά θεμέλια για την ομαλή εξέλιξη της εκπαίδευσης τα επόμενα χρόνια.

Ευελπιστούμε ότι τα πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου θα αποτελέσουν ένα χρήσιμο και προσιτό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, προσφέροντας αφορμές για περαιτέρω σκέψη, νηφάλιο προβληματισμό και πρακτική εφαρμογή στη σχολική αίθουσα. Η καταγραφή αυτών των προσπαθειών

προσφέρει ενδείξεις ότι, παρά τις αντικειμενικές προκλήσεις, η εκπαιδευτική κοινότητα διαθέτει τη θέληση και τη δημιουργικότητα να αναζητά συνεχώς νέους δρόμους, συμβάλλοντας με τις δυνάμεις της στη διαμόρφωση ενός καλύτερου περιβάλλοντος μάθησης για όλα τα παιδιά[1].

Οι Επιμελητές των Πρακτικών

Λάμπρος Καρβούνης

Αλέκος Πεδιαδίτης

[1] *Το κείμενο έχει υποβληθεί σε διαδικασία δομικής και φιλολογικής επιμέλειας με τη συνδρομή εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης. Η επιστημονική ευθύνη, το περιεχόμενο με βάση τις εισηγήσεις του Συνεδρίου και η τελική διαμόρφωση του κειμένου ανήκουν αποκλειστικά στους επιμελητές.*

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ



Η εκπαίδευση ως δημιουργική πράξη: Οι τέχνες και το θέατρο ως *τόποι* εμπειρίας και συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Αντώνης Λενακάκης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Το κείμενο εστιάζει στην εκπαίδευση ως δημιουργική πράξη και στον ρόλο των τεχνών και, ειδικότερα, του θεάτρου και της θεατροπαιδαγωγικής ως τόπων αισθητικής εμπειρίας, ενσώματης συμμετοχής, σχέσης και επαγγελματικής μάθησης. Η συζήτηση εκκινεί από τη διδασκαλία ως δημιουργική και προσαρμοστική δράση, η οποία προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό προσοχή, κρίση, ευελιξία και δυνατότητα ανταπόκρισης στο απρόβλεπτο, και στρέφεται στη θεατροπαιδαγωγική ως εργαστηριακό-βιωματικό χώρο όπου η δράση, ο ρόλος, το σώμα, η φαντασία, η συλλογική δημιουργία και ο αναστοχασμός μπορούν να αποτελέσουν υλικό επαγγελματικής μάθησης. Η θεωρητική και αναστοχαστική αυτή προσέγγιση στηρίζεται σε σύγχρονη βιβλιογραφία και σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών μας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Κεντρική θέση του κειμένου είναι ότι η βιωμένη εμπειρία δεν μετατρέπεται αυτομάτως σε παιδαγωγική γνώση, αλλά αποκτά νόημα όταν γίνεται αντικείμενο ερμηνείας και αναστοχασμού. Υπό αυτή την οπτική, οι τέχνες και η θεατροπαιδαγωγική μπορούν να δημιουργούν δυνατότητες επαγγελματικής μάθησης και να συμβάλλουν στη δυναμική συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: θεατροπαιδαγωγική, αισθητική και ενσώματη εμπειρία, επαγγελματική μάθηση, επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή: Η εκπαίδευση ως δημιουργική πράξη

Στην εκπαίδευση μιλάμε συχνά για τις γνώσεις που πρέπει να κατακτηθούν, τις δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν, τα προγράμματα σπουδών που οργανώνουν τη διδασκαλία και, ολοένα περισσότερο, για τις τεχνολογίες που διαμεσολαβούν τη μαθησιακή διαδικασία. Όλες αυτές οι διαστάσεις είναι ουσιώδεις. Δεν εξαντλούν, ωστόσο, αυτό που συμβαίνει όταν άνθρωποι συναντώνται σε έναν εκπαιδευτικό χώρο. Κάθε παιδαγωγική πράξη συντελείται σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο, ανάμεσα σε συγκεκριμένα πρόσωπα: ανθρώπους που βλέπονται και ακούγονται, επικοινωνούν, συμφωνούν ή διαφωνούν, εκτίθενται, ανταποκρίνονται και οικοδομούν νοήματα μέσα από όσα συμβαίνουν μεταξύ τους. Η μάθηση, επομένως, δεν συντελείται μόνο μέσα μας· συμβαίνει και ανάμεσά μας, στη σχέση και στη ζωντανή παρουσία. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο οργανωμένη διαδικασία μάθησης· είναι συγχρόνως εμπειρία συνάντησης και δημιουργική πράξη.

Η δημιουργικότητα εδώ δεν νοείται ως πρόσθετο χαρακτηριστικό μιας «ελκυστικής» διδασκαλίας ούτε ως ιδιότητα ενός χαρισματικού εκπαιδευτικού. Αφορά τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να δρα μέσα σε μια παιδαγωγική περίσταση που παραμένει ανοιχτή: να αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει, να ερμηνεύει τις ανάγκες και τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων, να αναπροσαρμόζει τον σχεδιασμό του και να

συνδιαμορφώνει τη μαθησιακή πορεία. Με αυτή την έννοια, η δημιουργικότητα της διδασκαλίας βρίσκεται συχνά στη σχέση ανάμεσα σε αυτό που έχει σχεδιαστεί και σε αυτό που αναδύεται κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής δράσης. Η κλασική σύλληψη της διδασκαλίας ως πειθαρχημένου αυτοσχεδιασμού (*disciplined improvisation*) αναδεικνύει αυτή τη συνύπαρξη δομής, συνεργασίας και αναδυόμενης δράσης (Sawyer, 2004). Η έννοια του αυτοσχεδιασμού δεν παραπέμπει εδώ σε έλλειψη προετοιμασίας ή σε αυθόρμητη δράση χωρίς προσανατολισμό. Αντίθετα, προϋποθέτει ένα πλαίσιο γνώσης, σκοπών και σχεδιασμού, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός παραμένει σε εγρήγορση απέναντι σε ό,τι δεν μπορούσε να προβλέψει και έτοιμος να ανταποκριθεί σε αυτό. Στη διάσταση αυτή επανέρχονται οι Säfström και Rytzler (2023), οι οποίοι τοποθετούν τον αυτοσχεδιασμό στον πυρήνα της διδασκαλίας, καθώς η εκπαιδευτική συνάντηση παράγει συνεχώς γεγονότα που απαιτούν προσοχή, κρίση και ανταπόκριση.

Μια τέτοια θέση δεν εξιδανικεύει τον δημιουργικό εκπαιδευτικό. Μετατοπίζει την προσοχή από το προσωπικό «ταλέντο» στις συνθήκες μέσα στις οποίες καθίσταται δυνατή η δημιουργική επαγγελματική δράση. Η συστηματική ανασκόπηση των Yang, Shen, Cropley και Zheng (2025) δείχνει ότι η δημιουργική διδασκαλία συνδέεται τόσο με ατομικούς παράγοντες, με ιδιαίτερη έμφαση στις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όσο και με παράγοντες που αφορούν το άμεσο σχολικό και το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η δημιουργικότητα, επομένως, δεν είναι ένα ατομικό γνώρισμα που ο εκπαιδευτικός διαθέτει ή δεν διαθέτει. Καλλιεργείται και ασκείται μέσα σε σχέσεις και συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που άλλοτε της ανοίγουν χώρο και άλλοτε την περιορίζουν. Το ερώτημα δεν είναι μόνο αν ένας εκπαιδευτικός «είναι δημιουργικός», αλλά και αν διαθέτει τον χώρο, τις σχέσεις, την εμπιστοσύνη και τις επαγγελματικές εμπειρίες που του επιτρέπουν να πειραματίζεται, να αναλαμβάνει πρωτοβουλία και να ανταποκρίνεται δημιουργικά στην παιδαγωγική πραγματικότητα.

Η παραδοχή αυτή έχει άμεσες συνέπειες για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αν η διδασκαλία περιλαμβάνει κρίση, αβεβαιότητα και δημιουργική ανταπόκριση, τότε η επαγγελματική προετοιμασία δεν μπορεί να περιορίζεται στην απόκτηση ενός ρεπερτορίου τεχνικών. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες να δοκιμάζουν τον εαυτό τους σε καταστάσεις δράσης: να παρατηρούν, να συνεργάζονται, να βρίσκονται μπροστά σε καταστάσεις που δεν μπορούν να ελέγξουν πλήρως, να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιστρέφουν με αναστοχαστική ματιά σε όσα βίωσαν. Χρειάζονται, με άλλα λόγια, εμπειρίες μέσα στις οποίες η επαγγελματική γνώση δεν προσλαμβάνεται μόνο ως περιεχόμενο αλλά δοκιμάζεται στην πράξη, στη σχέση με άλλους, με το σώμα, το συναίσθημα και την αβεβαιότητα που συνοδεύει κάθε πραγματική συμμετοχή. Η επαγγελματική μάθηση αφορά έτσι όχι μόνο το «τι γνωρίζω» και το «τι μπορώ να κάνω», αλλά και το πώς συγκροτώ έναν τρόπο να υπάρχω και να δρω ως εκπαιδευτικός.

Εδώ η επαγγελματική μάθηση συναντά αναπόφευκτα και το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας. Στη σύγχρονη έρευνα η επαγγελματική ταυτότητα δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως κάτι σταθερό, αλλά ως μια δυναμική διεργασία που συγκροτείται κοινωνικά και μέσα σε συγκεκριμένα συγκείμενα. Η συστηματική ανασκόπηση 412 δημοσιεύσεων των Rushton, Rawlings Smith, Steadman και Towers (2023) δείχνει ότι η έρευνα για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού οργανώνεται γύρω από ζητήματα όπως η διαδικασία του «γίνομαι εκπαιδευτικός», οι προσωπικές και επαγγελματικές αφηγήσεις, οι κοινότητες, τα διαφορετικά συγκείμενα, καθώς και οι μεταβάσεις και οι εντάσεις της επαγγελματικής ζωής. Οι ίδιοι οι συγγραφείς συνοψίζουν την επαγγελματική ταυτότητα ως κοινωνικά συγκροτούμενη, δυναμική και υβριδική, επηρεαζόμενη από τον λόγο, την αφήγηση, το συναίσθημα και το κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο. Η ταυτότητα, επομένως, δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό που ο μελλοντικός εκπαιδευτικός αποκτά με την ολοκλήρωση των σπουδών του. Συγκροτείται και επαναδιαπραγματεύεται μέσα στον χρόνο, στις εμπειρίες και στις σχέσεις του.

Σε αυτή τη συνάντηση επαγγελματικής μάθησης, εμπειρίας και ταυτότητας οι τέχνες αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Δεν λειτουργούν ως εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές ή ως «εμπλουτισμός» της διδασκαλίας· μπορούν να συγκροτούν εργαστηριακούς-βιωματικούς χώρους στους οποίους η γνώση συνδέεται με το σώμα, το συναίσθημα, τη φαντασία και τη συλλογική δημιουργία. Σχετικές μελέτες στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει τη συμβολή τέτοιων εμπειριών στη διεύρυνση των αντιλήψεων για τη μάθηση και στη σύνδεση θεωρίας και βιωμένης διδακτικής εμπειρίας (Møller-Skau & Lindstøl, 2022· Wells, Sandretto, & Tilson, 2023).

Το ερώτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Στην πρόσφατη μελέτη μας με 408 εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Lenakakis, Xafakos, & Koltsida, 2026), οι πεποιθήσεις για την εκπαιδευτική αξία των τεχνών και η εσωτερική παρακίνηση συνδέθηκαν ισχυρότερα με την πρόθεση εμπλοκής σε πρακτικές βασισμένες στις τέχνες, ενώ όσοι είχαν προηγούμενη σχετική επιμόρφωση παρουσίαζαν ευνοϊκότερο συνολικό προφίλ. Παράλληλα, σε προηγούμενη μελέτη μας με αναστοχαστικά κείμενα 440 εν δυνάμει εκπαιδευτικών (Λενακάκης, 2026), αναδείχθηκαν η συναισθηματική μετάβαση, η δυναμική της ομάδας, η αισθητική και ενσώματη μάθηση και η σύνδεση της εμπειρίας με την επαγγελματική συγκρότηση. Στο παρόν κείμενο δεν παρουσιάζουμε νέα εμπειρική μελέτη ούτε επανεξετάζουμε τα δεδομένα των προηγούμενων ερευνών μας· τα αξιοποιούμε, μαζί με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, ως δημοσιευμένο υπόβαθρο για μια θεωρητική και αναστοχαστική διερεύνηση του τι μπορούν να σημαίνουν τέτοιες εμπειρίες για τη δημιουργικότητα της διδασκαλίας, την επαγγελματική μάθηση και τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Το βασικό ερώτημα που διατρέχει τη μελέτη μας είναι το εξής: με ποιους τρόπους μπορούν οι τέχνες και, ειδικότερα, το θέατρο και η θεατροπαιδαγωγική να λειτουργούν στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως τόποι βιωμένης, αισθητικής και ενσώματης εμπειρίας, μέσα στους οποίους δοκιμάζονται και αναστοχάζονται τρόποι παιδαγωγικής δράσης και συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας; Οι έννοιες της παιδαγωγικής παρουσίας και του επαγγελματικού γίγνεσθαι λειτουργούν στη συνέχεια συμπληρωματικά: μας βοηθούν να φωτίσουμε πώς ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να είναι παρών, να παρατηρεί, να κρίνει, να ανταποκρίνεται και να δρα δημιουργικά μέσα στη σχέση με τους άλλους. Μέσα από τέτοιες εμπειρίες διαπραγματεύεται επίσης ποιος εκπαιδευτικός είναι και ποιος μπορεί να γίνει.

Οι τέχνες ως *τόποι* αισθητικής εμπειρίας, ενσώματης συμμετοχής και σχέσης

Αν η διδασκαλία νοηθεί ως δημιουργική πράξη και όχι ως απλή εκτέλεση ενός προκαθορισμένου σχεδίου, τότε και η μάθηση χρειάζεται να προσεγγιστεί πέρα από μια αποκλειστικά γνωστική λογική. Η μαθησιακή εμπειρία συμβαίνει σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, ανάμεσα σε ανθρώπους, και εμπλέκει τρόπους αντίληψης, συναισθήματα, σωματικές αντιδράσεις, προσδοκίες και μορφές συμμετοχής. Δεν μαθαίνουμε, άλλωστε, έξω από το σώμα μας. Βλέπουμε, ακούμε, κινούμαστε, πλησιάζουμε ή απομακρυνόμαστε, αισθανόμαστε άνεση ή αμηχανία, παίρνουμε ή αποφεύγουμε τον λόγο. Το σώμα δεν συνοδεύει απλώς τη μαθησιακή διαδικασία· συμμετέχει σε αυτήν. Η επισκόπηση των Hegna και Ørbæk (2024) για την ενσώματη διδασκαλία και μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση αναδεικνύει αυτή τη διάσταση, δείχνοντας ότι το σώμα, οι αισθήσεις, η κίνηση και η αλληλεπίδραση συμμετέχουν στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και νοηματοδοτείται η μαθησιακή εμπειρία. Η οπτική αυτή συνομιλεί και με τη συζήτηση για την παιδαγωγική του επιτελεστικού (*Pädagogik des Performativen*), η οποία στρέφει την προσοχή στη σωματική, κοινωνική και επιτελεστική διάσταση των διαδικασιών αγωγής και μάθησης (Wulf & Zirfas, 2007).

Το σώμα, όμως, δεν βρίσκεται ποτέ μόνο του. Βρίσκεται απέναντι και δίπλα σε άλλα σώματα, βλέμματα, φωνές και αντιδράσεις. Η μάθηση συντελείται μέσα σε σχέσεις και οι σχέσεις αυτές δεν αποτελούν απλώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο μεταδίδεται ένα περιεχόμενο· συμμετέχουν στη διαμόρφωση της ίδιας της

μαθησιακής εμπειρίας. Με την παιδαγωγική παρουσία περιγράφουμε εδώ την προσεκτική και ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού απέναντι σε ό,τι συμβαίνει: να είναι πραγματικά εκεί, να ακούει, να προσέχει τις μεταβολές της κατάστασης και να κρίνει πότε και πώς χρειάζεται να ανταποκριθεί. Η έννοια αυτή συναντά την παράδοση του παιδαγωγικού τακτ (*pedagogical tact*), δηλαδή εκείνης της ευαίσθητης παιδαγωγικής κρίσης που απαιτείται όταν η περίσταση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με την απλή εφαρμογή ενός γενικού κανόνα (van Manen, 2015). Οι Lewin και Waterman-Evans (2024) συνδέουν, μάλιστα, το παιδαγωγικό τακτ με την κοινή προσοχή: εκπαιδευτικός και μαθητευόμενος δεν στρέφονται μόνο ο ένας προς τον άλλον αλλά και, από κοινού, προς κάτι που αξίζει να προσεχθεί, να διερευνηθεί και να αποκτήσει νόημα.

Σε αυτή τη συνάντηση σώματος, προσοχής και σχέσης αποκτούν οι τέχνες ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Δεν αποτελούν βέβαια τον μοναδικό τρόπο γνώσης ούτε μπορούμε να μιλήσουμε για έναν ενιαίο «καλλιτεχνικό τρόπο σκέψης». Η αισθητική εμπειρία, ωστόσο, μας καλεί να προσέξουμε διαφορετικά: τη μορφή και την ποιότητα, τη λεπτομέρεια και τη σύνθεση, τον ρυθμό, την ένταση, την απόχρωση, τις σχέσεις ανάμεσα στα μέρη. Επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες και μας φέρνει συχνά μπροστά σε επιλογές για τις οποίες δεν υπάρχει ένας εξωτερικός κανόνας που να υποδεικνύει εκ των προτέρων τη μοναδική σωστή απάντηση. Στη σκέψη του Eisner (2002), μία από τις σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες των τεχνών βρίσκεται σε αυτή την εξοικείωση με την αμφισημία, την αισθητική κρίση και τη διάκριση ποιοτήτων και αποχρώσεων, καθώς και με την ύπαρξη περισσότερων από μία εύλογων λύσεων. Για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών αυτό έχει ξεχωριστή σημασία: οι τέχνες δεν προσφέρουν μόνο ένα διαφορετικό μέσο διδασκαλίας· μπορούν να ασκούν την προσοχή, την αντίληψη και την κρίση σε καταστάσεις που δεν επιδέχονται μηχανικές απαντήσεις.

Η δυνατότητα αυτή δεν αποτελεί μόνο θεωρητική υπόθεση. Η συστηματική ανασκόπηση των Møller-Skau και Lindstøl (2022), η οποία συνέθεσε 19 εμπειρικές μελέτες από οκτώ χώρες σχετικά με τη μάθηση μέσω των τεχνών στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, ανέδειξε τρία επαναλαμβανόμενα μοτίβα: συναισθηματικές μετατοπίσεις, αλλαγές στη δυνατότητα και στην επιθυμία για δράση και μεταβολές στις στάσεις των συμμετεχόντων. Οι συγγραφείς αναφέρονται στις επιστημολογικές δυνατότητες (*epistemological possibilities*) αυτών των εμπειριών, υπογραμμίζοντας ότι η μάθηση δεν εμφανίζεται ως απλή συσσώρευση πληροφοριών, αλλά ως σύνθετη διεργασία στην οποία συναρθρώνονται συναίσθημα, δράση, πρόθεση και επανερμηνεία. Σε αυτή τη γραμμή, η τέχνη δεν έρχεται μετά τη γνώση για να την «ζωντανέψει». Η καλλιτεχνική συμμετοχή μπορεί η ίδια να αποτελέσει τρόπο διερεύνησης, κατανόησης και παραγωγής νοήματος.

Η μεταγενέστερη μελέτη της Møller-Skau (2024), σε εργαστήριο αισθητικής μάθησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, φωτίζει περισσότερο αυτή τη διεργασία. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν συναισθηματικές, διανοητικές και πρακτικές ποιότητες της μάθησης ως αλληλένδετες, ενώ το συναίσθημα φάνηκε να λειτουργεί τόσο ως κινητήρια δύναμη για το άνοιγμα προς νέες κατανοήσεις όσο και ως στοιχείο που συνέβαλλε στην εδραίωσή τους. Η εμπειρία αυτή διεύρυνε, σύμφωνα με τη μελέτη, και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τι μπορεί να συνιστά μάθηση (Møller-Skau, 2024). Το σημείο αυτό μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα: η συμμετοχή σε ένα καλλιτεχνικό εργαστήριο δεν προσθέτει απλώς ένα ακόμη διδακτικό εργαλείο στο επαγγελματικό ρεπερτόριο, αλλά μπορεί να θέσει σε δοκιμασία τις ίδιες τις αντιλήψεις του μελλοντικού εκπαιδευτικού για το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος.

Κεντρική θέση σε αυτή τη διεργασία έχει και η φαντασία. Δεν την προσεγγίζουμε ως φυγή από την πραγματικότητα ούτε ως μια αόριστη ικανότητα «δημιουργικής σκέψης». Η φαντασία επιτρέπει να υπερβαίνουμε το αυτονόητο, να βλέπουμε ό,τι υπάρχει υπό διαφορετική οπτική και να συλλαμβάνουμε

δυνατότητες που δεν έχουν ακόμη πραγματωθεί. Η Greene (1995) συνέδεσε αυτή τη λειτουργία της φαντασίας με τη δυνατότητα να βλέπουμε τα πράγματα σαν να μπορούσαν να είναι διαφορετικά. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αυτή η δυνατότητα γίνεται βαθιά παιδαγωγική: να μπορούμε να φανταστούμε έναν διαφορετικό τρόπο συμμετοχής ενός παιδιού, μια άλλη οργάνωση του χώρου και της ομάδας, μια εναλλακτική ανταπόκριση σε μια δυσκολία ή ακόμη και μια άλλη εκδοχή του δικού μας εαυτού μέσα στην παιδαγωγική σχέση. Η φαντασία συνδέεται έτσι όχι μόνο με τη δημιουργία του καλλιτεχνικού έργου, αλλά και με τη δυνατότητα της παιδαγωγικής πράξης να μην εγκλωβίζεται σε αυτό που ήδη υπάρχει.

Οι αισθητικές και ενσώματες μορφές μάθησης αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εντάσσονται σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών. Πρόσφατη έρευνα των Neves et al. (2026), σε περιβάλλοντα επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία και την Κροατία, αξιοποίησε αφήγηση, δραματικό παιχνίδι, κίνηση, εικαστικές μορφές και αναστοχαστικό διάλογο. Η μελέτη ανέδειξε ότι τέτοιες εμπειρίες μπορούν να ενισχύσουν την προσοχή των εκπαιδευτικών σε λεπτότερες διαστάσεις της συμμετοχής, όπως η παρουσία, η διστακτικότητα, ο αποκλεισμός, η έκφραση και η ανταπόκριση, και να κάνουν πιο ορατές τη συναισθηματική και τη σωματική διάσταση της παιδαγωγικής πράξης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή υφαίνεται μέσα στις σχέσεις. Οι συγγραφείς μιλούν χαρακτηριστικά για αισθητικές και ενσώματες παιδαγωγικές, τις οποίες προσεγγίζουν, μεταξύ άλλων, ως παιδαγωγικές προσοχής και ανταπόκρισης. Χωρίς να μεταφέρουμε αυτούσια τη δική τους θεωρητική στόχευση, η διατύπωση αυτή συνομιλεί άμεσα με το δικό μας ενδιαφέρον για την παιδαγωγική παρουσία και την επαγγελματική μάθηση.

Η έμφαση στην εμπειρία δεν σημαίνει ότι κάθε καλλιτεχνική δραστηριότητα αποκτά αυτομάτως παιδαγωγική αξία ούτε ότι η βιωματική συμμετοχή αρκεί από μόνη της για να αλλάξει αντιλήψεις και πρακτικές. Οι τέχνες μπορούν να υπηρετήσουν συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς. Αν όμως περιοριστούν σε εργαλεία για ένα ήδη προκαθορισμένο αποτέλεσμα, κινδυνεύει να χαθεί η δυνατότητα των τεχνών να διατηρούν την αμφισημία, να ανοίγουν ερωτήματα και να επιτρέπουν πολλαπλές οπτικές. Το κρίσιμο, επομένως, δεν είναι να αντιπαραθέσουμε την καλλιτεχνική εμπειρία στη θεωρητική γνώση, αλλά να δούμε πώς η εμπειρία γίνεται αντικείμενο προσοχής, ερμηνείας και αναστοχασμού και, έτσι, υλικό επαγγελματικής μάθησης.

Η διδασκαλία ως δημιουργική και προσαρμοστική πράξη

Η δημιουργική διάσταση της διδασκαλίας γίνεται ιδιαίτερα ορατή όταν ο σχεδιασμός συναντά το απρόβλεπτο της παιδαγωγικής πράξης. Η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από σκοπούς, περιεχόμενα, σχεδιασμό και μια προσδοκώμενη πορεία μάθησης. Όταν όμως αρχίζει το μάθημα, η διδασκαλία αποκτά τη δική της ζωή και σπάνια ακολουθεί πιστά το σχέδιο που προηγήθηκε. Η αντίδραση ενός παιδιού, μια απρόσμενη ερώτηση, η σιωπή της ομάδας, μια σύγκρουση, μια διαφορετική ερμηνεία ή ακόμη και μια ιδέα που αναδύεται εκείνη τη στιγμή μπορούν να μεταβάλουν τη ροή της διδασκαλίας και να απαιτήσουν από τον εκπαιδευτικό να επανεκτιμήσει τι συμβαίνει και πώς χρειάζεται να συνεχίσει. Η δημιουργικότητα της διδασκαλίας συνδέεται, επομένως, και με αυτή την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εργάζεται μέσα στη συνάντηση σχεδιασμού και απρόβλεπτου, χωρίς ούτε να εγκαταλείπει τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό ούτε να επιμένει μηχανικά σε ένα σχέδιο που η ίδια η κατάσταση έχει ήδη μεταβάλει.

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμη η έννοια της προσαρμοστικής εμπειρογνωμοσύνης (*adaptive expertise*). Ο όρος δεν αναφέρεται απλώς στην ικανότητα κάποιου να «προσαρμόζεται», ούτε στην κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων. Περιγράφει περισσότερο τη δυνατότητα του επαγγελματία να αξιοποιεί όσα ήδη γνωρίζει και, όταν η περίσταση το απαιτεί, να τα αναδιοργανώνει, να μεταβάλλει τη συνήθη πορεία της δράσης του και να μαθαίνει μέσα από νέες ή σύνθετες καταστάσεις. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική,

γιατί διαφοροποιεί την προσαρμοστική εμπειρογνωμοσύνη από μια εμπειρογνωμοσύνη που στηρίζεται κυρίως στην αποτελεσματική επανάληψη καθιερωμένων πρακτικών. Στη μελέτη των Fránýó και Dorner (2025), πανεπιστημιακοί διδάσκοντες συνέδεσαν την προσαρμοστική εμπειρογνωμοσύνη με την ανοιχτότητα, τις επαγγελματικές ικανότητες και τη δράση, αλλά και ειδικότερα με την προσοχή και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτό που χρειάζεται να αλλάξει στην εκάστοτε εκπαιδευτική περίσταση.

Πριν ακόμη αποφασίσει πώς θα δράσει, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διακρίνει τι αξίζει την προσοχή του μέσα στην πολυπλοκότητα μιας τάξης. Η διεθνής έρευνα χρησιμοποιεί για αυτή τη διεργασία τον όρο *teacher noticing*, τον οποίο στο παρόν κείμενο αποδίδουμε ως επαγγελματική παρατήρηση: την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντοπίζει, μέσα στη ροή της διδασκαλίας, γεγονότα και αντιδράσεις που έχουν παιδαγωγική σημασία, να τα ερμηνεύει με βάση την επαγγελματική του γνώση και να τα συνδέει με πιθανές αποφάσεις και ενέργειες (Dong, Li, Hu, & Jiang, 2026). Η παρατήρηση εδώ δεν σημαίνει απλώς «κοιτάζω τι γίνεται» ούτε παραπέμπει στην οργανωμένη παρατήρηση μιας διδασκαλίας (*classroom observation*). Σημαίνει ότι μαθαίνω να βλέπω παιδαγωγικά: να ξεχωρίζω, μέσα σε πολλά ταυτόχρονα ερεθίσματα, αυτό που μπορεί να έχει σημασία για τη συμμετοχή, τη μάθηση ή τη σχέση. Η έννοια αυτή συνδέεται στενά με την ευρύτερη επαγγελματική αντίληψη της διδακτικής κατάστασης (*professional vision*), χωρίς οι δύο όροι να είναι απολύτως ταυτόσημοι.

Ακόμη σημαντικότερο είναι ότι η επαγγελματική παρατήρηση δεν φαίνεται να αποτελεί ένα σταθερό προσωπικό χάρισμα, αλλά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκπαίδευσης. Η πρόσφατη μετα-ανάλυση των Dong et al. (2026) συνέθεσε 77 εκτιμήσεις του μεγέθους επίδρασης από 37 μελέτες παρεμβάσεων και κατέγραψε συνολικά θετική επίδραση των σχετικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη της επαγγελματικής παρατήρησης, ιδιαίτερα ως προς την ερμηνεία των διδακτικών καταστάσεων. Οι ίδιοι οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα διαφέρει ανάλογα με τον σχεδιασμό, το γνωστικό πεδίο και τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Αυτό είναι ουσιαστικό για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών: το να μαθαίνει κανείς να προσέχει δεν είναι απλώς αποτέλεσμα των ετών υπηρεσίας· μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από σχεδιασμένες εμπειρίες παρατήρησης, ερμηνείας και αναστοχασμού.

Η επαγγελματική παρατήρηση, ωστόσο, δεν αρκεί από μόνη της. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί κάτι σημαντικό και παρ' όλα αυτά να χρειάζεται να αποφασίσει αν, πότε και με ποιον τρόπο θα παρέμβει. Το παιδαγωγικό τακτ αφορά μια μορφή παιδαγωγικής κρίσης μέσα στην περίσταση (van Manen, 2015). Πρόκειται για τη δυνατότητα να συνδέεται αυτό που παρατηρεί ο εκπαιδευτικός με τη γνώση του, την ευαισθησία του απέναντι στον άλλον και την ευθύνη που έχει για την εξέλιξη της παιδαγωγικής κατάστασης. Το παιδαγωγικό τακτ αφορά ακριβώς εκείνες τις στιγμές όπου δεν υπάρχει έτοιμη συνταγή: όταν η ποιότητα της απόκρισης εξαρτάται από το αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει την κατάσταση και να δράσει με τρόπο κατάλληλο για το συγκεκριμένο πρόσωπο, τη συγκεκριμένη ομάδα και τη συγκεκριμένη στιγμή.

Με αυτόν τον τρόπο, η προσαρμοστική εμπειρογνωμοσύνη, η επαγγελματική παρατήρηση και το παιδαγωγικό τακτ δεν αποτελούν ανεξάρτητες ικανότητες. Περιγράφουν διαφορετικές όψεις μιας επαγγελματικής δράσης που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να προσέχει, να ερμηνεύει, να κρίνει και να αναπροσαρμόζει. Και σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς αποδέκτης οδηγιών ή εκτελεστής ενός προγράμματος. Κάνει επιλογές, παίρνει θέση και επιχειρεί να επηρεάσει ενεργά την εκπαιδευτική κατάσταση στην οποία συμμετέχει.

Εδώ εισέρχεται και η έννοια της επαγγελματικής αυτενέργειας (*teacher agency*). Αποδίδουμε τον αγγλικό όρο με την «επαγγελματική αυτενέργεια», χωρίς να τον χρησιμοποιούμε με τη συνήθη παιδαγωγική σημασία της αυτενέργειας του μαθητή ούτε με την έννοια της αυτοδιαχείρισης ή μιας ανεξάρτητης δράσης του εκπαιδευτικού έξω από περιορισμούς. Εδώ η επαγγελματική αυτενέργεια αφορά τη

δυνατότητα του εκπαιδευτικού να κάνει επιλογές, να παίρνει θέση και να επηρεάζει ενεργά την επαγγελματική του δράση μέσα στις πραγματικές κοινωνικές, οργανωσιακές και θεσμικές συνθήκες στις οποίες εργάζεται. Η θεωρητική σύνθεση των Emans, Oolbekkink-Marchand, Bakker και De Bruijn (2025) είναι ιδιαίτερα χρήσιμη ως προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς αντιμετωπίζει την αυτενέργεια όχι ως μόνιμο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ως δράση ενταγμένη σε συγκεκριμένες συνθήκες, η οποία αναδύεται στη συνάντηση ανάμεσα στη βιογραφία και στις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού, στις γνώσεις και στα συναισθήματά του, στις σχέσεις συνεργασίας και στις δομές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η οπτική αυτή μας προφυλάσσει και από μια υπερβολικά ατομοκεντρική ανάγνωση της δημιουργικότητας. Δεν ζητούμε από τον εκπαιδευτικό να είναι διαρκώς ευρηματικός ώστε να διορθώνει μόνος του κάθε αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δυνατότητά του να δράσει δημιουργικά εξαρτάται και από τα περιθώρια δράσης που του επιτρέπουν οι συνθήκες, από τις σχέσεις που αναπτύσσει με άλλους και από το αν διαθέτει χώρους στους οποίους μπορεί να δοκιμάζει, να αμφιβάλλει και να επανεξετάζει τις επιλογές του. Η αυτενέργεια, με αυτή την έννοια, βρίσκεται στη συνάντηση του υποκειμένου με το πλαίσιο και δεν μπορεί να αποδοθεί ούτε αποκλειστικά στο ένα ούτε αποκλειστικά στο άλλο.

Οι παραπάνω έννοιες που συζητήσαμε σε αυτή την ενότητα δεν προέρχονται από τη θεατροπαιδαγωγική και δεν υπάρχει λόγος να ισχυριστούμε ότι ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αναπτύσσει αυτομάτως προσαρμοστική εμπειρογνωμοσύνη, επαγγελματική παρατήρηση ή αυτενέργεια. Μας προσφέρουν, όμως, ένα σύγχρονο θεωρητικό λεξιλόγιο για να κατανοήσουμε καλύτερα ορισμένες όψεις της επαγγελματικής δράσης που μπορούν να δοκιμαστούν και να καλλιεργηθούν μέσα σε βιωματικές και καλλιτεχνικές διαδικασίες: την προσοχή στις προτάσεις του άλλου, την ανταπόκριση σε μια απρόσμενη εξέλιξη, την αλλαγή πορείας, τη λήψη απόφασης μέσα στη δράση, τη δοκιμή μιας εναλλακτικής λύσης, την ανάληψη πρωτοβουλίας και τον αναστοχασμό πάνω σε όσα συνέβησαν.

Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός, ασφαλώς, δεν ταυτίζεται με τον παιδαγωγικό αυτοσχεδιασμό. Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, όμως, ο συμμετέχων καλείται συχνά να ενεργήσει χωρίς να γνωρίζει εκ των προτέρων ολόκληρη την εξέλιξη της δράσης, να παρακολουθεί τι κάνουν οι άλλοι, να αποδέχεται ή να μετασχηματίζει τις προτάσεις τους, να συνδιαμορφώνει μια κατάσταση και να αναλαμβάνει την ευθύνη της δικής του συμβολής. Αυτή η απόσταση αλλά και η συγγένεια ανάμεσα στην καλλιτεχνική και στην παιδαγωγική δράση καθιστούν τη θεατροπαιδαγωγική ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Δεν αναπαριστά πιστά τη σχολική τάξη· μπορεί όμως να προσφέρει έναν εργαστηριακό χώρο όπου ορισμένες από τις απαιτήσεις της επαγγελματικής δράσης μπορούν να βιωθούν, να γίνουν ορατές και να αποτελέσουν αντικείμενο αναστοχασμού.

Η θεατροπαιδαγωγική ως εργαστηριακός-βιωματικός χώρος επαγγελματικής μάθησης

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μάς επαναφέρουν στη θεατροπαιδαγωγική και στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η μάθηση μέσα στο εργαστήριό της. Η θεατροπαιδαγωγική εντάσσεται σε ένα ευρύτερο διεθνές πεδίο θεωρίας, έρευνας και πράξης γύρω από τις σχέσεις θεάτρου, δράματος και εκπαίδευσης, το οποίο έχει αναπτυχθεί μέσα από διαφορετικές, συγγενείς αλλά όχι ταυτόσημες παραδόσεις. Στον αγγλόφωνο χώρο συναντούμε, μεταξύ άλλων, όρους και πεδία όπως *drama education*, *theatre education*, *applied theatre* (Χολέβα, 2024), ενώ στον γερμανόφωνο χώρο η *Theaterpaedagogik* έχει διαμορφώσει ιδιαίτερη θεωρητική και θεσμική συγκρότηση, με ποικίλες προσεγγίσεις, μεθόδους και πεδία εφαρμογής (Dörger & Nickel, 2005· Koch & Streisand, 2003). Στη γερμανόφωνη αυτή θεωρητική συζήτηση, η έννοια της θεατρικής μόρφωσης (*theatrale Bildung*) αναδεικνύει το θέατρο στην εκπαίδευση ως ιδιαίτερο πεδίο αισθητικής και παιδαγωγικής εμπειρίας (Hentschel, 2010· Liebau, Klepacki, & Zirfas, 2009). Την οπτική αυτή υιοθετούμε και στο παρόν κείμενο, θεωρώντας ότι, ανεξάρτητα από τη

θεατροπαιδαγωγική παράδοση ή το θεωρητικό παράδειγμα που ακολουθείται, η σχέση θεάτρου και εκπαίδευσης δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από την αισθητική εμπειρία και την καλλιτεχνική δημιουργία. Το θέατρο, ακριβώς επειδή είναι τέχνη, δεν εξαντλείται στην παιδαγωγική του λειτουργία· εμπεριέχει μια διάσταση θεατρικής και καλλιτεχνικής μόρφωσης, η οποία αποτελεί συστατικό μέρος της εκπαιδευτικής του σημασίας. Με αυτή την οπτική, η έμφαση μετακινείται έτσι από την εισαγωγή θεατρικών τεχνικών ή την εκμάθηση ενός ρεπερτορίου ασκήσεων στη συγκρότηση ενός χώρου όπου η μάθηση περνά μέσα από την ενεργό συμμετοχή: από το σώμα και τη φωνή, τη δράση και τον ρόλο, τη φαντασία, τον αυτοσχεδιασμό, τη συνεργασία και τη σκηνική μορφοποίηση της εμπειρίας. Στη δική μας μακρόχρονη πρακτική στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών έχουμε προσεγγίσει το εργαστήριο με αυτή τη λογική: ως οργανωμένη θεατροπαιδαγωγική διεργασία και όχι ως παράθεση αποσπασματικών «παιχνιδιών», μέσα στην οποία εμπειρία, συνειδητοποίηση και αναστοχασμός συνδέονται μεταξύ τους.

Το πρώτο ουσιαστικό χαρακτηριστικό αυτού του χώρου είναι ότι ο συμμετέχων καλείται να δράσει. Δεν παρακολουθεί απλώς έναν άλλον να μιλά για συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα ή αυτοσχεδιασμό· βρίσκεται ο ίδιος μέσα σε μια κατάσταση που απαιτεί να πάρει θέση, να κινηθεί, να προτείνει, να περιμένει, να ακούσει, να δεχθεί ή να μετασχηματίσει την πρόταση κάποιου άλλου. Η γνώση δεν προηγείται πάντοτε της εμπειρίας. Συχνά γεννιέται η ανάγκη να κατανοήσουμε κάτι επειδή πρώτα το συναντήσαμε μέσα στη δράση. Στη θεατροπαιδαγωγική η μάθηση δεν αρχίζει υποχρεωτικά από τη θεωρία, αλλά από τη συμμετοχή, τον πειραματισμό, την έκθεση και την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Η συμμετοχή αυτή έχει αναπόφευκτα και μια ενσώματη διάσταση. Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο το σώμα δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερος φορέας της σκέψης. Η στάση του σώματος, η απόσταση από τον άλλον, ο τρόπος με τον οποίο καταλαμβάνουμε τον χώρο, η ένταση ή η συγκράτηση της φωνής, η κίνηση, η ακινησία και το βλέμμα αποτελούν υλικό της ίδιας της δράσης. Ο συμμετέχων δεν καλείται μόνο να «σκεφτεί» μια κατάσταση· καλείται να βρεθεί μέσα σε αυτήν και να αισθανθεί τι σημαίνει να ενεργεί και να σχετίζεται με συγκεκριμένο τρόπο. Η ενσώματη εμπειρία γίνεται έτσι διαθέσιμη προς παρατήρηση και επεξεργασία με έναν τρόπο που δύσκολα επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τον θεωρητικό λόγο.

Ιδιαίτερη σημασία έχει εδώ ο ρόλος και η είσοδος στον μυθοπλαστικό κόσμο. Ο ρόλος επιτρέπει στον συμμετέχοντα να δράσει ως κάποιος άλλος ή από μια θέση διαφορετική από εκείνη που κατέχει συνήθως, χωρίς να παύει να γνωρίζει ποιος είναι και σε ποιο πραγματικό πλαίσιο βρίσκεται. Δημιουργείται έτσι μια διπλή θέση: είμαστε ταυτόχρονα μέσα στη φανταστική κατάσταση και έξω από αυτήν, τη ζούμε αλλά μπορούμε και να την παρατηρούμε. Στη θεωρία της θεατροπαιδαγωγικής, η Hentschel (2010) προσεγγίζει αυτή τη συνθήκη μέσα από το «ανάμεσα» (*Zwischen*) και την εμπειρία της διαφοράς (*Differenzerfahrung*), δηλαδή τις μετατοπίσεις ανάμεσα στον παίκτη και στον ρόλο, στην αναπαράσταση και σε αυτό που αναπαρίσταται, στην πραγματικότητα και στη θεατρικά συγκροτημένη πραγματικότητα. Συγγενής, χωρίς να είναι ταυτόσημη, είναι στη θεατροπαιδαγωγική θεωρία η έννοια της *metaxis*, που ανάγεται στο ελληνικό «μεταξύ» και δηλώνει αυτή τη θέση του «ανάμεσα» σε δύο κόσμους (O'Toole, 1992). Ο Uştuk (2025), αξιοποιώντας αυτή τη δυνατότητα στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, έδειξε πώς επαγγελματικές εντάσεις μπορούν να μεταφερθούν σε δραματοποιημένες καταστάσεις και να εξεταστούν από διαφορετικές θέσεις. Η αξία της δραματικής συνθήκης δεν βρισκόταν στην εξάλειψη των εντάσεων, αλλά στη δυνατότητα να γίνουν αντικείμενο δράσης, απόστασης και επανερμηνείας.

Η απόσταση αυτή είναι παιδαγωγικά σημαντική. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δεν αποτελεί πιστή προσομοίωση της σχολικής τάξης και δεν χρειάζεται να επιδιώκει κάτι τέτοιο. Ακριβώς επειδή η δράση οργανώνεται μέσα σε ένα αισθητικό και μυθοπλαστικό πλαίσιο, μπορεί να σταματήσει, να επαναληφθεί,

να μεταβληθεί, να ιδωθεί από διαφορετική οπτική ή να αναληφθεί από άλλον συμμετέχοντα. Μια επιλογή που στην πραγματική σχολική ζωή συμβαίνει μία φορά και έχει άμεσες συνέπειες, μέσα στο εργαστήριο μπορεί να ξαναδοκιμαστεί: τι θα συνέβαινε αν απαντούσαμε διαφορετικά; αν αλλάζαμε ρόλο; αν βλέπαμε την ίδια κατάσταση από τη θέση του άλλου; Η δυνατότητα της επανάληψης και της μετατόπισης μετατρέπει τη δράση σε πεδίο διερεύνησης.

Η θεατροπαιδαγωγική συναντά εδώ όσα προηγήθηκαν για την επαγγελματική παρατήρηση, την προσαρμοστική εμπειρογνωμοσύνη και το παιδαγωγικό τακτ. Στο εργαστήριο δημιουργούνται περιστάσεις στις οποίες ο συμμετέχων χρειάζεται να προσέξει τι αλλάζει, να ερμηνεύσει την πρόταση του άλλου, να εγκαταλείψει ενίοτε μια αρχική πρόθεση και να αναζητήσει μια νέα απόκριση ενόσω η δράση βρίσκεται σε εξέλιξη. Ο αυτοσχεδιασμός, με αυτή την έννοια, δεν ασκεί απλώς την ευρηματικότητα. Ασκεί και μια μορφή προσοχής: δεν μπορώ να συνεχίσω πραγματικά τη δράση αν δεν έχω προσέξει αυτό που μόλις συνέβη.

Εξίσου κρίσιμη είναι η ομάδα. Η θεατρική δράση δεν γεννιέται απλώς επειδή πολλά άτομα βρίσκονται στον ίδιο χώρο· απαιτεί συντονισμό, διαπραγμάτευση, παραχώρηση χώρου, πρωτοβουλία και εμπιστοσύνη. Σε προηγούμενη μελέτη μας, η δυναμική της ομάδας και η συλλογική δράση αποτέλεσαν έναν από τους βασικούς άξονες μέσα από τους οποίους οι 440 συμμετέχοντες εν δυνάμει εκπαιδευτικοί νοηματοδότησαν τη θεατροπαιδαγωγική τους εμπειρία (Λενακάκης, 2026). Στα αναστοχαστικά τους κείμενα, οι ίδιοι συνέδεσαν τη συλλογική εμπειρία με τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους και τη μελλοντική παιδαγωγική τους δράση.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να είμαστε προσεκτικοί και με την έννοια της ασφάλειας του εργαστηρίου. Ένα θεατρικό ή καλλιτεχνικό εργαστήριο δεν είναι από τη φύση του «ασφαλής χώρος». Η έκθεση, η σωματική συμμετοχή, η αβεβαιότητα του αυτοσχεδιασμού ή η ανάληψη ρόλου μπορούν να προκαλέσουν αμηχανία, αντίσταση, ακόμη και φόβο. Η δυνατότητα των συμμετεχόντων να ρισκάρουν δημιουργικά εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται και εμψυχώνεται η ομάδα: από τους κανόνες της, τον σεβασμό στα όρια των συμμετεχόντων, τη δυνατότητα επιλογής, την εμπιστοσύνη που χτίζεται και την ποιότητα της παιδαγωγικής εμψύχωσης. Στη μελέτη της Hadjipanteli (2023) σε μάθημα δράματος στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η συλλογικότητα, η έκπληξη, η αισθητική εμπειρία και το παιγνιώδες στοιχείο συνδέθηκαν με την ανάπτυξη στάσεων όπως ο σεβασμός, η επιμονή, το θάρρος και η ανοιχτότητα. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της μελέτης βρίσκεται στο ότι δεν αντιμετωπίζει το δράμα ως ουδέτερο μέσο, αλλά εξετάζει τις ποιοτικές συνθήκες του εργαστηρίου μέσα στις οποίες μπορεί να συντελεστεί επαγγελματική μάθηση.

Αυτό μας οδηγεί και στο ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Οι Wells et al. (2023), μελετώντας την εμπειρία μελλοντικών εκπαιδευτικών στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, διαπίστωσαν μια πλούσια, ενσώματη μαθησιακή εμπειρία στο πανεπιστημιακό πλαίσιο και υποστήριξαν ότι τέτοιες εμπειρίες μπορούν να γεφυρώνουν θεωρητική και πρακτική γνώση. Η μελέτη τους, όμως, κατέγραψε παράλληλα κάτι εξαιρετικά σημαντικό: ό,τι βιώθηκε στο πανεπιστημιακό εργαστήριο δεν μεταφέρθηκε εύκολα ή συστηματικά στη σχολική πράξη. Αυτό μας προφυλάσσει από μια απλουστευτική λογική μεταφοράς: συμμετέχω σε ένα εργαστήριο, βιώνω κάτι ισχυρό και άρα θα το εφαρμόσω αργότερα με τον ίδιο τρόπο ως εκπαιδευτικός. Η σχέση είναι πολύ πιο σύνθετη. Αντίστοιχα, οι Mastrothanasis και Kladaki (2025) έδειξαν ότι η αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων συνδέεται με ενίσχυση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας μία ακόμη διάσταση της συμβολής της θεατροπαιδαγωγικής στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Για να αποκτήσει η βιωμένη εμπειρία επαγγελματικό νόημα, χρειάζεται να επιστρέψουμε σε αυτήν. Να αναρωτηθούμε όχι μόνο «πώς ένιωσα;», αλλά τι συνέβη, τι επέλεξα να κάνω, πώς αντέδρασα στην

πρόταση του άλλου, πότε ένιωσα την ανάγκη να ελέγξω τη διαδικασία, πότε μπόρεσα να αφήσω χώρο, τι παρατήρησα στην ομάδα και τι δεν παρατήρησα, πώς μεταβλήθηκε η αρχική μου πρόθεση και τι μπορεί να σημαίνουν όλα αυτά για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνομαι τη διδασκαλία. Ο αναστοχασμός εδώ δεν έρχεται απλώς στο τέλος, ως απολογισμός μιας δραστηριότητας. Αποτελεί μέρος της ίδιας της θεατροπαιδαγωγικής διεργασίας: μπορεί να εμφανίζεται μέσα στην παύση, στην επανάληψη, στην αλλαγή ρόλου, στη συζήτηση της ομάδας, στην παρατήρηση των άλλων ή αργότερα στη γραπτή επεξεργασία της εμπειρίας.

Από αυτή την άποψη, η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής δεν βρίσκεται στο ότι προετοιμάζει τον φοιτητή να «παίξει τον εκπαιδευτικό». Βρίσκεται στη δυνατότητα να δοκιμάζει τον εαυτό του μέσα σε καταστάσεις όπου ο έλεγχος δεν είναι απόλυτος, όπου χρειάζεται τον άλλον για να προχωρήσει η δράση και όπου οι δικές του επιλογές γίνονται ορατές μέσα στις συνέπειές τους. Η σκηνική δράση μπορεί έτσι να γίνει τόπος δοκιμής όχι μόνο εκφραστικών τρόπων αλλά και παιδαγωγικών στάσεων: της σχέσης με την πρωτοβουλία και τον έλεγχο, με την έκθεση και την αβεβαιότητα, με την ευθύνη απέναντι στην ομάδα και με τη δυνατότητα να δημιουργούμε χώρο για τη δράση των άλλων. Σε αυτό το νόημα έχουμε περιγράψει και σε προηγούμενες εργασίες μας τη θεατροπαιδαγωγική ως εργαστηριακό-βιωματικό χώρο μέσα στον οποίο ο εν δυνάμει, αλλά και ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός εκτίθεται, συνεργάζεται, διαπραγματεύεται ρόλους και σχέσεις και αναστοχάζεται τη θέση του μέσα σε συλλογικά συμφραζόμενα (Λενακάκης, 2014, 2026).

Δεν θεωρούμε, επομένως, τη θεατροπαιδαγωγική ούτε προσομοιωτή της σχολικής πραγματικότητας ούτε μηχανισμό αυτόματης επαγγελματικής αλλαγής. Τη βλέπουμε περισσότερο ως χώρο δοκιμής και διερεύνησης: έναν χώρο στον οποίο δράση και απόσταση, πραγματικό και φανταστικό, ατομική πρωτοβουλία και συλλογική δημιουργία, σχεδιασμός και απρόβλεπτο μπορούν να συνυπάρξουν και να γίνουν αντικείμενο παιδαγωγικής επεξεργασίας. Η δυνατότητα αυτή επιτρέπει να μιλήσουμε για το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως χώρο επαγγελματικής μάθησης.

Και εδώ προκύπτει το επόμενο, δυσκολότερο ερώτημα. Τι συμβαίνει όταν ο συμμετέχων αρχίζει να συνδέει όσα έκανε, ένιωσε και παρατήρησε με τον εκπαιδευτικό που είναι ή με εκείνον που φαντάζεται ότι μπορεί να γίνει; Η βιωμένη εμπειρία δεν είναι ακόμη επαγγελματική ταυτότητα. Μπορεί όμως, όταν γίνεται αντικείμενο αναστοχασμού και νοηματοδότησης, να προσφέρει υλικό για τη συγκρότηση και την επαναδιαπραγμάτευσή της.

Από τη βιωμένη εμπειρία στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας

Η βιωμένη εμπειρία αποκτά επαγγελματικό βάρος όταν ο συμμετέχων επιστρέφει σε όσα έζησε, τα ερμηνεύει και τα συνδέει με τον εκπαιδευτικό που είναι ή με εκείνον που φαντάζεται ότι μπορεί να γίνει. Υπό αυτή την οπτική, και για να φωτίσουμε το ερώτημα της παρούσας μελέτης μας, επιστρέφουμε στα αναστοχαστικά κείμενα των 440 φοιτητών και φοιτητριών της προηγούμενης έρευνάς μας (Λενακάκης, 2026): όχι ως τεκμήρια ότι το εργαστήριο «παρήγαγε» μια νέα ταυτότητα, αλλά ως τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι οι συμμετέχοντες νοηματοδότησαν την εμπειρία και τη συνέδεσαν με την επαγγελματική τους συγκρότηση.

Εδώ συναντούμε την έννοια της εργασίας επί της επαγγελματικής ταυτότητας (*professional identity work*). Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στην ερμηνευτική διεργασία μέσα από την οποία το άτομο επεξεργάζεται εμπειρίες, σχέσεις, προσδοκίες και αντιφάσεις και επαναδιαπραγματεύεται το ποιος είναι και ποιος επιθυμεί να γίνει ως επαγγελματίας. Η συνθετική ανασκόπηση των Reissner και Armitage-Chan (2024), βασισμένη σε 77 εμπειρικές μελέτες διαφορετικών επαγγελματικών πεδίων, περιγράφει την εργασία επί της ταυτότητας ως διεργασία μέσα από την οποία τα άτομα οικοδομούν, διατηρούν,

αναθεωρούν ή ανασυγκροτούν την επαγγελματική τους αυτοκατανόηση. Για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η οπτική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, επειδή μας επιτρέπει να μη θεωρούμε την ταυτότητα ως αποτέλεσμα που προκύπτει αυτόματα από τη συσσώρευση γνώσεων και εμπειριών, αλλά ως κάτι που συγκροτείται μέσα από την ερμηνεία και την επανερμηνεία τους.

Η έννοια αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επειδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν εισέρχονται στις σπουδές τους χωρίς ήδη διαμορφωμένες εικόνες για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Έχουν πίσω τους πολλά χρόνια προσωπικής σχολικής εμπειρίας, στη διάρκεια των οποίων έχουν παρατηρήσει εκπαιδευτικούς, έχουν βιώσει διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και έχουν διαμορφώσει αντιλήψεις για τη γνώση, τη συμμετοχή, την πειθαρχία, την επιτυχία και την αποτυχία. Ο Lortie (2002) περιέγραψε αυτή τη μακρά διαδικασία άτυπης επαγγελματικής κοινωνικοποίησης ως «μαθητεία της παρατήρησης» (*apprenticeship of observation*). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών δεν ξεκινά, επομένως, από ένα κενό: συναντά μια ήδη συγκροτημένη σχολική βιογραφία, η οποία έρχεται στις σπουδές σε διάλογο με νέες γνώσεις, εμπειρίες, σχέσεις και τρόπους παιδαγωγικής δράσης (Rushton et al., 2023).

Η πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση των Çetinkaya και Varis (2026), που περιλαμβάνει 57 εμπειρικές μελέτες για την επαγγελματική ταυτότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, ενισχύει αυτή τη σύνθετη εικόνα. Η επαγγελματική ταυτότητα αναδύεται ως εξελισσόμενη διεργασία στην οποία συνυφαίνονται ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές και συγκειμενικές διαστάσεις, ενώ ιδιαίτερη θέση κατέχουν οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι επαγγελματικές εντάσεις και οι παρεμβάσεις που οργανώνονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Το σημείο αυτό είναι κρίσιμο: η ταυτότητα δεν αποτελεί απλώς το τελικό αποτέλεσμα μιας πορείας κατάρτισης· μπορεί να γίνει η ίδια αντικείμενο παιδαγωγικής διερεύνησης.

Η μετατόπιση από την απόκτηση ενός επαγγελματικού ρόλου προς το επαγγελματικό γίγνεσθαι φέρνει στο προσκήνιο ερωτήματα που αφορούν όχι μόνο το τι γνωρίζουμε ή τι μπορούμε να κάνουμε, αλλά και το ποιοι είμαστε όταν διδάσκουμε, τι θεωρούμε σημαντικό, πώς επιθυμούμε να σχετιζόμαστε με τους άλλους και ποια ευθύνη είμαστε διατεθειμένοι να αναλάβουμε. Η διαλογική προσέγγιση των Akkerman και Meijer (2011) μας βοηθά να μη θεωρούμε ότι πίσω από αυτά τα ερωτήματα υπάρχει ένας ενιαίος και απολύτως συνεπής επαγγελματικός εαυτός. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι συγχρόνως ατομική και κοινωνική, συνεχής και ασυνεχής, ενιαία και πολλαπλή. Οι αντιφάσεις που εμφανίζονται κατά την εκπαίδευση και την επαγγελματική ζωή δεν αποτελούν, επομένως, κατ᾽ ανάγκην ένδειξη ανεπάρκειας· μπορούν να είναι τα σημεία από τα οποία αρχίζει η επαγγελματική διερεύνηση.

Οι καλλιτεχνικές και θεατροπαιδαγωγικές εμπειρίες μπορούν να συμβάλουν σε αυτή τη διερεύνηση επειδή δεν περιορίζονται στον λεκτικό αυτοπροσδιορισμό. Μέσα στη δράση γίνονται ορατές στάσεις που ο συμμετέχων συχνά δεν έχει ακόμη κατορθώσει να ονομάσει: απέναντι στην πρωτοβουλία, στην έκθεση, στη συνεργασία, στον έλεγχο, στην αβεβαιότητα και στην ευθύνη. Κάποιος μπορεί να δηλώνει ότι πιστεύει στη συνεργατική μάθηση και ταυτόχρονα να δυσκολεύεται να παραχωρήσει χώρο στην ομάδα· να θεωρεί σημαντική τη φωνή του μαθητή και, μέσα σε μια αυτοσχεδιαστική συνθήκη, να επιδιώκει να ελέγξει κάθε εξέλιξη. Η αξία της εμπειρίας βρίσκεται τότε όχι στο ότι αποκαλύπτει μια «αληθινή» επαγγελματική ταυτότητα, αλλά στο ότι κάνει ορατές αντιφάσεις, συνήθειες και τρόπους δράσης που μπορούν να γίνουν αντικείμενο αναστοχασμού.

Αυτή η δυνατότητα φαίνεται ιδιαίτερα καθαρά στη μελέτη των Uştuk και Yazan (2024), οι οποίοι παρακολούθησαν σε βάθος χρόνου ένα πρόγραμμα πρακτικής άσκησης προσανατολισμένο στην επαγγελματική ταυτότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Οι καλλιτεχνικές και πολυτροπικές δραστηριότητες του προγράμματος έδωσαν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να

επεξεργαστούν προηγούμενες εμπειρίες, συναισθήματα και κυρίαρχες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και να διαπραγματευτούν διαφορετικές εκδοχές της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι συγγραφείς αντιμετωπίζουν έτσι την ταυτότητα ως αντικείμενο που μπορεί να υποστηριχθεί παιδαγωγικά και όχι ως κάτι που αναμένεται απλώς να προκύψει από μόνο του κατά την πρακτική άσκηση.

Για το δικό μας πεδίο, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα των Korkut και Özmen (2023), επειδή εξετάζει άμεσα τη σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δράμα και στην επαγγελματική ταυτότητα. Οι συγγραφείς μελέτησαν πώς εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας ενσωμάτωσαν ή όχι τον ρόλο του εκπαιδευτικού που αξιοποιεί το δράμα στην επαγγελματική τους ταυτότητα μετά από σχετική επιμόρφωση. Η μελέτη έδειξε ότι η θετική εμπειρία της επιμόρφωσης και η αναγνώριση νέων δυνατοτήτων δράσης δεν ήταν από μόνες τους αρκετές. Η ένταξη του δράματος στην επαγγελματική ταυτότητα συνδεόταν επίσης με τις προϋπάρχουσες επαγγελματικές πεποιθήσεις, την αυτοαντίληψη και τις συνθήκες του θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική: ακόμη και μια ισχυρή καλλιτεχνική ή επιμορφωτική εμπειρία δεν μεταφέρεται σε ένα επαγγελματικό κενό. Συναντά όσα ήδη πιστεύουμε για τον εαυτό μας, το επάγγελμά μας και όσα θεωρούμε εφικτά μέσα στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα δεν χρειάζεται να νοηθεί ως η σταθεροποίηση ενός ιδανικού επαγγελματικού προτύπου. Το «γίνομαι εκπαιδευτικός» περιγράφει περισσότερο μια συνεχή διεργασία δοκιμής, αναγνώρισης, αμφισβήτησης και επανατοποθέτησης. Σε αυτή τη διεργασία η αμφιθυμία και η ένταση δεν αποτελούν κατ’ ανάγκην αποτυχίες. Μπορούν να είναι παιδαγωγικά γόνιμες, εφόσον υπάρχει ο χώρος να αναγνωριστούν και να διερευνηθούν. Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός μπορεί να επιθυμεί ταυτόχρονα μεγαλύτερη ελευθερία για τους μαθητές και μεγαλύτερο έλεγχο της τάξης· να έλκεται από τον αυτοσχεδιασμό και να αισθάνεται ανασφάλεια μπροστά στο απρόβλεπτο· να αναγνωρίζει την αξία των τεχνών και να αμφιβάλλει αν ο ίδιος «είναι αρκετά καλλιτεχνικός» για να τις αξιοποιήσει. Η επαγγελματική μάθηση δεν απαιτεί να εξαφανιστούν αμέσως αυτές οι εντάσεις· απαιτεί να μπορούν να αναγνωριστούν, να συζητηθούν και να γίνουν αντικείμενο συνειδητής επεξεργασίας.

Η επαγγελματική αυτενέργεια συνδέεται εδώ άμεσα με την ταυτότητα. Η εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του επηρεάζει όσα θεωρεί ότι μπορεί, δικαιούται ή επιθυμεί να επιχειρήσει· και, αντίστροφα, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού πλαισίου επηρεάζουν την επαγγελματική του αυτοαντίληψη. Ταυτότητα και αυτενέργεια δεν ταυτίζονται, αλλά αλληλεπιδρούν διαρκώς.

Η θεατροπαιδαγωγική έχει εδώ μια ιδιαίτερη δυνατότητα. Μέσα στον προσωρινό και μυθοπλαστικό χώρο του εργαστηρίου ο συμμετέχων μπορεί να δοκιμάσει τρόπους ύπαρξης και δράσης χωρίς να δεσμεύεται οριστικά από αυτούς. Μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλία εκεί όπου συνήθως παραμένει στο περιθώριο, να ακολουθήσει εκεί όπου έχει συνηθίσει να ηγείται, να δει μια κατάσταση από τη θέση κάποιου άλλου, να παρατηρήσει τον εαυτό του να αντιδρά σε μια απροσδόκητη εξέλιξη. Δεν «κατασκευάζει» έτσι έναν νέο επαγγελματικό εαυτό. Συναντά, όμως, πιθανές εκδοχές του εαυτού του και αποκτά υλικό για να σκεφτεί ποιες από αυτές τον εκφράζουν, ποιες τον δυσκολεύουν και ποιες θα ήθελε να διερευνήσει περισσότερο.

Γι’ αυτό χρειάζεται προσοχή ώστε η έννοια της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας να μη μετατραπεί σε μια ακόμη κανονιστική απαίτηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος «σωστός» εκπαιδευτικός προς τον οποίο οφείλουν να κινηθούν όλοι οι συμμετέχοντες. Ούτε το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο πρέπει να λειτουργεί ως μηχανισμός παραγωγής ενός συγκεκριμένου τύπου εξωστρεφούς, διαρκώς δημιουργικού και πρόθυμου να εκτίθεται εκπαιδευτικού. Η διαφορετικότητα των τρόπων συμμετοχής, η επιφυλακτικότητα, η σιωπή, η ανάγκη χρόνου ή ακόμη και

η άρνηση μιας συγκεκριμένης μορφής έκθεσης αποτελούν επίσης στοιχεία που χρειάζεται να γίνονται σεβαστά και να νοηματοδοτούνται παιδαγωγικά.

Με αυτή την επιφύλαξη μπορούμε να επιστρέψουμε στη θέση μας ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι κάτι που απλώς έχουμε· είναι κάτι που γινόμαστε. Το «γινόμαστε» δεν δηλώνει εδώ μια γραμμική πρόοδο προς ένα τελικό πρότυπο. Δηλώνει τη συνεχή συνάντηση ανάμεσα στη βιογραφία, στη γνώση, στις σχέσεις, στα συναισθήματα, στις εμπειρίες και στις απαιτήσεις της επαγγελματικής ζωής. Το επαγγελματικό γίγνεσθαι είναι, με αυτή την έννοια, ο δυναμικός τρόπος με τον οποίο συντελείται η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας και όχι μια διαφορετική ή ανταγωνιστική έννοια προς αυτήν.

Από αυτή την οπτική μπορούμε να διαβάσουμε και όσα αναδείξαμε σε προηγούμενες έρευνές μας για το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο (Λενακάκης, 2014, 2026). Όταν οι συμμετέχοντες συνδέουν την εμπειρία της έκθεσης με την αυτογνωσία, τη συλλογική δράση με την ευθύνη απέναντι στην ομάδα ή την ενσώματη συμμετοχή με έναν διαφορετικό τρόπο να αντιλαμβάνονται τη μάθηση, δεν καταγράφουν απλώς τι τους συνέβη στο εργαστήριο· αρχίζουν να διατυπώνουν τι μπορεί να σημαίνει αυτή η εμπειρία για τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να είναι παρόντες ως εκπαιδευτικοί. Στο σημείο αυτό συμπυκνώνεται και το τρίπτυχο «εμψυχωτής-παρατηρητής-συνδημιουργός». Οι τρεις αυτοί όροι δεν χρειάζεται να αποτελέσουν ένα ακόμη κανονιστικό πρότυπο ταυτότητας. Μπορούν να διαβαστούν ως διαφορετικές όψεις μιας παιδαγωγικής στάσης: ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και εμψυχώνει συνθήκες συμμετοχής, παραμένει προσεκτικός σε όσα αναδύονται και αναγνωρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν παράγεται από τον ίδιο μόνο, αλλά συγκροτείται μαζί με τους άλλους.

Η θεατροπαιδαγωγική, επομένως, δεν συγκροτεί την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού για λογαριασμό του. Μπορεί, όμως, να δημιουργεί εμπειρίες μέσα στις οποίες τρόποι δράσης, σχέσεις, αντιφάσεις και επαγγελματικές προσδοκίες γίνονται πιο ορατές και μπορούν να διερευνηθούν. Και ίσως αυτή να είναι μία από τις ουσιαστικότερες συνεισφορές της στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: όχι να δίνει απαντήσεις στο ερώτημα «τι εκπαιδευτικός πρέπει να γίνω;», αλλά να δημιουργεί τον χώρο μέσα στον οποίο το ερώτημα αυτό μπορεί να τεθεί, να δοκιμαστεί και να επαναδιατυπωθεί με μεγαλύτερη παιδαγωγική συνειδητότητα.

Συμπεράσματα: Η δημιουργική πράξη ως παιδαγωγική στάση

Στο κείμενο αυτό επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε την εκπαίδευση ως δημιουργική πράξη, όχι με την έννοια μιας διαρκούς απαίτησης για πρωτοτυπία ή καινοτομία, αλλά ως μια πράξη που συντελείται μέσα στη συνάντηση ανθρώπων και, γι’ αυτό, δεν μπορεί να είναι απολύτως προβλέψιμη. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει, γνωρίζει, οργανώνει και θέτει σκοπούς· την ίδια στιγμή, όμως, χρειάζεται να παραμένει παρών σε ό,τι αναδύεται μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, να παρατηρεί, να ερμηνεύει και να αναπροσαρμόζει τη δράση του. Η δημιουργικότητα της διδασκαλίας βρίσκεται σε αυτή τη συνάντηση ανάμεσα στον σχεδιασμό και στο απρόβλεπτο, στη γνώση και στην κρίση, στην πρόθεση του εκπαιδευτικού και στη δράση των άλλων. Δεν είναι, επομένως, μόνο ένας τρόπος να οργανώνουμε τη διδασκαλία· είναι μια παιδαγωγική στάση απέναντι σε ό,τι συμβαίνει και αναδύεται μέσα σε αυτήν.

Από αυτή την οπτική, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και στην εξάσκηση τεχνικών. Χρειάζεται να προσφέρει εμπειρίες μέσα στις οποίες οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν, να παρατηρήσουν, να συνεργαστούν, να πάρουν αποφάσεις και να αναστοχαστούν τις συνέπειες των επιλογών τους. Οι έννοιες που συζητήσαμε, δηλαδή η προσαρμοστική εμπειρογνωμοσύνη, η επαγγελματική παρατήρηση, το παιδαγωγικό τακτ και η επαγγελματική αυτενέργεια, φωτίζουν διαφορετικές όψεις αυτής της παιδαγωγικής στάσης και της επαγγελματικής μάθησης που τη στηρίζει. Δεν αποτελούν ένα ακόμη σύνολο δεξιοτήτων προς κατάκτηση.

Μας βοηθούν περισσότερο να περιγράψουμε την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσέχει τι συμβαίνει, να αντέχει την αβεβαιότητα, να κρίνει μέσα στην περίσταση και να δρα χωρίς να χάνει τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό.

Σε αυτό το σημείο οι τέχνες και ιδιαίτερα το θέατρο αποκτούν μια ξεχωριστή θέση. Η σημασία τους δεν εξαντλείται στην παροχή εναλλακτικών διδακτικών εργαλείων ούτε στο ότι μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία περισσότερο ευχάριστη ή ελκυστική. Η καλλιτεχνική εμπειρία ενεργοποιεί το σώμα και τις αισθήσεις, το συναίσθημα και τη φαντασία, απαιτεί επιλογές, ανοίγει χώρο για περισσότερες από μία ερμηνείες και μας φέρνει συχνά αντιμέτωπους με καταστάσεις για τις οποίες δεν υπάρχει μία έτοιμη απάντηση. Για τον λόγο αυτό μπορεί να προσφέρει στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών κάτι περισσότερο από ένα νέο ρεπερτόριο πρακτικών: έναν διαφορετικό τρόπο να βιώνεται, να παρατηρείται και να νοηματοδοτείται η ίδια η μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία.

Η θεατροπαιδαγωγική συμπυκνώνει πολλές από αυτές τις δυνατότητες. Στον εργαστηριακό-βιωματικό της χώρο ο συμμετέχων δεν μιλά απλώς για δράση, σχέση, συνεργασία ή δημιουργικότητα· καλείται να τις βιώσει. Εκτίθεται, αναλαμβάνει ρόλους, αυτοσχεδιάζει, ακούει και ανταποκρίνεται στις προτάσεις των άλλων, διαπραγματεύεται τη θέση του μέσα στην ομάδα, πειραματίζεται και επιστρέφει αναστοχαστικά σε όσα συνέβησαν. Στην πρόσφατη μελέτη μας (Λενακάκης, 2026), η οποία εντάσσεται σε μια μακρόχρονη ερευνητική και θεωρητική ενασχόλησή μας με το θεατροπαιδαγωγικό πεδίο (Lenakakis, 2004· Λενακάκης, 2014), αναδείχθηκαν ως επαναλαμβανόμενες διαστάσεις της θεατροπαιδαγωγικής εμπειρίας οι συναισθηματικές μετατοπίσεις των συμμετεχόντων, η δυναμική της ομάδας, η ενσώματη διάσταση της μάθησης και η σύνδεση της εμπειρίας με την παιδαγωγική τους συγκρότηση και δράση.

Χρειάζεται, ωστόσο, να αποφύγουμε μια εύκολη εξιδανίκευση του βιώματος. Δεν είναι κάθε εμπειρία παιδαγωγική γνώση ούτε κάθε ισχυρή καλλιτεχνική εμπειρία οδηγεί από μόνη της σε επαγγελματική αλλαγή. Το βίωμα αποκτά επαγγελματικό νόημα όταν παρατηρείται, ερμηνεύεται, συζητιέται, συνδέεται με θεωρητικές έννοιες και επανεξετάζεται υπό το φως νέων εμπειριών. Η εμπειρία μπορεί να γίνει υλικό παιδαγωγικής γνώσης, όταν ο συμμετέχων αποκτά τη δυνατότητα να την επεξεργαστεί και να αναρωτηθεί τι του αποκαλύπτει για τη μάθηση, τη σχέση με τους άλλους και τον ίδιο ως εκπαιδευτικό.

Σε αυτή τη διεργασία συναντούμε και την επαγγελματική ταυτότητα. Δεν την προσεγγίσαμε ως ένα σταθερό γνώρισμα που κατακτάται στο τέλος των σπουδών ούτε ως ένα ιδανικό μοντέλο εκπαιδευτικού στο οποίο όλοι πρέπει να προσαρμοστούν. Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μια διαρκής διαδικασία, στην οποία η προσωπική βιογραφία, οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις, τα συναισθήματα, οι σχέσεις, οι επαγγελματικές εμπειρίες και οι συνθήκες του εκπαιδευτικού πλαισίου συναντώνται και συχνά έρχονται σε ένταση μεταξύ τους. Η θεατροπαιδαγωγική δεν λύνει αυτές τις εντάσεις ούτε κατασκευάζει έναν «νέο» επαγγελματικό εαυτό. Μπορεί, όμως, να δημιουργεί έναν χώρο όπου τρόποι δράσης, αντιφάσεις, φόβοι, επιθυμίες και πιθανές εκδοχές του επαγγελματικού εαυτού γίνονται περισσότερο ορατές και μπορούν να διερευνηθούν.

Από αυτή την άποψη, η εικόνα του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή, παρατηρητή και συνδημιουργού παιδαγωγικών καταστάσεων, που είχε αναδυθεί και στην προηγούμενη έρευνά μας, αποκτά πλέον σαφέστερο περιεχόμενο. Ο εμψυχωτής δεν είναι ένας ουδέτερος διευκολυντής που αποσύρεται από την ευθύνη του. Είναι εκείνος που δημιουργεί συνθήκες συμμετοχής, θέτει πλαίσια και ταυτόχρονα παραμένει ανοιχτός σε ό,τι αναδύεται. Ο παρατηρητής δεν στέκεται έξω από την παιδαγωγική πράξη· μαθαίνει να προσέχει εκείνο που έχει σημασία μέσα σε αυτήν. Και ο συνδημιουργός αναγνωρίζει ότι η μάθηση δεν παράγεται μονομερώς από τον ίδιο, αλλά συγκροτείται σε σχέση με τους άλλους.

Ίσως, τελικά, εκεί βρίσκεται και η ιδιαίτερη συμβολή των τεχνών και του θεάτρου στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Όχι στο να μας υποδείξουν ποιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να γίνουμε, αλλά στο να δημιουργούν συνθήκες στις οποίες μπορούμε να δοκιμάσουμε πώς υπάρχουμε και πώς δρούμε μέσα στην παιδαγωγική σχέση· να αντιληφθούμε καλύτερα τον άλλον και τον εαυτό μας· να φανταστούμε εναλλακτικές και να αναλάβουμε την ευθύνη των επιλογών μας. Η επαγγελματική ταυτότητα, με αυτή την έννοια, δεν είναι μόνο κάτι που έχουμε. Είναι κάτι που διαρκώς γινόμαστε: μέσα από όσα γνωρίζουμε, όσα πράττουμε, όσα βιώνουμε και τον τρόπο με τον οποίο επιστρέφουμε σε αυτά, τα ερμηνεύουμε και τους δίνουμε παιδαγωγικό νόημα.

Και έτσι μπορούμε να επιστρέψουμε στην αρχική μας θέση ότι η εκπαίδευση είναι συνάντηση. Αν η μάθηση συμβαίνει μέσα μας αλλά και ανάμεσά μας, μέσα από το σώμα, τη σχέση, τη φαντασία, τη δράση και τον αναστοχασμό, τότε η εκπαίδευση είναι πράγματι μια δημιουργική πράξη. Και η δημιουργική αυτή πράξη δεν αφορά μόνο το τι κάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά τον τρόπο με τον οποίο στέκεται απέναντι στη μάθηση, στους άλλους και σε ό,τι απρόβλεπτο γεννιέται μέσα στην παιδαγωγική συνάντηση. Υπό αυτή την έννοια, είναι πρωτίστως μια παιδαγωγική στάση. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται, επομένως, να διατηρεί ανοιχτούς εκείνους τους χώρους στους οποίους αυτή η στάση μπορεί όχι μόνο να περιγραφεί, αλλά να βιωθεί, να δοκιμαστεί και να γίνει αντικείμενο σκέψης. Σε αυτή τη δυνατότητα εντοπίζεται η ιδιαίτερη συμβολή των τεχνών και της θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: στη δημιουργία αισθητικών και βιωματικών χώρων όπου, μέσα από το σώμα, τη φαντασία και την καλλιτεχνική δημιουργία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δοκιμάζουν, να αναστοχάζονται και να επαναδιαπραγματεύονται τον τρόπο με τον οποίο υπάρχουν και δρουν παιδαγωγικά, ανοίγοντας παράλληλα δυνατότητες να φανταστούν διαφορετικά τον εκπαιδευτικό που μπορούν να γίνουν.

Βιβλιογραφία

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308–319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013.

Çetinkaya, Ç., & Varis, S. (2026). Preservice teachers' professional identity: A systematic review of empirical research in Europe. *Teaching and Teacher Education, 181,* 105701. doi:10.1016/j.tate.2026.105701

Dörger, D., & Nickel, H.-W. (Eds.). (2005). *Spiel- und Theaterpädagogik studieren*. Berlin: Schibri.

Dong, Y., Li, G., Hu, B., & Jiang, Y. (2026). How to improve teachers' noticing effectively: A meta-analysis of teacher noticing interventions. *Teaching and Teacher Education, 172*, 105358. doi:10.1016/j.tate.2025.105358

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Emans, A., Oolbekkink-Marchand, H., Bakker, C., & De Bruijn, E. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: A theory synthesis. *Frontiers in Education, 9,* 1515123. doi:10.3389/feduc.2024.1515123

Frányó, Z. Z., & Dorner, H. (2025). How to change and what to change? Exploring university teachers' conceptions of adaptive expertise in teaching. *Innovations in Education and Teaching International, 62*(2), 745–759. doi:10.1080/14703297.2024.2343847

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hadjipanteli, A. (2023). A study of a person-centred approach to teacher education within a drama course: Its contribution to pre-service teachers' professional ethics. *European Journal of Teacher Education, 46*(4), 561–579. doi:10.1080/02619768.2021.1970741

Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2024). Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education, 29*(2), 420–441. doi:10.1080/13562517.2021.1989582

Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung: Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin: Schibri.

Koch, G., & Streisand, M. (Eds.). (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.

Korkut, P., & Özmen, K. S. (2023). Development of drama into teacher identity: Exchanges and experiences of English teachers. *International Journal of Educational Research, 122,* 102247. doi:10.1016/j.ijer.2023.102247

Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172–215). Αθήνα: Διάδραση.

Λενακάκης, Α. (2026). Η θεατροπαιδαγωγική ως πεδίο κριτικού στοχασμού, αισθητικής εμπειρίας και μετασχηματιστικής μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Δημητρίου, Α. Λενακάκης, & Μ. Παυλή Κορρέ (Επιμ.), *Επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης σε διάλογο. 40 χρόνια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ* (σσ. 243–277). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. doi:10.12681/sece-auth.273

Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri.

Lenakakis, A., Xafakos, E., & Koltsida, M. (2026). Educational-value beliefs and motivational regulation in teachers' intentions to engage in arts-based practices. *Frontiers in Psychology* (in press).

Lewin, D., & Waterman-Evans, L. (2024). Joint attention, the pedagogical relation, and pedagogical tact in the age of digital education. *Ethics and Education, 19*(3), 391–407. doi:10.1080/17449642.2024.2387950

Liebau, E., Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung: Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim & München: Juventa.

Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mastrothanasis, K., & Kladaki, M. (2025). Drama-based methodologies and teachers' self-efficacy in reading instruction. *Irish Educational Studies*, 1–17. doi:10.1080/03323315.2025.2479438

Møller-Skau, M. (2024). Exploring student teachers' aesthetic learning processes. *Teaching Education, 35*(3), 277–292. doi:10.1080/10476210.2023.2278802

Møller-Skau, M., & Lindstøl, F. (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: "Crystallising" student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 109,* 103545. doi:10.1016/j.tate.2021.103545

Neves, C., Pažur, M., Gazzinelli, J., Almeida, A. P., Abelha, M., & Abrantes, P. (2026). Learning democracy in early education: Aesthetic and embodied pedagogies in teachers' professional learning. *European Early Childhood Education Research Journal*. doi:10.1080/1350293X.2026.2671828

O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London, England: Routledge.

Reissner, S. C., & Armitage-Chan, E. (2024). Manifestations of professional identity work: An integrative review of research in professional identity formation. *Studies in Higher Education, 49*(12), 2707–2722. doi:10.1080/03075079.2024.2322093

Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education, 11*(2), e3417. doi:10.1002/rev3.3417

Säfström, C. A., & Rytzler, J. (2023). Teaching as improvisation. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 35*(2), 139–155. doi:10.14201/teri.30155

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher, 33*(2), 12–20. doi:10.3102/0013189X033002012

Uştuk, Ö. (2025). Drama-in-teacher-education: A 'metaxical' approach for juxtaposing EFL teacher identity and tensions. *Language Teaching Research, 29*(8), 3548–3566. doi:10.1177/13621688221118644

Uştuk, Ö., & Yazan, B. (2024). Pedagogizing identity through perezhivanie: A longitudinal study of identity-oriented practicum in Türkiye. *Teaching and Teacher Education, 146,* 104643. doi:10.1016/j.tate.2024.104643

van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. London/New York: Routledge.

Wells, T., Sandretto, S., & Tilson, J. (2023). Bridging the theory-practice divide in teacher education through process drama pedagogy: "You fully experience what you're learning." *Teaching and Teacher Education, 124*, 103993. doi:10.1016/j.tate.2022.103993

Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2007). *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven.* Weinheim & Basel: Beltz.

Yang, X., Shen, J., Cropley, D. H., & Zheng, Y. (2025). A systematic review of factors influencing K–12 teachers' creative teaching across different forms: An ecological perspective. *Thinking Skills and Creativity, 57,* 101869. doi:10.1016/j.tsc.2025.101869

Χολέβα, Ν. (2024). Το θέατρο ως εκπαίδευση – το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως πολιτική δράση. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης, 10,* 99–122. doi:10.12681/dial.38739

Εφαρμογή της διαμεσολάβησης σε δημοτικά σχολεία: Από το Δημοτικό Σχολείο Αρμένων Ρεθύμνου, το 2009, στην ευρεία εφαρμογή της σήμερα

Θεόδωρος Θάνος
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ththanos@uoi.gr

Περίληψη

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια εναλλακτική πρακτική ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, Άρχισε να εφαρμόζεται σε σχολεία των ΗΠΑ από τη δεκαετία του 1980, με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Στην Ελλάδα, άρχισε να εφαρμόζεται από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 σε κάποια γυμνάσια. Το Δημοτικό Σχολείο Αρμένων ήταν το πρώτο δημοτικό σχολείο που εφαρμόστηκε η διαμεσολάβηση στη χώρα μας, το σχολικό έτος 2009-10. Αρχικά, διαμεσολαβητές/τριες ήταν οι εκπαιδευτικοί και, στη συνέχεια, μαθητές/τριες. Επίσης, το ακαδ. έτος 2009-2010, στο Διδασκαλείο «Μ. Αμαριώτου» του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης προσφέρονταν μάθημα αρχικά για την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων και στη συνέχεια για τη σχολική διαμεσολάβηση. Στο πλαίσιο αυτό οργανώθηκε επιστημονική ημερίδα με θέμα τη σχολική διαμεσολάβηση, ενώ μετεκπαιδευόμενοι/ες δάσκαλοι/ες εκπαιδεύτηκαν στην εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο. Στη συνέχεια, η διαμεσολάβηση εφαρμόστηκε σε κάποια δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων και άλλων πόλεων της χώρας. Σήμερα, η διαμεσολάβηση εφαρμόζεται σε πολλά δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

Η διαμεσολάβηση αποτελεί μια σημαντική πρακτική όπως προκύπτει όχι μόνο από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αλλά και από το γεγονός ότι αποτελεί κεντρικό μέτρο της Εθνικής Στρατηγικής 2025-2030 που μεταξύ άλλων έχει ως στόχο χους τη μείωση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ρεθύμνου και το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης συνέβαλαν σημαντικά στην εφαρμογή της διαμεσολάβησης στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: σχολική διαμεσολάβηση, σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια εναλλακτική πρακτική ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολείο. Αποτελεί μια αναγκαιότητα μαζί με άλλες εναλλακτικές πρακτικές ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων καθώς το τιμωτηρικό μοντέλο αφενός δεν συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και αφετέρου έχει αποδειχθεί ότι είναι αναποτελεσματικό. Η διαμεσολάβηση αποτελεί μια πρακτική αντίθετη στην προσέγγιση των σπασμένων ζημιών (Αρτινοπούλου, 2010).

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί ένα είδος διαμεσολάβησης και εντάσσεται στην επανορθωτική/αποκαταστατική δικαιοσύνη. Αποσκοπεί αφενός στην επανόρθωση της βλάβης και των διαρρηγμένων σχέσεων και αφετέρου στην επανένταξη του «θύτη» στη σχολική κοινότητα, χωρίς τον στιγματισμό του. Το «θύμα» έχει την ευκαιρία να ακούσει τους λόγους που οδήγησαν τον «θύτη» στην πράξη και ο «θύτης» να μάθει πώς αισθάνεται το «θύμα» από την πράξη του. Οι εμπλεκόμενες πλευρές

αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους και προτείνουν λύσεις που είναι ωφέλιμες και για τις δύο πλευρές και συμφωνούν σε μία από αυτές Αρτινοπούλου, 2011).

Σχολική διαμεσολάβηση είναι μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, στην οποία δύο πλευρές σε σύγκρουση, με τη βοήθεια ενός τρίτου προσώπου του διαμεσολαβητή, συμμετέχουν ενεργά και συζητούν για την εξεύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. Ο διαμεσολαβητής δεν προτείνει λύσεις και δεν «δικάζει» (Αρτινοπούλου, 2010· Θάνος, 2013 & 2017).

Η επιτυχία της διαμεσολάβησης ως πρακτικής

Η επιτυχία της διαμεσολάβησης οφείλεται στο γεγονός ότι είναι μια δοδημένη διαδικασία με σαφή όρια. Συγκεκριμένα, μια συνεδρία διαμεσολάβησης διέπεται από συγκεκριμένες αρχές τις οποίες οι εμπλεκόμενες πλευρές δεσμεύονται ότι θα ακολουθήσουν πριν την έναρξη της διαδικασίας. Οι αρχές είναι αυτές που διασφαλίζουν και την επιτυχία της (Θάνος, 2013 & 2017· Αρτινοπούλου, 2010):

α) Εθελοντική συμμετοχή: Οι εμπλεκόμενες πλευρές συμμετέχουν στη διαδικασία με τη θέλησή τους και κανείς δεν τις έχει αναγκάσει να συμμετέχουν σε αυτή. Η εθελούσια συμμετοχή των δύο πλευρών σημαίνει ότι οι μαθητές θέλουν να βρουν μία λύση στο πρόβλημά τους. Γι αυτό είναι σημαντικό να συμμετέχουν μόνο με τη θέλησή τους.

β) Εχεμύθεια: Κανείς δεν θα μάθει όσα θα αναφερθούν στη διαμεσολάβηση, εκτός και αν πρόκειται για κάτι σοβαρό. Είναι γνωστό ότι παλαιότερα οι μαθητές δεν ανέφεραν ένα περιστατικό βίας σε κανέναν, γιατί δεν ήθελαν να το μάθουν άλλοι, για διάφορους λόγους. Ευτυχώς, με τις παρεμβάσεις που γίνονται, «το φαινόμενο της σιωπής», πλέον, έχει περιοριστεί, αλλά δεν έχει εκλείψει. Ιδιαίτερα σε περιστατικά εκφοβισμού η σιωπή των «θυμάτων» είναι μέρος του φαινομένου. Στη διαμεσολάβηση μέσα στο πλαίσιο της εχεμύθειας οι μαθητές αναφέρουν όσα έχουν συμβεί σύμφωνα με τη δική τους οπτική και αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα στην επίλυση της σύγκρουσης.

γ) Ισότητα: Όλοι οι εμπλεκόμενες πλευρές και ο διαμεσολαβητής είναι ίσοι μεταξύ τους, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών τους, όπως μπορεί να είναι η δύναμη, η επίδοση στο σχολείο, η δημοφιλία, κ.λπ. Επίσης, αυτή η αρχή είναι πολύ σημαντική, ιδιαίτερα στα περιστατικά του εκφοβισμού, όπου ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, η ανισορροπία δύναμης, καταρρίπτεται. Οι εμπλεκόμενες πλευρές συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία.

δ) Ουδετερότητα: Ο διαμεσολαβητής δεν παίρνει τη θέση καμίας πλευράς. Είναι ουδέτερος και δεν κρίνει ποια πλευρά έχει δίκιο και ποια έχει άδικο.

ε) Σεβασμός: Η κάθε πλευρά σέβεται την άποψη της άλλης πλευράς και εκφράζει τη δική της χωρίς προσβολές. Αυτό δημιουργεί ένα πλαίσιο σεβασμού και τις προϋποθέσεις ενός ειρηνικού διαλόγου.

στ) Εμπιστευτικότητα: Οι εμπλεκόμενες πλευρές εμπιστεύονται τη διαδικασία. Πράγματι, όλες οι προηγούμενες αρχές συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Η εμπιστευτικότητα αποτελεί σημαντική παράμετρο για την ύπαρξη ενός γνήσιου διαλόγου, όπου οι μαθητές θα αναφέρουν ακριβώς και όλα όσα έχουν συμβεί σύμφωνα με τη δική τους οπτική (Θάνος, 2017· Θάνος & Σταθά, 2018· Γιαννάτου & Μπαφίτη, 2026).

Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ίδια η δομή μιας συνεδρίας διαμεσολάβησης. Αρχικά οι δύο πλευρές αναφέρουν τη δική τους οπτική για το συμβάν και επαναλαμβάνουν όσα λέει η άλλη πλευρά, ακόμα και αν δεν συμφωνούν, Στη συνέχεια, εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Η φάση αυτή συμβάλει στην ανάλυση του συμβάντος. Οι δύο πλευρές κατανοούν τι έχει συμβεί και πώς έχουν αισθανθεί. Μετά, ο διαμεσολαβητής ανακεφαλαιώνει όσα έχουν αναφερθεί χρησιμοποιώντας τεχνικές παράφρασης και

θετικής αναπλαισίωσης. Η φάση αυτή βοηθά τις εμπλεκόμενες πλευρές να σκεφτούν θετικά και να προτείνουν λύσεις για την επίλυση του συμβάντος. Πράγματι, η ανάλυση και η ανασύνθεση μιας σύγκρουσης αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για την επίλυσή της (Αρτινοπούλου, 2010· Θάνος, 2017· Γιαννάτου & Μπαφίτη, 2026).

Οι λύσεις που προτείνει η κάθε πλευρά εκφράζουν τα συμφέροντά της και η συμφωνία σε μία κοινή λύση, εκφράζει τα συμφέροντα και των δύο πλευρών. Έτσι και οι δύο πλευρές είναι κερδισμένες (win-win). Οι δύο πλευρές δεσμεύονται για την τήρηση της συμφωνίας με την υπογραφή του Συμφωνητικού Επίλυσης (έγγραφο της διαμεσολάβησης) (Θάνος, 2013, 2017 & 2019· Αρτινοπούλου, 2010).

Οι αρχές και η ίδια η διαδικασία της διαμεσολάβησης συμβάλλουν στην επιτυχία της, αφού οι εμπλεκόμενες πλευρές σε ένα πλαίσιο εχεμύθειας, εμπιστοσύνης, ουδετερότητας, ισότητας και σεβασμού και με ενεργή συμμετοχή, εκφράζουν τις απόψεις τους με γνήσιο τρόπο, κατανοούν τι έχει συμβεί και οδηγούνται σε λύσεις που είναι ωφέλιμες για όλους. Η υπογραφή του Συμφωνητικού Επίλυσης αποτελεί δέσμευση και για τις δύο πλευρές να τηρήσουν τη λύση που συμφώνησαν από κοινού.

Στάδια εφαρμογής της διαμεσολάβησης στο σχολείο – Εκπαίδευση των μαθητών

Η εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Κάθε στάδιο είναι αναγκαίο και προϋπόθεση του προηγούμενου για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Τα στάδια είναι τα εξής:

α) Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας: Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς ενημερώνονται για την υλοποίηση του προγράμματος της διαμεσολάβησης στο σχολείο. Η ενημέρωση αφορά στον ορισμό, τον σκοπό, τους στόχους και την εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο.

β) Διερεύνηση του σχολικού κλίματος: Η διερεύνηση γίνεται με ερωτηματολόγιο που συμπληρώνουν οι μαθητές του σχολείου και αφορά στις μορφές και τη συχνότητα της βίας και στη δική τους εμπλοκή, στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και γενικότερα στο σχολικό κλίμα και στον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσαν να επιλύουν τις διαφορές τους.

γ) Επιλογή και εκπαίδευση των μαθητών: Γίνεται επιλογή των μαθητών που θα εκπαιδευτούν στη διαμεσολάβηση και στη συνέχεια ακολουθεί η εκπαίδευσή τους. Ο χρόνος εκπαίδευσης των μαθητών αποτελεί μια σημαντική δυσκολία στην εφαρμογή του προγράμματος. Η εκπαίδευση των μαθητών περιλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές: ορισμός, μορφές και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού, αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων με έμφαση στην ενσυναίσθηση, δεξιότητες επικοινωνίες με έμφαση στην ενεργητική ακρόαση, ανάλυση και ανασύνθεση μιας σύγκρουσης, τα χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή, η συνεδρία και τα έγγραφα μιας διαμεσολάβησης. Η εκπαίδευση των μαθητών ολοκληρώνεται με εικονικές διαμεσολαβήσεις στον ρόλο του διαμεσολαβητή, αλλά και του διαμεσολαβούμενου.

δ) Προετοιμασία και υλοποίηση διαμεσολαβήσεων. Δημιουργία γραφείου διαμεσολάβησης, διευθέτηση χώρου για το κουτί της διαμεσολάβησης, ενημέρωση των μαθητών για την έναρξη των διαμεσολαβήσεων (τι είναι διαμεσολάβηση, διαδικασία αίτησης διαμεσολάβησης, εικονικές διαμεσολαβήσεις, κ.λπ.), ενημέρωση των γονέων και ακολουθεί η υλοποίηση των διαμεσολαβήσεων.

ε) Αξιολόγηση των διαμεσολαβήσεων. Η αξιολόγηση αφορά στο είδος των περιστατικών που παραπέμφθηκαν για διαμεσολάβηση, οι λύσεις που συμφωνήθηκαν, η επιτυχής ή μη έκβαση της λύσης που προτάθηκε, τα συναισθήματα των μαθητών, κ.ά. (Θάνος, 2011, 2017 & 2019· Θάνος, Κολοφωτιά & Χατζάκη, 2011· Θάνος, Τσατσάκης, Σταγάκης & Κατσιούλας, 2013)

Η εφαρμογή της διαμεσολάβησης στην Ελλάδα

Η σχολική διαμεσολάβηση ομοτίμων (peer mediation) εφαρμόζεται παγκοσμίως σε αρκετές χώρες. Τη δεκαετία του 2000 εφαρμόστηκε σε 3.500 σχολεία της Σουηδίας. Σήμερα εφαρμόζεται σε σχολεία πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως της Ιταλίας, της Γερμανίας, της Αυστρίας, του Βελγίου και της Ισπανίας (Αρτινοπούλου, 2026).

Στην Ελλάδα, η εφαρμογή της διαμεσολάβησης ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 2000, στο 2ο Γυμνάσιο Ασπρόπυργου (σχολικό έτος 2005-2006). Το σχολικό έτος 2008-2009, εφαρμόστηκε πιλοτικά στην Ιωνίδειο Σχολή και στο 14ο Γυμνάσιο Λάρισας. Το επόμενο σχολικό έτος, 2009-2010, εφαρμόστηκε στο 5ο Γυμνάσιο Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης και στο Βαρβάκειο Πειραματικό Λύκειο. Στις αρχές της δεκαετίας του 2010, εφαρμόζεται σε αρκετά γυμνάσια: Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο, Γερμανική Σχολή Θεσσαλονίκης, 2ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου, Γυμνάσιο Φυλής και 2ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2017, εντοπίστηκαν 27 σχολεία που εφάρμοζαν τη σχολική διαμεσολάβηση (Κουρκούτας, Θάνος, Γιαννάτου & Βιταλάκη, 2014· Θάνος, 2017· Θάνος & Σταθά, 2018).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το πρώτο σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε η διαμεσολάβηση, ήταν το Δημοτικό Σχολείο Αρμένων Ρεθύμνου, το σχολικό έτος 2009-2010. Στις αρχές της δεκαετίας του 2010, εφαρμόστηκε στο 5ο Βαλάνειο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στη συνέχεια, πέρασαν κάποια χρόνια για να εφαρμοστεί και σε άλλα δημοτικά σχολεία (Θάνος, 2017).

Σημαντικό ρόλο στην διάδοση της διαμεσολάβησης στα σχολεία διαδραμάτισε η έκδοση του βιβλίου «Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού» (εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη) που έγραψε η κ. Β. Αρτινοπούλου (2010) και η έκδοση του συλλογικού τόμου «Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία» (εκδόσεις Πεδίο), το οποίο επιμελήθηκε ο κ. Θ. Θάνος (2011). Στη συνέχεια εκδόθηκε οδηγός για τη σχολική διαμεσολάβηση με τίτλο «Σχολική διαμεσολάβηση. Οδηγός για την επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο» (εκδόσεις Αντιγόνη) με συγγραφείς την Ειρ. Γρηγοριάδου και την Αθ. Τέλλιου (2016) και την επόμενη χρονιά το βιβλίο που έγραψε ο Θ. Θάνος (2017) με τίτλο «Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση» (εκδόσεις Κυριακίδη).

Αρχές της δεκαετίας του 2010, το Μαράσλειο Διδασκαλείο «Μ. Αμαριώτου» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης οργάνωσε Επιστημονική Ημερίδα με τη θέμα τη σχολική διαμεσολάβηση. Επίσης, μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του Διδασκαλείου «Μ. Αμαριώτου» εκπαιδεύτηκαν στη διαμεσολάβηση από το Ελληνικό Κέντρο Κοινωνικής Διαμεσολάβησης (Θάνος, 2017).

Στα μέσα της δεκαετίας του 2010, ιδρύθηκε το Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης (ΔΣΣΔ) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός του είναι η εφαρμογή του προγράμματος της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η υποστήριξή τους και η ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Στόχοι του Δικτύου μεταξύ άλλων είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση των μαθητών στη σχολική διαμεσολάβηση, η εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η καταγραφή και υποστήριξη των σχολείων που εφαρμόζουν τη διαμεσολάβηση στο σχολείο, κ.ά. Στο Δίκτυο είναι εγγεγραμμένα 950 περίπου σχολεία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και τύπων σχολείων (https://dssd.ecedu.uoi.gr/)

Σήμερα, η διαμεσολάβηση εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία, όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής την έχει εντάξει στις πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού με ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα του (https://www2.iep.edu.gr/el/ odigoi-kai-ergaleia-m/sxoliki-diamesolavisi).

Αξιολόγηση εφαρμογής της διαμεσολάβησης

Η αξιολόγηση της σχολικής διαμεσολάβησης θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εφαρμογής της, γιατί μπορεί να παρέχει πληροφορίες αφενός για τα είδη των περιστατικών, τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων (φύλο και τάξη), τις λύσεις που προτείνονται, αν υπήρξε υποτροπιασμός (επανάληψη των τσακωμών), κ.ά. και αφετέρου για τις αδυναμίες που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη διάρκεια των συνεδριών διαμεσολάβησης και χρήζουν βελτίωση. Στην αξιολόγηση της διαμεσολάβησης μπορούν να συμμετέχουν οι διαμεσολαβητές, οι μαθητές που έκαναν διαμεσολάβηση για να βρουν λύση στο πρόβλημα, οι μαθητές του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι γονείς. Μέσα από τις αξιολογήσεις προκύπτουν συγκεκριμένα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης στην επίλυση των συγκρούσεων και των διαφορών, γεγονός που μπορεί να πείσει όσους έχουν επιφυλάξεις για την εφαρμογή του προγράμματος. Στα σχολεία που εφαρμόζουν τη διαμεσολάβηση, συνήθως, γίνεται άτυπη αξιολόγηση: «γραπτή αξιολόγηση όχι, στο μυαλό μου μόνο», ανέφερε μία εκπαιδευτικός (Θάνος, 2017˙Θάνος & Σταθά, 2018).

Οι πρώτες αξιολογήσεις σε προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία. Οι αξιολογήσεις εφαρμογής προγραμμάτων διαμεσολάβησης σε αυτά τα σχολεία έδειξαν ότι: μειώθηκε η βία και τα φαινόμενα σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών, ενδυναμώθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η ακαδημαϊκή τους επίδοση, βελτιώθηκε το σχολικό κλίμα, οι μαθητές ανέπτυξαν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες κ.ά. Σημαντικά ευρήματα των αξιολογήσεων της εφαρμογής της διαμεσολάβησης στα σχολεία ήταν ότι μειώθηκε ο υποτροπιασμός καθώς οι μαθητές που τσακώθηκαν δεν ξανατσακώθηκαν στη συνέχεια και ότι τα περιστατικά βίας επιλύθηκαν (Θάνος, Κολοφωτιά, Χατζάκη, 2011˙ Θάνος, Θ., Τσατσάκης, Α., Σταγάκης, Β. & Κατσιούλας, 2013˙ Thanos & Dalakas, 2014).

Σε δημοτικό σχολείο επιχειρήθηκε αξιολόγηση διαχρονικής εφαρμογής της διαμεσολάβησης (τέσσερα συνεχόμενα χρόνια: 2012-13 έως). Κατά μέσο όρο έγιναν 31 διαμεσολαβήσεις κάθε χρόνο. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν στην πλειονότητά τους αγόρια (70%). Επίσης, στην πλειονότητα των περιστατικών οι συγκρούσεις ήταν μεταξύ μαθητών του ίδιου φύλου και της ίδιας τάξης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι τα περιστατικά που παραπέμπονται για διαμεσολάβηση αφορούν ήπιες μορφές λεκτικής και σωματικής βίας, οι λύσεις που προτάθηκαν αποσκοπούν στην αποκατάσταση των σχέσεων (να γίνουν φίλοι, να δώσουν τα χέρια, να ζητήσουν συγνώμη, κ.λπ.) και οι μαθητές δεν ξανατσακώθηκαν. (Θάνος & Νταλάκας, 2018).

Σε έρευνα (σχολικό έτος 2016-2017) επιχειρήθηκε η καταγραφή των σχολείων στην Ελλάδα που εφαρμόζουν ή είχαν εφαρμόσει τη διαμεσολάβηση. Εντοπίστηκαν 21 σχολεία (δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια). Σε ορισμένα σχολεία δεν έγινε καθόλου αξιολόγηση, ενώ σε άλλα η αξιολόγηση ήταν πολύ γενική και προφορική. Σε κάποια ελάχιστα σχολεία πραγματοποιήθηκε συστηματική αξιολόγηση με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για την εφαρμογή του προγράμματος ανέφεραν ότι η διαμεσολάβηση έχει θετικά αποτελέσματα στο σχολείο και οι γονείς υποστηρίζουν την εφαρμογή της (Θάνος & Σταθά, 2018).

Η αξιολόγηση προγραμμάτων διαμεσολάβησης σε δίκτυα σχολείων έδειξε θετικά αποτελέσματα, παρόμοια με αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω: Επίλυση της διαφοράς, βελτίωση των σχέσεων, απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης των διαφορών, κ.ά. (Νταλάκας & Σολδάτου, 2025· Νταλάκας, Καραβά & Σκαφίδα. 2026). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και διεθνώς από την αξιολόγηση των προγραμμάτων. Αναφέρεται υψηλό ποσοστό επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, βελτίωση των σχέσεων, μείωση της βίας, κ.λπ. Οι εκπαιδευτικού αποτιμούν θετικά την εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο τους (Turk, 2017· Merbouh & Mokeddem, 2025).

Διακυβεύματα στην εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης

Παρόλο που η εφαρμογή της διαμεσολάβησης στα σχολεία έχει θετικά αποτελέσματα, ωστόσο, δεν εφαρμόζεται ευρέως και με συστηματικό τρόπο. Παρατηρείται, μάλιστα, το φαινόμενο, σχολεία που εφάρμοζαν τη σχολική διαμεσολάβηση για ένα ή περισσότερο χρόνια να μη συνεχίζουν την εφαρμογή της. Οι δυσκολίες της εφαρμογής της διαμεσολάβησης στο σχολείο συνδέεται με διάφορους παράγοντες, όπως:

α) Η κουλτούρα και η πολιτική του σχολείου για την αντιμετώπιση της βίας. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί και γονείς οι οποίοι θεωρούν ότι η τήρηση των κανόνων, η ειρηνική συμβίωση μεταξύ των μαθητών και γενικότερα η πειθαρχία επιτυγχάνεται με ποινές και τιμωρίες και ότι οι εναλλακτικές πρακτικές επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών είναι αναποτελεσματικές (Sellman, 2011).

β) Μια άλλη σημαντική παράμετρος για την εφαρμογή της διαμεσολάβησης είναι η υποστήριξη του προγράμματος από τα μέλη και τη διεύθυνση της σχολικής κοινότητας. Στα σχολεία που η διαμεσολάβηση τυγχάνει γενικής αποδοχής εφαρμόζεται χωρίς προβλήματα και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, στα σχολεία που η διαμεσολάβηση δεν έχει την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρουσιάζονται πολλά εμπόδια (πχ., άρνηση των εκπαιδευτικών να συναινέσουν στην απουσία των μαθητών από το μάθημα για να κάνουν διαμεσολάβηση) και στη συνέχεια σταματάει η εφαρμογή της (Flecknoe, 2005· Θάνος, 2017· Νταλάκας & Σολδάτου, 2025).

γ) Η έλλειψη θεσμικού πλαισίου για τη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν στην εφαρμογή της διαμεσολάβησης, όπως ο χώρος και ο χρόνος εκπαίδευσης των μαθητών ως διαμεσολαβητές και διεξαγωγής των διαμεσολαβήσεων, ο συντονισμός του προγράμματος και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ο φορέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης των μαθητών, κ.ά.. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικές δυσκολίες τον χρόνο που θα πρέπει να βρουν για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, καθώς δεν προβλέπεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Συνήθως, η εκπαίδευση των μαθητών γίνεται στο πλαίσιο διαφόρων προγραμμάτων, όπως αγωγή υγείας, ενεργού πολίτη, ευέλικτη ζώνη κ.λπ. Επίσης, η έλλειψη χώρων για τη δημιουργία «γραφείου διαμεσολάβησης», όπου θα διεξάγονται οι διαμεσολαβήσεις αποτελεί σημαντικό πρόβλημα, καθώς η διαδικασία θα πρέπει να γίνεται σε κατάλληλο χώρο και να διασφαλίζεται η εχεμύθεια (Urbańska, 2023· Πούλιος & Θάνος, 2026).

δ) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σχολική διαμεσολάβηση, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εφαρμογή της. Ελλείψει θεσμικού πλαισίου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επαφίεται σε δικές τους πρωτοβουλίες μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, συνέδρια, κ.λπ. ή στο πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Molekoa & Malahlela, 2026· Θάνος, 2017). Στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω υπάρχει κάποιο υλικό για τη διαμεσολάβηση, το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί.

ε) Λοιποί παράγοντες: Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της διαμεσολάβησης στο σχολείο, όπως ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κινήτρων για την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα (συντονισμός, εκπαίδευση μαθητών, κ.λπ.), κ.ά. (Πούλιος & Θάνος, 2026)

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή εναλλακτικών πρακτικών ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολείο αποτελεί μια αναγκαιότητα, αφού οι τιμωρητικές και γενικότερα οι παραδοσιακές πρακτικές είναι αναποτελεσματικές. Αντίθετα, οι εναλλακτικές πρακτικές, όπως η σχολική διαμεσολάβηση έχουν θετικά αποτελέσματα στο σχολείο, όπως προκύπτει από την αξιολόγησή τους.

Πράγματι, η σχολική διαμεσολάβηση εφαρμόζεται σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Στην Ελλάδα, ξεκίνησε να εφαρμόζεται δειλά και σε μεμονωμένα σχολεία από τα μέσα της δεκαετίας του 2000. Έως τα τέλη της δεκαετίας του 2010, τα σχολεία που εφάρμοζαν τη διαμεσολάβηση ήταν πολύ λίγα. Τα τελευταία πέντε χρόνια τα σχολεία έχουν αυξηθεί σημαντικά. Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή διαδραμάτισαν οι εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων, άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, η διεξαγωγή επιστημονικών ημερίδων και συνεδρίων, επιμορφωτικά προγράμματα και η συμπερίληψη της διαμεσολάβησης στην Εθνική Στρατηγική 2025-2030 στο πλαίσιο της πολιτικής «Εκπαιδεύοντας μη βίαιους πολίτες» (Αρτινοπούλου, 2026· Θάνος, 2017).

Στο Σχέδιο Νόμου με τίτλο «Κώδικας Εναλλακτικής Επίλυσης Διαφορών και άλλες διατάξεις» του Υπουργείου Δικαιοσύνης για τη Διαμεσολάβηση, τα άρθρα 102 έως 111 αφορούν στη σχολική διαμεσολάβηση και την εφαρμογή της στα σχολεία. Πρόκειται για μια θετική εξέλιξη, ωστόσο υπάρχουν ζητήματα τα οποία αφορούν στην παιδαγωγική διάσταση του θεσμού της σχολικής διαμεσολάβησης και στην εξαίρεση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (άρθρο 102, παρ. 5).

Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β. (2011). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (39-46). Αθήνα: Πεδίο.

Αρτινοπούλου, Β. (2026, υπό έκδοση). Η σχολική διαμεσολάβηση ως εμβληματική πολιτική της Εθνικής Στρατηγικής για την Πρόληψη της Βίας κατά των Παιδιών και την Αντιμετώπιση της Παραβατικότητας Ανηλίκων 2025-2030. Στο Θ. Θάνος, Α. Κατσικάς, Π. Πούλιος, Β. Κρανιά & Α. Τσατσάκης (επιστ. επιμ.), *Σχολική διαμεσολάβηση. Εναλλακτικές πρακτικές ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γιαννάτου, Α. & Μπαφίτη, Α. (2026). *Σχολική διαμεσολάβηση. Φίλοι και φίλες της αυλής*. Αθήνα: Πατάκης.

Flecknoe, M. (2005). What does anyone know about peer mediation? *Improving Schools*, *8*(2), 221–235

Θάνος, Θ. (2011). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία. Επανορθωτική δικαιοσύνη, Σχολική διαμεσολάβηση, Ποινική συνδιαλλαγή*. Αθήνα: Πεδίο.

Θάνος, Θ. (2013) Σχολική διαμεσολάβηση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στο Ε. Ταρατόρη, Α. Καραφύλλης & Α. Φουτσιτζή (επιμ.), *Σχολική βία και εκφοβισμός* [Πρακτικά Ημερίδας] (162-179). Αλεξανδρούπολη: Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Θάνος, Θ. (2017) *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, αξιολόγηση, εφαρμογή* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2019) Σχολική διαμεσολάβηση: Μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα* τ.Β΄(6), 28-36.

Θάνος, Θ., Κολοφωτιά, Σ. & Χατζάκη, Μ. (2011) Πιλοτική εφαρμογή της διαμεσολάβησης σε δημοτικό σχολείο. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία* (47-76). Αθήνα: Πεδίο.

Θάνος, Θ. & Νταλάκας, Χ. (2018). Σχολική διαμεσολάβηση: Διαχρονική εφαρμογή και αξιολόγηση σε δημοτικό σχολείο. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (163-174). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. & Σταθά, Π. (2018). Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: Μια πρώτη προσέγγιση. Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 175-190). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Θάνος, Θ., Τσατσάκης, Α., Σταγάκης, Β. & Κατσιούλας, Κ. (2013) Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών και εφαρμογής. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα*. *Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις - Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις.* (317-335). Αθήνα: Τόπος.

Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2018). *Σχολική Βία - Σχολικός Εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, Διαστάσεις, Αντιμετώπιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: school mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education* (Routledge), *42*(3), 290–317.

Κουρκούτας, Η., Θάνος, Θ., Βιταλάκη, Ε. & Γιαννάτου, Α. (2014) Εναλλακτικές εκπαιδευτικές και κλινικές παρεμβάσεις για μαθητές με σοβαρά προβλήματα σχολικής προσαρμογής: το παράδειγμα του προγράμματος διαμεσολάβησης ομηλίκων. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (επιστ. επιμ.), *Συμβουλευτική ομηλίκων στην εκπαίδευση* (257-292). Αθήνα: Πεδίο.

Merbouh, El. H. & Mokeddem, A. (2025). Successful models and experiences of school around the world. *El Mohtaref Journal of Sports Science. Social And Human Science*, *12*(4), 400-411.

Molekoa, M. A. & Malahlela, M. K. (2026). Effective mediation strategies for addressing social communication disorder in inclusive primary classrooms: Implications for teacher training. *African Journal of Disability 15*(0), 1-11.

Νταλάκας, Χ. & Σολδάτου, Μ. (2025). Σχολική διαμεσολάβηση: Αποτίμηση από την εφαρμογή του προγράμματος στα σχολεία της Λευκάδας. Στο Β. Συμεωνίδης, Σ. Σωτηρίου & Κ. Παπακώστα (επιμ.), *Σύμβουλοι Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτική πολιτική, ρόλοι, τάσεις και εξελίξεις,* Πρακτικά Συνεδρίου, (σελ. 855-863). Πειραιάς: Πανελλήνια Ένωση Συμβούλων Εκπαίδευσης.

Νταλάκας, Χ., Καραβά, Ζ. & Σκαφίδα, Φ. (2026, υπό έκδοση). Η σχολική διαμεσολάβηση στην εκπαιδευτική κοινότητα της Κορινθίας: γέφυρα μετάβασης και συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Στο Θ. Θάνος, Α. Κατσικάς, Π. Πούλιος, Β. Κρανιά & Α. Τσατσάκης (επιστ. επιμ.), *Σχολική διαμεσολάβηση. Εναλλακτικές πρακτικές ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πούλιος, Π. & Θάνος, Θ. (2026, υπό δημοσίευση). Διερεύνηση Εμποδίων στην Εφαρμογή Προγραμμάτων Σχολικής Διαμεσολάβησης σε Σχολεία της Ελλάδας Στο Θ. Θάνος, Α. Κατσικάς, Π. Πούλιος, Β. Κρανιά & Α. Τσατσάκης (επιστ. επιμ.), *Σχολική διαμεσολάβηση. Εναλλακτικές πρακτικές ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Sellman, E.-M. (2011) Peer mediation services for conflict resolution in schools: What transformations in activity characterise successful implementation? *British Educational Research Journal, 37*(1), 45-60.

Thanos, Th. & Dlalakas, Ch. (2014) Peer mediation: Application to a primary school. In E. Arvanitis & A. Kameas (eds): *Intercultural Mediation in Europe. Narratives of Professional Transformation* (pp. 215-233). Illinois (USA): Common Ground.

Turk, F. (2017). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: A meta-analysis study. *International Education Studies*; Vol. 11, No. 1, 25-43.

Urbańska, M. (2023). Mediations in the school practice in the educational environment. *Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskie*, 30, 219–238

Από τις διεθνείς τάσεις στην πράξη: Εκπαίδευση για την Αειφορία, την κλιματική αλλαγή και την κλιματική δικαιοσύνη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης

Γεώργιος Μαλανδράκης
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

Περίληψη

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία και την κλιματική αλλαγή αποκτά ολοένα πιο κεντρική θέση στη διεθνή εκπαιδευτική ατζέντα, με αυξανόμενη έμφαση στη μετασχηματιστική μάθηση, την ανάπτυξη ικανοτήτων, τη συμμετοχή και τη δράση. Παράλληλα, η κλιματική δικαιοσύνη αναδεικνύεται ως κρίσιμη διάσταση της κλιματικής εκπαίδευσης, καθώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την κατανόηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων προς ζητήματα ευθύνης, ανισοτήτων, συμμετοχής και δίκαιης μετάβασης σε μια αειφόρο κοινωνία. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει βασικές διεθνείς τάσεις, σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τη μετάβαση από μεμονωμένες διδακτικές πρακτικές σε ολιστικές προσεγγίσεις σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση παγκόσμιων προκλήσεων με τοπικά και ζητήματα, αξιοποιώντας το Ρέθυμνο ως παράδειγμα «ζωντανού εργαστηρίου» αειφορίας και κλιματικής εκπαίδευσης. Μέσα από θέματα όπως το σχολικό 'αποτύπωμα', ο τουρισμός, το νερό, η κατανάλωση, η θερμική επιβάρυνση και το παράκτιο μέτωπο, αναδεικνύονται δυνατότητες διαθεματικής, συμμετοχικής και προσανατολισμένης στη δράση μάθησης. Συμπερασματικά, η Εκπαίδευση για την Αειφορία δεν αποτελεί πρόσθετη ύλη, αλλά έναν τρόπο επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας με γνώση, υπευθυνότητα και δικαιοσύνη.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαίδευση για την Αειφορία, Κλιματική Εκπαίδευση, Κλιματική Δικαιοσύνη

Εισαγωγή: Γιατί η αειφορία, η κλιματική αλλαγή και η κλιματική δικαιοσύνη βρίσκονται πλέον στον πυρήνα της εκπαιδευτικής ατζέντας

Οι σύγχρονες περιβαλλοντικές και κοινωνικές προκλήσεις έχουν μεταβάλει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης. Η κλιματική αλλαγή, η απώλεια της βιοποικιλότητας, η υποβάθμιση των οικοσυστημάτων, η εξάντληση των φυσικών πόρων και οι αυξανόμενες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως ανεξάρτητα προβλήματα, αλλά ως αλληλένδετες διαστάσεις μιας ευρύτερης κρίσης αειφορίας. Παράλληλα, γίνεται όλο και περισσότερο εμφανές ότι οι επιπτώσεις της περιβαλλοντικής και κλιματικής κρίσης δεν κατανέμονται ισότιμα μεταξύ χωρών, κοινωνικών ομάδων και γενεών. Η εκπαίδευση καλείται, επομένως, όχι μόνο να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις επιστημονικές διαστάσεις αυτών των προβλημάτων, αλλά και να τους προετοιμάσει ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, κριτικά και υπεύθυνα στη διαμόρφωση περισσότερο βιώσιμων και δίκαιων κοινωνιών.

Η μετατόπιση αυτή αποτυπώνεται με σαφήνεια στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως βασικό μηχανισμό επίτευξης της βιώσιμης ανάπτυξης (UNESCO, 2020). Ειδικότερα, ο Στόχος 4.7 των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης προβλέπει ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την

προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένου, μεταξύ άλλων, της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, της παγκόσμιας πολιτειότητας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας (United Nations, 2015).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development – ESD) αποκτά, στο πλαίσιο αυτό, έναν περισσότερο μετασχηματιστικό προσανατολισμό. Στον οδικό χάρτη *Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030* (ESD for 2030), η UNESCO (2020) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση δεν αρκεί να μεταδίδει γνώσεις σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα· απαιτείται να συμβάλλει σε ευρύτερες ατομικές και κοινωνικές μεταβολές που θα επιτρέψουν την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων αειφορίας. Για τον σκοπό αυτό, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική πολιτική, στον μετασχηματισμό των μαθησιακών περιβαλλόντων, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στην ενεργοποίηση των νέων και στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη δράση σε τοπικό επίπεδο (UNESCO, 2020). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία μετακινείται, έτσι, από ένα μοντέλο κυρίως ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης προς ένα μοντέλο ανάπτυξης ικανοτήτων, συμμετοχής και δράσης.

Η κλιματική αλλαγή έχει τα τελευταία χρόνια αποκτήσει ακόμη πιο κεντρική θέση σε αυτή τη διεθνή συζήτηση. Η Έκτη Έκθεση Αξιολόγησης της Διακυβερνητικής Επιτροπής για την Κλιματική Αλλαγή (Intergovernmental Panel on Climate Change – IPCC) επιβεβαιώνει την ανθρωπογενή προέλευση της σημερινής κλιματικής μεταβολής και αναδεικνύει την ανάγκη για ταχεία μείωση των εκπομπών, προσαρμογή στις ήδη αναπόφευκτες επιπτώσεις και ενίσχυση της κλιματικής ανθεκτικότητας (IPCC, 2023). Η κλιματική εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές/τριες όχι μόνο για την κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής, αλλά και για τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μετριασμού, προσαρμογής και κοινωνικού μετασχηματισμού (Stevenson et al., 2017).

Στο πλαίσιο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία και η έννοια της *κλιματικής δικαιοσύνης*. Η κλιματική αλλαγή χαρακτηρίζεται από έντονες ασυμμετρίες: οι πληθυσμοί και οι χώρες που έχουν συμβάλει λιγότερο στη δημιουργία του προβλήματος είναι συχνά περισσότερο εκτεθειμένοι στις επιπτώσεις του, ενώ οι δυνατότητες προσαρμογής και προστασίας διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το εισόδημα, τον τόπο κατοικίας, το φύλο, την ηλικία και άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Παράλληλα, προκύπτουν ζητήματα διαγενεακής δικαιοσύνης, καθώς οι αποφάσεις της σημερινής γενιάς επηρεάζουν τις συνθήκες ζωής των μελλοντικών γενεών. Η κλιματική αλλαγή, συνεπώς, δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκλειστικά ως φυσικό ή τεχνικό πρόβλημα, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα ζήτημα κοινωνικής, πολιτικής και ηθικής φύσης.

Κατά συνέπεια, η διεθνής εκπαιδευτική ατζέντα φαίνεται να διαγράφει μια σταδιακή, αλλά ουσιαστική μετατόπιση: από την περιβαλλοντική ενημέρωση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία, από την Εκπαίδευση για την Αειφορία σε μια περισσότερο συστηματική κλιματική εκπαίδευση και, πιο πρόσφατα, προς προσεγγίσεις που ενσωματώνουν ρητά ζητήματα κλιματικής δικαιοσύνης. Η πορεία αυτή δεν συνεπάγεται την αντικατάσταση του ενός πεδίου από το άλλο. Αντίθετα, πρόκειται για μια διεύρυνση του περιεχομένου και των σκοπών της εκπαίδευσης: από τη γνώση στην ικανότητα δράσης, από την ατομική συμπεριφορά στη συλλογική και θεσμική αλλαγή και από την αντιμετώπιση του περιβάλλοντος ως αποκλειστικά οικολογικού ζητήματος στην κατανόηση των πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ περιβάλλοντος, κοινωνίας, οικονομίας και δικαιοσύνης.

Με αφετηρία αυτή τη μεταβολή, η παρούσα εργασία εξετάζει τις βασικές διεθνείς τάσεις που διαμορφώνουν σήμερα την Εκπαίδευση για την Αειφορία και την κλιματική αλλαγή και διερευνά τη σταδιακή ανάδυση της κλιματικής δικαιοσύνης ως αναπόσπαστης διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στον τρόπο με τον οποίο αυτές μπορούν να διαφοροποιηθούν και να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης,

καθώς και στη μετάβαση από μεμονωμένες διδακτικές παρεμβάσεις σε περισσότερο ολιστικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν ολόκληρο το σχολείο και την τοπική κοινότητα. Υπό αυτή την έννοια, το βασικό ερώτημα δεν είναι πλέον μόνο *τι πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι για την αειφορία και την κλιματική αλλαγή*, αλλά κυρίως *ποιες ικανότητες, αξίες και δυνατότητες συμμετοχής χρειάζονται* ώστε να μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση *ενός περισσότερο βιώσιμου, ανθεκτικού και δίκαιου μέλλοντος.*

Διεθνείς τάσεις στην Εκπαίδευση για την Αειφορία και την κλιματική αλλαγή

Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) κατά τις τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζεται από μια σταδιακή μετατόπιση από προσεγγίσεις που επικεντρώνονταν κυρίως στη μετάδοση περιβαλλοντικής γνώσης προς περισσότερο ολιστικές, συμμετοχικές και μετασχηματιστικές μορφές εκπαίδευσης. Η μετατόπιση αυτή δεν αναιρεί τις αρχικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οι οποίες έχουν τεθεί ήδη από τη Διακήρυξη της Τιφλίδας το 1977 και αφορούν την ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων και συμμετοχής, καθώς και την κατανόηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των οικολογικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών διαστάσεων των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Σήμερα, ωστόσο, οι αρχές αυτές διευρύνονται και επαναπροσδιορίζονται υπό το πρίσμα της κλιματικής κρίσης, της ανάγκης για συστημικές αλλαγές και της προετοιμασίας των πολιτών να συμμετέχουν ενεργά στη μετάβαση προς περισσότερο βιώσιμες κοινωνίες (UNESCO, 2020).

Μία *πρώτη* σημαντική διεθνής τάση αφορά την ενίσχυση των *μετασχηματιστικών, ενεργητικών και προσανατολισμένων στη δράση παιδαγωγικών προσεγγίσεων*. Η ΕΑΑ δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως διαδικασία απλής ενημέρωσης για περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά ως εκπαίδευση που επιδιώκει να δώσει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να αμφισβητούν εδραιωμένες παραδοχές, να εξετάζουν διαφορετικές οπτικές, να διαχειρίζονται σύνθετα προβλήματα και να φαντάζονται εναλλακτικά και περισσότερο βιώσιμα μέλλοντα. Η *Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030* (ESD for 2030) της UNESCO δίνει ρητή έμφαση στην ανάγκη για μετασχηματισμό τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και συνδέει τη μάθηση με την ενεργοποίηση των νέων και τη δράση σε τοπικό επίπεδο (UNESCO, 2020). Αντίστοιχα, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2019) δίνει έμφαση στην *ικανότητα ανάληψης δράσης* (agency) των μαθητών/τριών και σε μετασχηματιστικές ικανότητες, όπως η δημιουργία νέας αξίας, δηλαδή η ικανότητα ανάπτυξης νέων ιδεών, λύσεων και πρακτικών που συμβάλλουν σε ένα καλύτερο και πιο βιώσιμο μέλλον, η διαχείριση εντάσεων και διλημμάτων και η ανάληψη ευθύνης (OECD, 2019). Η διεθνής αυτή κατεύθυνση μεταβάλλει ταυτόχρονα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί λιγότερο ως αποκλειστικός φορέας γνώσης και περισσότερο ως συντονιστής, εμψυχωτής και σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών.

Μια *δεύτερη* τάση είναι η μετάβαση από τις αποσπασματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην *ολιστική προσέγγιση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού οργανισμού (whole-school/whole-institution approach).* Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η αειφορία δεν μπορεί να αποτελεί μόνο περιεχόμενο ενός μαθήματος ή μιας περιορισμένης χρονικά σχολικής δράσης. Οι αρχές της πρέπει να διαπερνούν ταυτόχρονα το πρόγραμμα σπουδών, τη λειτουργία και τις υποδομές του σχολείου, αλλά και τις σχέσεις με γονείς, τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα. Η UNESCO συνοψίζει αυτή την προσέγγιση στην αρχή ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μπορούν να *«μαθαίνουν αυτό που βιώνουν και να βιώνουν αυτό που μαθαίνουν»*, ώστε το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα να λειτουργεί ως ζωντανό εργαστήριο αειφορίας (UNESCO, 2020). Πρόκειται επομένως για μετάβαση από τη μεμονωμένη διδακτική πρακτική σε μια περισσότερο συστημική αντίληψη, στην οποία μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, διοίκηση και κοινότητα συμμετέχουν από κοινού στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τρίτη σημαντική τάση αφορά τη μετατόπιση προς την ανάπτυξη *ικανοτήτων για την αειφορία*, τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο όρος 'ικανότητες' (competences) είναι μια σύνθετη έννοια η οποία συνδυάζει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες και ενεργοποιείται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ευρωπαϊκό πλαίσιο *GreenComp*, το οποίο οργανώνει τις ικανότητες για την αειφορία σε τέσσερις περιοχές: ενσωμάτωση αξιών αειφορίας, αποδοχή της πολυπλοκότητας, οραματισμός βιώσιμων μελλοντικών καταστάσεων και δράση για την αειφορία (Bianchi et al., 2022). Δεν αρκεί, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το επιστημονικό περιεχόμενο της αειφορίας και της κλιματικής αλλαγής· χρειάζεται να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αμφιλεγόμενα και σύνθετα ζητήματα, να εφαρμόζουν συμμετοχικές παιδαγωγικές, να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και να υποστηρίζουν την ανάληψη δράσης από τους εκπαιδευόμενους.

Μία *τέταρτη* τάση αφορά την *ενσωμάτωση της αειφορίας σε όλο το πρόγραμμα σπουδών και την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων*. Η διεθνής κατεύθυνση απομακρύνεται σταδιακά από την αντίληψη ότι η ΕΑΑ αποτελεί ένα πρόσθετο ή αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο και προωθεί την ενσωμάτωσή της σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, από τις Φυσικές Επιστήμες και τη Γεωγραφία μέχρι τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τις Κοινωνικές Επιστήμες, την Τέχνη και την Τεχνολογία. Στο ίδιο πλαίσιο, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να διευρύνουν σημαντικά τις δυνατότητες διερεύνησης πραγματικών ζητημάτων αειφορίας, μέσα από προσομοιώσεις κλιματικών σεναρίων, γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών, ανοιχτά δεδομένα, υπολογιστές οικολογικού ή ανθρακικού αποτυπώματος και συνεργατικές διαδικτυακές πλατφόρμες. Η αξία τους δεν βρίσκεται μόνο στην τεχνολογική καινοτομία, αλλά κυρίως στη δυνατότητα σύνδεσης της μάθησης με πραγματικά δεδομένα, διαφορετικές χωρικές κλίμακες και αυθεντικά προβλήματα.

Οι τάσεις αυτές ενισχύονται και από τις πρόσφατες ευρωπαϊκές πολιτικές. Η *Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία* αναγνωρίζει την εκπαίδευση και την κατάρτιση ως βασικούς παράγοντες της πράσινης μετάβασης, ενώ η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη καλεί τα κράτη μέλη να ενσωματώσουν την αειφορία σε όλες τις πολιτικές και διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, να ενισχύσουν τη διεπιστημονική και μετασχηματιστική μάθηση, να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να αξιοποιήσουν τόσο ψηφιακά όσο και μη ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Council of the European Union, 2022). Το GreenComp λειτουργεί σε αυτό το πλαίσιο ως κοινό ευρωπαϊκό σημείο αναφοράς για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, μαθησιακών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Συνολικά, οι διεθνείς εξελίξεις δείχνουν ότι η ΕΑΑ μετακινείται από μεμονωμένες δραστηριότητες προς μια περισσότερο *μετασχηματιστική, ολιστική και προσανατολισμένη στις ικανότητες και στη δράση εκπαιδευτική προσέγγιση* (Βλ. Σχήμα 1). Η αυξανόμενη έμφαση στην κλιματική αλλαγή αποτελεί επομένως όχι απλώς μια νέα θεματική προσθήκη στην ΕΑΑ, αλλά μέρος μιας ευρύτερης αναδιαμόρφωσης των σκοπών και του περιεχομένου της.

Σχήμα 1. Τέσσερις διεθνείς τάσεις



Από την Εκπαίδευση για την Αειφορία στην Κλιματική Εκπαίδευση

Η κλιματική εκπαίδευση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πρόσφατες εξελίξεις στο ευρύτερο πεδίο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Η σχέση των δύο πεδίων είναι στενή αλλά όχι ταυτόσημη. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία διατηρεί έναν ευρύτερο προσανατολισμό, ο οποίος περιλαμβάνει περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της αειφορίας, ενώ η κλιματική εκπαίδευση εστιάζει ειδικότερα στην κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής, στον μετριασμό, στην προσαρμογή, στην ανθεκτικότητα και στην κλιματική δράση. Η αυξανόμενη ένταση και ο επείγων χαρακτήρας της κλιματικής κρίσης έχουν οδηγήσει στη σαφέστερη ανάδειξη της κλιματικής εκπαίδευσης ως διακριτής, αλλά συμπληρωματικής κατεύθυνσης της ΕΑΑ.

Η εξέλιξη αυτή συνοδεύεται από μια αντίστοιχη μετατόπιση από τον *κλιματικό γραμματισμό προς την κλιματική δράση*. Η γνώση των φυσικών μηχανισμών της κλιματικής αλλαγής παραμένει απαραίτητη, αλλά δεν θεωρείται πλέον επαρκής. Η σύγχρονη κλιματική εκπαίδευση επιδιώκει να αναπτύξει στους εκπαιδευόμενους την ικανότητα να αξιολογούν επιλογές, να κατανοούν πιθανές λύσεις και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και σε δράσεις αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής.

Παράλληλα, η κλιματική εκπαίδευση αποκτά σαφώς *διεπιστημονικό χαρακτήρα*, όπου η κλιματική αλλαγή και η αειφορία ενσωματώνονται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, από την πρώιμη εκπαίδευση έως τη διά βίου μάθηση (UNESCO, 2024). Επίσης, ιδιαίτερη σημασία έχει, η μετάβαση από αφηγήσεις που επικεντρώνονται αποκλειστικά στον κίνδυνο και την καταστροφή προς προσεγγίσεις που συνδυάζουν την επιστημονική εγκυρότητα με την *ενδυνάμωση, τη συμμετοχή και τη δυνατότητα δράσης*.

Επομένως, η κλιματική αλλαγή δεν αφορά μόνο το τι συμβαίνει στο κλίμα και τι μπορεί να γίνει για την αντιμετώπισή της, αλλά και το *ποιοι ευθύνονται περισσότερο, ποιοι υφίστανται δυσανάλογα τις συνέπειές της, ποιοι έχουν τη δυνατότητα να προσαρμοστούν και ποιοι συμμετέχουν στις αποφάσεις*. Με τον τρόπο αυτό, η κλιματική εκπαίδευση συναντά όλο και περισσότερο την έννοια της κλιματικής δικαιοσύνης.

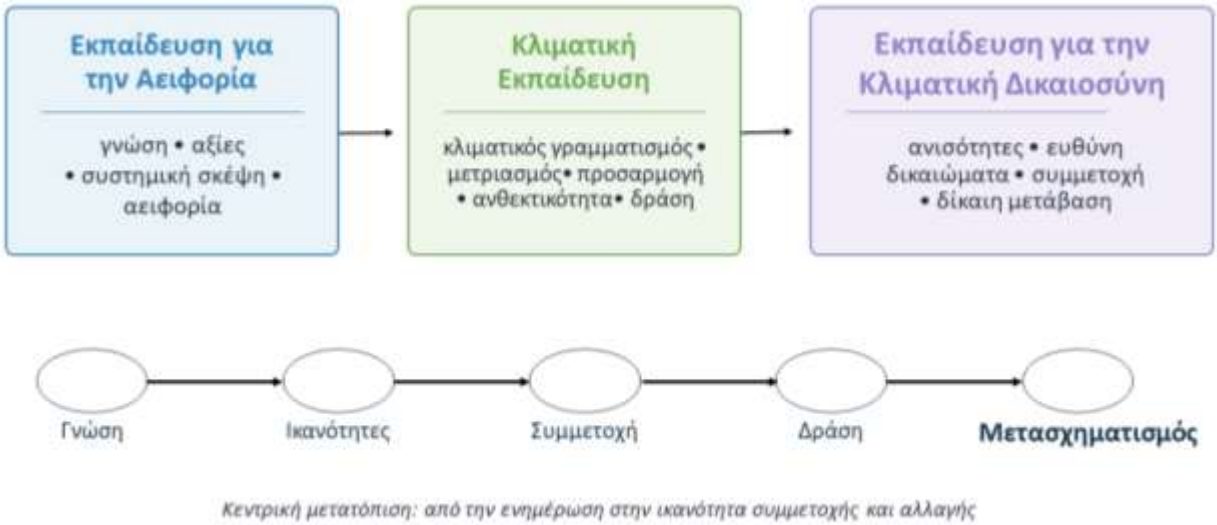
Η κλιματική δικαιοσύνη και η μετάβαση προς την Εκπαίδευση για την Κλιματική Δικαιοσύνη

Η *κλιματική δικαιοσύνη* έχει αποκτήσει αυξανόμενη σημασία στη διεθνή συζήτηση, καθώς αναδεικνύει ότι οι ευθύνες για την κλιματική αλλαγή, η έκθεση στις επιπτώσεις της και οι δυνατότητες προσαρμογής δεν κατανέμονται ισότιμα μεταξύ χωρών, κοινωνικών ομάδων και γενεών. Η κλιματική αλλαγή, επομένως, δεν αποτελεί μόνο περιβαλλοντικό ή επιστημονικό ζήτημα, αλλά και ζήτημα ισότητας, ευθύνης, δικαιωμάτων και συμμετοχής (IPCC, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, η κλιματική δικαιοσύνη περιλαμβάνει διαφορετικές αλλά αλληλένδετες διαστάσεις: *διανεμητική δικαιοσύνη*, σχετικά με την κατανομή των βαρών και των ωφελειών· *διαδικαστική δικαιοσύνη*, σχετικά με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων· *δικαιοσύνη αναγνώρισης*, σχετικά με την ορατότητα (visibility) και την αναγνώριση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων· και *διαγενεακή δικαιοσύνη*, σχετικά με τις επιπτώσεις των σημερινών επιλογών στις δυνατότητες και τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών (Schlosberg, 2007· Jenkins et al., 2016). Επομένως, το ενδιαφέρον μεταφέρεται από *το «τι συμβαίνει στο κλίμα» στο «ποιος επηρεάζεται, ποιος αποφασίζει και ποιος φέρει την ευθύνη»*.

Η ενσωμάτωση αυτής της οπτικής στην εκπαίδευση σηματοδοτεί τη μετάβαση προς μια πιο ρητή *Εκπαίδευση για την Κλιματική Δικαιοσύνη*, η οποία συνδέει την επιστημονική γνώση με την κριτική σκέψη, την ικανότητα ανάληψης δράσης και τη συλλογική συμμετοχή (βλ. Σχήμα 2). Η έμφαση μετατοπίζεται, έτσι, από την ατομική αλλαγή συμπεριφοράς προς τη διερεύνηση θεσμών, πολιτικών και κοινωνικών δομών και προς την αναζήτηση δίκαιων και βιώσιμων λύσεων. Παρά την αυξανόμενη σημασία της, η ενσωμάτωση της δικαιοσύνης στην κλιματική εκπαίδευση παραμένει ακόμη περιορισμένη, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για περισσότερο κριτικές, συμμετοχικές και κοινωνικά προσανατολισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Trott et al., 2023).

Σχήμα 2. Από την ΕΑΑ στην Εκπαίδευση για την Κλιματική Δικαιοσύνη: Εννοιολογική εξέλιξη του πεδίου και μετατόπιση των στόχων της μάθησης



Παιδαγωγικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν διεθνώς

Οι σύγχρονες διεθνείς κατευθύνσεις στην Εκπαίδευση για την Αειφορία και την κλιματική αλλαγή συγκλίνουν στην ανάγκη υπέρβασης της παραδοσιακής μετάδοσης γνώσεων και στην υιοθέτηση περισσότερο *ενεργητικών, συμμετοχικών, βιωματικών και μετασχηματιστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων*. Η αποτελεσματική κλιματική εκπαίδευση φαίνεται να συνδέεται με περιεχόμενο που έχει προσωπική και τοπική σημασία για τους μαθητές/τριες, με ενεργητικές μεθόδους μάθησης, με συζήτηση και επιχειρηματολογία, με διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων και με συμμετοχή σε σχολικά ή κοινοτικά

σχέδια δράσης (Monroe et al., 2019). Η πρόσφατη καθοδήγηση της UNESCO για το *'πρασίνισμα' των αναλυτικών προγραμμάτων (Greening Curriculum)* χαρακτηρίζει την αποτελεσματική κλιματική εκπαίδευση ως μαθητοκεντρική, κριτική, συμμετοχική, προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων και στη δράση, με στόχο όχι μόνο την κατανόηση της κλιματικής κρίσης αλλά και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων ώστε να μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπισή της (UNESCO, 2024).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη θέση κατέχουν η *διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning), η μάθηση μέσω προβλημάτων (problem-based learning) και η μάθηση μέσω σχεδίων εργασίας (project-based learning)*. Οι προσεγγίσεις αυτές επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να διερευνούν πραγματικά και σύνθετα ζητήματα, να συλλέγουν και να αξιολογούν δεδομένα, να συγκρίνουν εναλλακτικές λύσεις και να συνεργάζονται για τη διαμόρφωση προτάσεων. Πρόσφατες συστηματικές ανασκοπήσεις επιβεβαιώνουν ότι οι διερευνητικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας (project-based learning) μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση σύνθετων επιστημονικών και κλιματικών φαινομένων, καθώς και την εμπλοκή, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων των εκπαιδευομένων (Al-Kamzari & Alias, 2025· Tijani & Adeduyigbe, 2026).

Παράλληλα, αυξανόμενη έμφαση δίνεται στη *βιωματική (experiential) και βασισμένη στον τόπο μάθηση (place-based learning)*. Η σύνδεση της κλιματικής αλλαγής με ζητήματα που είναι ορατά και σημαντικά στο άμεσο περιβάλλον των μαθητών/τριών —όπως η αστική θερμική νησίδα, οι πλημμύρες, η κατανάλωση ενέργειας, οι μετακινήσεις ή η ποιότητα του δημόσιου χώρου— περιορίζει την αντιλαμβανόμενη απόσταση από το πρόβλημα και καθιστά τη μάθηση περισσότερο αυθεντική και κοινωνικά σχετική. Η σύνδεση με την τοπική κοινότητα μπορεί παράλληλα να μετατρέψει τη σχολική δραστηριότητα σε πραγματική διαδικασία διερεύνησης και συμμετοχής.

Ιδιαίτερα σημαντικές για την κλιματική εκπαίδευση και ακόμη περισσότερο για την Εκπαίδευση για την Κλιματική Δικαιοσύνη είναι οι *κριτικές και διαλογικές παιδαγωγικές*. Συζητήσεις, δημόσια αντιπαράθεση (debates), παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης και κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εξετάζουν διαφορετικές οπτικές, αξίες, συμφέροντα και κοινωνικές ανισότητες. Η κλιματική αλλαγή παρουσιάζεται έτσι όχι ως ένα πρόβλημα με αποκλειστικά τεχνικές λύσεις, αλλά ως πεδίο κοινωνικών επιλογών, ηθικών διλημμάτων και δημοκρατικής διαπραγμάτευσης. Η διεθνής βιβλιογραφία για την κλιματική δικαιοσύνη επισημαίνει ιδιαίτερα την ανάγκη για προσεγγίσεις που είναι ταυτόχρονα και *καθοδηγούμενες από αρχές δικαιοσύνης* (*justice-driven) και προσανατολισμένες στη δράση (action-oriented)*, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να συνδέουν την κατανόηση των ανισοτήτων με δυνατότητες συλλογικής και συστημικής αλλαγής (Trott et al., 2023· Trott, 2024).

Κοινός παρονομαστής των παραπάνω προσεγγίσεων είναι, τελικά, η έμφαση στην *ικανότητα δράσης (action competence/agency)*. Η μαθησιακή διαδικασία δεν ολοκληρώνεται με την κατανόηση ενός προβλήματος, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση πραγματικών δράσεων στο σχολείο ή στην κοινότητα. Η προσέγγιση αυτή δεν σημαίνει ότι η εκπαίδευση υπαγορεύει στους μαθητές/τριες συγκεκριμένες «ορθές» συμπεριφορές. Αντίθετα, επιδιώκει να αναπτύξει την ικανότητά τους να εξετάζουν εναλλακτικές επιλογές, να παίρνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες αλλαγής. Με αυτή την έννοια, οι παιδαγωγικές που κυριαρχούν διεθνώς συγκλίνουν σε μια αντίληψη της εκπαίδευσης ως διαδικασίας *κατανόησης, κριτικού αναστοχασμού, συμμετοχής και δράσης*.

Εκπαίδευση για την Αειφορία, το κλίμα και τη δικαιοσύνη σε όλες τις βαθμίδες

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία, την κλιματική αλλαγή και την κλιματική δικαιοσύνη αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με διαφοροποίηση της πολυπλοκότητας, της αυτονομίας και του είδους συμμετοχής ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευομένων (UNESCO, 2024). Στις μικρότερες ηλικίες η έμφαση μπορεί να δίνεται στην παρατήρηση, τη σχέση με τον τόπο και τη φροντίδα, ενώ στις μεγαλύτερες μπορούν να εισάγονται περισσότερο σύνθετα ζητήματα, όπως η διαχείριση πόρων, οι κοινωνικές ανισότητες, οι συγκρούσεις συμφερόντων και η κλιματική δικαιοσύνη.

Κοινός άξονας σε όλες τις βαθμίδες μπορεί να είναι η σύνδεση των παγκόσμιων προβλημάτων με *τοπικά και βιωμένα ζητήματα*. Στην περίπτωση του Ρεθύμνου, η πόλη και η ευρύτερη περιοχή μπορούν να λειτουργήσουν ως «ζωντανό εργαστήριο» αειφορίας, μέσα από θέματα όπως ο τουρισμός και η πίεση στους φυσικούς πόρους, η κατανάλωση νερού, η θερμική επιβάρυνση του αστικού χώρου, το παράκτιο μέτωπο και η διαχείριση απορριμμάτων (βλ. Σχήμα 3). Ερωτήματα όπως *«πώς επηρεάζει ο τουρισμός την κατανάλωση νερού;»*, *«πώς βιώνουν οι μαθητές/τιες τη ζέστη στην πόλη και στο σχολείο;»* ή *«ποιοι έχουν περισσότερες δυνατότητες προσαρμογής και ποιοι λιγότερες;»* μπορούν να συνδέσουν τη διερεύνηση του τοπικού περιβάλλοντος με ευρύτερα ζητήματα αειφορίας και δικαιοσύνης.

Σχήμα 3. Από το παγκόσμιο στο τοπικό: το Ρέθυμνο ως ζωντανό εργαστήριο



Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να είναι το *«αποτύπωμα του σχολείου μας»*. Η αρχική διερεύνηση της κατανάλωσης ενέργειας και νερού, των μετακινήσεων, των απορριμμάτων ή των διατροφικών επιλογών μπορεί να ξεκινήσει ως δραστηριότητα ενός μαθήματος, αλλά να εξελιχθεί σε ολόκληρο σχολικό σχέδιο εργασίας (project). Οι μαθητές/τριες μπορούν να συλλέξουν δεδομένα, να εντοπίσουν προβλήματα, να συζητήσουν πιθανές παρεμβάσεις και στη συνέχεια να συν-σχεδιάσουν μικρές και ρεαλιστικές δράσεις: αλλαγές πρακτικών, καμπάνιες ενημέρωσης, προτάσεις προς τη Διεύθυνση ή συνεργασίες με άλλες τάξεις. Η ουσιαστική μετασχηματιστική διάσταση βρίσκεται ακριβώς στη μετάβαση από το *«έτσι λειτουργεί το σχολείο»* στο *«μπορούμε να συμμετέχουμε στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί»*. Έτσι, η ανάπτυξη γνώσεων συνδέεται με την ικανότητα ανάληψης δράσης (agency), τη συλλογική δράση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στοιχεία που αποτελούν βασικές διαστάσεις των ικανοτήτων για την αειφορία (Bianchi et al., 2022).

Αντίστοιχα, το θέμα *«Η ντουλάπα μας και ο πλανήτης»* μπορεί να συνδέσει την καθημερινή κατανάλωση με τον κύκλο ζωής των προϊόντων, τη χρήση νερού και ενέργειας, τις εκπομπές, τις εργασιακές συνθήκες και την κοινωνική δικαιοσύνη. Μέσα από ένα οικείο αντικείμενο, οι μαθητές/τριες μπορούν να αμφισβητήσουν καθιερωμένες καταναλωτικές «κανονικότητες» και να επανεξετάσουν προσωπικές επιλογές και κοινωνικές πρακτικές.

Η διαφοροποίηση ανά βαθμίδα, επομένως, δεν αφορά τόσο το αν θα διδαχθούν ζητήματα αειφορίας και κλίματος, όσο το *πώς θα διαμορφωθεί το επίπεδο πολυπλοκότητας, διερεύνησης και συμμετοχής* των μαθητών/τριών. Από την παρατήρηση και τη σύνδεση με τον τόπο έως τη διερεύνηση συστημάτων, πολιτικών και ανισοτήτων, η κοινή παιδαγωγική συνιστώσα παραμένει η σύνδεση με πραγματικά προβλήματα, η διαθεματικότητα και η δυνατότητα δράσης.

Από τη μεμονωμένη διδακτική πρακτική στο σχολείο ως οργανισμό

Η ενσωμάτωση της αειφορίας και της κλιματικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να περιορίζεται σε μεμονωμένες διδακτικές δραστηριότητες ή σε αποσπασματικές περιβαλλοντικές δράσεις. Η διεθνής τάση προς τις *ολοκληρωμένες προσεγγίσεις* (*whole-school/whole-institution approaches*) αντιμετωπίζει το ίδιο το σχολείο ως χώρο μάθησης, στον οποίο το πρόγραμμα σπουδών, η λειτουργία του, η συμμετοχή των μαθητών/τριών και οι σχέσεις με την κοινότητα συνδέονται μεταξύ τους. Με αυτή τη λογική, οι μαθητές/τριες δεν μαθαίνουν μόνο *για* την αειφορία, αλλά έχουν τη δυνατότητα να τη βιώσουν μέσα από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο και να συμμετέχουν στη μεταβολή αυτού του τρόπου λειτουργίας (UNESCO, 2020).

Η ολιστική προσέγγιση προϋποθέτει επίσης *συνέργειες μέσα στο ίδιο το σχολείο.* Ένα ζήτημα όπως το νερό μπορεί, για παράδειγμα, να εξεταστεί στις Φυσικές Επιστήμες ως φυσικός πόρος, στα Μαθηματικά μέσα από την επεξεργασία δεδομένων κατανάλωσης, στη Γλώσσα μέσα από την παραγωγή ενημερωτικού ή επιχειρηματολογικού λόγου και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή μέσα από ζητήματα διαχείρισης, δικαιωμάτων και συλλογικών αποφάσεων. Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων μπορούν να αναπτύξουν κοινά projects, ώστε η αειφορία να μην αποτελεί «ευθύνη» ενός μόνο μαθήματος ή ενός μόνο εκπαιδευτικού.

Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού επεκτείνεται, όμως, και *πέρα από τα όριά του*. Στο Ρέθυμνο, η σύνδεση αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα γόνιμη, καθώς η πόλη προσφέρει ένα σύνολο πραγματικών ζητημάτων που μπορούν να αποτελέσουν πεδία συνεργασίας σχολείου και κοινότητας. Για παράδειγμα, ένα σχέδιο εργασίας (project) για την κατανάλωση νερού μπορεί να συνδεθεί με τη διερεύνηση της εποχικής ζήτησης λόγω τουρισμού· μια δράση για τη θερμική άνεση του σχολείου μπορεί να διευρυνθεί στη χαρτογράφηση θερμών σημείων της πόλης· η διερεύνηση των μετακινήσεων των μαθητών/τριών μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις για ασφαλέστερη και περισσότερο βιώσιμη πρόσβαση στο σχολείο. Αντίστοιχα, το παράκτιο μέτωπο μπορεί να αποτελέσει πεδίο μελέτης της κλιματικής ευαλωτότητας και της προσαρμογής.

Σε τέτοιες δραστηριότητες, σημαντική είναι η συνεργασία με *οικογένειες, τον Δήμο, την πανεπιστημιακή κοινότητα, επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών*. Οι μαθητές/τριες μπορούν, για παράδειγμα, να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους σε εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, να ζητήσουν δεδομένα από αρμόδιους φορείς, να συνεργαστούν με πανεπιστημιακά εργαστήρια ή να διατυπώσουν προτάσεις για ένα συγκεκριμένο τοπικό ζήτημα. Το σχολείο μετατρέπεται έτσι από κλειστό χώρο διδασκαλίας σε *κόμβο τοπικής μάθησης και συμμετοχής*.

Το Ρέθυμνο μπορεί, υπό αυτή την έννοια, να λειτουργήσει ως *ζωντανό εργαστήριο αειφορίας και κλιματικής εκπαίδευσης*. Η παράκτια θέση του, η έντονη τουριστική δραστηριότητα, η εποχική πίεση στο

νερό και στις υποδομές, η διαχείριση των απορριμμάτων, οι αστικές μετακινήσεις και η σχέση πόλης και αγροτικού χώρου δημιουργούν αυθεντικά πεδία στα οποία η σχολική γνώση μπορεί να συναντήσει πραγματικά κοινωνικά προβλήματα. Το ζητούμενο δεν είναι τα σχολεία να «λύσουν» αυτά τα προβλήματα, αλλά οι μαθητές/τριες να μάθουν να τα διερευνούν συστηματικά, να αναγνωρίζουν διαφορετικές οπτικές και συμφέροντα, να συνεργάζονται με άλλους και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες προτάσεις.

Η μετάβαση από τη μεμονωμένη διδακτική πρακτική στο σχολείο ως οργανισμό δεν απαιτεί απαραίτητα μεγάλες ή άμεσες θεσμικές αλλαγές. Μπορεί να ξεκινήσει από ένα συγκεκριμένο project ή από μια μικρή αλλαγή στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και να διευρυνθεί σταδιακά μέσα από συνεργασίες, συμμετοχικές διαδικασίες και σύνδεση με την κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, μικρές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για βαθύτερες αλλαγές στην κουλτούρα, στις πρακτικές και στον συνολικό προσανατολισμό της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής

Η εφαρμογή της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, το κλίμα και την κλιματική δικαιοσύνη προϋποθέτει έναν διευρυμένο ρόλο για τον εκπαιδευτικό. Πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί ως *σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών, συντονιστής διερεύνησης και υποστηρικτής της συμμετοχής και της δράσης των μαθητών/τριών*. Για τον σκοπό αυτό απαιτούνται όχι μόνο επαρκείς γνώσεις περιεχομένου, αλλά και ικανότητα διαχείρισης σύνθετων και αμφιλεγόμενων ζητημάτων, αξιοποίησης συμμετοχικών παιδαγωγικών και ενίσχυσης της ικανότητας ανάληψης δράσης των μαθητών/τριών (UNESCO, 2020· Bianchi et al., 2022).

Βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής αποτελούν η *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, η θεσμική υποστήριξη* και *η πρόσβαση σε κατάλληλα δίκτυα, προγράμματα και εκπαιδευτικό υλικό*. Η εφαρμογή δεν χρειάζεται, ωστόσο, να ξεκινά με μεγάλες αλλαγές. Μπορεί να αρχίσει με την επιλογή ενός ζητήματος που έχει νόημα για τους μαθητές/τριες, την προσθήκη ενός στοιχείου συμμετοχής ή δράσης σε μια υπάρχουσα διδακτική ενότητα ή τη συνεργασία με έναν συνάδελφο ή έναν τοπικό φορέα.

Η λογική των *μικρών και ρεαλιστικών βημάτων* είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επιτρέπει σταδιακά τη μετάβαση από μεμονωμένες δραστηριότητες σε πιο σταθερές πρακτικές αειφορίας στο σχολείο. Επομένως, ένα χρήσιμο ερώτημα για κάθε εκπαιδευτικό, είναι το εξής: *«Ποια μικρή αλλαγή μπορώ να κάνω εγώ στο μάθημα ή στο σχολείο μέσα στην επόμενη χρονιά;»*. Μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις, η αειφορία μπορεί να μετατραπεί από γενική εκπαιδευτική επιδίωξη σε συγκεκριμένη και εφικτή σχολική πρακτική.

Συμπεράσματα: από τις διεθνείς κατευθύνσεις στη σχολική και τοπική πράξη

Οι διεθνείς εξελίξεις δείχνουν ότι η Εκπαίδευση για την Αειφορία, την κλιματική αλλαγή και την κλιματική δικαιοσύνη μετακινείται σταδιακά από την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση προς περισσότερο *μετασχηματιστικές, συμμετοχικές και προσανατολισμένες στη δράση μορφές μάθησης*. Η έμφαση δεν βρίσκεται πλέον μόνο στο τι γνωρίζουν οι μαθητές/τριες, αλλά και στο κατά πόσο μπορούν να κατανοούν σύνθετα συστήματα, να εξετάζουν διαφορετικές οπτικές, να αναγνωρίζουν ζητήματα ευθύνης και δικαιοσύνης και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση λύσεων. Παράλληλα, η μετάβαση από τη μεμονωμένη διδακτική δραστηριότητα προς ολιστικές προσεγγίσεις σχολικής μονάδας αναδεικνύει το σχολείο όχι μόνο ως χώρο διδασκαλίας, αλλά ως πεδίο συμμετοχής, συνεργασίας και κοινωνικής αλλαγής (UNESCO, 2020· Bianchi et al., 2022).

Η κατεύθυνση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική πράξη. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία δεν χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως *«προσθήκη ύλης»* σε ένα ήδη επιβαρυμένο πρόγραμμα σπουδών. Μπορεί να λειτουργήσει ως ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του ίδιου του κόσμου: με επιστημονική γνώση, με κριτική σκέψη, με υπευθυνότητα, με συμμετοχή και δικαιοσύνη. Ζητήματα όπως η κατανάλωση νερού, η ενέργεια, οι μετακινήσεις, η κατανάλωση, ο τουρισμός ή η θερμική επιβάρυνση μπορούν να συνδέσουν διαφορετικά σχολικά μαθήματα και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν αυθεντικές ευκαιρίες διερεύνησης και δράσης.

Η *σύνδεση του παγκόσμιου με το τοπικό* είναι κρίσιμη σε αυτή τη διαδικασία. Το Ρέθυμνο, για παράδειγμα, μπορεί να αποτελέσει ένα *ζωντανό εργαστήριο αειφορίας και κλιματικής εκπαίδευσης.* Η παράκτια θέση της πόλης, η σχέση με τη θάλασσα, η τουριστική δραστηριότητα, η εποχική πίεση στο νερό και στις υποδομές, η διαχείριση απορριμμάτων, οι μετακινήσεις και η θερμική επιβάρυνση του αστικού χώρου δημιουργούν πραγματικά ερωτήματα που μπορούν να διερευνηθούν από τους μαθητές/τριες. Παράλληλα, θέτουν ζητήματα κλιματικής δικαιοσύνης: ποιοι επηρεάζονται περισσότερο, ποιοι διαθέτουν μεγαλύτερες δυνατότητες προσαρμογής, ποιοι συμμετέχουν στις αποφάσεις και ποιο μέλλον επιθυμεί η τοπική κοινωνία.

Η μετάβαση αυτή δεν απαιτεί κατ' ανάγκη μεγάλες παρεμβάσεις από την αρχή. Μπορεί να ξεκινήσει από μια μικρή αλλαγή σε μια διδακτική ενότητα, από ένα κοινό project, από τη διερεύνηση του αποτυπώματος του σχολείου ή από τη συνεργασία με έναν τοπικό φορέα. Η ουσία βρίσκεται στο να μετακινηθεί σταδιακά η μαθησιακή εμπειρία από το *«μαθαίνω για ένα πρόβλημα»* προς το *«κατανοώ, διερευνώ, συμμετέχω και μπορώ να συμβάλω στην αλλαγή»*.

Το βασικό μήνυμα, επομένως, είναι ότι η Εκπαίδευση για την Αειφορία, την κλιματική αλλαγή και την κλιματική δικαιοσύνη δεν αποτελεί ένα ακόμη θεματικό πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά έναν τρόπο επαναπροσδιορισμού της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Και σε αυτή την πορεία, το Ρέθυμνο μπορεί να λειτουργήσει όχι απλώς ως παράδειγμα τοπικής εφαρμογής, αλλά ως *αφετηρία ουσιαστικής παιδαγωγικής αλλαγής*, μέσα από μικρές, ρεαλιστικές και συλλογικές παρεμβάσεις που συνδέουν το σχολείο με τα πραγματικά ζητήματα της κοινωνίας και του τόπου.

Βιβλιογραφία

Al-Kamzari, F., & Alias, N. (2025). A systematic literature review of project-based learning in secondary school physics: Theoretical foundations, design principles, and implementation strategies. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*(1), 286. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04579-4

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

Council of the European Union. (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on learning for the green transition and sustainable development* (2022/C 243/01). Official Journal of the European Union, C 243, 1–9.

Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Cambridge University Press.

Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. IPCC. https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647

Jenkins, K., McCauley, D., Heffron, R., Stephan, H., & Rehner, R. (2016). Energy justice: A conceptual review. Energy *Research & Social Science*, 11, 174–182. https://doi.org/10.1016/j.erss.2015.10.004

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research, 25*(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD.

Schlosberg, D. (2007). Defining *Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature* (1η έκδ.). Oxford University PressOxford. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199286294.001.0001

Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education? *Curriculum Perspectives, 37*(1), 67–71. https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9

Tijani, B. E., & Adeduyigbe, A. M. (2026). Systematic review of science education approaches to climate change education and sustainable development goal 13. *Discover Environment, 4*(1), 241. https://doi.org/10.1007/s44274-026-00771-8

Trott, C. D. (2024). Envisioning action-oriented and justice-driven climate change education: Insights from youth climate justice activists. *Children & Society, 38*(5), 1802–1823. https://doi.org/10.1111/chso.12846

Trott, C. D., Lam, S., Roncker, J., Gray, E.-S., Courtney, R. H., & Even, T. L. (2023). Justice in climate change education: A systematic review. *Environmental Education Research, 29*(11), 1535–1572. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181265

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.

UNESCO. (2024). *Greening curriculum guidance: Teaching and learning for climate action*. UNESCO.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Δημοκρατική Παιδεία και Ενεργή Πολιτειότητα



Από την πειθαρχία στη σύνδεση: Συστηματικές πρακτικές διαλόγου και ειρηνικής επίλυσης ως εργαλεία δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής τάξης

Αλέξανδρος Πεδιαδίτης
Δάσκαλος Ph.D., Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 ΔΙΠΕ Ρεθύμνου
Σοφία Μαρία Πεδιαδίτη
Νηπιαγωγός ΠΕ60, Msc Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη συστηματική μετάβαση της σχολικής τάξης από ένα παραδοσιακό μοντέλο επιβαλλόμενης πειθαρχίας σε μια δημοκρατική κοινότητα μάθησης, η οποία στηρίζεται στη συναισθηματική σύνδεση, τον συντονισμένο διάλογο και την ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων. Μέσα από τη συνθετική επισκόπηση τριών συμπληρωματικών επιπέδων παρέμβασης, αναλύεται η διαβαθμισμένη ανάπτυξη της αυτορρύθμισης του/της μαθητή/τριας. Σε ατομικό επίπεδο, αξιοποιείται η Μη Βίαιη Επικοινωνία (NVC), η οποία προσφέρει το απαραίτητο συναισθηματικό πλαίσιο για την αναγνώριση των αναγκών και τη διαχείριση των εσωτερικών εντάσεων. Σε επίπεδο μικρής ομάδας, εφαρμόζεται η Κοινωνικά Διαμοιραζόμενη Ρύθμιση της Μάθησης (SSRL), η οποία, μέσω δομημένων ρόλων και εργαλείων υποστήριξης, διευκολύνει τη συλλογική μεταγνώση και τη συναισθηματική ισορροπία κατά τη διάρκεια των συνεργατικών εργασιών. Στο επίπεδο της ολομέλειας της τάξης, η πρόταση ολοκληρώνεται με τον «Κύκλο των Μικρών Φωνών», ο οποίος συνδέει τη δικαιωματική προσέγγιση της μαθητικής φωνής με τη θεσμική λειτουργία του Συμβουλίου της Τάξης κατά την Παιδαγωγική Freinet και τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Το προτεινόμενο πλαίσιο, το οποίο αποφεύγει τις κατασταλτικές πρακτικές εξωτερικού ελέγχου, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων και η θεσμοθετημένη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για έναν ουσιαστικό δημοκρατικό μετασχηματισμό του σχολικού περιβάλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: Μη Βίαιη Επικοινωνία, Κοινωνικά Διαμοιραζόμενη Ρύθμιση της Μάθησης, Κύκλος των Μικρών Φωνών, Μαθητική Φωνή, Κριτική Παιδαγωγική, Δημοκρατική Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η μετατόπιση της σχολικής τάξης από ένα περιβάλλον επιβαλλόμενης πειθαρχίας σε μια κοινότητα ουσιαστικής κοινωνικής σύνδεσης αποτελεί κεντρικό πρόταγμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Freire, 2009· Giroux, 2011). Στο παραδοσιακό παιδαγωγικό παράδειγμα, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και των αναδυόμενων εντάσεων συνδέθηκε συχνά με την επιβολή της τάξης μέσω εξωτερικών μηχανισμών ελέγχου, κυρώσεων και επιτηρούμενης συμμόρφωσης. Ωστόσο, η δημοκρατία στο σχολείο δεν συνιστά απλώς ένα θεωρητικό αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά μια καθημερινή, βιωματική πρακτική στάση, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις, τους θεσμούς και τις αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται εντός της σχολικής αίθουσας (Apple & Beane, 2007· Biesta, 2011).

Όπως επισημαίνει η Touloumakos (2020) και υπογραμμίζεται στις κατευθυντήριες οδηγίες διεθνών οργανισμών για τις δεξιότητες του μέλλοντος (OECD, 2021), η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστά επιτακτική τη μετάβαση από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή γνώση και τη συμμορφωτική πειθαρχία, προς ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει τις ήπιες δεξιότητες, τη συναισθηματική προσαρμοστικότητα και την κοινωνική υπευθυνότητα. Στο πλαίσιο της χειραφετητικής παιδαγωγικής, η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων δεν νοείται ως μια τεχνοκρατική προσαρμογή, αλλά ως μια διαδικασία δημοκρατικής συγκρότησης του υποκειμένου, η οποία απαιτεί τη συνειδητή αποδόμηση των παραδοσιακών σχέσεων αυθεντίας (Χουρδάκης, 2020).

Για την επίτευξη ενός βιώσιμου παιδαγωγικού μετασχηματισμού, η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη Θεωρία της Αλλαγής (Theory of Change), η οποία λειτουργεί ως ένας συγκροτημένος οδικός χάρτης που συνδέει τις εντοπισμένες ανάγκες της σχολικής κοινότητας με συγκεκριμένους μηχανισμούς παρέμβασης, καθορίζοντας τα αιτιώδη μονοπάτια που οδηγούν σε μετασχηματιστικά αποτελέσματα (Reinholz & Andrews, 2020· Weiss, 1995). Η Θεωρία της Αλλαγής αποκαλύπτει τις λανθάνουσες παραδοχές που επικρατούν στο σχολείο, αποδομώντας την αντίληψη ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε ατομικές ελλείψεις ή «παραβατική διαγωγή» των παιδιών. Αντίθετα, οι δυσλειτουργίες της ομάδας αντιμετωπίζονται ως απόρροια της απουσίας δομημένων συστημικών πλαισίων υποστήριξης και δημοκρατικών θεσμών διαλόγου.

Προκειμένου να οικοδομηθεί μια τέτοια κουλτούρα, σχεδιάζεται μια διαβαθμισμένη και συνεκτική παιδαγωγική διαδρομή, η οποία αναπτύσσεται οργανικά σε τρία αλληλένδετα επίπεδα. Αρχικά, στο ατομικό επίπεδο, ο/η μαθητής/τρια καλλιεργεί τη συναισθηματική και γνωστική του/της αυτορρύθμιση (Self-Regulated Learning - SRL) μέσω του πλαισίου της Μη Βίαιης Επικοινωνίας (Rosenberg, 2015· Zimmerman, 2002). Στη συνέχεια, στο επίπεδο της μικρής ομάδας, η ατομική προσπάθεια μετεξελίσσεται σε Κοινωνικά Διαμοιραζόμενη Ρύθμιση της Μάθησης (Socially Shared Regulation of Learning - SSRL) μέσα από δομημένους λειτουργικούς ρόλους και διαμεσολαβητικά εργαλεία (Hadwin κ.ά., 2017· Panadero & Järvelä, 2015). Τέλος, στο επίπεδο της ολομέλειας της τάξης, οι στάσεις διαλόγου και συναισθηματικής σύνδεσης μετουσιώνονται στον «Κύκλο των Μικρών Φωνών», έναν θεσμό που συνδέει τη δικαιωματική πλαισίωση της μαθητικής φωνής (Lundy, 2007) με το Συμβούλιο της Τάξης της Παιδαγωγικής Freinet και την Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική (Χουρδάκης, 2020).

1. Η Μη Βίαιη Επικοινωνία (NVC) ως Πλαίσιο Συναισθηματικής Αυτορρύθμισης και Δημοκρατικού Μετασχηματισμού της Σχολικής Τάξης

1.1 Η Διαχείριση της Εσωτερικής Σύγκρουσης και η Μετάβαση από τον Εξωτερικό Έλεγχο στην Αυτορρύθμιση

Στο παραδοσιακό παιδαγωγικό παράδειγμα, η διαχείριση της τάξης συνδέθηκε συχνά με την επιβολή της τάξης μέσω εξωτερικών μηχανισμών ελέγχου, κυρώσεων και επιτηρούμενης συμμόρφωσης. Ωστόσο, μια θεμελιώδης παραδοχή της σύγχρονης συμπεριληπτικής και δημοκρατικής παιδαγωγικής συμπυκνώνεται στη διαπίστωση ότι ο σεβασμός οικοδομείται σταδιακά, ενώ ο φόβος επιβάλλεται περιστασιακά. Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική λογική της επιβολής στηρίζεται στον φόβο των κυρώσεων, όμως η επιθετική επικοινωνία από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού —ακόμη και όταν επιστρατεύεται στο όνομα της εύρυθμης λειτουργίας— εκπέμπει ένα λανθάνον μήνυμα, σύμφωνα με το οποίο η άσκηση εξουσίας, ο καταναγκασμός και η πιεστική συμπεριφορά αποτελούν αποδεκτά μέσα ικανοποίησης αναγκών για όποιον κατέχει θέση ισχύος (Harris, 2007· Jones, 2004). Ο φόβος, ως απόρροια επικοινωνιακών στρατηγικών κυριαρχίας, επιτυγχάνει στην καλύτερη περίπτωση μια πρόσκαιρη, εξωτερική συμμόρφωση, ενώ παράλληλα υποσκάπτει τη συναισθηματική σύνδεση και καλλιεργεί ένα

κλίμα άγχους, το οποίο παρεμποδίζει τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και την αυθεντική μάθηση (Rosenberg, 2015· Valente & Lourenço, 2020).

Για να κατανοηθεί η εκδήλωση της σύγκρουσης στο επίπεδο του/της μεμονωμένου/ης μαθητή/τριας, είναι αναγκαίο να αναλυθεί η δυναμική της εσωτερικής συναισθηματικής πίεσης μέσω της μεταφοράς του «παγόβουνου των συναισθημάτων». Η ορατή επιθετικότητα, ο θυμός ή η αντιδραστικότητα αποτελούν απλώς την κορυφή του παγόβουνου, η οποία συνιστά μια δευτερεύουσα, αμυντική αντίδραση. Κάτω από την επιφάνεια κρύβονται τα πρωτογενή συναισθήματα, όπως η ματαίωση, η λύπη, η απογοήτευση, ο φόβος της απόρριψης και η αίσθηση ευαλωτότητας. Όταν ο/η μαθητής/τρια δεν διαθέτει τα γνωστικά και επικοινωνιακά εργαλεία που απαιτούνται προκειμένου να αναγνωρίσει και να ονοματοδοτήσει αυτά τα πρωτογενή βιώματα, η εσωτερική σύγκρουση διοχετεύεται ανεπεξέργαστη προς τα έξω ως συμπεριφορική ένταση. Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των στοιχείων που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια συνιστά μια καθοριστική πράξη συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Η μετάβαση από την αντιδραστική συμπεριφορά στη συνειδητή διαχείριση της εσωτερικής έντασης προϋποθέτει ότι ο/η εκπαιδευτικός προσφέρει πρώτος/η το παράδειγμα, λειτουργώντας ως πρότυπο διεκδικητικότητας και ενσυναίσθησης. Υπό αυτό το πρίσμα, η ειρηνική επίλυση των διαπροσωπικών διαφωνιών παύει να είναι μια απλή τεχνική πειθαρχίας και μετατρέπεται σε θεμελιώδη διαδικασία δημοκρατικής συγκρότησης του υποκειμένου (Johnson & Johnson, 1996).

1.2 Θεωρητική Τεκμηρίωση της Μη Βίαιης Επικοινωνίας (NVC) και η «Γλώσσα της Καμηλοπάρδαλης»

Η θεωρία της Μη Βίαιης Επικοινωνίας (Nonviolent Communication - NVC), όπως διαμορφώθηκε από τον Marshall Rosenberg (2015), προσφέρει ένα ολοκληρωμένο εννοιολογικό και πρακτικό πλαίσιο για τον μετασχηματισμό των διαπροσωπικών συγκρούσεων σε ευκαιρίες συναισθηματικής σύνδεσης. Η NVC εδράζεται στην επιστημολογική παραδοχή ότι όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται τις ίδιες πανανθρώπινες ανάγκες και ότι κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά —ακόμη και η πιο καταστροφική ή επιθετική— αποτελεί μια αδόκιμη προσπάθεια ικανοποίησης μιας ανεπαρκώς καλυμμένης ανάγκης (Nosek, κ.ά., 2014· Suarez κ.ά., 2014).

Για να καταστήσει εναργή τη διαφορά ανάμεσα στα επικρατούντα επικοινωνιακά στυλ, ο Rosenberg αξιοποίησε τη μεταφορά δύο ζώων: του *τσακαλιού και της καμηλοπάρδαλης*. Η «*γλώσσα του τσακαλιού*» συμβολίζει την επικοινωνία που αποσυνδέει τα άτομα, καθώς στηρίζεται σε ηθικολογικές κρίσεις, επικρίσεις, διαγνώσεις, συγκρίσεις και απαιτήσεις που συνοδεύονται από την απειλή τιμωρίας. Στο σχολικό πλαίσιο, η γλώσσα αυτή εγκλωβίζει τους/τις μαθητές/τριες σε στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις, τροφοδοτώντας έναν φαύλο κύκλο αμυντικότητας, ενοχών και αντεπίθεσης. Αντίθετα, η «*γλώσσα της καμηλοπάρδαλης*» αντιπροσωπεύει την επικοινωνία της ενσυναίσθησης. Ως το θηλαστικό με τη μεγαλύτερη καρδιά και τον μακρύτερο λαιμό, η καμηλοπάρδαλη διαθέτει τη διευρυμένη οπτική που απαιτείται προκειμένου να παρατηρεί τα γεγονότα σφαιρικά, καθώς και το συναισθηματικό σθένος να συνδέεται με τις βαθύτερες ανάγκες του συνομιλητή πέρα από την επιφανειακή ένταση (Cox & Dannahy, 2005· Rosenberg, 2015).

Η εφαρμογή της NVC στη σχολική τάξη αναπτύσσεται μέσα από τέσσερα αλληλένδετα δομικά στάδια, τα οποία μετασχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και εκφράζουν τις εμπειρίες τους (Rosenberg, 2015· Suarez κ.ά., 2014).

Το πρώτο στάδιο αφορά την *Παρατήρηση*, δηλαδή την αντικειμενική περιγραφή των γεγονότων χωρίς την παρεμβολή αξιολογικών κρίσεων, ερμηνειών ή γενικεύσεων. Επιστρατεύοντας τη θέση ότι η παρατήρηση χωρίς αξιολόγηση αποτελεί μια υψηλή μορφή ανθρώπινης ευφυΐας, η NVC εκπαιδεύει

τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να αντικαθιστούν ασαφείς αφορισμούς, όπως η αναφορά ότι κάποιος είναι πάντα αδιάφορος, με αντικειμενικά δεδομένα, όπως η διαπίστωση ότι στα τελευταία δύο μαθήματα δεν παραδόθηκε η εργασία.

Το δεύτερο στάδιο εστιάζει στο *Συναίσθημα*, όπου το άτομο αναγνωρίζει και εκφράζει τις συναισθηματικές του καταστάσεις, αναλαμβάνοντας την προσωπική ευθύνη για αυτές. Στο στάδιο αυτό είναι κρίσιμος ο διαχωρισμός των αυθεντικών συναισθημάτων από τις ερμηνείες που εμπεριέχουν συγκαλυμμένες κατηγορίες προς τον συνομιλητή. Για παράδειγμα, η αναφορά ότι ένα άτομο νιώθει ότι το αγνοούν αποτελεί ερμηνεία της συμπεριφοράς του άλλου, ενώ η έκφραση συναισθήματος μοναξιάς συνιστά αυθεντική βιωματική δήλωση.

Το τρίτο στάδιο αφορά την *Ανάγκη* και εστιάζει στον εντοπισμό των θεμελιωδών, πανανθρώπινων αναγκών που γεννούν τα συγκεκριμένα συναισθήματα, όπως η ανάγκη για ασφάλεια, σεβασμό, ανήκειν ή αυτονομία. Η NVC αποσυνδέει την ανάγκη από τη συγκεκριμένη στρατηγική ικανοποίησής της, καθιστώντας εφικτή τη διαπραγμάτευση και τον ουσιαστικό διάλογο.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με το τέταρτο στάδιο, τη διατύπωση ενός *Αιτήματος*. Το αίτημα οφείλει να είναι θετικά διατυπωμένο, συγκεκριμένο, εκτελεστέο στο παρόν και ευέλικτο. Διαφοροποιείται ριζικά από την απαίτηση, καθώς εμπεριέχει την ετοιμότητα αποδοχής μιας αρνητικής απάντησης και τη συν-διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων αμοιβαίας αποδοχής.

Η καλλιέργεια της Μη Βίαιης Επικοινωνίας συνδέεται οργανικά με την *ανάπτυξη της διεκδικητικότητας*, η οποία αναδεικνύεται ως η χρυσή τομή ανάμεσα στην παθητικότητα και την επιθετική συμπεριφορά (Jones, 2004· Valente & Lourenço, 2020). Στην παθητική στάση, ο/η μαθητής/τρια αποσιωπά τις ανάγκες του/της για να αποφύγει τη σύγκρουση, οδηγούμενος/η σε εσωτερικευμένο άγχος, ματαίωση και σταδιακή αποξένωση. Στον αντίποδα, στην επιθετική στάση, ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί να επιβάλει τις επιθυμίες του/της παραβιάζοντας τα δικαιώματα των άλλων μέσω της ισχύος.

Η διεκδικητικότητα επιτρέπει την ειλικρινή έκφραση της προσωπικής αλήθειας χωρίς επίθεση. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο, αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής αντικατάστασης των κατηγορηματικών «Εσύ-μηνυμάτων» από τα «ΕΓΩ-μηνύματα», όπου το υποκείμενο αναλαμβάνει την ευθύνη της συναισθηματικής του εμπειρίας. Η διατήρηση σταθερού και ήρεμου τόνου φωνής, η βλεμματική επαφή και η γλώσσα του σώματος λειτουργούν ως έμπρακτοι δείκτες συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέσω της διεκδικητικής στάσης, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να θέτουν σαφή όρια, ενισχύοντας την προσωπική τους αίσθηση επάρκειας και μετατρέποντας την τάξη σε μια ζωντανή δημοκρατική κοινότητα, όπου η διαφωνία αποτελεί πεδίο διαλόγου και αμοιβαίας εξέλιξης (Türnüklü κ.ά., 2010).

1.3 Στάδια και Βήματα στην Πράξη

Η ενσωμάτωση της Μη Βίαιης Επικοινωνίας στη σχολική καθημερινότητα απαιτεί τη μετάβαση από τη θεωρητική κατανόηση σε βιωματικές, συστηματικές πρακτικές που δομούνται σε διαδοχικά στάδια.

Αρχικά, απαιτείται η ανάδειξη των αναγκών και του συναισθηματικού χάρτη της τάξης. Ο/Η εκπαιδευτικός διαμορφώνει στην αίθουσα έναν «Πίνακα Αναγκών και Συναισθημάτων» με πλούσιο λεξιλόγιο, διαχωρισμένο σε πρωτογενή και δευτερογενή συναισθήματα. Σε στιγμές έντασης, οι μαθητές/τριες αξιοποιούν το φύλλο εργασίας «Το Παγόβουνό μου», σημειώνοντας τι φαίνεται πάνω από το νερό, όπως φωνές ή θυμός, και τι κρύβεται κάτω από αυτό, όπως πληγωμένος εγωισμός ή φόβος, καλλιεργώντας έτσι τη συναισθηματική τους αυτοπαρατήρηση (Johnson & Johnson, 1996).

Σε δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται η συστηματική αποσύνδεση της παρατήρησης από την αξιολόγηση. Μέσα από σύντομες καθημερινές ασκήσεις, οι μαθητές/τριες καλούνται να διακρίνουν αν μια πρόταση συνιστά αντικειμενικό γεγονός ή υποκειμενική κρίση. Με αυτόν τον τρόπο, μαθαίνουν να μετασχηματίζουν γενικευτικούς χαρακτηρισμούς, όπως η δήλωση ότι ένα άτομο είναι ενοχλητικό, σε περιγραφικές προτάσεις, όπως η διαπίστωση ότι υπήρξε διακοπή λόγου δύο φορές.

Στη συνέχεια, λαμβάνει χώρα η συστηματική εξάσκηση στη δομή των «ΕΓΩ-μηνυμάτων». Οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται να χρησιμοποιούν τον τετραμερή καμβά της NVC σε καταστάσεις διαπροσωπικής τριβής, αρθρώνοντας τον λόγο τους με άξονα την παρατήρηση του γεγονότος, την έκφραση του συναισθήματος, την αποσαφήνιση της ανάγκης και τη διατύπωση συγκεκριμένου αιτήματος. Η πρακτική αυτή αποφορτίζει την αμυντικότητα και προδιαθέτει τον/την συνομιλητή/τρια για συνεργασία.

Παράλληλα, καθίσταται αναγκαία η θεσμοθέτηση σταθερών δομών διαλόγου, όπως ο εβδομαδιαίος «Κύκλος των Μικρών Φωνών» και η «Γωνιά Ειρηνικής Επίλυσης». Στον Κύκλο, με τη χρήση ενός αντικειμένου λόγου, οι μαθητές/τριες συζητούν θέματα συνύπαρξης εκφραζόμενοι/ες αποκλειστικά με τη γλωσσική δομή της ενσυναίσθησης. Αντίστοιχα, η Γωνιά Ειρηνικής Επίλυσης λειτουργεί ως ένας διαμορφωμένος χώρος με κάρτες καθοδήγησης NVC, όπου διαμαχόμενοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να αποσυρθούν αυτόνομα προκειμένου να διαμεσολαβήσουν τη διαφορά τους (Türnüklü κ.ά., 2010).

Τέλος, η επιτυχία του εγχειρήματος εξαρτάται από τη γλωσσική και συμπεριφορική μοντελοποίηση που παρέχει ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός. Όταν προκύπτει ανασταλτική συμπεριφορά, ο/η εκπαιδευτικός αποφεύγει τις απειλές και επιστρατεύει τη διαφανή επικοινωνία. Εκφράζοντας ο/η ίδιος/α τα συναισθήματα και τις επαγγελματικές του/της ανάγκες με διεκδικητικό και συμπονετικό τρόπο, λειτουργεί ως παράδειγμα δημοκρατικού ήθους, συναισθηματικής ωριμότητας και επαγγελματικής αυτορρύθμισης (Valente & Lourenço, 2020).

2. Κοινωνικά Διαμοιραζόμενη Ρύθμιση της Μάθησης (SSRL) στη Μικρή Ομάδα

2.1 Θεωρητικό Πλαίσιο και η Πλαισίωση του Προβλήματος στην Εκπαιδευτική Πράξη

Η πλαισίωση του προβλήματος στην εκπαιδευτική πράξη εντοπίζει μια σοβαρή υστέρηση: ενώ οι μαθητές/τριες καλούνται να συνεργαστούν στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, συχνά εγκλωβίζονται σε δυσλειτουργικές διεργασίες λόγω της εμφανούς έλλειψης αυτορρύθμισης. Η έλλειψη αυτή εκδηλώνεται πρωτίστως μέσω της παρορμητικής λήψης αποφάσεων, όπου τα μέλη της ομάδας αδυνατούν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που ανακύπτουν κατά τον καταμερισμό των ρόλων και τη χάραξη ενός κοινού πλάνου δράσης. Σύμφωνα με τους Hadwin κ.ά. (2017), η αδυναμία αυτή πηγάζει από την απουσία μιας κοινής αντίληψης του έργου, η οποία αποτελεί το θεμέλιο της Κοινωνικά Διαμοιραζόμενης Ρύθμισης της Μάθησης (SSRL). Χωρίς αυτή τη γνωστική και συναισθηματική σύγκλιση, η ομάδα αναλώνεται σε ασυντόνιστες ενέργειες που υπονομεύουν τη συνεργασία, γεγονός που επιτείνεται από μια γενικευμένη περιορισμένη ευελιξία. Αυτή η γνωστική και συμπεριφορική ακαμψία υποδηλώνει μια ανεπάρκεια στη φάση της παρακολούθησης της συνεργατικής διαδικασίας, καθώς τα μέλη δεν διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία για να παρατηρήσουν συλλογικά τη δράση τους και να προσαρμόσουν ανάλογα τις στρατηγικές τους (Hadwin κ.ά., 2017).

Για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων, το μοντέλο της Κοινωνικά Διαμοιραζόμενης Ρύθμισης της Μάθησης (SSRL), το οποίο αντλεί τις κοινωνικοπολιτισμικές του καταβολές από τις θεωρίες της διαμεσολαβημένης δράσης και της εσωτερίκευσης (Vygotsky, 1978· Wertsch, 1991), προσφέρει το απαραίτητο θεωρητικό και λειτουργικό υπόβαθρο, μετατοπίζοντας τη μονάδα ανάλυσης από το μεμονωμένο άτομο στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Δομείται δε ως μια συλλογική διαδικασία όπου

η ομάδα αναλαμβάνει συνειδητά τον έλεγχο της μαθησιακής της πορείας, υπερβαίνοντας το επίπεδο της ατομικής προσπάθειας.

2.2 Τα Επίπεδα και οι Φάσεις της Κοινωνικά Διαμοιραζόμενης Ρύθμισης της Μάθησης

Στο πλαίσιο των συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων, η ρυθμιστική διαδικασία αναπτύσσεται ιεραρχικά σε τρία αλληλένδετα επίπεδα (Hadwin κ.ά., 2017, 2018· Panadero & Järvelä, 2015). Η Αυτορρύθμιση (Self-Regulated Learning - SRL) αφορά τη διαδικασία κατά την οποία ο/η μεμονωμένος/η μαθητής/τρια παρακολουθεί και ρυθμίζει τις δικές του/της γνωστικές, μεταγνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες (Winne & Hadwin, 1998· Zimmerman, 2002). Η Συν-ρύθμιση (Co-regulation) αναφέρεται στις προσωρινές και μεταβατικές αλληλεπιδράσεις όπου ένα μέλος της ομάδας υποστηρίζει καθοδηγητικά ένα άλλο μέλος, διευκολύνοντας την υιοθέτηση ρυθμιστικών στρατηγικών. Η Διαμοιραζόμενη Ρύθμιση (Socially Shared Regulation - SSRL) συνιστά το ανώτερο επίπεδο, όπου η ομάδα λειτουργεί ως ένα ενιαίο κοινωνικό σώμα, συν-διαμορφώνοντας κοινούς στόχους, παρακολουθώντας συλλογικά την πρόοδο της εργασίας και προσαρμόζοντας από κοινού τις στρατηγικές της.

Λειτουργικά, το μοντέλο της SSRL εξελίσσεται μέσα από έναν δυναμικό κύκλο τεσσάρων φάσεων: την κοινή αντίληψη του έργου, τον συλλογικό καθορισμό στόχων και τον σχεδιασμό, την από κοινού εφαρμογή και εναρμόνιση στρατηγικών, και, τέλος, τη μεταγνωστική αξιολόγηση και προσαρμογή (Hadwin κ.ά., 2017· Panadero & Järvelä, 2015). Η σύνδεση της SSRL με την Κριτική Παιδαγωγική (Freire, 2009) αποκαλύπτει ότι η μετάβαση από την ετερορρύθμιση (τον έλεγχο από τον/την εκπαιδευτικό) στην αυτόνομη κοινωνικά διαμοιραζόμενη ρύθμιση συνιστά μια πράξη αποδόμησης της «τραπεζικής εκπαίδευσης». Η τραπεζική εκπαίδευση αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως παθητικά δοχεία και επιβάλλει την πειθαρχία μέσω της εξωτερικής αυθεντίας. Αντίθετα, η SSRL, λειτουργώντας ως προβληματιζομένη παιδαγωγική, μετατρέπει τη διαφωνία και τη γνωστική σύγκρουση από συμπεριφορικά προβλήματα προς καταστολή σε πολύτιμα εργαλεία γνωστικής σύγκλισης, αναστοχασμού και δημοκρατικής διαπραγμάτευσης.

Όπως τονίζουν οι Panadero και Järvelä (2015), η απουσία αναστοχασμού αποτελεί μια κρίσιμη παράλειψη στη συνεργατική καθημερινότητα. Όταν δεν μεσολαβεί μια δομημένη διαδικασία αξιολόγησης της ίδιας της διεργασίας, οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές ανακυκλώνονται και παγιώνονται. Στο πλαίσιο της SSRL, η φάση της μεταγνωστικής αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη για τη ρύθμιση των γνωστικών και συναισθηματικών προκλήσεων (Panadero & Järvelä, 2015). Η διαδικασία αυτή καλλιεργεί τη διαμοιραζόμενη κοινωνική μεταγνώση (Iiskala κ.ά., 2011) και τη συλλογική ρύθμιση του συναισθήματος (Järvelä κ.ά., 2021), επιτρέποντας στην ομάδα να αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές της, να αναπτύσσει κριτική συνειδητοποίηση και να μετασχηματίζει τις εσωτερικές της δυναμικές.

2.3 Δομημένοι Μηχανισμοί Υποστήριξης, Λειτουργικοί Ρόλοι και Κάρτες Βοήθειας

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Αλλαγής, προκειμένου να διαρρηχθεί ο κύκλος της ακαμψίας και της παρορμητικότητας, απαιτείται η εισαγωγή ενδιάμεσων μηχανισμών υποστήριξης, οι οποίοι επιβάλλουν την παύση, την αναστοχαστική στάση και την επαναξιολόγηση των δεδομένων (Weiss, 1995). Αυτοί οι μηχανισμοί παρέχουν τη διαβαθμισμένη υποστήριξη που μειώνει το γνωστικό και συναισθηματικό φορτίο της συνεργασίας (Kirschner κ.ά., 2018), επιτρέποντας στα μέλη της ομάδας να εσωτερικεύσουν τις απαιτούμενες ρυθμιστικές δεξιότητες.

Η παρέμβαση εξειδικεύεται περαιτέρω μέσα από την ανάθεση συγκεκριμένων, εναλλασσόμενων ρόλων (ενδεικτικά τα ονόματα) εντός της τετραμελούς έως εξαμελούς ομάδας, οι οποίοι λειτουργούν ως δομικά εργαλεία δημοκρατικής ισορροπίας. Ο/Η «*Πλοηγός*» διασφαλίζει τη γνωστική σύγκλιση και την εστίαση στους κοινούς στόχους της εργασίας. Η «*Γέφυρα Επικοινωνίας*» παρακολουθεί τη συναισθηματική

κατάσταση της ομάδας, διευκολύνει τον διάλογο και διασφαλίζει τη συμπερίληψη όλων των φωνών. Ο/Η «*Φύλακας του Χρόνου*» υπενθυμίζει τα χρονικά όρια και ρυθμίζει τον ρυθμό εργασίας της ομάδας. Το «*Μολύβι της ομάδας*» σημειώνει τις συλλογικές ιδέες, τις συμφωνίες και τις αποκλίσεις. Η συστηματική, κυκλική εναλλαγή αυτών των ρόλων αποτρέπει την αποκρυστάλλωση μόνιμων ηγεμονικών σχέσεων εξουσίας εντός της ομάδας, ενσαρκώνοντας την ισότιμη συμμετοχή.

Παράλληλα, όταν η ομάδα αντιμετωπίζει προκλήσεις ή λειτουργικά αδιέξοδα, ενεργοποιούνται οι *Κάρτες Βοήθειας* ως υλικά διαμεσολαβητικά εργαλεία συλλογικής μεταγνώσης (ενδεικτικά τα ονόματα). Η κάρτα «*Εναλλακτική Διαδρομή*» επιστρατεύεται για τη δομημένη διαπραγμάτευση εναλλακτικών προτάσεων. Η κάρτα «*Πάμε δυνατά!*» χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της συλλογικής κινητοποίησης και της αμοιβαίας εμψύχωσης. Η κάρτα «*Επανεκκίνηση*» ενεργοποιείται για τη διευκρίνιση των οδηγιών και την επανεκτίμηση της αρχικής αντίληψης του έργου. Η κάρτα «*Σταματάμε για λίγο*» παρέχει το πλαίσιο για τη διαχείριση του άγχους, της απογοήτευσης και της συναισθηματικής φόρτισης. Η κάρτα «*Τα βρήκαμε!*» καθοδηγεί την ομάδα στην εφαρμογή πρωτοκόλλων Μη Βίαιης Επικοινωνίας (Rosenberg, 2015) για την εύρεση συναινετικών λύσεων στις αναδυόμενες συγκρούσεις.

Για τη μεταφορά αυτού του πλαισίου στη σχολική πράξη, προτείνεται η εφαρμογή ενός δομημένου προγράμματος δύο φάσεων σε συνθετικές εργασίες. Κατά την πρώτη φάση, τον προπαρασκευαστικό σχεδιασμό, ο/η εκπαιδευτικός εισάγει την τάξη στη φιλοσοφία της SSRL, συν-διαμορφώνει τους κανόνες λειτουργίας και εκπαιδεύει τους/τις μαθητές/τριες στη χρήση των ρόλων και των καρτών βοήθειας. Στη δεύτερη φάση, την αυτόνομη ομαδική εργασία, οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ετερογενείς τετραμελείς έως εξαμελείς ομάδες, εναλλάσσοντας κυκλικά τους ρόλους και ενεργοποιώντας τις κάρτες βοήθειας όποτε συναντούν εμπόδια, ενώ ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί τον ρόλο του/της διευκολυντή/τριας.

3. «Ο Κύκλος των Μικρών Φωνών»: Πρακτική Διαλόγου, Ειρηνικής Επίλυσης και Δημοκρατίας στην Τάξη

3.1 Η Δικαιωματική Θεμελίωση της Μαθητικής Φωνής

Ενώ οι ατομικές και μικρο-ομαδικές παρεμβάσεις θέτουν τα θεμέλια της συναισθηματικής και γνωστικής αυτορρύθμισης, η ολοκλήρωση του δημοκρατικού μετασχηματισμού της τάξης προϋποθέτει τη συγκρότηση θεσμοθετημένων συλλογικών πεδίων έκφρασης για το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, οι αναδυόμενες εντάσεις οφείλονται συχνά στην απουσία ουσιαστικών ευκαιριών συμμετοχής, η οποία αποξενώνει τους/τις μαθητές/τριες από τις αποφάσεις που καθορίζουν τη σχολική τους ζωή (Freire, 2009· Giroux, 2005· Χουρδάκης, 2020). Όταν η εξουσία στην αίθουσα ασκείται μονομερώς από τον/την εκπαιδευτικό, η αντίδραση των παιδιών εκδηλώνεται είτε ως ενεργός αμφισβήτηση είτε ως παθητική απόσυρση, οι οποίες δυσχεραίνουν τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Shor, 1996). Ο κεντρικός στόχος της πρότασής μας, αναφορικά με την ομάδα της τάξης στην ολομέλειά της, είναι να τεκμηριώσει τη μετάβαση από την επιβαλλόμενη πειθαρχία στην ουσιαστική σύνδεση, προτείνοντας τη μετεξέλιξη του σχολικού χώρου σε μια δημοκρατική κοινότητα, στην οποία η δημοκρατία βιώνεται καθημερινά ως πρακτική διαλόγου και ειρηνικής διευθέτησης των διαφωνιών (Apple & Beane, 2007). Στο επίκεντρο αυτής της συλλογικής προσπάθειας βρίσκεται «*Ο Κύκλος των Μικρών Φωνών*», μια συστηματική διαλογική δομή η οποία επιδιώκει τη συναισθηματική σύνδεση της ομάδας και τη μείωση των συγκρούσεων.

Η προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των σχέσεων εξουσίας στη σχολική αίθουσα εδράζεται στην παραδοχή ότι η ακρόαση των μαθητών/τριών αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου (Mitra, 2009). Ωστόσο, η έννοια της «*μαθητικής φωνής*» (student voice) κινδυνεύει συχνά να περιοριστεί σε μια επιφανειακή διαβούλευση. Στο σημείο αυτό, η συμβολή της

Lundy (2007) είναι κομβική, καθώς ασκεί κριτική στις επιφανειακές χρήσεις του όρου που δημιουργούν ένα καθησυχαστικό φαινόμενο «*κοτόσουπας*» (chicken soup effect), κατά το οποίο η ακρόαση των παιδιών προσυπογράφεται θεωρητικά από όλους, αλλά ακυρώνεται στην πράξη όταν καλείται να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές δομές αυθεντίας των ενηλίκων (Kilkelly κ.ά., 2004· Leitch κ.ά., 2007· Sloth-Nielsen, 1996, αναφ. στο Lundy, 2007).

Η Lundy (2007) υπογραμμίζει ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων δεν συνιστά μια παραχώρηση των εκπαιδευτικών, αλλά μια δεσμευτική υποχρέωση που απορρέει από το Άρθρο 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού σχετικά με το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του παιδιού σε όλα τα θέματα που το αφορούν (Ηνωμένα Έθνη, 1989). Για να αποκτήσει η μαθητική φωνή ουσιαστικό περιεχόμενο, το αναλυτικό μοντέλο της Lundy (2007) ορίζει τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις. Αρχικά, ο *Χώρος* (*Space*) απαιτεί τη δημιουργία ενός ασφαλούς, συμπεριληπτικού και προστατευμένου περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς τον φόβο της επίπληξης. Στη συνέχεια, η *Φωνή (Voice)* αφορά τη διευκόλυνση των μαθητών/τριών να διαμορφώσουν και να διατυπώσουν τις θέσεις τους με ποικίλους τρόπους, υπενθυμίζοντας ότι το δικαίωμα έκφρασης εξαρτάται αποκλειστικά από την ικανότητα σχηματισμού γνώμης. Παράλληλα, το *Ακροατήριο (Audience)* επιβάλλει την ύπαρξη θεσμοθετημένων παραληπτών που ακούν ενεργά τις τοποθετήσεις των παιδιών. Τέλος, η *Επιρροή (Influence)* διασφαλίζει ότι οι απόψεις των μαθητών/τριών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, οδηγώντας σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και διαφανή ανατροφοδότηση.

Όταν η δικαιωματική αυτή προσέγγιση συνδεθεί με την εκπαιδευτική πράξη, αποδεικνύεται ότι η ενίσχυση της μαθητικής φωνής βελτιώνει την ίδια τη διδακτική πρακτική, καθώς προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις προσλήψεις των παιδιών (Ferguson κ.ά., 2011). Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Conner κ.ά. (2024), οι πρακτικές της μαθητικής φωνής εδράζονται στη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων, στη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και στην παροχή ουσιαστικών επιλογών. Ωστόσο, όπως προειδοποιεί ο Fielding (2004), υπάρχει ο κίνδυνος οι πρακτικές αυτές να μετατραπούν σε τεχνικές χειραγωγικής διαβούλευσης για τη νομιμοποίηση προαποφασισμένων σχολικών επιλογών. Γι' αυτόν τον λόγο, οι Littlefair και Jopling (2025) προτείνουν την προσέγγιση της φωνής ως μιας δυναμικής διαδικασίας στο ενδιάμεσο πεδίο (in-between), όπου οι σχέσεις εξουσίας επαναδιαπραγματεύονται συνεχώς, ενώ η Messiou (2019) τονίζει την ανάγκη να δοθεί λόγος στις «*απούσες φωνές*» *(missing voices)* των μαθητών/τριών που βρίσκονται στο περιθώριο.

Ενώ το θεωρητικό πλαίσιο της μαθητικής φωνής προσφέρει τη δικαιωματική θεμελίωση, η πρόταση για τον «*Κύκλο των Μικρών Φωνών*» συνιστά μια διαρκή δημοκρατική διαδικασία και στάση ζωής, η οποία απαιτεί ορισμένα λειτουργικά και διαδικαστικά εργαλεία για την πρακτική της πλαισίωση. Την απάντηση στο αίτημα αυτό προσφέρει η Παιδαγωγική του Célestin Freinet, η οποία εισάγει τις απαραίτητες διαδικαστικές τεχνικές αυτοοργάνωσης. Το κεντρικό εργαλείο αυτής της προσέγγισης είναι το *Συμβούλιο της Τάξης (Conseil de classe),* το οποίο αποτελεί το διαδικαστικό όργανο λήψης αποφάσεων της ομάδας.

Η σύνδεση του «Κύκλου των Μικρών Φωνών» με την Παιδαγωγική του Freinet επιτυγχάνεται μέσα από τη λειτουργική ενσωμάτωση συγκεκριμένων τεχνικών:

Μέσω του «*Πίνακα Ανακοινώσεων*» της Τάξης, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας να καταγράφουν επώνυμα σε έναν πίνακα της αίθουσας, σε ένα ρολό χαρτί ή ακόμα και στα τζάμια των παραθύρων (υπό τις κατηγορίες *«Προτείνω/Σκέφτομαι», «Ευχαριστώ/Ευχαριστούμε» και «Θέλω να συζητήσουμε/Διαφωνώ»*) τα θέματα που επιθυμούν να εισαχθούν στην ημερήσια διάταξη του Κύκλου. Η πρακτική αυτή λειτουργεί αποσυμφορητικά για τις καθημερινές εντάσεις, καθώς οι

μαθητές/τριες μαθαίνουν να μεταθέτουν τη διευθέτηση των συγκρούσεών τους στη θεσμοθετημένη συνεδρίαση, αναπτύσσοντας την ικανότητα της αναμονής και του αναστοχασμού.

Μέσω της εναλλαγής των λειτουργικών ρόλων, ο Κύκλος δεν διευθύνεται αυταρχικά από τον/την εκπαιδευτικό. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν εκ περιτροπής θέσεις ευθύνης, όπως *του/της Συντονιστή/στριας ή Διευκολυντή/τριας του Διαλόγου, του/της Φύλακα του Λόγου* (που διαχειρίζεται το αντικείμενο λόγου), *του/της Φύλακα του Χρόνου* και *του/της Γραμματέα* (που τηρεί το Βιβλίο Πρακτικών της Τάξης). Η κυκλική αυτή εναλλαγή αποδομεί τις σταθερές ιεραρχίες και επιτρέπει σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να ασκηθούν στην αυτοδιοίκηση και τη συνυπευθυνότητα. Για την προσχολική ηλικία (νήπια) μπορούν να εφαρμοστούν ορισμένες διαφοροποιήσεις στους ρόλους και τη διαδικασία προκειμένου να μπορεί να λειτουργήσει. *Βασικός/ή Συντονιστής/τρια* είναι ο/η Νηπιαγωγός, ο/η οποίος/α συντονίζει υποστηρικτικά τη διαδικασία, τηρώντας παράλληλα τους ίδιους κανόνες (π.χ. ζητά το αντικείμενο λόγου για να μιλήσει) και διατηρώντας το τετράδιο της ομάδας. Παράλληλα, διατηρεί το δικαίωμα «αρνησικυρίας» (ΒΕΤΟ), το οποίο ασκεί μόνο όταν μια πρόταση παιδιού είναι ανεφάρμοστη ή αντίκειται στους κανόνες του «Κύκλου της Μικρής Φωνής» και του σχολείου. *Ο/Η Βοηθός Συντονιστή/στριας* είναι ένα παιδί που συνεπικουρεί στον συντονισμό της *συζήτησης και υποδεικνύει ποιο μέλος θα λάβει στη συνέχεια το αντικείμενο λόγου. Ο/Η Φύλακας του Λόγου* κρατά το αντικείμενο λόγου και το μεταφέρει στο παιδί που υποδεικνύει ο/η Βοηθός Συντονιστή/στριας. *Ο/Η Φύλακας του Χρόνου* διαχειρίζεται τη διάρκεια της διαδικασίας κρατώντας την κλεψύδρα (π.χ. 30 λεπτών), ενώ *ο/η Γραμματέας* αναλαμβάνει να καταγράψει οπτικά (ζωγραφίζοντας) την τελική απόφαση της ομάδας.

Μέσω του Κύκλου των Μικρών Φωνών και των Κοινών Κανόνων, οι αποφάσεις που λαμβάνονται καταγράφονται στο Βιβλίο Πρακτικών και διαμορφώνουν το Κοινό Συμβόλαιο της Τάξης. Οι κανόνες αυτοί αποτελούν προϊόν συλλογικής διαπραγμάτευσης. Όταν ένας κανόνας παραβιάζεται, δεν αντιμετωπίζεται με εξωτερικές τιμωρίες, αλλά επανέρχεται ως θέμα συζήτησης στον Κύκλο για αναθεώρηση ή αποκαταστατική ρύθμιση.

3.2 Η Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική ως Καθοδηγητική Πυξίδα

Για να διασφαλιστεί ότι τα εργαλεία του Freinet δεν θα μετατραπούν σε τυπικές γραφειοκρατικές διαδικασίες, ο «*Κύκλος των Μικρών Φωνών*» διατηρεί ως καθοδηγητική πυξίδα τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2009· Γούναρη & Γρόλιος, 2010· Shor, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, ο διάλογος δεν συνιστά μια απλή τεχνική επικοινωνίας, αλλά μια υπαρξιακή αναγκαιότητα και μια πολιτική πράξη μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Παράλληλα, ο Shor (1996) εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία μπορεί να καταστεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα στην τάξη, υπογραμμίζοντας ότι η μεταφορά εξουσίας στους/στις μαθητές/τριες απαιτεί τη συνειδητή πρόθεση του/της εκπαιδευτικού να αμφισβητήσει τον παραδοσιακό του/της ρόλο. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Χουρδάκης (2020) αναδεικνύει την έννοια της Κριτικο-Πραξιακής Παιδαγωγικής, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση οφείλει να αποτελεί μια ενεργητική και επιτελεστική διαδικασία, όπου ο λόγος, η επικοινωνία και η δράση συνυφαίνονται οργανικά. Ο/Η εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως κριτικός διευκολυντής, παρεμβαίνει στον Κύκλο θέτοντας αναστοχαστικά ερωτήματα που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αναλύσουν τις αθέατες δυναμικές εξουσίας, τα στερεότυπα και τους μηχανισμούς αποκλεισμού (Shor, 1996· Χουρδάκης, 2020). Επιπλέον, η πρόταση αντλεί στοιχεία από τη Συνοριακή Παιδαγωγική (border pedagogy), η οποία επιδιώκει τη διάβαση των αθέατων συνόρων της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του φύλου, προάγοντας την έννοια του αμφίδρομου κοινωνικού συνυπολογισμού (Giroux, 2005· Χουρδάκης, 2020). Η σημασία αυτού του δομημένου διαλόγου επιβεβαιώνεται και από την ερευνητική εργασία των Sedova κ.ά. (2025), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι η εφαρμογή συστηματικών διαλογικών παρεμβάσεων

οδηγεί σε πιο ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών, περιορίζοντας τις κυρίαρχες συμπεριφορές και ενισχύοντας τη συνοχή της ομάδας.

3.3 «Ο Κύκλος των Μικρών Φωνών» στην Πράξη

Η εφαρμογή του «Κύκλου των Μικρών Φωνών» στη σχολική αίθουσα απαιτεί μια σταδιακή, μεθοδική πορεία, η οποία επιτρέπει στην ομάδα της τάξης να εξοικειωθεί με τις απαιτήσεις της διαλογικής και δημοκρατικής λειτουργίας.

Στο *Πρώτο Στάδιο*, που αφορά τη Διαμόρφωση Πλαισίου Ασφάλειας, ο/η εκπαιδευτικός μεριμνά για τη φυσική αναδιάταξη του χώρου, μετακινώντας τα θρανία και τοποθετώντας τις καρέκλες σε κλειστό κύκλο. Κατά τις πρώτες εβδομάδες, οι συναντήσεις έχουν σύντομη διάρκεια και εστιάζουν στη συνδιαμόρφωση των κανόνων σεβασμού, στην εισαγωγή του αντικειμένου λόγου και σε σύντομους γύρους συναισθηματικής αποτίμησης, διασφαλίζοντας τον ασφαλή Χώρο και τη Φωνή (Lundy, 2007).

Στο *Δεύτερο Στάδιο*, που αφορά τη Θεσμική Συγκρότηση, εγκαθίσταται στην αίθουσα ο «Πίνακας Ανακοινώσεων» της Τάξης, στον οποίο οι μαθητές/τριες καταγράφουν επώνυμα τα θέματα ή τις διαφωνίες τους. Καθιερώνεται μια σταθερή εβδομαδιαία συνάντηση του Κύκλου, ενώ παράλληλα ορίζονται και εναλλάσσονται σε εβδομαδιαία βάση οι μαθητικοί ρόλοι.

Στο *Τρίτο Στάδιο*, που αφορά την Πλήρη Λειτουργία ως "Κύκλο των Μικρών Φωνών», η συζήτηση δομείται με βάση την ημερήσια διάταξη του «Πίνακα Ανακοινώσεων». Η συνεδρίαση ξεκινά με έναν σύντομο γύρο συναισθηματικής σύνδεσης, συνεχίζει με την επεξεργασία των θεμάτων και ολοκληρώνεται με τη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Όταν εξετάζονται περιστατικά συγκρούσεων, ο/η Συντονιστή/στρια δίνει τον λόγο στα εμπλεκόμενα μέλη, τα οποία εκθέτουν τις οπτικές τους. Η ομάδα παρεμβαίνει προτείνοντας αποκαταστατικές λύσεις, οι οποίες καταγράφονται στο Βιβλίο Πρακτικών, διασφαλίζοντας την ουσιαστική επιρροή των μαθητών/τριών (Lundy, 2007).

Στο *Τέταρτο Στάδιο*, που εστιάζει στον Κριτικό Αναστοχασμό, η διαδικασία διεξάγεται σε περιοδική βάση (π.χ. μία φορά τον μήνα), όπου ο Κύκλος αφιερώνεται στην αξιολόγηση της πορείας της ομάδας. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει αναστοχαστικά ερωτήματα, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εξετάσουν αν οι αποφάσεις υλοποιούνται και αν όλοι/ες αισθάνονται ότι ακούγονται ισότιμα (Messiou, 2019· Χουρδάκης, 2020).

Συμπερασματικά, η μετάβαση από τις κατασταλτικές μορφές σχολικής πειθαρχίας σε μοντέλα που βασίζονται στη σύνδεση, τον διάλογο και την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων αποτελεί μια αναγκαία συνθήκη για τον εκδημοκρατισμό του σύγχρονου σχολείου. Ο «Κύκλος των Μικρών Φωνών», όπως θεμελιώθηκε στο παρόν κείμενο, προσφέρει μια συγκροτημένη παιδαγωγική πρόταση, η οποία συνδέει οργανικά τη δικαιωματική πλαισίωση της Lundy (2007) με τα θεσμικά εργαλεία του Συμβουλίου της Τάξης της Παιδαγωγικής Freinet, τη μεταγνωστική ρύθμιση της SSRL (Hadwin κ.ά., 2017) και τον κριτικο-αναστοχαστικό προσανατολισμό της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2009· Χουρδάκης, 2020). Η πρακτική αυτή βοηθάει να ακουστούν οι μαθητικές φωνές και αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν δεν περιορίζεται σε μια τυπική διαβούλευση, αλλά μετουσιώνεται σε βιωματική πράξη, συλλογική αυτοδιοίκηση και αμοιβαίο κοινωνικό συνυπολογισμό. Μέσα από τη συστηματική εφαρμογή του Κύκλου, οι μαθητές/τριες δεν ασκούνται απλώς στην ειρηνική διαχείριση των διαφωνιών τους, αλλά διαμορφώνουν την ταυτότητα του ενεργού, κριτικού και υπεύθυνου πολίτη, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε έναν αυθεντικό χώρο δημοκρατικής εμπειρίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2nd ed.). Heinemann.

Biesta, G. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3

Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. L. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *142*, Article 104540. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540

Cox, E., & Dannahy, G. (2005). T The value of openness in e-relationships: Using Nonviolent Communication to guide online coaching and mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *3*(1), 39-51. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/174183050500300105

Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, *9*(1), 55–70. https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, *30*(2), 295–311. https://doi.org/10.1080/0141192042000195236

Freire, P. (2009). *Η παιδαγωγική του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.). Εκδόσεις Ράππα.

Giroux, H. A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge.

Harris, I. M. (2007). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, *1*(1), 5–20. https://doi.org/10.1080/1740020032000178276

Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, *21*(3), 379–393. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.002

Järvelä, S., Malmberg, J., Haataja, E., Sobocinski, M., & Kirschner, P. A. (2021). What multimodal data can tell us about the students' regulation of their learning process? *Learning and Instruction*, *72*, Article 101203. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.004

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, *66*(4), 459–506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459

Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, *22*(1–2), 233–267. https://doi.org/10.1002/crq.100

Kilkelly, U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., Dwyer, C., & McAlister, S. (2004). *Children's Rights in Northern Ireland, 2004*. NICCY. https://www.niccy.org/publications/2004/october/10/childrens-rights-in-northern-ireland/

Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano, J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *13*(2), 213–233. https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y

Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanouli, D., & Clough, P. (2007). Consulting pupils in Assessment for Learning classrooms: The twists and turns of working with students as co-researchers. *Educational Action Research*, *15*(3), 459–478. https://doi.org/10.1080/09650790701514887

Littlefair, D., & Jopling, M. (2025). Pupil voice as a method in education research: Thinking the 'in-between'. *Oxford Review of Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2458526

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7–8), 768–781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Mitra, D. L. (2009). Amplifying student voice. *Educational Leadership*, *66*(3), 20–25. https://www.researchgate.net/publication/291766912_Amplifying_Student_Voice

Nosek, M., Giffrd, E., & Kober, B.(2014). Nonviolent Communication (NVC) training increases empathy in baccalaureate nursing students: A mixed method study, *Journal of Nursing Education and Practice* 4(10). https://www.researchgate.net/publication/272658251_Nonviolent_Communication_NVC_training_increases_empathy_in_baccalaureate_nursing_students_A_mixed_method_study

OECD. (2021). *OECD Future of Education and Skills 2030: Concept note on OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.

Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A Review. *European Psychologist*, *20*(3), 190-203. https://www.researchgate.net/publication/268388822_Socially_Shared_Regulation_of_Learning_A_Review

Pediaditis, A. (2022). Ethics of Educational Research. *Journal of Humanitarian studies and Education (JHStE),* HM Studies & Publishing, 148-171. ISSN 672-7781.

Reinholz, D. L., & Andrews, T. C. (2020). Change theory and theory of change: what's the difference anyway?. STEM education? *International Journal of STEM Education*, *7*(1), Article 28. https://www.researchgate.net/publication/338659037_Change_theory_and_theory_of_change_what's_the_difference_anyway

Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent communication: A language of life* (3rd ed.). Puddle Dancer Press.

Sedova, K., Sedlacek, M., Salamounova, Z., Lintner, T., Svaricek, R., Vlcek, J., Malikova, K., & Rozmahel, I. (2025). Let them all talk: Equitable participation in classroom dialogue as a result of an intervention programme. *Language and Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2454637

Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. University of Chicago Press.

Suarez, A., Lee, D. Y., Rowe, C., Gomez, A. A., Murowchick, E., & Lindner, P. L. (2014). Freedom project: Nonviolent communication and mindfulness training in prison. *SAGE Open*, *4*(1), 1–10. https://doi.org/10.1177/2158244013516154

Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Front. Psychol. 11:2207. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02207*.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Sevim, S., Türk, F., & Kalender, A. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' level of aggression. *Education*, *3*(13), 13-22. https://www.researchgate.net/publication/233305750_The_effects_of_conflict_resolution_and_peer_mediation_training_on_primary_school_students'_level_of_aggression

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence impacts conflict management. *Frontiers in Education*, *5*, Article 5. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. Connell, A. Kubisch, L. Schorr, & C. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* (pp. 65–92). Aspen Institute. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3202497

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/profile/Allyson-Hadwin/publication/247664651_Studying_as_Self-Regulated_Learning/links/663d16347091b94e930f18f1/Studying-as-Self-Regulated-Learning.pdf

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Γούναρη, Π., & Γρόλιος, Γ. (Επιμ.). (2010). *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Εκδόσεις Gutenberg.

Ηνωμένα Έθνη. (1989). *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Συλλογή Συνθηκών των Ηνωμένων Εθνών, 1577, 3.

Παπανικολάου, Ι., & Πεδιαδίτης, Α. (2019). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής ως απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης: Διερεύνηση των δεξιοτήτων ζωής στα ελληνικά σχολεία. Η περίπτωση δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. *Διathesis, Επιστημονική επετηρίδα*, ΚΕΜΕΙΕΔΕ, 1, 34-57.

Πεδιαδίτης, Α. (2015). Το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), *Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια. Συλλογή κειμένων*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ- ΚΕΜΕΙΕΔΕ , 83-100.

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική: Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής*, *2020* (Θεματικό Τεύχος), 100–130. https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/783

Συνεργασία Γονέων και Δημοτικού Σχολείου και η Συμβολή της στην Άμβλυνση των Κοινωνικών Ανισοτήτων

Ηλίας Δασκαλόπουλος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70,
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

Περίληψη

Η συνεργασία γονέων και σχολείου αποτελεί διαχρονικά θεμελιώδη παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή της συνεργασίας οικογένειας–σχολείου στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, με έμφαση σε στρατηγικές εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε εκτενή ανασκόπηση της ελληνόγλωσσης και διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας, καθώς και σε θεσμικά κείμενα που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναλύονται θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας (όπως τα οικοσυστημικά μοντέλα των Bronfenbrenner και Epstein), παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων (κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, μορφωτικό επίπεδο, στάσεις και προσδοκίες), καθώς και οι μορφές, οι δυσκολίες και οι δυνατότητες ενεργού συμμετοχής τους στη σχολική ζωή.

Τα πορίσματα της βιβλιογραφικής ανάλυσης καταδεικνύουν ότι η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, προάγει τη σχολική ένταξη και συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών εκπαιδευτικής ισότητας. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία αναδεικνύεται ως κρίσιμο εργαλείο παιδαγωγικής δικαιοσύνης, καθώς επιτρέπει στο σχολείο να ανταποκριθεί στην ετερότητα και να περιορίσει τη δυναμική αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων. Συμπερασματικά, η ανάπτυξη μιας δημοκρατικής και συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, που αναγνωρίζει και ενδυναμώνει τον ρόλο των γονέων, συνιστά βασική προϋπόθεση για την επίτευξη ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής κινητικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργασία σχολείου–οικογένειας, κοινωνικές ανισότητες, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαιδευτική ισότητα, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Η σχέση σχολείου και οικογένειας συνιστά έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και τη συνολική λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, που χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη κοινωνική πολυπλοκότητα, πολιτισμική ετερότητα και έντονες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, η συνεργασία γονέων και σχολείου αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική και κοινωνική σημασία. Το σχολείο δεν λειτουργεί πλέον ως απομονωμένος θεσμός μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως δυναμικός κοινωνικός χώρος, όπου αλληλεπιδρούν διαφορετικά κοινωνικά υποκείμενα με κοινό στόχο τη μαθησιακή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται ως κρίσιμος μηχανισμός άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά απέναντι σε άνισες κοινωνικές αφετηρίες. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή συνδέεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, με ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και με τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ιδίως για μαθητές/τριες που προέρχονται από κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται σε αυτό το θεωρητικό και επιστημονικό πλαίσιο και επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της συνεργασίας οικογένειας–σχολείου ως παράγοντα εκπαιδευτικής ισότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση στρατηγικών εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, οι οποίες, σε συνδυασμό με τη συμμετοχή των γονέων, δύνανται να περιορίσουν την αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και να προωθήσουν μια δημοκρατική και συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα.

Ενότητα 1η: Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση – Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η Οι κοινωνικές ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν κεντρικό αντικείμενο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, καθώς αποτυπώνουν τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί είτε ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας είτε ως θεσμός αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών διαφορών. Παρά την αρχή της ισότητας των ευκαιριών που προβάλλεται σε θεσμικό επίπεδο, στην πράξη παρατηρούνται αποκλίσεις που αφορούν την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών/τριών, σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και γλωσσική τους προέλευση (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000) .

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι το σχολείο, αν και φαινομενικά ουδέτερο, συχνά ευνοεί μορφές γνώσης και πρακτικές που συνάδουν με το πολιτισμικό κεφάλαιο κοινωνικά ευνοημένων ομάδων, γεγονός που δυσχεραίνει την ισότιμη συμμετοχή μαθητών/τριών από κοινωνικά ευάλωτα περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) . Ως αποτέλεσμα, οι κοινωνικές ανισότητες τείνουν να μεταφράζονται σε άνισες μαθησιακές ευκαιρίες, επηρεάζοντας τη σχολική πορεία και τις μελλοντικές κοινωνικές προοπτικές των παιδιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του Pierre Bourdieu, ο οποίος συνδέει την κοινωνική ανισότητα με την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Bourdieu, η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από το κατά πόσο το παιδί φέρει ήδη από την οικογένειά του τα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά εφόδια που ταιριάζουν στις αξίες του σχολικού συστήματος. Έτσι, το σχολείο εμφανίζεται ουδέτερο, αλλά στην πραγματικότητα επιβραβεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν το «σωστό» κεφάλαιο – αυτό που το ίδιο το σχολείο αναγνωρίζει και αξιολογεί (Bourdieu & Passeron, 1976: 71· Φραγκουδάκη, 2001: 88–89).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη υιοθέτησης παιδαγωγικών και κοινωνικών παρεμβάσεων με αντισταθμιστικό χαρακτήρα, οι οποίες δεν περιορίζονται στην τυπική ισότητα, αλλά στοχεύουν στη διασφάλιση ίσων όρων μάθησης για όλους/όλες. Η εκπαιδευτική ισότητα συνδέεται με την αναγνώριση της ετερότητας και τη διαμόρφωση πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και αφετηρίες των μαθητών/τριών (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000)

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, συμβάλλοντας στη συνοχή των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης, ιδιαίτερα για μαθητές/τριες που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005)

Ενότητα 2η: Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου–οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής θεωρητικής επεξεργασίας, με έμφαση στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλαπλών κοινωνικών πλαισίων. Η οικοσυστημική προσέγγιση αναδεικνύει ότι η ανάπτυξη του παιδιού συντελείται εντός αλληλοσυνδεόμενων συστημάτων, στα οποία περιλαμβάνονται η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, τα οποία ασκούν αμοιβαίες επιδράσεις (Bronfenbrenner) .

Σημαντική συμβολή στη μελέτη της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας αποτελεί το μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της οικολογικής θεωρίας και υπογραμμίζει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η επικάλυψη μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, τόσο αποτελεσματικότερη είναι η υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού (Epstein, 1992· Epstein, 1995).

Το μοντέλο αυτό προτείνει τη μετάβαση από πρακτικές απλής ενημέρωσης των γονέων σε σχέσεις συνεργασίας και συνεταιρισμού, όπου όλα τα εμπλεκόμενα μέρη αναλαμβάνουν ενεργό και ισότιμο ρόλο.

Στο ίδιο πλαίσιο, η έννοια του συνεταιρισμού (partnership) περιγράφει μια θεσμικά κατοχυρωμένη και διαρκή διαδικασία από κοινού λήψης αποφάσεων και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η πορεία από τη γονεϊκή εμπλοκή προς τη συνεργασία και τον συνεταιρισμό αποτυπώνει τη μετάβαση από την παθητική παρακολούθηση στη δυναμική συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συμεού, 2003: 8)

Η βιβλιογραφία επισημαίνει, ωστόσο, ότι η εφαρμογή των θεωρητικών αυτών μοντέλων συναντά εμπόδια που σχετίζονται με κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες, με τις στάσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, καθώς και με τους διαθέσιμους πόρους των οικογενειών. Ιδίως για γονείς που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, η πρόσβαση σε ουσιαστικές μορφές συνεργασίας παραμένει περιορισμένη, γεγονός που ενδέχεται να ενισχύσει τον αποκλεισμό τους από τη σχολική ζωή (Patrikakou, 2016)

Η σύνδεση των θεωρητικών μοντέλων συνεργασίας με πρακτικές διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας καθίσταται, επομένως, κρίσιμη για την προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας. Μέσα από τη συστηματική και συμπεριληπτική συνεργασία με τους γονείς, το σχολείο μπορεί να σχεδιάσει παρεμβάσεις που ανταποκρίνονται στην ετερότητα των μαθητών/τριών και να περιορίσει τη δυναμική αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων (Epstein, 1995)

Ενότητα 3η: Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων και η σχέση τους με τις κοινωνικές ανισότητες

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή δεν αποτελεί ένα ενιαίο και ομοιογενές φαινόμενο, αλλά διαμορφώνεται μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι μορφές και ο βαθμός συμμετοχής των γονέων επηρεάζονται καθοριστικά από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το μορφωτικό κεφάλαιο, τις στάσεις και τις προσδοκίες απέναντι στο σχολείο, καθώς και από τις θεσμικές πρακτικές που υιοθετεί η ίδια η σχολική μονάδα (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005)

Κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνιστά έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για τη δυνατότητα και τη μορφή συμμετοχής των γονέων στη σχολική διαδικασία.

Οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και αυξημένο πολιτισμικό κεφάλαιο τείνουν να διαθέτουν περισσότερους πόρους –υλικούς και συμβολικούς– για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους/τις εκπαιδευτικούς και να υποστηρίξουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Γκότοβος, 2002) .

Αντίθετα, γονείς που προέρχονται από κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια που περιορίζουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, η εργασιακή ανασφάλεια, η έλλειψη χρόνου, αλλά και η απουσία εξοικείωσης με τον σχολικό λόγο και τις παιδαγωγικές πρακτικές, μπορούν να οδηγήσουν σε αποστασιοποίηση από το σχολείο. Η αποστασιοποίηση αυτή δεν αντανακλά απαραίτητα έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών, αλλά συχνά συνδέεται με δομικές κοινωνικές ανισότητες και σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011)

Στάσεις, προσδοκίες και εμπειρίες των γονέων από το σχολείο

Οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων απέναντι στο σχολείο διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες. Γονείς που έχουν βιώσει αποκλεισμούς ή αποτυχίες στο εκπαιδευτικό σύστημα τείνουν να διατηρούν επιφυλακτική ή παθητική στάση απέναντι στο σχολείο, γεγονός που επηρεάζει τη διάθεση συμμετοχής τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005)

Αντίστοιχα, θετικές σχολικές εμπειρίες συνδέονται συχνά με αυξημένη εμπιστοσύνη προς το σχολείο και μεγαλύτερη προθυμία συνεργασίας.

Οι προσδοκίες των γονέων για τη σχολική επίδοση και τη μελλοντική πορεία των παιδιών λειτουργούν επίσης ως σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης. Σε κοινωνικά ευνοημένα περιβάλλοντα, οι προσδοκίες αυτές είναι συχνά υψηλές και συνοδεύονται από στρατηγικές υποστήριξης της μάθησης στο οικογενειακό πλαίσιο. Αντίθετα, σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, οι χαμηλότερες προσδοκίες μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά, ενισχύοντας έναν φαύλο κύκλο εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000)

Θεσμικοί παράγοντες και ρόλος του σχολείου

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και ο ρόλος του ίδιου του σχολείου στη διαμόρφωση των όρων συμμετοχής των γονέων. Οι θεσμικές πρακτικές, ο τρόπος επικοινωνίας, καθώς και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να αποδυναμώσουν τη συνεργασία. Όταν το σχολείο υιοθετεί ομοιογενείς και κανονιστικές μορφές συμμετοχής, οι οποίες προϋποθέτουν συγκεκριμένο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, υπάρχει ο κίνδυνος αποκλεισμού οικογενειών που δεν ανταποκρίνονται σε αυτά τα πρότυπα (Γκότοβος, 2002)

Αντίθετα, η ανάπτυξη συμπεριληπτικών και ευέλικτων πρακτικών συνεργασίας, που λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική και πολιτισμική ετερότητα των οικογενειών, μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να ενισχύσει τη συμμετοχή των γονέων. Σε αυτή την κατεύθυνση, η συνεργασία σχολείου–οικογένειας αναδεικνύεται όχι ως ατομική ευθύνη των γονέων, αλλά ως συλλογική και θεσμική διαδικασία, άρρηκτα συνδεδεμένη με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικής ισότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ενότητα 4η: Μορφές και επίπεδα συνεργασίας σχολείου–οικογένειας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Η συνεργασία σχολείου–οικογένειας δεν αποτελεί ενιαία και μονοδιάστατη πρακτική, αλλά εκδηλώνεται μέσα από ποικίλες μορφές και επίπεδα συμμετοχής, τα οποία διαφοροποιούνται τόσο ως προς την ένταση όσο και ως προς το παιδαγωγικό τους βάθος. Η ανάλυση των μορφών αυτών είναι κρίσιμη, καθώς επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει είτε ενισχυτικά είτε περιοριστικά ως προς την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό πλαίσιο.

Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, οι επικρατούσες μορφές συνεργασίας εντοπίζονται συχνά σε πρακτικές ενημερωτικού χαρακτήρα, όπως οι τυπικές συναντήσεις γονέων–εκπαιδευτικών, η παροχή πληροφοριών για τη σχολική επίδοση και η επικοινωνία γύρω από ζητήματα συμπεριφοράς ή φοίτησης. Αν και οι πρακτικές αυτές θεωρούνται αναγκαίες, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι παραμένουν συχνά περιορισμένες σε ένα μοντέλο μονοκατευθυντικής επικοινωνίας, στο οποίο το σχολείο διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο και οι γονείς τοποθετούνται σε θέση παθητικών αποδεκτών πληροφορίας (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005).

Η περιορισμένη αυτή μορφή συνεργασίας παρουσιάζει ιδιαίτερες αδυναμίες ως προς την εκπαιδευτική ισότητα. Γονείς με υψηλότερο μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αποτελεσματικότερα την παρεχόμενη πληροφορία, να διεκδικήσουν περαιτέρω επικοινωνία και να επηρεάσουν, άμεσα ή έμμεσα, τη σχολική πορεία των παιδιών τους. Αντίθετα, γονείς από κοινωνικά ευάλωτα περιβάλλοντα συχνά δυσκολεύονται να ενταχθούν ουσιαστικά σε αυτές τις διαδικασίες, γεγονός που οδηγεί σε άνισους όρους συμμετοχής και ενισχύει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Πέρα από το επίπεδο της ενημέρωσης, η βιβλιογραφία και η εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύουν τη σημασία μορφών συνεργασίας που εμπλέκουν ενεργά τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία. Η υποστήριξη της μάθησης στο οικογενειακό περιβάλλον, η ενίσχυση θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και η καλλιέργεια σταθερών ρουτινών μελέτης αποτελούν πεδία όπου η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας εξαρτάται από το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις διαφορετικές δυνατότητές τους (Γκότοβος, 2002).

Ιδιαίτερης σημασίας είναι οι μορφές συνεργασίας που κινούνται προς την κατεύθυνση του συνεταιρισμού σχολείου–οικογένειας. Στο πλαίσιο αυτό, οι γονείς αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τη στήριξη των μαθητών/τριών. Η μετάβαση από την απλή εμπλοκή στη συνεργασία και τον συνεταιρισμό προϋποθέτει αλλαγή κουλτούρας τόσο από την πλευρά του σχολείου όσο και από την πλευρά των γονέων, καθώς και θεσμική υποστήριξη αυτών των πρακτικών (Συμεού, 2003: 8).

Η ανάλυση των μορφών συνεργασίας καθιστά σαφές ότι δεν αρκεί η ποσοτική αύξηση της συμμετοχής των γονέων, αλλά απαιτείται ποιοτική αναβάθμιση των σχέσεων σχολείου–οικογένειας. Όταν η συνεργασία περιορίζεται σε τυπικές και ομοιογενείς πρακτικές, κινδυνεύει να ευνοήσει κυρίως τις ήδη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Αντίθετα, η ανάπτυξη διαφοροποιημένων, ευέλικτων και συμπεριληπτικών μορφών συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, δημιουργώντας προϋποθέσεις ουσιαστικής συμμετοχής για όλους/όλες τους/τις γονείς και συμβάλλοντας στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Με τον τρόπο αυτό, η συνεργασία σχολείου–οικογένειας αναδεικνύεται όχι ως συμπληρωματική πρακτική, αλλά ως δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική ισότητα και τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ενότητα 5η: Ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση όρων ισότιμης συνεργασίας – από τη θεσμική ευθύνη στην παιδαγωγική πράξη

Η συνεργασία σχολείου–οικογένειας δεν μπορεί να αναλυθεί αποκλειστικά ως αποτέλεσμα της διάθεσης ή της πρωτοβουλίας των γονέων, αλλά οφείλει να εξεταστεί στο πλαίσιο της θεσμικής ευθύνης του σχολείου και του παιδαγωγικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι το σχολείο λειτουργεί ως κατεξοχήν θεσμός κοινωνικής οργάνωσης, ο οποίος καθορίζει τους όρους, τα όρια και τις μορφές συμμετοχής των οικογενειών στη σχολική ζωή (Γκότοβος, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε κομβικό διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα των γονέων να συμμετάσχουν ουσιαστικά στη σχολική διαδικασία. Όταν ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους γονείς ως «συμπληρωματικό» ή ακόμη και προβληματικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεργασία περιορίζεται σε τυπικές και ελεγχόμενες μορφές επικοινωνίας. Αντίθετα, όταν οι γονείς αναγνωρίζονται ως φορείς γνώσης και εμπειρίας σχετικά με τα παιδιά τους, δημιουργούνται συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης και παιδαγωγικής συνέργειας (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η κριτική προσέγγιση του ρόλου του σχολείου ως προς την αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι θεσμικές πρακτικές επικοινωνίας με τους γονείς συχνά αντανακλούν κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, τα οποία προϋποθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες λόγου, χρόνο και εξοικείωση με τον σχολικό κώδικα. Οι προϋποθέσεις αυτές ευνοούν γονείς από κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχα περιβάλλοντα, ενώ ταυτόχρονα αποκλείουν ή αποθαρρύνουν γονείς που δεν διαθέτουν το απαιτούμενο πολιτισμικό κεφάλαιο (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Η στάση του σχολείου απέναντι στους γονείς συνδέεται άμεσα με ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας. Σε πολλές περιπτώσεις, η σχέση σχολείου–οικογένειας οργανώνεται με τρόπο που αναπαράγει μια ασύμμετρη σχέση, όπου το σχολείο διατηρεί τον ρόλο του ειδικού και του αξιολογητή, ενώ οι γονείς καλούνται να συμμορφωθούν με προκαθορισμένες προσδοκίες. Η προσέγγιση αυτή δυσχεραίνει τη δημιουργία ισότιμων σχέσεων συνεργασίας και εντείνει την αποστασιοποίηση οικογενειών που ήδη βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Αντίθετα, η ανάπτυξη μιας δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας προϋποθέτει την αναγνώριση της ποικιλομορφίας των οικογενειακών εμπειριών και τη διαμόρφωση ευέλικτων και συμπεριληπτικών μορφών επικοινωνίας. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει όχι μόνο ως μεταδότης γνώσεων, αλλά και ως παιδαγωγικός συντονιστής, ο οποίος δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους με τρόπους που ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους δυνατότητες. Η προσέγγιση αυτή μετατοπίζει το βάρος από την ατομική ευθύνη των γονέων στη συλλογική ευθύνη του σχολείου για τη δημιουργία όρων ισότιμης συμμετοχής (Συμεού, 2003: 8).

Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς συχνά καλείται να λειτουργήσει σε συνθήκες περιορισμένων θεσμικών υποδομών συνεργασίας σχολείου–οικογένειας. Η απουσία συστηματικών μηχανισμών υποστήριξης και επιμόρφωσης καθιστά τη συνεργασία εξαρτώμενη από την προσωπική ευαισθησία και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι ατομικές πρωτοβουλίες, όσο σημαντικές και

αν είναι, δεν επαρκούν για τη συστηματική άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων χωρίς θεσμική στήριξη και συλλογικό παιδαγωγικό σχεδιασμό (Γκότοβος, 2002).

Η ανάδειξη του ρόλου του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού ως φορέων κοινωνικής ευθύνης καθιστά σαφές ότι η συνεργασία σχολείου–οικογένειας δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως προαιρετική πρακτική. Αντίθετα, αποτελεί βασική συνιστώσα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει στην εκπαιδευτική ισότητα και στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η σύνδεση αυτής της θεσμικής και παιδαγωγικής ευθύνης με πρακτικές διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου ως ενεργού παράγοντα κοινωνικής παρέμβασης, προετοιμάζοντας το έδαφος για την ουσιαστική εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών με αντισταθμιστικό χαρακτήρα.

Ενότητα 6η: Διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία ως εργαλείο άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας

Η διαφοροποιημένη και η εξατομικευμένη διδασκαλία δεν συνιστούν απλώς σύγχρονες διδακτικές τεχνικές, αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό και κοινωνιολογικό πλαίσιο που αφορά τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποκτά σαφή πολιτική και κοινωνική διάσταση, καθώς στοχεύει στη μείωση των άνισων μαθησιακών αποτελεσμάτων που απορρέουν από διαφοροποιημένες κοινωνικές και πολιτισμικές αφετηρίες των μαθητών/τριών (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005).

Σε αντίθεση με τη λογική της τυπικής ισότητας, η οποία προϋποθέτει την παροχή ίδιων διδακτικών συνθηκών για όλους/όλες, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην αρχή της ουσιαστικής ισότητας. Η αρχή αυτή αναγνωρίζει ότι η ίση μεταχείριση δεν οδηγεί κατ’ ανάγκη σε ίσα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδίως όταν οι μαθητές/τριες προέρχονται από άνισα κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Υπό αυτή την έννοια, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας λειτουργεί ως αντισταθμιστικός μηχανισμός, επιχειρώντας να περιορίσει τη δυναμική αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η σύνδεση της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας με τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίζεται στη στήριξη της σχολικής εργασίας στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται στη συνδιαμόρφωση παιδαγωγικών στρατηγικών που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, το σχολείο αποκτά πρόσβαση σε κρίσιμες πληροφορίες για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών, γεγονός που επιτρέπει τον πιο στοχευμένο και αποτελεσματικό παιδαγωγικό σχεδιασμό (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν εφαρμόζεται αποκομμένα από τη συνεργασία με την οικογένεια, κινδυνεύει να περιοριστεί σε τεχνικές προσαρμογές του διδακτικού υλικού. Αντίθετα, όταν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο συστηματικής συνεργασίας σχολείου–οικογένειας, μετατρέπεται σε ουσιαστική παιδαγωγική παρέμβαση με κοινωνικό πρόσημο. Η οικογένεια δεν αντιμετωπίζεται ως εξωτερικός ή παθητικός παράγοντας, αλλά ως ισότιμος εταίρος στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας ενεργά στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Συμεού, 2003: 8).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει γνώση του/της μαθητή/τριας για διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο έργο, το μαθησιακό περιβάλλον. Απαιτεί γνώση για μαθησιακές ανάγκες, για γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, για οικογενειακό πλαίσιο, για συνθήκες μελέτης στο σπίτι. Αυτή η γνώση δεν μπορεί να προκύψει μόνο μέσα στην τάξη. Η οικογένεια παρέχει κρίσιμες πληροφορίες για ρυθμούς μάθησης, δυσκολίες, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες,

μπορεί να υποστηρίξει ή να αποδυναμώσει πρακτικές διαφοροποίησης στο σπίτι. Άρα, η συνεργασία δεν είναι συμπληρωματική, αλλά λειτουργικά αναγκαία για τη διαφοροποίηση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με ζητήματα δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας και συμπερίληψης. Η αναγνώριση της ετερότητας των μαθητών/τριών –ως προς το κοινωνικό υπόβαθρο, τη γλώσσα, τον πολιτισμό ή τις μαθησιακές ανάγκες– προϋποθέτει ένα σχολείο ανοιχτό στη συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα. Η συνεργασία αυτή δεν λειτουργεί απλώς υποστηρικτικά, αλλά συγκροτεί ένα δίκτυο παιδαγωγικής ευθύνης που ενισχύει τη σχολική ένταξη και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών (Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2018).

Ωστόσο, η υλοποίηση αυτών των παιδαγωγικών προσεγγίσεων δεν είναι απαλλαγμένη από δυσκολίες. Οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι ανισότητες στους διαθέσιμους πόρους των σχολικών μονάδων, καθώς και οι άνισες δυνατότητες συμμετοχής των γονέων, μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά. Ιδίως σε κοινωνικά ευάλωτες οικογένειες, η απουσία θεσμικής υποστήριξης της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας ενδέχεται να ενισχύσει την άνιση πρόσβαση σε πρακτικές διαφοροποίησης, αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες αντί να τις περιορίζει (Γκότοβος, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) .

Συνεπώς, η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, σε συνδυασμό με μια δημοκρατική και συμπεριληπτική πολιτική συνεργασίας σχολείου–οικογένειας, αναδεικνύεται σε καίριο εργαλείο παιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης. Μέσα από αυτή τη σύνθεση, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως θεσμός άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και προώθησης ίσων ευκαιριών μάθησης, ανταποκρινόμενο ουσιαστικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ενότητα 7η: Η συνεργασία σχολείου–οικογένειας ως παράγοντας σχολικής ένταξης και κοινωνικής κινητικότητας

Η συνεργασία σχολείου–οικογένειας συνδέεται άμεσα με τη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών και, κατ' επέκταση, με τις δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η σχολική ένταξη νοείται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει τη μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική συμμετοχή των παιδιών στη σχολική κοινότητα και όχι απλώς τη φυσική τους παρουσία στο σχολείο (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ύπαρξη συνεκτικών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής, της επίδοσης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα περιορίζει φαινόμενα σχολικής αποξένωσης και περιθωριοποίησης. Η συνεργασία αυτή λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, ιδίως για παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα, στα οποία η σχολική επιτυχία δεν υποστηρίζεται από επαρκές κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σε κοινωνιολογικό επίπεδο, η σχολική ένταξη συνδέεται άρρηκτα με τη λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής κινητικότητας. Όταν το σχολείο αδυνατεί να διαμορφώσει συνθήκες ουσιαστικής ένταξης για όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες, τείνει να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, ευνοώντας εκείνους/ες που διαθέτουν ήδη τους αναγκαίους οικογενειακούς και κοινωνικούς πόρους. Αντίθετα, η συστηματική και ισότιμη συνεργασία σχολείου–οικογένειας μπορεί να διευρύνει την πρόσβαση όλων των παιδιών σε μαθησιακές ευκαιρίες και υποστηρικτικά δίκτυα, ενισχύοντας τον αντισταθμιστικό ρόλο του σχολείου (Γκότοβος, 2002).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η συνεργασία σχολείου–οικογένειας σε συνθήκες κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας. Μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες ή χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, όταν το σχολείο δεν αναπτύσσει μηχανισμούς ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειές τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η συνεργασία σχολείου–οικογένειας λειτουργεί ως γέφυρα σχολικής ένταξης, ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν» και περιορίζοντας φαινόμενα αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η σύνδεση της σχολικής ένταξης με την κοινωνική κινητικότητα καθιστά σαφές ότι η συνεργασία σχολείου–οικογένειας δεν αφορά μόνο τη βραχυπρόθεσμη σχολική πορεία των μαθητών/τριών, αλλά και τις μελλοντικές κοινωνικές τους προοπτικές. Ένα σχολείο που επενδύει στη συνεργασία με τις οικογένειες μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικής κινητικότητας, ιδίως για παιδιά που δεν διαθέτουν άλλους εξωσχολικούς μηχανισμούς στήριξης (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005).

Ενότητα 8η : Πολιτικές και προοπτικές ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η ανάλυση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης από αποσπασματικές πρακτικές σε μια συστηματική και θεσμικά κατοχυρωμένη πολιτική συνεργασίας. Παρά την αναγνώριση της σημασίας της συμμετοχής των γονέων σε επίπεδο εκπαιδευτικού λόγου, η εφαρμογή της συνεργασίας παραμένει συχνά εξαρτώμενη από την ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, χωρίς σαφή στρατηγικό σχεδιασμό και θεσμική υποστήριξη (Γκότοβος, 2002).

Η διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών συνεργασίας σχολείου–οικογένειας προϋποθέτει την αναγνώριση των κοινωνικών ανισοτήτων που επηρεάζουν τη δυνατότητα συμμετοχής των γονέων. Πολιτικές που βασίζονται σε ομοιογενή και κανονιστικά πρότυπα συνεργασίας τείνουν να ευνοούν οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, αποκλείοντας έμμεσα γονείς από κοινωνικά ευάλωτα περιβάλλοντα (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Αντίθετα, απαιτούνται ευέλικτες και διαφοροποιημένες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των οικογενειών.

Κομβικής σημασίας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας σχολείου–οικογένειας και διαχείρισης της ετερότητας. Η ενίσχυση των παιδαγωγικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού με τους γονείς, καθώς και στη μετάβαση από ιεραρχικές σε συνεργατικές μορφές σχέσεων (Δουκάκης & Σιάνου-Κύργιου, 2005).

Παράλληλα, η ενσωμάτωση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας στον συλλογικό παιδαγωγικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός θεσμικής ενδυνάμωσης. Η συνεργασία παύει να αποτελεί ατομική πρακτική και μετατρέπεται σε συλλογική ευθύνη, συνδεδεμένη με τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο του σχολείου (Συμεού, 2003: 8).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας συνδέεται άμεσα με το όραμα ενός σχολείου δημοκρατικού, συμπεριληπτικού και κοινωνικά δίκαιου. Η ανάπτυξη θεσμικών πλαισίων που προωθούν τη συμμετοχή των γονέων, σε συνδυασμό με πρακτικές διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διαμόρφωση όρων εκπαιδευτικής ισότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η θεσμική υποστήριξη, δεν αναφέρεται φυσικά στη «διάθεση» ή στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών, αλλά σε δομημένες, επίσημες και ισότιμα διαθέσιμες κρατικές ρυθμίσεις, που καθιστούν τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας υποχρέωση και όχι επιλογή και εξασφαλίζουν ότι όλα τα σχολεία και όλες οι οικογένειες έχουν ίδιες δυνατότητες πρόσβασης. Επίσης, προστατεύουν τη συνεργασία από το να εξαρτάται από το κοινωνικό, μορφωτικό ή πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων.

Συγκεκριμένα, θεσμική υποστήριξη θα μπορούσε να είναι:

α. Ο θεσμοθετημένος χρόνος συνεργασίας (εντός ωραρίου), αφού δεν υπάρχει κατοχυρωμένος, υποχρεωτικός χρόνος για ουσιαστικές συναντήσεις με γονείς. Η συνεργασία γίνεται εκτός ωραρίου και αποσπασματικά με αποτέλεσμα να αποκλείει γονείς χαμηλού εισοδήματος, με ασταθές ωράριο, με περιορισμένη εργασιακή ευελιξία κλπ., με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν όλοι ισότιμα.

β. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη συνεργασία με γονείς. Οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται συστηματικά στη διαπολιτισμική επικοινωνία, στη διαχείριση συγκρούσεων με γονείς, στην υποστήριξη οικογενειών χαμηλού κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου κλπ.. με αποτέλεσμα η συνεργασία να λειτουργεί καλύτερα με «εύκολους» γονείς, αφήνοντας «εκτός», τους πιο ευάλωτους

γ. Διεπιστημονικές Υποστηρικτικές δομές. Η συνεργασία βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στον/στην εκπαιδευτικό. Δεν υπάρχει σταθερή παρουσία κοινωνικού λειτουργού, σχολικού ψυχολόγου, διαμεσολαβητή οικογένειας–σχολείου και επομένως, οικογένειες με σύνθετα κοινωνικά προβλήματα δεν υποστηρίζονται και η διαφοροποίηση μένει θεωρητική

δ. Θεσμοθετημένα εργαλεία διαφοροποίησης μέσω οικογένειας. Δεν υπάρχουν εθνικά πρωτόκολλα που να συνδέουν τη συμμετοχή των γονέων με πρακτικές εξατομίκευσης και διαφοροποίησης. Ό,τι γίνεται, γίνεται αποσπασματικά, κατά βούληση σχολείου ή εκπαιδευτικού. Έτσι σχολεία σε προνομιούχες περιοχές και οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επωφελούνται περισσότερο και οι ανισότητες αναπαράγονται.

Επομένως, όταν αναφερόμαστε στη θεσμική υποστήριξη της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας, εννοούμε τη συστηματική, οργανωμένη και ισότιμα προσβάσιμη κρατική μέριμνα που διασφαλίζει ότι η συνεργασία δεν εξαρτάται από το κοινωνικό ή μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων ούτε από την προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Η απουσία θεσμοθετημένου χρόνου, επιμόρφωσης, διεπιστημονικής στήριξης και κοινών εργαλείων διαφοροποίησης έχει ως αποτέλεσμα η συνεργασία να λειτουργεί επιλεκτικά, ευνοώντας τις ήδη προνομιούχες οικογένειες και, τελικά, να αναπαράγει αντί να περιορίζει τις κοινωνικές ανισότητες.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας ως κομβικό παράγοντα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, προσεγγίζοντάς την όχι ως συμπληρωματική πρακτική, αλλά ως δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τη θεωρητική ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων και των θεσμικών και παιδαγωγικών όρων συνεργασίας, κατέστη σαφές ότι η εκπαιδευτική ισότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συστηματική και ισότιμη εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική ζωή.

Η διερεύνηση των μορφών και των επιπέδων συνεργασίας σχολείου–οικογένειας έδειξε ότι οι επικρατούσες πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένουν συχνά περιορισμένες σε τυπικές και ενημερωτικού χαρακτήρα διαδικασίες. Οι πρακτικές αυτές, αν και αναγκαίες, δεν επαρκούν για την ουσιαστική αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς τείνουν να ευνοούν γονείς με

αυξημένο μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Αντίθετα, η μετάβαση προς πιο ποιοτικές, συνεργατικές και συνεταιριστικές μορφές σχέσεων σχολείου–οικογένειας αναδεικνύεται ως κρίσιμη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ίσων όρων συμμετοχής και μάθησης για όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού ως φορέων θεσμικής και παιδαγωγικής ευθύνης. Η ανάλυση ανέδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων δεν μπορεί να νοηθεί ως ατομική τους υποχρέωση, αποκομμένη από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν. Αντίθετα, το σχολείο καλείται να διαμορφώσει συνθήκες ισότιμης και συμπεριληπτικής συνεργασίας, αναγνωρίζοντας τις άνισες αφετηρίες των οικογενειών και αποφεύγοντας πρακτικές που αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας και αποκλεισμού. Ο/η εκπαιδευτικός, ως κεντρικός διαμεσολαβητής, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και παιδαγωγικής συνέργειας με τους γονείς.

Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία αναδείχθηκε ως βασικό εργαλείο παιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όταν εντάσσεται σε ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο και υποστηρίζεται από ουσιαστική συνεργασία με την οικογένεια, μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά απέναντι στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Η προσέγγιση αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την τυπική ισότητα προς την ουσιαστική ισότητα, επιδιώκοντας την παροχή ίσων όρων μάθησης και ανάπτυξης για όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανάλυσης υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τεχνικές διδακτικές επιλογές, αλλά από το ευρύτερο παιδαγωγικό και θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται. Η απουσία θεσμικής στήριξης, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι άνισες δυνατότητες συμμετοχής των γονέων συνιστούν σημαντικές προκλήσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η ανάδειξη της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας ως κεντρικού άξονα εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός σχολείου που λειτουργεί ως θεσμός κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικής κινητικότητας.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη μιας δημοκρατικής, συμπεριληπτικής και συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, η οποία αναγνωρίζει και ενδυναμώνει τον ρόλο των γονέων, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η σύνδεση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας με πρακτικές διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας αναδεικνύεται ως στρατηγική επιλογή με σαφές παιδαγωγικό και κοινωνικό αποτύπωμα, ικανή να ενισχύσει την εκπαιδευτική ισότητα και να προωθήσει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1976). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Δουκάκης, Κ., & Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελευθεράκης, Θ. & Οικονομίδης, Β. (2018). (Επιμ.) *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Διάδραση

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139–1151). New York: Macmillan.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και κοινωνική ανισότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Πεδίο.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2000). *Ανισότητες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Patrikakou, E. N. (2016). Parent involvement, technology, and media: Now what? *School Community Journal*, 26(2), 9–24.

Συμεού, Λ. (2003). *Σχολείο και οικογένεια: Σχέσεις, ρόλοι και συνεργασίες*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η ελληνική γλώσσα και η εκπαίδευση του ελληνόφωνου παιδιού*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σχεδιάζοντας Μαθησιακά Escape Rooms σε Δημοκρατικά Αναλυτικά Προγράμματα: Από τη Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος στην Επιτελεστική Μάθηση και την Αξιολόγηση ως Μάθηση

Καλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια , Παιδαγωγικό Ιωαννίνων
Διδάσκουσα Πολυγραμματισμών & Πολυτροπικότητας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει ευρήματα από ανάλυση περιεχομένου δέκα διδακτικών σεναρίων που σχεδιάστηκαν από οκτώ φοιτήτριες/-ές Φυσικών Επιστημών και δύο φοιτήτριες/-ές Μαθηματικών του Προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο πλαίσιο δημιουργίας εκπαιδευτικών escape rooms για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Στόχος της μελέτης είναι να διερευνηθεί πώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη συνεργατική επίλυση προβλήματος, τη διερευνητική σκέψη και την πολυτροπική επικοινωνία, ώστε να διαμορφώσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που συνδέουν τη γνώση των Φυσικών Επιστημών με τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την ενεργό πολιτειότητα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα εκπαιδευτικά escape rooms μπορούν να λειτουργήσουν ως δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα που ενισχύουν την επικοινωνία, την ομαδική εργασία, την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό. Οι φοιτητές σχεδίασαν σενάρια που συνδυάζουν επιστημονικό γραμματισμό, δημιουργικότητα και βιωματική συμμετοχή, μετατρέποντας τη σχολική μάθηση σε εμπειρία πιο ενεργητική και κοινωνικά προσανατολισμένη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο σχεδιασμός μαθησιακών escape rooms μπορεί να υποστηρίξει τόσο την κατανόηση εννοιών των Φυσικών Επιστημών όσο και την καλλιέργεια μιας πιο δημοκρατικής κουλτούρας στην τάξη, μέσα από διαδικασίες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και αξιολόγησης ως μάθηση.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικά escape rooms, πολυγραμματισμοί, επιτελεστική μάθηση, ενεργός πολιτειότητα, δημοκρατική εκπαίδευση, φοιτητές Θετικών Επιστημών, διδακτικά σενάρια, αξιολόγηση ως μάθηση

Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά escape rooms αναδύονται τα τελευταία χρόνια ως μια εναλλακτική μορφή μαθησιακού σχεδιασμού που συνδυάζει τη συνεργατική επίλυση προβλήματος, τη διερευνητική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Fotaris & Mastoras, 2019). Σε αντίθεση με τις ψυχαγωγικές εκδοχές τους, τα μαθησιακά escape rooms υπηρετούν σαφώς προσδιορισμένους διδακτικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί συνδέονται με το πρόγραμμα σπουδών και με την καλλιέργεια του επιστημονικού γραμματισμού(Veldkamp et al., 2020). Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πρακτική αυτή έχει συχνά αναπτυχθεί «από τα κάτω», μέσα από τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών που αναζητούν πιο συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη νοηματοδότηση και στην αυτενέργεια των μαθητών/τριών (Carter, 2017).

Η παρούσα εργασία εδράζεται στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών και της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού (Cope & Kalantzis, 2015· Kalantzis & Cope, 2020· Zapata, Kalantzis & Cope, 2023), όπου η μάθηση νοείται ως διαδικασία ενεργής νοηματοδότησης μέσα από εμπειρία, ανάλυση, εννοιολόγηση και εφαρμογή. Μέσα σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, τα escape rooms δεν προσεγγίζονται ως δραστηριότητες συμπληρωματικού ή ψυχαγωγικού χαρακτήρα. Αντίθετα, αντιμετωπίζονται ως μικρο-οικοσυστήματα δημοκρατικής δράσης και συνεργατικής διερεύνησης. Σε αυτά, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ως φορείς σκέψης, ευθύνης και συλλογικής απόφασης.

Η μελέτη διερευνά πώς μελλοντικοί εκπαιδευτικοί Θετικών Επιστημών, στο πλαίσιο πανεπιστημιακού μαθήματος, σχεδίασαν μαθησιακά escape rooms για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό. Εξετάζονται ιδίως οι τρόποι με τους οποίους ενεργοποίησαν:

συνεργατικές πρακτικές επίλυσης προβλήματος,

μορφές επιτελεστικής μάθησης,

πολυτροπικές μορφές αναπαράστασης,

και διαδικασίες αναστοχασμού και αξιολόγησης ως μάθηση (Black & Wiliam, 2009· Hattie & Timperley, 2007).

Στόχος της εισήγησης είναι να προσφέρει μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη αφήγηση, που λειτουργεί ταυτόχρονα ως ερευνητική συμβολή και ως πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που επιθυμούν να σχεδιάσουν τα δικά τους escape rooms με νόημα, ασφάλεια και παιδαγωγική συνέπεια. Το ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί τη μελέτη είναι:

«Ποιες μορφές συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επιτελεστικής μάθησης και αξιολόγησης ως μάθηση αναδύονται στον σχεδιασμό μαθησιακών escape rooms από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Φυσικών Επιστημών;».

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Συνεργατική επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη

Τα τελευταία χρόνια, τα εκπαιδευτικά escape rooms έχουν αρχίσει να εισέρχονται δυναμικά στη σχολική τάξη ως εναλλακτικές μορφές μαθησιακού σχεδιασμού που συνδυάζουν τη συνεργατική επίλυση προβλήματος, την ενεργό συμμετοχή και την παιγνιώδη διάσταση της μάθησης (Fotaris & Mastoras, 2019· Veldkamp et al., 2020). Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι, όταν σχεδιάζονται με παιδαγωγική συνοχή, τα escape rooms μπορούν να λειτουργήσουν ως περιβάλλοντα όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν όχι απλώς ως «λύτες γρίφων», αλλά ως ενεργά μέλη μιας ομάδας που σκέφτεται, συζητά, επιχειρηματολογεί και συναποφασίζει. Σε αυτόν τον τύπο δραστηριότητας, η μάθηση δεν περιορίζεται στη σωστή απάντηση, αλλά εξελίσσεται μέσα από δοκιμή, αναστοχασμό και συλλογική επανεξέταση στρατηγικών (Clarke et al., 2017· Ciuchita et al., 2023).

Η ερευνητική συζήτηση γύρω από τα escape rooms συνδέεται επίσης με την ευρύτερη περιοχή της μάθησης μέσω παιχνιδιού (game-based learning), όπου ο παιγνιώδης σχεδιασμός δεν έχει ως κύριο στόχο τη διασκέδαση, αλλά τη δημιουργία πλαισίων νοηματοδότησης που ενισχύουν τη συμμετοχή και την κατανόηση των μαθητών/τριών (Clarke et al., 2017). Στο σχολικό περιβάλλον, αυτό σημαίνει ότι τα στοιχεία του παιχνιδιού, όπως η αποστολή, η πρόκληση, ο στόχος και η χρονική πίεση, δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά εντάσσονται σε διδακτικά σενάρια που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τον επιστημονικό γραμματισμό. Έρευνες σε μαθητικές ομάδες δείχνουν ότι τέτοια περιβάλλοντα μπορούν να

ενισχύσουν τη συνεργασία, την επιμονή, τη μεταγνωστική σκέψη και την επίλυση προβλήματος, ιδίως όταν η δραστηριότητα εμπλουτίζεται με πολυτροπικά μέσα, προσομοιώσεις και πειραματισμό χαμηλού ρίσκου (Huang et al., 2020· Kinio et al., 2019).

Escape rooms ως μικρο-οικοσυστήματα δημοκρατικής δράσης

Η θεωρητική θεμελίωση της παρούσας μελέτης συνδέεται με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και τη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Cope & Kalantzis, 2015· Kalantzis & Cope, 2020· Zapata, Kalantzis & Cope, 2023). Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση δεν νοείται ως παθητική πρόσληψη γνώσης, αλλά ως διαδικασία όπου οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν, ερμηνεύουν και ανακατασκευάζουν νοήματα μέσα από τέσσερις αλληλένδετες διαδικασίες: εμπειρία, εννοιολόγηση, ανάλυση και εφαρμογή. Τα escape rooms φαίνεται να προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για την ενεργοποίηση αυτών των διαδικασιών, καθώς η μάθηση εκτυλίσσεται μέσα από δράση, συνεργασία και κριτική διερεύνηση. Στη σχολική πράξη, αυτό μεταφράζεται σε δραστηριότητες όπου οι μαθητές/τριες παρατηρούν, συγκρίνουν, συζητούν, δοκιμάζουν εκδοχές, διατυπώνουν υποθέσεις και μεταφέρουν τη γνώση σε νέα συμφραζόμενα.

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών υπογραμμίζει ότι τα escape rooms δεν λειτουργούν μόνο ως μέσα κινητοποίησης και εμπλοκής, αλλά και ως χώροι συλλογικής διαπραγμάτευσης ρόλων, ευθύνης και κοινής δράσης. Στις σχετικές βιβλιογραφικές επισκοπήσεις αναδεικνύεται ότι η ομαδική εργασία, η αμοιβαία υποστήριξη και η από κοινού λήψη αποφάσεων αποτελούν τον πυρήνα της εμπειρίας του escape room, και όχι απλώς μέσο για την επίλυση των γρίφων (Fotaris & Mastoras, 2019· Veldkamp et al., 2020). Οι μαθητές/τριες καλούνται να μοιραστούν στοιχεία, να συνθέσουν διαφορετικές ιδέες, να επιχειρηματολογήσουν και να αναθεωρήσουν τη σκέψη τους με βάση τις συνεισφορές της ομάδας. Αυτές οι πρακτικές συνδέονται με μορφές μικρο-δημοκρατικής συμμετοχής, καθώς η τάξη λειτουργεί ως κοινότητα διερεύνησης, όπου η κατανόηση προκύπτει μέσα από διάλογο και συνεργατική νοηματοδότηση (Clarke et al., 2017· Ciuchita et al., 2023).

Παράλληλα, έρευνες σε πεδία όπως η συμμετοχική επιστήμη και τα κοινωνικά προσανατολισμένα εκπαιδευτικά projects έχουν δείξει ότι οι συλλογικές, διερευνητικές δραστηριότητες μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ενεργού πολιτειότητας και κοινωνικής ευθύνης στο σχολείο, ιδιαίτερα όταν η μάθηση συνδέεται με κοινά νοηματοδοτημένους στόχους (Smith et al., 2025). Σε αντίστοιχη κατεύθυνση, σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν τον ρόλο της αξιολόγησης ως μάθηση και του αναστοχασμού ως βασικών συνιστωσών μιας συμμετοχικής, δημοκρατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας (Black & Wiliam, 2009· Hattie & Timperley, 2007· Katsampoxaki-Hodgetts, 2025a· 2025b).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα μαθησιακά escape rooms μπορούν να ιδωθούν ως μικρο-οικοσυστήματα δημοκρατικής δράσης, όπου η συνεργατική επίλυση προβλήματος, οι εναλλαγές ρόλων μέσα στις ομάδες, ο διάλογος και οι ενδιάμεσες στιγμές ανατροφοδότησης δεν αποτελούν απλώς μεθοδολογικά στοιχεία, αλλά ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες που καλλιεργούν τόσο τον επιστημονικό γραμματισμό όσο και τη συμμετοχική ταυτότητα των μαθητών/τριών ως μελών μιας κοινότητας μάθησης.

Μεθοδολογία

Η μελέτη ακολούθησε προσέγγιση ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2018), με σκοπό να διερευνηθεί πώς οι φοιτητές Φυσικών Επιστημών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας σχεδίασαν διδακτικά σενάρια τύπου escape room για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Ελληνικό Σχολείο. Το υλικό της έρευνας αποτελείται από δέκα ολοκληρωμένα σενάρια, τα οποία δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο πανεπιστημιακής εργασίας με παιδαγωγικό προσανατολισμό την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργατική επίλυση προβλήματος και την αξιολόγηση ως μάθηση.

Κάθε σενάριο περιλάμβανε:

α) περιγραφή εκπαιδευτικού πλαισίου,

β) αφήγηση και δομή του escape room,

γ) γρίφους και δραστηριότητες,

δ) αναμενόμενες μαθησιακές δεξιότητες,

ε) στοιχεία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού.

Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου δεδομένων κρίθηκε κατάλληλη, καθώς τα διδακτικά σενάρια αποτελούν τεκμήρια του τρόπου με τον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μάθηση, τον ρόλο των μαθητών/τριών και τη σχέση παιχνιδιού–διερεύνησης–αξιολόγησης. Σε αυτό το επίπεδο, τα escape rooms αντιμετωπίστηκαν όχι μόνο ως τεχνουργήματα παιχνιδιού, αλλά ως παιδαγωγικές πρακτικές υπό διαμόρφωση, με σαφείς αναφορές σε κοινωνικές, συνεργατικές και επιστημονικές διαστάσεις της μάθησης.

Η ανάλυση ακολούθησε επαγωγική λογική κωδικοποίησης, ώστε οι κατηγορίες να αναδυθούν από το ίδιο το υλικό και όχι να επιβληθούν εκ των προτέρων. Αρχικά πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάγνωση όλων των σεναρίων, με στόχο την εντοπισμό επαναλαμβανόμενων παιδαγωγικών μοτίβων, όπως: μορφές συνεργασίας μέσα στις ομάδες, τύποι γρίφων και γνωστικών απαιτήσεων, είδη πολυτροπικών πόρων (κείμενα, εικόνες, προσομοιώσεις, QR codes), συνδέσεις με έννοιες των Φυσικών Επιστημών, και τρόποι ενσωμάτωσης ανατροφοδότησης και αξιολόγησης. Στη συνέχεια καταρτίστηκε πίνακας θεματικών κωδικών, στον οποίο καταγράφηκαν οι αναδυόμενες κατηγορίες και οι υποκατηγορίες τους, με έμφαση:

στην επιτελεστική μάθηση (learning-by-doing),

στη συνεργατική επίλυση προβλήματος,

στην καλλιέργεια επιστημονικού γραμματισμού,

στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων μέσα στην ομάδα.

Η διαδικασία αυτή συνδέεται με την προσέγγιση της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού και των πολυγραμματισμών, όπου η μάθηση αναλύεται ως κύκλος εμπειρίας, ανάλυσης, εννοιολόγησης και εφαρμογής στη δράση (Cope & Kalantzis, 2015· Zapata, Kalantzis & Cope, 2023). Στο πλαίσιο αυτό, τα escape rooms εξετάστηκαν ως μικρο-περιβάλλοντα νοηματοδότησης, όπου οι μαθητές/τριες δοκιμάζουν ιδέες, συντονίζονται ως ομάδα και αναπτύσσουν επιχειρηματολογία μέσα από ταυτόχρονες κοινωνικές και γνωστικές διεργασίες.

Η ανάλυση εδράστηκε σε δύο αλληλένδετους άξονες, το παιδαγωγικό και τον κοινωνικοπολιτικό. Αρχικά, εξετάστηκε πώς οι φοιτητές υλοποίησαν αρχές συνεργατικής μάθησης, παιχνιδιοκεντρικού σχεδιασμού και διερευνητικής σκέψης, σε συνάφεια με το πλαίσιο των εκπαιδευτικών escape rooms (Clarke et al., 2017· Fotaris & Mastoras, 2019), δίνοντας έμφαση στη σαφήνεια των μαθησιακών στόχων, στη δομή των γρίφων σε σχέση με τη γνωστική πορεία, στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως συντονιστή/τριας υποστήριξης, και στις στιγμές αναστοχασμού κατά τη διάρκεια ή μετά τη δραστηριότητα. Τα παραπάνω συνδέονται με διεθνή ευρήματα που αναδεικνύουν τη σημασία της παιδαγωγικής συνοχής στον σχεδιασμό των escape rooms και της σύνδεσης παιχνιδιού–μάθησης–ανατροφοδότησης (Veldkamp et Παράλληλα, τα σενάρια εξετάστηκαν ως χώροι μικρο-δημοκρατικών πρακτικών ως προς τη διαπραγμάτευση ρόλων, την από κοινού λήψη αποφάσεων, την αλληλοϋποστήριξη μέσα στην ομάδα, και την κατανομή ευθύνης για την πορεία της δραστηριότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε σε σημεία

όπου η συνεργασία δεν εμφανίζεται ως «τεχνική ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα», αλλά ως διαδικασία συλλογικής σκέψης και αλληλεξάρτησης, στοιχείο που έχει καταγραφεί και σε προηγούμενες μελέτες για τα escape rooms ως συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Huang et al., 2020· Kinio et al., 2019).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι δημιουργοί των σεναρίων ενσωμάτωσαν ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της δράσης, χρησιμοποίησαν τα λάθη ως ευκαιρίες μάθησης, σχεδίασαν δραστηριότητες αναστοχασμού στο τέλος της εμπειρίας. Η ανάλυση εστίασε στη λογική της αξιολόγησης ως μάθηση, όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην παρακολούθηση της προόδου τους, θέτουν στόχους και επαναπροσδιορίζουν στρατηγικές (Black & Wiliam, 2009· Hattie & Timperley, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, τα escape rooms αντιμετωπίστηκαν ως δομές που μπορούν να υποστηρίξουν συνεχή, διαμορφωτική ανατροφοδότηση, μέσα από συνεργατική συζήτηση, δοκιμή εναλλακτικών λύσεων και συλλογική αναστοχαστική διερεύνηση.

Όλα τα σενάρια αξιοποιήθηκαν ανώνυμα, αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, χωρίς αξιολογική συσχέτιση με την επίδοση των φοιτητών/τριών. Η εστίαση δεν ήταν η «ορθότητα» των απαντήσεων ή των γρίφων, αλλά ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν τη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιάζουν εμπειρίες συνεργασίας, συνδέουν τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών με τη βιωμένη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Με αυτόν τον τρόπο, η μελέτη αναγνώρισε τους συμμετέχοντες όχι μόνο ως φοιτητές-σχεδιαστές, αλλά ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που διαμορφώνουν ήδη παιδαγωγικές ταυτότητες και στάσεις απέναντι στη δημοκρατική μάθηση.

Αποτελέσματα.

Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τη συχνότητα εμφάνισης των επαγωγικών κατηγοριών κωδικοποίησης σε δέκα διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών. Η εικόνα που προκύπτει είναι ένα πλέγμα επιτελεστικής αναστοχαστικής και συμμετοχικής μάθησης που εκπαιδεύει πολίτες για την επίλυση προβλημάτων σε δημοκρατικά οικοσυστήματα. Τα ευρήματα οργανώθηκαν επαγωγικά σε θεματικές κατηγορίες, οι οποίες ενισχύθηκαν με αποσπάσματα από τα ίδια τα σενάρια.

Πίνακας 1: Ανάλυση σχεδιασμού δέκα διδακτικών σεναρίων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών για την δημιουργία Δωματίων Απόδρασης (Escape rooms)

Επαγωγικοί Κωδικοί	Σενάρια n(%)	Ενδεικτική αναφορά στα σενάρια
Student agency	10 (100%)	Οι μαθητές καθοδηγούν την πορεία του μαθήματος ανάλογα με τις γνώσεις τους. | Οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους. | Οι μαθητές δρουν ως επιστήμονες και λύνουν τα προβλήματα της αποστολής.
Collaboration / teamwork	10 (100%)	Οι ομάδες συνεργάζονται για την επίλυση των γρίφων. | Η συνεργασία αξιολογείται μέσω αλληλο-αξιολόγησης. | Κάθε μέλος συμβάλλει στη συλλογική απόφαση.
Learning-by-doing / embodied learning	9 (90%)	Οι μαθητές χειρίζονται υλικά αντικείμενα, αναζητούν στοιχεία στον χώρο και πειραματίζονται. | Στην τελική δραστηριότητα φυτεύουν σπόρους ως συμβολική συνέχεια της μάθησης. | Οι δραστηριότητες είναι βιωματικές και απαιτούν δράση.

Problem-solving & inquiry	10 (100%)	Οι γρίφοι απαιτούν κατανόηση και όχι αποστήθιση. | Οι μαθητές συνδυάζουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές. | Η λύση προκύπτει από διερεύνηση και συλλογισμό.
Critical thinking	9 (90%)	Οι μαθητές αιτιολογούν τις απαντήσεις τους και επιχειρηματολογούν. | Επιλέγουν στρατηγικές και αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους. | Κάθε λάθος γίνεται αντικείμενο συζήτησης και αναστοχασμού.
Assessment-as-learning	10 (100%)	Η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης και όχι ελέγχου. | Η ανατροφοδότηση ενσωματώνεται οργανικά στη ροή του παιχνιδιού. | Peer-assessment και αυτο-αξιολόγηση υποστηρίζουν τον αναστοχασμό.
Metacognition / self-regulation	9 (90%)	Οι μαθητές εντοπίζουν τα σημεία που δυσκολεύτηκαν και πώς τα ξεπέρασαν. | Αναζητούν τρόπους βελτίωσης στην επόμενη δραστηριότητα. | Καταγράφουν τι έμαθαν και πώς συνεργάστηκαν.
Democratic participation / shared authority	8 (80%)	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και συντονιστικός. | Η αξιολόγηση μετατοπίζεται από την αυθεντία του δασκάλου στη μαθητική φωνή. | Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά μέσα στην ομάδα.
Civic / ethical / environmental orientation	8 (80%)	Οι μαθητές δρουν με κοινωνικό προσανατολισμό και αίσθηση ευθύνης. | Το σενάριο συνδέεται με την περιβαλλοντική προστασία και τη βιωσιμότητα. | Η επιστημονική γνώση συνδέεται με κοινωνική δράση.
	10 (100%)	Οι μαθητές χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία, έντυπα υλικά, εικόνες και φυσικά αντικείμενα. | Συνδυάζονται οπτικές, ακουστικές και σωματικές μορφές συμμετοχής. | Το μάθημα λειτουργεί ως πολυτροπικό μαθησιακό οικοσύστημα.
Multimodality / hybrid meaning-making	9 (90%)	Οι μαθητές βιώνουν ενθουσιασμό και εμπλοκή μέσα από το σενάριο αποστολής. | Το παιχνίδι ενισχύει την αυτοπεποίθηση και το ενδιαφέρον. | Η ανταμοιβή λειτουργεί ως αναγνώριση της προσπάθειας και της συνεργασίας.
Affective engagement / motivation	10 (100%)	Οι μαθητές καθοδηγούν την πορεία του μαθήματος ανάλογα με τις γνώσεις τους. | Οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους. | Οι μαθητές δρουν ως επιστήμονες και λύνουν τα προβλήματα της αποστολής.

1. Βιωματική είσοδος στο μαθησιακό πλαίσιο: «Εμπειρία του νέου»

Και στα δέκα σενάρια καταγράφεται έντονη χρήση αφηγηματικών εισαγωγών, όπου η τάξη μετατρέπεται σε χώρο αποστολής, πρόκλησης ή κινδύνου. Τα αποσπάσματα δείχνουν τη στοχευμένη δημιουργία ενός πλαισίου που απαιτεί από τους μαθητές να αναλάβουν ρόλους και δράση για την επίλυση ενός προβληματος:

«Η τάξη μετατρέπεται σε μυστικό εργαστήριο γεμάτο γρίφους, κωδικούς και μυστικά.» «Οι μαθητές βρίσκονται ‘παγιδευμένοι’ μέσα σε ένα κύτταρο που έχει υποστεί βλάβη.» «Βρισκόμαστε στο έτος 2300… η ομάδα σας προσπαθεί να σώσει το τελευταίο λουλούδι.»

Οι εισαγωγές αυτές κωδικοποιήθηκαν ως Experiencing-the-new, καθώς δημιουργούν συνθήκες νοηματοδότησης μέσα από ρόλους, αποστολές και συμμετοχική δράση. Παράλληλα, λειτουργούν ως

μηχανισμοί κινητοποίησης και συμμετοχής, αναδεικνύοντας το ρόλο της αφήγησης στα εκπαιδευτικά escape rooms.

2. Σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις: «Εμπειρία του ήδη γνωστού»

Σε μεγάλο μέρος των σεναρίων παρατηρήθηκε συνειδητή σύνδεση και αλληλεξάρτηση με τη διδακτέα ύλη και σε πρότερες εμπειρίες μάθησης:

«…γνώσεις από προηγούμενες διδακτικές ενότητες…»

«σημαντική είναι η γνώση διαχείρισης των πληροφοριών του Περιοδικού Πίνακα.»

Τα αποσπάσματα αυτά κωδικοποιήθηκαν ως «Εμπειρία του ήδη γνωστού» καθώς:

κινητοποιούν προϋπάρχουσες έννοιες, ενθαρρύνουν μεταφορά γνώσης, ενισχύουν την επιστημονική συνοχή της δραστηριότητας. Η σύνδεση του παιχνιδιού με τη διδακτική πρόοδο αναδεικνύει τον ρόλο των escape rooms ως συνεκτικών μαθησιακών πλαισίων και όχι ως ανεξάρτητων δραστηριοτήτων ψυχαγωγίας.

3. Εννοιολόγηση και θεωρητική εστίαση

Σε αρκετά σενάρια, οι γρίφοι δεν λειτουργούν μόνο ως διαδικασίες αποκωδικοποίησης, αλλά ως ευκαιρίες εννοιολογικής οργάνωσης, κατηγοριοποίησης, αντιστοίχησης αιτίας και αποτελέσματος και ταξινόμησης:

«…σημαντική είναι η γνώση διαχείρισης των πληροφοριών του Περιοδικού Πίνακα.»

(Conceptualising-with-theory)

«Η πυκνότητα του νερού + του οινοπνεύματος = ο μυστικός κωδικός…»

(Εφαρμογή θεωρίας σε υπολογιστικό συλλογισμό)

4. Εφαρμογή της γνώσης: από την «ορθή λύση» στη δημιουργική μεταφορά

Η εφαρμογή της γνώσης αποτέλεσε σταθερή δομική αρχή:

«η εφαρμογή γνώσης συνδεόταν άμεσα με κωδικούς, κλειδαριές, πρόοδο στο παιχνίδι… αυτό είναι ίσως το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο των escape rooms.»

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η διάκριση που προέκυψε ανάμεσα σε εφαρμογή κατάλληλη (επιβεβαίωση σωστής λύσης) και εφαρμογή δημιουργική (παραγωγή νέων αναπαραστάσεων). Σε ορισμένα σενάρια οι μαθητές/τριες καλούνταν: «να προτείνουν δικές τους λύσεις, να επανασχεδιάσουν κάτι, να συνδέσουν γνώσεις σε νέο πλαίσιο.» Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη δυνατότητα των escape rooms να λειτουργούν ως γέφυρες μεταφοράς γνώσηςκαι όχι μόνο ως περιβάλλοντα αναγνώρισης σωστών απαντήσεων.

5. Συνεργασία, συλλογική ευθύνη και μικρο-δημοκρατικές πρακτικές

Η συνεργασία αναδείχθηκε ως κεντρικό χαρακτηριστικό όλων σχεδόν των σεναρίων. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά της συλλογικής ευθύνης και της κοινωνικής μάθησης.

«Για να απελευθερωθείτε θα χρειαστεί να συνεργαστείτε.» (Συλλογική ευθύνη)

«Σημαντικό είναι να καταφέρουν να έχουν αποτελεσματική συνεργασία σε ομάδες…» (Κοινωνική μάθηση)

Σε αρκετές περιπτώσεις, η συνεργασία δεν εμφανίζεται μόνο ως τεχνική ομαδικής εργασίας, αλλά ως διαδικασία συλλογικής διαπραγμάτευσης ρόλων και αποφάσεων: «Έτερο (αλληλο) αξιολόγηση: Τα μέλη της ομάδας σχολιάζουν τις στρατηγικές συνεργασίας.» (Δημοκρατική συμμετοχή).

Τα αποσπάσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι τα escape rooms λειτουργούν ως μικρο-οικοσυστήματα δημοκρατικής δράσης, όπου ο διάλογος, η αλληλοϋποστήριξη και η κατανεμημένη ευθύνη αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της μαθησιακής διαδικασίας.

6. Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση ως μάθηση

Σημαντικό ποσοστό σεναρίων ενσωμάτωνε διαμορφωτική ανατροφοδότηση σε πολλαπλά στάδια:

«Άμεση ανατροφοδότηση: Το παιχνίδι παρέχει επεξηγηματικά μηνύματα σε λανθασμένες επιλογές.» (Ind. Productive failure)

«Αυτοαξιολόγηση: Μετά από κάθε στάδιο, οι μαθητές απαντούν σε σύντομες ερωτήσεις αναστοχασμού.» (Ind. Metacognition)

Όπως φαίνεται εδώ, ο αναστοχασμός δεν λειτουργεί ως αποτίμηση τέλους, αλλά ως διαδικασία κατανόησης στρατηγικών, συζήτησης των επιλογών, και αναπλαισίωσης της εμπειρίας. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την υπόθεση ότι τα escape rooms προσφέρονται για αξιολόγηση ως μάθηση, ευθυγραμμισμένη με πρακτικές μεταγνώσης και συλλογικής αποτίμησης.

Συμπεράσματα: τι σημαίνουν όλα αυτά για τον/την εκπαιδευτικό που σχεδιάζει escape rooms;

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι τα εκπαιδευτικά escape rooms μπορούν να λειτουργήσουν ως μικρο-οικοσυστήματα δημοκρατικής δράσης και συνεργατικής νοηματοδότησης, στα οποία η μάθηση οργανώνεται γύρω από τη συλλογική επίλυση προβλήματος, την κατανεμημένη ευθύνη και τον αναστοχασμό πάνω στη μαθησιακή διαδικασία. Σε συμφωνία με προηγούμενες συστηματικές μελέτες (Fotaris & Mastoras, 2019· Veldkamp et al., 2020), τα σενάρια των συμμετεχόντων έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένοι «παίκτες», αλλά ως μέλη ομάδας που διαπραγματεύονται στρατηγικές, επιχειρηματολογούν και συνδιαμορφώνουν αποφάσεις σε πραγματικό χρόνο.

Πρώτον, διαπιστώθηκε ότι τα escape rooms προσφέρουν γόνιμο πλαίσιο επιτελεστικής μάθησης μέσα από δράση, δοκιμή και εφαρμογή γνώσης σε αυθεντικές, αφηγηματικά πλαισιωμένες καταστάσεις. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών σε σενάρια με ρόλους, αποστολές και σταδιακές προκλήσεις συνάδει με τις διερευνητικές λογικές της μάθησης μέσω σχεδιασμού και των πολυγραμματισμών, όπου η κατανόηση οικοδομείται μέσα από εμπειρία, ανάλυση και εφαρμογή (Cope & Kalantzis, 2015· Zapata, Kalantzis & Cope, 2023). Η διασύνδεση αφηγηματικού πλαισίου, συνεργατικών διαδικασιών και γνωστικών απαιτήσεων ενισχύει τη μεταφορά της γνώσης και την οικοδόμηση επιστημονικών εννοιών σε λειτουργικά συμφραζόμενα (Huang, Kuo & Chen, 2020).

Δεύτερον, τα σενάρια ανέδειξαν την αξία της συνεργασίας ως παιδαγωγικής και κοινωνικής διαδικασίας, και όχι απλώς ως τεχνικής ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Οι στιγμές αλληλεπίδρασης, οι εναλλαγές ρόλων και οι συλλογικές διαπραγματεύσεις για την επιλογή στρατηγικής αντανακλούν μορφές μικρο-δημοκρατικής συμμετοχής, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από διάλογο, αμοιβαία υποστήριξη και κοινή ευθύνη για την πρόοδο της ομάδας (Clarke et al., 2017· Ciuchita et al., 2023). Τα ευρήματα συνδέονται με ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν ότι τα escape rooms μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική μάθηση, την επικοινωνία και τον καταμερισμό ρόλων σε συνεργατικά περιβάλλοντα (Kinio et al., 2019· Warmelink et al., 2017).

Τρίτον, η ανάλυση ανέδειξε ότι τα περισσότερα σενάρια ενσωμάτωναν μορφές αξιολόγησης ως μάθησης, μέσω άμεσης ή σταδιακής ανατροφοδότησης, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, τόσο κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας όσο και μετά το πέρας της. Η πρακτική αυτή συνάδει με ερευνητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας ενισχύουν τη μεταγνώση, τη ρύθμιση της μάθησης και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού (Black & Wiliam, 2009· Hattie & Timperley, 2007). Στο πλαίσιο των escape rooms, η ανατροφοδότηση δεν λειτουργεί μόνο διορθωτικά, αλλά αναπλαισιώνει τα λάθη ως ευκαιρίες μαθησιακής διερεύνησης, σε συμφωνία με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας για τα παιγνιώδη μαθησιακά περιβάλλοντα (Veldkamp et al., 2020).

Τέταρτον, τα αποτελέσματα έδειξαν διαφοροποιήσεις ως προς το βάθος της δημιουργικής εφαρμογής γνώσης. Ενώ σε όλα τα σενάρια παρατηρήθηκε εφαρμογή εννοιολογικού περιεχομένου για την επίλυση γρίφων, μόνο μέρος αυτών προχωρούσε σε δημιουργική ανασύνθεση, παραγωγή νέων ιδεών ή επανασχεδιασμό από τους ίδιους τους μαθητές/τριες. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την παιδαγωγική δυνατότητα των escape rooms να μετατοπίζονται από τη «σωστή λύση» προς την παραγωγή νόηματος και δημιουργικής μεταφοράς γνώσης, στοιχείο που αναγνωρίζεται ως κρίσιμο σε σύγχρονες προσεγγίσεις καινοτόμων διδακτικών περιβαλλόντων (Kalantzis & Cope, 2020· Katsampoxaki-Hodgetts, Cope & Kalantzis, 2024).

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι τα εκπαιδευτικά escape rooms, όταν σχεδιάζονται με παιδαγωγική συνοχή και σαφή μαθησιακό προσανατολισμό, μπορούν να λειτουργήσουν ως πολυτροπικά, συνεργατικά και κοινωνικά νοηματοδοτημένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε αυτά, η επιστημονική γνώση συνδέεται με πρακτικές δημοκρατικής συμμετοχής, η συνεργατική επίλυση προβλήματος πλαισιώνεται από αναστοχασμό και αξιολόγηση ως μάθηση, ενώ οι μαθητές/τριες καλούνται να βιώσουν τη μάθηση ως συλλογική και υπεύθυνη πράξη (Katsampoxaki-Hodgetts, 2025a· 2025b· Smith et al., 2025).

Ως προς τις παιδαγωγικές προεκτάσεις για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα ευρήματα ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τα escape rooms όχι ως «δραστηριότητες παιχνιδιού», αλλά ως σχεδιαστικά μαθησιακά εγχειρήματα, όπου χωράει η σταδιακή δοκιμή, η συν-δημιουργία, η αναθεώρηση και ο διάλογος. Η μελέτη καταδεικνύει ότι τέτοιου τύπου πρακτικές μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια επιστημονικού γραμματισμού, συνεργατικής ταυτότητας και υπεύθυνης συμμετοχής στην τάξη, ευθυγραμμισμένες με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως κοινωνική και δημοκρατική εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1)*, 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Ciuchita, R., Heller, J., Kocher, S., Leclercq, T., Sidaoui, K., & Stead, S. (2023). It is really not a game: An integrative review of gamification for service research. *Journal of Service Research*, *26(1),* 3–20. https://doi.org/10.1177/10946705221076272

Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). escapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games for higher/further education. *International Journal of Serious Games*, *4(3),* 73–86. https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1–36). Palgrave Macmillan.

Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape rooms for learning: A systematic review. In L. Elbaek, G. Majgaard, A. Valente, & S. Khalid (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2019* (pp. 235–243). Academic Conferences and Publishing International Limited.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77(1),* 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Huang, S.-Y., Kuo, Y.-H., & Chen, H.-C. (2020). Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability. *Thinking Skills and Creativity*, *37,* 100681. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100681

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). The digital learner: Towards a reflexive pedagogy. In M. Montebello (Ed.), *Handbook of research on digital learning*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9304-1

Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2025a). ACTIVE CITIZENSHIP THROUGH MULTILITERACIES IN SCIENCE EDUCATION AND ASSESSMENT. In *ICERI2025 Proceedings* (pp. 2460–2468). https://doi.org/10.21125/iceri.2025.0814

Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2025b). *Διαμορφώνοντας την εκπαίδευση του μέλλοντος: Εκπαιδευτική αξιολόγηση και βιωμένα δημοκρατικά αναλυτικά προγράμματα.* Εκδόσεις Δίσιγμα. https://doi.org/10.5281/zenodo.16949973

Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2025γ). Evaluation of a biology textbook unit: Cultivating literacies and multimodality in science education. *Education Sciences, (2)*. https://doi.org/10.26248/edusci.v2025i2.1908

Katsampoxaki-Hodgetts, K., Cope, B., & Kalantzis, M. (2024). *Teaching literacies and multimodality: A reflexive and transformative approach in the digital era.* Disigma Publications.

Katsampoxaki-Hodgetts, K., & Emvalotis, A. (2026). Fostering multiliteracies pedagogy in K12 science and mathematics: A systematic review (2010–2024). *Studies in Science Education,* 1–33. https://doi.org/10.1080/03057267.2025.2604954

Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., & Jetty, P. (2019). Break out of the classroom: The use of escape rooms as an alternative teaching strategy in surgical education. *Journal of Surgical Education, 76(1),* 134–139. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.030

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

Papaiōannou, T. (2024). *Educational escape rooms: A constructive alternative for cultivating information privacy competencies* (Διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο). Ψηφιακή Βιβλιοθήκη ΕΑΔΔ. https://doi.org/10.12681/eadd/58086

Philippakos, Z. A., Howell, E., & Pellegrino, A. (Eds.). (2021). *Design-based research in education: Theory and applications.* Guilford Press.

Smith, P. S., Goforth, C. L., Carrier, S. J., Hayes, M. L., & Safley, S. E. (2025). An emerging theory of school-based participatory science. *Citizen Science: Theory and Practice, 10 (1),* 1–10. https://doi.org/10.5334/cstp.755

Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review, 31,* 100364. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364

Zapata, G. C., Kalantzis, M., & Cope, B. (2023). *Multiliteracies in international educational contexts: Towards education justice*. Routledge.

Εθελοντισμός και ενεργός πολιτειότητα στο σχολείο

Βασιλική Γάκη
Χημικός & Πληροφορικός
Σοφία Γιαννούλη
Φιλόλογος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον ρόλο του σχολείου ως φορέα κοινωνικής ευαισθητοποίησης και διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, μέσα από την προώθηση του εθελοντισμού και της συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας. Παρουσιάζεται μια ενημερωτική δράση με θέμα τη δωρεά μυελού των οστών, η οποία ανέδειξε τη σημασία της προσφοράς και της αλληλεγγύης ως θεμελιωδών αξιών της κοινωνικής συνοχής.

Η εκδήλωση περιλάμβανε ομιλίες, συζητήσεις και βιωματικές δραστηριότητες που στόχευαν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για την αξία της εθελοντικής προσφοράς. Μέσα από τη συμμετοχή τους, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και κριτική σκέψη, κατανοώντας βαθύτερα τη δύναμη της συλλογικής δράσης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Η δράση αποτέλεσε ζωντανό παράδειγμα παιδαγωγικής πρακτικής που συνέδεσε τη γνώση με την κοινωνική πράξη, ενισχύοντας τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Παράλληλα, συνδέθηκε με το τοπικό θεματικό δίκτυο Ενεργού Πολιτειότητας «Ενεργοί και Αλληλέγγυοι μαθητές/μαθήτριες Πολίτες», μέσω βιωματικών προσεγγίσεων.

Η εμπειρία αυτή απέδειξε ότι όταν το σχολείο λειτουργεί ως ανοιχτός χώρος διαλόγου και συνεργασίας, μπορεί να εμπνεύσει τους νέους να γίνουν υπεύθυνοι, συμμετοχικοί και δημοκρατικοί πολίτες, μετατρέποντας τη μάθηση σε πράξη κοινωνικής αλλαγής.

Λέξεις Κλειδιά: Εθελοντισμός, ενεργός πολιτειότητα, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή έχουν επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της εκπαίδευσης και ειδικότερα του σχολείου ως θεμελιώδους κοινωνικού θεσμού. Σε ένα περιβάλλον αυξανόμενης κοινωνικής πολυπλοκότητας, παγκοσμιοποίησης, υγειονομικών κρίσεων και ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε νέες απαιτήσεις που υπερβαίνουν τη στενή γνωσιοκεντρική του αποστολή. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική συμμετοχή (Κασσωτάκης, 2017, Biesta, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ενεργού πολιτειότητας αναδεικνύεται σε κεντρικό στόχο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής θεωρίας. Η ενεργός πολιτειότητα συνδέεται με τη γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη, με την ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών και με τη συνειδητή συμμετοχή στη δημόσια ζωή (Banks et al., 2005). Όπως επισημαίνει ο Biesta (2011), η

εκπαίδευση για τη δημοκρατία δεν μπορεί να περιορίζεται στη θεωρητική διδασκαλία θεσμών και κανόνων, αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών μέσα από τις οποίες οι μαθητές/τριες ασκούνται στην πράξη της συμμετοχής, του διαλόγου και της κοινωνικής ευθύνης.

Ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα αποκτά ο εθελοντισμός, ο οποίος αποτελεί μορφή κοινωνικής δράσης και έμπρακτης έκφρασης της αλληλεγγύης. Η ένταξη του εθελοντισμού στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας και κοινωνικής συνείδησης, ενώ συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συλλογική δράση (Kymlicka, 1995). Παράλληλα, η συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του εθελοντισμού συνδέεται άμεσα με τις αρχές της βιωματικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Dewey (1938), η μάθηση αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν βασίζεται στην εμπειρία και στον αναστοχασμό πάνω σε αυτήν. Αντίστοιχα, ο Kolb (1984) υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από έναν κυκλικό μηχανισμό εμπειρίας, παρατήρησης, εννοιολόγησης και δράσης. Στο σχολικό πλαίσιο, οι βιωματικές δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με πραγματικά κοινωνικά ζητήματα, ενισχύοντας τη νοηματοδότηση της μάθησης και την εσωτερική τους παρακίνηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, ζητήματα που αφορούν την υγεία και τη ζωή, όπως η δωρεά μυελού των οστών, προσφέρουν ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο για την ανάπτυξη δράσεων κοινωνικής ευαισθητοποίησης στο σχολείο. Η δωρεά μυελού των οστών αποτελεί μια πράξη ύψιστης ανθρωπιστικής αξίας, καθώς συνδέεται άμεσα με τη σωτηρία ανθρώπινων ζωών, ενώ παράλληλα προϋποθέτει ενημέρωση, υπευθυνότητα και κοινωνική αλληλεγγύη (World Health Organization, 2017). Η έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης και η ύπαρξη στερεοτύπων καθιστούν αναγκαία την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των νέων, ώστε να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα προσφοράς και κοινωνικής ευθύνης.

Το σχολείο, λειτουργώντας ως «ανοιχτός» κοινωνικός θεσμός, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, ενισχύοντας τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την τοπική κοινωνία και τους κοινωνικούς φορείς (Putnam, 2000; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Μέσα από οργανωμένες, παιδαγωγικά τεκμηριωμένες δράσεις, το σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου και στην ενδυνάμωση της δημοκρατικής κουλτούρας.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον ρόλο του σχολείου ως φορέα κοινωνικής ευαισθητοποίησης και διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, μέσα από την προώθηση του εθελοντισμού και της συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας. Παρουσιάζεται και αναλύεται μια ενημερωτική και βιωματική δράση με θέμα τη δωρεά μυελού των οστών, η οποία υλοποιήθηκε σε σχολική μονάδα και συνδέθηκε με το τοπικό θεματικό δίκτυο Ενεργού Πολιτειότητας «Ενεργοί και Αλληλέγγυοι μαθητές/μαθήτριες Πολίτες». Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τα παιδαγωγικά οφέλη της δράσης, να αναστοχαστεί πάνω στη σημασία της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας και να τεκμηριώσει τη δυναμική της εκπαίδευσης ως παράγοντα κοινωνικής αλλαγής.

Το σχολείο ως κοινωνικός και πολιτισμικός θεσμός

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις θεσμούς κοινωνικοποίησης, καθώς μέσω της εκπαιδευτικής του λειτουργίας μεταδίδονται όχι μόνο γνωστικά αντικείμενα, αλλά και κοινωνικές αξίες, πολιτισμικά πρότυπα και τρόποι συμμετοχής στη συλλογική ζωή (Κασσωτάκης, 2017). Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής θεώρησης, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα δυναμικό κοινωνικό σύστημα,

το οποίο αλληλεπιδρά διαρκώς με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί (Bruner, 1996).

Η έννοια του «ανοιχτού σχολείου» αναφέρεται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που υπερβαίνει τα στενά όρια της σχολικής τάξης και επιδιώκει ουσιαστική σύνδεση με την τοπική κοινωνία, τους κοινωνικούς φορείς και τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Μέσα από τέτοιες αλληλεπιδράσεις, το σχολείο μετατρέπεται σε χώρο κοινωνικού διαλόγου, συμμετοχής και συλλογικής ευθύνης, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της δημοκρατικής κουλτούρας (Kymlicka, 1995).

Παράλληλα, το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής ταυτότητας των μαθητών/τριών, καθώς προσφέρει το πλαίσιο μέσα στο οποίο οικοδομούνται στάσεις απέναντι στον άλλον, στην κοινωνία και στη δημοκρατία. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Freire (1970), μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων είτε ως μέσο χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής, ανάλογα με τις παιδαγωγικές επιλογές που υιοθετούνται.

Πέρα από τον γνωσιοκεντρικό του ρόλο, το σχολείο συνιστά έναν κατεξοχήν χώρο ηθικής και κοινωνικής διαπαιδαγώγησης. Μέσα από τις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές, τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική κοινότητα, καλλιεργούνται αξίες, στάσεις και τρόποι συνύπαρξης που επηρεάζουν καθοριστικά τη συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Bruner, 1996).

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης αναδεικνύει τον διττό ρόλο του σχολείου: αφενός ως φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής και αφετέρου ως δυναμικού πεδίου κοινωνικού μετασχηματισμού (Κασσωτάκης, 2017). Όταν το σχολείο προωθεί τον διάλογο, την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, δύναται να συμβάλει στην κριτική συνειδητοποίηση και στην ενδυνάμωση των νέων υποκειμένων, καθιστώντας τις δράσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης ουσιαστικές παιδαγωγικές πρακτικές με μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Freire, 1970, Mezirow, 2000).

1.1.Εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα και τη δημοκρατία

Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα αποτελεί θεμελιώδη άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, προωθώντας τη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης και κοινωνικής υπευθυνότητας στους μαθητές/τριες (Council of Europe, 2016). Η έννοια της ενεργού πολιτειότητας περιλαμβάνει τόσο τη γνώση των δημοκρατικών θεσμών και την κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας, ηθικού συλλογισμού και συμμετοχής στη δημόσια ζωή (Banks, 2017).

Σύμφωνα με τον Biesta (2011), η δημοκρατική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση θεωρητικών γνώσεων περί δημοκρατίας, αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία βιωματικών και αυθεντικών δημοκρατικών εμπειριών στο σχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων, η εμπλοκή τους σε διάλογο, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ανάληψη συλλογικής ευθύνης αποτελούν βασικές παραμέτρους της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα.

Το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη δημοκρατικής κουλτούρας. Μέσα από οργανωμένες βιωματικές δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να λειτουργούν ως ενεργά υποκείμενα και όχι ως παθητικοί δέκτες γνώσης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την κοινωνική υπευθυνότητα και την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Crick, 1998).

Η ενεργός πολιτειότητα συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές, αξιακές και συμπεριφορικές διαστάσεις. Ο ενεργός πολίτης δεν είναι απλώς

ενημερωμένος, αλλά ικανός να αναλύει κοινωνικά ζητήματα, να διαμορφώνει τεκμηριωμένη άποψη και να δρά με γνώμονα το κοινό καλό (Banks, 2001). Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα, επομένως, απαιτεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ηθικής συνείδησης και κοινωνικής υπευθυνότητας, ενσωματώνοντας τόσο γνωστικά όσο και βιωματικά στοιχεία μάθησης.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2016) προτείνει το πλαίσιο των «Ικανοτήτων για τη Δημοκρατική Κουλτούρα», το οποίο περιλαμβάνει αξίες όπως ο σεβασμός και η αλληλεγγύη, στάσεις όπως η ανοιχτότητα και η υπευθυνότητα, δεξιότητες όπως η συνεργασία και η κριτική σκέψη, καθώς και τη γνώση των δημοκρατικών διαδικασιών. Το σχολείο καλείται να δημιουργήσει συνθήκες μάθησης που ενεργοποιούν όλες αυτές τις διαστάσεις, μετατρέποντας την πολιτειότητα από θεωρητικό αντικείμενο σε βιωμένη εμπειρία.

Σύμφωνα με τον Biesta (2011), η δημοκρατική εκπαίδευση εμπεριέχει πάντα το στοιχείο του «ρίσκου», καθώς προϋποθέτει την αυθεντική συμμετοχή των μαθητών/τριών και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα, όπως η εθελοντική προσφορά και η συμμετοχή σε κοινοτικές πρωτοβουλίες, λειτουργούν ως πεδία άσκησης δημοκρατικής πρακτικής και καλλιέργειας κοινωνικής υπευθυνότητας.

1.2. Ο εθελοντισμός ως μορφή κοινωνικής συμμετοχής και παιδαγωγική πρακτική

Ο εθελοντισμός ορίζεται ως η ελεύθερη, μη αμειβόμενη προσφορά χρόνου, γνώσεων και υπηρεσιών προς όφελος της κοινωνίας ή συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Συνιστά θεμελιώδη πυλώνα της κοινωνικής συνοχής, προάγει την αλληλεγγύη και ενισχύει τη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός της κοινότητας (Putnam, 2000). Η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις παρέχει στους πολίτες τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους στη συλλογική ζωή και να αναπτύξουν στάσεις υπευθυνότητας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής αλληλεγγύης.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο εθελοντισμός λειτουργεί ως ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο, ενισχύοντας την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Crick, 1998). Μέσα από οργανωμένες δράσεις, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν σε βάθος κοινωνικά ζητήματα, να αναπτύξουν κριτική σκέψη για τα προβλήματα της κοινωνίας και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συλλογικής δράσης. Η εμπειρία αυτή προάγει την καλλιέργεια στάσεων ενεργού πολιτειότητας, μετατρέποντας τη μάθηση από θεωρητική σε βιωμένη εμπειρία (Crick, 1998).

Η παιδαγωγική αξία του εθελοντισμού έγκειται στην ικανότητά του να ενσωματώνει γνωστικές, ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης. Η συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες προάγει την αυτοαντίληψη, ενισχύει την ενσυναίσθηση και συντελεί στη διαμόρφωση μιας κοινωνικά υπεύθυνης ταυτότητας. Επιπλέον, ο εθελοντισμός ως μορφή κοινωνικής συμμετοχής συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα τους δεσμούς εμπιστοσύνης μέσα στην κοινότητα και προάγοντας το κοινωνικό κεφάλαιο (Putnam, 2000).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του εθελοντισμού αποκτά μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν εντάσσεται σε ένα οργανωμένο σχέδιο δράσης, το οποίο συνδυάζει συμμετοχή, αναστοχασμό και αξιολόγηση της εμπειρίας. Με τον τρόπο αυτό, αποφεύγεται η επιφανειακή ή περιστασιακή προσέγγιση και διασφαλίζεται η βιωματική μάθηση, η οποία ενισχύει την κατανόηση των κοινωνικών αξιών και την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης. Η συστηματική ένταξη του εθελοντισμού στη σχολική ζωή συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών, ικανών να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια ζωή και να λειτουργούν ως φορείς θετικών κοινωνικών αλλαγών (Crick, 1998).

Συνολικά, ο εθελοντισμός στο σχολείο δεν αποτελεί απλώς μέσο κοινωνικής προσφοράς, αλλά και παιδαγωγικό εργαλείο που συνδέει τη θεωρητική μάθηση με την πράξη. Μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις, οι μαθητές/τριες κατανοούν βαθύτερα την αξία της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της κοινωνικής υπευθυνότητας, αναδεικνύοντας το σχολείο ως χώρο διαπαιδαγώγησης ενεργών και δημοκρατικά σκεπτόμενων πολιτών.

1.3. Η βιωματική μάθηση και η σύνδεση σχολείου–κοινωνίας

Η βιωματική μάθηση αποτελεί θεμελιώδες θεωρητικό υπόβαθρο για τις δράσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης στο σχολείο, καθώς συνδέει τη γνώση με την εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή/της μαθήτριας (Dewey, 1938). Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση αποκτά πραγματικό νόημα όταν οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αντιμετωπίζοντας προβλήματα και καταστάσεις που σχετίζονται με την κοινωνική τους πραγματικότητα. Ο Kolb (1984) επεκτείνει αυτή τη θεωρία προτείνοντας έναν κυκλικό μηχανισμό μάθησης που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: την άμεση εμπειρία, τον αναστοχασμό, την εννοιολόγηση και τη δράση. Η διαδικασία αυτή καθιστά τη μάθηση δυναμική, βιωματική και μετασχηματιστική.

Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, οι βιωματικές δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα συνιστούν στρατηγική σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, καθώς ενισχύουν την εφαρμογή της γνώσης στην πράξη και συμβάλλουν στη νοηματοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς, η συμμετοχή σε κοινοτικά προγράμματα και η ανάληψη συλλογικών πρωτοβουλιών προσδίδουν αυθεντικότητα στη μαθησιακή εμπειρία και προάγουν την καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

Η βιωματική προσέγγιση ενδυναμώνει τους μαθητές/τριες, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν κοινωνικές, ηθικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ενεργά μέλη της κοινωνίας και αναγνωρίζουν τη σημασία της συλλογικής δράσης για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Το σχολείο, υπό αυτή την οπτική, μετατρέπεται σε χώρο παραγωγής κοινωνικού νοήματος και κοινωνικής αλλαγής.

Ο Dewey (1938) τονίζει ότι η εμπειρία αποκτά παιδαγωγική αξία μόνο όταν συνοδεύεται από αναστοχασμό, δηλαδή τη συνειδητή επεξεργασία των βιωμάτων, των συναισθημάτων και των αξιών που προκύπτουν από αυτά. Ο Kolb (1984) επισημαίνει ότι η μάθηση συνιστά μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία κατά την οποία η εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώση μέσα από την εννοιολόγηση και την εφαρμογή της στη δράση. Οι βιωματικές δραστηριότητες, επομένως, δεν περιορίζονται στην άμεση εμπλοκή των μαθητών/τριών, αλλά περιλαμβάνουν και τη στοχαστική διαδικασία που οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση κοινωνικών, ηθικών και αξιακών ζητημάτων.

Στο πλαίσιο δράσεων κοινωνικής ευαισθητοποίησης, ο αναστοχασμός επιτρέπει στους μαθητές/τριες να επεξεργαστούν προσωπικά συναισθήματα, να αναγνωρίσουν κοινωνικές ανισότητες και να διαμορφώσουν τεκμηριωμένες θέσεις απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κριτική σκέψη, προάγει την κοινωνική συνείδηση και ενισχύει την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο ατομικό και το συλλογικό καλό. Επιπλέον, η βιωματική μάθηση ενισχύει τις δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεγγύης, καθιστώντας το σχολείο χώρο όχι μόνο γνωστικής, αλλά και κοινωνικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης.

Συνολικά, η βιωματική μάθηση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, μετατρέποντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε ουσιαστική εμπειρία κοινωνικής συμμετοχής και δημοκρατικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών.

1.4. Εκπαίδευση για την υγεία, κοινωνική αλληλεγγύη και σχολείο

Η εκπαίδευση για την υγεία αποτελεί θεμελιώδες πεδίο παρέμβασης του σχολείου, καθώς συνδέεται άμεσα με την ποιότητα ζωής των μαθητών/τριών, την κοινωνική ευημερία και την πρόληψη νοσημάτων. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 2017), τα σχολεία λειτουργούν ως καίριοι χώροι προαγωγής της υγείας, καθώς έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές που επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών/τριών από νεαρή ηλικία και να ενισχύσουν την υιοθέτηση υγιεινών προτύπων συμπεριφοράς.

Η εκπαίδευση για την υγεία υπερβαίνει τη στενά βιοϊατρική προσέγγιση, ενσωματώνοντας κοινωνικές, ηθικές και αξιακές διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, οι δράσεις που αφορούν τη δωρεά μυελού των οστών εντάσσονται σε μια ευρύτερη παιδαγωγική λογική, η οποία συνδέει τη βιοϊατρική γνώση με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, αλληλεγγύης και υπευθυνότητας. Η έννοια της προσφοράς ζωής δεν αποτελεί μόνο ιατρική πράξη, αλλά και ηθική επιλογή που προάγει τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική ευθύνη και τη συλλογική συνείδηση (Freire, 1970; Banks et al., 2005).

Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα που σχετίζονται με την υγεία, όπως η ενημέρωση για τη δωρεά μυελού των οστών ή η συμμετοχή σε εκστρατείες ευαισθητοποίησης, ενισχύει την ενσυναίσθηση και την ηθική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται την αξία της προσφοράς προς τον άλλον, να αναγνωρίζουν κοινωνικές ανάγκες και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που στηρίζεται στην αλληλεγγύη και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Παράλληλα, η εκπαίδευση για την υγεία στο σχολείο συμβάλλει στη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πράξη, προάγοντας τη βιωματική μάθηση και ενισχύοντας τη δημοκρατική κουλτούρα. Οι μαθητές/τριες, μέσα από τέτοιες δράσεις, αντιλαμβάνονται τη δύναμη της συλλογικής δράσης και την κοινωνική αξία της αλληλεγγύης, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, υπευθυνότητας και κοινωνικής συμμετοχής (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

Συνολικά, η εκπαίδευση για την υγεία στο σχολικό πλαίσιο δεν περιορίζεται στην προαγωγή της σωματικής ευεξίας, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση κοινωνικά ευαίσθητων και υπεύθυνων πολιτών. Η ενσωμάτωση δράσεων που συνδέουν την υγεία με την κοινωνική αλληλεγγύη καθιστά το σχολείο χώρο μάθησης και ταυτόχρονα πεδίο κοινωνικής μετασχηματιστικής δράσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών, ηθικά ευαισθητοποιημένων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών.

1.5. Το σχολείο ως φορέας κοινωνικού μετασχηματισμού

Συνδυάζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, γίνεται σαφές ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως θεσμός κοινωνικού μετασχηματισμού. Η εκπαιδευτική διαδικασία, όταν ενσωματώνει βιωματικές δράσεις, προγράμματα ενεργού πολιτειότητας και συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς, υπερβαίνει τον αμιγώς γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα και αποκτά μετασχηματιστικό ρόλο, συμβάλλοντας στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης και της συλλογικής υπευθυνότητας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

Οι βιωματικές δράσεις εντός του σχολείου προσφέρουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εμπειρία, να κατανοήσουν κοινωνικά ζητήματα σε βάθος και να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αλληλεγγύης και συνεργασίας. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών, αλλά διαμορφώνει

στάσεις, αξίες και δεξιότητες που ενισχύουν τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική υπευθυνότητα των νέων (Freire, 1970; Banks et al., 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική δράση που αφορά τη δωρεά μυελού των οστών συνιστά ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της μετασχηματιστικής δύναμης του σχολείου. Η δράση συνδυάζει τη μετάδοση επιστημονικής γνώσης με την προώθηση ηθικών και κοινωνικών αξιών, όπως η προσφορά, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός προς τη ζωή. Παράλληλα, ενισχύει τη σύνδεση του σχολείου με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας, προάγοντας τη συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών ως ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συμβάλλουν σε θετικές κοινωνικές αλλαγές.

Η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις δεν περιορίζεται σε μια επιφανειακή ή περιστασιακή εμπειρία. Αντίθετα, μέσω της συνδυαστικής εφαρμογής βιωματικής μάθησης, αναστοχασμού και συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς, οι μαθητές/τριες καλλιεργούν κριτική σκέψη, κοινωνική ευαισθησία και υπευθυνότητα, στοιχεία που αποτελούν προϋποθέσεις για την ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή. Το σχολείο, επομένως, μετατρέπεται σε πλατφόρμα κοινωνικής ενδυνάμωσης, όπου η γνώση συνδέεται άμεσα με τη δράση και η εκπαίδευση με τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου, αλληλέγγυου και ηθικά ευαισθητοποιημένου κοινωνικού ιστού.

Συνολικά, η ενσωμάτωση δράσεων όπως η ενημέρωση για τη δωρεά μυελού των οστών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναδεικνύει το σχολείο ως φορέα κοινωνικού μετασχηματισμού, ο οποίος ενισχύει τη σύνδεση της μάθησης με την κοινωνική πράξη και προάγει τη διαμόρφωση ενεργών, ηθικά υπεύθυνων και δημοκρατικά σκεπτόμενων πολιτών.

2.Η δωρεά μυελού των οστών ως πεδίο κοινωνικής ευαισθητοποίησης

Η δωρεά μυελού των οστών αποτελεί πράξη ύψιστης ανθρωπιστικής και ηθικής αξίας, δεδομένου ότι μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διάσωση ατόμων που πάσχουν από σοβαρές αιματολογικές ασθένειες, όπως λευχαιμία, μυελοδυσπλαστικά σύνδρομα και άλλες θανατηφόρες αιματολογικές διαταραχές (World Health Organization, 2017). Παρά τη σημαντικότητα αυτής της πράξης, η χαμηλή ενημέρωση του κοινού και οι κοινωνικές προκαταλήψεις συχνά λειτουργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή των πολιτών, περιορίζοντας την ανάπτυξη κουλτούρας δωρεάς και αλληλεγγύης.

Η έγκαιρη και συστηματική ενημέρωση των νέων γύρω από το ζήτημα της δωρεάς μυελού των οστών θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων, στην καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθησίας και στην ενίσχυση της συλλογικής συνείδησης ως προς την αξία της προσφοράς ζωής (Banks, 2017). Οι μαθητές/τριες, μέσω της ενημέρωσης και της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές δράσεις, μπορούν να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών και ηθικών διαστάσεων της δωρεάς, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης.

Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο, ως θεσμός μάθησης και κοινωνικοποίησης, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Μέσω της ενσωμάτωσης βιωματικών δράσεων και προγραμμάτων κοινωνικής ευαισθητοποίησης, το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε χώρο όπου η γνώση συνδέεται άμεσα με την κοινωνική πράξη, προάγοντας τη συμμετοχική κουλτούρα, την υπευθυνότητα και τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών/τριών (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Επιπλέον, η σχολική παρέμβαση ενισχύει τη διασύνδεση του εκπαιδευτικού χώρου με την τοπική κοινωνία και με φορείς υγείας, προωθώντας πρακτικές κοινωνικής αλληλεγγύης και ενεργούς πολιτειότητας.

Συνολικά, η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση γύρω από τη δωρεά μυελού των οστών στο σχολικό περιβάλλον συνιστούν ένα σημαντικό πεδίο ανάπτυξης ηθικών, κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων

των νέων, προετοιμάζοντάς τους να γίνουν ενεργοί, υπεύθυνοι και κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι πολίτες.

2.1. Περιγραφή της σχολικής δράσης για τη δωρεά μυελού των οστών

Η ενημερωτική και βιωματική δράση υλοποιήθηκε από τη σχολική μονάδα στο πλαίσιο της συστηματικής της προσπάθειας για την προαγωγή της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της ενεργού πολιτειότητας και της καλλιέργειας αξιών εθελοντισμού και κοινωνικής αλληλεγγύης. Η δράση εντάχθηκε στον ευρύτερο παιδαγωγικό σχεδιασμό που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως θεσμικό φορέα κοινωνικής αγωγής και δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης, ικανό να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών (Freire, 1970; Biesta, 2011).

Η υλοποίηση πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το τοπικό νοσοκομείο και τον Σύλλογο «Όραμα Ελπίδας», φορείς με επιστημονική επάρκεια και κοινωνική αναγνώριση στον τομέα της δωρεάς μυελού των οστών (Εικόνα 1). Η διασύνδεση του σχολείου με φορείς της κοινωνίας των πολιτών ενίσχυσε την αυθεντικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και ανέδειξε τη σημασία της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας και της σύνδεσης εκπαίδευσης και κοινωνίας (Putnam, 2000; Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

Εικόνα 1: Αφίσα της ενημερωτικής εκδήλωσης για τη σημασία της εθελοντικής δωρεάς μυελού των οστών.



Η δράση υλοποιήθηκε με τη μορφή οργανωμένης ενημερωτικής εκδήλωσης, η οποία περιλάμβανε επιστημονικές εισηγήσεις, βιωματικές μαρτυρίες και πρακτικές παρεμβάσεις. Κεντρική θέση κατείχε η εισήγηση αιματολόγου του Συλλόγου «Όραμα Ελπίδας», ο οποίος παρουσίασε τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με τη διαδικασία της δωρεάς μυελού των οστών, τα κριτήρια εγγραφής στο εθνικό και διεθνές μητρώο δοτών, καθώς και τη σημασία της εθελοντικής προσφοράς για τη διάσωση ανθρώπινων ζωών. Η επιστημονική ενημέρωση συνέβαλε ουσιαστικά στην αποδόμηση μύθων και προκαταλήψεων, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών απέναντι στη γνώση και στους θεσμούς υγείας.

Ιδιαίτερη παιδαγωγική και συναισθηματική αξία είχε η συμμετοχή δότριας και λήπτριας μυελού των οστών, οι οποίες, μέσα από τις προσωπικές τους μαρτυρίες, ανέδειξαν τη βιωματική και ανθρώπινη διάσταση της δωρεάς. Οι αφηγήσεις αυτές λειτούργησαν ως ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης ενσυναίσθησης και ηθικού προβληματισμού, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το ζήτημα όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά, στοιχείο που αποτελεί βασική αρχή της βιωματικής και μετασχηματίζουσας μάθησης (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Mezirow, 2000).

Στο πλαίσιο της εκδήλωσης, πραγματοποιήθηκε διαδικασία λήψης δειγμάτων από υποψήφιους εθελοντές δότες μυελού των οστών, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα υγειονομικά πρωτόκολλα και υπό την εποπτεία εξειδικευμένου προσωπικού. Η δυνατότητα άμεσης εγγραφής στο μητρώο δοτών προσέδωσε στη δράση πρακτικό και κοινωνικά ουσιαστικό χαρακτήρα, μετατρέποντας την ενημέρωση σε ενεργή κοινωνική συμμετοχή και ενισχύοντας την έννοια της συλλογικής ευθύνης (Putnam, 2000).

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες της σχολικής μονάδας συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης, ζωγραφίζοντας το σύμβολο του Συλλόγου «Όραμα Ελπίδας» σε βότσαλα και ξύλινες επιφάνειες (Εικόνα 2). Οι δημιουργίες αυτές διανεμήθηκαν στο κοινό ως συμβολικά μηνύματα ελπίδας, αλληλεγγύης και κοινωνικής προσφοράς. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενίσχυσε τη δημιουργική έκφραση, την κοινωνική μάθηση και τη συλλογική ταυτότητα των μαθητών/τριών, αναδεικνύοντας τον ρόλο της τέχνης ως μέσου κοινωνικής επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης (Κανταρτζή, Ε. & Φουργκατσιώτης, Α., 2024).

Εικόνα 2: Δημιουργίες μαθητών/τριών.



Συνολικά, η δράση ανέδειξε τη δυναμική του σχολείου ως ενεργού κοινωνικού θεσμού που, μέσα από βιωματικές παιδαγωγικές πρακτικές και συνεργασίες με κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς, συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια κοινωνικής και ηθικής ευαισθησίας και στην ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας των μαθητών/τριών (Banks, 2017). Η εκπαιδευτική παρέμβαση επιβεβαιώνει ότι η σχολική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, προάγοντας αξίες αλληλεγγύης, υπευθυνότητας και εθελοντισμού.

2.2. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα εργασία τεκμηριώνει τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου ως θεσμικού φορέα αγωγής, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και παιδαγωγικής παρέμβασης, ιδίως όταν αυτό υλοποιεί οργανωμένες δράσεις που προάγουν την εθελοντική προσφορά, την κοινωνική αλληλεγγύη και την ενεργό πολιτειότητα των μαθητών/τριών. Η σχολική δράση με αντικείμενο τη δωρεά μυελού των οστών ανέδειξε με σαφήνεια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να υπερβεί τα στενά όρια της γνωσιοκεντρικής προσέγγισης και να λειτουργήσει ως ολοκληρωμένο πλαίσιο διαμόρφωσης κοινωνικών, ηθικών και πολιτικών στάσεων.

Η ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν καταδεικνύει ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης κοινωνικού μετασχηματισμού, όταν ενσωματώνει συστηματικά βιωματικές μεθόδους μάθησης, ενισχύει τη συνεργασία με φορείς της κοινωνίας των πολιτών και προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δράσεις με σαφή κοινωνικό προσανατολισμό. Οι μαθητές/τριες, μέσα από την άμεση εμπλοκή τους, κατανόησαν τη σημασία της συλλογικής ευθύνης και της κοινωνικής προσφοράς, αναγνωρίζοντας τον ρόλο τους ως ενεργών μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδείχθηκε ότι έχει η βιωματική μάθηση ως θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή. Η αξιοποίηση προσομοιώσεων, παιχνιδιών ρόλων, συνεργατικών δραστηριοτήτων και αναστοχαστικών

διαδικασιών συνέβαλε καθοριστικά στη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με αυθεντικές εμπειρίες ζωής. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης, συνεργασίας και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, στοιχεία που αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κοινωνική και ηθική συνείδηση.

Παράλληλα, η ενασχόληση με το ζήτημα της δωρεάς μυελού των οστών ενίσχυσε ουσιαστικά την κοινωνική και ηθική ευαισθησία των μαθητών/τριών. Η καλλιέργεια στάσεων αλληλεγγύης, προσφοράς και σεβασμού προς την ανθρώπινη ζωή ανέδειξε την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο και αναγκαίο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η σχολική δράση λειτούργησε, συνεπώς, ως μέσο διαμόρφωσης αξιακού πλαισίου που ενισχύει τη συλλογική συνείδηση και την κοινωνική συνοχή.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες που ευνοούν τη δημοκρατική συμμετοχή, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τον κοινωνικό διάλογο, ενώ παράλληλα ενδυναμώθηκε η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους θεσμούς της. Το σχολείο αναδείχθηκε ως ανοιχτός και δυναμικός οργανισμός, σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον.

Με βάση τα ανωτέρω συμπεράσματα, προκύπτει η ανάγκη υιοθέτησης συγκεκριμένων στρατηγικών κατευθύνσεων για την περαιτέρω ενίσχυση της σχολικής κοινωνικής παρέμβασης. Κρίνεται σκόπιμη η θεσμική και συστηματική ενσωμάτωση δράσεων κοινωνικής ευαισθητοποίησης στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να διασφαλίζεται η παιδαγωγική τους συνέχεια και η ουσιαστική τους συμβολή στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η ενίσχυση της συνεργασίας με φορείς υγείας, επιστημονικούς οργανισμούς και δομές της κοινωνίας των πολιτών δύναται να προσδώσει αυξημένη εγκυρότητα, αυθεντικότητα και κοινωνικό αντίκτυπο στις σχολικές δράσεις.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, επίσης, στη συστηματική προώθηση του παιδαγωγικού διαλόγου και του αναστοχασμού, ως βασικών εργαλείων εμβάθυνσης της μαθησιακής εμπειρίας και ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Τέλος, η καλλιέργεια κουλτούρας εθελοντισμού, κοινωνικής υπευθυνότητας και συλλογικής δράσης στο σχολικό περιβάλλον δύναται να συμβάλει μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση πολιτών με υψηλό αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και ενεργό συμμετοχή στα κοινά.

Εν κατακλείδι, η υλοποίηση σχολικών δράσεων κοινωνικής ευαισθητοποίησης, όπως η ενημέρωση και η συμμετοχή στη δωρεά μυελού των οστών, συνιστά τεκμηριωμένη και αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική, η οποία συνδέει τη γνώση με την πράξη, την εκπαίδευση με την κοινωνία και τη μάθηση με τη διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και ηθικά ευαισθητοποιημένων πολιτών. Το σχολείο, λειτουργώντας ως θεσμικός φορέας παιδείας και κοινωνικής αγωγής, διαθέτει τη δυναμική να συμβάλει ουσιαστικά στη συγκρότηση μιας κοινωνίας δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και συλλογικής ευθύνης.

Βιβλιογραφία

Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *52*(1), 5-16.

Banks, J. A., McGee Banks, C. A., Cortes, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K. A., et al. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age.* Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.

Banks, J. A. (2017). *Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching.* Washington: American Educational Research Association.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools.* London: Qualifications and Curriculum Authority.

Council of Europe. (2016). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kymlicka, W. (1995). Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights. New York: Oxford University Press.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress.* San Francisco: Jossey-Bass.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

World Health Organization. (2017). *Health-promoting schools: An effective approach to improving health and learning*. Geneva: WHO Press.

Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές, *Πρακτικά Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ)* τόμοι 1 & 2.

Κανταρτζή, Ε. & Φουργκατσιώτης, Α., (Επιμ.). (2024). *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Α΄ τόμος.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα και κοινωνική αλληλεγγύη: Οδηγός για σχολικές δράσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Όταν οι Γενιές Συναντιούνται: Ο Εθελοντισμός ως Πράξη Δημοκρατίας στο Σχολείο

Σοφία Γιαννούλη
Φιλόλογος
Βασιλική Γάκη
Χημικός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια παιδαγωγική παρέμβαση με επίκεντρο τον εθελοντισμό και στόχο την ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών. Η δράση σχεδιάστηκε με γνώμονα τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, μέσω συνεργασιών με δομές της τρίτης ηλικίας, όπως το γηροκομείο και το ΚΑΠΗ. Κεντρική επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη διαγενεακού διαλόγου και συνεργασίας, μέσα από τη βιωματική μάθηση και την καλλιέργεια αξιών που θεμελιώνουν τη δημοκρατική παιδεία.

Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά σε τρεις βασικές δράσεις: επίσκεψη στο γηροκομείο για ανθρώπινη επαφή και συζήτηση με τους ηλικιωμένους, διοργάνωση εορταστικής εκδήλωσης στο ΚΑΠΗ με μουσικά και θεατρικά δρώμενα, καθώς και κοινή διαγενεακή εκδήλωση με δημιουργικές δραστηριότητες, εργαστήρια και συζητήσεις. Οι δράσεις αποτέλεσαν πεδία ουσιαστικής εμπειρίας, όπου μαθητές και ηλικιωμένοι αντάλλαξαν ιστορίες, συναισθήματα και απόψεις, καλλιεργώντας σχέσεις σεβασμού και αλληλεπίδρασης.

Η εμπειρία αυτή ενίσχυσε την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της αξίας της προσφοράς και της κοινωνικής ευθύνης, ενώ συνέβαλε στην αποδόμηση ηλικιακών στερεοτύπων και στην ανάπτυξη στάσεων αποδοχής και συμπερίληψης. Το σχολείο λειτούργησε ως ζωντανός πυρήνας δημοκρατικής αγωγής, ανοιχτός στην κοινωνία, με τους μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ενισχύοντας την αυτονομία και τη δημιουργικότητά τους.

Η παρέμβαση συνδέεται άμεσα με τους στόχους του συνεδρίου, προβάλλοντας μια καλή πρακτική που προάγει την ενεργό συμμετοχή, την ενσυναίσθηση και τη συμπερίληψη. Αναδεικνύει πώς ο εθελοντισμός, ενταγμένος οργανικά στη σχολική ζωή, μπορεί να μετασχηματίσει παιδαγωγικά το σχολείο και να διαμορφώσει πολίτες με κριτική σκέψη, κοινωνική υπευθυνότητα και συνείδηση συλλογικότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Εθελοντισμός, Ενεργή πολιτειότητα, δημοκρατική παιδεία , ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Η δημοκρατική παιδεία, η ενεργός πολιτειότητα και η κοινωνική ευαισθησία αποτελούν θεμελιώδεις αξίες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και αναγνωρίζονται διεθνώς ως πυλώνες της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα (UNESCO, 2015). Η ανάγκη ενίσχυσης της συμμετοχικής κουλτούρας και της υπευθυνότητας των νέων πολιτών καθιστά επιτακτική τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την εισαγωγή βιωματικών μορφών μάθησης που καλλιεργούν τη δημοκρατική συνείδηση.

Στο πλαίσιο αυτό, ο εθελοντισμός αναδεικνύεται σε σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς ενσωματώνει αξίες όπως η προσφορά, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Η συμμετοχή των μαθητών σε εθελοντικές δράσεις εντός ή εκτός σχολείου ενισχύει τη σύνδεση της μάθησης με την κοινωνική πράξη και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Kerr, 2010· Παπαδάτος, 2018).

Η εργασία αυτή παρουσιάζει και αναλύει ένα παράδειγμα παιδαγωγικής παρέμβασης που αξιοποίησε τον εθελοντισμό ως πεδίο βιωματικής δημοκρατικής αγωγής. Ειδικότερα, προγραμματίστηκαν και υλοποιήθηκαν δράσεις διαγενεακής συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου και ηλικιωμένους της τοπικής κοινότητας, με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης, την αποδόμηση στερεοτύπων και την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας.

Η εργασία συμβάλλει στη βιβλιογραφία της δημοκρατικής εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα εφαρμοσμένο παράδειγμα ενσωμάτωσης του εθελοντισμού και της διαγενεακής μάθησης στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σχολείου ως χώρου καλλιέργειας της δημοκρατικής συνείδησης και της ενεργού πολιτειότητας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Δημοκρατική παιδεία και ενεργή πολιτειότητα

Η έννοια της δημοκρατικής παιδείας συνδέεται με τη διαμόρφωση στάσεων και δεξιοτήτων που καθιστούν τον πολίτη ικανό να συμμετέχει ενεργά, υπεύθυνα και με σεβασμό στους δημοκρατικούς θεσμούς (Dewey, 1916· Gutmann, 1999). Η εκπαίδευση καλείται να υπερβεί τον γνωσιοκεντρικό της χαρακτήρα και να προσφέρει ευκαιρίες για βιωματική εμπειρία δημοκρατικών διαδικασιών, όπως η συνεργασία, ο διάλογος και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2016).

Η ενεργή πολιτειότητα, σύμφωνα με τον Hoskins & Mascherini (2009), αναφέρεται στην ουσιαστική εμπλοκή του ατόμου στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή, μέσω δράσεων που προάγουν το κοινό καλό. Το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, οφείλει να καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες εμπειρίες δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής ευθύνης, ενθαρρύνοντας τους να αντιληφθούν τη δύναμή τους ως φορείς αλλαγής.

1.2. Ο εθελοντισμός ως παιδαγωγική πράξη

Ο εθελοντισμός ορίζεται ως η συνειδητή και ανιδιοτελής προσφορά για την προαγωγή κοινωνικών, πολιτιστικών ή περιβαλλοντικών σκοπών (Wilson, 2000). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, λειτουργεί ως βιωματική μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και καλλιεργούν αξίες όπως η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα και η κοινωνική συνείδηση (Eyler & Giles, 1999). Η εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε εθελοντικές δράσεις επιτρέπει την άμεση εφαρμογή των γνώσεων που αποκτούν στα μαθήματα, ενισχύοντας τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με την καθημερινή ζωή και τα κοινωνικά προβλήματα.

Η ένταξη του εθελοντισμού στο σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία μιας «κουλτούρας συμμετοχής», όπου η προσφορά και η συνεργασία αποκτούν εκπαιδευτική αξία. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες δεν μαθαίνουν μόνο για τη δημοκρατία, αλλά μαθαίνουν μέσα από τη δημοκρατία, βιώνοντας στην πράξη την έννοια της ενεργού πολιτειότητας και της συλλογικής ευθύνης (Dewey, 1916). Επιπλέον, η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις ενισχύει την ενσυναίσθηση, βοηθώντας τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να σεβαστούν τις ανάγκες και τις εμπειρίες άλλων ατόμων και

κοινωνικών ομάδων, ενώ παράλληλα προωθεί την ανάπτυξη διαγενεακών σχέσεων και δεσμών αμοιβαίας εκτίμησης.

Τέλος, ο εθελοντισμός λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο που ενσωματώνει τη δημοκρατική παιδεία στη σχολική πράξη, αφού οι μαθητές/τριες καλούνται να συνεργαστούν, να σχεδιάσουν δράσεις, να λάβουν αποφάσεις και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αναπτύσσοντας δεξιότητες κρίσιμες για τη ζωή τους ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε έναν χώρο βιωματικής μάθησης που υπερβαίνει τα στενά όρια της τάξης και συνδέεται άμεσα με την κοινωνική πραγματικότητα.

1.3. Διαγενεακή μάθηση και ενσυναίσθηση

Η διαγενεακή εκπαίδευση βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, με στόχο την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και αξιών (Kaplan, 2002). Η επαφή μαθητών/τριών με ηλικιωμένους συμβάλλει στην καλλιέργεια του σεβασμού, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνοχής, καθώς αποδομεί στερεότυπα που σχετίζονται με την ηλικία και ενισχύει την κατανόηση της κοινωνικής διαφορετικότητας (VanderVen, 2004).

Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τον Goleman (1995), αποτελεί βασική συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης και προϋπόθεση για τη δημοκρατική συνύπαρξη. Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών/τριών να κατανοούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός σχολείου συμπεριληπτικού και ανθρώπινου.

1.4. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη διαγενεακή μάθηση

Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό μηχανισμό μάθησης και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να κατανοούν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων. Στο πλαίσιο της διαγενεακής μάθησης, η επαφή με ηλικιωμένους ενισχύει αυτήν την ικανότητα, αφού οι μαθητές/τριες καλούνται να ακούσουν ενεργά ιστορίες ζωής, να ανταποκριθούν συναισθηματικά και να σεβαστούν διαφορετικές οπτικές. Όπως επισημαίνει ο Goleman (1995), η ενσυναίσθηση είναι βασικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης και προϋπόθεση για την κατανόηση και τη συνεργασία σε κοινωνικά πλαίσια. Μέσα από τη βιωματική αλληλεπίδραση, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, αναγνώρισης συναισθημάτων και προσαρμογής της συμπεριφοράς τους, ενώ παράλληλα αποδομούνται στερεότυπα σχετικά με την ηλικία και τις δυνατότητες των ηλικιωμένων. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στη δημιουργία μιας κουλτούρας αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική συνύπαρξη.

Η ενσυναίσθηση, πέρα από την κατανόηση των άλλων, προάγει και την αυτογνωσία των μαθητών/τριών, καθώς τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους στάσεις, προκαταλήψεις και συμπεριφορές. Μέσα από αυτήν την αναστοχαστική διαδικασία, οι μαθητές κατανοούν την αξία της συνεισφοράς και της αλληλεγγύης, ενώ ενισχύεται η ικανότητά τους να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις και να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες. Ταυτόχρονα, η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης, συνδέοντας τις έννοιες της δημοκρατικής συμμετοχής και της κοινωνικής υπευθυνότητας με αυθεντικές εμπειρίες ζωής.

1.5. Κοινωνική υπευθυνότητα και ενεργός πολιτειότητα

Ο εθελοντισμός στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί έναν σημαντικό μηχανισμό ανάπτυξης κοινωνικής υπευθυνότητας και ενεργού πολιτειότητας. Μέσα από τις δράσεις, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι πράξεις τους έχουν πραγματικό αντίκτυπο στην κοινότητα και ότι η συμμετοχή τους μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική ζωή γύρω τους. Σύμφωνα με τον Hoskins & Mascherini (2009), η ενεργός πολιτειότητα

περιλαμβάνει όχι μόνο τη συμμετοχή σε πολιτικές διαδικασίες, αλλά και την ευαισθησία και δράση για το κοινό καλό, στοιχεία που καλλιεργούνται άμεσα μέσα από τον σχολικό εθελοντισμό.

Η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις ενισχύει την αίσθηση ευθύνης και αυτονομίας των μαθητών/τριών, καθώς καλούνται να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες με πραγματικό αντίκτυπο. Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συλλογική λήψη αποφάσεων ενδυναμώνει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συνεργάζονται, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την πίστη στις δυνατότητές τους. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ότι η ενεργός συμμετοχή δεν περιορίζεται στην ατομική προσπάθεια, αλλά απαιτεί συλλογικότητα, διάλογο και υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους, καλλιεργώντας έτσι μια βιωματική κατανόηση της δημοκρατίας.

Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παιδαγωγική παρέμβαση σχεδιάστηκε με βασικό στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Κεντρική επιδίωξη αποτέλεσε η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθησίας, μέσα από τη συστηματική επαφή των μαθητών/τριών με άτομα της τρίτης ηλικίας και τη βιωματική κατανόηση των αναγκών, των εμπειριών και των προκλήσεων που αυτοί αντιμετωπίζουν.

Παράλληλα, η παρέμβαση στόχευε στην προώθηση της ενεργού πολιτειότητας, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ουσιαστικά σε εθελοντικές και κοινωνικά προσανατολισμένες δράσεις. Μέσα από τη συμμετοχή αυτή, οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης, της συλλογικότητας και της ενεργού εμπλοκής στα κοινά, αντιλαμβανόμενοι τον ρόλο τους ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες στο πλαίσιο της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων που συχνά συνοδεύουν την τρίτη ηλικία. Μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της ανταλλαγής εμπειριών, οι μαθητές κλήθηκαν να επανεξετάσουν προϋπάρχουσες αντιλήψεις και να αναπτύξουν μια πιο σφαιρική και ανθρώπινη θεώρηση της γήρανσης, βασισμένη στον σεβασμό και την κατανόηση.

Τέλος, η παιδαγωγική παρέμβαση συνέβαλε στη συνολική ενδυνάμωση της δημοκρατικής συμμετοχής και της συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, συλλογικές αποφάσεις και κοινή δράση, ενισχύθηκαν δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, ο διάλογος και ο σεβασμός της διαφορετικής άποψης, στοιχεία απαραίτητα για τη λειτουργία ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

Πώς βιώνουν οι μαθητές τη συμμετοχή τους σε δράσεις εθελοντισμού;

Ποιες στάσεις και αξίες καλλιεργούνται μέσα από τη διαγενεακή συνεργασία;

Με ποιους τρόπους συμβάλλει η εμπειρία του εθελοντισμού στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών;

2.2. Δείγμα και πλαίσιο

Η παρούσα δράση υλοποιήθηκε σε δημόσιο Γυμνάσιο της περιφέρειας και αφορούσε δύο τμήματα της Β΄ τάξης, με συνολικό αριθμό σαράντα πέντε (45) μαθητές/τριες. Το μαθητικό δείγμα χαρακτηριζόταν από ετερογένεια ως προς τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, στοιχείο που συνέβαλε στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αλληλεπιδράσεων.

Η δράση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μέσω διαθεματικής συνεργασίας δύο εκπαιδευτικών, μίας φιλολόγου και μίας χημικού, στο πλαίσιο των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Η διεπιστημονική προσέγγιση επέτρεψε τη σύνδεση γνωστικών αντικειμένων με κοινωνικά και αξιακά ζητήματα, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη συνεργατική μάθηση των μαθητών/τριών.

Καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της δράσης διαδραμάτισε η συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας, και συγκεκριμένα με το Κέντρο Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων (ΚΑΠΗ) και το Γηροκομείο της περιοχής. Οι φορείς αυτοί ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση του σχολείου, φιλοξενώντας τους μαθητές/τριες στους χώρους τους και συμμετέχοντας ενεργά σε κοινές δράσεις και βιωματικές δραστηριότητες. Η επαφή των μαθητών/τριών με τα μέλη της τρίτης ηλικίας δημιούργησε ένα γόνιμο πλαίσιο διαγενεακής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την κατανόηση της αξίας της αλληλεγγύης και του σεβασμού προς τους ηλικιωμένους.

2.3. Σχεδιασμός και διαδικασία

Η εκπαιδευτική παρέμβαση οργανώθηκε και υλοποιήθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με στόχο τη σταδιακή προετοιμασία των μαθητών/τριών, την ενεργό συμμετοχή τους σε βιωματικές δράσεις και, τέλος, την αναστοχαστική επεξεργασία της συνολικής εμπειρίας.

Κατά την προπαρασκευαστική φάση, η οποία εκτυλίχθηκε από τον Σεπτέμβριο έως τον Νοέμβριο, πραγματοποιήθηκαν εισαγωγικές συζητήσεις και παιδαγωγικές δραστηριότητες με θεματικό άξονα τον εθελοντισμό, τη δημοκρατική συμμετοχή και την έννοια της ενεργού πολιτειότητας. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι αρχικές στάσεις, αντιλήψεις και στερεότυπα των μαθητών/τριών σε σχέση με την τρίτη ηλικία, μέσα από ερωτηματολόγια, ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες προβληματισμού. Στο πλαίσιο αυτό, συγκροτήθηκαν ομάδες εργασίας, με σαφώς καθορισμένους ρόλους, προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών.

Η φάση υλοποίησης, που εκτεινόταν από τον Δεκέμβριο έως τον Μάιο, αποτέλεσε τον πυρήνα της παρέμβασης και περιλάμβανε ποικίλες βιωματικές και διαγενεακές δράσεις. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν οργανωμένες επισκέψεις των μαθητών/τριών στο Γηροκομείο της περιοχής, κατά τις οποίες είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με τους ηλικιωμένους, να συνομιλήσουν μαζί τους και να συμμετάσχουν σε κοινές δραστηριότητες. Επιπλέον, διοργανώθηκε εορταστική εκδήλωση στον χώρο του ΚΑΠΗ, με τη συμμετοχή μαθητών/τριών και μελών της τρίτης ηλικίας, ενώ υλοποιήθηκαν και διαγενεακές δράσεις εντός του σχολείου, όπως αφηγήσεις βιωμάτων, δημιουργικά εργαστήρια και ομαδικά παιχνίδια. Οι δράσεις αυτές συνέβαλαν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και της αλληλεγγύης, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας.

Τέλος, η αναστοχαστική φάση, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο, επικεντρώθηκε στη συστηματική αποτίμηση της εμπειρίας από τους μαθητές/τριες. Μέσα από συζητήσεις, γραπτές εργασίες, ημερολόγια και δημιουργία τελικών έργων (όπως αφίσες, παρουσιάσεις ή ψηφιακά μέσα), οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους, στα συναισθήματα που ανέπτυξαν και στις γνώσεις και στάσεις που διαμόρφωσαν. Η φάση αυτή συνέβαλε στην εδραίωση της μαθησιακής εμπειρίας και στην κατανόηση της σημασίας της διαγενεακής αλληλεγγύης και της ενεργού συμμετοχής στην κοινωνική ζωή.

2.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών εργαλείων, με στόχο τη σφαιρική και εις βάθος διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας και των εμπειριών των

συμμετεχόντων/ουσών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν αναστοχαστικά ημερολόγια μαθητών/τριών, ομαδικές συνεντεύξεις με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, συμμετοχική παρατήρηση καθώς και ανάλυση των τελικών έργων που παρήχθησαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τα αναστοχαστικά ημερολόγια αποτέλεσαν βασικό εργαλείο καταγραφής των προσωπικών εμπειριών, σκέψεων, συναισθημάτων και αντιλήψεων των μαθητών/τριών καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Μέσω αυτών, δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αποτυπώσουν τον βαθμό εμπλοκής τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, καθώς και την εξέλιξη της κατανόησης και των στάσεών τους.

Οι ομαδικές συνεντεύξεις με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν με ημιδομημένο τρόπο, ώστε να ενισχυθεί ο διάλογος και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Οι συνεντεύξεις αυτές παρείχαν πλούσια δεδομένα σχετικά με τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις αξιολογήσεις τους αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, τη συνεργασία, καθώς και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης.

Η συμμετοχική παρατήρηση επέτρεψε την άμεση καταγραφή της συμπεριφοράς, της αλληλεπίδρασης και της δυναμικής των ομάδων μέσα στο φυσικό μαθησιακό περιβάλλον. Ο/Η ερευνητής/τρια, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία, κατέγραψε κρίσιμα περιστατικά, στάσεις και μορφές συνεργασίας που δεν ήταν πάντα δυνατό να αναδειχθούν μέσω άλλων εργαλείων.

Τέλος, η ανάλυση των τελικών έργων των μαθητών/τριών συνέβαλε στην αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της δημιουργικής έκφρασης των συμμετεχόντων/ουσών. Τα έργα εξετάστηκαν ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, την πρωτοτυπία και τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, λειτουργώντας συμπληρωματικά στα υπόλοιπα δεδομένα.

Ο συνδυασμός των παραπάνω εργαλείων ενίσχυσε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, επιτρέποντας τη διασταύρωση των δεδομένων και την ολοκληρωμένη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου.

.2.5. Μέθοδος ανάλυσης

Για την επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση του Mayring (2014). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με συστηματική κωδικοποίηση των δεδομένων, ακολουθώντας τόσο επαγωγική όσο και απαγωγική διαδικασία, ώστε να αναδειχθούν ουσιαστικά νοήματα μέσα από το υλικό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανίχνευση θεματικών κατηγοριών που σχετίζονταν με τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών, την κοινωνική μάθηση, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη διαγενεακή επικοινωνία. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε τη συγκριτική εξέταση των δεδομένων και τη σύνδεσή τους με τους στόχους της έρευνας, συμβάλλοντας στην ουσιαστική ερμηνεία των ευρημάτων.

3. Παρουσίαση της Παιδαγωγικής Παρέμβασης

Η εκπαιδευτική δράση οργανώθηκε με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης και της κοινωνικής προσέγγισης του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν οι ίδιοι τις δράσεις, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να βιώσουν τη διαδικασία της συλλογικής ευθύνης και της λήψης αποφάσεων.

Κατά την πρώτη φάση, οι μαθητές προβληματίστηκαν γύρω από τα ερωτήματα: «Τι σημαίνει να είμαι ενεργός πολίτης;» και «Πώς μπορώ να προσφέρω στην κοινότητά μου;». Μέσα από παιχνίδια ρόλων,

βίντεο και συζητήσεις, ανέπτυξαν την έννοια του εθελοντισμού και εντόπισαν ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Στις επισκέψεις στο γηροκομείο, η πρώτη επαφή χαρακτηρίστηκε από αμηχανία, που σταδιακά μετατράπηκε σε ουσιαστική επικοινωνία. Οι μαθητές/τριες κατέγραψαν μαρτυρίες ηλικιωμένων για τη ζωή, την εκπαίδευση και τις αξίες του παρελθόντος, δημιουργώντας μικρές «ιστορίες ζωής» που αργότερα παρουσίασαν στο σχολείο.

Η εκδήλωση στο ΚΑΠΗ αποτέλεσε μια γιορτή συνύπαρξης. Οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους οργάνωσης, παρουσίασης και δημιουργίας καλλιτεχνικού προγράμματος. Μέσα από τη συνεργασία αυτή, αντιλήφθηκαν στην πράξη τι σημαίνει συλλογικότητα και κοινή ευθύνη.

Η τελική δράση στο σχολείο, με τη μορφή εργαστηρίων ζωγραφικής, μουσικής και δημιουργικής γραφής, αποτέλεσε κορύφωση της εμπειρίας. Οι ηλικιωμένοι μοιράστηκαν ιστορίες και τραγούδια από την παιδική τους ηλικία, ενώ οι μαθητές/τριες αντέγραψαν ποιήματα και σκίτσα εμπνευσμένα από τις αφηγήσεις τους

4. Ανάλυση και Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερις κύριες θεματικές:

4.1. Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας

Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν στα ημερολόγιά τους βαθιά συναισθήματα συγκίνησης και σεβασμού. Οι περιγραφές τους φανέρωσαν μετασχηματισμό στάσεων απέναντι στους ηλικιωμένους, αναγνώριση των αναγκών τους και συνειδητοποίηση της αξίας της ανθρώπινης επαφής.

«Κατάλαβα ότι οι ηλικιωμένοι δεν χρειάζονται λύπηση αλλά παρέα και αγάπη» (μαθήτρια Β2).

«Στην αρχή ένιωθα άβολα, αλλά όταν άκουσα τις ιστορίες τους κατάλαβα πόσα έχουν ζήσει.» (μαθητής Β1)

«Μου έκανε εντύπωση πόσο χάρηκαν που τους επισκεφτήκαμε. Ένιωσα ότι τους δώσαμε λίγη χαρά.» (μαθήτρια Β2)

4.2. Ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής

Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν πρωτοβουλίες, συμμετείχαν ενεργά σε συζητήσεις και έλαβαν συλλογικές αποφάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων. Η εμπλοκή τους στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων ενίσχυσε την αυτονομία τους, καλλιέργησε την αίσθηση ευθύνης και τους βοήθησε να κατανοήσουν τη σημασία της συνεργασίας και της δίκαιης κατανομής αρμοδιοτήτων. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, το σχολείο λειτούργησε ως μικρογραφία κοινωνίας, όπου οι μαθητές/τριες βίωσαν έμπρακτα τη δημοκρατία, αντιλαμβανόμενοι ότι η συμμετοχή τους μπορεί να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στην κοινότητα.

«Μου άρεσε που αποφασίζαμε όλοι μαζί τι θα κάνουμε στην εκδήλωση και ότι ο καθένας είχε έναν ρόλο» (μαθητής Β2)

«Νιώσαμε ότι η γνώμη μας μετράει και ότι μπορούμε να οργανώσουμε κάτι σημαντικό.» (μαθήτρια Β1)

4.3. Αποδόμηση στερεοτύπων και διαγενεακή επικοινωνία

Οι μαθητές/τριες ανέφεραν σημαντική αλλαγή της αντίληψής τους για την τρίτη ηλικία, βλέποντας τους ηλικιωμένους όχι ως «παθητικούς δέκτες», αλλά ως ενεργούς φορείς εμπειρίας και σοφίας. Η διαγενεακή επικοινωνία ενίσχυσε τον αμοιβαίο σεβασμό, την κατανόηση και την ενσυναίσθηση, ενώ αποδόμησε στερεότυπα σχετικά με την ηλικία. Παράλληλα, ενδυνάμωσε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, προσφέροντας ταυτόχρονα στους ηλικιωμένους αίσθημα συμμετοχής και αξίας. Με αυτόν τον τρόπο, οι δράσεις ενίσχυσαν τους κοινωνικούς δεσμούς και τη συνοχή της κοινότητας, μετατρέποντας το σχολείο σε χώρο αμοιβαίας μάθησης και αλληλεγγύης.

«Πριν πάμε στο γηροκομείο πίστευα ότι οι ηλικιωμένοι δεν έχουν πολλά να πουν, αλλά τελικά είχαν πολλές ιστορίες από τη ζωή τους» (μαθητής Β1).

«Ένιωσα ότι οι ηλικιωμένοι χάρηκαν πολύ που μιλήσαμε μαζί τους και μας είπαν πράγματα από τα παλιά» (μαθήτρια Β2).

4.4. Ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι δράσεις του προγράμματος συνέβαλαν καθοριστικά στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η συνεργασία σε ομάδες και η ανάληψη κοινών πρωτοβουλιών ενίσχυσαν τη συνεργατικότητα, την υπευθυνότητα και την ικανότητά τους να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ομάδες. Η δημιουργικότητα καλλιεργήθηκε μέσω καλλιτεχνικών, μουσικών και λογοτεχνικών δραστηριοτήτων, ενώ η εμπλοκή σε αυθεντικά κοινωνικά πλαίσια, όπως επισκέψεις σε γηροκομεία και ΚΑΠΗ, έδωσε νόημα στη μάθηση, ενισχύοντας την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων και την ευελιξία σκέψης. Συνολικά, οι δράσεις συνέβαλαν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ικανών να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή.

«Μέσα από τη συνεργασία για την εκδήλωση μάθαμε να δουλεύουμε καλύτερα σε ομάδες» (μαθητής Β1).

«Ήταν ωραίο που κάναμε κάτι όλοι μαζί και νιώσαμε ότι προσφέραμε στην κοινότητα» (μαθήτρια Β2).

4.5 Προκλήσεις και περιορισμοί της διαγενεακής συνεργασίας

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η διαγενεακή συνεργασία δεν πραγματοποιείται χωρίς προκλήσεις. Στην αρχή της παρέμβασης, παρατηρήθηκε αμηχανία μεταξύ των μαθητών/τριών και των ηλικιωμένων, καθώς η πρώτη επαφή απαιτούσε την υπέρβαση προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Επιπλέον, η επικοινωνία διαμέσου διαφορετικών γενεών προϋπέθετε προσαρμογή στο ρυθμό, στο λεξιλόγιο και στις ανάγκες των συμμετεχόντων, γεγονός που έθετε πρόσθετες απαιτήσεις στους μαθητές/τριες.

Η οργάνωση και ο συντονισμός των δράσεων απαιτούσε επίσης σημαντική προετοιμασία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των τοπικών φορέων, όπως ΚΑΠΗ και γηροκομεία. Αυτοί οι περιορισμοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για σαφή καθοδήγηση, συνεχή ανατροφοδότηση και ευελιξία στην υλοποίηση των προγραμμάτων, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της εμπειρίας και η επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων.

Η αναγνώριση αυτών των προκλήσεων αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση των μελλοντικών δράσεων και προσφέρει κατευθύνσεις για την ανάπτυξη βιώσιμων και αποτελεσματικών προγραμμάτων διαγενεακής μάθησης.

5. Παιδαγωγικές και Δημοκρατικές Διαστάσεις της Παρέμβασης

Τα ευρήματα της παιδαγωγικής παρέμβασης αναδεικνύουν τον εθελοντισμό ως ένα ουσιαστικό και αποτελεσματικό μέσο δημοκρατικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς συνδέει τη μάθηση με την κοινωνική δράση και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην κοινότητα (Eyler & Giles, 1999). Μέσα από την εμπλοκή τους σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς, οι μαθητές/τριες δεν περιορίστηκαν στη θεωρητική κατανόηση δημοκρατικών αξιών, αλλά τις βίωσαν στην πράξη, αναπτύσσοντας δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η κοινωνική συνείδηση (OECD, 2018).

Η διαγενεακή διάσταση της παρέμβασης εμπλούτισε ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας και ανταλλαγής αξιών μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (Kaplan, 2002). Οι ηλικιωμένοι λειτούργησαν ως φορείς πολιτισμικής μνήμης και βιωμένων εμπειριών, ενώ οι μαθητές/τριες ανέλαβαν τον ρόλο της ανανέωσης, της δημιουργίας και της ενεργούς συμμετοχής. Η αλληλεπίδραση αυτή ενσάρκωσε τη δημοκρατία ως διαδικασία διαλόγου μεταξύ διαφορετικών γενεών, εμπειριών και κοινωνικών φωνών, σύμφωνα με την παιδαγωγική αντίληψη του Freire (1970).

Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων ενίσχυσε την καλλιέργεια δημοκρατικών δεξιοτήτων και την αίσθηση συλλογικής ευθύνης, στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας (Hoskins & Mascherini, 2009). Το σχολείο αναδείχθηκε ως χώρος συμμετοχικής μάθησης και δημοκρατικής πρακτικής, όπου η συνεργασία και η ενεργός πολιτειότητα δεν διδάσκονται αφηρημένα, αλλά οικοδομούνται μέσα από τη βιωματική εμπειρία.

Η παρέμβαση αυτή αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου ως πεδίου καλλιέργειας της δημοκρατικής συνείδησης, της ειρηνικής συνύπαρξης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών στην κοινωνία των πολιτών.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για τη δημοκρατική παιδεία, προσφέροντας ένα εφαρμοσμένο παιδαγωγικό μοντέλο ενσωμάτωσης του εθελοντισμού και της διαγενεακής μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

6. Συμπεράσματα

Η εμπειρία απέδειξε ότι ο εθελοντισμός μπορεί να μετασχηματίσει παιδαγωγικά το σχολείο, καθώς η βιωματική μάθηση και η κοινωνική δράση ενισχύουν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία (Dewey, 1916), λειτουργώντας όχι μόνο ως μέσο μάθησης αλλά και ως εργαλείο διαμόρφωσης δημοκρατικής συνείδησης. Μέσα από δράσεις κοινωνικής προσφοράς και συνεργασίας, οι μαθητές/τριες συνδέουν τη μάθηση με την καθημερινή ζωή, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και αναλαμβάνουν υπεύθυνα τον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες. Η συμμετοχή τους σε εθελοντικές πρωτοβουλίες τους δίνει τη δυνατότητα να βιώσουν έννοιες όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική ευθύνη και η συλλογικότητα, μετατρέποντας την τάξη και το σχολείο σε πλαίσιο ενεργούς δημοκρατικής πρακτικής.

Η παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών, στην αποδόμηση στερεοτύπων, στην ενδυνάμωση της συμπερίληψης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας. Παράλληλα, η διαγενεακή διάσταση της δράσης έδωσε στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν την εμπειρία και τη σοφία των ηλικιωμένων, ενώ οι ηλικιωμένοι απέκτησαν πρόσβαση σε νέες ιδέες και δημιουργικές προσεγγίσεις, δημιουργώντας έναν αμοιβαίο διάλογο και δεσμούς αλληλεγγύης.

Ως παιδαγωγική πρακτική, ο εθελοντισμός μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για τη διαμόρφωση σχολείων-κοινοτήτων, όπου η γνώση και οι αξίες της ζωής συνυφαίνονται. Τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως πλατφόρμες κοινωνικής αλλαγής, όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις ανάγκες της κοινωνίας, να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να αναπτύσσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η ψηφιακή και κοινωνική παιδεία.

Τέλος, η μελέτη υπογραμμίζει ότι ο εθελοντισμός στο σχολείο δεν είναι απλώς μια συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ένα στρατηγικό εργαλείο για την καλλιέργεια ενεργών, υπεύθυνων και δημοκρατικά συνειδητοποιημένων πολιτών. Η βιωματική εμπειρία της προσφοράς και της συνεργασίας προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ουσιαστική εκπαίδευση στη δημοκρατία και στη συμμετοχή, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας όπου η μάθηση, η κοινωνική συνείδηση και η προσωπική ανάπτυξη είναι αλληλένδετα.

6.1 Συμπεράσματα για την εκπαιδευτική πράξη και προτάσεις εφαρμογής

Η εμπειρία της διαγενεακής και εθελοντικής μάθησης υπογραμμίζει ότι η σύνδεση της σχολικής γνώσης με αυθεντικά κοινωνικά πλαίσια μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη δημοκρατική παιδεία, την κοινωνική ευαισθησία και τις προσωπικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, προτείνεται η ενσωμάτωση εθελοντικών δράσεων στα εργαστήρια δεξιοτήτων ή σε μαθήματα πολιτειότητας, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η δημιουργία μόνιμων διαγενεακών ομάδων στο σχολείο, σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, μπορεί να ενισχύσει τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ηλικιών, προάγοντας την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη. Παράλληλα, η συστηματική αξιολόγηση των δράσεων, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, θα επιτρέψει την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων και τη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων.

Με την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο βιωματικής μάθησης και δημοκρατικής πρακτικής, όπου η γνώση συνδέεται με την πραγματική ζωή και οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν στάσεις ενεργού πολιτειότητας και κοινωνικής υπευθυνότητας.

7. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Προτείνεται η συνέχιση της μελέτης μέσω συστηματικής ποσοτικής αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση, ώστε να αποτυπωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η επίδραση των εθελοντικών δράσεων στην ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας, της ενσυναίσθησης και της δημοκρατικής συμμετοχής. Μέσα από την ποσοτική τεκμηρίωση, θα είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο ατομικό και ομαδικό, προσφέροντας αξιόπιστα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν.

Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμη η επέκταση της έρευνας σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, τόσο αστικά όσο και αγροτικά, προκειμένου να διερευνηθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και η επίδραση αυτών των παραγόντων στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών των μαθητών/τριών. Η διαφοροποίηση αυτή θα επιτρέψει την αναγνώριση κοινών προτύπων και βέλτιστων πρακτικών, αλλά και την κατανόηση των ιδιαίτερων προκλήσεων που ενδέχεται να εμφανιστούν σε διαφορετικά πλαίσια, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα για την ευρύτερη εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων.

Τέλος, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης του εθελοντισμού στη διαμόρφωση της ενεργού πολιτειότητας των μαθητών/τριών, καθώς η βιωματική συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικής προσφοράς μπορεί να έχει διαρκή αποτελέσματα στην ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης, κοινωνικής υπευθυνότητας και δεξιοτήτων συνεργασίας και λήψης

αποφάσεων. Μια τέτοια προσέγγιση θα επιτρέψει να εκτιμηθεί όχι μόνο η άμεση επίδραση των δράσεων, αλλά και η ικανότητά τους να ενσωματωθούν στην καθημερινή κοινωνική και πολιτική ζωή των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τη θεωρητική και πρακτική βάση για την εφαρμογή βιωματικών προγραμμάτων εθελοντισμού στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan.

Eyler, J., & Giles, D. (1999). Where's the learning in service-learning? San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Herder and Herder.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Gutmann, A. (1999). Democratic education. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship. Social Indicators Research, 90(3), 459–488.

Kaplan, M. (2002). Intergenerational programs in schools. The International Journal of Education and Ageing, 1(1), 11–29.

Kerr, D. (2010). Citizenship education: The global challenge. Education for Citizenship and Democracy, 5(2), 203–217.

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

OECD. (2018). The future of education and skills 2030. Paris: OECD Publishing.

Παπαδάτος, Ν. (2018). Η αγωγή του πολίτη στο σχολείο του 21ου αιώνα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρός, Ι. (2016). Η δημοκρατική παιδεία και οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Wilson, J. (2000). Volunteering. Annual Review of Sociology, 26, 215–240.

VanderVen, K. (2004). Intergenerational learning: Supportive frameworks and learning processes. Child & Youth Services, 26(1), 59–79.

Η ηθική ανάπτυξη ως βασικός παιδαγωγικός στόχος του νέου γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών 2021

Ευγενία Παπαλάμπρου
ΠΕ 70, υποψήφια phd

Περίληψη

Η εργασία αυτή, η οποία αποτελεί συνοπτική περιγραφή τμήματος της διδακτορικής μου διατριβής, έχει ως στόχο την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων του γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) 2021 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (φιλοσοφία, στόχοι, μεθοδολογία, τρόποι αξιολόγησης), που αφορούν στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, στο πλαίσιο υιοθέτησης συγκεκριμένων αρχών, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, ωφέλιμων για την κοινωνικο-ψυχοσυναισθηματική τους ωρίμανση και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Η μεθοδολογία της έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα αφορά στην ποιοτική ανάλυση και αξιολόγηση των στοιχείων της μελέτης (κειμενική και κριτική ανάλυση περιεχομένου), βάσει σχετικής βιβλιογραφίας ως προς τη θεωρητική πλαισίωση ζητημάτων που αφορούν στην ηθική ως όρο, στην ηθική ανάπτυξη, στη σχέση ηθικής και γλώσσας, ταυτότητας και ηθικής. Σε πρώτο επίπεδο, πραγματοποιείται μια συνοπτική αναφορά των βασικότερων θεωριών περί ηθικής, όσο και των σχέσεών της με εκπαίδευση, γλώσσα και ταυτότητα και σε δεύτερο επίπεδο γίνεται εστίαση στην ευρύτερη φιλοσοφία του ΠΣ, καθώς και στα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν την πολιτότητα σε σχέση με την ανάπτυξη ήθους μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: ηθική, ηθική ανάπτυξη, γλώσσα και ηθική, ταυτότητα και ηθική

Εισαγωγή

Η σχέση μεταξύ ηθικής και εκπαίδευσης είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός και διαχρονικό αντικείμενο της φιλοσοφικής διερεύνησης, καθώς η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση αρχών, αξιών και κοινωνικής συνείδησης. Ο ηθικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης εν γένει ή της παιδαγωγικής πράξης δεν αποτελεί ένα ουδέτερο ιδεολογικά λόγο, αλλά έναν λόγο πλαισιωμένο ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά (Habermas, 1990 · Althusser, 1971). Έτσι, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί βάσει της κοινωνίας στην οποία ανήκει, φέρει τα χαρακτηριστικά αυτού του πλαισίου, επιδιώκοντας συγκεκριμένο τύπο ταυτότητας του μαθητή/-τριας ως μελλοντικού πολίτη. Αυτό συνεπάγεται και την αναγκαιότητα μιας κριτικής αξιολόγησης του τρόπου χρήσης της έννοιας στα ποικίλα πλαίσια, ώστε να αναδεικνύεται η οπτική με την οποία προσεγγίζεται και η σκοπιμότητα αυτής (Fairclough, 1995 · Apple, 1979).

Στη σύγχρονη εποχή που οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όπως για παράδειγμα την παγκοσμιοποίηση, τις οικονομικές ανισότητες, πολέμους, ευρύτερη βία, σκοτεινό διαδίκτυο, περιβαλλοντικές καταστροφές κ.ά. απαιτούν πολίτες με ηθικές βάσεις, κριτική σκέψη και υπεύθυνη στάση απέναντι στους άλλους και στο ευρύτερο περιβάλλον. Για τον σκοπό αυτό η εκπαίδευση καλείται να διασφαλίσει την κοινωνική συνύπαρξη, την αρμονία και πρόοδο, διαμορφώνοντας πολίτες με πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά. Η ηθική ανάπτυξη ωστόσο δεν αποτελεί μια διαδικασία που

πραγματοποιείται άμεσα, αλλά είναι μια συνεχής προσπάθεια με στόχο την αυτοβελτίωση, αυτοπραγμάτωση και τη συλλογικότητα. Σε αυτή την εργασία θα αναδειχτούν τα σημεία εκείνα στο Πρόγραμμα που προσδιορίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά της ηθικής ταυτότητας και τους τρόπους επίτευξής της μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία. Τα στοιχεία αυτά αφορούν σε δημοκρατικές αρχές και αξίες, όπως ορίζονται σε εθνικό, ευρωπαϊκό επίπεδο και σε οικουμενικές ανθρώπινες αξίες, οι οποίες συνδέονται με τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο ευρύτερο περιβάλλον, την ενσυναίσθηση, τη δικαιοσύνη, την υπευθυνότητα, την αλληλεγγύη, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την ενεργό συμμετοχή σε δράσεις για το κοινό καλό, χαρακτηριστικά δηλαδή που αποτελούν τον εκ πεποιθήσεως ηθικό εαυτό και όχι τον απλό τηρητή κοινωνικών ή ηθικών κανόνων, όπως σχετικά αναφέρει και ο Schwartz (2016).

Ο όρος «ηθική»

Στην ενότητα αυτή αναδεικνύονται οι διαστάσεις του όρου «ηθική» ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος χρήσης της στα ποικίλα πλαίσια.

Ο όρος «ηθική» προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «*ήθος*», η οποία- σύμφωνα με το ελληνικό ψηφιακό λεξικό (www.greek-language.gr)-σημαίνει κατάλυμα, ενδιαίτημα, μόνιμη κατοικία, αλλά και χαρακτήρας, ιδιοσυγκρασία, συνήθεια, παράδοση, τρόπος ζωής ή σκέψης. Σταδιακά η έννοια προσέλαβε κανονιστικό περιεχόμενο, αναφερόμενο σε πρότυπα συμπεριφοράς και αξίες, ιδιαίτερα ως «ήθη». Εξετάζοντας το λήμμα «ηθική» παρατηρείται ότι ο όρος ερμηνεύεται, είτε ως κοινωνική σύμβαση, στο πλαίσιο της οποίας ορίζονται οι κανόνες αποδεκτότητας ή όχι των πράξεων των μελών μιας κοινωνίας, είτε ως υποκειμενική στάση απέναντι στην κοινωνική ηθική, είτε ως κλάδος της φιλοσοφίας που εξετάζει, αναλύει και αξιολογεί συστήματα αρχών, αξιών και κανόνων συμπεριφοράς, προσδιορισμένων κοινωνικά και πολιτισμικά. Σύμφωνα με τον Williams (1985) είναι σημαντικό να κατανοηθεί η διάκριση μεταξύ της ηθικής ως φιλοσοφικού λόγου ή αντικειμένου στοχασμού, με στόχο τη θεωρητική διερεύνηση των ηθικών αρχών, και ως κοινωνικού φαινομένου ή βιωμένης πρακτικής, η οποία αναφέρεται σε ρυθμιστικούς κανόνες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας. Επίσης, είναι χρήσιμο να επισημανθεί και η διάκριση μεταξύ ηθικής και της συναφούς αυτής έννοιας του δικαίου, καθώς το δίκαιο συνιστά το θεσμοθετημένο σύστημα κανόνων μιας κοινωνίας με εξωτερική επιβολή και κυρώσεις (ετερονομία), ενώ η ηθική αφορά πρωτίστως στην εσωτερική δέσμευση του υποκειμένου και στη συνείδησή του (υποκειμενικότητα).

Όλες αυτές οι διακρίσεις του όρου, είτε με τη χρήση μιας κοινωνικά οριοθετημένης έννοιας είτε ως επιστημονικού πεδίου διερεύνησης, βοηθούν στην προσέγγιση και κατανόηση της πολυδιάστατης φύσης του, αν και ακριβής ή καθολικός ορισμός της έννοιας δεν υπάρχει και η δυσκολία αυτής της καθολικότητας οφείλεται σε συγκεκριμένους παράγοντες, όπως: α) της πολυπλοκότητας της συμπεριφοράς (συνθήκες, κοινωνία, κουλτούρα, προσωπικά κίνητρα), β) της υποκειμενικότητας της έννοιας (ατομικές αξίες και πεποιθήσεις), γ) των πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών (διαφορετικά ήθη, νόρμες, κανόνες), δ) της σύγκρουσης αξιών (διαφορετικές ηθικές αρχές σε αντίθεση πχ ειλικρίνεια ή προστασία από την αλήθεια), ε) της ποικιλίας και των αντιφάσεων των θεωριών (διαφορετική φιλοσοφία και εστίαση η καθεμία) και στ) της δυναμικότητας της έννοιας (μεταβλητότητα των κανόνων και αξιών ανά εποχή ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν και τις ανάγκες που προκύπτουν, χωρίς αυτό να αποκλείει την ύπαρξη οικουμενικών ηθικών αρχών και αξιών παράλληλα των κοινωνικών και πολιτισμικών).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη δεν χρειάζεται να επιχειρείται πάντα ένας καθολικός ορισμός, αλλά προσεγγίσεις των όρων που να αναδεικνύουν τις διαστάσεις τους ώστε να γίνονται κατανοητές. Στην

κοινή έννοια ο όρος σχετίζεται με αξίες και κανόνες κοινά αποδεκτούς, ωστόσο υπάρχει ελεύθερη βούληση, όπως και συνέπειες που συνοδεύουν τις πράξεις.

Συνοψίζοντας, η έννοια της ηθικής είναι πολυδιάστατη, δυναμική και σχετική, καθώς νοηματοδοτείται βάσει πλαισίου στο οποίο διαμορφώνεται και αφορά στη συνειδητή επιλογή πράξεων, η οποία προϋποθέτει ελεύθερη βούληση και ευθύνη, σχετίζεται με το αξιακό σύστημα κάθε ατόμου ή κοινωνίας και αποσκοπεί στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Συνοπτική ιστορική αναδρομή περί ηθικής και εκπαίδευσης

(Για τη διαμόρφωση αυτής της ενότητας χρησιμοποιήθηκε η βιβλιογραφία των MakIntyre, 1966 · Singer 1993 · Πελεγρίνης, 1997· Rachels & Rachels, 2019).

Από την αρχαία Ελλάδα έως τη σύγχρονη εποχή οι φιλοσοφικές θεωρίες περί ηθικής προσδιόρισαν τον σκοπό, το περιεχόμενο και τις μεθόδους της παιδαγωγικής πράξης.

Στην *αρχαία Ελλάδα* η ηθική συνδέθηκε με την αρετή, τη γνώση και την ευρύτερη καλλιέργεια του ανθρώπου. Σκοπός της ζωής θεωρούνταν η αρμονία της ψυχής και η ολοκλήρωση του ανθρώπου μέσα από την αυτογνωσία και την αρετή. Στην επίτευξη αυτού του σκοπού η εκπαίδευση είχε τον σημαντικότερο λόγο, καλλιεργώντας τον λόγο, τη σκέψη, την ψυχή, ώστε να στραφεί ο άνθρωπος προς την αλήθεια και το δίκαιο και να οδηγηθεί στην ευδαιμονία, αποσκοπώντας στο κοινωνικό όφελος (Σωκράτης, Πλάτωνας, Αριστοτέλης).

Κατά την *ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο* το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στην ατομική ηθική και ευθύνη, αυτάρκεια και στην ψυχική γαλήνη. Η εκπαίδευση αποσκοπούσε στην εσωτερική πειθαρχία και στην προσωπική ευδαιμονία και λιγότερο στη συμμετοχή στα κοινά (Στωικοί, Επικούρειοι).

Στον *μεσαίωνα*, η χριστιανική φιλοσοφία υπέταξε την ηθική στον θεϊκό νόμο. Η εκπαίδευση απέκτησε έντονα κανονιστικό και θρησκευτικό χαρακτήρα με στόχο την ηθική τελείωση και τη σωτηρία της ψυχής (Θωμάς Ακινάτης, Αυγουστίνος).

Από τον *17ο-19ο αι*. η ηθική φιλοσοφία και η εκπαίδευση συνδέθηκαν με τον ορθολογισμό, τον Διαφωτισμό και την πρόοδο της ανθρώπινης σκέψης. Η εκπαίδευση αποτελούσε το μέσο για την καλλιέργεια της λογικής, της ηθικής αυτονομίας και της κοινωνικής αρετής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών και στην καθολική πρόσβαση στη γνώση. Παράλληλα, η παιδεία συνδέθηκε με την κοινωνική πρόοδο και τη χειραφέτηση του ατόμου (θεωρίες των Hobbes, Hume, Kant, Nietzsche, Bentham, Mill κ.ά.).

Από τον *19ο-20ο αι*. η ηθική φιλοσοφία συνδέθηκε στενά με την εκπαίδευση, εστιάζοντας σε ζητήματα δικαιοσύνης, ισότητας και ατομικής ελευθερίας. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης και διαμόρφωσης δημοκρατικών πολιτών. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν προβληματισμοί γύρω από τον ρόλο του κράτους, την ευθύνη του ατόμου και τα όρια της παρέμβασης στην παιδεία. Έτσι, η εκπαίδευση αναδείχθηκε σε βασικό πεδίο ηθικού και κοινωνικού διαλόγου (θεωρίες των Dewey, Rawls, Nozick κ.ά.).

Στον 21ο αι. η ηθική και η εκπαίδευση επηρεάζονται έντονα από την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική πρόοδο και την πολυπολιτισμικότητα. Δίνεται έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συμπερίληψη, τον σεβασμό της διαφορετικότητας, την ενσυναίσθηση, την οικολογική συνείδηση. Παράλληλα, ανακύπτουν νέα ηθικά ζητήματα που αφορούν στην ψηφιακή εκπαίδευση, στην τεχνητή νοημοσύνη, στην προστασία

της ιδιωτικότητας, τη βιοηθική κ.ά. και παράλληλα, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μια δια βίου διαδικασία με κοινωνική και ηθική ευθύνη (θεωρίες των Gilligan, Naess, MacIntyre κ.ά.).

Στη σημερινή εποχή του πλουραλισμού και της πολυπλοκότητας η φιλοσοφία συνεχίζει να προσφέρει κρίσιμα ερμηνευτικά εργαλεία για τον ηθικό προσανατολισμό της παιδαγωγικής πράξης, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις αφηρημένες έννοιες στη βιωμένη ηθική εμπειρία.

Βασικές θεωρίες ηθικής ανάπτυξης

Η ενότητα αυτή στοχεύει στην ανάδειξη των βασικότερων θεωριών ηθικής ανάπτυξης, καθώς μέσω αυτών κατανοείται ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κάνουν ηθικές κρίσεις και διαμορφώνουν συμπεριφορές. Βάσει αυτών η εκπαίδευση στοιχειοθετεί πρακτικές που συμβάλλουν στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Ο Piaget (1965) υπήρξε από τους πρώτους που εστίασαν στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τις μελέτες του, η ηθική σκέψη εξελίσσεται από την ετερόνομη ηθική, όπου τα παιδιά θεωρούν τους κανόνες απόλυτους και αδιαμφισβήτητους, στην αυτόνομη ηθική, όπου συνειδητοποιούν ότι οι κανόνες είναι κοινωνικές συμβάσεις και μπορούν να τροποποιηθούν. Βασιζόμενος στο έργο του Piaget, ο Kohlberg (1984) υποστήριξε ότι η ηθική σκέψη εξελίσσεται μέσα από διαδοχικά στάδια, τα οποία σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Στο αρχικό, προσυμβατικό επίπεδο, τα παιδιά δεν έχουν προσωπικό ηθικό κώδικα και συμμορφώνονται στους κανόνες τους οποίους θεωρούν σταθερούς, δρώντας με βάση την ατομική τιμωρία ή ανταμοιβή. Στο δεύτερο, συμβατικό επίπεδο, η ηθική σκέψη αφορά στην εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και αναζητάται η αποδοχή των πράξεων. Η τήρηση των νόμων και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι τα χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου. Στο τρίτο, μετασυμβατικό επίπεδο, το άτομο αναπτύσσει ανεξάρτητη ηθική κρίση, κατανοώντας τις θεμελιώδεις ηθικές αρχές πίσω από τους κανόνες. Ασκώντας κριτική η Gilligan (1982) στη θεωρία του Kohlberg, υποστήριξε ότι προσεγγίζει την ηθική με βάση τις ανδρικές αξίες και παραμελεί την ηθική εμπειρία των γυναικών. Σύμφωνα με την ίδια, η ηθική ανάπτυξη των γυναικών βασίζεται συχνά στη φροντίδα και στις διαπροσωπικές σχέσεις, παρά σε αφηρημένες αρχές δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει πώς τα άτομα λαμβάνουν ηθικές αποφάσεις με γνώμονα την ευημερία των άλλων και τη διατήρηση των σχέσεων.

Στις αυθεντικές σχέσεις εστιάζει η θεωρία του Buber (1970), υποστηρίζοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της προσωπικής εμπλοκής στον ηθική βίο, όπου οι άνθρωποι βλέπουν τους άλλους ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα.

Στη συνέχεια ο Bandura (1986) με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης υπογράμμισε ότι η ηθική συμπεριφορά δεν προκύπτει αποκλειστικά από την γνωστική ανάπτυξη, αλλά και από τη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης. Τα άτομα υιοθετούν ηθικές συμπεριφορές παρατηρώντας πρότυπα συμπεριφοράς και αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό τους περιβάλλον, γεγονός που δείχνει τη σημαντικότητα της κοινωνικής εμπειρίας στην ηθική ανάπτυξη.

Ο Lickona (1991), επιπλέον, επικεντρώθηκε στον ρόλο της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του χαρακτήρα, θεωρώντας ότι η ηθική ανάπτυξη είναι βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ίδιος τόνισε τη σημασία της διδασκαλίας των ηθικών αξιών μέσω διαλόγου και πρακτικών εμπειριών, προκειμένου να καλλιεργηθεί η ηθική συνείδηση.

Συνοψίζοντας, όλες αυτές οι θεωρίες, είτε εστιάζουν στη γνωστική ανάπτυξη, είτε στην κοινωνική μάθηση, είτε στη φροντίδα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο που οι άνθρωποι εξελίσσουν την ηθική τους σκέψη και συμπεριφορά, λειτουργώντας ως εργαλεία κατανόησης του πολυσύνθετου φαινομένου της ηθικής ανάπτυξης.

Γλώσσα και ηθική

Η σχέση γλώσσας και ηθικής αποτελεί κεντρικό ζήτημα της φιλοσοφικής διερεύνησης, καθώς η γλώσσα συνιστά το βασικότερο επικοινωνιακό μέσο μέσω του οποίου οι ηθικές έννοιες διατυπώνονται, μεταδίδονται και αξιολογούνται. Η ηθική σκέψη δεν υφίσταται ανεξάρτητα από τη γλωσσική της έκφραση, ενώ οι ηθικές κρίσεις, αξίες, κανονιστικές αρχές συγκροτούνται και καθίστανται κατανοητές μέσα από γλωσσικά σχήματα.

Σε πρώτο επίπεδο, η γλώσσα λειτουργεί ως φορέας ηθικών εννοιών. Όροι όπως «καλό», «κακό», «ευθύνη», «δίκαιο» κ.ά. δεν αποτελούν απλώς περιγραφικές λέξεις, αλλά φέρουν αξιολογικό και κανονιστικό περιεχόμενο. Η σημασία τους δεν εξαντλείται στην αναφορά σε γεγονότα, αλλά εμπεριέχει αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες καθοδηγούν τη συμπεριφορά και τη λήψη αποφάσεων (Williams, 1985). Η γλώσσα με αυτή την έννοια, δεν περιγράφει απλώς την ηθική πραγματικότητα, αλλά συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωσή της.

Η φιλοσοφική ανάλυση της ηθικής γλώσσας αναπτύχθηκε συστηματικά τον 20ο αι. κυρίως στο πλαίσιο της αναλυτικής φιλοσοφίας. Ο Moore (1903) εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ φυσικών και ηθικών ιδιοτήτων, υποστηρίζοντας ότι οι ηθικοί όροι δεν μπορούν να αναχθούν σε καθαρά περιγραφικές έννοιες, θέση που ανέδειξε τη γλωσσική ιδιαιτερότητα των ηθικών κρίσεων. Στη συνέχεια, θεωρίες όπως ο συναισθηματισμός (emotivism) υποστήριξαν ότι οι ηθικές προτάσεις δεν περιγράφουν γεγονότα, αλλά εκφράζουν συναισθήματα ή στάσεις του ομιλητή/-τριας (Ayer, 1936).

Παράλληλα, η διάκριση μεταξύ κανονιστικού και περιγραφικού λόγου αποκτά κομβική σημασία στη συζήτηση για τη σχέση γλώσσας και ηθικής. Όπως υποστήριξε ο Hume (2007), από περιγραφικές προτάσεις (*είναι*) δεν προκύπτουν λογικά κανονιστικά συμπεράσματα (πρέπει) χωρίς την εισαγωγή αξιολογικών προκείμενων. Η διάκριση αυτή ανέδειξε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ηθικής γλώσσας και τα όρια της λογικής αιτιολόγησης των ηθικών κρίσεων.

Εκτός της φιλοσοφικής ανάλυσης, η γλώσσα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και στη διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης. Μέσω της γλωσσικής διάδρασης τα άτομα εσωτερικεύουν αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς. Η αφήγηση, ο διάλογος, η επιχειρηματολογία αποτελούν βασικά μέσα μέσω των οποίων η ηθική γνώση μεταδίδεται και αναστοχάζεται (MacIntyre, 1981). Η ηθική, επομένως, δεν είναι μόνο αντικείμενο ατομικής κρίσης, αλλά και προϊόν διαλογικής και κοινωνικής διαδικασίας.

Η σύγχρονη φιλοσοφική σκέψη δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δεοντολογία του λόγου και στην ηθική διάσταση της επικοινωνίας. Θεωρίες, όπως της επικοινωνιακής δράσης του Habermas (1990), υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικοί κανόνες μπορούν να θεμελιωθούν μέσα από ορθολογικό και αμερόληπτο διάλογο, όπου οι συμμετέχοντες/-σες δεσμεύονται από κανόνες ειλικρίνειας, ισότητας και αμοιβαίου σεβασμού. Η γλώσσα, βάσει αυτής της οπτικής, δεν αποτελεί απλά εργαλείο έκφρασης της ηθικής, αλλά το ίδιο το πεδίο της ηθικής θεμελίωσης.

Συνοψίζοντας, η σχέση γλώσσας και ηθικής είναι αμφίδρομη και δυναμική. Η γλώσσα παρέχει τα εννοιολογικά εργαλεία για τη διατύπωση και κατανόηση της ηθικής και ταυτόχρονα η ηθική καθορίζει τους κανόνες και τα όρια της υπεύθυνης γλωσσικής χρήσης. Η μελέτη αυτής της σχέσης αποκαλύπτει ότι η ηθική δεν μπορεί να αποκοπεί από τα γλωσσικά πλαίσια μέσα στα οποία αρθρώνεται και αποκτά νόημα.

Ταυτότητα και ηθική

Σύμφωνα με τη σύγχρονη κοινωνιολογική θεώρηση η ταυτότητα και η ηθική αποτελούν αλληλοσυσχετιζόμενες οντότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δυναμική και όχι από σταθερότητα ή ουδετερότητα, καθώς και οι δύο συγκροτούνται μέσα από κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διεργασίες (Apple, 1979 · Foucault, 2005). Η ταυτότητα συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα εξουσίας και ιδεολογίας, καθώς προωθούνται ή περιθωριοποιούνται συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες (Giroux, 1988). Η ηθική διαμορφώνεται σε συνάρτηση με την ταυτότητα και το κοινωνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η αίσθηση του εαυτού αναπτύσσεται μέσα από εμπειρίες, σχέσεις, επιλογές, αλληλεπίδραση, όπου πραγματοποιείται η εσωτερίκευση των κοινωνικών ρόλων, κανόνων και πολιτισμικών αξιών (Mead,1934 · Durkheim,1957). Σύμφωνα με τους Burke & Stets (2009) η κοινωνική ταυτότητα καθοδηγεί τη συμπεριφορά μέσω ηθικών κανόνων και προσδοκιών.

Ψυχολογικές θεωρίες συσχετίζουν τις έννοιες της ταυτότητας και της ηθικής με διαδικασίες που εξελίσσονται μέσα από διαδοχικά ψυχοκοινωνικά στάδια κατά τη διάρκεια της ζωής (Erikson,1968 · Kohlberg,1981).Η ηθική ταυτότητα στο πλαίσιο αυτών των θεωριών έχει να κάνει με την αίσθηση της εσωτερικής συνοχής, την αυτοαντίληψη και την προσωπική δέσμευση σε αξίες, στόχους και κοινωνικούς ρόλους.

Σε γενικό επίπεδο, όλες αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις περί ταυτότητας και ηθικής αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την εκπαίδευση, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση στοχευμένων διδακτικών πρακτικών για τη συγκρότηση συγκεκριμένου είδους ηθικής ταυτότητας των μαθητών/-τριών και για τον λόγο αυτό χρειάζεται η κριτική αξιολόγηση αυτών πριν την τελική υιοθέτησή τους.

Διδασκαλία, γλωσσική διδασκαλία και ηθική

Η διδασκαλία αποτελεί έναν βασικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων, αντιλήψεων, αρχών και αξιών των μαθητών/-τριών, με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι της διδασκαλίας, όσο και οι πρακτικές οι οποίες επιλέγονται για την επίτευξή τους, πλαισιώνονται από συγκεκριμένη πολιτική βούληση, επιστημονική τεκμηρίωση και πολιτισμική αξία.

Η διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της διδασκαλίας δεν είναι ένα απλό γεγονός, καθώς οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη αναπτύξει χαρακτήρα και συμπεριφορές μέσα από την οικογένεια και είτε αυτές συμβαδίζουν με τις αρχές και αξίες του σχολείου είτε συγκρούονται είτε αμφισβητούνται. Η επίπονη, και με διάρκεια, διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης μέσω της διδασκαλίας αφορά σε όλες τις βαθμίδες και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει την επιβολή ενός τυποποιημένου διδακτικού μοντέλου ηθικής, αλλά στοχευμένων πρακτικών που συμβάλουν στην κοινωνική και ηθική ωρίμανση.

Στην εργασία αυτή μας αφορά η διδασκαλία της γλώσσας και ο τρόπος που αυτή μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο ηθικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες περί ηθικής και ηθικής ανάπτυξης, αλλά και με θεωρίες της σύγχρονης γλωσσολογίας για τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, υπάρχουν ποικίλες πρακτικές οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν αυτόν τον σκοπό. Συγκεκριμένα:

α) ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της μάθησης, με στόχο την βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών θεμάτων, μέσα από ποικίλες οπτικές, β) η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών, στοχεύοντας στην ολιστική ανάπτυξή τους (Tomlinson, 1999), γ) η διαπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού των αξιών

των άλλων πολιτισμών και την ισότιμη αντιμετώπισή τους (Byram, 1997), δ) η βιωματική διδασκαλία για ανάπτυξη εμπειριών, προβληματισμού και προσπάθειας διαχείρισης κοινωνικών ζητημάτων καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή (Kolb, 1984), ε) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Kilpatrick,1918), στ) ο κριτικός γραμματισμός με στόχο τη χειραφέτηση και την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής αναστοχαστικής σκέψης (Freire, 1970 · Luke & Freebody,1999), ζ) η καλλιέργεια διαλόγου, ελεύθερης έκφρασης προσωπικών εκτιμήσεων, επιχειρηματολογίας, η) η ανάγνωση και κριτική συζήτηση του περιεχομένου κειμένων που αφορούν σε ηθικά ζητήματα, αξίες, στάσεις και αντιλήψεις με στόχο την βαθύτερη κατανόηση και την αμφισβήτηση στερεοτύπων, θ) η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροπαρατήρηση και αξιολόγηση), με στόχο την αυτοβελτίωση, την ανάληψη ατομικής ευθύνης και της αποδοχής της γνώμης των άλλων. Όλες αυτές οι πρακτικές, και ποικίλες άλλες επιπλέον, έχουν σημασία μόνο όταν εφαρμόζονται από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με υψηλό ηθικό διαλογισμό (Coombs, 1998), που διακατέχονται από δημοκρατικές αρχές και αξίες, που σέβονται τα δικαιώματα και τις ανάγκες των μαθητών/-τριών, που δημιουργούν κίνητρα μάθησης, διαμορφώνοντας κατάλληλο παιδαγωγικό και διδακτικό κλίμα για τη γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική ανάπτυξή τους.

Η ανάπτυξη της ηθικής στο γλωσσικό Πρόγραμμα Σπουδών 2021

Το Πρόγραμμα βασίζεται σε σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές θεωρίες με στόχο την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Η γλωσσική μάθηση συνδυάζεται με την ευρύτερη καλλιέργεια, μέσα από διαδικασίες που προάγουν την ανάπτυξη αξιών, στάσεων, κριτικής και ηθικής σκέψης, κοινωνικής ευαισθησίας και συμμετοχής. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βέβαια, προάγονται τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης της ηθικής συνείδησης μέσω της διδασκαλίας, με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων μάθησης, βασισμένων στην ηλικιακή, γνωστική και συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών/-τριών. Τα παιδαγωγικά και διδακτικά αυτά εργαλεία του Προγράμματος Σπουδών είναι αποτέλεσμα της ευρύτερης φιλοσοφίας που το διέπει, η οποία έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο διεθνών συμβάσεων για την παιδεία (UNESCO, UNISEF, OECD, Global Citizenship Foundation κ.ά.), ευρωπαϊκών κανονισμών που στηρίζονται στις δημοκρατικές αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Council of Europe, European Commision κ.ά.) και του ελληνικού πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι για την παιδεία και τη μόρφωση (ο γλωσσικός προσδιορισμός «Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων» έχει τη σημασία του για την ηθική ανάπτυξη). Η αναπαραγωγή αυτού του πλαισίου στο ΠΣ διακρίνεται στα εξής σημεία που αφορούν στον προσδιορισμό της πολιτότητας στην κοινωνική και ηθική της διάσταση:
**ως προς τη φιλοσοφία (αρχές και αξίες ,αντίληψη για τη γλώσσα και τη διδασκαλία)*

-το ΠΣ στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές και αξίες, προάγοντας τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την συμπερίληψη, την αλληλεγγύη, την ισότιμη διαχείριση, την διαπολιτισμική συνύπαρξη, την περιβαλλοντική ευαισθησία

-η γλώσσα προβάλλεται ως το βασικότερο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, κατανόησης της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας και ως δείκτης ταυτότητας: «*η ελληνική γλώσσα καλλιεργείται … ως αναγκαίο μέσο πρόσβασης σε όλες τις πτυχές της πολύπλοκης αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας και ως δείκτης ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας*» (ΦΕΚ 5770/Β/2021). Στο σημείο αυτό αναγνωρίζεται ο χαρακτήρας της γλώσσας ως ιδεολογικού, κοινωνικού και πολιτισμικού προϊόντος και η ηθική της διάσταση

-η διδασκαλία της γλώσσας προτείνεται να γίνεται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών

-βασικοί πυρήνες της διδασκαλίας αποτελούν ο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός, η ολιστική παιδεία και η κοινωνική ενεργοποίηση (ενεργός και υπεύθυνος πολίτης)

**ως προς τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών*

-ο/η εκπαιδευτικός καλείται να έχει ρόλο συμβουλευτικό, εμψυχωτικό, συντονιστικό, ενισχυτικό, εφαρμόζοντας πρακτικές που να προάγουν τις αξίες του ΠΣ

-ο/η μαθητής/-τρια έχει τον ρόλο του/της συνδιαμορφωτή/-τριας της μάθησης, με στόχο την ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης και ανάληψης πρωτοβουλιών

**ως προς τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους*

-ανάπτυξη σεβασμού και κοινωνικής ευαισθησίας μέσω συγκεκριμένων πρακτικών που προάγουν το δημοκρατικό πνεύμα

-κατανόηση της ευθύνης του λόγου και της πράξης

-διαχείριση καταστάσεων και επίλυση προβλημάτων μέσα από διάλογο και ενεργή συμμετοχή

-καλλιέργεια της γλώσσας ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις

-ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και ευαισθητοποίσης για διαχρονικά και σύγχρονα πανανθρώπινα θέματα

-βαθιά γνώση της γλώσσας ως συστήματος και ως φορέα σύγχρονων εννοιών και διαχρονικών αξιών

-αξιοποίηση των γλωσσικών μέσων στην κριτική και συγκριτική προσέγγιση

-καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών για τη γλώσσα ως ατομική ικανότητα και ως κοινωνικό αγαθό

**ως προς τις μεθόδους*

-διαφοροποιημένη μάθηση βασιζόμενη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών

-ομαδοσυνεργατική πρακτική με στόχο την γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ωρίμανση

-διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης με στόχο την διαχείριση των θεμάτων μέσα από ποικίλες οπτικές

**ως προς τους τρόπους*

-πρακτικές εφαρμογές μέσω των ειδικών προγραμμάτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και του Ενεργού Πολίτη

-ανάπτυξη της ηθικής κρίσης μέσω της παρατήρησης και αναγνώρισης των αξιών και στάσεων που προβάλλουν τα κείμενα και αξιολόγησής τους ως ιδεολογικών και πολιτισμικών προϊόντων

-συζήτηση, ανάλυση, επιχειρηματολογία, αναστοχασμός πάνω σε κοινωνικά θέματα

-παιχνίδια ρόλων με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης

-προβολές ταινιών με κοινωνικά θέματα με ηθική διάσταση

-ανάγνωση κειμένων και ιστοριών που θίγουν ζητήματα συμπεριφοράς, αξιών και κοινωνικών σχέσεων, όπως για παράδειγμα η φιλία, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια κ.ά. στο πλαίσιο

συζήτησης, ερωτήσεων κατανόησης και δραστηριοτήτων γραφής (π.χ. τι θα έκανες στη θέση του ήρωα;), με στόχο να αναγνωρίζουν οι μαθητές/-τριες στάσεις και συμπεριφορές χαρακτήρων, να συγκρίνουν δικές τους απόψεις με αυτές των ηρώων

**ως προς την αξιολόγηση*

-η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών περιλαμβάνει εναλλακτικές μορφές, όπως για παράδειγμα, την αυτοαξιολόγηση, με στόχο την επίγνωση των δυνατοτήτων και την αυτοβελτίωση ή την ετεροαξιολόγηση μέσω της οποίας αξιολογούνται και για τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν στις ομαδικές δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας, η ηθική στο ΠΣ δεν διδάσκεται ως φιλοσοφική θεωρία, αλλά εμφανίζεται έμμεσα, στοχεύοντας σε μια γλωσσική εκπαίδευση που θα αποτελέσει παράγοντα διαμόρφωσης ηθικής κρίσης, κοινωνικής ευαισθησίας και δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών/-τριών. Η επίτευξη αυτού του στόχου εξαρτάται από τον τρόπο που θα εφαρμοστεί το Πρόγραμμα στην τάξη, από την επαγγελματική και ηθική συνείδηση των εκπαιδευτικών, από την κατάρτισή τους και από την καλλιέργεια σχέσεων σχολείου και κοινωνίας με δράσεις που θα συμβάλουν στο κοινό καλό.

Συμπεράσματα

Η ηθική είναι ένας πολυσύνθετος όρος με ποικίλες διαστάσεις και δυναμική. Διαμορφώνεται βάσει πλαισίου το οποίο διαφοροποιείται ανά εποχή, προσδιορίζοντας αντίστοιχα το περιεχόμενό της. Το τι ορίζεται ως ηθικό ή όχι αφορά στην κάθε κοινωνία ξεχωριστά, αν και υπάρχουν διαχρονικές οικουμενικές αρχές και αξίες.

Οι κοινωνίες για να διατηρηθούν και να εξελιχθούν χρειάζονται πολίτες με ηθική συνείδηση.

Βασικοί παράγοντες σε αυτόν τον σκοπό είναι, σε πρώτο επίπεδο η οικογένεια και στη συνέχεια η εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικής και ηθικής σκέψης με πιο συστηματοποιημένο τρόπο. Ο τρόπος αυτός δεν αφορά μόνο σε ρυθμιστικούς κανόνες συμπεριφοράς για την ομαλή λειτουργία του σχολείου ή στην επιβολή κυρώσεων σε αποκλίνουσες καταστάσεις, αλλά έχει και παιδαγωγικό χαρακτήρα, επιτρέποντας στα άτομα να αξιολογούν πράξεις και καταστάσεις με βάση εσωτερικευμένες αρχές και αξίες. Μέσα από τη διδασκαλία μεταδίδονται αξίες και αντιλήψεις που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες βλέπουν τον εαυτό τους και τους άλλους και για τον λόγο αυτό βασική επιδίωξή της είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, της ταυτότητας και της κοινωνικής τους συνείδησης, ώστε να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες, ικανοί/-ές να συμμετέχουν υπεύθυνα σε κάθε κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό είναι διαμορφωμένο και το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο συνδυάζει ποικιλία θεωριών, επιδιώκοντας την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική, στα πρότυπα και στις αξίες των δημοκρατικών και ελεύθερων κοινωνιών και του παναθρώπινου πολιτισμού. Η εφαρμογή όμως ενός προγράμματος σπουδών και η καλλιέργεια των αξιών στις οποίες στοχεύει, μπορεί να είναι θεσμικά κατοχυρωμένες με νομικές δικλείδες ασφαλείας, ωστόσο εξαρτώνται σε μεγάλο ποσοστό και από τους/τις εκπαιδευτικούς, τις γνώσεις τους, τη συνείδησή τους και την κριτική τους ικανότητα. Σύμφωνα με τον Freire (1970), η εκπαίδευση οφείλει να οδηγεί στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας και στην ηθική δέσμευση για τον μετασχηματισμό της. Προς επίρρωση αυτού, η ηθική αγωγή οφείλει να οδηγεί το «εγώ» στο «εμείς» ώστε να έχει κοινωνικό και ανθρωπιστικό όφελος.

Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In *Lenin and philosophy and other essays* (B. Brewster, Trans., pp. 127-186). New York, NY: Monthly Review Press.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Ayer, A. J. (1936). *Language, truth and logic*. Victor Gollancz.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Buber, M. (1970). *I and Thou* (W. Kaufmann, Trans.). Charles Scribner's Sons.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. Oxford University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Coombs, J. R. (1998). *Educational ethics*: *Moral deliberation in teaching*. New York, NY: Teachers College Press.

Dewey, J., & Tufts, J. H. (1932). *Ethics*. Henry Holt and Company.

Durkheim, E. (1957). *Professional ethics and civic morals* (C. Brookfield, Trans.). London, England: Routledge & Kegan Paul.

Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). New York, NY: Free Press.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Foucault, M. (2005). *Η επιμέλεια του εαυτού* (μτφρ. Τ. Μπέλλας). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans.). MIT.Press.

Hume, D. (1978). *A treatise of human nature* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.

Giroux, H. A. (1988). Schooling and the politics of ethics: Beyond liberal and radical discourses. Journal of Education, 170(3), 7-33.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Harper & Row.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How are schools can teach respect and responsibility*. Bantham.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). *A map of possible practices: Further notes on the four resources model*. Practically Primary, 4(2), 5-8.

MacIntyre, A. (1966). *A short history of ethics*. Routledge.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. University of Notre Dame Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Moore, G.E.(1993). *Principia ethica*. Cambridge. University Press.

Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *Inquiry*, 16(1), 95-100.

Πελεγρίνης, Π. (1997). *Ηθική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. Free Press.

Rachels, J., & Rachels, S. (2019). *The elements of moral philosophy* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Singer, P. (2011). *Practical ethics* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). *The past, present and future of an identity theory. Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.

Schwartz, N. (2016). *Moral philosophy: An introduction to ethics*. Indianapolis. IN: Hackett Publishing Company.

Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Williams, B. (1985). Ethics and the limits of philosophy. Harvard University Press.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας 2021 (ΦΕΚ 5770/Β/10-12-2021). https://www.et.gr

Καλλιεργώντας τη Δημοκρατική Παιδεία μέσω της Ρητορικής: Μια βιωματική προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Παπαδοπούλου Βασιλική
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ 06)
B.A., M.Ed

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή της ρητορικής στην καλλιέργεια της Δημοκρατικής Παιδείας μέσω της βιωματικής και διαλογικής μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε μια περίοδο όπου ο δημόσιος λόγος συχνά χαρακτηρίζεται από πόλωση, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος δημοκρατικής άσκησης. Η μελέτη παρουσιάζει μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω της βιωματικής και διαλογικής μάθησης, που εφαρμόστηκαν σε δύο τμήματα Λυκείου στο μάθημα των Αγγλικών σε σχολείο του κέντρου της Αθήνας με μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών. Στόχος ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, σεβασμού της διαφορετικής άποψης και τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας. Μέσα από δραστηριότητες διαλόγου και ρόλων, η τάξη λειτούργησε ως κοινότητα διερεύνησης δίνοντας έμφαση τόσο στην βελτίωση της κριτικής σκέψης όσο και στην χρήση της γλώσσας-στόχου. Τα ευρήματα δείχνουν ενίσχυση της συμμετοχής, της ποιότητας επιχειρηματολογίας και της κριτικής σκέψης. Η μελέτη υποστηρίζει ότι η ρητορική μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο Δημοκρατικής Παιδείας στο σύγχρονο σχολείο παρά τις προκλήσεις, που πολλές φορές υποβαθμίζουν τον ουσιαστικό διάλογο και τον σεβασμό στην αντίθετη άποψη .

Λέξεις-κλειδιά: Δημοκρατική Παιδεία, ρητορική, έρευνα δράση, κριτική σκέψη, ξενόγλωσση εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις δημοκρατικές κοινωνίες δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση αυτόνομων και κριτικά σκεπτόμενων νέων, οι οποίοι, ως μελλοντικοί πολίτες, θα είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά στον δημόσιο βίο. Η Δημοκρατική Παιδεία δεν εξαντλείται στη γνώση θεσμών και δικαιωμάτων, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαλόγου, κριτικής σκέψης και συνεργασίας. Το σχολείο, υπό αυτή την οπτική, συνιστά αφενός μικρογραφία της κοινωνίας και αφετέρου πεδίο άσκησης πρακτικών συνύπαρξης με τη διαφορετικότητα και τις πολλαπλές οπτικές της κοινωνίας μας και του κόσμου στον οποίο οι νέοι καλούνται να ζήσουν.

Ανακύπτει, ωστόσο, ως ερευνητικό ζητούμενο κατά πόσο οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται συστηματικά στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο ή εάν η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική παραμένει προσανατολισμένη στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και σε τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης, περιορίζοντας τις δυνατότητες ουσιαστικού διαλόγου. Ο μαθητικός λόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συχνά περιορίζεται σε σύντομες, αποσπασματικές απαντήσεις, χωρίς ανάπτυξη τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας, ενώ παράλληλα οι έφηβοι τείνουν να λειτουργούν ως παθητικοί «καταναλωτές» πληροφορίας, υιοθετώντας πρακτικές άκριτης πρόσληψης γνώσης μέσω του Διαδικτύου και ιδίως των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Tamboer et al., 2020). Την ίδια στιγμή, η διεθνής

βιβλιογραφία αναδεικνύει τον διάλογο ως θεμελιώδη μηχανισμό μάθησης· χαρακτηριστικά, ο Alexander (2008) επισημαίνει ότι «ο προφορικός λόγος είναι το πραγματικό θεμέλιο της διδασκαλίας» (σ. 9). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο Paulo Freire (2005: 115–117), θεμελιωτής της Κριτικής Παιδαγωγικής, υπογραμμίζει «το δικαίωμα στη φωνή», καθώς και την υποχρέωση του σχολείου «*να καταστεί χώρος όπου καλλιεργούνται δημοκρατικές διαθέσεις*», όπως η ενεργητική ακρόαση –όχι ως πράξη ευγένειας αλλά ως καθήκον– ο σεβασμός της ετερότητας και η διάθεση για αμφισβήτηση, κριτική και επιχειρηματολογία μέσω του διαλόγου.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε δύο κεντρικά ερωτήματα: (α) με ποιον τρόπο η ενσωμάτωση της ρητορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ειδικότερα στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ γνωστικής κατάκτησης και δημοκρατικής εμπειρίας· και (β) πώς, μέσω συστηματικά οργανωμένων ρητορικών πρακτικών, οι μαθητές/μαθήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας και δημιουργικής διαφωνίας, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην καλλιέργεια της Δημοκρατικής Παιδείας.

Ενότητα 1η: Δημοκρατική Παιδεία και Ξενόγλωσση Διδασκαλία: Θεωρητικές Συνδέσεις και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η ρητορική εκπαίδευση και η δημοκρατική παιδεία συνιστούν εννοιολογικά πεδία με βαθιές ιστορικές και παιδαγωγικές συνάφειες, καθώς και οι δυο αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η διδασκαλία της ρητορικής μπορεί να οριστεί ως εκπαιδευτική πρακτική που ενσωματώνει τη ρητορική ως παιδαγωγική αρχή στη γλωσσική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για κατανόηση, παραγωγή και νοηματοδότηση. Κατά συνέπεια, η ρητορική στο σύγχρονο σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως ένα ακόμη «μάθημα λόγου», αλλά ως παιδαγωγικό πλαίσιο που ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά και κριτικά στον δημόσιο χώρο.

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης φαίνεται πως στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα «*τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όσον αφορά στην αξιοποίηση της Ρητορικής, με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών και διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών*» (Βοζίκας, 2024: 8). Οι Green, Molyneux και Scull (2022: 297–298) προτείνουν τη ρητορική ως «νέα» οργανωτική και πλαισιωτική αρχή για τις σπουδές γλώσσας και γραμματισμού, εισάγοντας παράλληλα την έννοια της «ρητορικής δράσης», η οποία αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ επικοινωνίας, εξουσίας, εκπαίδευσης και ταυτότητας. Κεντρικό ζήτημα σε αυτή τη θεώρηση αποτελεί η συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη και ο τρόπος με τον οποίο οι νέοι μπορούν να διαμορφώσουν τη θέση τους σε μια ενεργή, κριτική δημοκρατία ήδη κατά τη σχολική τους πορεία.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ρητορική δεν περιορίζεται σε τεχνικές πειθούς, αλλά συνιστά ένα σύνθετο σύνολο δεξιοτήτων, όπως η επιχειρηματολογία, η κριτική σκέψη, η ενεργητική ακρόαση και η διαλογική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, με βάση τη διδακτική εμπειρία, μπορούν να αναδειχθούν και επιπρόσθετες, λιγότερο προβεβλημένες δεξιότητες, όπως η συστηματική λήψη σημειώσεων και η καλλιέργεια υπομονής κατά την ακρόαση των επιχειρημάτων των άλλων. Οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν ουσιαστικά στη βαθύτερη επεξεργασία σύνθετων εννοιών και στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Alexander (2008), ο εκπαιδευτικός διάλογος που διαθέτει μαθησιακή αξία χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα, αμοιβαιότητα, υποστηρικτικό πλαίσιο και σαφή σκοπιμότητα. Οι μαθητές καλούνται να αιτιολογούν, να επεκτείνουν και να αναστοχάζονται επί των ιδεών τους, γεγονός που καθιστά τον διάλογο όχι απλώς μέσο συμμετοχής αλλά κατεξοχήν εργαλείο σκέψης. Παράλληλα, η έρευνα στον χώρο της επιχειρηματολογίας επιβεβαιώνει τη σημασία των διαλογικών μορφών

διδασκαλίας. Ενδεικτικά, τα εμπειρικά δεδομένα των Ferretti et al. (2025) καταδεικνύουν ότι η συστηματική εφαρμογή διαλογικών πρακτικών συνδέεται με βελτιώσεις τόσο στην ποιότητα της γραπτής έκφρασης όσο και στην κατανόηση βασικών εννοιών της επιχειρηματολογίας. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν στην άποψη ότι η διαλογική ρητορική διδασκαλία συνιστά πρακτική με μετρήσιμα γνωστικά οφέλη.

Η προσέγγιση αυτή συνάδει άμεσα με τους στόχους της δημοκρατικής παιδείας, η οποία επιδιώκει τη διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμμετέχουν ενεργά στον δημόσιο βίο. Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη γνωστική διάσταση, αλλά προϋποθέτει τη βιωματική καλλιέργεια αξιών, όπως ο σεβασμός, η ισότιμη συμμετοχή, η υπευθυνότητα και η διάθεση για διάλογο. Το σχολείο, συνεπώς, μπορεί να νοηθεί ως κοινότητα πρακτικής, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να διαφωνούν δημιουργικά και να συναποφασίζουν.

Η σημασία της ρητορικής καλλιέργειας αναγνωρίζεται ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η Γρουσουζάκου (2023) επισημαίνει ότι η ενασχόληση με τη ρητορική ενισχύει τον προφορικό λόγο, την αυτοπεποίθηση και την ανάπτυξη επιχειρηματολογικής σκέψης, γεγονός που αναδεικνύει τον εξελικτικό χαρακτήρα της ρητορικής παιδείας. Αν και η διδασκαλία της Ρητορικής στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πιο αποτελεσματική στην Δευτεροβάθμια Εκπάιδευση όταν εφαρμόζεται στο πλαίσιο κάποιου εκπαιδευτικού ομίλου (Βοζίκας, 2024), η σχολική εμπειρία αποδεικνύει πως οι μαθητές/μαθήτριες αποκομίζουν οφέλη όταν ρητορικές δραστηριότητες εισάγονται σταδιακά και σε διδακτικές ώρες εντός ωρολογίου προγράμματος δηλαδή εκτός ομίλων.

Στο πλαίσιο του παρόντος εργαστηρίου, το οποίο υλοποιείται σε δύο τμήματα Λυκείου στο κέντρο της Αθήνας, οι ανωτέρω θεωρητικές παραδοχές μεταφράζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να διατυπώνουν τεκμηριωμένες θέσεις για κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, να ανταποκρίνονται σε αντίλογο και να συμμετέχουν σε μια «κοινότητα λόγου», όπου η ισότιμη συμμετοχή και ο σεβασμός της διαφορετικής άποψης αποτελούν βασικές αρχές. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού αναπροσδιορίζεται ως συντονιστικός, με έμφαση στη διαμόρφωση ασφαλούς πλαισίου έκφρασης και στην καλλιέργεια κουλτούρας τεκμηριωμένης διαφωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο διάλογος λειτουργεί τόσο ως εργαλείο μάθησης όσο και ως πρακτική δημοκρατικής συνύπαρξης, με τη χρήση της Αγγλικής ως γλώσσας-στόχου να υποστηρίζει τη διαλογική μάθηση.

Ενότητα 1β: Ξενόγλωσση Εκπαίδευση και Ρητορική στη Β/θμια Εκπαίδευση

Η ξενόγλωσση εκπαίδευση κατέχει κεντρική θέση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, όχι μόνο ως μέσο ανάπτυξης γλωσσικής επάρκειας αλλά και ως εργαλείο διαπολιτισμικής κατανόησης. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών συνδέεται με τη μεταγλωσσική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα συνειδητής ανάλυσης και χειρισμού της γλώσσας ως συστήματος (Gombert, 1992), καθώς και με την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.

Η σύνδεση της ξενόγλωσσης διδασκαλίας με τη ρητορική καθίσταται ιδιαίτερα παραγωγική όταν η γλώσσα αξιοποιείται σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Δραστηριότητες όπως συζητήσεις, προσομοιώσεις και debates επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν θέσεις και να διαπραγματεύονται νοήματα. Οι Alasmari και Ahmed (2013) καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση του debate στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας ενισχύει τη γλωσσική επάρκεια, την κριτική σκέψη και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, επιβεβαιώνοντας ότι η επιχειρηματολογία αποτελεί ταυτόχρονα γλωσσικό και γνωστικό στόχο.

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο, η ξένη γλώσσα λειτουργεί ως μέσο διαλόγου για ζητήματα που αφορούν άμεσα τους μαθητές. Οι τελευταίοι καλούνται να οργανώνουν επιχειρήματα, να προσαρμόζουν τον λόγο

τους στο ακροατήριο και να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές πειθούς, ακολουθώντας μια σταδιακή πορεία από απλές, παιγνιώδεις δραστηριότητες προς πιο δομημένες μορφές λόγου ώστε σταδιακά να προσεγγίσουν το σημείο να επιχειρηματολογούν ακολουθώντας συγκεκριμένο πλαίσιο και κανόνες. Η διδακτική εμπειρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καταδεικνύει ότι η σύνδεση ρητορικής και ξενόγλωσσης διδασκαλίας ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και προάγει τη συμμετοχικότητα. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη διαμόρφωση δημοκρατικής κουλτούρας στην τάξη, σε μια περίοδο όπου οι μαθητές συγκροτούν την ταυτότητα και τις απόψεις τους.

Συνοψίζοντας, το παρόν εργαστήριο επιδιώκει να αναδείξει ότι η διασύνδεση ρητορικής εκπαίδευσης, δημοκρατικής παιδείας και ξενόγλωσσης διδασκαλίας συνιστά όχι απλώς θεωρητική πρόταση, αλλά παιδαγωγική αναγκαιότητα και βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του «*κριτικού γραμματισμού*» (Παγκουρέλια, 2013: 37). Επιπλέον, σε ένα περιβάλλον υπερπληροφόρησης και αντικρουόμενων αφηγήσεων, η ικανότητα τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας, κριτικής αξιολόγησης και σεβασμού της ετερότητας καθίσταται καίριας σημασίας. Το σχολείο, ως κοινότητα λόγου, οφείλει να λειτουργεί ως προνομιακός χώρος καλλιέργειας δημοκρατικού τρόπου σκέψης και επικοινωνίας.

Ενότητα 2η: Η μέθοδος της Έρευνας Δράσης

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο παρόν εργαστήριο είναι η «έρευνα δράσης», η οποία ορίζεται ως «*η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης εντός αυτής*» (Elliott ,1991: 69). Πρόκειται για μια συμμετοχική και αναστοχαστική ερευνητική διαδικασία, η οποία επιδιώκει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσω της συστηματικής διερεύνησης της ίδιας της δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους Altrichter, Posch & Somekh (2001: 24), τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι τα εξής:

- «διεξάγεται από άτομα που εμπλέκονται άμεσα στην υπό μελέτη κοινωνική κατάσταση»,
- «εκκινεί από πρακτικά ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης»,
- «αξιοποιεί ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και στρατηγικών για τη διερεύνηση και βελτίωση της πρακτικής»,
- «ενισχύει τον συνειδητό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού με στόχο τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη».

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικά υποκείμενα έρευνας, αλλά ως ενεργοί ερευνητές της διδακτικής τους πρακτικής. Η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από κυκλικό και επαναληπτικό χαρακτήρα, περιλαμβάνοντας τα στάδια του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού, επιτρέποντας τη συνεχή ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό, γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης και ενισχύεται η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Τα βασικά στάδια της έρευνας δράσης (Altrichter et al., 2001: 25) συνοψίζονται ως εξής:

Α	ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΜΙΑΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑΣ
Β	ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΜΙΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
Γ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΗΣ
Δ	ΔΗΜΟΣΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Πίνακας 1 : Στάδια των διαδικασιών της έρευνας δράσης (Altrichter et al.,2001:25)

Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν αναπτύσσοντας νέες γνώσεις και δεξιότητες με αφετηρία την διερεύνηση της πρακτικής τους εντός του φυσικού της πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα κάθε σχολικής μονάδας και μαθητικής ομάδας. Συνήθως, «οι πρακτικές εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι γνώσεις, που επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς εκ των άνω, από ειδικούς που δεν έχουν σχέση με το σχολείο τους», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hargreaves και Fullan (1995: 16-17). Αντίθετα, μέσω αυτής της διαδικασίας, καθίσταται δυνατή μια πιο σύνθετη και τεκμηριωμένη κατανόηση της διδακτικής πρακτικής από τους ίσιους τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, με στόχο τη συνεχή βελτίωσή της. Παράλληλα, η αξιοποίηση «κριτικών φίλων» (Altrichter et al., 2001: 141), όπως συναδέλφων, συμβάλλει στην υιοθέτηση εναλλακτικών οπτικών και στην ενίσχυση του αναστοχασμού εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού.

Τέλος, είναι εξίσου σημαντικό να επισημανθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην βελτίωση της πρακτικής τους και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Clark (1995:124), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν «σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη», καθώς «η διδασκαλία είναι ένα έργο πολύ πιο πολύπλοκο απ' ό,τι φαίνεται» (Clark, 1995: 126).

Ενότητα 3η : Πλαίσιο και περιγραφή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται σε Γενικό Λύκειο στο κέντρο της Αθήνας, σε περιοχή με αυξημένες κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις. Το σχολικό συγκρότημα στο οποίο εντάσσεται έχει στο παρελθόν συνδεθεί με περιστατικά σχολικής βίας, εντάσεις εντός της σχολικής κοινότητας και καταλήψεις που προκάλεσαν φθορές στις υποδομές. Παρά τη διαχρονική αυτή αρνητική φήμη, η εκπαιδευτική εμπειρία αναδεικνύει ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, δημιουργικότητας και συνεργασίας.

Στο σχολείο φοιτούν 165 μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας 15–18 ετών, με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Το πλαίσιο αυτό καθιστά ζητήματα σχολικού κλίματος, αίσθησης ασφάλειας και ποιότητας διαπροσωπικών σχέσεων κρίσιμες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα εστιάζει σε δείγμα 41 μαθητών/μαθητριών από δύο τμήματα της Γ΄ Λυκείου.

Η εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας, σχεδίασε και υλοποίησε εντός του ωρολογίου προγράμματος μια παιδαγωγική παρέμβαση με τη μορφή ρητορικής ομάδας. Αφετηρία αποτέλεσε η διαπιστωμένη μειωμένη εμπλοκή των μαθητών της Γ΄ τάξης, σε συνδυασμό με την ανάγκη ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και της ενεργού συμμετοχής τους. Η Γ΄ Λυκείου, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται από έντονο εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό, πίεση, κόπωση και συχνά συναισθηματική αποστασιοποίηση από μαθησιακές δραστηριότητες, που δεν συνδέονται άμεσα με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα των Αγγλικών παρουσιάζει μια ιδιότυπη αντίφαση: ενώ αποτελεί εξεταζόμενο ειδικό μάθημα για ορισμένες σχολές, δεν εξετάζεται ενδοσχολικά στο τέλος της χρονιάς ούτε υποστηρίζεται θεσμικά ως μάθημα προετοιμασίας. Ως εκ τούτου, συχνά υποβαθμίζεται ως προς τη σημασία του. Παράλληλα, η έμφαση στον ατομικό ανταγωνισμό περιορίζει τις ευκαιρίες για συνεργατική και δημιουργική μάθηση, με αποτέλεσμα η καλλιέργεια δημοκρατικού λόγου και κριτικής σκέψης να περιθωριοποιείται ή να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά.

Σημαντικές παράμετροι της έρευνας είναι οι εξής:

(α) Οι μαθητές διέθεταν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας (Β2–Γ2), χωρίς αυτό κατ' ανάγκην να συνεπάγεται προθυμία για συμμετοχή σε στοχαστικό διάλογο, ιδίως σε ένα περιβάλλον ταχείας

κατανάλωσης πληροφορίας. (β) Η παρέμβαση περιορίστηκε σε δύο τμήματα της Γ΄ Λυκείου. (γ) Η διδακτική εμπειρία της εκπαιδευτικού με τη χρήση debates από το 2011 σε ποικίλα σχολικά πλαίσια συνέβαλε στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Η καινοτομία στην συγκεκριμένη περίπτωση έγκειται στην ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική και όχι απλά σε απογευματινό όμιλο. (δ) Το σχολικό εγχειρίδιο της Γ'Λυκείου (Κεφάλαια 6–9, Ψηφιακό Σχολείο) υποστηρίζει τη θεματική ανάπτυξη. Παραδείγματα των αντίστοιχων θεματικών στο σχολικό βιβλίο είναι τα εξής: Ηγεσία, Ανθρώπινα Δικαιώματα και Λογοκρισία. Συμπερασματικά, οι θεματικές αυτές είναι ενδιαφέρουσες και ταυτόχρονα, γλωσσικά και εννοιολογικά απαιτητικές. (ε) Η έρευνα ολοκληρώθηκε στα τέλη Φεβρουαρίου 2026 μετά την 4-μηνη εφαρμογή της.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια σχεδίασε μια παιδαγωγική παρέμβαση με χρήση της μεθόδου της «έρευνας δράσης» με στόχο την αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω της ρητορικής. Η παρέμβαση, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι δραστηριότητες προφορικού λόγου με ρητορικό και διαλογικό χαρακτήρα μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή εμπλοκή και να δημιουργήσουν συνθήκες ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

Η εφαρμογή ξεκίνησε με δραστηριότητες χαμηλού ρίσκου (π.χ. σύντομες τοποθετήσεις, «συμφωνώ–διαφωνώ», ΝΑΙ–ΙΣΩΣ–ΟΧΙ), καθώς και με τεχνικές όπως «Γιατί;» και «Διάδρομος Συνείδησης» (Sanchez, 2014), ή ομαδικές προκλήσεις επιχειρηματολογίας (Weston, 2009). Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα Kialo Edu (https://www.kialo-edu.com/) για διαδικτυακά debates ενώ χρησιμοποιήθηκε και υλικό από τον ιστοχώρο www.rhetoricinstitute.edu.gr (Παναγιώτου & Κυνηγός, 2025).

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στις εκπαιδευτικές προσομοιώσεις, οι οποίες, σύμφωνα με τους Joyce et al. (1997:123), εισάγουν «*στοιχεία του αληθινού κόσμου […] σε μορφή κατάλληλη για το σχολικό πλαίσιο*». Στη συνέχεια, η παρέμβαση εξελίχθηκε σε δραστηριότητες προσομοίωσης και παιχνιδιού ρόλων (Council of Europe, 2023), με έμφαση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Το συγκεκριμένο υλικό το οποίο είναι ελεύθερο στο Διαδίκτυο, αποτελεί ένα πολυθεματικό, πρακτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς, που θέλουν να ενσωματώσουν υψηλού επιπέδου δραστηριότητες δημοκρατικής παιδείας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ενεργού συμμετοχής στο μάθημα. Οι δραστηριότητες αυτές καλύπτουν τόσο την εμπλοκή των μαθητών σε κριτικό διάλογο και επιχειρηματολογία όσο και την εμβάθυνση σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Σε προχωρημένο στάδιο, εφαρμόστηκαν δραστηριότητες αντιλογίας και αγωνίσματα διττού λόγου, προσαρμοσμένα στο επίπεδο των μαθητών. Οι θεματικές περιλάμβαναν ζητήματα όπως Τεχνητή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση, Φιλαναγνωσία, Δικαιώματα Ζώων, Γρήγορη μόδα και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.

Η παρούσα έρευνα δεν αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας τυποποιημένης διδακτικής πρακτικής, αλλά στην ανάδειξη της ρητορικής ως εργαλείου ενίσχυσης της συμμετοχής, της μαθητικής φωνής και της ποιότητας του διαλόγου, ακόμη και σε απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ενότητα 4η : Συμπεράσματα – Παρατηρήσεις

Η παρούσα έρευνα δράσης διήρκεσε 4 μήνες κατά το σχολικό έτος 2025-2026. Οι εν λόγω ρητορικές δραστηριότητες κάλυπταν μια (1) διδακτική ώρα από τις προβλεπόμενες δυο (2) του ωρολογίου προγράμματος κατά τους μήνες Νοέμβριο 2025 έως και Φεβρουάριο 2026. Τα πρώτα ευρήματα επιτρέπουν αποτιμήσεις σχετικά με τη μαθησιακή εμπλοκή, τις στάσεις των μαθητών και τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα που δόθηκε στους μαθητές/μαθήτριες να εκφράσουν

προσωπικές απόψεις σε ένα ασφαλές πλαίσιο φαίνεται να λειτούργησε ως κίνητρο συμμετοχής, ακόμη και για μαθητές που συνήθως παραμένουν σιωπηλοί στο μάθημα. (βλ. Πίνακα 2).

Ανταπόκριση μαθητών

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά, παρουσιάζοντας αυξημένο ενδιαφέρον σε σύγκριση με παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, ιδίως όταν οι δραστηριότητες είχαν βιωματικό και επικαιρικό χαρακτήρα. Η δυνατότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων σε ασφαλές περιβάλλον λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο συμμετοχής. Η χρήση της Αγγλικής ως εργαλείου επιχειρηματολογίας προσέδωσε αυθεντικότητα στην επικοινωνία, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τη γλωσσική ορθότητα στη σαφήνεια και τεκμηρίωση του λόγου. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς την άνεση συμμετοχής, ιδίως σε πιο απαιτητικές δραστηριότητες. Η σταδιακή εξοικείωση και η διαμόρφωση υποστηρικτικού κλίματος αναδείχθηκαν κρίσιμες. Η επιλογή χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένη δραστηριότητα (θεματική ηγεσίας) ενίσχυσε τη συμμετοχή, αλλά ενδέχεται να αποδυνάμωσε τη συνέπεια στη χρήση της γλώσσας-στόχου.

Βαθμός ικανοποίησής των μαθητών από ένα ανώνυμο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο πάνω σε θέματα σχετικά με την εμπειρία τους με το συγκεκριμένο πρόγραμμα ρητορικών ομάδων στο μάθημα των Αγγλικών (Ημερομηνία διεξαγωγής: 28/1/2026)	*Ν:41 μαθητές Ηλικία:17-18 Φύλο: 23 κορίτσια 18 αγόρια*	*%*
Ναι, πολύ	*33*	*80,5*
Ναι, αρκετά	*4*	*9,8*
Όχι, λίγο	*3*	*7,3*
Όχι, καθόλου	*1*	*2,4*
ΣΥΝΟΛΟ	*41*	*100,0*
Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη	*0*	*0,0*
Δεν απάντησαν	*0*	*0,0*

Πίνακας 2

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού

Η εμπειρία επιβεβαιώνει τη δυναμική της ρητορικής ως παιδαγωγικού εργαλείου, αλλά και τις απαιτήσεις εφαρμογής της. Η μετάβαση σε διαλογικά μοντέλα διδασκαλίας προϋποθέτει χρόνο, προετοιμασία και συνεχή παιδαγωγική διαχείριση. Παρά τις δυσκολίες, οι στιγμές ουσιαστικού διαλόγου ανέδειξαν υψηλή μαθησιακή αξία, συνιστώντας μια ουσιαστική μετατόπιση από την εξετασιοκεντρική κουλτούρα προς μια πιο συμμετοχική παιδαγωγική πρακτική. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα αλλά ταυτόχρονα αποτελούν πρόκληση στην σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη χρόνου καθώς και πολυπλοκότητα ρόλων και καθηκόντων εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Τόσο η διαχείριση χρόνου, η επιλογή θεμάτων κατάλληλων για συζήτηση όσο και η εξισορρόπηση μεταξύ ελευθερίας έκφρασης και παιδαγωγικού πλαισίου αποτέλεσαν συνεχή σημεία αναστοχασμού. Όλες οι δραστηριότητες – ακόμη και οι αρχικές παιγνιώδεις δραστηριότητες- κατείχαν από μόνες τους ισχυρή παιδαγωγική αξία, ειδικά αν ληφθεί υπόψιν το ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί κινούνται σε ένα περιβάλλον όπου συχνά κυριαρχεί η εξετασιοκεντρική λογική. Κατά συνέπεια, η δημιουργία χώρου για λόγο, ακρόαση και διαφωνία με επιχειρήματα συνιστά μια μικρή αλλά ουσιαστική μετατόπιση κουλτούρας.

Δυσκολίες και περιορισμοί

Η παρέμβαση δεν εντάσσεται σε θεσμικά κατοχυρωμένο πρόγραμμα, γεγονός που περιορίζει τη διάρκειά της. Επιπλέον, οι διαφοροποιήσεις στο επίπεδο γλωσσομάθειας απαιτούν διδακτικές προσαρμογές. Ταυτόχρονα, η εξετασιοκεντρική κουλτούρα της Γ΄ Λυκείου λειτουργεί ανασταλτικά, αν και η θετική ανταπόκριση των μαθητών υποδηλώνει την ανάγκη για τέτοιου είδους παρεμβάσεις ως «ανάσα παιδαγωγικής ελευθερίας».

Συγκεκριμένα, υπήρξαν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο γλωσσομάθειας, οι οποίες δημιούργησαν ανισότητες στη συμμετοχή και απαίτησαν προσαρμογές, όπως γλωσσικά στηρίγματα (sentence starters, λεξιλόγιο επιχειρηματολογίας) και εναλλακτικούς ρόλους μέσα στις ομάδες, που έτσι κι αλλιώς είναι δομικό στοιχείο των ρητορικών αγωνισμάτων (ρόλοι όπως χρονομέτρης, κριτές, μέλη ομάδας Λόγου ή "ΥΠΕΡ" και ομάδα Αντιλόγου ή Ομάδα "ΚΑΤΑ"). Όπως προαναφέρθηκε, ένας ακόμη περιορισμός αφορά την εδραιωμένη κουλτούρα της Γ' Λυκείου, όπου η προτεραιότητα των μαθητών στρέφεται σχεδόν αποκλειστικά στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε δραστηριότητα που δεν συνδέεται άμεσα με τις εξετάσεις συχνά θεωρείται δευτερεύουσα. Παρά ταύτα, η εμπειρία στην τάξη κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων κατά το χρονικό αυτό διάστημα έδειξε πως η ανταπόκριση των μαθητών και στα δυο τμήματα ήταν θετική.

Ο ρόλος του «κριτικού φίλου»

Η παρατήρηση μαθήματος από συνάδελφο («κριτικό φίλο») ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας (Altrichter et al., 2001:141). Τα δεδομένα της συνέντευξης με τον κριτικό φίλο (ο οποίος παρακολούθησε κατά την διάρκεια 2 διδακτικών ωρών τις αντίστοιχες ρητορικές δραστηριότητες) εκκρεμούν αλλά αναμένεται να συμβάλουν σε περαιτέρω αναστοχασμό.

Ενδυνάμωση και κοινωνικό πλαίσιο

Σε σχολικά περιβάλλοντα με κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις – όπως το συγκεκριμένο όπου εφαρμόστηκε η εν λόγω «έρευνα δράση»- η ρητορική ως τέχνη συνδέεται με την ενδυνάμωση των μαθητών. Ο Freire (2017) στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*, αναδεικνύει τη σημασία της «φωνής» ως εργαλείου συνειδητοποίησης. Τέλος, η εμπειρία της τάξης δείχνει ότι η συστηματική καλλιέργεια λόγου (γραπτού και προφορικού) ενισχύει την αίσθηση παρουσίας και συμμετοχής των μαθητών.

Ανάγκη ενίσχυσης και διάχυσης πρακτικών

Η παρέμβαση αναδεικνύει τη σημασία της ενίσχυσης της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ως πεδίου ανάπτυξης δημοκρατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η σύνδεση γλώσσας και ρητορικής δύναται να νοηματοδοτήσει εκ νέου το μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Γενικό Λύκειο, ενώ η διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη. Κατά συνέπεια, όταν οι παρεμβάσεις αυτές είναι προσαρμοσμένες στο σχολικό πλαίσιο, μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για ευρύτερο παιδαγωγικό διάλογο αλλά και σταδιακή βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Όπως αναφέρει ο Clark (1995): «*Η έρευνα γύρω από τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενεργητικοί παρά παθητικοί, πιο πρόθυμοι να μάθουν παρά αντιδραστικοί , πιο σοφοί και καταρτισμένοι παρά ανεπαρκείς και τέλος πιο ποικίλοι και μοναδικοί παρά ομοιογενείς» (σ.127).*Κατά συνέπεια, η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσω της Έρευνας Δράσης, καθώς και η διάχυση της εμπειρίας και των καλών πρακτικών τους κρίνεται ως απόλυτα ουσιαστική.

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα δράσης καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωση ρητορικών πρακτικών και δραστηριοτήτων debates στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας δεν συνιστά πανάκεια, αποτελεί ωστόσο ένα ουσιαστικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο εργαλείο σε ένα απαιτητικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο είναι κατά κύριο λόγο εστιασμένο στις εξετάσεις. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και περιορισμένες ευκαιρίες διαλόγου - όπου οι μαθητές εκφράζονται, ακούνε ενεργητικά και επιχειρηματολογούν- συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας περισσότερο συμμετοχικής, δημοκρατικής και αναστοχαστικής κουλτούρας μάθησης.

Τα ευρήματα της έρευνας, παρά τη μικρή κλίμακα και τη χρονική της διάρκεια, υποδεικνύουν ότι η συστηματική ένταξη της ρητορικής στη διδακτική πράξη μπορεί να ενισχύσει όχι μόνο τη γλωσσική επάρκεια αλλά και κρίσιμες μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα τεκμηριωμένης διαφωνίας, η ενσυναίσθηση και η υπεύθυνη συμμετοχή στον διάλογο. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τη φωνή των μαθητών και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης.

Η συστηματοποίηση και η περαιτέρω διερεύνηση παρόμοιων παρεμβάσεων κρίνονται αναγκαίες, προκειμένου η ρητορική παιδεία να ενσωματωθεί ουσιαστικά στη σχολική κουλτούρα γενικότερα αλλά και στην διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης Γλώσσας ειδικότερα. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα δράσης αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα ισχυρό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίζουν την πρακτική τους βάσει τεκμηριωμένων δεδομένων και αναστοχασμού.

Τέλος, η προσέγγιση αυτή συνάδει με τη θέση του Freire (2005), ο οποίος χαρακτηριστικά προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να θυμούνται ότι «*Ως εκπαιδευτικοί, είμαστε πολιτικοί […] και αν ονειρευόμαστε την δημοκρατία, ας παλεύουμε νυχθημερόν για ένα σχολείο στο οποίο θα μιλάμε στους μαθητές μας αλλά και μαζί τους έτσι ώστε - ακούγοντας τους- μπορούν κι αυτοί με την σειρά τους να μας ακούσουν»(σ.121).* Συμπερασματικά, ο διάλογος και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας με την χρήση debates αποτελεί θεμελιώδη πράξη δημοκρατικής εκπαίδευσης, υπενθυμίζοντας ότι το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως χώρος όπου η φωνή των μαθητών αναγνωρίζεται, καλλιεργείται και αποκτά ουσιαστικό παιδαγωγικό νόημα.

Βιβλιογραφία

Alasmari, A., & Ahmed, S. S. (2013). *Using debate in EFL classes*. *English Language Teaching*, *6*(1), 147–152. https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p147

Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk (4th Edition)*. Dialogos.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βοζίκας, Δ. (2024). *The impact of a rhetoric club on performance in Modern Greek Language class: recording the opinions of students and teachers.* Education Sciences, 2024(2), 7–30. https://doi.org/10.26248/edusci.v2024i2.1818

Clark, C. M. (1995). *Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.),* Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ., σσ.124-138). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Council of Europe. (2023). *COMPASS: Manual for human rights education with young people* (2nd ed., updated). Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/compass-2023-eng-final-web/1680af992c

Γρουσουζάκου, Σ. (2023). *Η ρητορική τέχνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανεμοπετάλιο, Τόμ. 2 (2).

https://doi.org/10.12681/anem.36138

Elliott, J (1991) Action Research for Educational Change, Open University Press

Ferretti, R. P., Van Horne, S., May, H., Mead, H., Zhang, H., Song, Y., & Sabatini, J. (2025). *Is exposure to dialogic instruction associated with improvements in middle-school students' argumentative writing and knowledge of argument concepts*? https://doi.org/10.1007/s11145-025-10740-x

Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers – Letters to those who dare Teach*. Colorado: Westview Press

Freire, P. (2017).*Pedagogy of the Oppressed*. United Kingdom: Penguin Books

Gombert, J. E. (1992). Metalinguistic development. University of Chicago Press

Green, B., Molyneux, P., & Scull, J. (2022). Rhetoric, agency, pedagogy: a "new" perspective on language and literacy education. Australian Journal of Language and Literacy, 45(3), 297-308. https://doi.org/10.1007/s44020-022-00013-3

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Joyce,B., Calhoun, E. &Hopkins, D. (1997). *Models of learning - Tools for teaching.* Buckingham: Open University Press

Παγκουρέλια, Ε. (2013). *Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29737

Παναγιώτου, Ε., & Κυνηγός, Χ. (2025). Η καλλιέργεια ικανοτήτων λόγου στην εκπαιδευτική πράξη: Επιχειρηματολογικές πρακτικές και διεργασίες μαθητών/τριών γυμνασίου κατά την αλληλεπίδραση και διασκευή κοινωνικο-επιστημονικών παιχνιδιών. Στο *Η καλλιέργεια ρητορικών ικανοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη.* Πρακτικά 3ου Συλλογικού Τόμου (σσ. 100–120). Ινστιτούτο Ρητορικής. Ανακτήθηκε από https://www.rhetoricinstitute.edu.gr/

Sanchez, C. (2014). *A Quick Introduction to Debating in Schools: WSDC Format and Club or Classroom Implementation*. Debating Society Germany e.V., Max-Born-Gymnasium, Backnang.

Tamboer, S. L., Kleemans, M., & Daalmans, S. (2020). '*We are a neeeew generation': Early adolescents' views on news and news literacy*. Journalism, 23(4), 806-822. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1177/1464884920924527

Weston, A. (2009). *A rulebook for Arguments* (4th ed.).Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

Άνθρωποι και αφηγήσεις της σχολικής κοινότητας: Ιστορίες ζωής, δημιουργίας και συμμετοχικής έρευνας με παιδιά

Άννα Συλιγνάκη
Εκπαιδευτικός στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
Βαρβάρα Καγκελίδου
Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
Μαρία Μαστοράκη
Εκπαιδευτικός στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
Άννα Πετρακάκη
Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
Κωνσταντίνα Μαρμαριτσάκη
Εκπαιδευτικός πληροφορικής στο 9ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την παιδαγωγική δυναμική των βιογραφικών αφηγήσεων στο δημοτικό σχολείο μέσα από ένα πλαίσιο συμμετοχικής έρευνας με παιδιά, αναδεικνύοντας τη μετάβαση από τη μετάδοση γνώσης στη συν-κατασκευή νοήματος. Υλοποιήθηκε ως ποιοτική μελέτη περίπτωσης σε δύο τμήματα Δ΄ τάξης του 9ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου, όπου οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων, στη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων με πρόσωπα της σχολικής κοινότητας και στην αρχική ανάλυση των δεδομένων. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε έναν συνεκτικό αξιακό πυρήνα που διατρέχει διαφορετικές κοινωνικές διαδρομές, όπως η ανθεκτικότητα, η αξιοπρέπεια της εργασίας, η δια βίου μάθηση, η ηθική αυτορρύθμιση και η σημασία του σχολείου ως κοινότητας σχέσεων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η εμπλοκή των παιδιών ως συν-ερευνητών ενδυναμώνει τη «φωνή» τους, ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία, καλλιεργεί την ηθική φαντασία και προάγει μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα, ενώ παράλληλα καθιστά ορατές συχνά αποσιωπημένες εμπειρίες της κοινότητας. Η μελέτη συμβάλλει στη σύνδεση ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας και καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, προτείνοντας ένα σχολείο ανοιχτό στη βιωμένη εμπειρία και στον αναστοχαστικό διάλογο.

Λέξεις Κλειδιά: βιογραφικές αφηγήσεις, συμμετοχική έρευνα με παιδιά, παιδιά συν-ερευνητές, σχολική κοινότητα, δημοκρατική σχολική κουλτούρα

1. Θεωρητική θεμελίωση και σχεδιασμός της συμμετοχικής έρευνας

1.1. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των βιογραφικών αφηγήσεων στο σχολικό περιβάλλον συνιστά μια ιδιαίτερα γόνιμη παιδαγωγική και ερευνητική πρακτική, καθώς επιτρέπει τη μετατόπιση της μάθησης από την αφηρημένη γνώση προς την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας ως κοινωνικά και ιστορικά ενταγμένης διαδικασίας. Όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ιστορίες ζωής ανθρώπων της άμεσης κοινότητάς τους, δεν αποκτούν απλώς πληροφορίες για το παρελθόν ή τις επαγγελματικές διαδρομές των άλλων·

εισέρχονται σε μια διαδικασία ερμηνείας της κοινωνικής δράσης, της συγκρότησης ταυτοτήτων και της πραγμάτωσης αξιών μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και θεσμικά συμφραζόμενα.

Η παρούσα μελέτη αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των "Εργαστηρίων Δεξιοτήτων" και των "Δράσεων Ενεργού Πολίτη" σε δύο τμήματα της Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου και οργανώθηκε γύρω από μια συμμετοχική ερευνητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν λειτούργησαν ως παθητικοί δέκτες γνώσης αλλά ως ενεργοί συντελεστές της παραγωγής της. Συμμετείχαν στον καθορισμό στόχων, στη διαμόρφωση ερωτήσεων, στη διεξαγωγή συνεντεύξεων, στη μεταγραφή του υλικού και στην αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων.

Η επιλογή αυτή δεν αποτελεί απλώς μια καινοτόμο διδακτική πρακτική. Αντιπροσωπεύει μια σαφή επιστημολογική τοποθέτηση: ότι η γνώση δεν "μεταδίδεται" μονοδρομικά αλλά "συν-κατασκευάζεται" μέσα από διαδικασίες διαλόγου, ερμηνείας και αναστοχασμού.

1.2. Η βιογραφική προσέγγιση ως ερμηνευτικό παράδειγμα

Η βιογραφική μέθοδος έχει εδραιωθεί ως μία από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ ατομικής εμπειρίας και κοινωνικής δομής. Όπως επισημαίνει ο Τσιώλης (2006), οι ιστορίες ζωής δεν αποτελούν απλές αφηγηματικές αναπαραστάσεις γεγονότων, αλλά σύνθετες διαδικασίες μέσω των οποίων τα υποκείμενα οργανώνουν την εμπειρία τους σε συνεκτικές δομές νοήματος. Η αφήγηση λειτουργεί ως μηχανισμός συγκρότησης ταυτότητας: μέσα από αυτήν, τα άτομα επανερμηνεύουν το παρελθόν, κατανοούν το παρόν και προβάλλουν το μέλλον.

Η σημασία της βιογραφικής προσέγγισης έγκειται ακριβώς στο ότι καθιστά ορατή τη σχέση μεταξύ προσωπικών διαδρομών και ευρύτερων κοινωνικών μετασχηματισμών. Οι βιογραφίες αποκαλύπτουν αξίες, κανόνες, πολιτισμικά πρότυπα και μορφές κοινωνικής ανθεκτικότητας που διαφορετικά θα παρέμεναν αφανείς. Σε περιόδους έντονων κοινωνικών αλλαγών, οι ιστορίες ζωής λειτουργούν ως προνομιακό πεδίο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο τα άτομα διαπραγματεύονται αβεβαιότητες και ανασυγκροτούν την πορεία τους (Tsiolis & Siouti, 2023).

Η παιδαγωγική δυναμική αυτής της προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν καλούνται να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες όπως η επιμονή, η αξιοπρέπεια ή η κοινωνική προσφορά μέσα από κανονιστικά σχήματα λόγου· αντιθέτως, τις αναγνωρίζουν ενσωματωμένες σε βιωμένες εμπειρίες. Η γνώση αποκτά έτσι μια υπαρξιακή διάσταση.

1.3. Προφορική ιστορία, μνήμη και υποκειμενικότητα

Συγγενής προς τη βιογραφική μέθοδο είναι η παράδοση της προφορικής ιστορίας, η οποία εστιάζει στις μαρτυρίες ως φορείς μνήμης και υποκειμενικότητας. Η Χαντζαρούλα (2012) υποστηρίζει ότι οι προφορικές αφηγήσεις δεν αναπαριστούν απλώς το παρελθόν αλλά το ανασυγκροτούν μέσα από τη σκοπιά του αφηγητή. Η μνήμη δεν είναι αποθήκη γεγονότων, αλλά μια ενεργή διαδικασία νοηματοδότησης.

Η παρατήρηση αυτή έχει κρίσιμη σημασία για την κατανόηση της συνέντευξης ως ερευνητικής πρακτικής. Η συνέντευξη δεν αποτελεί ουδέτερο μέσο συλλογής δεδομένων· συνιστά έναν διαλογικό χώρο μέσα στον οποίο αφηγητής/-τρια και ερευνητής/-τρια συν-παράγουν την αφήγηση. Η επιλογή των ερωτήσεων, η σχέση εμπιστοσύνης και το συγκείμενο της συνάντησης επηρεάζουν βαθιά το είδος της ιστορίας που θα ειπωθεί. Στο έργο της για τις παιδικές μαρτυρίες του Ολοκαυτώματος, η Χαντζαρούλα (2020) αναδεικνύει ότι η αφήγηση αποτελεί πράξη συγκρότησης του εαυτού. Μέσα από τη μαρτυρία, το υποκείμενο αποκτά φωνή, κοινωνική ορατότητα και ιστορική παρουσία.

Η θέση αυτή αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία στο παρόν εγχείρημα, καθώς η επιλογή προσώπων από τη σχολική κοινότητα επέτρεψε την ανάδειξη εμπειριών που συχνά παραμένουν αθέατες στο σχολικό περιβάλλον. Η αφήγηση για παράδειγμα, μιας συνταξιούχου σχολικής καθαρίστριας που αποφασίζει μετά τη συνταξιοδότησή της να φοιτήσει στο γυμνάσιο, δεν λειτουργεί μόνο ως προσωπική ιστορία αλλά ως υπενθύμιση της κοινωνικής σημασίας της καθημερινής εργασίας και της αξιοπρέπειας που τη συνοδεύει.

1.4. Η συνέντευξη ως διαδικασία συν-κατασκευής της αφήγησης

Στη βιογραφική έρευνα, η συνέντευξη δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνική ουδέτερης άντλησης πληροφοριών αλλά ως διαδικασία αλληλεπίδρασης. Ο Τσιώλης (2006) επισημαίνει ότι ο/η ερευνητής/-τρια δεν στέκεται εκτός της αφήγησης· μέσω της ερώτησης και της ακρόασης συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή της. Η παραδοχή αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν οι ερευνητές είναι παιδιά. Στην παρούσα μελέτη, οι ερωτήσεις των μαθητών/-τριών λειτούργησαν ως καταλύτες αφηγηματικής εμβάθυνσης. Μέσα από μία ποιοτική προσέγγιση, οι ερωτήσεις που στόχευαν στο συναίσθημα ή στη βιωμένη εμπειρία παρήγαγαν, διαφορετικά δεδομένα από εκείνες που περιορίζονταν στη συλλογή βιογραφικών πληροφοριών.

Για παράδειγμα, όταν ζητήθηκε από συνεντευξιαζόμενη να περιγράψει πώς ένιωσε επιστρέφοντας στο σχολείο ως ενήλικη μαθήτρια, η αφήγηση μετατοπίστηκε από την περιγραφή ενός γεγονότος στην έκφραση υπερηφάνειας και προσωπικής δικαίωσης. Αντίστοιχα, ερωτήσεις προς την έφηβο αθλήτρια και προς τον νεαρό αθλητή σχετικά με το άγχος πριν από αγώνες οδήγησαν σε αφηγήσεις αυτορρύθμισης, επιμονής και διαχείρισης της αποτυχίας. Τα παιδιά, χωρίς να διαθέτουν θεωρητική εκπαίδευση στη μεθοδολογία της συνέντευξης, ενεργοποίησαν στην πράξη αυτό που η ποιοτική έρευνα περιγράφει ως "αφηγηματική εκμαίευση" (narrative elicitation), δηλαδή τη δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν την αφήγηση μιας εμπειρίας.

1.5. Συμμετοχική έρευνα με παιδιά: θεωρητικές συντεταγμένες

Η συμμετοχική έρευνα με παιδιά εδράζεται στην αναγνώριση των παιδιών ως κοινωνικών δρώντων με ερμηνευτική ικανότητα και δικαίωμα συμμετοχής στην παραγωγή γνώσης. Οι Kogler *et al.* (2021) υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή δεν αποτελεί μια στατική κατηγορία αλλά μια διαπραγματευόμενη διαδικασία που εκτείνεται σε διαφορετικά στάδια της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της αναστοχαστικής διαχείρισης των γενεακών ιεραρχιών. Οι ενήλικες δεν μπορούν να αποσυρθούν πλήρως από τη διαδικασία· μπορούν όμως να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους, μεταβαίνοντας από τη θέση της αυθεντίας σε εκείνη του διευκολυντή.

Η θεωρία της «φωνής» της Lundy (2007) προσφέρει ένα λειτουργικό πλαίσιο κατανόησης της συμμετοχής, το οποίο υπερβαίνει τη ρητορική της έκφρασης και εστιάζει στη δημιουργία πραγματικών συνθηκών επιρροής. Η ύπαρξη χώρου έκφρασης, η ενεργή ακρόαση και η δυνατότητα επηρεασμού των αποτελεσμάτων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις μιας ουσιαστικής συμμετοχικής διαδικασίας. Στην παρούσα μελέτη, οι μαθητές/-τριες δεν περιορίστηκαν στη διατύπωση απόψεων, αλλά συμμετείχαν σε πολλαπλά επίπεδα της ερευνητικής διαδικασίας. Η εμπλοκή τους στη διαμόρφωση ερωτήσεων, στη διεξαγωγή συνεντεύξεων και στην αρχική ανάλυση υποδηλώνει μια μετατόπιση από τη συμβολική συμμετοχή προς την ενεργό συν-παραγωγή γνώσης. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η ενίσχυση της "φωνής των παιδιών" συνδέεται με αυξημένη σχολική εμπλοκή και ισχυρότερη αίσθηση κοινότητας (Mitra, 2004).

1.6. Τα παιδιά ως συν-ερευνητές-τριες: παιδαγωγική σκαλωσιά και ερευνητική επάρκεια

Η ιδέα των παιδιών ως συν-ερευνητών δεν συνεπάγεται την πλήρη αυτονόμησή τους από τους ενήλικες αλλά την παροχή μιας παιδαγωγικής σκαλωσιάς που υποστηρίζει την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων. Έρευνες δείχνουν ότι μαθητές/-τριες ηλικίας 10-11 ετών μπορούν να διεξάγουν ποιοτικές συνεντεύξεις με αξιοσημείωτη επάρκεια όταν διαθέτουν σαφές πλαίσιο και καθοδήγηση (O'Reilly *et al.*, 2024). Στο συγκεκριμένο εγχείρημα, οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως σχεδιαστές του μαθησιακού περιβάλλοντος και εγγυητές της δεοντολογίας, χωρίς να ακυρώνουν την πρωτοβουλία των παιδιών. Η στάση αυτή συνάδει με την αντίληψη των μαθητών/-τριών ως «παιδιά-ερευνητές», όπου η έρευνα μετατρέπεται σε εργαλείο συμπερίληψης και δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας (Messiou & Lowe, 2023).

Επιπλέον, η χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης για τη μεταγραφή και την υποστηρικτική ανάλυση των δεδομένων εισάγει ένα νέο πεδίο παιδαγωγικού αναστοχασμού. Παρότι τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα μπορούν να διευκολύνουν την οργάνωση ποιοτικών δεδομένων, η ερμηνευτική ευθύνη παραμένει στον ερευνητή (Morgan, 2023). Η υπεύθυνη αξιοποίησή τους προϋποθέτει ανθρώπινη εποπτεία και κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό, η ερευνητική διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη του AI γραμματισμού (AI literacy), δηλαδή της ικανότητας κατανόησης των δυνατοτήτων και των περιορισμών της τεχνητής νοημοσύνης (Long & Magerko, 2020).

1.7. Σκοπός της μελέτης και ερευνητικός προσανατολισμός

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει ποιες αξίες και μορφές κοινωνικής δράσης αναδύονται στις βιογραφικές αφηγήσεις προσώπων της σχολικής κοινότητας, καθώς και να κατανοήσει πώς η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της έρευνας μετασχηματίζει τη μαθησιακή εμπειρία.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

- τον τρόπο με τον οποίο οι ιστορίες ζωής καθιστούν ορατές έννοιες όπως η ανθεκτικότητα, η αξιοπρέπεια και η δια βίου μάθηση,
- τη λειτουργία των ερωτήσεων των μαθητών/-τριών ως μηχανισμών παραγωγής αφηγηματικών δεδομένων,
- και την παιδαγωγική αξία της συμμετοχικής ερευνητικής πρακτικής.

2. Μεθοδολογικός σχεδιασμός και ερμηνευτική θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων

2.1. Μεθοδολογικός προσανατολισμός

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο Παράδειγμα της ποιοτικής κοινωνικής διερεύνησης και αντλεί θεωρητικά στοιχεία από τη βιογραφική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι αφηγήσεις ζωής αποτελούν προνομιακό πεδίο κατανόησης της σχέσης μεταξύ υποκειμενικής εμπειρίας και κοινωνικής πραγματικότητας (Τσιώλης, 2006). Παράλληλα, υιοθετεί στοιχεία της προφορικής ιστορίας, αναγνωρίζοντας ότι η μνήμη δεν ανακαλεί απλώς γεγονότα αλλά τα ανασυγκροτεί μέσα από παροντικές οπτικές και ερμηνευτικά σχήματα (Χαντζαρούλα, 2012).

Η ερευνητική στρατηγική μπορεί να περιγραφεί ως μια συμμετοχική μελέτη περίπτωσης σε σχολικό πλαίσιο, καθώς εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και επιχειρεί να κατανοήσει σε βάθος τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα παιδιά εμπλέκονται στην παραγωγή γνώσης. Η συμμετοχική διάσταση δεν περιορίζεται στη συλλογή δεδομένων αλλά διατρέχει τον σχεδιασμό, την αρχική ανάλυση και τον αναστοχασμό, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με τη σύγχρονη θεώρηση της συμμετοχικής

παιδικής έρευνας ως διαπραγματευόμενης διαδικασίας και όχι ως στατικής κατηγορίας (Kogler et al., 2021).

Τα δεδομένα της μελέτης προήλθαν από πέντε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με πρόσωπα της σχολικής κοινότητας: α) έναν εν ενεργεία διευθυντή (Νεκ), β) έναν πρώην διευθυντή (Κωστ), γ) μια πρώην εργαζόμενη καθαρίστρια του σχολείου (Σουλ), δ) μία έφηβη αθλήτρια (Βασ) και ε) έναν νεαρό αθλητή (Νικ), που επίσης ήταν μαθήτρια και μαθητής του σχολείου στα προηγούμενα χρόνια, αντίστοιχα. Η επιλογή αυτών των συνεντευξιαζόμενων δεν στόχευε στη συγκρότηση ενός «αντιπροσωπευτικού» δείγματος, αλλά στην ανάδειξη διαφορετικών μορφών κοινωνικής διαδρομής και εμπειρίας. Η ετερογένεια των αφηγήσεων επέτρεψε την ανίχνευση αξιακών μοτίβων που διατρέχουν διαφορετικά επαγγελματικά και βιωματικά πεδία.



Εικ. 1-4: Τέσσερα πρόσωπα της σχολικής κοινότητας που προσκλήθηκαν για συνεντεύξεις με τα παιδιά της τετάρτης τάξης, των δύο τμημάτων.

Οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν και αναλύθηκαν με τη μεθοδολογική προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006; Τσιώλης, 2018), η οποία επιλέχθηκε λόγω της ευελιξίας της και της δυνατότητάς της να συνδυάζει περιγραφική και ερμηνευτική προσέγγιση. Η ανάλυση ακολούθησε επαναληπτική διαδικασία εξοικείωσης με το υλικό, αρχικής κωδικοποίησης, συγκρότησης θεμάτων και αναστοχαστικής αναθεώρησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η πρώτη φάση κωδικοποίησης πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των παιδιών. Παρότι η τελική ερμηνεία αποτελεί ερευνητική ευθύνη των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία ενισχύει την έννοια της συν-παραγωγής γνώσης και μετατοπίζει την έρευνα από μία ερευνητική προσέγγιση «για τα παιδιά» σε μία ερευνητική προσέγγιση «με τα παιδιά».

2.2. Οι ερωτήσεις των μαθητών/-τριών ως μηχανισμοί παραγωγής αφηγηματικού λόγου

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της μελέτης αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ερωτήσεις των μαθητών-τριών λειτούργησαν ως ενεργοί μηχανισμοί διαμόρφωσης των αφηγήσεων. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται άμεσα με τη βιογραφική μεθοδολογία, σύμφωνα με την οποία η αφήγηση δεν προϋπάρχει της συνέντευξης αλλά συγκροτείται μέσα από τη διαλογική σχέση ερευνητή και αφηγητή (Τσιώλης, 2006; 2016).

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες δεν περιορίστηκαν σε ερωτήσεις πληροφοριακού χαρακτήρα. Αντίθετα, συχνά διατύπωσαν ερωτήσεις που στόχευαν στο συναίσθημα και στη βιωμένη εμπειρία. Για παράδειγμα, όταν ζητήθηκε από ενήλικη συνεντευξιαζόμενη να περιγράψει πώς ένιωσε επιστρέφοντας στο σχολείο ως μαθήτρια, η απάντησή της μετατοπίστηκε από μια απλή βιογραφική αναφορά σε μια έντονα συναισθηματική αφήγηση υπερηφάνειας και προσωπικής δικαίωσης.

Αντίστοιχα, οι ερωτήσεις προς την έφηβη αθλήτρια και τον νεαρό αθλητή, σχετικά με το άγχος πριν από αγώνες παρήγαγαν αφηγήσεις που ανέδειξαν στρατηγικές αυτορρύθμισης. Η περιγραφή σωματικών ενδείξεων έντασης, η αναφορά στην ανάγκη συγκέντρωσης και η σημασία της καθοδήγησης από τον προπονητή συγκρότησαν μια αφήγηση πειθαρχίας και ψυχικής αντοχής.*«Με βοηθάει σίγουρα πάρα πολύ ο προπονητής μου με όλα αυτά»* (Νικ.). *«Ο αδελφός μου με αγαπάει και θέλει να γίνω καλύτερη»* (Βασ.). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τα παιδιά ενεργοποίησαν, έστω διαισθητικά, μια μορφή αφηγηματικής διερεύνησης που προσεγγίζει αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται "αφηγηματική εκμαίευση", δηλαδή τη δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν τον αφηγητή να μεταβεί από την περιγραφή γεγονότων στην ερμηνεία της εμπειρίας. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Οι μαθητές/-τριες δεν λειτούργησαν απλώς ως συλλέκτες πληροφοριών αλλά ως συνδιαμορφωτές του ερευνητικού υλικού.

Μια στοιχειώδης ομαδοποίηση των αρχικών ελεύθερων κωδικών από τα δεδομένα των μεταγραφών των συνεντεύξεων, σκιαγράφησε πέντε θέματα προς συζήτηση, ως ακολούθως:

2.3. Α΄ θέμα: Αφηγήσεις ανθεκτικότητας και ηθικής προσπάθειας

Ένα από τα ισχυρότερα θέματα που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις αφορά στην έννοια της ανθεκτικότητας. Παρά τις διαφορετικές βιογραφικές διαδρομές, οι αφηγητές/-τριες περιέγραψαν τη ζωή τους ως πορεία που προϋποθέτει επιμονή, διαχείριση δυσκολιών και συνεχή προσπάθεια.

Η πρώην εργαζόμενη καθαρίστρια του σχολείου, αναφερόμενη στην καθημερινότητα της εργασίας της, περιέγραψε την κούραση που συνεπάγεται η φροντίδα πολλαπλών σχολικών χώρων, αλλά ταυτόχρονα στάθηκε στο αίσθημα ικανοποίησης που βιώνει όταν ολοκληρώνει το έργο της. Η διατύπωση ότι στο τέλος της ημέρας αισθάνεται πως «τα κατάφερε» μετατοπίζει την εργασία από τη σφαίρα της καταπόνησης στη σφαίρα της αξιοπρέπειας. *«Ήταν κουραστική, διότι καθάριζα και αυτό το κτίριο και το άλλο. Φανταστείτε πόση πολλή δουλειά ... Με ικανοποιούσε όταν το κατάφερνα, ένιωθα έτσι μία ευχαρίστηση ότι έβγαλα πέρα τη μέρα μου»* (Σουλ). Η αφήγησή της συνιστά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού που η βιογραφική έρευνα αναγνωρίζει ως ηθική της καθημερινότητας, δηλαδή τη νοηματοδότηση της προσπάθειας ως στοιχείου προσωπικής αξίας.

Παρόμοια μοτίβα εμφανίστηκαν στις αφηγήσεις των αθλητών. Η περιγραφή απαιτητικών προπονήσεων, η αναφορά σε τραυματισμούς και η εμπειρία της ήττας δεν παρουσιάστηκαν ως αποθαρρυντικοί παράγοντες αλλά ως αναγκαία στάδια της πορείας προς τη βελτίωση. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η αναφορά στη σημασία της ψυχραιμίας πριν από έναν αγώνα, καθώς και στη διαχείριση του φόβου. Η αφήγηση αυτή συγκροτεί μια μορφή βιογραφικής μάθησης, κατά την οποία το άτομο αναστοχάζεται

πάνω στις εμπειρίες του και αντλεί από αυτές κατευθυντήριες αρχές για τη δράση του. *«Προπόνηση έχω πέντε ώρες την ημέρα ... Έχω τραυματιστεί πάρα πολλές φορές. Έχω σπάσει πλευρά»* (Νικ). *«Ναι, έχω κλάψει πολλές φορές... Αλλά το κλάμα σε βοηθάει να ξεσπάσεις και μετά πεισμώνεις»* (Βασ).

Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνουν ότι οι ιστορίες ζωής λειτουργούν ως πεδία ανάδυσης αξιών, καθιστώντας ορατές τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι συχνά διαπραγματεύονται τις προκλήσεις της ζωής (Tsiolis & Siouti, 2023).

2.4. Β΄ θέμα: Η αξιοπρέπεια της εργασίας και η κοινωνική ορατότητα

Ιδιαίτερο ερμηνευτικό βάρος φέρει η αφήγηση της συνταξιούχου καθαρίστριας, καθώς αναδεικνύει μια μορφή εργασίας που συχνά παραμένει αόρατη στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από τη συνέντευξη, η εργασία αυτή απέκτησε αφηγηματικό χώρο και κοινωνική αναγνώριση. Η συνεντευξιαζόμενη δεν παρουσίασε το έργο της ως απλώς αναγκαίο αλλά ως ουσιαστική συμβολή στη λειτουργία του σχολείου. Η έμφαση που έδωσε στη φροντίδα των χώρων και στην ευθύνη που αισθάνεται απέναντι στα παιδιά συγκροτεί μια αφήγηση επαγγελματικής υπευθυνότητας.

Η ανάδυση τέτοιων αφηγήσεων συνδέεται άμεσα με την προβληματική της προφορικής ιστορίας, η οποία επιχειρεί να φέρει στο προσκήνιο εμπειρίες που παραδοσιακά αποκλείονται από τον επίσημο ιστορικό λόγο (Χαντζαρούλα, 2012). Στο σχολικό πλαίσιο, αυτή η διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, καθώς διευρύνει το φάσμα των κοινωνικών ρόλων που αναγνωρίζονται ως σημαντικοί.

2.5. Γ΄ θέμα: Δια βίου μάθηση και βιογραφικός μετασχηματισμός

Ένα ακόμη ισχυρό θέμα αφορά τη δια βίου μάθηση. Η αφήγηση της επιστροφής στην εκπαίδευση κατά την ενήλικη ζωή συγκροτεί ένα παράδειγμα βιογραφικού μετασχηματισμού, μιας διαδικασίας κατά την οποία το άτομο επαναπροσδιορίζει την πορεία του μέσα από νέες μαθησιακές εμπειρίες.

Η συνεντευξιαζόμενη πρώην εργαζόμενη του σχολείου, περιέγραψε την εμπειρία της μαθητείας όχι ως υποχρέωση αλλά ως προσωπική κατάκτηση. Η χαρά της αποφοίτησης και η επιθυμία συνέχισης των σπουδών αναδεικνύουν τη μάθηση ως πράξη αυτοπροσδιορισμού. Η ίδια μίλησε για τη χαρά της αποφοίτησης και για το αίσθημα ότι «τα κατάφερε», διατυπώνοντας μια αφήγηση αυτοπραγμάτωσης που δύσκολα θα αναδυόταν μέσα από μια τυπική ερώτηση βιογραφικών στοιχείων. *«Ένιωσα τόσο ωραία που έτρεχαν απ' τα μάτια μου δάκρυα χαράς ... Το όνειρό μου έγινε πραγματικότητα»* (Σούλ). Η φράση της *«Στα 70 μου, παιδιά!»* αποτελεί κορυφαία στιγμή ενδυνάμωσης.

Αντίστοιχα, ο νυν διευθυντής του σχολείου αναφέρθηκε στη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης και στην επίδραση που είχαν στη δική του πορεία πρόσωπα-μέντορες από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η παρατήρηση ότι *«και οι δάσκαλοι έχουν δασκάλους»* λειτουργεί ως ισχυρή αποδόμηση της αντίληψης της γνώσης ως στατικής κατάστασης*: «Έχω σπουδάσει στην Ελλάδα και στην Αγγλία και συνεχίζω να σπουδάζω. Γιατί και οι δάσκαλοι και οι δασκάλες έχουν δασκάλους»* (Νεκ).

Η έμφαση αυτή συνάδει με τη βιογραφική θεώρηση της μάθησης ως διαρκούς διαδικασίας επανανοηματοδότησης της εμπειρίας.

2.6. Δ΄ θέμα: Ηθική αυτορρύθμιση και κοινωνική ευθύνη

Οι αφηγήσεις των αθλητών ανέδειξαν με ιδιαίτερη σαφήνεια τη σχέση μεταξύ δύναμης και ευθύνης. Όταν τέθηκε το ζήτημα της χρήσης των αθλητικών δεξιοτήτων εκτός αγωνιστικού πλαισίου, η απάντηση υπογράμμισε τη σημασία του αυτοελέγχου και της αποφυγής εμπλοκών. Η δύναμη παρουσιάστηκε όχι ως μέσο επιβολής αλλά ως πεδίο πειθαρχίας: *«Θα καταλάβετε ότι οι πιο πολλοί που αθλούνται δεν*

μπλέκουν εκεί που δεν χρειάζεται». Ακόμα και μέσα στον αγώνα, ο θυμός πρέπει να ελέγχεται: *«πρέπει να δείχνεις σεβασμό και στον αντίπαλο»* (Νικ).

Αντίστοιχα, η συζήτηση γύρω από τις έμφυλες διαστάσεις της ενασχόλησης με την πάλη ανέδειξε μια αφήγηση υπέρβασης στερεοτύπων. Η δυσκολία αναγνωρίστηκε, αλλά δεν παρουσιάστηκε ως περιορισμός· αντίθετα, η επιμονή και η προπόνηση προβλήθηκαν ως μέσα διεκδίκησης ισότιμης παρουσίας: *«Δεν θεωρώ ότι είναι μόνο αντρικό άθλημα. Και τα κορίτσια μπορούν να είναι πολύ δυνατά»* (Βασ). Οι αφηγήσεις αυτές συνιστούν μορφές ηθικής βιογραφίας, καθώς αναδεικνύουν τις αξιακές αρχές που καθοδηγούν τη δράση των υποκειμένων.

2.7. Ε΄ θέμα: Το σχολείο ως κοινότητα σχέσεων

Ιδιαίτερη ερμηνευτική βαρύτητα έχει η επαναλαμβανόμενη αναφορά στο σχολείο ως «δεύτερο σπίτι». Η μεταφορά αυτή δεν αποτελεί απλώς σχήμα λόγου· υποδηλώνει μια βιωμένη εμπειρία ανήκειν: *«Το σχολείο το θεωρούσα το δεύτερο σπίτι μου και ερχόμουν πάντα με όρεξη, με το τραγούδι… Περνούσα ωραία»* (Σουλ).

Η συγκίνηση με την οποία πρώην διευθυντής ανακάλεσε τη σχέση του με τη σχολική κοινότητα καταδεικνύει ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος μακροχρόνιων συναισθηματικών δεσμών: *«Έφυγα ικανοποιημένος και γεμάτος. Από εμπειρία και από αγάπη»* (Κωστ).

Παράλληλα, η αναφορά του εν ενεργεία διευθυντή στη χαρά της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, παρά τις διοικητικές απαιτήσεις του ρόλου του, ενισχύει την εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως σχέσης και όχι ως γραφειοκρατικής θέσης: *«Ήθελα πιο πολύ να είμαι μέσα στις τάξεις ... Και όχι να με βλέπετε εκεί μέσα στο γραφείο χωμένο»* (Νεκ).

Οι παρατηρήσεις αυτές συνδέονται με την έννοια των "κεφαλαίων (ή αποθεμάτων) γνώσης" (“funds of knowledge”), σύμφωνα με την οποία η κοινότητα αποτελεί πηγή γνώσης που δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Προτείνεται, δηλαδή, ένα παιδαγωγικό μοντέλο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και ως ερευνητές (παράλληλα με τα παιδιά), γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ σπιτιού (οικογένειας) και σχολείου, μετατρέποντας και μετασχηματίζοντας τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές πρακτικές των μαθητών/-τριών και των γονέων τους σε ένα στρατηγικά ενσωματωμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο με πολιτισμική αξία (Moll *et al.*, 1992).

2.8. Οι εκπαιδευτικοί ως "σκαλωσιά" συμμετοχικής έρευνας

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε και τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών. Η παρουσία τους δεν περιόρισε τη μαθητική πρωτοβουλία· αντίθετα, δημιούργησε τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή μπορούσε να αναπτυχθεί. Οι παρεμβάσεις τους λειτούργησαν κυρίως ως εμβαθύνσεις, ερωτήσεις που άνοιγαν νέους αφηγηματικούς ορίζοντες χωρίς να υποκαθιστούν τη φωνή των παιδιών. Παράλληλα, διασφάλισαν τη ροή του διαλόγου και την ισότιμη συμμετοχή. Η στάση αυτή ανακλά εκείνο που η συμμετοχική μεθοδολογία περιγράφει ως αναστοχαστική χρήση της ενήλικης ισχύος: όχι αποχώρηση, αλλά υπεύθυνη διαμεσολάβηση (Kogler *et al.*, 2021).

Συνολικά, τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι ερωτήσεις των μαθητών/-τριών δεν αποτέλεσαν απλώς εργαλεία συλλογής πληροφοριών, αλλά καταλυτικούς παράγοντες παραγωγής βιογραφικού λόγου. Μέσα από τη διαλογική διαδικασία της συνέντευξης, οι αφηγητές/-τριες αναστοχάστηκαν την πορεία τους και ανέδειξαν αξίες που διατρέχουν διαφορετικά κοινωνικά πεδία: ανθεκτικότητα, αξιοπρέπεια, δια βίου μάθηση, αυτορρύθμιση και κοινωνική ευθύνη. *«Πώς νιώθετε όταν βρίσκεστε στη θάλασσα;» «Πώς νιώθετε πριν από έναν αγώνα;» «Πώς νιώσατε όταν γίνατε διευθυντής;», «Σου έχουνε κάνει ποτέ μπούλινγκ;», «Είναι δύσκολο για ένα κορίτσι να κάνει πάλη;», «Γιατί δεν μπορέσατε να συνεχίσετε το*

σχολείο;», «Παίζατε παιχνίδια;». Η ερευνητική διαδικασία μετασχηματίστηκε έτσι σε μαθησιακή εμπειρία υψηλής γνωστικής και ηθικής πυκνότητας.

Η συμμετοχική έρευνα δεν συνεπάγεται την απουσία των ενηλίκων αλλά τον αναστοχαστικό επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους. Οι Kogler *et al.* (2021) επισημαίνουν ότι οι γενεακές ιεραρχίες δεν μπορούν να εξαλειφθούν, μπορούν όμως να καταστούν αντικείμενο κριτικής διαχείρισης. Σε αυτή τη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως διαμεσολαβητές της γνώσης. Παρείχαν τη μεθοδολογική σκαλωσιά που επέτρεψε στα παιδιά να αναπτύξουν ερευνητικές δεξιότητες χωρίς να υποκαθιστούν τη φωνή τους. Η αναγνώριση αυτής της ισορροπίας είναι κρίσιμη: η πλήρης αποχώρηση του/της εκπαιδευτικού θα οδηγούσε σε μεθοδολογική αστάθεια, ενώ η υπερβολική καθοδήγηση θα ακύρωνε τη συμμετοχική διάσταση (O'Reilly *et al.*, 2024).

3. Παιδαγωγικές προεκτάσεις και ερευνητική συμβολή

3.1. Από τις ιστορίες ζωής στη βιογραφική μάθηση

Η ανάλυση των συνεντεύξεων καταδεικνύει ότι η αξιοποίηση βιογραφικών αφηγήσεων στο σχολικό πλαίσιο δεν λειτουργεί απλώς ως διδακτική καινοτομία αλλά ως μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία. Οι ιστορίες ζωής που αναδύθηκαν μέσα από τη συμμετοχική ερευνητική διαδικασία επέτρεψαν στα παιδιά να προσεγγίσουν την κοινωνική πραγματικότητα όχι ως αφηρημένο σύνολο κανόνων αλλά ως πεδίο ανθρώπινης δράσης, επιλογών και αξιακών διαπραγματεύσεων.

Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τη βασική θέση της βιογραφικής έρευνας ότι οι αφηγήσεις ζωής αποτελούν μηχανισμούς μέσω των οποίων τα υποκείμενα συγκροτούν νοήματα και αναστοχάζονται την πορεία τους (Τσιώλης, 2006; 2018). Η αφήγηση δεν είναι απλώς αναπαράσταση εμπειρίας· είναι διαδικασία ερμηνευτικής ανασύνθεσης της ζωής.

Η παρουσία πολλαπλών βιογραφικών διαδρομών - εργασιακών, εκπαιδευτικών, αθλητικών - κατέστησε δυνατή την ανάδυση ενός κοινού αξιακού πυρήνα. Παρά τις εμφανείς διαφορές, οι αφηγητές συγκλίνουν στην ανάδειξη της προσπάθειας, της επιμονής και της ευθύνης ως θεμελιωδών όρων προσωπικής και κοινωνικής εξέλιξης. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη θέση ότι οι βιογραφίες λειτουργούν ως «φορείς κοινωνικής γνώσης», καθιστώντας ορατές τις αξίες που οργανώνουν τη συλλογική ζωή (Tsiolis & Siouti, 2023).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η μετατόπιση που παρατηρείται στη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών. Οι έννοιες της ανθεκτικότητας και της αξιοπρέπειας δεν προσεγγίστηκαν ως ηθικές επιταγές αλλά ως βιωμένες πραγματικότητες. Η συνταξιούχος σχολική καθαρίστρια που περιγράφει την ικανοποίηση της ολοκλήρωσης μιας απαιτητικής ημέρας εργασίας ή ο αθλητής που αναστοχάζεται την εμπειρία της ήττας προσφέρουν παραδείγματα ενσωματωμένης μάθησης, δηλαδή μιας μάθησης που προκύπτει από την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η σύνδεση αυτή μεταξύ αφήγησης και μάθησης ανακλά αυτό που η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει ως βιογραφική μάθηση: τη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα επανερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και αντλούν από αυτές κατευθυντήριες αρχές για τη δράση τους.

3.2. Η αφήγηση ως πράξη ορατότητας και αναγνώρισης, μια συμβολή της μελέτης

Ένα από τα σημαντικότερα ερμηνευτικά ευρήματα της μελέτης αφορά τη λειτουργία της αφήγησης ως πράξης κοινωνικής αναγνώρισης. Η ανάδειξη εμπειριών που συχνά παραμένουν στο περιθώριο του σχολικού λόγου, όπως η εργασία υποστήριξης του σχολείου, συνδέεται άμεσα με την προβληματική της προφορικής ιστορίας, η οποία επιχειρεί να καταστήσει ορατές «σιωπηλές» κοινωνικές εμπειρίες

(Χαντζαρούλα, 2012). Η αφήγηση, σε αυτή την προοπτική, δεν αποτελεί μόνο μέσο καταγραφής αλλά και διαδικασία ενδυνάμωσης. Μέσα από τη μαρτυρία, το υποκείμενο αποκτά χώρο δημόσιας παρουσίας και η εμπειρία του εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής μνήμης. Η Χαντζαρούλα (2020) επισημαίνει ότι η μαρτυρία συγκροτεί την υποκειμενικότητα, επιτρέποντας στο άτομο να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του μέσα από την αφήγηση.

Στο σχολικό περιβάλλον, η διαδικασία αυτή αποκτά διπλή σημασία. Από τη μία πλευρά, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των αφηγητών/-τριών και συνάμα από την άλλη, διευρύνει το ηθικό και γνωστικό ορίζοντα των μαθητών/-τριών. Το σχολείο παύει να εμφανίζεται ως κλειστό θεσμικό πλαίσιο και αναδεικνύεται ως κοινότητα ανθρώπων με ιστορίες. Η συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία συνιστά ίσως το πιο κρίσιμο στοιχείο της μελέτης. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία της μετατόπισης από την έρευνα «*για*» τα παιδιά προς την έρευνα «*με*» τα παιδιά, αναγνωρίζοντάς τα ως κοινωνικούς δρώντες με ερμηνευτική ικανότητα (Kogler *et al.*, 2021). Στο παρόν εγχείρημα, η συμμετοχή δεν περιορίστηκε σε μια συμβολική επίκληση της παιδικής φωνής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των ερωτήσεων και στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, επηρεάζοντας άμεσα το είδος των δεδομένων που παρήχθησαν. Η πρακτική αυτή ανταποκρίνεται στο μοντέλο της Lundy (2007), σύμφωνα με το οποίο η ουσιαστική συμμετοχή προϋποθέτει όχι μόνο χώρο έκφρασης αλλά και πραγματική επιρροή στη διαδικασία. Η εμπειρία της συνέντευξης φαίνεται να λειτούργησε ως μηχανισμός ενδυνάμωσης. Οι μαθητές/-τριες βρέθηκαν στη θέση εκείνου που θέτει ερωτήματα, που ακούει και που ερμηνεύει, μια θέση γνωστικής ευθύνης που διαφοροποιείται σημαντικά από τον παραδοσιακό ρόλο του παθητικού δέκτη.

Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με τη βιβλιογραφία για τις φωνές των μαθητών-τριών, η οποία υποστηρίζει ότι η ενεργός εμπλοκή τους ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και την ακαδημαϊκή εμπλοκή (Mitra, 2004). Παράλληλα, η πρόσφατη έρευνα για τα παιδιά ως συν-ερευνητές υπογραμμίζει ότι τέτοιες πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας (Messiou & Lowe, 2023). Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η εμπλοκή με ιστορίες ζωής δύναται να λειτουργήσει ως πεδίο ηθικής μάθησης. Οι αφηγήσεις ανέδειξαν μορφές αυτορρύθμισης, υπευθυνότητας και κοινωνικού σεβασμού, οι οποίες δεν παρουσιάστηκαν ως κανονιστικές επιταγές αλλά ως βιωμένες επιλογές. Η σημασία αυτής της διάστασης είναι ιδιαίτερα έντονη σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση καλείται να υπερβεί τη στενή γνωσιοκεντρική της λειτουργία και να συμβάλει στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών. Η συμμετοχή σε μια τέτοια ερευνητική διαδικασία φαίνεται να ενισχύει αυτό που θα μπορούσε να περιγραφεί ως "ηθική φαντασία", δηλαδή την ικανότητα να κατανοεί κανείς τον κόσμο μέσα από τις εμπειρίες των άλλων.

Η συμβολή της παρούσας μελέτης μπορεί να συνοψιστεί σε τρία επίπεδα: Πρώτον, αναδεικνύει τη δυναμική των βιογραφικών αφηγήσεων ως παιδαγωγικού εργαλείου στο δημοτικό σχολείο. Δεύτερον, προσφέρει ένα παράδειγμα εφαρμογής της συμμετοχικής έρευνας με παιδιά σε πραγματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τρίτον, αναδεικνύει τη δυνατότητα σύνδεσης προσεγγίσεων της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας με καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Όπως κάθε ποιοτική μελέτη περίπτωσης, η έρευνα δεν επιδιώκει γενικεύσεις αλλά εις βάθος κατανόηση. Η μικρή κλίμακα και το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αποτελούν αναπόφευκτους περιορισμούς. Ωστόσο, ακριβώς αυτή η "εντοπισμένη φύση" της μελέτης επιτρέπει την ανάδειξη λεπτών παιδαγωγικών διεργασιών που συχνά διαφεύγουν από ευρύτερες έρευνες. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν τη μακροπρόθεσμη επίδραση της συμμετοχικής έρευνας στη συγκρότηση μαθητικών ταυτοτήτων ή να συγκρίνουν διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και αφηγήσεις.

4. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη τεκμηριώνει ότι η ένταξη βιογραφικών αφηγήσεων στο δημοτικό σχολείο, όταν οργανώνεται ως συμμετοχική έρευνα με παιδιά, δύναται να λειτουργήσει όχι μόνο ως “εναλλακτική διδακτική πρακτική”, αλλά και ως μία επιστημολογικά συνεπής και παιδαγωγικά μετασχηματιστική διαδικασία παραγωγής γνώσης. Η ερευνητική πορεία, από τη συν-διαμόρφωση ερωτημάτων έως την αρχική κωδικοποίηση με τους/τις μαθητές/-τριες, αναδεικνύει στην πράξη τη μετάβαση από ένα μοντέλο μετάδοσης γνώσης σε ένα μοντέλο συν-κατασκευής νοήματος, όπως προϋποθέτει το ερμηνευτικό παράδειγμα της βιογραφικής μεθόδου και της προφορικής ιστορίας (Τσιώλης, 2006; Χαντζαρούλα, 2012).

Η στοιχειώδης θεματική ανάλυση των πέντε ημι-δομημένων συνεντεύξεων, μέσα από την επαναληπτική διαδικασία εξοικείωσης–κωδικοποίησης–θεματοποίησης–αναθεώρησης (Braun & Clarke, 2006; Τσιώλης, 2018), ανέδειξε έναν σχετικά συνεκτικό αξιακό πυρήνα που διατρέχει διαφορετικές κοινωνικές διαδρομές (εκπαιδευτική ηγεσία, “αόρατη” σχολική εργασία, αθλητικός βίος). Παρότι οι αφηγητές/-τριες δεν συγκροτούν “αντιπροσωπευτικό” δείγμα, η ετερογένεια των θέσεών τους λειτούργησε αναλυτικά ως πλεονέκτημα: επέτρεψε να εντοπιστούν διαθεματικά μοτίβα (ανθεκτικότητα, αξιοπρέπεια της προσπάθειας, δια βίου μάθηση, αυτορρύθμιση και ευθύνη, σχολείο ως κοινότητα σχέσεων). Η σύγκλιση αυτή επιβεβαιώνει τη θέση ότι οι βιογραφίες αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα οργανώνουν την εμπειρία τους σε δομές νοήματος, καθιστώντας ορατή τη διαλεκτική ατομικού–κοινωνικού (Τσιώλης, 2006; Tsiolis & Siouti, 2023). Κρίσιμο στοιχείο εδώ είναι ότι τα θέματα δεν προέκυψαν ως “αφηρημένες έννοιες”, αλλά ως εμπειρικά θεμελιωμένες ομαδοποιήσεις που πατάνε πάνω σε αφηγηματικούς κόμβους: η “ικανοποίηση ότι έβγαλα πέρα τη μέρα μου” (εργασιακή αξιοπρέπεια), το “τα κατάφερα” της επιστροφής στη μάθηση (βιογραφικός μετασχηματισμός), η διαχείριση ήττας/φόβου/προπόνησης (ηθική αυτορρύθμιση), η μεταφορά του σχολείου ως “δεύτερο σπίτι” (κοινότητα και ανήκειν). Με άλλα λόγια, η ανάλυση δεν καταγράφει απλώς θεματικές, αλλά δείχνει *πώς* παράγεται αξία μέσα από αφήγηση: η αφήγηση δεν “περιγράφει” μόνο, αλλά συνάμα συγκροτεί ταυτότητα, δικαιώνει επιλογές, αναστοχάζεται διαδρομές (Χαντζαρούλα, 2020; Τσιώλης, 2006).

Ένα από τα ισχυρότερα μεθοδολογικά συμπεράσματα της μελέτης είναι ότι οι ερωτήσεις των μαθητών/-τριών λειτούργησαν ως παραγωγικοί μηχανισμοί του αφηγηματικού λόγου και όχι ως ουδέτερες “αντλήσεις πληροφοριών”. Αυτό συνδέεται άμεσα με τη βιογραφική παραδοχή ότι η συνέντευξη αποτελεί χώρο συν-κατασκευής της αφήγησης και ότι ο/η ερευνητής/-τρια συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του υλικού (Τσιώλης, 2006; 2016). Ειδικότερα, η διαφοροποίηση ανάμεσα σε ερωτήσεις πληροφοριακού τύπου και σε ερωτήσεις βιωμένης εμπειρίας/συναισθήματος είχε εμφανή αναλυτική επίδραση: οι δεύτερες παρήγαγαν πυκνότερα δεδομένα, πλούσια σε ερμηνευτικές ενδείξεις (υπερηφάνεια, φόβος, πείσμα, αναγνώριση, σχέση με την κοινότητα). Αυτό το εύρημα μεταφέρει τη συμμετοχή των παιδιών από το επίπεδο της “δραστηριότητας” στο επίπεδο της μεθοδολογικής συνεισφοράς: τα παιδιά δεν ήταν απλά “βοηθοί”, αλλά συντελεστές και συνδιαμορφωτές της παραγωγής αφηγηματικών τεκμηρίων.

Σε επίπεδο συμμετοχικής μεθοδολογίας, η μελέτη αυτή δείχνει ότι η ουσιαστική συμμετοχή δεν εξαντλείται στη δυνατότητα έκφρασης, αλλά απαιτεί χώρο, ακρόαση και επίδραση στη διαδικασία και στα αποτελέσματα, όπως ορίζει το πλαίσιο της Lundy (2007). Η εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη διαμόρφωση ερωτήσεων, στη διεξαγωγή συνεντεύξεων, στη μεταγραφή και στην αρχική κωδικοποίηση συνιστά εμπράγματη μετακίνηση προς το πλαίσιο της έρευνας “*με*” τα παιδιά, με επίγνωση ότι η συμμετοχή είναι διαπραγματευόμενη και δεν ακυρώνει τις γενεακές ιεραρχίες αλλά τις αναστοχάζεται (Kogler *et al.*, 2021). Ταυτόχρονα, τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τη βιβλιογραφία της "φωνής των παιδιών" και των μαθητών/-τριών ως ερευνητών: όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους γνωστικής

ευθύνης (ερώτηση–ακρόαση–ερμηνεία), ενισχύεται η σχολική εμπλοκή και η αίσθηση κοινότητας (Mitra, 2004), ενώ παράγονται συνθήκες συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, καθώς νέες εμπειρίες και “μη προνομιούχες” αφηγήσεις αποκτούν ορατότητα (Messiou & Lowe, 2023).

Η επιλογή προσώπων της ευρύτερης σχολικής κοινότητας λειτούργησε διπλά: (α) ως ερευνητική στρατηγική που μεγιστοποιεί τη σχεσιακή εγγύτητα και άρα το βάθος αφήγησης, και (β) ως παιδαγωγική συνθήκη που μετατρέπει το σχολείο σε πεδίο κοινωνικής μάθησης. Η ανάδυση της εργασιακής εμπειρίας της καθαρίστριας ως αφηγηματικά ισότιμης, για παράδειγμα, συντονίζεται με την προφορική ιστορία που ιστορικοποιεί και “απο-σιωπά” εμπειρίες καθημερινής εργασίας (Χαντζαρούλα, 2012), αλλά και με την παιδαγωγική λογική των "κεφαλαίων (ή αποθεμάτων) γνώσης" (“funds of knowledge”), όπου η κοινότητα γίνεται αναγνωρίσιμη ως συμβαλλόμενος γνωστικός πόρος (Moll *et al.*, 1992).

Η χρήση εργαλείων ΤΝ (για μεταγραφή/οργάνωση) φαίνεται να λειτούργησε ως τεχνολογική υποστήριξη της ερευνητικής ροής, χωρίς να μεταφέρει την ερμηνευτική ευθύνη εκτός του ερευνητή. Αυτό είναι κομβικό, διότι η ποιοτική ανάλυση, ιδίως σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις, δεν είναι “μηχανική ταξινόμηση”, αλλά διαδικασία νοηματοδότησης που απαιτεί θεωρητική ευαισθησία, αναστοχασμό και συμφραζόμενα (Morgan, 2023). Παράλληλα, η ένταξη της ΤΝ στο σχολικό πλαίσιο συνεισφέρει στην ανάπτυξη του "AI γραμματισμού": τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν την τεχνητή νοημοσύνη και τα chatbots ως ένα “μαύρο κουτί”, αλλά μαθαίνουν δυνατότητες/όρια, κριτήρια αξιολόγησης και την ανάγκη ανθρώπινης εποπτείας (Long & Magerko, 2020).

Με αυτό το πρίσμα, το κεντρικό συμπέρασμα της μελέτης δεν είναι μόνο ότι όταν το σχολείο ανοίγεται στις ιστορίες των ανθρώπων του, γίνεται χώρος ζωντανής μάθησης, αλλά ότι η συγκεκριμένη ερευνητική διαδρομή δείχνει *πώς* αυτό συμβαίνει: μέσω μιας ερμηνευτικής, συμμετοχικής και αναστοχαστικής διαδικασίας που παράγει γνώση, ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/-τριες ως συν-ερευνητές/-τριες και αναβαθμίζει την κοινότητα σε θεμέλιο παιδαγωγικού νοήματος. Τα παιδιά, όταν αντιμετωπίζονται ως συν-ερευνητές, δεν μαθαίνουν απλά *για* τον κόσμο, αλλά μαθαίνουν *να τον ερμηνεύουν* και *να τον ανασυγκροτούν*. Η εκπαίδευση, μέσα από αυτή την οπτική, δεν περιορίζεται στην "αποστειρωμένη", στατική "μετάδοση της γνώσης", αλλά ενισχύεται σταδιακά από τις δυναμικές διαδικασίες καλλιέργειας νοημάτων, μέσα από μια διαρκή διαδικασία αναδόμησης στη βάση της βιωμένης εμπειρίας και γνώσης της κοινότητας, συνολικά και ολιστικά.

Βιβλιογραφία

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Hantzaroula, P. (2020). *Child survivors of the Holocaust in Greece: Memory, testimony and subjectivity*. Routledge.

Kogler, R., Zartler, U., &Zuccato-Doutlik, M. (2021). Participatory childhood research with concept cartoons. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 22*(2). http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.2.3485

Long, D., &Magerko, B. (2020). What is AI literacy? *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Messiou, K., & Lowe, R. (2023). Students as researchers: Supporting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456

Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, *106*(4), 651-688. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, *31*(2), 132-141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Morgan, D. L. (2023). Exploring the Use of Artificial Intelligence for Qualitative Data Analysis: The Case of ChatGPT. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*. https://doi.org/10.1177/16094069231211248

O'Reilly, M., Adams, S., Batchelor, R., & Levine, D. (2024). Exploring the practice of 10–11-year-olds as co-researchers: Using a hybrid approach in educational research to promote children as interviewers. *International Journal of Social Research Methodology*, *27*(6), 775–789. https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2266683

Tsiolis, G., & Siouti, I. (2023). Exploring biographies in a rapidly changing labor world. CurrentSociology, 71(4), 587-606. https://doi.org/10.1177/00113921221132520

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης& Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. (σσ. 473-498).*

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, σελ. 97-125.

Χαντζαρούλα, Π. (2012). Σμιλεύοντας την υποταγή. Αθήνα: Παπαζήσης.

Εκπαιδεύοντας τους Μικρούς Πολίτες του Αιγαίου: Διαστάσεις και Προοπτικές Ενεργού Πολιτειότητας

Ζωή Αποστόλου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών Κυκλάδων

Περίληψη

Η εισήγηση μελετά τις εκπαιδευτικές δράσεις ενεργού πολιτειότητας που αναπτύχθηκαν σε νηπιαγωγεία των Κυκλάδων, στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που αναγνωρίζει το παιδί ως ενεργό πολίτη του παρόντος, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε στις νηπιαγωγούς των Κυκλάδων το σχολικό έτος 2024-2025 επιχειρήθηκε η χαρτογράφηση πτυχών των δράσεων και η ανάδειξη των παιδαγωγικών παραδοχών που τις στηρίζουν: ο διάλογος, η αυτενέργεια, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η βιωματική μάθηση. Παράλληλα, αναδείχθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί, όπως ο περιορισμένος χρόνος, η ελλιπής υποστήριξη, και η ανάγκη αναστοχασμού πάνω σε καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές.

Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι δράσεις ενεργού πολιτειότητας ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών, την κοινωνική ευαισθησία και τη δημοκρατική στάση. Παράλληλα, ενδυναμώνουν τις νηπιαγωγούς ως φορείς δημοκρατικής κουλτούρας και κοινωνικού μετασχηματισμού. Μέσα από τις φωνές των παιδιών και των εκπαιδευτικών αναδύεται μια σύγχρονη παιδαγωγική του «ανήκειν» και της συμμετοχής, που μετατρέπει το νηπιαγωγείο σε μικρογραφία δημοκρατικής κοινότητας.

Στο νησιωτικό περιβάλλον του Αιγαίου, όπου η κοινότητα διατηρεί ακόμη ζωντανά τα στοιχεία της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, οι δράσεις αυτές υπενθυμίζουν ότι η παιδαγωγική πράξη ως ένα ζωντανό εργαστήρι δημοκρατίας, μπορεί να γίνει αφετηρία κοινωνικού μετασχηματισμού και ελπίδας, καλλιεργώντας τις βάσεις μιας κοινωνίας συμμετοχής, σεβασμού και ελευθερίας.

Λέξεις Κλειδιά: δημοκρατία, ενεργή πολιτειότητα, προσχολική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, Κυκλάδες

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα έχει αναδειχθεί την τελευταία δεκαετία σε θεμελιώδη άξονα των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, καθώς συνδέει τη σχολική πράξη με τη συγκρότηση δημοκρατικών αξιών, κοινωνικών δεξιοτήτων και συμμετοχικών στάσεων ήδη από την προσχολική ηλικία (Biesta, 2022· Jerome et al., 2024). Η ενεργός πολιτειότητα δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων για θεσμούς ή πολιτικές διαδικασίες, αλλά νοείται ως ένα δυναμικό σύνολο στάσεων, ικανοτήτων και πρακτικών που επιτρέπουν τη συνειδητή, κριτική και υπεύθυνη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική ζωή (Biesta, 2022· Karadimou & Tsioumis, 2024· Jerome et al., 2024).

Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν την πολιτειότητα ως δια βίου και κοινωνικά ενσώματη διαδικασία, η οποία αρχίζει να διαμορφώνεται μέσα από τις πρώιμες εμπειρίες κοινωνικοποίησης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Ryder & Robson, 2023). Στο πλαίσιο αυτών των

προσεγγίσεων, η προσχολική εκπαίδευση, ως κατεξοχήν χώρος καθημερινής αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και διαλόγου, προσφέρει πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια βασικών δημοκρατικών δεξιοτήτων, όπως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η επίλυση συγκρούσεων και η ανάληψη κοινωνικά υπεύθυνων ρόλων (Lundy, 2021· Moss, 2023).

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην αναγνώριση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας ως ενεργών κοινωνικών δρώντων, όταν τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα αναγνωρίζουν τη φωνή τους και ενισχύουν τη συμμετοχή τους σε αυθεντικές συλλογικές πρακτικές (Clark & Moss, 2021· Ryder & Robson, 2023). Υπό αυτή την οπτική, η ενεργός πολιτειότητα δεν προσεγγίζεται ως μελλοντική ιδιότητα του «ενήλικου πολίτη», αλλά ως βιωματική εμπειρία που εγγράφεται στις καθημερινές πρακτικές της σχολικής ζωής και συνδέεται άρρηκτα με τη δημοκρατική παιδαγωγική και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Biesta, 2022).

Θεωρητικό πλαίσιο της ενεργού πολιτειότητας στην εκπαίδευση

Στην εκπαίδευση η ενεργός πολιτειότητα δεν περιορίζεται στη γνωστική κατανόηση θεσμών ή κανόνων, αλλά ενσωματώνει τη δυνατότητα του υποκειμένου δρώντας να νοηματοδοτεί συλλογικά την κοινωνική πραγματικότητα, με μια μετατόπιση από την αναπαραγωγή γνώσεων προς τη συμμετοχική και διαλογική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικές δεξιότητες — συνεργασία, ενσυναίσθηση, διάλογος, συλλογική λήψη αποφάσεων και διαχείριση συγκρούσεων — δεν αντιμετωπίζονται ως λειτουργικές ικανότητες, αλλά ως ηθικοπολιτικές πρακτικές που συγκροτούν το δημοκρατικό υποκείμενο μέσα από σχέσεις αμοιβαιότητας και ευθύνης (Lundy, 2021· Karakatsani, Pliogou & Ortiz Cermeño, 2022). Κεντρική θέση στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις κατέχει η αναγνώριση του παιδιού ως ενεργού κοινωνικού και πολιτικού υποκειμένου.

Η έννοια του lived citizenship αναδεικνύει την πολιτειότητα ως ενσώματη και καθημερινή πρακτική, η οποία συγκροτείται μέσα από μικρο-εμπειρίες συμμετοχής, φροντίδας και διαπραγμάτευσης στο σχολικό περιβάλλον (Kallio, 2020· Ryder & van Krieken Robson, 2023). Παράλληλα, θεωρητικά ρεύματα που αντλούν από την κριτική παιδαγωγική και τη θεωρία της συλλογικής δράσης υπογραμμίζουν ότι η ενεργός πολιτειότητα προϋποθέτει τη δυνατότητα αμφισβήτησης, αναστοχασμού και μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Freire, 2021· Karakatsani et al., 2022).

Προσεγγίσεις όπως το action civics ενισχύουν αυτή τη θέση, προτείνοντας παιδαγωγικά πλαίσια στα οποία η μάθηση συντελείται μέσω της ενεργού εμπλοκής των μαθητών/τριών σε κοινωνικά ζητήματα με πραγματικό αντίκτυπο, καθιστώντας την πολιτειότητα πράξη και όχι αφηρημένη έννοια (Jerome et al., 2024). Παράλληλα, έρευνες για την παιδική συμμετοχή υπογραμμίζουν ότι η ενεργός πολιτειότητα αποτελεί στοιχείο του παρόντος και όχι του μέλλοντος, ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα, τη συνεργασία και τη συλλογική ευθύνη των παιδιών (Lundy, 2021· Ryder & Robson, 2023). Επιπλέον, οι προσεγγίσεις που εδράζονται στα δικαιώματα του παιδιού ενισχύουν περαιτέρω τη θεωρητική θεμελίωση του πεδίου, καθώς αναγνωρίζουν τη συμμετοχή ως θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή και όχι ως συμπληρωματική πρακτική (UNICEF, 2022· Ribeiro, 2025).

Ειδικότερα για την προσχολική εκπαίδευση, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής μπορούν να λειτουργούν ως ενεργοί κοινωνικοί δρώντες όταν τους παρέχονται αυθεντικές ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, στον διάλογο και στη συνδιαμόρφωση της σχολικής ζωής. Η δημοκρατία, στο πλαίσιο αυτό, δεν αντιμετωπίζεται ως γνωστικό αντικείμενο αλλά ως καθημερινή πρακτική που συγκροτείται σε μικροκλίμακα μέσα από τις σχολικές ρουτίνες (DeZutter, 2023· Whitington, 2024). Στην προσχολική εκπαίδευση, η ενεργός πολιτειότητα αποκτά ιδιαίτερη θεωρητική και παιδαγωγική σημασία, καθώς η μάθηση οργανώνεται κυρίως γύρω από εμπειρίες σχέσης,

αλληλεπίδρασης και νοηματοδότησης. Η συστηματική ενσωμάτωση συμμετοχικών πρακτικών — όπως η συνδιαμόρφωση κανόνων, η λήψη συλλογικών αποφάσεων και η επίλυση συγκρούσεων — συνιστά μορφές πρώιμης δημοκρατικής άσκησης, οι οποίες συμβάλλουν στη συγκρότηση κοινωνικής ευθύνης και πολιτικής υποκειμενικότητας ήδη από την παιδική ηλικία (UNESCO, 2021· Moss, 2023· Ryder & van Krieken Robson, 2023).

Ωστόσο, παρά τη θεωρητική σύγκλιση, η διεθνής έρευνα επισημαίνει έλλειμμα εμπειρικών μελετών που να εξετάζουν συστηματικά τις παιδαγωγικές πρακτικές ενεργού πολιτειότητας και τα αποτελέσματά τους στην προσχολική ηλικία, καθώς και κρίσιμα ζητήματα εξουσίας και ιεραρχίας στο σχολικό περιβάλλον (Jerome et al., 2024· Xu & Ritchie, 2022). Επιπροσθέτως, στο ελληνικό πλαίσιο, η ενεργός πολιτειότητα στην προσχολική αγωγή παραμένει περιορισμένα διερευνημένο πεδίο, παρά τη θεωρητική της σημασία και τη σύνδεσή της με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις (EU Council, 2023).

Εξαιρετικά περιορισμένες και πολύ πρόσφατες μελέτες και διδακτορικές έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχικής δημοκρατίας, της συνεργατικής μάθησης και της αξιοποίησης ανοικτών και ψηφιακών τεχνολογιών ως μέσων ενδυνάμωσης της παιδικής συμμετοχής στα νηπιαγωγεία (Νάκου, 2024· Καραδήμου & Τσιούμης, 2024). Ειδικότερα, ενώ οι έρευνες αυτές τονίζουν ότι οι εμπειρίες πολιτειότητας στην προσχολική ηλικία συνδέονται άρρηκτα με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη συγκρότηση ταυτότητας και τη διαμόρφωση συλλογικής συνείδησης (Βλαχού, 2020· Παπαδοπούλου, 2022), παράλληλα αναδεικνύουν δυσκολίες εφαρμογής που σχετίζονται με τον γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος και την έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης (Αυγητίδου, 2024· Pitsou & Zotou, 2023).

Το θεσμικό πλαίσιο της ενεργού πολιτειότητας στην ελληνική εκπαίδευση

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση, κομβικό ρόλο διαδραματίζει το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», το οποίο θεσμοθετήθηκε με το ΦΕΚ 6048/Β΄/1-11-2024 και εισάγει συστηματικά την ενεργό πολιτειότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο.

Το ΠΣ «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» διαρθρώνεται σε 17 θεματικές ενότητες, που αντιστοιχούν στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης – Sustainable Development Goals (SDGs) (Μηδενική Φτώχεια, Μηδενική Πείνα, Καλή Υγεία και Ευημερία, Ποιοτική Εκπαίδευση, Ισότητα των Φύλων, Καθαρό Νερό και Αποχέτευση, Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια, Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη, Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές, Μείωση των Ανισοτήτων, Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες, Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή, Δράση για το Κλίμα, Ζωή στο Νερό, Ζωή στη Στεριά, Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί, Συνεργασία για την Επίτευξη των Στόχων) όπως θεσπίστηκαν από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) το 2015, προωθώντας μια ολιστική προσέγγιση της πολιτειότητας ως παιδαγωγικής πρακτικής και αξιακού προσανατολισμού. Απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων (4) ηλικιακών επιπέδων, Νηπιαγωγείο έως Γ΄ τάξη του Δημοτικού, Δ΄ έως ΣΤ’ τάξη του Δημοτικού, Γυμνάσιο και Λύκειο.

Η ένταξη της προσχολικής εκπαίδευσης στο εν λόγω θεσμικό πλαίσιο αναγνωρίζει ρητά τον ρόλο του νηπιαγωγείου ως μικροκοινωνίας δημοκρατικής μάθησης. Οι παιδαγωγικές δράσεις ενεργού πολιτειότητας εστιάζουν στην αυτονομία, τη συμμετοχικότητα, τη βιωματική μάθηση και τη σύνδεση με τα ζητήματα της τοπικής κοινότητας, ενισχύοντας τη φροντίδα για το κοινό αγαθό και την κοινωνική υπευθυνότητα. Υπό αυτή την οπτική, η ενεργός πολιτειότητα συνιστά θεμέλιο της αειφόρου εκπαίδευσης και προϋπόθεση για τη διαμόρφωση κοινωνιών που μαθαίνουν, συνεργάζονται και εξελίσσονται με δημοκρατικούς όρους (EU Council, 2023). Το ΠΣ υλοποιείται μέσω της πραγματοποίησης δράσεων

ενίσχυσης της ενεργού πολιτειότητας: α) σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, β) στις σχολικές δραστηριότητες, γ) στις εκπαιδευτικές εκδρομές, επισκέψεις και περιπάτους, δ) στις ημέρες αφιερωμένες σε θέματα αειφορίας και ενεργού πολιτειότητας.

Το ΠΣ εφαρμόστηκε πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση το 2024-2025, ενώ συνεχίζεται και τη φετινή σχολική χρονιά 2025-2026. Ωστόσο, παρά τη θεωρητική αλλά και κυρίως τη θεσμική αναγνώριση της σημασίας της ενεργού πολιτειότητας, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνει την έλλειψη εκτεταμένων εμπειρικών μελετών που να εστιάζουν συστηματικά στην προσχολική ηλικία και να αξιολογούν μακροπρόθεσμα τα παιδαγωγικά αποτελέσματα τέτοιων πρακτικών (Jerome et al., 2024· Moss, 2023). Ανταποκρινόμενη σε αυτό το ερευνητικό κενό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να χαρτογραφήσει και να αναλύσει δράσεις ενεργού πολιτειότητας που υλοποιήθηκαν σε νηπιαγωγεία των Κυκλάδων κατά το σχολικό έτος 2024–2025, ήτοι το πρώτο έτος εφαρμογής του ΠΣ, διερευνώντας τα παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά και τα οφέλη για τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Μεθοδολογία

Η μελέτη ακολουθεί περιγραφικό ερευνητικό σχεδιασμό με στοιχεία μικτής μεθοδολογίας, καθώς συνδυάζει ποσοτικά δεδομένα (από κλειστές ερωτήσεις) και ποιοτικά δεδομένα (από ανοιχτές ερωτήσεις). Η επιλογή αυτής της προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη για την αποτύπωση τόσο της γενικής τάσης των στάσεων όσο και της εις βάθος κατανόησης των εμπειριών και ανησυχιών των συμμετεχουσών/όντων (Creswell & Plano Clark, 2018).

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει τις προϊστάμενες νηπιαγωγούς που υπηρετούν στα 112 νηπιαγωγεία των Κυκλάδων, κατανεμημένα στα 24 νησιά του συμπλέγματος. Οι συμμετέχουσες ήταν αποκλειστικά γυναίκες προϊστάμενες, δεδομένου ότι δεν υπάρχει άνδρας προϊστάμενος στις σχολικές μονάδες της περιοχής. Η πλήρης συμμετοχή του δείγματος (100%) εξασφαλίζει υψηλή αντιπροσωπευτικότητα σε επίπεδο γεωγραφικής κατανομής και σχολικής δομής.

Η ανάλυση του αριθμού των τμημάτων ανά σχολική μονάδα αποκαλύπτει διαφοροποιήσεις που αποτελούν σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή στη μελέτη:

- 60 νηπιαγωγεία (53,6%) διαθέτουν τρία τμήματα (δύο πρωινά και ένα ολοήμερο),
- 12 νηπιαγωγεία (10,7%) διαθέτουν τέσσερα τμήματα (τρία πρωινά και ένα ολοήμερο ή δύο ολοήμερα σε κάποιες περιπτώσεις),
- 35 νηπιαγωγεία (31,3%) είναι μονοθέσια,
- 5 νηπιαγωγεία διαθέτουν (4,5%) περισσότερα από τέσσερα τμήματα.

Η ποικιλία αυτή επιτρέπει την εξέταση της επίδρασης του μεγέθους σχολικής μονάδας και της δομής τμημάτων στην εφαρμογή δράσεων ενεργού πολιτειότητας, με τις μεταβλητές «αριθμός τμημάτων» και «τύπος τμήματος (πρωινό/ολοήμερο)» ως ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι στάσεις και απόψεις των προϊσταμένων, ο αριθμός των δράσεων και η συμμετοχή των παιδιών λειτουργούν ως εξαρτημένες μεταβλητές.

Η πληρότητα του δείγματος και η καταγραφή όλων των τμημάτων εξασφαλίζουν εσωτερική εγκυρότητα και ελαχιστοποιούν την πιθανότητα μεροληψίας λόγω δειγματοληψίας. Παράλληλα, η καταγραφή

δημογραφικών στοιχείων όπως το νησί, ο αριθμός τμημάτων και μαθητών, επιτρέπει στατιστική περιγραφή και ανάλυση διαστρωμάτωσης, αυξάνοντας την ερμηνευτική ισχύ των αποτελεσμάτων.

Το ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε με σκοπό τη συστηματική αποτύπωση της εφαρμογής των δράσεων ενεργού πολιτειότητας στην προσχολική εκπαίδευση και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που τις υλοποίησαν. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση δομημένων και συγκρίσιμων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων, ενώ είναι συμβατή με έρευνες εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών εφαρμογών προγραμμάτων σπουδών (Cohen, Manion & Morrison, 2018· Creswell & Creswell, 2023).

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τέσσερα διακριτά μέρη, τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικές κατηγορίες μεταβλητών.

Το πρώτο μέρος περιλάμβανε δημογραφικές και οργανωτικές μεταβλητές σχολικής μονάδας, οι οποίες λειτουργούν ως ανεξάρτητες περιγραφικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν: (α) η σχολική μονάδα, (β) το νησί στο οποίο εδρεύει, (γ) ο αριθμός των τμημάτων, και (δ) ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα. Οι μεταβλητές αυτές επιτρέπουν τη χαρτογράφηση του πληθυσμού της έρευνας και τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων με το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως προτείνεται στη σχετική μεθοδολογική βιβλιογραφία (Bryman, 2021).

Το δεύτερο μέρος αφορούσε μεταβλητές υλοποίησης των δράσεων ενεργού πολιτειότητας, οι οποίες αποτυπώνουν τον βαθμό εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών σε επίπεδο σχολείου και τμήματος. Καταγράφηκαν: (α) ο αριθμός/κατανομή των δράσεων ανά σχολική μονάδα, (γ) ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν για την υλοποίηση κάθε δράσης, και (δ) ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν σε κάθε δράση.

Το τρίτο μέρος περιλάμβανε θεματικές μεταβλητές περιεχομένου, και συγκεκριμένα την αντιστοίχιση κάθε δράσης με έναν ή περισσότερους από τους δεκαεπτά Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης. Η μεταβλητή αυτή επιτρέπει την ανάλυση των παιδαγωγικών προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών και τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το θεσμικό πλαίσιο της ενεργού πολιτειότητας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη μεταφράζεται σε πρακτικές επιλογές στο νηπιαγωγείο (UNESCO, 2021· Bear, 2024).

Το τέταρτο μέρος εστίαζε σε αντιληπτικές και αξιολογικές μεταβλητές, οι οποίες αφορούν τις απόψεις των προϊσταμένων των σχολικών μονάδων σχετικά με: (α) τις δυσκολίες και τα εμπόδια κατά την εφαρμογή των δράσεων, (β) τα αντιλαμβανόμενα παιδαγωγικά οφέλη για τα παιδιά, το σχολείο και την κοινότητα. Το μέρος αυτό περιλάμβανε κλειστού τύπου και ανοικτές ερωτήσεις, επιτρέποντας τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Creswell & Plano Clark, 2018). Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να διατυπώσουν προτάσεις βελτίωσης εφαρμογής των δράσεων.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε τον Μάιο του 2025 στα νηπιαγωγεία των Κυκλάδων. Η διάθεση του εργαλείου πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε πιλοτικά σε 5 νηπιαγωγεία πριν από την πλήρη εφαρμογή, για σαφήνεια και αντιπροσωπευτικότητα των ερωτήσεων.

Ζητήματα εγκυρότητας και περιορισμοί της έρευνας

Η ερευνητική εγκυρότητα της μελέτης ενισχύεται από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε στο σύνολο των 112 νηπιαγωγείων των Κυκλάδων και επιτεύχθηκε καθολική ανταπόκριση (100%),

γεγονός που μειώνει τον κίνδυνο σφάλματος επιλογής δείγματος και ενισχύει την εσωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων (Cohen et al., 2018). Η εννοιολογική εγκυρότητα διασφαλίστηκε μέσω της ευθυγράμμισης των ερωτήσεων με: το θεσμικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», τη διεθνή βιβλιογραφία για την ενεργό και βιωματική πολιτειότητα, και τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης ως αναγνωρισμένο πλαίσιο αναφοράς (UNESCO, 2021). Η χρήση συνδυασμού κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων ενισχύει τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, επιτρέποντας τη σύγκλιση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 2021).

Παρά τα παραπάνω, η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, τα δεδομένα βασίζονται σε αυτοαναφορές των προϊσταμένων των σχολικών μονάδων, γεγονός που ενδέχεται να εισάγει κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή ερμηνευτικές μεροληψίες (social desirability bias). Δεύτερον, η μελέτη αποτυπώνει κυρίως αντιλήψεις και δηλωμένες πρακτικές, χωρίς άμεση παρατήρηση της παιδαγωγικής πράξης ή ανεξάρτητη αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως επισημαίνει η σχετική βιβλιογραφία, η αποτίμηση της ενεργού πολιτειότητας απαιτεί συχνά συνδυασμό παρατηρησιακών και συμμετοχικών μεθόδων (Jerome, 2024). Τρίτον, ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας στις Κυκλάδες περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, αν και προσφέρει εις βάθος κατανόηση ενός συγκεκριμένου περιφερειακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η ενεργός πολιτειότητα στην προσχολική εκπαίδευση δεν λειτουργεί ως αποσπασματική καινοτομία, αλλά ως παιδαγωγικός προσανατολισμός που ενσωματώνεται στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Πρώτο και δεύτερο μέρος ερωτηματολογίου έρευνας

Η καθολική εφαρμογή δράσεων ενεργού πολιτειότητας στα νηπιαγωγεία των Κυκλάδων καταδεικνύει ότι το θεσμικό πλαίσιο λειτούργησε ως καταλύτης παιδαγωγικής κινητοποίησης, στοιχείο που συμφωνεί με τη θεωρία της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fullan, 2020).

- Στα μονοθέσια νηπιαγωγεία (35 σχολεία από τα 112), η δράση αναλήφθηκε από έναν εκπαιδευτικό, γεγονός φυσιολογικό λόγω της οργανωτικής δομής, ωστόσο γίνεται ορατό ότι η συμμετοχή είναι λειτουργικά δυνατή ακόμη και σε μικρά περιβάλλοντα (Clark & Moss, 2021).
- Η πλειονότητα των σχολείων (75 σχολεία από τα 112), (68,8%) υλοποίησε τις δράσεις με συνεργασία δύο εκπαιδευτικών, γεγονός που υποδηλώνει μια συλλογική παιδαγωγική προσέγγιση ακόμη και σε σχολεία με περισσότερα τμήματα.
- Η συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών σε αρκετά τμήματα (75 σχολεία από τα 112) αναδεικνύει τη σημασία συνεργατικών πρακτικών για την επιτυχή ενσωμάτωση πολιτειότητας στο σχολικό περιβάλλον (Ryder & van Krieken Robson, 2023).
- Δεν παρατηρήθηκε συμμετοχή άνω των δύο εκπαιδευτικών ανά δράση, γεγονός που ίσως περιορίζει την ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών, αλλά διατηρεί τη συνέπεια εφαρμογής των δράσεων.

Τρίτο μέρος ερωτηματολογίου έρευνας

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε στην αντιστοίχιση κάθε δράσης με έναν ή περισσότερους από τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs), προκειμένου να καταγραφούν οι παιδαγωγικές προτεραιότητες των νηπιαγωγών.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δράσεις των νηπιαγωγείων (συνολικά οι δράσεις όλων των τμημάτων) επικεντρώθηκαν κυρίως στους εξής Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης: *καλή υγεία και ευημερία* (SDG 3), *βιώσιμες πόλεις και κοινότητες* (SDG 11), *συνεργασία για την επίτευξη των στόχων* (SDG 17) και *ζωή στη στεριά* (SDG 15). Αυτή η κατανομή υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε πρακτικές που συνδέουν τη φροντίδα για το περιβάλλον, την κοινωνική ευθύνη και τη συλλογική δράση, αναδεικνύοντας τη σύνδεση της προσχολικής αγωγής με τις θεμελιώδεις αρχές της βιώσιμης και δημοκρατικής εκπαίδευσης (DeZutter, 2023; Whitington, 2024; Akyol, 2025). Η έμφαση σε στόχους που σχετίζονται με την κοινότητα, το περιβάλλον και τη συλλογική ευθύνη επιβεβαιώνει τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας νοηματοδοτούν την πολιτειότητα μέσα από άμεσα βιώσιμες εμπειρίες και όχι αφηρημένες έννοιες (Ryder & van Krieken Robson, 2023· Kallio, 2020).

Επίσης, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή θεωρητική συζήτηση για το lived citizenship, σύμφωνα με την οποία η δημοκρατία ασκείται ως καθημερινή πρακτική σχέσεων, διαλόγου και φροντίδας (Biesta, 2019· Moss, 2023) και η ενεργός πολιτειότητα δεν θεωρείται μόνο μελλοντικός στόχος, αλλά ενσωματώνεται στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από συμμετοχικές, βιωματικές και συνεργατικές πρακτικές (Ryder & van Krieken Robson, 2023; Kallio, 2020). Η επιλογή συγκεκριμένων Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης αντικατοπτρίζει τις παιδαγωγικές προτεραιότητες των νηπιαγωγών, καθώς και τη δυνατότητα του προγράμματος «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» να καθοδηγεί τις δράσεις σε άξονες που συνδέονται με τη δημόσια υγεία, τη βιωσιμότητα των κοινοτήτων και τη συλλογική συμμετοχή.

Τέλος, η υψηλή συχνότητα επιλογής στόχων όπως η υγεία και ευημερία ή οι βιώσιμες πόλεις υποστηρίζει ότι οι προτεραιότητες των νηπιαγωγών συνδέονται με τις βασικές ανάγκες και τον άμεσο χώρο δράσης των παιδιών (UNESCO, 2021).

Τέταρτο μέρος ερωτηματολογίου έρευνας

Το τέταρτο μέρος εστίαζε (α) δυσκολίες/εμπόδια κατά την εφαρμογή των δράσεων, (β) παιδαγωγικά οφέλη για τα παιδιά, το σχολείο και την κοινότητα.

Δυσκολίες εφαρμογής του ΠΣ

Οι απαντήσεις των προϊσταμένων ανέδειξαν ότι οι δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων ενεργού πολιτειότητας εδράζονται πρωτίστως σε θεσμικούς και οργανωτικούς περιορισμούς. Κυρίαρχο εμπόδιο αποτέλεσε η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με τον αυξημένο φόρτο εργασίας των νηπιαγωγών, γεγονός που περιόρισε τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τη συστηματική εφαρμογή των δράσεων. Επιπλέον, καταγράφηκε η καθυστερημένη ενημέρωση των σχολικών μονάδων για το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο, καθώς το σχετικό ΦΕΚ εκδόθηκε μετά την ολοκλήρωση του ετήσιου προγραμματισμού, υπονομεύοντας την οργανική ένταξη των δράσεων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Τέλος, αναδείχθηκε η έλλειψη θεσμικής επιμόρφωσης, κατάρτισης και παιδαγωγικής υποστήριξης πριν από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων, στοιχείο που επηρέασε την ετοιμότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι δυσκολίες δε σχετίζονται με την παιδαγωγική αξία των δράσεων, αλλά με αστοχίες του θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου εφαρμογής, καθώς η επιτυχία των

παιδαγωγικών καινοτομιών εξαρτάται λιγότερο από τη θεωρητική τους ποιότητα και περισσότερο από τις συνθήκες υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Jerome et al., 2024).

Παιδαγωγικά οφέλη της εφαρμογής δράσεων ενεργού πολιτειότητας

Οι δράσεις ενεργού πολιτειότητας συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την αυτοδιάθεση των μαθητών. Μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τα παιδιά αναπτύσσουν δημοκρατικές στάσεις και αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, σε συμφωνία με τις κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές και εμπειρικές προσεγγίσεις της μάθησης (Dewey, 1938). Παράλληλα, οι δράσεις αυτές λειτουργούν ως πλαίσιο συστηματικής καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η υπευθυνότητα, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη θετική ψυχική υγεία και τη σχολική προσαρμογή (CASEL, 2020· OECD, 2018). Η παιδαγωγική τους αξία ενισχύεται όταν εφαρμόζονται με διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική προσέγγιση, ανταποκρινόμενη στην ετερογένεια των μαθησιακών προφίλ της τάξης, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2014).

Προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής των δράσεων ενεργού πολιτειότητας

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα, απαντώντας σε ανοικτού τύπου ερώτηση, προτείνουν την ενίσχυση της βιωματικής διάστασης των δράσεων ενεργού πολιτειότητας, συνδυάζοντας παιχνίδι, σωματική άσκηση και δραστηριότητες σχετικές με τη διατροφή και την υγεία, ώστε να καλλιεργείται η αυτονομία, η υπευθυνότητα και η θετική ψυχική υγεία των παιδιών. Τονίζεται επίσης η ανάγκη εμπλοκής των οικογενειών μέσω κοινών δραστηριοτήτων, ημερολογίων υγείας και ανταλλαγής εμπειριών, για τη σύνδεση σχολείου και οικογένειας. Η συνεργασία με τοπικούς φορείς υγείας και η πραγματοποίηση επισκέψεων ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και τη σύνδεση με την κοινωνία. Η δημιουργική και εικαστική έκφραση, καθώς και η συμμετοχική αποτίμηση των παιδιών, υπογραμμίζουν τη σημασία της αναστοχαστικής διαδικασίας και της ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, συνυφασμένες με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι προτάσεις των συμμετεχουσών στην έρευνα μπορούν να περιγραφούν ως εξής: α) Η ενεργός πολιτειότητα θα πρέπει να ενσωματωθεί ρητά ως διαθεματικός παιδαγωγικός προσανατολισμός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, όχι μόνο ως αυτόνομο πρόγραμμα δράσεων αλλά ως οργανικό στοιχείο της καθημερινής σχολικής πρακτικής, β) Κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις νηπιαγωγούς, με έμφαση στη βιωματική και συμμετοχική παιδαγωγική, στη διαχείριση δημοκρατικών διαδικασιών στην τάξη, και στη σύνδεση της ενεργού πολιτειότητας με τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης και την αειφόρο ανάπτυξη. Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι μακροπρόθεσμη και υποστηρικτική, και όχι αποσπασματική ή τυπικού χαρακτήρα (Fullan, 2020· Jerome et al., 2024), γ) Η αποτελεσματική εφαρμογή δράσεων ενεργού πολιτειότητας προϋποθέτει θεσμικές ρυθμίσεις που θα εξασφαλίζουν επαρκή παιδαγωγικό χρόνο και θα περιορίζουν τον διοικητικό φόρτο των εκπαιδευτικών, ιδίως των προϊσταμένων σχολικών μονάδων, δ) Προτείνεται η θεσμική ενθάρρυνση συνεργασιών μεταξύ σχολείων, τοπικών φορέων, συλλόγων και οικογενειών, ώστε οι δράσεις ενεργού πολιτειότητας να αποκτούν κοινωνικό αποτύπωμα και να λειτουργούν ως πεδία αυθεντικής συμμετοχής των παιδιών, ε) Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης των δράσεων ενεργού πολιτειότητας, που θα συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και θα επιτρέπει τη συγκριτική αποτίμηση πρακτικών σε εθνικό επίπεδο, ενισχύοντας την τεκμηριωμένη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνολικά, οι προτάσεις εστιάζουν σε πρακτικές για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ενεργού πολιτειότητας στην προσχολική εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η ενεργός πολιτειότητα στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως συνεκτικός παιδαγωγικός άξονας που διαπερνά τη σχολική ζωή, όταν εντάσσεται σε σαφές θεσμικό πλαίσιο και υποστηρίζεται από κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Η καθολική υλοποίηση δράσεων ενεργού πολιτειότητας στα νηπιαγωγεία των Κυκλάδων καταδεικνύει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» δε λειτούργησε ως τυπική διοικητική υποχρέωση, αλλά ως πλαίσιο ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών και επανανοηματοδότησης της παιδαγωγικής πράξης.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ενεργός πολιτειότητα στην προσχολική ηλικία νοείται πρωτίστως ως διαδικασία καλλιέργειας στάσεων, αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και όχι ως γνωστικό αντικείμενο. Η συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, συνεργασίας, διαλόγου και φροντίδας του κοινού χώρου αναδείχθηκε ως βασικός μηχανισμός οικοδόμησης δημοκρατικής εμπειρίας, στοιχείο που συνάδει με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της βιωματικής και ενσώματης πολιτειότητας (Biesta, 2019· Ryder & van Krieken Robson, 2023).

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι η επιτυχία των δράσεων συνδέεται άμεσα με οργανωτικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες, όπως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, η ευελιξία του σχολικού χρόνου και η σύνδεση των δράσεων με το άμεσο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι αναφερόμενες δυσκολίες — κυρίως η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και ο αυξημένος διοικητικός φόρτος — υπογραμμίζουν ότι η θεσμοθέτηση καινοτόμων προγραμμάτων δεν αρκεί από μόνη της, εάν δεν συνοδεύεται από δομές στήριξης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η μελέτη τεκμηριώνει ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει ως πυρήνας δημοκρατικής μάθησης και κοινωνικής συνοχής, θέτοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη ενεργών, υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσες αναφορές

Bear, C. (2024). *Early years education for global citizenship*. London, UK: Routledge.

Biesta, G. (2019). *The beautiful risk of education* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

Biesta, G. (2022). *Citizenship and education: Re-imagining civic education in a complex world*. London, UK: Bloomsbury.

Bryman, A. (2021). *Social research methods* (6th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

CASEL (2020). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning framework*. Chicago: CASEL.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London, UK: Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

DeZutter, L. (2023). *Participatory learning in early childhood*. London, UK: Routledge.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

European Union Council. (2023). *Council recommendations on early childhood education and care*. Brussels, Belgium.

Freire, P. (2021). *Pedagogy of freedom*. London, UK: Bloomsbury.

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (6th ed.). London, UK: Routledge.

Jerome, L., Moss, P., & Xu, R. (2024). *Early childhood citizenship: Theory and practice*. Cham, Switzerland: Springer.

Kallio, K. P. (2020). *Children as active citizens: Participatory practices in early childhood*. London, UK: Routledge.

Karakatsani, D., Pliogou, V., & Ortiz Cermeño, J. (2022). *Participatory pedagogy and citizenship education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Lundy, L. (2021). *Children's rights and participation in early education*. London, UK: Routledge.

Moss, P. (2023). *Re-thinking early childhood education for democracy*. Cham, Switzerland: Springer.

OECD. (2018). *The future of education and skills 2030*. Paris, France: OECD Publishing.

Ribeiro, F. (2025). *Child rights and early childhood education*. Cham, Switzerland: Springer.

Ryder, J., & Robson, S. (2023). *Lived citizenship in early years education*. London, UK: Sage.

Ryder, J., & van Krieken Robson, S. (2023). *Everyday democracy in early childhood education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

UNESCO. (2021). *Education for sustainable development and global citizenship*. Paris, France: UNESCO.

UNICEF. (2022). *Children's participation in early learning*. New York, NY: UNICEF.

Whitington, V. (2024). *Everyday democracy in early education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Xu, H., & Ritchie, S. (2022). *Power and participation in early childhood education*. London, UK: Routledge.

Ελληνικές αναφορές

Αυγητίδου, Ε. (2024). *Δημοκρατικές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βλαχού, Δ. (2020). *Κοινωνικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Καραδήμου, Α., & Τσιούμης, Κ. (2024). *Δημοκρατική εκπαίδευση και συμμετοχή παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Νάκου, Δ. (2024). *Πολιτειότητα και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδοπούλου, Ε. (2022). *Η συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Pitsou, M., & Zotou, M. (2023). *Η ενεργός πολιτειότητα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας. (2024). *Πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις ενεργού πολίτη»* (ΦΕΚ 6048/Β΄/1-11-2024). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση



Εκπαιδευτικός συνδικαλισμός σήμερα: διεκδικήσεις, προκλήσεις & προοπτικές

Γεώργιος Ντεντάκης
Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο, τις διεκδικήσεις και τις προοπτικές του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος. Είναι ποσοτική έρευνα, αφού για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμιας κλίμακας Likert. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη γενικευμένη αναγνώριση της αναγκαιότητας του συνδικαλισμού, αλλά και την επιφύλαξη ως προς τη μαζικότητα του και την εμπιστοσύνη στους εκπροσώπους. Οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν προτεραιότητες όπως η αναβάθμιση υποδομών, η επαγγελματική ενδυνάμωση και η διασφάλιση δικαιωμάτων, ενώ τάσσονται υπέρ συνεργατικών και διαλλακτικών μορφών δράσης. Ο επαναπροσδιορισμός στρατηγικής, η ενίσχυση της δημοκρατίας και η σύναψη κοινωνικών συμμαχιών προβάλλουν ως προϋποθέσεις για έναν πιο αποτελεσματικό και σύγχρονο συνδικαλισμό.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτικός συνδικαλισμός, εκπαιδευτικοί, ρόλος, διεκδικήσεις, προοπτική

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται για τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως οργανωμένη ομάδα πίεσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Γενικά, ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός, σύμφωνα με την Τριανταφύλλου (2014), αποτελεί τη συλλογική δράση των εκπαιδευτικών για τη διεκδίκηση των εργασιακών, επιστημονικών και επαγγελματικών τους δικαιωμάτων, καθώς και για τη συμμετοχή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Εστιάζει όχι μόνο σε ζητήματα που αφορούν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και σε ευρύτερα θέματα που σχετίζονται με την ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, την ισότητα ευκαιριών στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ως προς τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, το κορπορατιστικό μοντέλο αναγνωρίζει ομάδες πίεσης στον τομέα της εκπαίδευσης που λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά υπό κρατικό έλεγχο (Δρακάκη, 2018). Εστιάζει στις υποχρεώσεις πολιτών και θεσμών, ενισχύοντας τον ρόλο των τοπικών κοινωνιών στην εκπαιδευτική πολιτική, αρκεί να ακολουθούν τις κεντρικές κατευθύνσεις. Σύμφωνα με την Υφαντή (2012), το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικό διοικητικό έλεγχο, εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και μεγάλες ομάδες πίεσης με δομημένη ιεραρχία. Παρά την αυτονομία τους, οι ομάδες αυτές λειτουργούν εντός των ορίων της κεντρικής εξουσίας (Παπαδάκης, 2003).

Το πλουραλιστικό μοντέλο, αντίθετα, αναγνωρίζει τη δράση οργανωμένων ομάδων, ανεξαρτήτως βαθμού νομιμοποίησης, επηρεάζοντας τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Δρακάκη, 2018). Η αποκέντρωση εξουσίας επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή διαφορετικών συμφερόντων στη χάραξη

εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ακόμη και μέσω σύγκρουσης με την κυβέρνηση (Υφαντή, 2007). Ωστόσο, αυτό το μοντέλο δεν αντικατοπτρίζει την εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκης, 2003).

Τέλος, οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διαπραγμάτευση μεταξύ διαφορετικών ομάδων συμφερόντων (Δρακάκη, 2018). Σύμφωνα με τον Καραμητόπουλο (2019), η συμμετοχή των πολιτών μέσω αμεσοδημοκρατικών διαδικασιών μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική πολιτική. Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων εξαρτάται από ομάδες όπως η ακαδημαϊκή κοινότητα, οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα ΜΜΕ (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Τελικά, η εκπροσώπηση της εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται από τα πρόσωπα που τη διαμορφώνουν και τα συμφέροντα που εκπροσωπούν (Δρακάκη, 2018).

Κυρίως μέρος

Ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός ξεκίνησε στην Ελλάδα ως μία αντίδραση στις δύσκολες εργασιακές συνθήκες των δασκάλων και τις ανεπαρκείς πολιτικές για την εκπαίδευση (Τριανταφύλλου, 2014). Οι πρώτες συνδικαλιστικές ενώσεις οργανώθηκαν στις αρχές του 20ού αιώνα, αντανακλώντας την ανάγκη συλλογικής εκπροσώπησης. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) ιδρύθηκε το 1922 ως κεντρικός φορέας συνδικαλιστικής δράσης για τους δασκάλους. Έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη συλλογική οργάνωση, ενισχύοντας τη φωνή των εκπαιδευτικών απέναντι στο κράτος (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021). Έτσι, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει η Δ.Ο.Ε., ενώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) ως δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις. Σκοπός της Δ.Ο.Ε. είναι η υπεράσπιση των επαγγελματικών και εργασιακών δικαιωμάτων τους, η βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης και η διασφάλιση ποιοτικής, δωρεάν εκπαίδευσης για όλους. Μέσω διαλόγου με την πολιτεία, κινητοποιήσεων και συλλογικών δράσεων, διεκδικεί καλύτερες συνθήκες εργασίας, σύγχρονες υποδομές, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συμμετοχή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, προάγοντας την ενότητα και την αλληλεγγύη στον κλάδο (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021·Αθανασιάδης, 2011).

Η Τριανταφύλου (2014) παρουσιάζει την τυπολογία του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού, που περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες:

- ενώσεις κοινού ενδιαφέροντος, που εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Παράδειγμα αποτελεί η Δ.Ο.Ε.
- ενώσεις εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους, που αφορούν τη διασφάλιση του γνωστικού αντικειμένου στο εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα ή την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας. Παραδείγματα αποτελούν η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία ή η Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- ενώσεις με γενικότερους πολιτικούς στόχους, που επιδιώκουν κοινωνικές αλλαγές μέσω πολιτικής δράσης.

Ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός διαμορφώθηκε σε μεγάλο βαθμό από τις εκάστοτε πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες (Τριανταφύλλου, 2014). Οι διεκδικήσεις της Δ.Ο.Ε. καθρεφτίζουν τις αλλαγές στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και την προσπάθειά τους να επηρεάσουν τις πολιτικές αποφάσεις. Η Δ.Ο.Ε. παραμένει ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχίζει να παίζει καθοριστικό ρόλο στην υπεράσπιση της δημόσιας εκπαίδευσης και των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός δεν περιορίστηκε μόνο σε εργασιακά ζητήματα, αλλά επηρέασε ευρύτερα την κοινωνική αντίληψη για την εκπαίδευση (Τριανταφύλλου, 2014). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα γενικά στοχεύουν στη βελτίωση των

εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών και την προώθηση των συμφερόντων τους μέσω συλλογικής δράσης (Μπάκας, 2011). Ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλει, επηρεαζόμενος από την ιδεολογία, τις συγκυρίες και την οργάνωσή τους. Παρότι συχνά επικεντρώνονται σε εργασιακά ζητήματα, έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι προωθούν καινοτομίες στην εκπαιδευτική πράξη, συμβάλλοντας σε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021). Σύμφωνα με τον Apple (2021), παρατηρείται μετατόπιση από έναν παραδοσιακό συνδικαλισμό επικεντρωμένο σε μισθολογικά και εργασιακά αιτήματα προς μια νέα μορφή «συνδικαλισμού κοινωνικής δικαιοσύνης» (social justice unionism). Τα εκπαιδευτικά σωματεία διευρύνουν τη δράση τους, διεκδικώντας όχι μόνο καλύτερες συνθήκες εργασίας, αλλά και ισότητα, ένταξη και κοινωνική αλλαγή μέσα από την εκπαίδευση (Apple, 2021).

Με βάση τον ρόλο των συνδικαλιστικών ομάδων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η Τριανταφύλλου (2014) αναφέρει τέσσερα μοντέλα. Στο πρώτο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργάτες στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής εκφράζοντας ελεύθερα και προτείνοντας βελτιώσεις ή τροποποιήσεις σε μια σχεδιαζόμενη πολιτική. Στο δεύτερο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν και εκτελούν τις αλλαγές φανερώνοντας ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τρίτο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή, ενώ στο τέταρτο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τον Αλεξανδρόπουλο (2022), οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες που επηρεάζουν τη συνδικαλιστική τους δράση. Αυτές περιλαμβάνουν τη στρατηγική τους θέση στην παραγωγική διαδικασία, τη σχετική αυτονομία στην εργασία τους και την υψηλή εκπαιδευτική τους κατάρτιση. Επιπλέον, ο συγγραφέας επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν αποφάσεις που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι πολιτικοί υπεύθυνοι της εκπαίδευσης ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στις αποφάσεις που σχετίζονται με την εξωτερική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Symeonidis & Stromquist (2020) τονίζουν πως η εφαρμογή πολιτικών αξιολόγησης, διαχειριστικών προτύπων (New Public Management) και ιδιωτικοποίησης μειώνει το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών και δυσχεραίνει τον κοινωνικό τους ρόλο. Τα συνδικάτα καλούνται να υπερασπιστούν το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να αναχαιτίσουν την απορρύθμιση της.

Ακόμη, ο Αλεξανδρόπουλος (2022) αναφέρει την απουσία θεσμοθετημένων διαδικασιών κοινωνικού διαλόγου στην ελληνική κοινωνία, γεγονός που επηρεάζει τη δυνατότητα των συνδικαλιστικών οργανώσεων να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Αυτό το έλλειμμα περιορίζει τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επιπλέον, η κατακερματισμένη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, με διαφοροποιήσεις ως προς τα επίπεδα εκπαίδευσης και τις ειδικότητες, καθιστά δύσκολη τη διαμόρφωση ενιαίων στρατηγικών και στόχων (Αλεξανδρόπουλος, 2022). Η περίπτωση της Ελλάδας, όπως αναλύεται από την Traianou (2023), αναδεικνύει τις δυσκολίες των συνδικάτων να ισορροπήσουν ανάμεσα στον θεσμικό τους ρόλο και την ανάγκη ριζοσπαστικής δράσης. Προβλήματα όπως η μειωμένη συμμετοχή, η εσωτερική διάσπαση και η πολιτική αδράνεια απειλούν τη βιωσιμότητα του κινήματος. Επιπλέον, οι Maton & Stark (2021) τονίζουν τη σημασία της πολιτικής εκπαίδευσης εντός των συνδικαλιστικών οργανώσεων, ως μέσου ενδυνάμωσης και ενεργοποίησης των μελών τους.

Παρά τις προκλήσεις αυτές, υπάρχουν προοπτικές για τον εκπαιδευτικό συνδικαλισμό στην Ελλάδα. Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων και ειδικοτήτων, καθώς και η ενεργός συμμετοχή στη διαμόρφωση

εκπαιδευτικών πολιτικών, μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση του ρόλου των συνδικαλιστικών οργανώσεων (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021). Επιπλέον, η ανάπτυξη στρατηγικών που στοχεύουν στη βελτίωση της δημόσιας εικόνας των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της κοινωνικής τους επιρροής αποτελούν σημαντικές προοπτικές για το μέλλον του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού (Αλεξανδρόπουλος, 2022). Ωστόσο, κατά την περίοδο της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί συνδικαλιστές επέδειξαν σημαντικό ρόλο στη διεκδίκηση ασφαλών συνθηκών διδασκαλίας και προστασίας των επαγγελματικών δικαιωμάτων. Ο Stevenson (2021) κι η έκθεση της Education International (2020) καταγράφουν την παγκόσμια δράση των σωματείων μέσα από στρατηγικές πίεσης, δημόσια παρέμβαση και διάλογο με κυβερνήσεις, αναδεικνύοντας τη λειτουργία τους ως θεσμικοί υπερασπιστές της δημόσιας εκπαίδευσης εν καιρώ κρίσης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το παράδειγμα της Chicago Teachers Union δείχνει πως ένα εκπαιδευτικό σωματείο μπορεί να συνεργαστεί με γονείς, φοιτητές και κινήματα για κοινά κοινωνικά αιτήματα (Stevenson, 2021). Η ενίσχυση της δημοκρατίας και η συμμετοχικότητα αναδεικνύονται ως κεντρικά στοιχειά της νέας συνδικαλιστικής πρακτικής. Παρόμοιες πρακτικές αναδεικνύονται και από τη μελέτη των Weiner & Asselin (2020), που δείχνει πως η αναδυομένη μορφή του "συνδικαλισμού κοινωνικού κινήματος" ενισχύεται από την αμφισβήτηση των ανισοτήτων στο σχολείο και την κοινωνία. Σε πλαίσια όπως η Νότια Αφρική, τα συνδικάτα συμβάλλουν στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξέλιξη, λειτουργώντας ως κοινότητες μάθησης (Makoa & Segalo, 2023). Αυτό αποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός μπορεί να διαδραματίσει και παιδαγωγικό ρόλο, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη των μελών του.

Μέθοδος έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών, που έχουν συνδικαλιστική δράση, και εκπαιδευτικών που δεν έχουν συνδικαλιστική δράση για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα και τον ρόλο που έχει για το επάγγελμα και το έργο τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για αυτό το πόνημα είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο, τον τρόπο διεκδικήσεων και το μέλλον του συνδικαλιστικού κινήματος στο εκπαιδευτικό επάγγελμα;
2. Παρατηρούνται διαφορές απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν συνδικαλιστική δράση και εκπαιδευτικών που δεν έχουν συνδικαλιστική δράση;

Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας επιλέχθηκε ένα δείγμα 40 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες ειδικότητες και σχολεία για το σχολικό έτος 2025-2026, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, οι άνδρες ήταν 16 (40%) και οι γυναίκες 24 (60%). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ήταν 29 (72,5%) και οι αναπληρωτές/τριες 11 (27,5%). Σε σχέση με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας 13 εκπαιδευτικοί (32,5%) εργάζονται 0-10 έτη, 9 εκπαιδευτικοί (22,5%) εργάζονται 11-20 έτη, 10 εκπαιδευτικοί (25%) εργάζονται 21-30 έτη και 8 εκπαιδευτικοί (20%) εργάζονται 31 και άνω έτη. Τέλος, 24 εκπαιδευτικοί (60%) δεν έχουν συνδικαλιστική δράση, ενώ 16 εκπαιδευτικοί (40%) έχουν συνδικαλιστική δράση. Από αυτούς/ες, 6 ανήκουν στην Δημοκρατική Συνεργασία, 6 ανήκουν στο Αυτόνομο Δίκτυο/Ενωτική Κίνηση Εκπαιδευτικών, 2 ανήκουν στην Αγωνιστική Συσπείρωση Εκπαιδευτικών και 2 ανήκουν στους Ελεύθερους Εκπαιδευτικούς

Η έρευνα αυτή είναι ποσοτική και ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert εξασφαλίζοντας ευκολία στην κωδικοποίηση και εξάλειψη του υποκειμενισμού του ερωτώμενου. Η διαβάθμιση της κλίμακας των ερωτήσεων έχει ως εξής: Διαφωνώ απολύτως=1, Διαφωνώ=2, Δεν έχω άποψη=3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ απολύτως=5. Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση

του στατιστικού προγράμματος SPSS.20 και του προγράμματος Microsoft Excel. Έγινε χρήση τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής ανάλυσης. Μέσω αυτών προέκυψε η ερμηνεία των δεδομένων και εξήχθησαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αποτελέσματα έρευνας

Αρχικά, παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο αυτό, τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση.

Πρώτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που απαντούν στις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο Πίνακας 1 περιλαμβάνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις αυτών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ενημερώνονται αρκετά για τα συνδικαλιστικά δρώμενα του κλάδου τους και θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό χρήσιμο και αναγκαίο το συνδικαλιστικό κίνημα στον εκπαιδευτικό κλάδο. Ωστόσο, θεωρούν πως σήμερα το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα δεν είναι μαζικό, ενώ φαίνεται να μην έχουν ξεκάθαρη θέση για το αν μπορούν να βασίζονται στους/στις εκπροσώπους τους στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Πίνακας 1

	N	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
Ενημερώνομαι για τα συνδικαλιστικά δρώμενα του κλάδου μου.	*40*	*2*	*5*	*4,20*	*0,85*
Θεωρώ χρήσιμο & αναγκαίο το συνδικαλιστικό κίνημα στον εκπαιδευτικό κλάδο.	*40*	*4*	*5*	*4,53*	*0,51*
Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα σήμερα είναι μαζικό.	*40*	*1*	*4*	*2,55*	*0,93*
Νιώθω ότι μπορώ να βασίζομαι στους/στις εκπροσώπους του κλάδου μου στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων μου.	*40*	*2*	*5*	*3,38*	*0,98*

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει εκείνο που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν σήμερα για το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα. Φαίνεται να αισθάνονται μια προσδοκία για βελτίωση της δράσης του, ενώ δεν είναι σίγουροι/ες, αν επιθυμούν οι ίδιοι/ες να συμμετάσχουν ενεργά ή αν είναι ικανοποιημένοι/ες από τις διεκδικήσεις του. Επίσης, φαίνεται για τους/τις εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν βρίσκουν σύμφωνους/ες αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση, θυμός και αδιαφορία.

Πίνακας 2: Νιώθω για τη δράση του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος:

	N	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
Προσδοκία για βελτίωση της δράσης του	*40*	*2*	*5*	*4,18*	*0,78*
Διάθεση για ενεργό συμμετοχή εκ μέρους μου	*40*	*1*	*5*	*3,53*	*1,26*
Ικανοποίηση από τις διεκδικήσεις του	*40*	*1*	*5*	*3,08*	*1,05*
Απογοήτευση από την ανεπάρκειά του	*40*	*1*	*5*	*2,98*	*1,10*
Θυμός για μη ηθικές πρακτικές/συμπεριφορές	*40*	*1*	*5*	*2,70*	*1,04*
Αδιαφορία	*40*	*1*	*4*	*2,00*	*0,99*

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγοι που εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συνδικαλιστική δράση. Φαίνεται ότι προκρίνουν θετικά ως λόγο τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των συναδέλφων, ενώ για τις υπόλοιπες κατηγορίες μάλλον δεν έχουν ξεκάθαρη γνώμη.

Πίνακας 3: Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν συνδικαλιστική δράση, το κάνουν για:

	N	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των συναδέλφων	*40*	*2*	*5*	*4,00*	*0,82*
Ενίσχυση της ποιοτικής μάθησης & διδασκαλίας	*40*	*1*	*5*	*3,88*	*1,02*
Προάσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης	*40*	*1*	*5*	*3,65*	*1,12*
Κομματική/πολιτική ενασχόληση	*40*	*1*	*5*	*3,53*	*1,24*
Προσωπικό συμφέρον	*40*	*1*	*5*	*3,48*	*1,30*
Ιεραρχική ανέλιξη	*40*	*1*	*5*	*3,33*	*1,42*

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις προτεραιότητες που το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα οφείλει να θέσει, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος. Σε πολύ μεγάλο βαθμό βλέπουν θετικά σχεδόν όλες τις κατηγορίες, δηλαδή την αναβάθμιση των κτιριακών μονάδων, τα εργασιακά/συνταξιοδοτικά δικαιώματα και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αλλά και τη βελτίωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, την εισαγωγή νέων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Αρνητικά βλέπουν την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 4: Το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα πρέπει να θέσει σε προτεραιότητα:

	N	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
Την αναβάθμιση των κτιριακών υποδομών	*40*	*1*	*5*	*4,38*	*1,00*
Τα εργασιακά/συνταξιοδοτικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών	*40*	*1*	*5*	*4,35*	*0,86*
Την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών	*40*	*1*	*5*	*4,35*	*0,95*
Τη βελτίωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού	*40*	*1*	*5*	*4,30*	*1,07*
Την εισαγωγή νέων & καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας	*40*	*1*	*5*	*4,23*	*0,83*
Τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης	*40*	*1*	*5*	*4,23*	*1,05*
Τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών	*40*	*1*	*5*	*4,03*	*1,00*
Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών & σχολικών μονάδων	*40*	*1*	*5*	*2,60*	*1,26*

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους τρόπους δράσης και διεκδίκησης του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι διαλλακτικοί και μετριοπαθείς, αφού προτιμούν την υποβολή νομοθετικών προτάσεων, τις εκστρατείες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινού στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα εκπαιδευτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή σε επιτροπές διαλόγου με το υπουργείο και φορείς και τη συνεργασία με άλλες συνδικαλιστικές οργανώσεις και συλλόγους γονέων ως τρόπους δράσης και διεκδίκησης. Για ζητήματα συλλαλητηρίων, πορειών, προσφυγών στη δικαιοσύνη ή για απεργίες, στάσεις εργασίας και αποχές φαίνεται ότι είτε δεν έχουν ξεκάθαρη γνώμη είτε ότι δεν συμφωνούν με αυτούς τους τρόπους.

Πίνακας 5: Προτιμώ το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα να ακολουθήσει ως τρόπους δράσης & διεκδίκησης:

	N	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*

Την υποβολή νομοθετικών προτάσεων	*40*	*1*	*5*	*4,43*	*0,78*
Εκστρατείες ενημέρωσης & ευαισθητοποίησης κοινού στα ΜΜΕ	*40*	*1*	*5*	*4,40*	*0,71*
Εκπαιδευτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς	*40*	*2*	*5*	*4,35*	*0,77*
Συμμετοχή σε επιτροπές διαλόγου με ΥΠΑΙΘΑ & φορείς	*40*	*2*	*5*	*4,25*	*0,90*
Συνεργασία με άλλες συνδικαλιστικές οργανώσεις	*40*	*1*	*5*	*4,18*	*0,81*
Συνεργασία με συλλόγους γονέων	*40*	*2*	*5*	*4,15*	*0,89*
Συλλαλητήρια/πορείες/παραστάσεις διαμαρτυρίας	*40*	*1*	*5*	*3,90*	*1,06*
Προσφυγές & καταγγελίες σε δικαστήρια	*40*	*1*	*5*	*3,85*	*1,03*
Αποχές από εξωδιδακτικά καθήκοντα	*40*	*1*	*5*	*3,03*	*1,25*
Απεργίες	*40*	*1*	*5*	*2,93*	*1,21*
Στάσεις εργασίας	*40*	*1*	*5*	*2,88*	*1,28*

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το μέλλον του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος. Φαίνεται ότι προκρίνουν θετικά με μεγάλο βαθμό σχεδόν όλες τις κατηγορίες, αφού επιθυμούν ενίσχυση της δημοκρατίας, της λογοδοσίας και της διαφάνειας, τη συμμαχία με την κοινωνία και άλλες ομάδες πίεσης, τον επαναπροσδιορισμό στόχων και στρατηγικής, αλλά και τη δημιουργία θεματικών ομάδων εργασίας για συγκεκριμένα ζητήματα, εναλλακτικές μορφές κινητοποιήσεων και διεθνής δικτύωση. Δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για τον ψηφιακό συνδικαλισμό.

Πίνακας 6: Για μένα το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα χρειάζεται:

	N	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
Ενίσχυση της δημοκρατίας, της λογοδοσίας & της διαφάνειας	*40*	*3*	*5*	*4,53*	*0,55*
Συμμαχίες με την κοινωνία & άλλες ομάδες πίεσης	*40*	*2*	*5*	*4,48*	*0,68*
Επαναπροσδιορισμός στόχων & στρατηγικής	*40*	*3*	*5*	*4,38*	*0,54*
Δημιουργία θεματικών ομάδων εργασίας για συγκεκριμένα ζητήματα	*40*	*3*	*5*	*4,33*	*0,73*
Εναλλακτικές μορφές κινητοποιήσεων	*40*	*2*	*5*	*4,28*	*0,60*
Διεθνής δικτύωση	*40*	*2*	*5*	*4,25*	*0,71*
Ψηφιακός συνδικαλισμός	*40*	*1*	*5*	*3,73*	*1,15*

Σε αυτό το στάδιο της έρευνας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα (Πίνακας 7), όπως αυτά προέκυψαν από την επαγωγική περιγραφική ανάλυση με τη συσχέτιση της ερώτησης αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει συνδικαλιστική δράση ως ανεξάρτητη μεταβλητή και της των υπολοίπων ερωτήσεων ως εξαρτημένες μεταβλητές. Έτσι, πραγματοποιήθηκε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με το μη

παραμετρικό test Mann-Whitney U. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας καθορίστηκε στην τιμή p=0,050 (Robson, 2010).

Από τον μη-παραμετρικό έλεγχο U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με την ενημέρωση για τα συνδικαλιστικά δρώμενα του εκπαιδευτικού κλάδου παρατηρείται ότι z= -4.009, *p*=.000 και επομένως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Άρα, διαπιστώνεται οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=28,91) ενημερώνονται περισσότερο από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν συνδικαλιστική δράση (MR=14,90).

Ακόμη, ο μη-παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος παρατηρείται ότι z= -2.936, *p*=.003 και επομένως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Άρα, φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=26,25) θεωρούν περισσότερο ότι το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα είναι αναγκαίο και χρήσιμο σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=16,67).

Επιπλέον, ο μη-παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με το αν είναι μαζικό το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα παρατηρείται ότι z=-2.171, *p*=.030 και επομένως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Επομένως, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=23,50) πιστεύουν περισσότερο στη μαζικότητα του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος σε σχέση με εκπαιδευτικούς με συνδικαλιστική δράση (MR=16,00).

Ακόμα, από τον μη-παραμετρικό έλεγχο U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με το αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται σε εκπροσώπους του εκπαιδευτικού κλάδου, προκύπτει ότι z= -2.709, *p*=.007 και άρα υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=26,16) νιώθουν περισσότερο ότι μπορούν να βασίζονται στους/στις εκπροσώπους του εκπαιδευτικού κλάδου σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=16,73).

Πρόσθετα, από τον μη-παραμετρικό έλεγχο U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με την προσδοκία, που νιώθουν, για βελτίωση της δράσης του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος διαπιστώνεται πως z= -2.619, *p*=.009 και υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Άρα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=25,84) προσδοκούν περισσότερο ότι το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα θα βελτιώσει τη δράση του σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=16,94). Επίσης, από τον μη-παραμετρικό έλεγχο U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με τη διάθεση, που νιώθουν, για ενεργό συμμετοχή στο εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα διαπιστώνεται πως z= -3.122, *p*=.002 και υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Άρα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=27,22) επιθυμούν να έχουν περισσότερο ενεργότερη συμμετοχή σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=16,02).

Επιπλέον, ο μη-παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με τους λόγους που εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συνδικαλιστική δράση φανερώνει τρεις λόγους με στατιστική σημαντικότητα. Πρώτον, με z= -2.507, *p*=.012 οι εκπαιδευτικοί χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=24,15) πιστεύουν περισσότερο ότι συνάδελφοί τους αναλαμβάνουν τέτοια δράση για προσωπικό συμφέρον σε σχέση με εκπαιδευτικούς με συνδικαλιστική δράση (MR=15,03). Δεύτερον, με z= -3.280, *p*=.001 οι εκπαιδευτικοί χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=25,29) πιστεύουν περισσότερο ότι συνάδελφοί τους αναλαμβάνουν τέτοια δράση για ιεραρχική εξέλιξη σε σχέση με εκπαιδευτικούς με συνδικαλιστική δράση (MR=13,31). Τρίτον, με z= -2.437, *p*=.015 οι εκπαιδευτικοί χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=24,00) θεωρούν περισσότερο ότι συνάδελφοί τους αναλαμβάνουν τέτοια δράση για κομματική/πολιτική ενασχόληση σε σχέση με εκπαιδευτικούς με συνδικαλιστική δράση (MR=15,25).

Επιπροσθέτως, ο μη-παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με τους τρόπους δράσης και διεκδίκησης, που το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα οφείλει αναδεικνύει τέσσερις τρόπους με στατιστική σημαντικότητα. Πρώτον, με z= -2.643, *p*=.008, οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=26,06) προτιμούν περισσότερο ως τρόπο διεκδίκησης τα συλλαλητήρια σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=16,79). Δεύτερον, με z=-2.606, *p*=.009, οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=25,91) προτιμούν περισσότερο ως τρόπο διεκδίκησης τη συνεργασία με άλλες συνδικαλιστικές οργανώσεις σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=16,90). Τρίτον, με z=-2.094, *p*=.036, οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=24,84) προτιμούν περισσότερο ως τρόπο διεκδίκησης τη συνεργασία με συλλόγους γονέων σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=17,60). Τέταρτον, με z=-2.085, *p*=.037, οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=24,72) προτιμούν περισσότερο ως τρόπο διεκδίκησης τις εκστρατείες ενημέρωσης & ευαισθητοποίησης κοινού στα ΜΜΕ σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=17,69).

Τέλος, ο μη-παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney ως προς την συνδικαλιστική ιδιότητα σε σχέση με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για το τι χρειάζεται το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα διαπίστωσε δυο προτάσεις με στατιστική σημαντικότητα. Πρώτον, z=-2.139, *p*=.032, οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=24,75) προτείνουν περισσότερο τις συμμαχίες με την κοινωνία κι άλλες ομάδες πίεσης σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=17,67). Δεύτερον, με z=-2.094, *p*=.036, οι εκπαιδευτικοί με συνδικαλιστική δράση (MR=24,63) προτείνουν περισσότερο την ενίσχυση της δημοκρατίας, της λογοδοσίας και της διαφάνειας σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς συνδικαλιστική δράση (MR=17,75).

Πίνακας 7: Test U Mann-Whitney ως προς τη συνδικαλιστική δράση. Είμαι συνδικαλιστής/στρια.

	Mean Rank	*U*	*Z*	*p*
Ενημέρωση για τα συνδικαλιστικά δρώμενα του εκπαιδευτικού κλάδου	*Ναι:28,91* *Όχι:14,90*	*57.500*	*-4.009*	*0,000*
Χρησιμότητα και την αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος	*Ναι:26,25* *Όχι:16,67*	*100.000*	*-2.936*	*0,003*
Μαζικότητα εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος	*Ναι:16,00* *Όχι:23,50*	*120.000*	*-2.171*	*0,030*
Εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται σε εκπροσώπους του εκπαιδευτικού κλάδου	*Ναι:26,16* *Όχι:16,73*	*101.500*	*-2.709*	*0,007*
Προσδοκία για βελτίωση της δράσης του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος	*Ναι:25,84* *Όχι:16,94*	*106.500*	*-2.619*	*0,009*
Διάθεση για ενεργό συμμετοχή στο εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα	*Ναι:27,22* *Όχι:16,02*	*84.500*	*-3.122*	*0,002*
Λόγος ανάληψης δράσης: προσωπικό συμφέρον	*Ναι:15,03* *Όχι:24,15*	*104.500*	*-2.507*	*0,012*
Λόγος ανάληψης δράσης: ιεραρχική εξέλιξη	*Ναι:25,29* *Όχι:13,31*	*77.500*	*-3.280*	*0,001*
Λόγος ανάληψης δράσης: κομματική/πολιτική ενασχόληση	*Ναι:15,25* *Όχι:24,00*	*108.000*	*-2.437*	*0,015*

Τρόπος διεκδίκησης: συλλαλητήρια	*Ναι:26,06* *Όχι:16,79*	*103.000*	*-2.643*	*0,008*
Τρόπος διεκδίκησης: συνεργασία με άλλες συνδικαλιστικές οργανώσεις	*Ναι:25,91* *Όχι:16,90*	*105.500*	*-2.606*	*0,009*
Τρόπος διεκδίκησης: συνεργασία με συλλόγους γονέων	*Ναι:24,84* *Όχι:17,60*	*122.500*	*-2.094*	*0,036*
Τρόπος διεκδίκησης: εκστρατείες ενημέρωσης & ευαισθητοποίησης κοινού στα ΜΜΕ	*Ναι:24,72* *Όχι:17,69*	*124.500*	*-2.085*	*0,037*
Προτάσεις: συμμαχίες με την κοινωνία κι άλλες ομάδες πίεσης	*Ναι:24,75* *Όχι:17.67*	*124.000*	*-2.139*	*0,032*
Προτάσεις: ενίσχυση της δημοκρατίας, της λογοδοσίας και της διαφάνειας	*Ναι:24,63* *Όχι:17,75*	*126.000*	*-2.094*	*0,036*

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού, όπως αυτή έχει αναδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Τριανταφύλλου, 2014· Μπάρδα & Κουτούζης, 2021). Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα του συνδικαλιστικού κινήματος, αφού ενημερώνονται αρκετά, γεγονός που συνάδει με την αντίληψη του συνδικάτου ως βασικού θεσμού υπεράσπισης των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών και προώθησης της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό αντανακλά τη θεώρηση του συνδικαλισμού ως οργανωμένης συλλογικής δράσης που αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, αλλά και στη συμβολή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Δρακάκη, 2018).

Παρά την αναγνώριση του ρόλου του, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν επιφυλάξεις αναφορικά με τη μαζικότητα του κινήματος και την εμπιστοσύνη προς τους εκπροσώπους τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις επισημάνσεις του Αλεξανδρόπουλου (2022) και της Traianou (2023) για την κρίση συμμετοχής, τη μειωμένη εμπιστοσύνη και την πολιτική αδράνεια που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό συνδικαλισμό στην Ελλάδα. Επιπλέον, η κατακερματισμένη φύση του επαγγέλματος και η έλλειψη θεσμοθετημένων μηχανισμών κοινωνικού διαλόγου καθιστούν δύσκολη τη διαμόρφωση ενιαίων στρατηγικών και συλλογικών στόχων (Αλεξανδρόπουλος, 2022). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα φαίνεται να διαφοροποιείται στο σημείο που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται μια προσδοκία για βελτίωση της δράσης του συνδικαλιστικού κινήματος.

Ιδιαίτερη αξία έχουν τα ευρήματα που αφορούν στις προτεραιότητες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να θέσει το συνδικαλιστικό κίνημα. Οι συμμετέχοντες/ουσες έδειξαν έντονη στήριξη σε θέματα όπως η αναβάθμιση των υποδομών, τα εργασιακά και συνταξιοδοτικά δικαιώματα, η επαγγελματική ενδυνάμωση, η εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης. Αυτά τα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια τάση διεύρυνσης των στόχων του συνδικαλισμού πέρα από τα στενά εργασιακά ζητήματα, στοιχείο που συνδέεται με την έννοια του «συνδικαλισμού κοινωνικής δικαιοσύνης» (Apple, 2021) και του «συνδικαλισμού κοινωνικού κινήματος» (Weiner & Asselin, 2020), όπως αυτά αναδεικνύονται σε διεθνές επίπεδο.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση δείχνει επιφυλακτικότητα, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τις ανησυχίες της βιβλιογραφίας για τις επιπτώσεις της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και της ιδιωτικοποίησης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Symeonidis & Stromquist, 2020). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει έναν φόβο ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ελέγχου και απορρύθμισης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Αλεξανδρόπουλος, 2022).

Σχετικά με τους τρόπους δράσης, οι συμμετέχοντες/ουσες έδειξαν προτίμηση σε μετριοπαθείς μορφές, όπως η υποβολή νομοθετικών προτάσεων, οι εκστρατείες ενημέρωσης στα ΜΜΕ, τα εκπαιδευτικά σεμινάρια και η συνεργασία με φορείς. Αντίθετα, οι παραδοσιακές μορφές αγώνα, όπως οι απεργίες και οι στάσεις εργασίας, συγκέντρωσαν χαμηλότερες προτιμήσεις. Η διαφοροποίηση αυτή αποτυπώνει τη μετάβαση σε ένα μοντέλο συνδικαλισμού που επιδιώκει ευρύτερες κοινωνικές συμμαχίες και διαπραγματευτική ισχύ παρά συγκρουσιακές πρακτικές, χωρίς όμως να λείπουν και οι φωνές που επιμένουν στη σημασία των μαζικών κινητοποιήσεων (Charney, Hagopian & Peterson, 2021).

Τέλος, οι προτάσεις για το μέλλον του κινήματος αποτυπώνουν μια ξεκάθαρη επιθυμία ανανέωσης: ενίσχυση της δημοκρατίας, της λογοδοσίας και της διαφάνειας, συμμαχίες με την κοινωνία και άλλες ομάδες πίεσης, επαναπροσδιορισμός στόχων και στρατηγικής και ανάπτυξη θεματικών ομάδων εργασίας. Οι προτάσεις αυτές ευθυγραμμίζονται με τη διεθνή τάση για συνδικάτα που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης και φορείς κοινωνικής αλλαγής (Makoa & Segalo, 2023).

Η ανάλυση των διαφορών μεταξύ συνδικαλιστών/στριών και μη συνδικαλιστών/στριών ανέδειξε ενδιαφέρουσες τάσεις. Οι συνδικαλιστές/στριες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ενημερώνονται σημαντικά περισσότερο για τα συνδικαλιστικά δρώμενα σε σύγκριση με τους μη συνδικαλιστές. Αντίστοιχα, οι συνδικαλιστές/στριες απέδωσαν μεγαλύτερη χρησιμότητα στο συνδικαλιστικό κίνημα σε σχέση με τους μη συνδικαλιστές/στριες. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με τη βιβλιογραφία (Maton & Stark, 2021), σύμφωνα με την οποία η ενεργός συμμετοχή ενισχύει την πολιτική εκπαίδευση και την εγρήγορση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι οι μη συνδικαλιστές/στριες εκτίμησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μαζικότητα του κινήματος σε σχέση με τους/τις συνδικαλιστές/στριες. Αυτό πιθανόν οφείλεται στην πιο ρεαλιστική εικόνα που έχουν οι συνδικαλιστές για τα προβλήματα συσπείρωσης, όπως καταγράφεται και στη μελέτη του Αλεξανδρόπουλου (2022). Επιπλέον, οι συνδικαλιστές/στριες δήλωσαν ότι αισθάνονται πως μπορούν να βασίζονται περισσότερο στους εκπροσώπους τους σε σχέση με τους μη συνδικαλιστές, γεγονός που υποδηλώνει την αξία της άμεσης επαφής με τους θεσμούς εκπροσώπησης (Maton & Stark, 2021). Οι συνδικαλιστές/στριες έδειξαν επίσης υψηλότερη προσδοκία για βελτίωση της δράσης του κινήματος και μεγαλύτερη διάθεση για ενεργό συμμετοχή, στοιχείο που αντανακλά την ελπίδα για αλλαγή εκ των έσω και την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό στόχων, όπως τονίζουν οι Weiner & Asselin (2020). Αντιθέτως, οι μη συνδικαλιστές/στριες απέδωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνδικαλιστική δράση σε προσωπικό συμφέρον, ιεραρχική ανέλιξη και κομματική/πολιτική ενασχόληση, γεγονός που αντανακλά τη δυσπιστία απέναντι στα συνδικάτα και τους σκοπούς τους (Traianou, 2023). Τα ευρήματα, επίσης, αντανακλούν τη διάσταση που περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Maton & Stark, 2021) για την ανάγκη πολιτικής εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης των μελών των συνδικαλιστικών οργανώσεων ώστε να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη και η συμμετοχή. Όσον αφορά τους τρόπους διεκδίκησης, οι συνδικαλιστές/στριες προτιμούν περισσότερο τα συλλαλητήρια, τη συνεργασία με άλλες συνδικαλιστικές οργανώσεις, τη συνεργασία με συλλόγους γονέων και τις εκστρατείες ενημέρωσης στα ΜΜΕ. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή τάση για ανάπτυξη συμμαχιών και συμμετοχικότερων μορφών δράσης, όπως επισημαίνουν οι Charney et al. (2021) και ο Stevenson (2021) και η Education International (2020). Τέλος, οι συνδικαλιστές/στριες πρότειναν με μεγαλύτερη έμφαση την ενίσχυση της δημοκρατίας, της λογοδοσίας και της διαφάνειας, καθώς και τη σύναψη συμμαχιών με την κοινωνία και άλλες ομάδες

πίεσης. Αυτό αντανακλά την επιθυμία για έναν συνδικαλισμό που προάγει τη διαφάνεια και λειτουργεί ως μοχλός κοινωνικής αλλαγής, σύμφωνα με τις προτάσεις του Apple (2021) και των Weiner & Asselin (2020).

Συνολικά, η έρευνα δείχνει ότι το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα στην Ελλάδα καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στον θεσμικό του ρόλο και την ανάγκη ριζικών αλλαγών που θα ενισχύσουν τη συμμετοχή, τη διαφάνεια και την κοινωνική του απήχηση. Ο επαναπροσδιορισμός της στρατηγικής του, η καλλιέργεια συμμαχιών και η ενίσχυση της εσωτερικής δημοκρατίας αποτελούν προϋποθέσεις για την αναβάθμιση του ρόλου του στον σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό χάρτη.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημασία και τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή αποτυπώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και τα συμπεράσματα δεν μπορούν γενικευτούν. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σε μεγάλο βαθμό τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα του συνδικαλιστικού κινήματος ως θεσμικού πυλώνα υπεράσπισης των δικαιωμάτων τους και προώθησης της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη προσδοκίας για βελτίωση της δράσης του συνδικαλιστικού κινήματος, γεγονός που αντανακλά τη διάθεση για έναν πιο αποτελεσματικό και ανανεωμένο συνδικαλιστικό λόγο και πρακτική.

Ωστόσο, η έρευνα αποκάλυψε και τις αδυναμίες του σημερινού συνδικαλιστικού κινήματος, όπως η έλλειψη μαζικότητας και η περιορισμένη εμπιστοσύνη στους εκπροσώπους του. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με τη γενικότερη κρίση συμμετοχής και την πολιτική αδράνεια που καταγράφεται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η διαφοροποίηση ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς με και χωρίς συνδικαλιστική δράση: οι πρώτοι/ες εμφανίζονται πιο ενημερωμένοι/ες, πιο πρόθυμοι/ες για ενεργό συμμετοχή και με ισχυρότερη εμπιστοσύνη προς τους/τις εκπροσώπους, ενώ οι δεύτεροι/ες αποδίδουν συχνότερα τη συνδικαλιστική δράση σε προσωπικά ή κομματικά κίνητρα.

Ως προς τις προτεραιότητες του συνδικαλιστικού κινήματος, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την ανάγκη εστίασης σε ζητήματα όπως η αναβάθμιση των υποδομών, η διασφάλιση εργασιακών και συνταξιοδοτικών δικαιωμάτων, η επαγγελματική ενδυνάμωση και η εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Παράλληλα, εξέφρασαν επιφυλάξεις ως προς την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, αντικατοπτρίζοντας τους φόβους για εργαλειοποίηση της αξιολόγησης και υπονόμευση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Οι προτιμήσεις τους ως προς τους τρόπους διεκδίκησης δείχνουν μια στροφή προς μετριοπαθείς και συνεργατικές μορφές δράσης, όπως η υποβολή νομοθετικών προτάσεων, οι εκστρατείες ενημέρωσης, οι συνεργασίες με άλλους φορείς και η συμμετοχή σε επιτροπές διαλόγου, ενώ οι πιο παραδοσιακές μορφές κινητοποίησης (απεργίες, στάσεις εργασίας) φαίνεται να συγκεντρώνουν χαμηλότερη αποδοχή. Οι συνδικαλιστές/στριες εκπαιδευτικοί ωστόσο εκτιμούν περισσότερο τη σημασία της κοινωνικής συμμαχίας, της συμμετοχής σε μαζικές κινητοποιήσεις και της ενίσχυσης της εσωτερικής δημοκρατίας των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Συνολικά, η έρευνα καταδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα βρίσκεται σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι: καλείται να υπερβεί την εσωστρέφεια και τα προβλήματα συμμετοχής, να ενισχύσει τη διαφάνεια και τη δημοκρατική λειτουργία του και να διαμορφώσει νέες στρατηγικές που θα συνδυάζουν τη θεσμική του παρουσία με τον ρόλο του ως φορέα κοινωνικής αλλαγής. Η ενίσχυση της

πολιτικής εκπαίδευσης των μελών του, η καλλιέργεια συμμαχιών με την κοινωνία και η προσαρμογή στις σύγχρονες προκλήσεις, όπως η ανάπτυξη ψηφιακού συνδικαλισμού, αποτελούν προϋποθέσεις για την αναβάθμιση του ρόλου του στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (2021). On the Role of Teacher Unions in Social Justice. *Educational Policy*, 37(4), 1179-1188. https://doi.org/10.1177/08959048211049418

Charney, M., Hagopian, J. & Peterson, B. (2021). *Teacher Unions and Social Justice: Organizing for the Schools and Communities Our Students Deserve*. Milwaukee: Rethinking Schools Ltd.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Μτφρ Ν. Κουβαράκου). Εκδόσεις Ίων

Education International (2020). Covid-19 and Education: How Education Unions are Responding.

Makoa, M. M., & Segalo , L. J. (2023). Teacher trade unions, unionization of novice teachers, implications for professional development in South Africa. *ScienceRise*, (4), 51-58. https://doi.org/10.21303/2313-8416.2023.003246

Maton, R. & Stark, A. (2021). Educators learning through struggle: Political education in social justice caucuses. *Journal of Educational Change*, 24(2), 1-25. http://dx.doi.org/10.1007/s10833-021-09444-0

Stevenson, H. (2021). *Education unions leading in a pandemic: the reality behind the headlines*. Education International

Symeonidis, V. & Stromquist, N. P. (2020). Teacher status and the role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia Paedagogica*, 25(2), 23-46. https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2

Traianou, A. (2023). After the last good year: trade unions and educational reform in Greece. *Globalisation, Societies and Education*, 23(1), 15–31. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2294139

Weiner, L., & Asselin, C. (2020). Learning from Lacunae in Research: Making Sense of Teachers' Labor Activism. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 226- 270. http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5090

Αθανασιάδης, Χ. (2011). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική: όψεις του 20ού αιώνα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορία της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις* τ. Β'(σσ.1009-1030). Gutenberg.

Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2022). *Επαγγελματικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Ορισμένες επισημάνσεις*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΘ, τεύχος 75, 31-54 https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2022.901

Δρακάκη, Μ. (2018). *Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). ΕΚΤ.

Καραμητόπουλος, Θ. (2019). *Θεωρία των θεσμών (institutional theory) και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής: η περίπτωση της Ελλάδας*. Στο Σ. Χ. Πανταζής κ.ά. (Επιμ.), 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ι.Α.Κ.Ε. "Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση", Πρακτικά Συνεδρίου: Τόμος Α΄ (σσ. 240-247). https://www.researchgate.net/publication/335504799_Karametopoulos_TH_2019_Theoria_ton_thesmon_institutional_theory_kai_charaxe_ekpaideutikes_politikes_e_periptose_tes_Elladas_Sto_S_CH_Pantazes_ka_Epim_5o_Diethnes_Epistemoniko_Synedrio_IAKE_E_diepistem

Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΖ, τεύχος 68, 126-146.

Μπάκας, Θ. (2011). *Η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ούαιώνα (1974-2000).* tinyurl.com/ycfhceyd

Μπάρδα Δ., & Κουτούζης Μ. (2021). Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της ΔΟΕ για την αξιολόγηση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 134–155. https://doi.org/10.12681/dial.23098

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)* (3η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.

Τριανταφύλλου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). ΕΚΤ.

Υφαντή, Α. (2012). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Εκδόσεις Λιβάνη

Μετασχηματιστική Ηγεσία στην Προσχολική Εκπαίδευση. Ουτοπία ή ανάγκη; διερεύνησης των απόψεων των Νηπιαγωγών

Γεωργία Λιουδάκη
Νηπιαγωγός 9ο Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου
Ζαχαρίας Παληός
Μέλος ΔΕΠ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η οικονομική ύφεση και η συνακόλουθη κοινωνική κρίση που έπληξαν αρκετές ευρωπαϊκές χώρες διαμόρφωσαν ευνοϊκές συνθήκες για την ανάδυση στοιχείων του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στους οποίους παραδοσιακά κυριαρχεί ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης. Η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1994), συγκροτείται από τέσσερις βασικές διαστάσεις: την εξιδανικευμένη επιρροή, την εμπνευσμένη κινητοποίηση, τη διανοητική διέγερση και την εξατομικευμένη υποστήριξη. Διευθυντές που επιδεικνύουν τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρείται ότι επηρεάζουν θετικά τόσο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η παρούσα ποιοτική μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στον χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, έναν τομέα για τον οποίο η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη. Ειδικότερα, εξετάζεται ο βαθμός υιοθέτησης και εφαρμογής μετασχηματιστικών πρακτικών από τις Διευθύντριες/Προϊσταμένες των Νηπιαγωγείων, μέσα από την οπτική των νηπιαγωγών. Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα (12) νηπιαγωγοί της Περιφερειακής Ενότητας Ρεθύμνου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και ακολούθησε θεματική ανάλυση. Αναφορικά με τις τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας του μοντέλου των Bass και Avolio (1994), οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε καθεμία ξεχωριστά, παραθέτοντας ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφορών και πρακτικών που υιοθετούσαν οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων. Συνολικά, καταγράφηκε θετική αξιολόγηση του ηγετικού τους ρόλου, με αναφορές σε συγκεκριμένες πρακτικές, όπως η ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η αξιοποίηση ηθικών και δημοκρατικών αξιών ως πλαίσιο λήψης αποφάσεων, η έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και της πολυπρισματικής προσέγγισης των προβλημάτων, καθώς και η εξατομικευμένη υποστήριξη των νηπιαγωγών. Παράλληλα, αναδείχθηκαν παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών, με κυριότερους τη δυσκολία διαχείρισης περιορισμένων πόρων, τον αυξημένο διοικητικό φόρτο εργασίας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα και τα εμπόδια που απορρέουν από τη γραφειοκρατική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις Κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, Προσχολική εκπαίδευση, Ηγεσία στην εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί διαχρονικά κεντρικό αντικείμενο ερευνητικού και πολιτικού ενδιαφέροντος, κυρίως λόγω της διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων και του ενισχυμένου πλαισίου λογοδοσίας εντός του οποίου καλούνται να λειτουργήσουν (Hitt & Tucker, 2016· Leithwood, 2010· Muijs, 2010). Η αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων συνιστά κρίσιμο ζήτημα δημόσιας πολιτικής, καθώς σημαντικό ποσοστό των δημόσιων δαπανών στις χώρες του ΟΟΣΑ κατευθύνεται στην εκπαίδευση (ΟΟΣΑ, 2013). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει συστηματικά ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της επιρροής στους εκπαιδευτικούς και στη χάραξη της οργανωσιακής πολιτικής των σχολικών μονάδων (Daniels, Hondeghem & Dochy, 2019· Hitt & Tucker, 2016).

Στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας, οι Bush και Glover (2003) τονίζουν τη σημασία των αξιών και του οράματος, ορίζοντας την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής που εδράζεται σε κοινά αποδεκτές πεποιθήσεις και οδηγεί στη διαμόρφωση και προώθηση ενός συλλογικού σχολικού οράματος. Η αποτελεσματική ηγεσία συνδέεται αφενός με τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου και αφετέρου με τη δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού στους στόχους του οργανισμού. Αντίστοιχα, οι Grissom, Loeb και Master (2013) επισημαίνουν ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες κατανοούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, διαχειρίζονται αποδοτικά τους πόρους και διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Συνεπώς, η εκπαιδευτική ηγεσία δεν περιορίζεται σε ατομική πρακτική, αλλά συνιστά μια συλλογική διαδικασία επιρροής που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός θετικού και βιώσιμου μαθησιακού κλίματος. Το κλίμα αυτό βιώνεται ως προστιθέμενη αξία από όλους τους εμπλεκόμενους—μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα—και υποστηρίζει τη συνοχή, την αποτελεσματικότητα και τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού.

Θέματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας – Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι το πλέον κεντρικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας είναι η εστίαση των διευθυντών στη διδασκαλία και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες αφιερώνουν ουσιαστικό χρόνο στην ανάπτυξη, παρακολούθηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και στην αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου των μαθητών (Dös & Savas, 2015· Grissom et al., 2013· Supovitz et al., 2010). Η ενεργός υποστήριξη της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Supovitz et al., 2010).

Ένα δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό αφορά την αποτελεσματική επικοινωνία και τη διατήρηση λειτουργικών ενδοσχολικών και εξωσχολικών σχέσεων. Οι διευθυντές που διασφαλίζουν ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας και εκπροσωπούν ενεργά το σχολείο προς το προσωπικό, τους γονείς και την τοπική κοινότητα ενισχύουν τη δέσμευση και τη συνοχή του οργανισμού (Grissom & Loeb, 2011· Kondakci & Sivri, 2014). Η σαφής επικοινωνία του σχολικού οράματος, των στόχων και των επιτευγμάτων συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η οποία αναγνωρίζεται ευρέως ως στοιχείο αποτελεσματικής ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 2005· May et al., 2012· Schneider & Burton, 2005).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στη συμβολή της ηγεσίας στη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Το σχολικό κλίμα, ως σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό του σχολικού

περιβάλλοντος, επηρεάζεται καθοριστικά από την ηγεσία και διαμορφώνει τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις των μελών του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2013). Παράλληλα, η σχολική κουλτούρα, ως σύνολο αξιών, κανόνων και πρακτικών, συνδέεται άμεσα με την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Daniels et al., 2019· Supovitz et al., 2010). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές που οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης με το προσωπικό τους συμβάλλουν έμμεσα αλλά ουσιαστικά στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (May et al., 2012). Η συμμετοχή των διευθυντών στη διαμόρφωση και υλοποίηση του σχολικού οράματος, σε συνδυασμό με υψηλές προσδοκίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, αποτελεί επίσης χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας (Dös & Savas, 2015· Sahenk, 2010). Οι αποτελεσματικοί ηγέτες παρέχουν συστηματική ανατροφοδότηση, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις επιτυχίες και ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό (Ross & Gray, 2006· Supovitz et al., 2010).

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα, οι διευθυντές δεν έχουν αρμοδιότητα στην επιλογή ή τοποθέτηση προσωπικού, γεγονός που περιορίζει την επιρροή τους στη στελέχωση των σχολείων (Saiti, 2012). Το σχολικό πλαίσιο αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία όχι ως χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας, αλλά ως καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τη δυνατότητα των διευθυντών να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη συνολική σχολική επίδοση (Grissom et al., 2013). Ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συχνή κινητικότητα των εκπαιδευτικών έχει σημαντικές διοικητικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις, όπως η διατάραξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, η αποδυνάμωση του σχολικού κλίματος και η απώλεια συνέχειας στις μαθησιακές πρακτικές (Saiti, 2012· Saitis & Menon, 2004).

Συνολικά, η έρευνα καταδεικνύει ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν συνίσταται σε ένα σύνολο τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά σε μια δυναμική, ανθρωποκεντρική διαδικασία, στενά συνδεδεμένη με τις αξίες, τις σχέσεις και την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Υπό αυτή την έννοια, η διαχείριση ανθρώπινων πόρων αποτελεί θεμέλιο της συνολικής ποιότητας του σχολικού οργανισμού (Saiti, 2012).

Το μοντέλο της μετασχηματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση

Τα ηγετικά στυλ στην εκπαίδευση συνιστούν διακριτές αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενες διαδικασίες. Σε υψηλά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, ωστόσο, η υιοθέτηση μετασχηματιστικών χαρακτηριστικών, όπως το κοινό όραμα, ο προσανατολισμός στην καινοτομία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται περιορισμένη (Γκόλια, 2014). Το θεσμικό πλαίσιο, συνεπώς, λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την ανάπτυξη περισσότερο συμμετοχικών και συνεργατικών μορφών ηγεσίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία διαφοροποιείται από την παιδαγωγική ηγεσία, καθώς περιγράφεται ως συλλογικό μοντέλο που επιδιώκει την αλλαγή μέσω διαδικασιών «από κάτω προς τα πάνω» και δίνει έμφαση στη συνεργασία και στη συμμετοχή (Aas & Brandmo, 2016). Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει συνδεθεί συστηματικά με τη σχολική βελτίωση και την επίδοση των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 1999· Leithwood & Sleegers, 2006· Sun & Leithwood, 2012). Ιδιαίτερα κρίσιμες θεωρούνται η οικοδόμηση συνεργατικών δομών και η εξατομικευμένη υποστήριξη, οι οποίες συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών στόχων (Sun & Leithwood, 2012). Επιπλέον, η ενσωμάτωση στοιχείων διδακτικής διαχείρισης καθιστά τη μετασχηματιστική ηγεσία περισσότερο λειτουργική στο σχολικό πλαίσιο (Sun & Leithwood, 2012). Οι αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με τον Bass, θεωρούνται γενικεύσιμες και ανεξάρτητες από το εκάστοτε πλαίσιο ή πολιτισμικές συνθήκες (Yu et al., 2002). Ωστόσο, η εμπειρική τεκμηρίωση αυτής της υπόθεσης στον χώρο της εκπαίδευσης παραμένει περιορισμένη και μη οριστική.

Η σύγχρονη έρευνα επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορεί πλέον να προσεγγίζεται αποκλειστικά μέσα από μία θεωρία ή από την οπτική ενός μόνο προσώπου. Οι αυξημένες ευθύνες και πιέσεις που δέχονται οι διευθυντές σχολείων καθιστούν αναγκαία τη θεώρηση της ηγεσίας ως συλλογικής και κατανεμημένης διαδικασίας (Leithwood et al., 2008). Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής, της μετασχηματιστικής και της διανεμημένης ηγεσίας, καθώς ο συνδυασμός τους φαίνεται να έχει ισχυρότερη επίδραση στις σχολικές επιδόσεις (Marks & Printy, 2003). Παράλληλα, η παιδαγωγική ηγεσία θεωρείται αναγκαίο συμπλήρωμα της μετασχηματιστικής, καθώς εισάγει τη διδακτική διάσταση που απουσιάζει από γενικότερες θεωρίες ηγεσίας (Robinson et al., 2009).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ιδιαίτερα επίκαιρη θεωρία σε μετα-γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου η παραδοσιακή ιεραρχική εξουσία αποδεικνύεται λιγότερο αποτελεσματική (Berkovich, 2016). Παρά τη σημασία της, έχει δεχθεί έντονη κριτική για την έλλειψη σαφούς εννοιολογικού προσδιορισμού. Η κλασική προσέγγιση των Bass και Avolio (1994) περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη εκτίμηση. Ωστόσο, έχει επισημανθεί ότι τα όρια μεταξύ των διαστάσεων αυτών είναι συχνά ασαφή (Van Knippenberg & Sitkin, 2013). Παράλληλα, το ευρέως χρησιμοποιούμενο Ερωτηματολόγιο Πολλαπλών Παραγόντων Ηγεσίας (MLQ) έχει επικριθεί για υψηλές συσχετίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας με άλλες μορφές ηγεσίας, γεγονός που εγείρει ζητήματα διακριτικής εγκυρότητας της θεωρίας (Leithwood & Jantzi, 2005· Van Knippenberg & Sitkin, 2013)

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παιδαγωγική ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο αλλά ταχέως αναπτυσσόμενο πεδίο έρευνας. Κεντρικές μορφές στη διαμόρφωσή της υπήρξαν η Lilian Katz στις Ηνωμένες Πολιτείες και ο Iram Siraj-Blatchford στο Ηνωμένο Βασίλειο (Heikka & Waniganayake, 2011). Καθοριστικό σημείο αναφοράς αποτελεί το έργο των Kagan και Bowman (1997), οι οποίοι εισήγαγαν ένα πολυδιάστατο πλαίσιο ηγεσίας στην πρώιμη παιδική ηλικία, το οποίο περιλαμβάνει τη διοικητική, παιδαγωγική, υποστηρικτική, κοινοτική και εννοιολογική διάσταση. Το πλαίσιο αυτό διεύρυνε την αντίληψη της ηγεσίας πέρα από τη διοίκηση, αναγνωρίζοντας τον σύνθετο και πολυλειτουργικό χαρακτήρα της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Η παιδαγωγική ηγεσία, σύμφωνα με την Katz (1997), συνδέεται άρρηκτα με παιδαγωγικές θεωρίες, διδακτικές πρακτικές και ιδεολογικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, τη μάθηση και τους στόχους της. Αντίστοιχα, ο Siraj-Blatchford (1999, 2009) ανέδειξε βασικούς παιδαγωγικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση στην προσχολική ηλικία, όπως οι εκπαιδευτικές τεχνικές, η ενθάρρυνση της συμμετοχής και η προώθηση της ενεργού δέσμευσης των παιδιών, διακρίνοντας σαφώς την παιδαγωγική από το πρόγραμμα σπουδών.

Οι Heikka και Waniganayake (2011) πρότειναν μια πιο λειτουργική προσέγγιση, διαχωρίζοντας τις ευθύνες της ηγεσίας στην πρώιμη παιδική ηλικία σε επιμέρους τομείς, όπως η φροντίδα και διδασκαλία, η οργάνωση των υπηρεσιών, το εργασιακό περιβάλλον και η διοικητική και παιδαγωγική εξειδίκευση. Παρά τις θεωρητικές προσεγγίσεις, η απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της ηγεσίας και της παιδαγωγικής εξακολουθεί να δυσχεραίνει τη θεωρητική και εμπειρική αποσαφήνιση της έννοιας της παιδαγωγικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Η παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία επηρεάζεται από ένα πλέγμα εθνικών και τοπικών πολιτικών, διδακτικών πρακτικών και θεωριών του προγράμματος σπουδών, τα οποία συγκροτούν το λεγόμενο «παιδαγωγικό τρίγωνο». Η ηγεσία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διασύνδεση αυτών των παραμέτρων και στη διαμόρφωση συνεκτικών παιδαγωγικών πρακτικών. Παράλληλα, η ηγεσία στην εκπαίδευση φέρει

έντονο πολιτικό χαρακτήρα, καθώς εγείρει ζητήματα επαγγελματικής αυτονομίας και σχέσεων εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διοικητικών αρχών (Katz, 1997).

Η διεθνής έρευνα καταδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί συχνά εμφανίζονται ως «απρόθυμοι ηγέτες», λόγω επαγγελματικών κουλτούρων που ευνοούν την ισότητα και αποθαρρύνουν τη διαφοροποίηση ρόλων (Ebbeck & Waniganayake, 2004· Rodd, 2006· Li, 2015). Ωστόσο, μελέτες έχουν δείξει ότι η κοινή κατανόηση παιδαγωγικών αξιών και η συνεργατική κουλτούρα ενισχύουν την αποτελεσματική άσκηση παιδαγωγικής και κατανεμημένης ηγεσίας (Lunn & Bishop, 2002· Siraj-Blatchford & Manni, 2007).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η προσχολική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό, με περιορισμένη θεσμική αυτονομία των σχολικών μονάδων και έμφαση στην αρχαιότητα κατά την επιλογή στελεχών, εις βάρος των ηγετικών δεξιοτήτων (Saiti, 2012). Παρά τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα σπουδών και στη θεσμική οργάνωση του νηπιαγωγείου, η ηγεσία στην εκπαίδευση εξακολουθεί να ασκείται σε στενά διοικητικά πλαίσια, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης μετασχηματιστικών και συνεργατικών μορφών ηγεσίας.

Συνολικά, η ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας ποιότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης, απαιτώντας θεσμική ενίσχυση, σαφή ρόλο των εκπαιδευτικών και συστηματική επιμόρφωση των στελεχών, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύνθετες παιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Καλλιοντζή και Ιορδανίδη (2019) «παρά την αυστηρή οριοθέτηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και λειτουργιών από τη νομοθεσία στα πλαίσια συγκεντρωτικού συστήματος, παρατηρείται συχνά σύγχυση ή και ταύτιση μεταξύ των εννοιών ηγεσίας και διεύθυνσης των σχολείων». Η οικονομική κρίση είχε μακροχρόνια και διαρκή επίδραση σε πολλές χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα (Menon, 2021), που οδήγησε σε άνευ προηγουμένου αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Η Ελλάδα είναι μια χώρα που έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική κρίση και την ευρωπαϊκή μεταναστευτική κρίση (Zambeta, 2014). Είναι πιθανό η μετασχηματιστική ηγεσία να είναι περισσότερο σημαντική σε περιόδους που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις και αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν τις νέες πραγματικότητες στη σχολική μονάδα (Bass 1985). Ωστόσο, ο βαθμός που εμφανίζονται μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές σε περιόδους κρίσης δεν έχει εξεταστεί επαρκώς στη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την προσχολική εκπαίδευση και η περιορισμένη έρευνα για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε αυτήν τη βαθμίδα στο σύγχρονο, ραγδαία εξελισσόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21ου αιώνα πλαισίωσαν τον σκοπό της τρέχουσας μελέτης.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης της δημόσιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Ρεθύμνου σχετικά με τις ηγετικές πρακτικές που υιοθετούνται στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν. Η έρευνα εστιάζει στον εντοπισμό και την αποτύπωση στοιχείων μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως αυτή περιγράφεται στο θεωρητικό μοντέλο των Bass και Avolio (1994), και ειδικότερα στις επιμέρους διαστάσεις της.

Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

E1. Πώς περιγράφουν οι νηπιαγωγοί της Περιφερειακής Ενότητας Ρεθύμνου την εμπειρία τους από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας και σε ποιον βαθμό εντοπίζονται, κυριαρχούν ή απουσιάζουν στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με το μοντέλο των Bass και Avolio (1994);

E2. Σε ποιον βαθμό οι διευθυντές/προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων υιοθετούν μια θετική στάση απέναντι στην αλλαγή, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, και ποιοι παράγοντες ή δυσκολίες φαίνεται να παρεμποδίζουν την εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών και την ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών στην προσχολική εκπαίδευση;

Μέθοδος και ερευνητική διαδικασία

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των ηγετικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση, με έμφαση στην ανάδειξη πτυχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως αυτή περιγράφεται από τους Bass και Avolio (1994). Υιοθετήθηκε ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός, καθώς κρίθηκε κατάλληλος για την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων πρόσωπο με πρόσωπο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις των Bogdan και Biklen (2003), οι οποίες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους γύρω από συγκεκριμένα ερευνητικά ζητήματα. Το πρωτόκολλο συνέντευξης βασίστηκε σε θεωρητικούς άξονες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και σε αντίστοιχες ποιοτικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της αλυσιδωτής (snowball) δειγματοληψίας, η οποία ενδείκνυται για ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας και εστιάζει στην κατανόηση εμπειριών και πλαισίων (Creswell, 2016). Αρχικά επιλέχθηκαν άτομα-κλειδιά από τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία συνέβαλαν στον εντοπισμό επιπλέον συμμετεχόντων.

Το δείγμα αποτελούνταν από 12 νηπιαγωγούς που υπηρετούσαν σε πέντε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Ρεθύμνου (αστικά, ημιαστικά και αγροτικά). Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σημαντικό ποσοστό διέθετε μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους σπουδών ή δεύτερο πτυχίο, γεγονός που αντανακλά τη σύγχρονη τάση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση (Eurydice, 2019). Επιπλέον, οι περισσότεροι είχαν εμπειρία άσκησης διοικητικών ή ηγετικών καθηκόντων. Τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, σύμφωνα με τις συστάσεις του Creswell (2016).

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Ποιοτικής Μελέτης		
Δημογραφικά Στοιχεία	*Συμμετέχοντες*	*Σύνολο*
Ηλικία	*25 - 35 ετών N1, N2, N3,* *36 - 46 ετών N5, N6, N7, N9, N11, N12* *47 - 57 ετών N4, N8, N10*	*3* *6* *3*
Μεταπτυχιακός Τίτλος	*N9, N11, N12*	*3*
Διδακτορικός Τίτλος	*N9*	*1*
Δεύτερο Πτυχίο	*N11, N12*	*2*
Προϋπηρεσία	*2-10 έτη N1, N2, N3, N8, N12* *11-20 έτη N4, N5, N6, N7, N9, N11* *>20 έτη N10*	*5* *6* *1*
Θητεία σε θέση ευθύνης	*N3, N4, N5, N7, N7, N8, N9, N10, N11*	*9*

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Ποιοτικής Μελέτης

Τα νηπιαγωγεία στα οποία υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες λειτουργούσαν με πρωινά και ολοήμερα τμήματα και εξυπηρετούσαν μαθητικό πληθυσμό με ποικίλο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Σε όλα φοιτούσαν παιδιά αλλοδαπής καταγωγής, με διαφοροποιήσεις ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης οργανώθηκαν γύρω από τις τέσσερις βασικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας: (α) εξιδανικευμένη επιρροή, (β) εμπνευσμένο κίνητρο, (γ) πνευματική διέγερση και (δ) εξατομικευμένη μέριμνα (Bass & Avolio, 1994). Η δομή των συνεντεύξεων ακολούθησε προοδευτική διάταξη, ξεκινώντας με εισαγωγικές ερωτήσεις χαμηλής απειλής και καταλήγοντας σε πιο απαιτητικά ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με τις αρχές που περιγράφει ο Robson (2010).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου επέτρεψε την προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής ηγεσίας μέσα από τη «φωνή» των ίδιων των νηπιαγωγών, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα των εμπειριών και των αντιλήψεών τους. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, γεγονός που διευκόλυνε την άμεση ανατροφοδότηση, την ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων και την καταγραφή μη λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας (Gkolia, Belias, & Koustelios, 2014).

Διαδικασία

Συλλογή δεδομένων

Η κύρια έρευνα διεξήχθη από τον Νοέμβριο 2021 έως τον Μάρτιο 2022, ενώ είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή τον Οκτώβριο 2021. Λόγω των περιορισμών της πανδημίας COVID-19 παρατηρήθηκαν καθυστερήσεις στη διεξαγωγή των δια ζώσης συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολικού ωραρίου σε αίθουσα των σχολικών μονάδων. Τα δημογραφικά στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω σύντομου γραπτού ερωτηματολογίου, ενώ οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και μεταγράφηκαν.

Οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων βασίστηκαν στις τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass & Avolio, 1994), όπως αποτυπώνονται στο περίγραμμα της συνέντευξης. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, όλοι οι συμμετέχοντες υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συναίνεσης. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 20 έως 40 λεπτά.

Ζητήματα ηθικής της έρευνας

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, το δικαίωμα εθελοντικής συμμετοχής και αποχώρησης, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Σε κάθε συμμετέχοντα αποδόθηκε κωδικός ταυτότητας, ενώ όλα τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια και ήταν προσβάσιμα μόνο από την ερευνητική ομάδα. Επισημάνθηκε επίσης ότι στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα συνεντεύξεων, χωρίς δυνατότητα αναγνώρισης των συμμετεχόντων.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αντιμετωπίστηκαν με όρους προσαρμοσμένους στη φύση της έρευνας, αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς γενίκευσης των ευρημάτων. Για την ενίσχυση της εγκυρότητας περιεχομένου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου και οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν από τον επιβλέποντα καθηγητή. Η μείωση της ερευνητικής μεροληψίας επιδιώχθηκε μέσω της πιστής καταγραφής των απόψεων των συμμετεχόντων και της χρήσης ενιαίας διατύπωσης των ερωτήσεων σε όλες τις συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η αξιοπιστία της ανάλυσης ενισχύθηκε μέσω της υιοθέτησης μιας συστηματικής διαδικασίας έξι φάσεων θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με τους Nowell et al. (2017), η οποία διευκολύνθηκε από το σαφές εννοιολογικό πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2012· Τσιώλης, 2014). Οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν και αναλύθηκαν από την ερευνήτρια, η οποία εξοικειώθηκε με τα δεδομένα μέσω επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης και ακρόασης των ηχογραφήσεων. Ακολούθησε αρχική κωδικοποίηση, αναζήτηση και οργάνωση θεμάτων, ανασκόπηση και οριστικοποίησή τους.

Η κωδικοποίηση βασίστηκε τόσο σε προκαθορισμένες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας (εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, διανοητική διέγερση, εξατομικευμένο ενδιαφέρον) όσο και σε αναδυόμενα θέματα από τα ίδια τα δεδομένα. Τα θέματα και υποθέματα εξετάστηκαν επανειλημμένα ως προς τη συνοχή και τη συνάφειά τους με το ερευνητικό ερώτημα. Η τελική ανάλυση οδήγησε στη διαμόρφωση τεσσάρων βασικών θεμάτων, τα οποία συνοψίζονται στον Πίνακα 2 και παρουσιάζονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

Πίνακας 2: Περίληψη Θεμάτων και Υποθεμάτων

Θέμα	***Περιγραφή και υποθέματα***
Εξιδανικευμένη Επιρροή	*Δημοκρατική συμπεριφορά* *Κατάχρησης εξουσίας* *Υψηλά ηθικά πρότυπα* *Ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο* *Θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και τη διαφορετικότητα* *Συνεργασία με όλη τη σχολική κοινότητα*
Εμπνευσμένη Κινητοποίηση	*Στόχοι και όραμα του σχολείου (επικοινωνία και αποσαφήνιση)* *Αισιοδοξία και ενθουσιασμός* *Επαγγελματική Ανάπτυξη* *Κίνητρο για δέσμευση και αυτοβελτίωση*
Διανοητική Διέγερση	*Προσανατολισμός στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα* *Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση* *Διερευνητική σκέψη* *Αναζήτηση λύσεων*
Εξατομικευμένη Υποστήριξη/ Εκτίμηση (εξατομικευμένο ενδιαφέρον)	*Σεβασμός στις ανάγκες και τις απόψεις* *Υποστήριξη (είναι παρούσα όταν τη χρειάζομαι)* *Ασφάλεια*

Πίνακας 2: Περίληψη θεμάτων και υποθεμάτων

Αποτελέσματα

Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι νηπιαγωγοί της περιοχής Ρεθύμνου αντιλαμβάνονται τη σχολική ηγεσία και κατά πόσο αναγνωρίζονται στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με το μοντέλο των Bass & Avolio (1994). Τα ευρήματα οργανώθηκαν γύρω από τις τέσσερις βασικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Εξιδανικευμένη Επιρροή

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί περιέγραψαν τις προϊσταμένες τους ως δίκαιες, υποστηρικτικές, οργανωτικές και προσιτές, στοιχεία που συνάδουν με την εξιδανικευμένη επιρροή. Τονίστηκε η ύπαρξη δημοκρατικού και συναδελφικού κλίματος, καθώς και η αποφυγή αυταρχικής άσκησης εξουσίας. Παράλληλα, καταγράφηκαν μειοψηφικές περιπτώσεις αδιαφορίας, ανεπαρκούς ηγεσίας ή αυταρχικών πρακτικών, οι οποίες επηρέαζαν αρνητικά το κλίμα συνεργασίας. Επιπλέον, αναφέρθηκαν δομικοί περιορισμοί, όπως ο αυξημένος διοικητικός φόρτος και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που δυσχεραίνουν τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής ηγεσίας. Ακολουθούν χαρακτηριστικές απαντήσεις:

«Κανένας δεν νιώθει αδικημένος, στο περιθώριο ούτε μαθητής ούτε εκπαιδευτικός. Έρχεται πραγματικά κάθε πρωί με την καλή της τη διάθεση και ότι κι αν προκύψει είναι εκεί να το συζητήσει ήρεμα. Είναι πολύ ήρεμος άνθρωπος οπότε ναι από την έχει και την ηρεμία στους υπόλοιπους» (Ν12).

«Νομίζω ότι είναι απούσα απλά. Έτσι θα το χαρακτήριζα. Εκτελεί μόνο το διοικητικό της έργο με πολύ μεγάλη δυσκολία και βοήθεια από το υπόλοιπο προσωπικό και τίποτα παραπάνω... Νομίζω ότι τουλάχιστον στο σχολείο που έχω τοποθετηθεί δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση, μιας και αυτό εναπόκειται στην προσωπικότητά του κάθε ανθρώπου οπότε με τη συγκεκριμένη προϊσταμένη δεν θα μπορούσε να γίνει» (Ν3).

Εμπνευσμένη Κινητοποίηση

Οι προϊσταμένες φάνηκε να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να υποστηρίζουν το διδακτικό προσωπικό, ωστόσο το κοινό όραμα και οι σαφείς στόχοι του σχολείου συχνά δεν ήταν ξεκάθαρα ή συστηματικά διατυπωμένα. Για πολλές νηπιαγωγούς, η κύρια πηγή έμπνευσης και ενθουσιασμού παρέμεναν τα ίδια τα παιδιά, παρά η σχολική ηγεσία. Σε ορισμένες περιπτώσεις απουσίαζαν τόσο το όραμα όσο και η κουλτούρα συνεργασίας. Ακολουθούν χαρακτηριστικές απαντήσεις:

«(έμπνευση - κίνητρο) Έχω αισθανθεί πολλές φορές όχι ότι βαλτώνω αλλά ότι κουράζομαι ίσως, αλλά βλέπω από τις συναδέλφους ότι και εκείνες έχουν το ίδιο συναίσθημα, ….. Οπότε αυτό είναι πολύ σημαντικό για εμάς, να είμαστε ομάδα, κρίκος δηλαδή στην ουσία, κρίκοι που συνδεόμαστε και αυτό που φτιάχνει τη διάθεση και μου δίνει και άλλο δύναμη γιατί είναι δύσκολες οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο …. Έχω την αίσθηση κάποιες φορές ότι λειτουργεί (η προϊσταμένη) σαν να είναι δωμάτιο του σπιτιού της, οικογένειά της, κάτι που είναι πολύ δικό της και αυτό με κάνει και εμένα να λειτουργώ κατά τον τρόπο» (Ν5).

«(όραμα και στόχοι) Το αντίθετο θα έλεγα. (Γίνονται) Απλά πράγματα, αυτά που έχουν οριστεί ως καθήκοντα σε όλα τα νηπιαγωγεία και τίποτα παραπάνω …. Δεν υπάρχει ενημέρωση από την προϊσταμένη, για να λειτουργήσουμε όλοι μαζί και να βοηθήσουμε το εκάστοτε αναδυόμενο πρόβλημα που μπορεί να προκύψει» (Ν3).

Διανοητική Διέγερση

Οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι οι προϊσταμένες ήταν ανοιχτές σε νέες ιδέες και καινοτόμες δράσεις, ιδίως όταν οι συνθήκες το επέτρεπαν. Ωστόσο, σημαντικοί περιορισμοί εντοπίστηκαν στην έλλειψη επιμόρφωσης, στις συνθήκες της πανδημίας και στην προσκόλληση σε καθιερωμένες πρακτικές, γεγονός που περιόριζε την καινοτομία και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων.

«Κάθε μέρα προκύπτει και κάτι. …. Οπότε αυτό έχουμε εμείς ως στόχο να μπορούν τα παιδιά μας να προσαρμόζονται στις διάφορες συνθήκες που μπορεί να προκύπτουν…. πολλές φορές ενώ περιμένουν να γίνει κάτι άλλο τους το ανατρέπουμε επίτηδες για να μπορούν να έχουν αυτή την εικόνα ότι Όπα άλλαξε για να δούμε τι θα κάνουμε και πώς μπορούμε να το λύσουμε» (Ν5).

«Όχι δεν το θέλει καθόλου (να κάνει καινοτόμες, σύγχρονες δράσεις) και η ίδια δυσκολεύεται πάρα πολύ λόγω που δεν έχει επιμορφωθεί περαιτέρω με την πάροδο του χρόνου οπότε δεν έχει πολύ μεγάλη γνώση πάνω στον τομέα της καινοτομίας και τις δράσεις που γίνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα» (Ν2).

Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι ένιωθαν σεβασμό, υποστήριξη και αναγνώριση από τις προϊσταμένες τους, καθώς και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανάθεση ευθυνών και η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών συνέβαλαν στη δημιουργία θετικού κλίματος. Παρά ταύτα, επισημάνθηκαν χρονικοί περιορισμοί και αυξημένο άγχος, που συχνά μείωναν την αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης υποστήριξης.

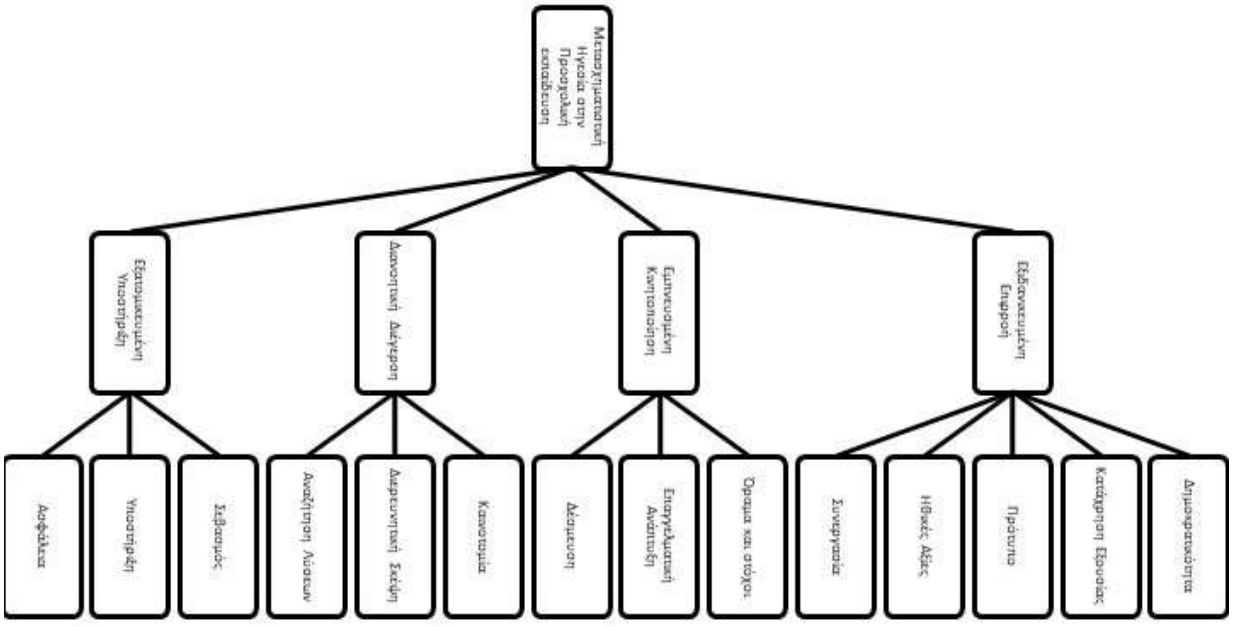
«Θεωρώ πως ναι δείχνει το ενδιαφέρον να γνωρίσει καλύτερα τον καθένα μας που είμαστε εκεί ώστε ότι ακούσει να μας το προωθήσει και να μας σπρώξει εκεί που είναι ο καθένας καλύτερος. Νομίζω ότι υπάρχει ενδιαφέρον……το βλέπω ότι υπάρχει το ενδιαφέρον από την πλευρά της και για μένα είναι σημαντικό γιατί με κάνει να νιώθω μέλος της ομάδας» (Ν1).

Στάση απέναντι στην αλλαγή και περιορισμοί

Συνολικά, οι προϊσταμένες εμφανίζονται θετικές απέναντι στην αλλαγή. Ωστόσο, σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών αποτέλεσαν ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η γραφειοκρατία, η έλλειψη πόρων και επιμόρφωσης, καθώς και οι δυσκολίες συνεργασίας με γονείς και εξωτερικούς φορείς.

«Οι συνελεύσεις που συγκαλεί η προϊσταμένη είναι πολύ σημαντικές γιατί ερχόμαστε και σε μία άλλη εναλλακτική της σχέσης που νομίζω ότι περνάει και λίγο όχι σε πιο προσωπικό επίπεδο, αλλά στο ότι μοιραζόμαστε σχεδόν τα πάντα που αφορούν στη σχολική μονάδα και αυτό μου δείχνει ότι υπολογίζουν τη γνώμη και την άποψή μου για το παραμικρό. Οπότε για μένα αυτό είναι σημαντικό, το ότι ενημερώνομαι γι αυτό, ακόμα κι αν δεν θέλω να συμμετέχω και δεν είμαι υποχρεωμένη να συμμετέχω, το ότι ενημερώνομαι είναι πολύ σημαντικό για μένα» (Ν5).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι παρόντα στην προσχολική εκπαίδευση, αν και η εφαρμογή τους επηρεάζεται ουσιαστικά από δομικούς και θεσμικούς περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος.



Εικόνα 1: Εντοπισμένα Θέματα στις πτυχές μετασχηματιστικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ρεθύμνου υιοθετούνται, σε σημαντικό βαθμό, συμπεριφορές και πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, ιδιαίτερα μέσα στο σύνθετο πλαίσιο της οικονομικής, υγειονομικής και κοινωνικής κρίσης. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών/προϊσταμένων, όπως αυτές περιγράφονται από τους Bass και Avolio (1994).

Σε ό,τι αφορά την εξιδανικευμένη επιρροή, οι προϊσταμένες φαίνεται να επιδεικνύουν σεβασμό, κατανόηση και ενδιαφέρον για τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας κατά κανόνα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και αποφεύγοντας την άσκηση τυπικής εξουσίας. Ωστόσο, καταγράφηκαν περιορισμοί στη δημοκρατικότητα, οι οποίοι αποδίδονται κυρίως στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στον αυξημένο διοικητικό φόρτο και το απαιτητικό ωράριο των προϊσταμένων. Οι διαπιστώσεις αυτές συνάδουν με προηγούμενες έρευνες που αναδεικνύουν τη χαλαρή ιεραρχία στην προσχολική εκπαίδευση και τη σύγχυση μεταξύ των εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης (Li, 2015· Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Σχετικά με την εμπνευσμένη κινητοποίηση, διαπιστώνεται ύπαρξη παρακίνησης και θετικού κλίματος, το οποίο ενισχύεται από τη φύση της εργασίας με μικρά παιδιά. Παράλληλα, όμως, το άγχος και η πίεση που προκαλούν οι επαναλαμβανόμενες κρίσεις επηρεάζουν αρνητικά το εργασιακό περιβάλλον. Αν και οι προϊσταμένες προωθούν τη συνεργασία και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το κοινό όραμα και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του σχολείου δεν είναι πάντοτε σαφώς διατυπωμένοι, γεγονός που συχνά περιορίζει τη στρατηγική διάσταση της ηγεσίας.

Η πνευματική/διανοητική διέγερση εκδηλώνεται μέσω της ενθάρρυνσης καινοτόμων δράσεων, της ελεύθερης έκφρασης ιδεών και της υποστήριξης δημιουργικών πρωτοβουλιών. Ωστόσο, περιοριστικοί παράγοντες αποτελούν η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης, οι συνθήκες της υγειονομικής κρίσης και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η προσκόλληση των προϊσταμένων σε ήδη γνωστές πρακτικές.

Όσον αφορά την εξατομικευμένη εκτίμηση, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ιδιαίτερα θετικά τη συναισθηματική υποστήριξη, το κλίμα ασφάλειας και τη λειτουργία της προϊσταμένης ως καθοδηγητικού συνεργάτη. Η ανάθεση ρόλων με βάση τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως καλή πρακτική, αν και οι χρονικοί και γραφειοκρατικοί περιορισμοί συχνά δυσχεραίνουν τη συστηματική εφαρμογή της.

Η μελέτη αναδεικνύει επίσης την ευαισθησία των προϊσταμένων σε ζητήματα διαφορετικότητας και κοινωνικών ανισοτήτων, παρά την ύπαρξη μεμονωμένων περιπτώσεων στερεοτυπικής σκέψης. Συνολικά, φαίνεται να προωθούνται αξίες ισότητας, αλληλεγγύης και συναδελφικότητας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας εμφανίζονται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη και συνδέονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, τη συνεργασία και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Vinger & Cilliers, 2006· Heikka & Waniganayake, 2011). Παράλληλα, επιβεβαιώνεται ότι δομικοί παράγοντες, όπως η συγκεντρωτική διοίκηση και οι συχνές μετακινήσεις προσωπικού, επηρεάζουν αρνητικά τη σταθερότητα και τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό των σχολικών μονάδων.

Συμπερασματικά, οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων του Ρεθύμνου φαίνεται να υιοθετούν σε υψηλό βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, με γενικά θετικές αποτιμήσεις από τους

εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σε συνθήκες παρατεταμένων κρίσεων, οι δυνατότητες άσκησης εξατομικευμένης υποστήριξης και εμπνευσμένης κινητοποίησης περιορίζονται, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη θεσμικής ενίσχυσης και αποφόρτισης του ρόλου της σχολικής ηγεσίας.

Διαπιστώσεις – Προεκτάσεις

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην απόδοση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα αυξημένης πολυπλοκότητας και ανισοτήτων. Παρά τις αυξημένες απαιτήσεις, οι σχολικοί ηγέτες συχνά δεν διαθέτουν την απαραίτητη επιμόρφωση για τη διαχείριση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαιδευτικής ισότητας (Marshall & Olivia, 2005· Dantley, 2008). Στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων επιβαρύνονται με εκτεταμένα διοικητικά καθήκοντα χωρίς ουσιαστική απαλλαγή από το διδακτικό τους έργο, ενώ απουσιάζει η συστηματική εκπαίδευση στην εκπαιδευτική ηγεσία. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ανάγκη θεσμικής υποστήριξης και ανάπτυξης στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης σε συνεργασία πανεπιστημιακών φορέων και του Υπουργείου Παιδείας.

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και υγειονομικές προκλήσεις καθιστούν επιτακτική την ύπαρξη σχολείων που λειτουργούν ως ανοικτές, δημοκρατικές και αλληλέγγυες κοινότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός ηγέτης καλείται να υποστηρίξει την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, να ενισχύσει τον αναστοχασμό, τη συνεργασία και τη δημιουργική σύνθεση διαφορετικών απόψεων, και να συμβάλει στη διαμόρφωση συνθηκών μάθησης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία, αν και δεν μπορεί να επιλύσει από μόνη της κοινωνικές ανισότητες, αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας για την αμφισβήτηση άδικων πρακτικών και τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προάγουν τη συμμετοχή, τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη (Giroux, 1995· Shields, 2010). Η εκπαίδευση νοείται όχι μόνο ως ατομικό επίτευγμα, αλλά και ως συλλογικό και δημοκρατικό αγαθό. Υπό αυτή την οπτική, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να εστιάσουν όχι σε όσα δεν μπορούν να αλλάξουν, αλλά στις δυνατότητες ενδυνάμωσης μαθητών και εκπαιδευτικών.

Για την προώθηση δίκαιων και κοινωνικά υπεύθυνων πρακτικών μάθησης απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές στην προετοιμασία και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν σε μεγαλύτερα και πιο ετερογενή δείγματα τη διαχρονική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και τη συμβολή της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής στην επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου.

Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της μελέτης αποτελεί το μικρό και γεωγραφικά περιορισμένο δείγμα, καθώς οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί προέρχονταν από τον ίδιο νομό και κυρίως από σχολεία αστικών ή ημιαστικών περιοχών υψηλής κοινωνικοοικονομικής στάθμης. Το γεγονός αυτό περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζεται από θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες, όπως το μέγεθος και η σύνθεση του σχολείου (Li, 2015), οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ερμηνεία των ευρημάτων. Παρά τους περιορισμούς, τα δεδομένα ενισχύουν τη θέση ότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απαιτούν από τους σχολικούς ηγέτες νέες δεξιότητες και μια ισχυρή ηθική και παιδαγωγική βάση (Hallinger, 1998· Fullan, 2001).

Βιβλιογραφία

Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. Journal of Educational Administration, 54(1), 92–110.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set (3rd ed.). Mind Garden Inc.

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). Transformational Leadership (2nd ed.). New York: Routledge

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. Journal of European Industrial Training, 14, 21–27.

Berkovich, I. (2016), "School leaders and transformational leadership theory: time to part ways?", Journal of Educational Administration, Vol. 54 No. 5, pp. 609-622. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0100

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (4th ed.). New York: Pearson Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), APA Handbook of Research Methods in Psychology (pp.51-77). Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, K.M. (2004). Leadership for a social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. Educational Administration Quarterly, Vol. 40, No 1, 77-108.

Brown, K.M. (2005). Social Justice Education for Preservice Leaders: Evaluating transformative learning strategies. Equity & Excellence in Education, 38:155-167. DOI: 10.1080/10665680590935133

Bush, T. (2014), "Instructional and transformational leadership: Alternative and complementary models?". Educational Management Administration and Leadership, Vol. 42 No. 4, pp. 443-444.

Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. (2008). Leadership and Management Development in Education. London: Sage.

Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). Principles of Educational Leadership & Management (3rd ed.). SAGE Publications.

Chin, J. P. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. Asia Pacific Education Review, 8, 166-177.

Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2008): Methodology of teaching research (trans. S. Kyranakis, M. Mavraki.C. Mitsopoulou, P. Bithara& M. Filopoulou). Athens: Metaixmio

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. Educational Research Review, 27, p. 110-125

Dantley, M. E. (2008). The 2007 Willower family lecture reconstructing leadership: Embracing a spiritual dimension. Leadership and Policy in Schools, 7(4), 451–460. DOI: 10.1080/15700760802247411

Definition of transformational leadership. (n.d.). Retrieved February 17, 2015, from http://www.langston.edu/sites/default/files/basic-content-files/TransformationalLeadership.pd

Dös, I., & Savas, A. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools. SAGE Open, 5(1), https://doi.org/10.1177/2158244014567400

Douglas B., Raynice E., & Yanghee A. (2015). Going Global in Early Childhood Education. Childhood Education, 91:2, 90-100, DOI: 10.1080/00094056.2015.1018782

Ebbeck, M. and Waniganayake, M. (2004) Early Childhood Professionals: Leading Today and Tomorrow (Sydney: Elsevier & MacLennen + Petty).

Eurydice (2019). Προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2019, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/

Freire, P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans., 30th ann. ed.). New York: Continuum.

Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. London: Falmer.

Fullan, M. (1999). Change forces: The sequel. Philadelphia: Falmer.

Giroux, H. A. (1995). Educational visions: What are schools for and what should we be doing in the name of education? In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg, Thirteen questions (pp. 295–302). New York: Peter Lang.

Gkolia, A., Belias, D. and Koustelios A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. European Journal of Business and Social Sciences, Vol. 3, No. 6 , pp 69-80.

Grissom, J., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness. American Educational Research Journal, 48(5), 1091–1123.

Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. Educational Researcher, 42(8), 433–444.

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.

Håkansson J. (2019). Leadership for learning in the preschool: Preschool managers' perspectives on strategies and actions in the systematic quality work. Educational Management Administration & Leadership. 47 (2): 241-258. doi:10.1177/1741143217732794

Hall, J., Johnson, S., Wysocki, A. & Kepner, K. (2008). Transformational Leadership: The transformation of managers and associates. UF University of Florida, IFAS Extension, 1-3.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3),329–352.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 221–239.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration, 49(2), 125–142.

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? Educational Management Administration & Leadership, 41(5), 545–554.

Harris, A., & De Flaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. Management in Education, 30(4), 141–146.

Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education, International Journal of Leadership in Education, 14:4, 499-512, DOI: 10.1080/13603124.2011.577909.

Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. Review of Educational Research, Improvement, 8(4), 430–448.

Hoy, W., & Clover, S. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. Educational Administration Quarterly, 22(1), 93–110.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). Educational administration: Theory, research and practice. New York: McGraw-Hill.

Kagan, S. L. and Bowman, B. T. (eds) (1997) Leadership in Early Care and Education (Washington, DC: NAEYC).

Katz, L. G. (1997) Pedagogical leadership, in: S. L. Kagan and B. T. Bowman (eds) Leadership in Early Care and Education (Washington, DC: NAEYC), pp. 17–21.

Kondakci, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. Journal of Educational Administration, 52(2), 254–272.

Land, D. (2002). Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. Review of Educational Research, 72(2), 229–278.

Leithwood, K. (1992). Transformational leadership: Where does it stand? The Education Digest, 58(3), 17–21.

Leithwood, K. A. (1992b). The move toward transformational leadership. Educational Leadership, 49(5), 8–12.

Leithwood, K. (2010). School leadership in the context of accountability policies. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 4(3), 304–326

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about leadership and the performance of international innovation seeking alliances. The Leadership Quarterly, 20 (2009), 191–206.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. School Effectiveness and School Improvement, 10(4), 451–479.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 177–199

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 17, 201-227.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. Educational Administration Quarterly, 44, 529-561.

Leithwood, K., & Sleegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 143–144.

Leithwood, K., Steinbach, R. & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. Education Administration Quarterly, 38(1), 94-119.

Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. Education Administration Quarterly, 48, 387-423.

Li, Y.L. (2015). The Culture of Teacher Leadership: A Survey of Teachers' Views in Hong Kong Early Childhood Settings. Early Childhood Educ J 43, 435–445 https://doi.org/10.1007/s10643-014-0674-1

Liu, P. (2015). Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. Journal of Educational Administration, 53(6), 735-754. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0026

Lunn, P. & Bishop, A. (2002) Nursery teachers as leaders and managers: a pedagogical and subsidiarity model of leadership. Research in Education, 67, 13–22.

Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. Educational Administration Quarterly, 39(3), 370–397.

Marsh, S. (2015). A model for leadership that improves learning: New insights for schools and scholars. Leadership and Policy in Schools, 14(1), 67–103.

Marshall, C., & Olivia, M. (2005). Leadership for social justice: Making revolutions in education. Old Tappan, NJ: Allyn & Bacon.

Marshall, C. & Rosman, B. G. (2006). Designing qualitative research, 4th Edition, Sage, Thousand Oak.

May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. School Effectiveness and School Improvement, 23(4), 417–439.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis, forum: Online Journal Qualitative Social Research, 1(2), 1-10

Menon Eliophotou, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teacher job satisfaction. Journal of Educational Administration, 52(4), 509-528. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0014

Menon Eliophotou, M. (2021). Transformational leadership at times of crisis: The case of school leaders in Greece. European Journal of Educational Management, 4(1), 1 -11. https://doi.org/10.12973/eujem.4.1.1

Muijs, D. (2010). Leadership and organisational performance: From research to prescription. Leadership and organisational performance, 25(1), 45–60.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. International Journal of Qualitative Methods, 16(1), 1-13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. Journal of Educational Administration, 46(2), 241–256.

Robinson, V., Lloyd, K., & Rowe, J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674.

Robinson, V., Hohepa, M., & Llyod, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why best evidence synthesis. New Zealand: New Zealand Ministry of Education. Retrieved from http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/ pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web.pdf

Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. Leadership and Policy in Schools, 9, 1–26.

Rodd, J. (2006). Leadership in Early Childhood (Crows Nest: Allen & Unwin).

Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 179-201.

Sahenk, S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. Social And Behavioural Sciences, 2(2), 4298–4304.

Saiti, A. (2012),"Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system", Quality Assurance in Education, Vol. 20 Iss: 2 pp. 110 – 138, DOI: http://dx.doi.org/10.1108/09684881211219370

Saitis, C. and Eliophotou-Menon, M. (2004), "Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece", Leadership and Policy in Schools, Vol. 3 No. 2, pp. 135-57.

Saiti, A. and Papadopoulos, Y. (2015), "School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece ", International Journal of Educational Management, Vol. 29 No. 1, pp. 73-97. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081

Schneider, A., & Burton, N. (2005). An ideal type? The characteristics of effective school principals perceived by aspiring principals both from within education and those from an alternate career path. Management in Education, 19(2), 6–9.

Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. Educational Administration Quarterly, 46, 558-589.

Shields, C. M. (2011). Transformative leadership: A reader. New York, NY: Peter Lang.

Shields, C. M. (2013). Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world. New York, NY: Routledge.

Shields, C.M. (2018): Transformative Leadership Primer. Journal of Transformative Leadership and Policy Studies, Vol 7(2), p.67-72.

Shields, C., Larocque, L., & Oberg, S. (2002). A dialogue about race and ethnicity in education: Struggling to understand issues in cross-cultural leadership. Journal of School Leadership, 12(2), 116-137.

Siraj-Blatchford, I. (2009) Early childhood education, in: T. Maynard and N. Thomas (eds) An Introduction to Early Childhood Studies, 2nd edn (London: SAGE), pp. 1–17.

Siraj-Blatchford, I. and Manni, L. (2007). Effective Leadership in the Early Years Sector: The ELEYS Study (London: University of London, Institute of Education).

Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on students' achievement. Leadership and Policy in Schools, 11(4), 418–451.

Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. Educational Administration Quarterly, 46(1), 31–56.

Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). The comparative effects of transformational leadership on teachers commitment to change in Hong Kong and Canada. Journal of Educational Administration, 1(4), 368-384.

Van Knippenberg, D. and Sitkin, S. B. (2013), "A critical assessment of charismatic—Transformational leadership research: Back to the drawing board?", The Academy of Management Annals, Vol. 7 No. 1, pp. 1-60.

Vinger, G. & Cilliers, F. (2006). Effective transformational leadership behaviors for managing change. SA Journal of Human Resource Management, 4 (2), 1-9.

Zambeta, E. (2014). Education in times of crisis. Education Inquiry, 5(1), 1-6. https://doi.org/10.3402/edui.v5.24042

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (Επιστημονική Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ.). Εκδόσεις: Ίων.

Γκόλια, Α. (2014). Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας (Διδακτορική Διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 37096).

Θεοφιλίδης (2012) Σχολική ηγεσία και διοίκηση, από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία, Αθήνα: Γρηγόρης. Goleman (2000).

Καλλιοντζή, & Ιορδανίδης, (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 112-128. doi:https://doi.org/10.12681/hjre.20797

Νόμος 3699/2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ 199.

Νόμος 1566. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167/30-9-1985.

Νόμος 3518. ΦΕΚ 272/21-12-2006Νόμος 2525. ΦΕΚ 188/23-9-1997

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ 109/1-8-2017, τ. Α΄)

Robson, C. (2010). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη (4η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (Επιμ.) Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη (σελ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Σπουδών Επιμόρφωσης και Καινοτομιών, Δ/νση Σπουδών Π.Ε. (2007).

Εγκύκλιος με θέμα «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο», Αρ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ. Φ.32 / 209 / 97290 / Γ1, Μαρούσι.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα

Η επαγγελματική εξουθένωση στα στελέχη εκπαίδευσης και η συμβολή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Αθανασία Αντωνοπούλου,
Εκπαιδευτικός ΠΕ70ΕΑΕ

Περίληψη

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια σύνθετη και πολυπαραγοντική κατάσταση που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα στελέχη εκπαίδευσης, τα οποία καλούνται να ανταποκριθούν σε υψηλές απαιτήσεις διοίκησης, παιδαγωγικής καθοδήγησης και ανθρώπινης διαχείρισης. Η παρούσα εργασία εξετάζει τις βασικές συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον τρόπο που αυτές εκδηλώνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αναλύονται τα αίτια που οδηγούν στην εξουθένωση, όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη στήριξης, η σύγκρουση ρόλων και η πίεση από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις που έχει το φαινόμενο τόσο στα ίδια τα στελέχη όσο και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις δυνατότητες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη ως εργαλείο υποστήριξης του διοικητικού και παιδαγωγικού έργου, συμβάλλοντας στην αποφόρτιση του φόρτου και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας. Τέλος, προτείνονται στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης της εξουθένωσης, όπως η επιμόρφωση, η δικτύωση, η ενδυνάμωση των ηγετικών δεξιοτήτων και η αναδιοργάνωση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των στελεχών εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, Στελέχη εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική διοίκηση, Ψυχοκοινωνική επιβάρυνση, Τεχνητή Νοημοσύνη

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πιο σημαντικά φαινόμενα στον χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχολογική ευημερία, την επαγγελματική απόδοση και τη διοικητική λειτουργία των στελεχών. Ο όρος περιγράφει την ψυχική και σωματική εξάντληση που προκύπτει από την παρατεταμένη έκθεση σε επαγγελματικό στρες και συνδέεται με συμπτώματα όπως συναισθηματική κόπωση, αποπροσωποποίηση και μείωση του αισθήματος επάρκειας (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να διαχειριστούν πολυεπίπεδες ευθύνες που αφορούν την ηγεσία των σχολικών μονάδων, την υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής, την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Αυτή η σύνθετη αποστολή, σε συνδυασμό με τη συνεχή θεσμική αναδιάρθρωση, την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και τη γραφειοκρατική επιβάρυνση, δημιουργεί ένα περιβάλλον υψηλών απαιτήσεων και αυξημένων κινδύνων εξουθένωσης (Kantas & Vassilaki, 1997; Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009). Η παρούσα εργασία επιδιώκει να εστιάσει στον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών εκπαίδευσης και να προτείνει πρακτικές αντιμετώπισης και πρόληψης, αξιοποιώντας τόσο την υπάρχουσα

βιβλιογραφία όσο και τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογική καινοτομία. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη συμβολή της Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence) ως εργαλείο ενίσχυσης της διοικητικής αποτελεσματικότητας και μείωσης του επαγγελματικού φορτίου (Luckin & Holmes, 2016). Η μεθοδολογία της εργασίας στηρίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικών και διεθνών πηγών, με σκοπό να σκιαγραφηθεί ο θεωρητικός και πρακτικός χάρτης της εξουθένωσης. Η ανάλυση βασίζεται στο μοντέλο Job Demands-Resources (Bakker & Demerouti, 2007), που προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εργασιακές απαιτήσεις και οι διαθέσιμοι πόροι επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση του εργαζόμενου. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την κατανόηση των μηχανισμών εξουθένωσης στα στελέχη εκπαίδευσης, όπου η ισορροπία μεταξύ απαιτήσεων και υποστήριξης είναι συχνά διαταραγμένη. Μέσα από την παρούσα προσέγγιση, επιχειρείται όχι μόνο η αποτύπωση του προβλήματος αλλά και η διατύπωση ρεαλιστικών και τεχνολογικά υποστηριζόμενων λύσεων για τη βιωσιμότητα του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στις ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες που εξετάζουν το άγχος, την εργασιακή ικανοποίηση και τη διοικητική πίεση. Η πιο ευρέως αποδεκτή θεωρητική προσέγγιση είναι το μοντέλο της Maslach και των συνεργατών της, που ορίζει την εξουθένωση ως μια ψυχολογική κατάσταση αποτελούμενη από τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Παράλληλα, το μοντέλο Job Demands-Resources (JD-R) των Bakker και Demerouti (2007) προσφέρει ένα σύγχρονο πλαίσιο ανάλυσης, που υπογραμμίζει τη σημασία της ισορροπίας μεταξύ των επαγγελματικών απαιτήσεων και των διαθέσιμων πόρων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, όταν οι απαιτήσεις υπερβαίνουν τους πόρους, αυξάνεται η πιθανότητα εμφάνισης εξουθένωσης. Αντιθέτως, η ύπαρξη επαρκών ψυχοκοινωνικών και οργανωσιακών πόρων λειτουργεί προστατευτικά. Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, μελέτες όπως αυτή των Kantas και Vassilaki (1997) και του Karakatsani (2005) επισημαίνουν τον θεσμικό συγκεντρωτισμό, τις ασαφείς αρμοδιότητες των στελεχών και την έλλειψη υποστηρικτικών δομών ως καίριους παράγοντες εξουθένωσης. Η κουλτούρα της συνεχούς εναλλαγής νομοθεσιών και των προσδοκιών για υψηλές επιδόσεις σε συνθήκες περιορισμένων πόρων ενισχύει την αίσθηση ασφυκτικής πίεσης. Η θεωρία των Herzberg (1966) περί παρακινητικών και υγιεινών παραγόντων προσφέρει μία ακόμη χρήσιμη διάσταση. Σύμφωνα με αυτήν, η απουσία βασικών 'υγιεινών' συνθηκών (όπως δίκαιη διοίκηση, σαφείς ρόλοι, αποδοχές, εργασιακή ασφάλεια) μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια και εξουθένωση, ανεξαρτήτως της παρουσίας παρακινητικών κινήτρων. Επιπλέον, η έρευνα των Gu και Day (2007) υπογραμμίζει τη σημασία της επαγγελματικής ανθεκτικότητας, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και να ανακάμπτει από αντιξοότητες. Η ύπαρξη υποστηρικτικού επαγγελματικού δικτύου, νοήματος στον ρόλο και ευκαιριών ανάπτυξης είναι κομβικά στοιχεία. Τέλος, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο: όταν οι απαιτήσεις του ρόλου έρχονται σε σύγκρουση με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου, αναπτύσσεται γνωστική ασυμφωνία και συναισθηματική κόπωση (Kelchtermans, 2009). Οι γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση φαίνεται να βιώνουν αυξημένα επίπεδα πίεσης, τα οποία συνδέονται όχι μόνο με τις επαγγελματικές απαιτήσεις του ρόλου τους, αλλά και με πρόσθετες κοινωνικές και έμφυλες προσδοκίες. Όπως επισημαίνει η Brinia (2012), οι γυναίκες ηγέτιδες συχνά καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε αντικρουόμενους ρόλους και στερεοτυπικές αντιλήψεις, γεγονός που επιβαρύνει την επαγγελματική τους εμπειρία και εντείνει το εργασιακό άγχος. Το θεωρητικό αυτό υπόβαθρο δημιουργεί τη βάση για τη σε

βάθος ανάλυση των παραγόντων που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και επιτρέπει την κατανόηση της πολυπλοκότητας του φαινομένου σε συστημικό, διοικητικό και ατομικό επίπεδο.

Αίτια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στα Στελέχη Εκπαίδευσης

Η επαγγελματική εξουθένωση στα στελέχη της εκπαίδευσης προκύπτει από μια σύνθετη αλληλεπίδραση θεσμικών, οργανωσιακών και ατομικών παραγόντων. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες είναι το υψηλό διοικητικό και γραφειοκρατικό φορτίο, το οποίο συχνά ξεπερνά τις δυνατότητες του στελέχους, ιδίως όταν δεν υπάρχουν επαρκείς ανθρώπινοι ή υλικοί πόροι (Bakker & Demerouti, 2007). Οι αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις, η ασάφεια του θεσμικού πλαισίου και η περιορισμένη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων επιβαρύνουν το έργο των στελεχών εκπαίδευσης, ενισχύοντας αισθήματα επαγγελματικής πίεσης και μειωμένου ελέγχου. Όπως επισημαίνει η Brinia (2012), οι συνθήκες αυτές δυσχεραίνουν την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας και εντείνουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στελεχών. Η σύγκρουση ρόλων και οι αντιφατικές προσδοκίες από διαφορετικούς φορείς (υπουργείο, γονείς, εκπαιδευτικούς) είναι επίσης καθοριστικός παράγοντας άγχους. Τα στελέχη καλούνται συχνά να εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις διοίκησης με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, χωρίς να διαθέτουν πάντα την αναγκαία υποστήριξη ή ευελιξία (Ingersoll, 2001). Παράλληλα, η απουσία ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεχούς επιμόρφωσης μειώνει την ικανότητα του στελέχους να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εξελισσόμενες απαιτήσεις της θέσης του. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η κοινωνική απομόνωση. Πολλά στελέχη βιώνουν μοναξιά στον ρόλο τους, καθώς δεν υπάρχει συστηματικό δίκτυο επαγγελματικής υποστήριξης ή κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των διοικητικών στελεχών (Papastylianou et al., 2009). Η απουσία αναγνώρισης και επιβράβευσης του έργου τους επιτείνει την αίσθηση ματαίωσης και μειώνει το κίνητρο. Σύμφωνα με τον Leiter και τον Maslach (2005), η έλλειψη δικαιοσύνης και διαφάνειας στη διοίκηση εντείνει την απογοήτευση και οδηγεί πιο εύκολα σε εξουθένωση. Τέλος, ατομικοί παράγοντες όπως η ελλιπής διαχείριση άγχους, οι χαμηλές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (Salovey & Mayer, 1990) και η δυσκολία θέσπισης ορίων μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, ενισχύουν τη φθορά που προκαλεί το καθημερινό επαγγελματικό περιβάλλον. Τα άτομα με υψηλό αίσθημα ευθύνης και τελειομανία φαίνεται να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εξουθένωσης (Schaufeli & Buunk, 2003). Η κατανόηση των αιτίων της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ουσιαστική για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων σε επίπεδο πολιτικής, επιμόρφωσης και κουλτούρας της σχολικής διοίκησης.

Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Η επαγγελματική εξουθένωση στα στελέχη της εκπαίδευσης έχει εκτεταμένες συνέπειες τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ατομικό επίπεδο, η εξουθένωση συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, σωματικής κόπωσης και μειωμένης ικανοποίησης από την εργασία (Maslach & Leiter, 1997). Πολλά στελέχη αναφέρουν απώλεια κινήτρου, εσωτερική αποστασιοποίηση από τον ρόλο τους και αίσθημα ανικανότητας να επηρεάσουν θετικά τη σχολική κοινότητα (Kyriacou, 2001). Η παρατεταμένη συναισθηματική πίεση και η αδυναμία ρύθμισης του άγχους επηρεάζουν αρνητικά τη γνωστική λειτουργία των ηγετών, περιορίζοντας τη διαύγεια σκέψης, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis και McKee (2002), η έλλειψη συναισθηματικής αυτορρύθμισης οδηγεί σε αμυντικές συμπεριφορές, αποφυγή πρωτοβουλιών και προσκόλληση σε ασφαλείς, τυπικές πρακτικές, γεγονός που επιβραδύνει τη λειτουργία και την προσαρμοστικότητα των οργανισμών. Σε περιπτώσεις χρονίζουσας εξουθένωσης, τα στελέχη υιοθετούν συχνά μια αμυντική στάση, αποφεύγοντας συγκρούσεις ή δύσκολες αποφάσεις, κάτι που επηρεάζει αρνητικά την ηγετική τους αποτελεσματικότητα. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η εξουθένωση των διοικητικών στελεχών

αντανακλάται στο εργασιακό κλίμα. Όταν οι διευθυντές ή οι σύμβουλοι εμφανίζουν σημάδια κόπωσης και απόσυρσης, μειώνεται η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη διοίκηση, ενώ υποχωρεί η αίσθηση συλλογικότητας και η διάθεση για καινοτομία (Friedman, 2002). Τα εξουθενωμένα στελέχη δυσκολεύονται να προσφέρουν ποιοτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, να διαχειριστούν κρίσεις ή να καλλιεργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με μαθητές και γονείς.

Επιπλέον, η εξουθένωση έχει συστημικές συνέπειες: αυξάνει τον κύκλο εργασιακής κινητικότητας, μειώνει τη σταθερότητα των διοικητικών δομών και υπονομεύει την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τα εξουθενωμένα στελέχη τείνουν να αποσύρονται πρόωρα ή να απορρίπτουν ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (Ingersoll, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του ανθρώπινου κεφαλαίου στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε επίπεδο πολιτικής, η μη αναγνώριση της εξουθένωσης ως σοβαρού κινδύνου περιορίζει τη δυνατότητα εφαρμογής στοχευμένων παρεμβάσεων. Η απουσία μηχανισμών πρόληψης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο όπου η εξάντληση ενισχύεται από την αδιαφορία του συστήματος (Leiter & Maslach, 2005). Η διαπίστωση των επιπτώσεων αυτών καθιστά επιτακτική την ανάγκη για πολιτικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών και συστηματικής παρακολούθησης της ευημερίας των στελεχών. Μόνο μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη τα πολλαπλά επίπεδα λειτουργίας της εξουθένωσης μπορεί να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Στρατηγικές Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στα στελέχη εκπαίδευσης προϋποθέτει μια πολυεπίπεδη προσέγγιση που συνδυάζει την ενίσχυση των προσωπικών δεξιοτήτων, την αναδιάρθρωση του οργανωσιακού πλαισίου και την υποστήριξη μέσω θεσμικών παρεμβάσεων. Σε ατομικό επίπεδο, η καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, η ανάπτυξη μηχανισμών διαχείρισης άγχους και η ενίσχυση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας αποτελούν κρίσιμες παρεμβάσεις (Salovey & Mayer, 1990; Gu & Day, 2007).Η επιμόρφωση των στελεχών σε θέματα ψυχικής υγείας, ηγεσίας με έμφαση στην ενσυναίσθηση και τη διαχείριση κρίσεων, καθώς και η δημιουργία peer support ομάδων μπορεί να συμβάλει στη μείωση της απομόνωσης και την ενίσχυση της συλλογικότητας. Η καθιέρωση προγραμμάτων coaching και mentoring λειτουργεί επίσης θετικά, ενισχύοντας την αίσθηση στήριξης και την ενδυνάμωση του ρόλου (Hobson et al., 2009). Σε οργανωσιακό επίπεδο, κρίσιμος είναι ο ανασχεδιασμός του πλαισίου εργασίας ώστε να παρέχονται στους διοικητικούς υπαλλήλους ρεαλιστικές απαιτήσεις, σαφείς ρόλοι και λειτουργικά μέσα για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Η ενίσχυση της διοικητικής αυτονομίας, η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων και η ύπαρξη ουσιαστικής ανατροφοδότησης συνδέονται με αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης και μειωμένα επίπεδα εξουθένωσης (Bakker & Demerouti, 2007). Η αναγνώριση της προσφοράς των στελεχών μέσω θεσμικών κινήτρων, η δημιουργία ευκαιριών εξέλιξης και η παροχή τακτικής επιμόρφωσης συμβάλλουν σημαντικά στη διατήρηση της εργασιακής ευημερίας. Παράλληλα, η εφαρμογή εργαλείων παρακολούθησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (όπως ερωτηματολόγια αξιολόγησης ψυχολογικής κόπωσης) μπορεί να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για την έγκαιρη παρέμβαση (Maslach & Jackson, 1986). Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αναγκαία η θεσμοθέτηση συστημάτων υποστήριξης ψυχικής υγείας και η δημιουργία δομών συμβουλευτικής για στελέχη. Η ένταξη της ευημερίας των διοικητικών στελεχών στις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί βασικό βήμα για ένα ανθεκτικότερο και ανθρώπινο σχολικό περιβάλλον. Η πρόληψη της εξουθένωσης δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην ατομική προσπάθεια. Απαιτείται θεσμική βούληση, επαγγελματική κουλτούρα συνεργασίας και

υποστηρικτικές πολιτικές, προκειμένου να δημιουργηθούν συνθήκες που θα επιτρέπουν στα στελέχη εκπαίδευσης να επιτελούν τον ρόλο τους με επάρκεια, ασφάλεια και επαγγελματική ικανοποίηση.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση και η Πρόληψη της Εξουθένωσης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικότερους τεχνολογικούς μετασχηματισμούς του 21ου αιώνα, με εφαρμογές που επεκτείνονται δυναμικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τα εργαλεία ΤΝ προσφέρουν τη δυνατότητα βελτίωσης της αποδοτικότητας, μείωσης του διοικητικού φορτίου και ενίσχυσης της λήψης αποφάσεων, δημιουργώντας συνθήκες που μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά ενάντια στην επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών (Luckin & Holmes, 2016). Η χρήση αλγορίθμων πρόβλεψης, εκπαιδευτικών analytics και εργαλείων αυτοματοποίησης μπορεί να μειώσει σημαντικά το καθημερινό φορτίο που επωμίζονται τα στελέχη. Για παράδειγμα, οι πλατφόρμες ΤΝ μπορούν να οργανώνουν δεδομένα φοίτησης, επίδοσης, συμπεριφοράς ή να παράγουν αυτοματοποιημένες αναφορές, επιτρέποντας στους διευθυντές να επικεντρωθούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ηγεσία του σχολείου (Holmes et al., 2019).

Ένα ακόμη σημαντικό πεδίο εφαρμογής είναι η παρακολούθηση της ψυχοκοινωνικής κατάστασης των στελεχών μέσω εργαλείων ανίχνευσης στρες ή συναισθηματικής εξάντλησης. Μελέτες έχουν δείξει ότι η ΤΝ μπορεί να ενσωματωθεί σε ερωτηματολόγια, ψηφιακά ημερολόγια και πλατφόρμες αναστοχασμού, προσφέροντας χρήσιμα δεδομένα για την έγκαιρη παρέμβαση από ομάδες υποστήριξης (OECD, 2021). Τέτοιες πρακτικές προάγουν την κουλτούρα της φροντίδας και της αυτορρύθμισης μέσα στον χώρο εργασίας. Η ΤΝ μπορεί να συμβάλει και στην εξατομίκευση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Εργαλεία προσωποποιημένης επιμόρφωσης προτείνουν σε κάθε στέλεχος προγράμματα κατάρτισης βάσει των προηγούμενων εμπειριών και αναγκών του. Επιπλέον, οι διοικητικοί βοηθοί βασισμένοι σε AI, όπως ψηφιακοί σύμβουλοι ή 'έξυπνα ημερολόγια', προσφέρουν πρακτικές λύσεις για την οργάνωση του έργου, την υπενθύμιση προθεσμιών και την παρακολούθηση της προόδου. Ωστόσο, για να επιτευχθούν τα παραπάνω, απαιτείται ψηφιακή επιμόρφωση και καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην καινοτομία. Πολλά στελέχη, ιδίως μεγαλύτερης ηλικίας, εκφράζουν ανησυχίες για την πολυπλοκότητα των ψηφιακών εργαλείων ή για την απώλεια ανθρώπινης διάστασης στις σχέσεις. Είναι απαραίτητο να υπάρξουν ευέλικτα, προσβάσιμα και ουσιαστικά προγράμματα κατάρτισης ώστε η ενσωμάτωση της ΤΝ να γίνει με ασφάλεια και αυτοπεποίθηση (Williamson & Eynon, 2020). Τέλος, η ηθική διάσταση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αγνοηθεί. Η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η διαφάνεια των αλγορίθμων, η αποφυγή μεροληπτικών αποφάσεων και η διατήρηση του ανθρώπινου ελέγχου στις τελικές αποφάσεις είναι ζητήματα που απασχολούν τους ερευνητές και τους υπεύθυνους πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να γνωρίζουν τις δυνατότητες αλλά και τα όρια των συστημάτων ΤΝ, λειτουργώντας ως κρίσιμοι παράγοντες εποπτείας και αξιολόγησης της τεχνολογίας. Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά μπορεί να αναδειχθεί σε σημαντικό υποστηρικτικό εργαλείο για τα στελέχη εκπαίδευσης. Όταν ενταχθεί σε ένα συνεκτικό πλαίσιο επιμόρφωσης, θεσμικής υποστήριξης και τεχνολογικής καινοτομίας, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μείωση των παραγόντων που οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση.

Συμπεράσματα και Προτάσεις Πολιτικής

Η επαγγελματική εξουθένωση στα στελέχη εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό και σύνθετο φαινόμενο με σημαντικές επιπτώσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης, οι αυξανόμενες προσδοκίες από την κοινωνία και το κράτος, καθώς και η έλλειψη επαρκών υποστηρικτικών μηχανισμών συνθέτουν ένα περιβάλλον υψηλής ψυχοκοινωνικής

επιβάρυνσης. Η ανάγκη για στοχευμένες και ολιστικές παρεμβάσεις είναι επιτακτική. Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα εργασία είναι τα εξής:

- Η εξουθένωση επηρεάζεται από θεσμικές δυσλειτουργίες, οργανωτικές ελλείψεις και ατομικά χαρακτηριστικά.

- Οι επιπτώσεις της είναι σημαντικές, επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, το κλίμα της σχολικής μονάδας και τη συνοχή του εκπαιδευτικού συστήματος.

- Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να λειτουργήσει ως στρατηγικό εργαλείο πρόληψης και στήριξης, εφόσον ενταχθεί σε συνεκτικό πλαίσιο πολιτικής.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις πολιτικής:

1. Θεσμοθέτηση υποστηρικτικών δομών: Δημιουργία δικτύων συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης αποκλειστικά για διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης.

2. Συνεχής και στοχευμένη επιμόρφωση: Καθιέρωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης σε τομείς όπως η ηγεσία, η διαχείριση κρίσεων και η χρήση ΤΝ στην εκπαιδευτική διοίκηση.

3. Αναγνώριση και επιβράβευση: Θεσμοθέτηση μηχανισμών επιβράβευσης των στελεχών για την προσφορά και τη διατήρηση υψηλής απόδοσης κάτω από δύσκολες συνθήκες.

4. Ανασχεδιασμός του ρόλου των στελεχών: Αναθεώρηση των αρμοδιοτήτων με στόχο τον περιορισμό της γραφειοκρατίας και την ενίσχυση της παιδαγωγικής τους παρουσίας.

5. Ψηφιακή ενίσχυση: Επένδυση σε τεχνολογικές λύσεις που υποστηρίζουν την οργάνωση, την επικοινωνία και την ανίχνευση πρώιμων ενδείξεων επαγγελματικής φθοράς. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αναγνωρίσει ότι τα στελέχη δεν είναι απλώς διαχειριστές αλλά ηγέτες με κρίσιμο ρόλο στη λειτουργία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η μέριμνα για την ψυχική τους υγεία, την επιμόρφωση και την ενδυνάμωση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα και τη μεταρρυθμιστική δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

Βιβλιογραφία

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22(3),* 309–328.

Brinia, V. (2012). *Men and women in educational leadership in Greece: Exploring differences in leadership style, behaviour and stress*. I*nternational Journal of Educational Management, 26(4),* 403–415.

Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role-related antecedents. *Social Psychology of Education, 5(3),* 229–251.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23(8),* 1302–1316.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25(1),* 207–216.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38(3)*, 499–534.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress, 11(1),* 94–100.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, *15(2)*, 257–272.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53(1)*, 27–35.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. Jossey-Bass.

Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.

OECD. (2021). *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments*. OECD Publishing.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12(3)*, 295–314.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9(3)*, 185–211.

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology (pp. 383–425)*. Wiley.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45(3)*, 223–235.

Ο Διευθυντής ως Καταλύτης της Αλλαγής: Μια Ποιοτική Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Κερασία Ντίκογλου
Διευθύντρια – Φιλόλογος ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τη διερεύνηση της ετοιμότητας των σχολικών ηγετών στη διαχείριση της αλλαγής στο περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα υιοθετεί την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και βασίζεται σε 12 ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της ΔΔΕ Σερρών. Μέσω της θεματικής ανάλυσης που ακολούθησε τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων αναδεικνύονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις επαγγελματικές δεξιότητες, τις ηγετικές πρακτικές και τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη διαχείριση της αλλαγής. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές χαρακτηρίζονται από μέτριο βαθμό επαγγελματικής ετοιμότητας, η οποία εκδηλώνεται μέσα από βασικές οργανωτικές δεξιότητες, όπως ο προγραμματισμός, η τήρηση των διοικητικών διαδικασιών, η κατανομή αρμοδιοτήτων και η ορθή διαχείριση του χρόνου. Παράλληλα, διαπιστώνεται περιορισμένη εφαρμογή πρακτικών ηγεσίας που ενισχύουν τη συλλογική ευθύνη, την επαγγελματική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη κοινού παιδαγωγικού προσανατολισμού και οράματος. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες/ουσες επισημαίνουν ότι η ηγετική ετοιμότητα των διευθυντών επηρεάζεται από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, και ειδικότερα από τη σαφήνεια και σταθερότητα του θεσμικού πλαισίου, την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών και το κλίμα εντός του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της ηγετικής ετοιμότητας μέσω στοχευμένης επιμόρφωσης, θεσμικής ενδυνάμωσης και καλλιέργειας κουλτούρας συνεργασίας.

Λέξεις Κλειδιά: αλλαγή. ετοιμότητα για αλλαγή, οργανωσιακή αλλαγή

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες ανακατατάξεις που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον επηρεάζουν βαθιά τη δομή και λειτουργία όλων των οργανισμών, οι οποίοι καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο. Φαινόμενα όπως η πανδημία COVID-19, οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, η κλιματική αλλαγή, η αύξηση της ανεργίας και της φτώχειας, η ταχύτατη ανάπτυξη της επιστήμης και η ψηφιακή επανάσταση επιδρούν καταλυτικά στην παγκόσμια κοινότητα, δημιουργώντας την ανάγκη για ριζικό μετασχηματισμό και αναδόμηση (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Σε ένα τέτοιο συγκείμενο διαρκούς μεταβολής, ο θεσμός της Εκπαίδευσης δεν μπορεί να παραμείνει ανεπηρέαστος. Οι σχολικές μονάδες, ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα (Hoy & Miskel, 2013), αλληλεπιδρούν αμφίδρομα τόσο εσωτερικά όσο και με το περιβάλλον τους. Για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σύγχρονες προκλήσεις, υπόκεινται αναπόδραστα σε διάφορες οργανωσιακές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Σε αυτό το δυναμικό και συχνά ασταθές περιβάλλον, η ικανότητά τους να

ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της αλλαγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ετοιμότητα και τις ηγετικές πρακτικές των σχολικών ηγετών (Zadok., Benoliel, & Schechter, 2024).

Η ηγετική ετοιμότητα δεν αποτελεί στατικό χαρακτηριστικό, αλλά μια σύνθετη και εξελισσόμενη διαδικασία που διαμορφώνεται από τις επαγγελματικές δεξιότητες του ηγέτη, τις σχέσεις συνεργασίας εντός του συλλόγου διδασκόντων και τις συνθήκες του θεσμικού και οργανωσιακού πλαισίου. Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες μεταρρυθμιστικές κατευθύνσεις και τις αυξημένες απαιτήσεις που αυτές συνεπάγονται, καθίσταται κρίσιμη η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι σχολικοί ηγέτες είναι προετοιμασμένοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά την αλλαγή. Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα έρευνα εξετάζει την ετοιμότητα των σχολικών ηγετών απέναντι στην *οργανωσιακή αλλαγή* και αναλύει τους παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος που την ενισχύουν ή την περιορίζουν, φωτίζοντας πτυχές που μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων και πολιτικών ενδυνάμωσης της σχολικής ηγεσίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. «Αλλαγή» και «εκπαιδευτική αλλαγή»

Η «αλλαγή» αποτελεί μια δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία προκύπτει από εσωτερικά ή/και εξωτερικά κίνητρα και στοχεύει στη βελτίωση μιας υπάρχουσας κατάστασης, επηρεάζοντας όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής . Μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τον χαρακτήρα της: να είναι εθελούσια ή επιβεβλημένη, σταδιακή ή απότομη, σχεδιασμένη ή απρογραμμάτιστη, αποσπασματική ή συστημική ή να οδηγεί ακόμη και σε βαθύ μετασχηματισμό του οργανωσιακού πλαισίου (Hall & Hord, 2001).

Στο πεδίο της οργανωσιακής θεωρίας, η *αλλαγή* θεωρείται κεντρικός μοχλός της οργάνωσης και ανάπτυξης των οργανισμών, καθώς επιδιώκει να ανατρέψει δυσλειτουργικές πρακτικές και να εισαγάγει νέα δεδομένα που αναβαθμίζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Κέφης, 2005). Παρά τη σημασία της, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας. Ορισμένοι ερευνητές, όπως οι Moran & Brightman (2001), εστιάζουν στον ανθρώπινο παράγοντα, ορίζοντας την *αλλαγή* ως μετασχηματισμό των συμπεριφορικών προτύπων και των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας συνεχούς ανανέωσης, που ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των «πελατών» του οργανισμού. Άλλοι θεωρητικοί προσεγγίζουν την *αλλαγή* ως πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο αφορά όχι μόνο τους ανθρώπους, αλλά και τις διαδικασίες, τις δομές, την τεχνολογία, την κουλτούρα και τη στρατηγική του οργανισμού, οδηγώντας τον σε ολικό μετασχηματισμό (Waldersee & Griffiths, 2004). Η *αλλαγή* μπορεί να εκδηλωθεί είτε ως μικρές, στοχευμένες προσαρμογές είτε ως συνεχής, εξελισσόμενη ανάπτυξη του οργανισμού. Η φύση και ο χαρακτήρας της μπορεί να μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της, γεγονός που αναδεικνύει τον δυναμικό και μη γραμμικό χαρακτήρα της (Van de Ven & Sun, 2011).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η έννοια της *αλλαγής* αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι σχολικές μονάδες επηρεάζονται άμεσα από τις συνεχείς κοινωνικές, τεχνολογικές και θεσμικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο περιβάλλον (Carlyon & Branson, 2018). Στην πραγματικότητα, όπως υποστηρίζει ο Fullan (2001), η *αλλαγή* αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής λειτουργίας. Οι μεταβολές αυτές μπορεί να είναι θεσμοθετημένες ή άτυπες, να εκδηλώνονται σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα και να αφορούν ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, από τη διοίκηση και την οργάνωση έως τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις σχέσεις της σχολικής κοινότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, 2008).

Σε μια προσπάθεια να αποσαφηνίσει τις εκφάνσεις της σχολικής αλλαγής, η O'Connor (1993) διακρίνει τρεις βασικές μορφές: α) ενέργειες αναδόμησης που αποσκοπούν στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, β) μετασχηματιστικές παρεμβάσεις που επιτρέπουν στο σχολείο να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα, γ) ανανεωτικές πρακτικές που μεταβάλλουν σχέσεις και ρόλους εντός και εκτός σχολείου. Οι μετασχηματισμοί αυτοί μπορεί να έχουν επίσημο-θεσμικό χαρακτήρα, όπως νομοθετικές ρυθμίσεις, ή να προκύπτουν άτυπα μέσα από την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Δακοπούλου, 2008). Σε κάθε περίπτωση, αφορούν κρίσιμες διαστάσεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως η διοίκηση, οι σκοποί και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, η οργάνωση, η λειτουργία και η αξιολόγηση, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Σιακοβέλη, 2011).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλαγές παρουσιάζουν ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, καθώς διαμορφώνονται από ένα σύνολο ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Lunenburg, 2010). Η ανάγκη για μεταβολές προκύπτει τόσο από τις αδυναμίες του συστήματος όσο και από τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι οποίες δημιουργούν νέες απαιτήσεις και προκλήσεις για το σχολείο (Πασιαρδής & Καφά, 2015). Ωστόσο, η εφαρμογή τους επηρεάζεται από τον έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση, συχνά χωρίς επαρκή στρατηγικό σχεδιασμό (Ιορδανίδης, 2006), γεγονός που συχνά οδηγεί σε ανασφάλεια και αντίσταση, με αποτέλεσμα πολλές αλλαγές να μην εδραιώνονται (Κυθραιώτης, 2015). Επιπλέον, η απουσία μηχανισμών υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησης των αλλαγών, καθώς και η άκριτη υιοθέτηση ξένων μοντέλων χωρίς προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα, συχνά δυσχεραίνουν την επιτυχή ενσωμάτωσή τους (Σαφίκου, 2016). Παρ' όλα αυτά, η *αλλαγή* δεν αποτελεί μόνο υποχρέωση συμμόρφωσης, αλλά και ευκαιρία για ανανέωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2006).

1.2. Η διάσταση της Ετοιμότητας για αλλαγή

Στο πλαίσιο της οργανωσιακής θεωρίας, η έννοια της *ετοιμότητας για αλλαγή (readiness for change)* αποτελεί μια ιδιαίτερη, πολυεπίπεδη και πολύπλευρη κατασκευή (Weiner, 2009), η οποία αντανακλά τον βαθμό στον οποίο τα μέλη ενός οργανισμού - σε ατομικό, ομαδικό ή οργανωσιακό επίπεδο - είναι προετοιμασμένα, παρακινημένα και τεχνικά ικανά να υποστηρίξουν μια αλλαγή (Holt, Helfrich, Hall & Weiner, 2009). Δεν πρόκειται, επομένως, για μία δεδομένη κατάσταση, αλλά για μία δυναμική ιδιότητα που δεν υφίσταται αυτομάτως σε κάθε οργανισμό (Smith, 2005).

Σύμφωνα με τους Armenakis, Harris και Mossholder (1993), η *ετοιμότητα για αλλαγή* συνιστά μια διαδικασία γνωστικής αξιολόγησης που καθορίζει αν τα μέλη του οργανισμού θα υποστηρίξουν την αλλαγή ή θα αντισταθούν σε αυτή. Αποτελεί, επομένως, τον «γνωστικό πρόδρομο» της συμπεριφοράς υποστήριξης ή αντίστασης. Περαιτέρω, οι Holt, Armenakis, Feild και Harris (2007) επισημαίνουν ότι η *ετοιμότητα* αντανακλά τον βαθμό στον οποίο το άτομο είναι ψυχολογικά και γνωστικά έτοιμο να αποδεχθεί και να στηρίξει αλλαγές που μεταβάλλουν την υπάρχουσα κατάσταση, ιδιαίτερα όταν ο οργανισμός αντιμετωπίζει προβλήματα που απαιτούν επίλυση. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους ηγέτες να εντοπίζουν τα χάσματα ανάμεσα στις δικές τους αντιλήψεις και στις αντιλήψεις των μελών του οργανισμού σχετικά με την αλλαγή· εάν τα χάσματα αυτά δεν αντιμετωπιστούν, είναι πιθανή η εκδήλωση αντίστασης ή ακόμη και η ματαίωση της αλλαγής (Μαυρουδή, 2019). Έτσι, η *ετοιμότητα για αλλαγή* μπορεί να νοηθεί ως μια κοινή ψυχολογική και συμπεριφορική κατάσταση προετοιμασίας, στην οποία τα μέλη του οργανισμού εκδηλώνουν αφοσίωση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να υλοποιήσουν την αλλαγή (Weiner, 2009). Πρόκειται, επομένως, για μια νοοτροπία που περιλαμβάνει πεποιθήσεις, στάσεις και προθέσεις σχετικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα εφαρμογής της αλλαγής

Η *ετοιμότητα για αλλαγή* διαρθρώνεται σε τρεις βασικές διαστάσεις: α) *ατομική ετοιμότητα,* που σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση του ατόμου ως προς την ικανότητά του να εφαρμόσει την αλλαγή, β) *ομαδική ετοιμότητα*, που συνδέεται με την εμπιστοσύνη των μελών στην ικανότητα της ομάδας να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη μεταβολή και γ) *οργανωσιακή ετοιμότητα*, που αναφέρεται στη συνολική ικανότητα του οργανισμού να υποστηρίξει και να υλοποιήσει την αλλαγή (Vakola, 2014). Σε αυτό το τελευταίο επίπεδο, η ετοιμότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται άμεσα με τον βαθμό κοινής δέσμευσης και προθυμίας των μελών να στηρίξουν μια προωθούμενη μεταρρύθμιση, αλλά και με τους οργανωσιακούς μηχανισμούς που μπορούν να ενισχύσουν ή να αναστείλουν την αλλαγή (Weiner, Amick & Lee, 2008).

Σε συλλογικά περιβάλλοντα όπως το σχολείο, όπου η αλλαγή προϋποθέτει τη σύμπραξη πολλών διαφορετικών ρόλων και λειτουργιών, η διάσταση αυτή γίνεται ακόμη πιο κρίσιμη, καθώς η ετοιμότητα αντανακλά τη συνολική δυναμική του οργανισμού να κινητοποιηθεί προς μια κοινή κατεύθυνση, να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα της μεταβολής και να ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς που θα τη στηρίξουν. Η δέσμευση των μελών, η ποιότητα της συνεργασίας, το κλίμα εμπιστοσύνης και η λειτουργικότητα των διαδικασιών αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία κάθε αλλαγής -ιδιαίτερα στους σχολικούς οργανισμούς-, όπου η καθημερινή πρακτική επηρεάζεται από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις (Vakola, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η ετοιμότητα δεν επηρεάζει μόνο τις προϋποθέσεις της αλλαγής, αλλά και τα αποτελέσματά της. Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει ότι υψηλά επίπεδα ετοιμότητας συνδέονται με μεγαλύτερη επιτυχία στην εφαρμογή της αλλαγής (Weiner, 2009). Αντίθετα, μια εσφαλμένη εκτίμηση της ετοιμότητας μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχημένες προσπάθειες ανάπτυξης του οργανισμού (Beer, 1980, όπ. αναφ. στο Vakola, 2014). Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεώρηση, η υψηλή ετοιμότητα λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας για την ενεργό εμπλοκή των μελών, την αυξημένη προσπάθεια και την επιμονή απέναντι στα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της αλλαγής (Gist & Mitchell, 1992). Η θεωρία των κινήτρων ενισχύει αυτή την άποψη, υποστηρίζοντας ότι η υψηλή οργανωσιακή ετοιμότητα οδηγεί τα μέλη σε συμπεριφορές που υπερβαίνουν τις τυπικές απαιτήσεις του ρόλου τους (Herscovitch & Meyer, 2002). Όταν η δέσμευση βασίζεται σε εσωτερική επιθυμία και όχι σε υποχρέωση, οι εργαζόμενοι εμφανίζουν μεγαλύτερη συνεργατικότητα και υψηλότερα επίπεδα υπεράσπισης της αλλαγής.

Παράλληλα, η αντίληψη των εργαζομένων για την ετοιμότητα του οργανισμού επηρεάζει καθοριστικά τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή. Θετικές στάσεις συνδέονται με επιτυχημένες εφαρμογές (Oreg et al., 2011), ενώ αρνητικές στάσεις σχετίζονται με μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και χαμηλότερη οργανωσιακή δέσμευση (Schweiger & Denisi, 1991). Σύμφωνα με τη θεωρία της υλοποίησης, υψηλή ετοιμότητα αυξάνει την πιθανότητα αποτελεσματικής εφαρμογής της αλλαγής, καθώς τα μέλη αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με συνέπεια και επιμονή (Klein & Sorra, 1996, όπ. αναφ. στο Weiner, 2009). Αντίθετα, χαμηλή ετοιμότητα οδηγεί σε αντίσταση, περιορισμένη προσπάθεια και συμβατική εκτέλεση των καθηκόντων. Ωστόσο, η οργανωσιακή ετοιμότητα δεν αποτελεί από μόνη της εγγύηση επιτυχίας. Η ποιότητα του σχεδιασμού, η ακρίβεια της εκτίμησης των επιπέδων ετοιμότητας και άλλοι οργανωτικοί παράγοντες επηρεάζουν καθοριστικά την τελική αποτελεσματικότητα της αλλαγής (Weiner, 2009).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Όπως ήδη επισημάνθηκε στην παρούσα εργασία, η *ετοιμότητα για αλλαγή* αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή που την τελευταία δεκαετία έχει προσελκύσει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει πλήθος μελετών που

εξετάζουν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου: από την ανάπτυξη μοντέλων και εργαλείων μέτρησης της ετοιμότητας έως τη διερεύνηση των παραγόντων που την ενισχύουν, των συνεπειών της, καθώς και της σχέσης της με μεταβλητές, όπως η οργανωσιακή δέσμευση, η εργασιακή ικανοποίηση, το άγχος, η αυτό-αποτελεσματικότητα, ο ρόλος του διευθυντή και η οργανωτική κουλτούρα (Barber, 2010).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι οι έρευνες για την *ετοιμότητα για αλλαγή* στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι περιορισμένες σε σύγκριση με τη γενικότερη βιβλιογραφία για τη διαχείριση της αλλαγής. Παρ' όλα αυτά, ορισμένες μελέτες προσφέρουν σημαντικά ευρήματα. Οι Zayim και Kondakci (2015) επισημαίνουν ότι η οργανωτική εμπιστοσύνη συνδέεται θετικά με τη γνωστική και συναισθηματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, με την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους να αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα ετοιμότητας για αλλαγή. Ωστόσο, διαπιστώθηκε χαμηλότερη συμπεριφορική ετοιμότητα, υποδηλώνοντας περιορισμένη διάθεση για ενεργή συμμετοχή στην αλλαγή. Σε ευρύτερο δείγμα, οι Zayim και Kondakci (2015) συμπεραίνουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση, ο φόρτος εργασίας και η εμπιστοσύνη αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες της *ετοιμότητας για αλλαγή*, ενώ οι δημογραφικές μεταβλητές έχουν μικρότερη επίδραση. Επιπρόσθετα, στην ποιοτική της έρευνα η Goodvin (2005) αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο των διευθυντών στη διαμόρφωση της *ετοιμότητας για αλλαγή*, μέσω της συνεργασίας, της υποστήριξης και της ενίσχυσης της σχολικής μάθησης. Τέλος, σε εγχώριο επίπεδο, η έρευνα της Τσιουπλή (2021) καταδεικνύει υψηλή *ετοιμότητα για αλλαγή* στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, αλλά και την ύπαρξη παραγόντων αντίστασης σε αυτήν, όπως η έλλειψη εμπιστοσύνης στην Πολιτεία, το αρνητικό συναισθηματικό υπόβαθρο και η επιθυμία διατήρησης

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της *ετοιμότητας για αλλαγή* αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία στο διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς οι σχολικές μονάδες καλούνται να ανταποκριθούν σε μετασχηματιστικές αλλαγές που αφορούν την αυτονομία, την ψηφιακή μετάβαση, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας, αλλά και τη συνεχή ανανέωση της διδακτικής πράξης και την προσαρμογή της διδασκαλίας σε μαθητοκεντρικές, διαφοροποιημένες και βιωματικές προσεγγίσεις. Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις (Education and Training 2030) (European Commission, 2020) και οι πρόσφατες εκθέσεις της UNESCO για την «ηγεσία μετασχηματισμού και ανθεκτικότητας» υπογραμμίζουν ότι η ετοιμότητα των σχολικών ηγετών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία κάθε οργανωσιακής αλλαγής (Unesco, 2021). Παράλληλα, η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει νέες διαστάσεις της ετοιμότητας, όπως η ψηφιακή επάρκεια (OECD, 2020), η συναισθηματική ανθεκτικότητα (Day & Gu, 2014) και η ικανότητα διαχείρισης σύνθετων αλλαγών σε περιβάλλοντα αβεβαιότητας (Harris & Jones, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, η διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών για την ετοιμότητα της σχολικής ηγεσίας καθίσταται ιδιαίτερα επίκαιρη και αναγκαία, καθώς οι δύο αυτές ομάδες βιώνουν άμεσα τις συνέπειες των αλλαγών και επηρεάζονται από τον βαθμό στον οποίο ο οργανισμός μπορεί να τις υποστηρίξει αποτελεσματικά.

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον διεθνώς, η έρευνα για την ετοιμότητα των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει περιορισμένη, καθώς οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται σε ζητήματα ηγεσίας, επαγγελματικής ανάπτυξης ή διοικητικών πρακτικών, χωρίς να εξετάζουν συστηματικά το πώς οι σχολικές μονάδες προετοιμάζονται και ανταποκρίνονται σε αλλαγές μεγάλης κλίμακας. Η ελληνική βιβλιογραφία σπανίως διερευνά την ετοιμότητα ως πολυδιάστατη έννοια που συνδέεται με τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις δεξιότητες, στάσεις και τις οργανωσιακές συνθήκες που επηρεάζουν την ικανότητα των διευθυντών να ηγηθούν αποτελεσματικά σε περιόδους μετασχηματισμού. Επιπλέον, απουσιάζουν εμπειρικά δεδομένα που να αποτυπώνουν τις απόψεις τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών, παρότι οι δύο αυτές ομάδες βιώνουν άμεσα τις συνέπειες των αλλαγών και αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Το ερευνητικό αυτό κενό επιχειρεί να

καλύψει η παρούσα μελέτη, διερευνώντας συστηματικά τις αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα του διευθυντή να ηγηθεί και να διαχειριστεί αποτελεσματικά αλλαγές μεγάλης κλίμακας, συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία σε περιόδους διαρκούς μετασχηματισμού

Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε με στόχο την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα των διευθυντών να διαχειριστούν την αλλαγή. Με βάση τον σκοπό αυτό και λαμβάνοντας υπόψη τα κεντρικά ζητήματα που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες δεξιότητες αναγνωρίζουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ως κρίσιμες για την ετοιμότητα του διευθυντή να διαχειριστεί διαδικασίες αλλαγής και σε ποιον βαθμό θεωρούν ότι οι δεξιότητες αυτές είναι ανεπτυγμένες στην πράξη; β) Με ποιον τρόπο οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν την ετοιμότητα των διευθυντών; γ) Ποιες προϋποθέσεις θεωρούνται αναγκαίες για την ενίσχυση της ετοιμότητας των διευθυντών στη διαχείριση της αλλαγής; Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 12 ημιδομημένες συνεντεύξεις, με στόχο την κάλυψη διαφορετικών σχολικών πλαισίων και την αποτύπωση ποικίλων εμπειριών και οπτικών.

Για την προσέγγιση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς κρίθηκε καταλληλότερη για τη διερεύνηση σύνθετων φαινομένων που σχετίζονται με εμπειρίες, στάσεις, αντιλήψεις και επαγγελματικές πρακτικές. Η ποιοτική μεθοδολογία εξάλλου δύναται να επιτρέψει την εις βάθος κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη διαδικασία της αλλαγής και αναδείξει τις πολλαπλές διαστάσεις της ηγετικής ετοιμότητας στο σχολικό περιβάλλον (Creswell, 2016). Ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων μέσω της *θεματικής ανάλυσης*, διαδικασία που επέτρεψε την ανάδειξη κεντρικών μοτίβων που διατρέχουν τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών και συνδέονται με τις δεξιότητες, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωσιακές συνθήκες που επηρεάζουν την ετοιμότητα των διευθυντών. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας εφαρμόστηκαν πρακτικές όπως η τριγωνοποίηση πηγών, μέσω της συμμετοχής τόσο διευθυντών όσο και εκπαιδευτικών, η αναστοχαστική στάση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της ανάλυσης και η διασταύρωση κωδικοποίησης σε επιλεγμένα αποσπάσματα, ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια και η εγκυρότητα των ερμηνευτικών συμπερασμάτων

Ευρήματα

Η ανάλυση των δεδομένων από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ανέδειξε μια σειρά από θεματικές κατηγορίες που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα των διευθυντών στη διαχείριση της αλλαγής. Τα ευρήματα οργανώνονται γύρω από τρεις κεντρικούς άξονες: τις δεξιότητες των διευθυντών, τις ηγετικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής. Η παρουσίαση που ακολουθεί φωτίζει τόσο τα σημεία επάρκειας όσο και τις προκλήσεις που χαρακτηρίζουν την ηγετική ετοιμότητα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών.

Αναφορικά *με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα,* τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η ετοιμότητα των διευθυντών για τη διαχείριση διαδικασιών αλλαγής εμφανίζεται μέτρια ανεπτυγμένη, με σαφή υπεροχή των οργανωτικών έναντι των ηγετικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι οι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται επαρκώς στις τυπικές διοικητικές απαιτήσεις, όπως ο προγραμματισμός, η τήρηση των διαδικασιών και η κατανομή αρμοδιοτήτων. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Σ2, *«ο διευθυντής μας είναι* πολύ οργανωμένος *και ιδιαίτερα προσεκτικός*

όσον αφορά τις διοικητικές διαδικασίες», ενώ η Σ3, διευθύντρια, επισημαίνει ότι η οργάνωση της καθημερινότητας αποτελεί *«το δυνατό της σημείο».*

Παρά την επάρκεια που παρουσιάζουν οι διευθυντές στις οργανωτικές λειτουργίες, οι ερωτώμενοι/ες επισημαίνουν σημαντικά ελλείμματα στις ηγετικές δεξιότητες που συνδέονται με την ετοιμότητα για αλλαγή. Η αδυναμία αυτή γίνεται ιδιαίτερα εμφανής σε ζητήματα που αφορούν την ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης, την διαμόρφωση κοινού παιδαγωγικού οράματος και την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι, παρότι ο διευθυντής ανταποκρίνεται στις διοικητικές απαιτήσεις, εντούτοις δεν ενεργοποιεί επαρκώς τον σύλλογο διδασκόντων σε συλλογικές διαδικασίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ4: *« […] δεν συμμετέχουμε ενεργά σε πολλές αποφάσεις», ενώ ο* Σ6 σημειώνει: *« […] σπάνια ζητείται η γνώμη μας πριν παρθούν αποφάσεις […]».* Από την πλευρά των διευθυντών υπάρχει αναγνώριση του προβλήματος, καθώς η Σ8 παραδέχεται ότι *«η πίεση της καθημερινότητας δεν αφήνει χρόνο για διεξοδικές συζητήσεις με τους συναδέλφους».* Την ίδια δυσκολία επισημαίνει και ο Σ11, ο οποίος αναφέρει ότι δεν δίνει *πάντα «τον χώρο που χρειάζεται ο σύλλογος»* επειδή δεν θέλει να τους *επιβαρύνει «με επιπλέον συζητήσεις»,* καταδεικνύοντας ότι η περιορισμένη συμμετοχικότητα μπορεί να οφείλεται και στις αντιλήψεις των ίδιων των διευθυντών σχετικά με τον ρόλο τους και τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι συμμετέχοντες/ουσες υπογραμμίζουν ότι η διαμόρφωση κοινού παιδαγωγικού οράματος αποτελεί μία ακόμη διάσταση στην οποία οι δεξιότητες των διευθυντών εμφανίζονται περιορισμένες. Παρά τη σημασία που γενικότερα αποδίδεται στη δημιουργία ενός ενιαίου προσανατολισμού για το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι στις σχολικές τους μονάδες δεν υπάρχουν συστηματικές διαδικασίες συνδιαμόρφωσης στόχων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ7, *«δεν έχουμε συζητήσει ποτέ πραγματικά για το πού θέλουμε να πάει το σχολείο · λειτουργούμε με βάση τα άμεσα και τα καθημερινά»*. Αντίστοιχα, και ο Σ12 σημειώνει ότι *«ο καθένας κάνει ό,τι θεωρεί καλύτερο για το μάθημά του, αλλά δεν υπάρχει μια κοινή γραμμή που να μας ενώνει»*. αναδεικνύοντας την απουσία συλλογικού παιδαγωγικού προσανατολισμού. Η απουσία κοινής κατεύθυνσης υποδηλώνει ότι η ηγεσία παραμένει λειτουργική και όχι μετασχηματιστική, περιορίζοντας την ικανότητα του σχολείου να κινηθεί συντονισμένα προς την αλλαγή. Η αδυναμία αυτή δεν περνά απαρατήρητη ούτε από τους ίδιους τους διευθυντές. Όπως παραδέχεται ο Σ6, *«ο στρατηγικός σχεδιασμός μένει συχνά πίσω […]»,* άποψη με την οποία συντάσσεται και η Σ9, η οποία επισημαίνει ότι *«[..] επικεντρωνόμαστε στο επείγον και χάνουμε το σημαντικό · δεν προλαβαίνουμε να καθίσουμε όλοι μαζί και να χαράξουμε μια κοινή πορεία».*

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος ασκούν καθοριστική επίδραση στην ετοιμότητα των διευθυντών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αλλαγής. Η καθημερινή λειτουργία του σχολείου αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ετοιμότητά τους, καθώς η συνεχής διαχείριση πρακτικών ζητημάτων και ο μεγάλος όγκος διοικητικών υποχρεώσεων περιορίζουν τον χρόνο και την ενέργεια που μπορούν να αφιερώσουν στον σχεδιασμό αλλαγών. Όπως αναφέρει η Σ1, *«ο διευθυντής ασχολείται κυρίως με την επίλυση πρακτικών θεμάτων»*, ενώ ο Σ5 σημειώνει ότι *«οι αποφάσεις λαμβάνονται συχνά υπό πίεση, χωρίς τον απαραίτητο χρόνο για συλλογικό στοχασμό»*. Οι ίδιοι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι οι συνθήκες αυτές τους ωθούν να λειτουργούν περισσότερο ως διαχειριστές παρά ως ηγέτες. Η Σ8 δηλώνει ότι συχνά αισθάνεται *«πυροσβέστης»*, ενώ ο Σ6 επισημαίνει ότι «η έλλειψη προσωπικού και η συνεχής ενασχόληση με γραφειοκρατικά ζητήματα μειώνουν την ικανότητά των διευθυντών να σχεδιάζουν σε βάθος».

Πέρα από την πίεση της καθημερινότητας, τα δεδομένα αναδεικνύουν ότι το κλίμα συνεργασίας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν σημαντικά την ετοιμότητα των

διευθυντών. Ο Σ10 επισημαίνει ότι *«όταν υπάρχει καλή συνεργασία, ο διευθυντής νιώθει ότι μπορεί να προχωρήσει πιο εύκολα στην υιοθέτηση μιας αλλαγής»*, ενώ η Σ4 αναγνωρίζει ότι «*οι εντάσεις μέσα στο σχολείο κάνουν πιο δύσκολη οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής»*. Παράλληλα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή φαίνεται να λειτουργεί είτε ενισχυτικά είτε ανασταλτικά στην ετοιμότητα των διευθυντών. Όπως αναφέρει ο Σ10, *«Όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, προτείνουν ιδέες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ο διευθυντής νιώθει ότι έχει μια ομάδα που μπορεί να στηρίξει την αλλαγή και αισθάνεται πιο έτοιμος να την υποστηρίξει»*, ενώ ο Σ11 σημειώνει ότι *«η αντίσταση κάποιων εκπαιδευτικών και η έλλειψη διάθεσης ή συνεργασίας με κάνουν πιο διστακτικό στο να προχωρήσω στην εφαρμογή μιας καινοτομίας»*.

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρονται επίσης στις υλικοτεχνικές και οργανωτικές συνθήκες, οι οποίες συχνά καθορίζουν το εύρος των δυνατοτήτων για αλλαγή. Η Σ3 τονίζει ότι *«πολλές ιδέες δεν μπορούν να υλοποιηθούν λόγω έλλειψης υποδομών»*, ενώ ο Σ11 συμπληρώνει ότι *«χωρίς τα κατάλληλα μέσα, ακόμη και μια μικρή αλλαγή γίνεται δύσκολη»*. Τέλος, η υποστήριξη από εξωτερικούς φορείς και η γενικότερη κουλτούρα του σχολείου επηρεάζουν την ετοιμότητα των διευθυντών. Η Σ4 αναφέρει ότι *«η καθοδήγηση από τους Συμβούλους και τη Διεύθυνση βοηθά να νιώθουμε πιο ασφαλείς»*, ενώ ο Σ10 σημειώνει ότι «οι προηγούμενες εμπειρίες του σχολείου με αλλαγές καθορίζουν το πόσο εύκολα προχωράμε σε κάτι νέο».

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τις προϋποθέσεις που θεωρούνται αναγκαίες για την ενίσχυση της ετοιμότητας των διευθυντών στη διαχείριση της αλλαγής, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα επισημαίνουν ότι η διαχείριση της αλλαγής δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις ατομικές ικανότητες ή τα χαρακτηριστικά των διευθυντών, αλλά προϋποθέτει τη συνύπαρξη θεσμικών, οργανωσιακών και διαπροσωπικών συνθηκών που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον δράσης. Ειδικότερα, τα δεδομένα της έρευνας συγκλίνουν σε τρεις βασικές προϋποθέσεις: τη στοχευμένη επιμόρφωση, τη θεσμική ενδυνάμωση και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας. Πράματι, οι περισσότεροι/ες ερωτώμενοι/ες τονίζουν την ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα που να εστιάζουν σε δεξιότητες ηγεσίας, διαχείρισης αλλαγής και ενδυνάμωσης των ομάδων, και όχι μόνο σε τεχνικά ή νομοθετικά ζητήματα. Παραδειγματικά, ο Σ6, διευθυντής, επισημαίνει: *«Η αλλαγή δεν είναι κάτι που εφαρμόζεται με οδηγίες. Χρειάζεται κρίση, ευελιξία, ικανότητα να διαχειρίζεσαι καταστάσεις σε καθεστώς αβεβαιότητας, δεξιότητες που μόνο μέσα από επιμόρφωση μπορείς να καλλιεργήσεις».* Αντίστοιχα και η Σ2, εκπαιδευτικός, επισημαίνει ότι ο επιμορφωμένος διευθυντής *«[…] ξέρει πώς να μας εμπλέξει, να εξηγήσει το γιατί της αλλαγής, να ακούσει τις αντιστάσεις μας χωρίς να τις απορρίπτει και εν τέλει να μας κάνει να νιώθουμε ασφάλεια και να θέλουμε να συμμετέχουμε».*

Απαραίτητη, ωστόσο, κρίνεται και η θεσμική ενδυνάμωση για την ενίσχυση της ετοιμότητας των διευθυντών για αλλαγή. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα τονίζουν ότι η αβεβαιότητα ως προς το τι επιτρέπεται, τι αναμένεται και ποιος έχει την ευθύνη για την εφαρμογή των αλλαγών λειτουργεί ανασταλτικά και επηρεάζει άμεσα την ετοιμότητα των σχολικών ηγετών να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαχείριση της αλλαγής. Όταν το θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από ασάφεια ή ασυνέχεια, οι διευθυντές δυσκολεύονται να σχεδιάσουν με προοπτική και να κινητοποιήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Η έλλειψη σαφών ορίων ευθύνης και η απουσία σταθερής καθοδήγησης οδηγούν σε διστακτικότητα, καθώς οι διευθυντές φοβούνται ότι ενδέχεται να εκτεθούν ή να κριθούν για αποφάσεις που δεν συνοδεύονται από θεσμική κάλυψη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ11, διευθυντής*: «[…] Όταν δεν ξέρεις αν έχεις την αρμοδιότητα ή αν θα σε στηρίξουν, πώς να νιώσεις έτοιμος να εφαρμόσεις την αλλαγή […]*».Ομοίως, η Σ5, εκπαιδευτικός, θεωρεί ότι: *«Αν θέλουμε πραγματικά να προχωρήσουν αλλαγές, πρέπει να του δοθεί θεσμικά ο ρόλος του ηγέτη, με αρμοδιότητες, χρόνο και στήριξη.».*

Ωστόσο, ακόμη και η πιο σαφής θεσμική υποστήριξη δεν επαρκεί από μόνη της, αν δεν συνοδεύεται από ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συλλογικότητας εντός της σχολικής μονάδας. Όπως υπογραμμίζουν οι ερωτώμενοι/ες, καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ετοιμότητας των διευθυντών διαδραματίζει και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, καθώς η αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμμετοχή και τη δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ύπαρξη μιας τέτοιας κουλτούρας του επιτρέπει να λειτουργεί όχι ως μοναχικός διαχειριστής, αλλά ως συντονιστής μιας δυναμικής και συμμετοχικής κοινότητας. Σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η εμπιστοσύνη και η ανοιχτή επικοινωνία, ο διευθυντής μπορεί να αντλήσει στήριξη, να καλλιεργήσει συναίνεση και να ενεργοποιήσει τις δημιουργικές δυνάμεις του συλλόγου διδασκόντων. Την άποψη αυτή συμμερίζεται ο Σ9, διευθυντής, που αισθάνεται πιο έτοιμος να εφαρμόσει *αλλαγές «όταν η συνεργασία του με τον Σύλλογο Διδασκόντων είναι στενή και βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη»*. Την ίδια δυναμική επιβεβαιώνει και η Σ10, εκπαιδευτικός, η οποία περιγράφει μια εμπειρία θεσμικής αλλαγής που ανέδειξε την ετοιμότητα του διευθυντή μέσα από τη συνεργατική του στάση: *«Όταν ξεκίνησε η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής μας δεν πανικοβλήθηκε. Μας κάλεσε σε συνάντηση, μοίρασε ρόλους, άκουσε τις ανησυχίες μας και μαζί οργανώσαμε τα επόμενα βήματα. Εκεί φάνηκε πόσο έτοιμος ήταν να διαχειριστεί μια τόσο μεγάλη αλλαγή».*

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν μια σύνθετη και πολυπαραγοντική εικόνα της ετοιμότητας των διευθυντών απέναντι στην αλλαγή. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις δείχνει ότι, παρότι οι διευθυντές διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο επαγγελματικής ετοιμότητας σε ό,τι αφορά τις οργανωτικές και διοικητικές τους αρμοδιότητες, η ηγετική τους παρουσία εμφανίζεται λιγότερο ανεπτυγμένη σε κρίσιμες παιδαγωγικές και συνεργατικές διαστάσεις. Η λειτουργία του σχολείου φαίνεται να στηρίζεται κυρίως στην προσωπική τους ικανότητα να διαχειρίζονται διαδικασίες και να διασφαλίζουν την ομαλή καθημερινότητα, χωρίς όμως να συνοδεύεται από ανάλογη ενεργοποίηση του συλλόγου διδασκόντων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων παραμένει περιορισμένη, καθώς συχνά ενημερώνονται εκ των υστέρων, ενώ η συζήτηση για το παιδαγωγικό όραμα είτε δεν πραγματοποιείται συστηματικά είτε παραμένει σε αφηρημένο επίπεδο, χωρίς να οδηγεί σε κοινές κατευθύνσεις. Παράλληλα, η καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης δεν φαίνεται να αποτελεί σταθερή πρακτική, με αποτέλεσμα η ευθύνη για τα περισσότερα ζητήματα να συγκεντρώνεται στον διευθυντή. Οι ίδιοι οι σχολικοί ηγέτες αναγνωρίζουν ότι οι πιεστικές συνθήκες της καθημερινότητας, αλλά και οι προσωπικές τους αντιλήψεις για τον ρόλο τους, συχνά περιορίζουν τον βαθμό συνεργασίας και συμμετοχικότητας. Συνολικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναδεικνύει μια ηγεσία που είναι λειτουργικά επαρκής, αλλά όχι ακόμη προσανατολισμένη στη συλλογικότητα, στον παιδαγωγικό συντονισμό και στη συμμετοχική κουλτούρα που απαιτεί η αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τεκμαίρεται ότι η συσσώρευση καθημερινών υποχρεώσεων σε συνδυασμό με την ανάγκη άμεσης ανταπόκρισης σε ποικίλα ζητήματα λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ανάπτυξη μιας πιο στρατηγικής και συμμετοχικής ηγεσίας. Οι μαρτυρίες καταδεικνύουν ότι η ετοιμότητα των διευθυντών για αλλαγή δεν εξαρτάται μόνο από τις προσωπικές τους ικανότητες, αλλά και από το κατά πόσο το σχολικό περιβάλλον τους επιτρέπει να ασκήσουν ουσιαστικό ηγετικό ρόλο. Πράγματι, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι η ετοιμότητα των διευθυντών για αλλαγή δεν αποτελεί σταθερό και ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά διαμορφώνεται δυναμικά μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος. Η καθημερινή επιβάρυνση με διοικητικά και πρακτικά ζητήματα, η ασάφεια ρόλων και η έλλειψη θεσμικής συνέχειας, σε συνδυασμό

με το κλίμα που επικρατεί στον σύλλογο διδασκόντων, φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά τη δυνατότητα των διευθυντών να ανταποκριθούν με συνέπεια και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις της αλλαγής. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καταδεικνύουν, με λίγα λόγια, ότι η ηγετική ετοιμότητα δεν μπορεί να νοηθεί αποκομμένη από το θεσμικό και οργανωσιακό πλαίσιο, αλλά προϋποθέτει συνθήκες σταθερότητας, εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα αναδεικνύουν τρεις βασικές προϋποθέσεις που ενισχύουν την ηγετική ετοιμότητα των διευθυντών απέναντι στην αλλαγή: την επιμόρφωση, τη θεσμική ενδυνάμωση και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα τονίζουν ότι η επιμόρφωση δεν μπορεί να περιορίζεται σε τεχνικά ή διοικητικά ζητήματα, αλλά να εστιάζει στην ανάπτυξη παιδαγωγικών, ηγετικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, που θα επιτρέπουν στους διευθυντές να λειτουργούν ως εμψυχωτές και συντονιστές της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, η θεσμική ενδυνάμωση - μέσα από σαφές πλαίσιο αρμοδιοτήτων, σταθερότητα ρόλων και υποστηρικτικούς μηχανισμούς - αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της πρωτοβουλίας των διευθυντών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, ωστόσο, και στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, η οποία λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής της ηγετικής ετοιμότητας. Όταν οι διευθυντές λειτουργούν σε περιβάλλον εμπιστοσύνης, διαλόγου και συλλογικής ευθύνης, είναι σε θέση να κινητοποιήσουν τις δημιουργικές δυνάμεις του συλλόγου διδασκόντων και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της αλλαγής. Η ετοιμότητα, επομένως, δεν είναι μόνο προσωπική υπόθεση, αλλά προϊόν σχέσεων, θεσμικής στήριξης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Οι τρεις αυτές προϋποθέσεις δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλοτροφοδοτούνται, συγκροτώντας ένα συνεκτικό πλαίσιο που καθιστά τον διευθυντή ικανό να ηγηθεί με συνέπεια, ευελιξία και όραμα σε περιόδους μετασχηματισμού.

Ολοκληρώνοντας, καθίσταται σαφές ότι η ετοιμότητα των διευθυντών δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη ούτε να αντιμετωπίζεται ως ατομική ευθύνη. Αντιθέτως, αποτελεί προϊόν σύνθετων αλληλεπιδράσεων μεταξύ προσωπικών δεξιοτήτων, θεσμικών ρυθμίσεων και συνθηκών εντός της σχολικής μονάδας. Η διαχείριση της αλλαγής απαιτεί διευθυντές που να μπορούν να εμπνέουν, να συντονίζουν και να ενεργοποιούν τη σχολική κοινότητα, αλλά και ένα περιβάλλον που να τους επιτρέπει να ασκούν ουσιαστικό ηγετικό ρόλο. Η επιμόρφωση, η θεσμική ενδυνάμωση και η κουλτούρα συνεργασίας αποτελούν ουσιαστικά θεμέλια πάνω στα οποία μπορεί να οικοδομηθεί μια ηγεσία ικανή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Επομένως, καθίσταται αναγκαία η χάραξη μιας συνεκτικής πολιτικής για την ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας, που θα περιλαμβάνει σαφή θεσμικό προσδιορισμό του ρόλου του διευθυντή, επένδυση στην επαγγελματική του ανάπτυξη με έμφαση στις παιδαγωγικές και συνεργατικές δεξιότητες και αναδιοργάνωση των διοικητικών του καθηκόντων. Μόνο μέσα από μια τέτοια ολιστική προσέγγιση μπορεί να διασφαλιστεί ότι οι διευθυντές θα είναι πραγματικά έτοιμοι να ηγηθούν της αλλαγής, όχι ως διαχειριστές, αλλά ως φορείς παιδαγωγικού οράματος και συλλογικού μετασχηματισμού.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness for Organizational Change. *Human Relations, 46:*681-703.

Barber, V. (2010). *A Study of Change Readiness: Factors that Influence the Readiness of Frontline Workers Towards a nursing Home Transformational Change Initiative*. (Education Doctoral). Paper 36.St John Fisher College: Fisher Digital Publications.

Carlyon, T.& Branson, C.(2018). Educational Change: A View from the Bottom up. New Zealand T*eachers' Work* 2018, *15 (2):* 105-123.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, (*τομ.Α΄) (2η έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική :*165-211. Πάτρα: Ε. Α. Π.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. Routledge.

Fullan, M.G. (2001). Implementing Change at the Buildong Level. Paper prepared for W.Owings and L.Kaplan (eds.). *Critical and Emerging Issues in Educatitonal leadership.*

Gist M.E., & Mitchell T.R.(1992). Self-Efficacy - A Theoretical-Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review,17*: 183-211

Goodvin, S. (2005). *School Leaders' Readiness for Systemic Change in Kansas Schools* (Dissertation). Wichita State University.

Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes.* USA: Allyn, & Bacon.

Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools 13*(2): 172-181.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4): 243-247.

Herscovitch, L., & Meyer, J.P. (2002): Commitment to organizational change: Extension of a three- component model. *Journal of Applied Psychology, 87*: 474-487.

Holt, D., Armenakis, A., Feild, H., & Harris, S. (2007). Readiness for Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *43*(2): 232-255

Holt, D., Helfrich, C., Hall, C., & Weiner, B. (2009). Are You Ready? How Health Professionals Can Comprehensively Conceptualize Readiness for Change. *Journal of General Internal Medicine, 25*(1):50-55.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου κα διαχείριση αλλαγής.* Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κέφης, Β. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας, θεωρία και πρότυπα*. Αθήνα: Κριτική.

Κυθραιώτης, Α. (2015). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός* (τόμ. Α'): 89-120. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Lunenburg, F. C. (2010). Forces for and Resistance to Organizational Change. *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal*, *27*(4): 1-10.

Μαυρουδή, Φ. (2019). *Η Διαχείριση της Αλλαγής σε ενδοεπιχειρησιακό επίπεδο με γνώμονα την παρατεταμένη ύφεση ή κρίση, στους σύγχρονους Δημόσιους Οργανισμούς και επιχειρήσεις.* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΣΣΕ-Πολυτεχνείο Κρήτης.

Moran, J.W., & Brightman, B.K. (2001). Leading organizational change. *The Career Development International, 6* (20): 111-118.

O'Connor, C. (1993). Resistance: The Repercussions of Change. *Leadership & Organization Development Journal, 14* (6): 30-36.

OECD (2020). *Digital Education Outlook 2021: Teaching in the Digital Age*. Paris: OECD.

Oreg, S., Vakola, M.& Armenakis, A. (2011). Change Recipients' Reactions to Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *47(*4): 461-524

Πασιαρδής, Π., & Καφά, Α. (2015). *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Λευκωσία: Εκδόσεις: Ίων.

Σαφίκου, Μ. (2016). *Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής για την εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών στη σχολική μονάδα* (Διπλωματ.εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Schweiger, D. M., & Denisi, A. S. (1991). Communication with employees following a merger: A longitudinal field experiment. *Academy of Management Journal, 34*: 110–135.

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Smith, I. (2005). Achieving readiness for organizational change. *Library Management*, *26* (6/7):408-412.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: The case of Cyprus. *The International Journal of Educational Management 16* (1): 16-17.

Τσιουπλή, Ε. (2021). *Ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγή: διερεύνηση των αντιλήψεων στην αξιολόγηση με τη μέθοδο των μικρο-ομάδων εστίασης* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

UNESCO (2021). *Acting for recovery, resilience and reimagining education: The Global Education Coalition in action*. Paris: UNESCO.

Vakola, M. (2014). What's in there for me? Individual readiness to change and the perceived impact of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal, 35*(3):195-209.

Van de Ven, A.H., & Sun, K. (2011). Breakdowns in implementing models of organization change". *Academy of Management Perspectives*, *25* (30): 58-74.

Waldersee, R., & Griffiths, A. (2004). Implementing change: matching implementation methods and change type. *Leadership & Organization Development Journal, 25*(5):424-434.

Weiner, B. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, *4*:67.

Weiner, B., Amick, H., & Lee S.Y. (2008). Conseptualization and measurement of organizational readiness for change: a review of the literature in health services research and other fields. *Med care Res Rev*, *65*: 379-436.

Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). *Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems*. Frontiers in Education, 9, 1333551. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1333551.

Zayim, M., & Kondakci, Y.(2015). An Exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration, & Leadership, 43* (4): 610-625.

Ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης Σχολής Γονέων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ)

Ευτυχία Ζάχου
Δασκάλα ΠΕ70
Λαμπρινή Πασχέντη
Φιλόλογος

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τη διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΠΑΔΑ. Έχει διττό στόχο: α) να αναδείξει την ανάγκη για συστηματική ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους γονείς ως απάντηση σε σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις, και β) να αντιμετωπίσει το στρατηγικό και διοικητικό κενό στον σχεδιασμό και τον συντονισμό των παρεμβάσεων αυτών από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ), μέσω της σύνταξης ενός Ολοκληρωμένου Σχεδίου Δράσης για τις Σχολές Γονέων.

Η έρευνα βασίστηκε σε εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού πλαισίου των Σχολών Γονέων και του ρόλου των ΟΤΑ στην εκπαίδευση και την κοινωνική συνοχή. Μελετήθηκαν τα υφιστάμενα μοντέλα σε Ελλάδα, Ευρώπη και Αμερική. Βάσει των δεδομένων αυτών, συντάχθηκε ένα Ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης, το οποίο παρουσιάζει λεπτομερώς δράσεις αναβάθμισης που αφορούν στην Πρόληψη, την Ανάπτυξη Υποδομών Οργάνωσης και Διοίκησης, την Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων, τη Δικτύωση και Συνεργασίες, την Αξιολόγηση και την Ορατότητα και Διάχυση.

Διαπιστώθηκε η κοινωνική αναγκαιότητα για δομημένη υποστήριξη γονέων και, παράλληλα, διοικητικές αδυναμίες και αποσπασματική λειτουργία υφιστάμενων προγραμμάτων. Το προτεινόμενο Σχέδιο Δράσης προσφέρει ένα ολοκληρωμένο, πρότυπο εργαλείο διοίκησης στους ΟΤΑ, ικανό να οργανώσει τις Σχολές Γονέων με διαφάνεια, δομή και δυνατότητα λογοδοσίας. Εστιάζει στην ενίσχυση του στρατηγικού σχεδιασμού και της αποτελεσματικότητας των κοινωνικών παρεμβάσεων.

Το Ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης κρίνεται απαραίτητο για την ενίσχυση του διοικητικού ρόλου των ΟΤΑ ως φορέων κοινωνικής πολιτικής. Αποτελεί ένα τεκμηριωμένο, ευέλικτο εργαλείο διοίκησης που, μέσω της συστηματικής υποστήριξης των γονέων, βελτιώνει την ποιότητα ζωής των πολιτών, προωθεί την ενεργό πολιτειότητα και συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολές Γονέων, Σχέδιο Δράσης, γονεϊκή υποστήριξη

Εισαγωγή

Η οικογένεια, ως θεμελιώδης θεσμός της κοινωνίας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Το να γίνεσαι γονιός, δεν σημαίνει πως γνωρίζεις αυτομάτως πώς να το κάνεις. Η μόνη εκπαίδευση που έχουν οι άνθρωποι όταν γίνονται γονείς, είναι αυτή που έλαβαν από τους δικούς τους γονείς, μέσα από τον τρόπο που τους μεγάλωσαν. Ωστόσο, για την προαγωγή της ψυχικής και της σωματικής υγείας του παιδιού και για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, οι γονείς χρειάζονται περισσότερα εφόδια από εκείνα που τους προσφέρει η αγάπη και το ένστικτό τους.

Ειδικότερα, χρειάζονται γνώσεις, δεξιότητες, συνεχή ενημέρωση, προβληματισμό και αναζήτηση, που θα τους οδηγήσει στην αυτοσυνειδησία και στη γνωριμία με τον εαυτό τους. Στον απαιτητικό ρόλο που καλούνται να παίξουν αναδύεται απολύτως αναγκαία η διαρκής μάθηση και υποστήριξη σε θέματα γονεϊκότητας, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η υποστήριξη αυτή είναι σημαντικό να παρέχεται εντός οργανωμένου πλαισίου και υπό επιστημονική καθοδήγηση, με εστίαση στις πραγματικές ανάγκες των γονέων. Τον ρόλο αυτό έρχονται να επιτελέσουν οι Σχολές Γονέων, οι οποίες δεν έχουν στόχο να υποκαταστήσουν τον γονέα, αλλά να τον ενδυναμώσουν για να γίνει η καλύτερη εκδοχή του, ενισχύοντας την επάρκειά του και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας σαφούς γονικής ταυτότητας.

Ενότητα 1η – Σχολές Γονέων

Οι Σχολές Γονέων είναι ένας θεσμός με ρίζες στην αρχαιότητα, ο οποίος μετεξελίχθηκε σε ένα συγκροτημένο πλαίσιο υποστήριξης της σύγχρονης οικογένειας. Η ανάγκη για γονεϊκή καθοδήγηση εντοπίζεται ήδη στα έργα του Πλουτάρχου και του Πλάτωνα, ωστόσο η συστηματική οργάνωση του θεσμού τοποθετείται στον 19ο αιώνα στην Αμερική και τις αρχές του 20ού στην Ευρώπη. Ιδιαίτερο ρόλο διαδραμάτισε η Γαλλία, όπου το 1928 ιδρύθηκαν οι πρώτες Σχολές Γονέων, καθώς και η ανθρωπιστική προσέγγιση (Rousseau, Pestalozzi) και η «Αντλεριανή» σχολή, που εισήγαγαν τις αρχές του διαλόγου και της δημοκρατίας στη διαπαιδαγώγηση (Johnson, 1990). Μεταπολεμικά, η ίδρυση της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση Γονέων (1964) σηματοδότησε την παγκόσμια θεσμική αναγνώριση της ανάγκης για προληπτική ψυχική υγιεινή.

Στον ελλαδικό χώρο, ο θεσμός εισήχθη το 1962 από την ψυχολόγο **Μαρία Χουρδάκη**, η οποία ίδρυσε την **πρώτη Σχολή Γονέων** στην Αθήνα και τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων. Σύμφωνα με το έργο της, οι Σχολές Γονέων λειτουργούν ως σχολεία ενηλίκων στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, αποσκοπώντας στην ενημέρωση για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και τη βελτίωση της ψυχολογίας των ίδιων των γονέων. Η εκπαίδευση υλοποιείται κυρίως μέσα από την εργασία με ομάδες (groupwork), προσφέροντας έναν ασφαλή χώρο ανταλλαγής εμπειριών υπό την καθοδήγηση ειδικών (Χουρδάκη, 2000).

Από το 1962 έχουν δημιουργηθεί πολυάριθμες ομάδες Σχολών Γονέων σε όλη την Ελλάδα σε συνεργασία με διάφορους φορείς και πλαίσια, με δήμους, με συλλόγους γονέων ή με άλλους συλλόγους, με δημόσια και ιδιωτικά σχολεία όλων των βαθμίδων (Σχολές Γονέων, 2024). Μετά το 1974 ο θεσμός φαίνεται να οργανώνεται στο πλαίσιο της τοπικής αυτοδιοίκησης, ενώ από το 1990 παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια εκ μέρους σχολείων και δήμων (Χουρδάκη, 2000α). Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ίδρυσε και έθεσε σε λειτουργία σε όλους τους νομούς της χώρας Σχολές Γονέων, πρωτοβουλία που υποστηρίζεται από το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) (πρώην ΙΔΕΚΕ - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων).

Ενότητα 2η – Διεθνής εμπειρία & Καλές πρακτικές

Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η ποιοτική γονική μέριμνα αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου (Barth & Liggett-Creel, 2014). Για το λόγο αυτό, είναι ζωτικής σημασίας για τους γονείς να διαθέτουν βασικές γνώσεις φροντίδας και πρόσβαση σε προγράμματα γονικής μέριμνας υψηλής ποιότητας βασισμένα σε αποδεικτικά στοιχεία, δηλαδή evidence-based προγράμματα (EBP). Ο όρος περιγράφει παρεμβάσεις που έχουν υποστεί αυστηρή μεθοδολογική αξιολόγηση μέσω Τυχαιοποιημένων Ελεγχόμενων Δοκιμών (RCTs), αποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητά τους σε ελεγχόμενες συνθήκες προτού μεταφραστούν σε πρακτικά μοντέλα. (IRIS Center, 2024; Office of Family Assistance, 2018; Project Enhance, 2024)

Αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν τα εξής πέντε διεθνώς αναγνωρισμένα προγράμματα με μακρόχρονη ερευνητική παρουσία σε Ευρώπη και Αμερική:

- Positive Parenting Program (Triple P) και Incredible Years, για τη γενική υποστήριξη της θετικής γονικής μέριμνας.
- Play and Learning Strategies (PALS), με εξειδίκευση στην πρώιμη παιδική ηλικία.
- GenerationPMTO, για παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας.
- Tuning in to Teens, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες προκλήσεις της εφηβείας.

Η ανάλυση αυτών των μοντέλων προσφέρει πολύτιμα διδάγματα για την οργάνωση, τη στελέχωση και τις δράσεις προγραμμάτων γονικής μέριμνας. Κοινοί θεματικοί άξονες όλων των προγραμμάτων είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνία, η ανατροφή χωρίς βία, η συνεπής πειθαρχία, η αλληλεπίδραση μέσω κοινών δραστηριοτήτων και η αυτοφροντίδα των γονιών, ενώ καλές πρακτικές που εντοπίστηκαν είναι οι εξής:

- Εστίαση στην πρώιμη παρέμβαση
- Προσέγγιση οικογενειών σε περιόδους μετάβασης
- Διάκριση ηλικιακών ομάδων & στοχευμένη παρέμβαση
- Πολλαπλές μέθοδοι γονεϊκής υποστήριξης (ομαδικά, ατομικά, κατ'οίκον, εξ αποστάσεως)
- Άσκηση γονικών δεξιοτήτων in vivo (στην πράξη) (π.χ. παιχνίδια ρόλων)
- Παροχή εκπαιδευτικού υλικού σε γονείς και ειδικούς
- Ελαχιστοποίηση των εμποδίων στη συμμετοχή των γονέων & κίνητρα για δέσμευση
- Παροχή υπηρεσιών φύλαξης παιδιών
- Διατήρηση συχνής και διαρκούς επικοινωνίας με τους γονείς
- Κοινές δρατηριότητες για γονείς και παιδιά/εφήβους
- Πρόβλεψη για ειδικές ομάδες και συμπερίληψη
- Πιστοποίηση και κατάρτιση συντονιστών/ειδικών
- Σύνδεση και συνεργασία με άλλους φορείς
- Διαρκής και ενδελεχής αξιολόγηση

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν τα Parent cafes και η Γράμμη Στήριξης που πολύ συχνά συναντώνται ως καλές πρακτικές σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων. Ειδικότερα, τα Parent cafes αποτελούν τακτικές συναντήσεις γονέων σε ασφαλές και φιλόξενο περιβάλλον, όπου έχουν την ευκαιρία να συζητούν και να μοιράζονται εμπειρίες, συχνά παρουσία συντονιστή, για θέματα γονεϊκότητας (École des Parents, 2024; Vision for Children at Risk, 2024). Από την άλλη, η παροχή υποστήριξης μέσω εικοσιτετράωρης δωρεάν τηλεφωνικής γραμμής συνιστά σημαντική πρωτοβουλία επιτρέποντας στους γονείς να απευθύνονται σε ειδικούς άμεσα, οποιαδήποτε στιγμή το έχουν ανάγκη. (École des Parents, 2024; Parents Helping Parents, 2024).

Ενότητα 3η - Έρευνα

Στο πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α) και στον Δήμο Ιλίου προσφέρθηκε η ευκαιρία μελέτης περίπτωσης της Σχολής Γονέων που λειτουργούσε στον δήμο, ως αντικείμενο της έρευνάς μας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πραγματικές ανάγκες των γονέων του δήμου, προκειμένου να εκπονηθεί ένα ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης για την αναβάθμιση της λειτουργίας της Σχολής Γονέων του δήμου. Εφαρμόστηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος με ερωτηματολόγιο και συμμετείχαν συνολικά 140 γονείς και κηδεμόνες που κατοικούσαν στον δήμο. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατόπιν έρευνας και επικοινωνίας με τον δήμο, έγινε γνωστό πως προσφέρονταν υποστηρικτικές δράσεις στο πλαίσιο της Κοινωνικής Υπηρεσίας που αφορούσαν περιστασιακές συναντήσεις γονέων.

Τα θέματα που αποδείχθηκε από την έρευνα ότι ενδιαφέρουν περισσότερο τους γονείς δίνονται παρακάτω σε κλίμακα προτίμησης:

Σχολικός εκφοβισμός	**96,5%**
Παραβατικότητα παιδιών/εφήβων	96,4%
Διαδικτυακός εκφοβισμός	95%
Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση	95%
Διαχείριση συγκρούσεων	95%
Εφηβεία	93,6%
Ενδοοικογενειακή βία	92,9%
Διαχείριση συναισθημάτων	92,8%
Εξάρτηση από κινητό/τάμπλετ/υπολογιστή/κονσόλες	92,1%
Ελεύθερια και όρια	90,8%

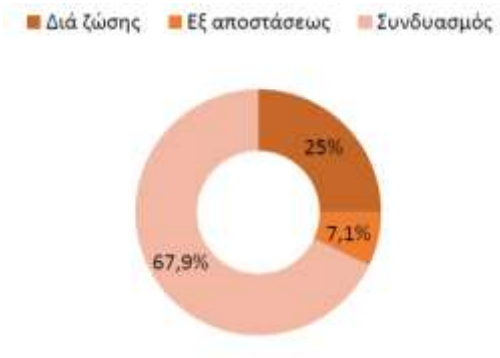
Πίνακας 1: Τα 10 δημοφιλέστερα θέματα για τους γονείς

Προέκυψε επίσης ότι περίπου το 1/3 των γονέων γνώριζε για την ύπαρξη δράσεων εκ μέρους του δήμου και ένα ελάχιστο ποσοστό αυτών είχε συμμετάσχει. Κυρίαρχο εμπόδιο συμμετοχής συνιστά η έλλειψη χρόνου, γεγονός που επιβεβαιώνει τις αυξημένες υποχρεώσεις των γονέων λόγω των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να ικανοποιήσουν. Επίσης, ο φόβος της έκθεσης που μαζί με τις αμφιβολίες για την ποιότητα των υπηρεσιών και την άγνοια για τον τρόπο λειτουργίας φαίνεται να τους απασχολούν σε μικρότερη κλίμακα. Λιγότεροι είναι οι γονείς που εμφανίζονται να ανησυχούν για τα προσωπικά τους δεδομένα, που δεν νιώθουν την ανάγκη για υποστήριξη, δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, είχαν αρνητική εμπειρία στο παρελθόν ή αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης/κίνησης/ομιλίας.

Πέρα από τις ομάδες γονέων που αποτελούν τον κορμό των εκπαιδευτικών δράσεων πρόληψης της Σχολής Γονέων, οι υπόλοιπες δράσεις για τις οποίες οι γονείς εξέφρασαν την προτίμησή τους και κυρίως η κατάταξη που προέκυψε από τις απαντήσεις τους, επιτρέπει να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που οι γονείς θέτουν σε προτεραιότητα. Ειδικότερα, η γραμμή βοήθειας (helpdesk), που εμφανίζεται ως η πιο δημοφιλής υπηρεσία, αποτελεί μια εξατομικευμένη υπηρεσία υποστήριξης, εστιάζοντας στο θέμα που απασχολεί τον εκάστοτε γονιό, άμεσα και γρήγορα, προσφέροντας τη δυνατότητα ανωνυμίας και ταυτόχρονα προσωπικής επικοινωνίας, χωρίς ο γονιός να εκτίθεται στον ειδικό ή σε κοινό, διαθέσιμη από οπουδήποτε και οποτεδήποτε υπάρχει ανάγκη. Η επιθυμία των γονέων για δράσεις που δεν απαιτούν απαραίτητα τη φυσική παρουσία επιτρέποντας την εξοικονόμηση χρόνου διακρίνεται επίσης από την υψηλή θέση που κατέχουν τα σεμινάρια τα οποία μπορούν να διεξάγονται και εξ αποστάσεως. Επίσης, τα σεμινάρια έχουν μια πολύ πιο περιορισμένη και συγκεκριμένη θεματική στόχευση σε αντίθεση με τις ημερίδες ή τα συνέδρια που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις κατάταξης. Συνεπώς, οι γονείς ενδιαφέρονται λιγότερο για δράσεις με ευρεία θεματολογία, που τους βομβαρδίζουν με σωρεία πληροφοριών τις οποίες δεν έχουν τον χρόνο να επεξεργαστούν και μάλιστα σε ένα επίσημο και συχνά απρόσωπο πλαίσιο διεξαγωγής. Αντίστοιχα, οι γονείς δεν παρουσιάζονται πρόθυμοι να ενημερώνονται από έντυπο ή ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, ένα επίσης απρόσωπο μέσο, με πιθανόν δυσνόητο ή επιστημονικό περιεχόμενο, που απαιτεί χρόνο, συγκέντρωση, αυτοπειθαρχία και δεξιότητες κατανόησης & επεξεργασίας των πληροφοριών. Τέλος, δράσεις που προϋποθέτουν έκθεση σε κοινό και ενεργή συμμετοχή των γονέων και διαδραστικότητα, όπως τα εργαστήρια και οι ομάδες ανοιχτής συζήτησης (forum) γονέων, παρουσιάζουν μέτριο ενδιαφέρον. Συμπερασματικά, οι γονείς αναζητούν δράσεις που θα τους παρέχουν πρακτικές λύσεις για καθημερινά προβλήματα και όχι ακαδημαϊκές και εξειδικευμένες γνώσεις θεωρητικού χαρακτήρα, αφιερώνοντας τον ελάχιστο δυνατό χρόνο και κόπο και με χαμηλό βαθμό έκθεσης.

	Borda
1η θέση	Γραμμή βοήθειας (helpdesk)
2η θέση	Σεμινάρια (δια ζώσης / διαδικτυακά)
3η θέση	Εργαστήρια γονέων (workshops)
4η θέση	Ομάδες ανοιχτής συζήτησης (forum)
5η θέση	Ημερίδες
6η θέση	Έντυπο/ψηφιακό ενημερωτικό/ εκπαιδευτικό υλικό
7η θέση	Συνέδρια

Πίνακας 2: Υποστηρικτικές δράσεις Σχολής Γονέων – Κατάταξη



Γράφημα 1: Τρόπος διεξαγωγής δράσεων

Οι περισσότεροι γονείς προτιμούν ως τρόπο διεξαγωγής των δράσεων το υβριδικό μοντέλο, δηλαδή τον συνδυασμό διά ζώσης και εξ αποστάσεως, επιλογή που συνδυάζει την ανάγκη για επαφή, επικοινωνία και βιωματική μάθηση και παράλληλα το ζήτημα της έλλειψης χρόνου και της περιορισμένης διαθεσιμότητας.



Γράφημα 2: Αναγκαιότητα λειτουργίας Σχολής Γονέων

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως οι γονείς μολονότι δεν γνώριζαν και δεν συμμετείχαν στην πλειοψηφία τους στις υποστηρικτικές δράσεις της Κοινωνικής Υπηρεσίας του δήμου και παρά τα εμπόδια

που προέβαλαν στη συμμετοχή τους, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα λειτουργίας της Σχολής Γονέων στον δήμο τους, άρα και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από αυτήν. Κατ'επέκταση, συμπεραίνουμε ότι οι γονείς είναι πρόθυμοι να επωφεληθούν από τις δράσεις της Σχολής Γονέων και να διαχειριστούν πιθανά εμπόδια και στερεότυπα που συνοδεύουν την απόφαση συμμετοχής τους. Ωστόσο, πέραν της προσωπικής ευθύνης του γονέα, και η ίδια η Σχολή Γονέων είναι υπεύθυνη να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στους γονείς να αναζητήσουν βοήθεια, εμπνέοντας ασφάλεια και αξιοπιστία, προσφέροντας επιστημονική καθοδήγηση και τελικώς επιτυγχάνοντας την αλλαγή κουλτούρας όσον αφορά την εκπαίδευση γονέων.

Ενότητα 4η – Σχέδιο Δράσης

Παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης τριετούς διάρκειας που στόχο έχει την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της Σχολής Γονέων προς όφελος των πολιτών του Δήμου Ιλίου. Η αναβάθμιση εστιάζεται στην αναδιοργάνωση της λειτουργίας της Σχολής Γονέων μέσα από ένα σύνολο δράσεων που διατρέχουν τους κάτωθι πυλώνες:



Εικόνα 1: Πυλώνες Αναβάθμισης Σχολής Γονέων

Το Σχέδιο Δράσης έχει στηριχτεί:

- στην μελέτη αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης των υπηρεσιών γονεϊκής υποστήριξης της Κοινωνικής Υπηρεσίας του Δήμου Ιλίου,
- στις διεθνώς καλές πρακτικές που ερευνήθηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και εφαρμόζονται σε συναφή πεδία, και τέλος
- στην ανάλυση των αντιλήψεων και πραγματικών αναγκών των γονέων, όπως αναδείχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας.

Το Σχέδιο Δράσης αποτελείται από ένα σύνολο δεκαοχτώ (18) δράσεων καθεμιά από τις οποίες εξυπηρετεί έναν ή περισσότερους πυλώνες.



Εικόνα 2: Δράσεις Σχεδίου Δράσης

Το συγκεκριμένο οργανόγραμμα απεικονίζει ένα ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης για μια Σχολή Γονέων, το οποίο υπερβαίνει την απλή παροχή γνώσεων. Αξίζει να σημειωθεί πως για τον πλήρη σχεδιασμό κάθε δράσης έχουν περιγραφεί οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι εμπλεκόμενοι, οι απαιτούμενοι πόροι, δείκτες αποτίμησης και κίνδυνοι, καθώς και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Η αξία αυτού του μοντέλου έγκειται στην ολιστική προσέγγιση της οικογένειας. Ακολουθεί μια ανάλυση της αξίας και του αντικτύπου αυτών των δράσεων:

- Ενδυνάμωση του Γονεϊκού Ρόλου: Η καρδιά του σχεδίου, οι Ομάδες Γονέων, προσφέρει στους γονείς τα απαραίτητα εργαλεία για να διαχειριστούν τις προκλήσεις της σύγχρονης ανατροφής, με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους των γονέων, βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στο σπίτι και πρόληψη φαινομένων ενδοοικογενειακής έντασης ή παραβατικότητας των ανηλίκων.

- Εξατομικευμένη Υποστήριξη: Δράσεις όπως η Ατομική Συμβουλευτική, η Συμβουλευτική Ζεύγους και η Γραμμή Βοήθειας (Helpdesk) προσφέρουν ένα δίχτυ ασφαλείας για πιο σύνθετα ή επείγοντα προβλήματα. Ο δήμος παύει να είναι ένας απρόσωπος διοικητικός μηχανισμός και γίνεται ένας ζωντανός οργανισμός που ακούει και στηρίζει το άτομο και το ζευγάρι στις δυσκολίες του ανά πάσα στιγμή.

- Κοινωνική Συνοχή και Δικτύωση: Η συνεργασία με Σχολεία και Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, οι Ανοιχτές Εκδηλώσεις και οι Δραστηριότητες για Γονείς & Παιδιά ενισχύουν τις σχέσεις γονέων-παιδιών και τους δεσμούς της τοπικής κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα η Φύλαξη Παιδιών καθιστά τις δράσεις προσβάσιμες σε όλους, διασφαλίζοντας την κοινωνική συμπερίληψη. Έτσι, δημιουργείται μια κοινότητα μάθησης όπου οι γονείς δεν νιώθουν μόνοι. Η συνεργασία Σχολής Γονέων, Σχολείου και Οικογένειας είναι ίσως η πιο κρίσιμη, καθώς δημιουργεί ένα ενιαίο μέτωπο προστασίας για το παιδί.

- Ψηφιακή Στρατηγική & Ενημέρωση: Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, η Καμπάνια Ενημέρωσης και η Πλατφόρμα Σχολής Γονέων αποτελούν την «ψηφιακή γέφυρα» μεταξύ του δήμου και της σύγχρονης οικογένειας. Στόχος είναι η έγκυρη πληροφόρηση να φτάνει άμεσα σε κάθε σπίτι, καταρρίπτοντας τα εμπόδια του χρόνου και της απόστασης. Παράλληλα, η συνεχής παρουσία στα social media κάνει την αναζήτηση βοήθειας «φυσιολογική», μειώνοντας τον δισταγμό των γονέων και τέλος δημιουργείται ένα δίκτυο υποστήριξης όπου η γνώση μοιράζεται γρήγορα και υπεύθυνα, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη των δημοτών προς τις δομές του δήμου.

- Καινοτομία, Ψηφιακός Μετασχηματισμός και Εκπαίδευση: Η χρήση Πλατφόρμας Ασύγχρονης Εκπαίδευσης (Moodle) επιτρέπουν στους γονείς να εκπαιδεύονται στον δικό του χρόνο (on-

demand), διευκολύνοντας την ισορροπία εργασίας-οικογένειας, συνεπώς η γνώση γίνεται προσβάσιμη 24/7, καταρρίπτοντας τα γεωγραφικά και χρονικά εμπόδια. Αντίστοιχα, η παροχή Ταχύρρυθμων Σεμιναρίων με δυνατότητα εξ αποστάσεως παρακολούθησης διευκολύνουν γονείς με περιορισμένο χρόνο ή θέματα μετακίνησης να έχουν πρόσβαση σε δράσεις υποστήριξης.

- Βιωσιμότητα και Ποιότητα: Η Διερεύνηση Αναγκών των Γονέων, η Συνεχής Εκπαίδευση και Κατάρτιση του Ανθρώπινου Δυναμικού, η Εσωτερική & Εξωτερική Αξιολόγηση, καθώς και η Στρατολόγηση και Εκπαίδευση Εθελοντών διασφαλίζουν ότι το έργο δεν είναι στατικό και ότι οι υπηρεσίες εξελίσσονται βάσει των πραγματικών προβλημάτων της κοινωνίας (π.χ. bullying, εξαρτήσεις από οθόνες), διασφαλίζοντας ότι οι πόροι του δήμου αξιοποιούνται αποτελεσματικά.

Οι προτεινόμενες δράσεις έχουν σχεδιαστεί με χρονικό ορίζοντα υλοποίησης τα τρία (3) έτη. Μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του Σχεδίου Δράσης, κρίνεται αναγκαίο να συλλεγούν δεδομένα από τις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί και να αποτιμηθεί η επιτυχία του σχεδίου. Αυτό θα παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση για το σχέδιο εν συνόλω, αλλά και για κάθε δράση συγκεκριμένα, οδηγώντας σε πιθανή αναμόρφωση και αναδιανομή πόρων, για τα επόμενα δύο (2) έτη. Επί παραδείγματι, δράσεις μπορεί να αρχίσουν να διεξάγονται πιο τακτικά ή πιο σποραδικά την επόμενη χρονιά ή ακόμη και να αντικατασταθούν από άλλες πιο κατάλληλες. Συνεπώς, το παρόν σχέδιο μπορεί να εμπλουτιστεί προς όφελος της αποτελεσματικότερης λειτουργίας της σχολής και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι προτεραιότητες των γονέων, καθ΄όλη τη διάρκεια υλοποίησης.

Αξίζει βέβαια να επισημανθεί πως η επιτυχία του προτεινόμενου σχεδίου θα εξαρτηθεί πέρα από την ποιότητα του σχεδιασμού και την συνεχή αξιολόγηση, από τη συνεργασία και τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μερών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η Σχολή Γονέων είναι ένας ζωντανός οργανισμός που υποστηρίζεται και υποστηρίζει ανθρώπους, γι’αυτό δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται ο παράγοντας της ανθρώπινης εμπλοκής. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει ένας ενδελεχής οικονομικός προϋπολογισμός που θα προβλέπει και θα αποδίδει τα ποσά που θα πρέπει να δαπανηθούν για κάθε δράση.

Με προϋπόθεση την εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου δράσης και του σχετικού χρονοδιαγράμματος υλοποίησης προβλέπεται όλοι οι εμπλεκόμενοι να επωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό. Η Σχολή Γονέων συγκεκριμένα:

- θα ενισχύσει την ορατότητα και τη διάχυση των δράσεών της, αποκτώντας δυναμική ψηφιακή παρουσία ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής
- θα αναπτύξει υποδομές διοίκησης και οργάνωσης παρέχοντας σύγχρονες υπηρεσίες που διευκολύνουν την προσέλευση των γονέων και ενθαρρύνει τη δέσμευσή τους
- θα αναπτύξει και θα διατηρεί ένα δίκτυο συνεργατών εξασφαλίζοντας τη διεπιστημονικότητα
- θα συνεργάζεται με σχολικές μονάδες και συλλόγους γονέων και κηδεμόνων αποτελώντας την πρώτη επιλογή σε θέματα υποστήριξης της γονεϊκότητας
- θα διασφαλίσει τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση του Ανθρώπινου Δυναμικού της βελτιώνοντας την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και καλλιεργώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και διαμοιρασμού γνώσης, εμπειρίας και ιδεών
- θα παρέχει ευρύ φάσμα υπηρεσιών προληπτικής εκπαίδευσης και συμβουλευτικής που θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των γονέων

- θα αναπτύξει εργαλεία και διαδικασίες αποτίμησης των υπηρεσιών της εμπλέκοντας ενεργά τους γονείς

Ο γονέας που συνιστά τον άμεσα επωφελούμενο των υπηρεσιών της Σχολής Γονέων θα ωφεληθεί πολύπλευρα από τη συμμετοχή του σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα υποστήριξης, καθώς θα ενημερωθεί και θα εκπαιδευτεί για θέματα γονεϊκότητας και θα μοιραστεί εμπειρίες, πρακτικές, φόβους και ανησυχίες. Παράλληλα, θα βελτιωθεί η ψυχική του υγεία και θα ενισχύσει τα δυνατά του χαρακτηριστικά θεραπεύοντας τα πιο αδύναμα και αποκτώντας μεγαλύτερη αυτεπίγνωση. Επίσης, θα αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας & συνεργασίας και θα συνειδητοποιήσει τον γονεϊκό του ρόλο. Τελικά, οι γονείς θα είναι ενημερωμένοι, χαρούμενοι, συναισθηματικά ανθεκτικοί, απενεχοποιημένοι στην αναζήτηση βοήθειας, ψυχικά υγιείς και, αν και όχι τέλειοι, πρόθυμοι να γίνουν η καλύτερη εκδοχή τους εαυτού τους.

Αυτή η νέα εκδοχή του καλού γονέα, προϊόν της επιστημονικής καθοδήγησης και του οργανωμένου πλαισίου που παρέχει η Σχολή Γονέων, θα επηρεάσει αδιαμφισβήτητα την οικογένεια και τις σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της, αφού θα καλλιεργήσει μια κουλτούρα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας τόσο μεταξύ γονέων και παιδιών όσο και στο ίδιο το ζευγάρι, ενισχύοντας τους δεσμούς, τις αξίες και την αίσθηση οικογενειακής σύνδεσης και συνοχής.

Εκτός από τις αλλαγές που σημειώνονται εντός οικογενειακού πλαισίου, πολλαπλά είναι τα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ σχολείου και γονέων, καθώς βελτιώνεται η επικοινωνία και η συνεργασία των δύο πλευρών, με τους γονείς να συμμετέχουν πιο ενεργά στη σχολική ζωή. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονέων για τη σημασία της εκπαίδευσης, μέσω της σχολής, μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη εκτίμηση και σεβασμό προς το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται αύξηση της συχνότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, σε κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης και ενίσχυση της συνεργασίας σε θέματα που αφορούν την πρόοδο και την ευημερία των παιδιών. Το γεγονός αυτό, οδηγεί σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Απόρροια όλων αυτών συνιστά η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποκατάσταση του θεσμού της εκπαίδευσης στη συνείδηση των πολιτών.

Η υλοποίηση αυτού του Σχεδίου Δράσης μετατρέπει τον δήμο σε έναν **πυλώνα κοινωνικής πολιτικής***. Το αποτέλεσμα είναι μια πιο ενημερωμένη, ψυχικά ανθεκτική και συνεκτική τοπική κοινωνία, όπου η οικογένεια υποστηρίζεται πολυεπίπεδα, από την ψηφιακή εκπαίδευση μέχρι την προσωπική συμβουλευτική, ενώ τα οφέλη επεκτείνονται και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ειδικότερα επιτυγχάνεται:*

- **Αποστιγματισμός της ιδέας της αναζήτησης βοήθειας:** Η κουλτούρα γύρω από την συμβουλευτική σε θέματα γονεϊκότητας αλλάζει, με την κοινωνία να αναγνωρίζει στους γονείς την ανάγκη για υποστήριξη, με τη λήψη βοήθειας να απενοχοποιείται και να παύει να αποτελεί ταμπού.

- **Ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής**: Η Σχολή Γονέων λειτουργεί ως χώρος συνάντησης, αλληλεπίδρασης και δημιουργίας κοινών δεσμών μεταξύ των γονέων, ενισχύοντας το αίσθημα κοινότητας και αλληλεγγύης.

- **Προώθηση της ενεργούς συμμετοχής:** Η ενδυνάμωση των γονέων μέσω της Σχολής Γονέων οδηγεί σε αυξημένη συμμετοχή τους σε τοπικά ζητήματα, στη λήψη αποφάσεων και σε εθελοντικές δράσεις, ωφελώντας συνολικά την τοπική κοινότητα.

- **Μείωση της κοινωνικής ανισότητας:** Η παροχή ίσων ευκαιριών για ενημέρωση, υποστήριξη και ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της Σχολής Γονέων, σε γονείς από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, συμβάλλει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- **Ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης:** Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων στους νέους, που ενισχύεται από τη συμμετοχή των γονέων, οδηγεί σε αυξημένη παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα του εργατικού δυναμικού, ωφελώντας την οικονομία.
- **Προώθηση της υγιεινής διαβίωσης:** Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα υγείας και ευεξίας μέσω της Σχολής Γονέων συμβάλλει στην υιοθέτηση υγιεινού τρόπου ζωής και στην πρόληψη ασθενειών, ωφελώντας συνολικά τη δημόσια υγεία.
- **Εξοικονόμηση πόρων:** Η λειτουργία της Σχολής Γονέων με το σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών αποτελεί μια στρατηγική επένδυση στην πρώιμη παρέμβαση εξοικονομώντας πόρους στον προϋπολογισμό που προβλέπεται για την ψυχική υγεία και την παιδική πρόνοια.
- **Προώθηση της κριτικής σκέψης και της ενεργούς πολιτειότητας:** Η Σχολή Γονέων ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την αμφισβήτηση και την υγιή διαφωνία, ώστε οι γονείς να γίνουν ενεργοί πολίτες που συμμετέχουν εποικοδομητικά στα κοινωνικά ζητήματα, με αποτέλεσμα μια πιο δημοκρατική και ευημερούσα κοινωνία.

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι τα ωφέλη από τη λειτουργία μιας Σχολής Γονέων που θα εφαρμόζει ένα ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης και θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των γονέων, είναι πολυδιάστατα. Σίγουρα, η Σχολή Γονέων δύναται να θεραπεύσει παθογένειες που εμφανίζονται στο άτομο, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία, αυτό όμως που αξίζει να κρατήσουμε ύστερα από μια ενδελεχή ερευνητική διαδικασία είναι η αξία της πρόληψης, μια υποχρέωση του σύγχρονου ανθρώπου προς τον εαυτό του και το κοινωνικό σύνολο.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ζάχου, Ε., & Πασχέντη, Λ. (2024). Ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης Σχολής Γονέων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (ΠΑΔΑ).

Λαγουδιανάκη, Α., & Παπακώστα, Π. (2024). Μελέτη Οργάνωσης και Λειτουργίας Σχολής Γονέων σε Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (ΠΑΔΑ).

Πλούταρχος. (2012). Περί παίδων αγωγής (Κ. Μινέσχου, Μετ.). Bookstars – Γιωγγάρας.

Σχολές Γονέων. (2024). Οι Σχολές Γονέων στη χώρα μας. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2024, από https://sxolesgonewn.gr/

Χουρδάκη, Μ. (2000α). Οικογενειακή Ψυχολογία. Εξελικτική παιδιού, γονέων, συζύγων: Θεματολογία για τις σχολές γονέων. Leader Books.

Χουρδάκη, Μ. (2000). Σχολές Γονέων, Σκοπός – Μεθοδολογία – Θεματολογία, Εφαρμογές 1962-2000, Αποτελέσματα [Φυλλάδιο]. Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Barth, R. P., & Liggett-Creel, K. (2014). Common components of parenting programs for children birth to eight years of age involved with child welfare services. Children and Youth Services Review. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2023 https://www.researchgate.net/publication/260216547

École des Parents. (2024). https://ecoledesparents.ch/

IRIS Center. (2024). What is an evidence-based practice or program (EBP)? Ανακτήθηκε 25 Δεκεμβρίου 2023, από https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_01/cresource/q1/p01/

Johnson, J. C. (1990). The effects of parent education and authoritarian attitudes on parenting skills [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. http://wallace.tosm.ttu.edu/ETD-db/ETD-browse/browse?first_letter=all

Office of Family Assistance. (2018). Implementation Resource Guide for Social Service Programs: An Introduction to Evidence-Based Programming. https://www.jbassoc.com/wp-content/uploads/2018/03/Implementation-Resource-Guide-Evidence-Based-Programming.pdf

Parents Helping Parents. (2024). Parent Stress Line. Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου 2024, από https://parentshelpingparents.org/stressline

Project Enhance. (2024). What is an Evidence-Based Program? Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου 2023, από https://projectenhance.org/what-is-an-evidence-based-program/

Vision for Children at Risk. (2024). Parent Cafes. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2024, από https://www.visionforchildren.org/family-engagement/parent-cafes/

Διερευνώντας τις ανάγκες των Στελεχών Εκπαίδευσης για την εφαρμογή προγραμμάτων Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης στο σχολείο

Δέσποινα Μαυράκη
Εκπαιδευτικός
Μαργαρίτα Γερούκη
Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Εκπαίδευση είναι μια διαρκής και πολύτιμη διαδικασία που μας βοηθά να αποκτήσουμε γνώσεις και να διαμορφώσουμε στάσεις, αξίες και συμπεριφορές γύρω από τη σεξουαλικότητα. (WHO-BZgA, 2010; UNESCO, 2018; UNESCO et al., 2021; UNFPA, 2020).

Στην Ελλάδα, η σεξουαλική αγωγή εντάσσεται κυρίως σε δράσεις αγωγής υγείας και σε επιμέρους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, χωρίς να υποστηρίζεται από ένα σαφές και ενιαίο θεσμικό πλαίσιο.

Τα στοιχεία της έρευνας προήλθαν από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα SPARK και τη Διπλωματική Εργασία του ΕΑΠ, με στόχο να ενισχύσουν τη γνώση για την επιμόρφωση στελεχών ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις επιμορφωτικές τους ανάγκες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής.

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο, η βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, παραμελώντας τον κρίσιμο ρόλο των διοικητικών και παιδαγωγικών στελεχών. Η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις, στάσεις, γνώσεις και ανάγκες των στελεχών ηγεσίας σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ετοιμότητά τους να υποστηρίξουν σχετικές δράσεις. Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενισχύοντας την παιδαγωγική και διοικητική αποτελεσματικότητα. Σκοπός είναι η ενίσχυση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η δημιουργία ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.

Λέξεις Κλειδιά: σεξουαλική εκπαίδευση, στελέχη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η συζήτηση γύρω από την ένταξη της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία δεν είναι απλώς θέμα παιδαγωγικών επιλογών ή μεμονωμένων πρωτοβουλιών. Συνδέεται άμεσα με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Για να μπορέσει η σεξουαλική αγωγή να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και ισότιμα, χρειάζονται ξεκάθαρες θεσμικές κατευθύνσεις, ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς και ενεργή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Έτσι, διασφαλίζουμε τη συνέπεια, την ποιότητα και την παιδαγωγική ασφάλεια των παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το ερευνητικό κενό

Η σεξουαλική αγωγή είναι ένα πολύπλευρο και σημαντικό πεδίο που συνδέεται άμεσα με τη δημόσια υγεία, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, την πρόληψη της βίας και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής (Comprehensive Sexuality Education – CSE) αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που είναι μακροχρόνια, κατάλληλη για την ανάπτυξη των παιδιών και επιστημονικά τεκμηριωμένη. Αυτή η προσέγγιση δεν περιορίζεται απλά στην παροχή πληροφοριών, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων ζωής, όπως αυτές προωθούνται από διεθνείς οργανισμούς, κυρίως την UNESCO (2018) και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2023) και είναι στενά συνδεδεμένες με την ισότητα των φύλων, τα δικαιώματα των παιδιών, καθώς και με τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των μαθητών (UNFPA, 2022).

Στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η σεξουαλική αγωγή έχει εφαρμοστεί με έναν αποσπασματικό τρόπο, χωρίς να υπάρχει ένα ενιαίο και υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα (Γερούκη, 2011; Μπρουσκέλη & Γερούκη, 2025)). Αν και τα τελευταία χρόνια έχει ενταχθεί θεσμικά στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, η πρακτική εφαρμογή της παραμένει άνιση και συχνά εξαρτάται από την προσωπική στάση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2021).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, παραβλέποντας τον κρίσιμο ρόλο των διοικητικών και παιδαγωγικών στελεχών. Η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και τα θέματα ισότητας στη σεξουαλική εκπαίδευση δεν έχει εξεταστεί συστηματικά και σε βάθος μέχρι σήμερα. Ωστόσο, αυτά τα στελέχη είναι οι βασικοί διαμεσολαβητές μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής πράξης, επηρεάζοντας καθοριστικά τον σχεδιασμό, την έγκριση και την υποστήριξη προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής (Ανθοπούλου, 1999).

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα έχει στόχο να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, εξετάζοντας τις ανάγκες, τις στάσεις και την ετοιμότητα των στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής. Υλοποιείται από την Α.ΞΕ.Π.Τ. Ασφαλή Ξένοιαστα Παιδιά Τώρα (axept.gr) στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου SPARK με τίτλο *«Ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες των στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και γονέων στην παροχή ποιοτικής Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης».* Ο στόχος είναι να ενδυναμωθούν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς για την αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, η έρευνα εντάσσεται στη Διπλωματική Εργασία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με τίτλο *«Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των στελεχών ηγεσίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής».* Αυτή η διπλή ένταξη προσδίδει στην έρευνα έναν ερευνητικό αλλά και εφαρμοσμένο χαρακτήρα, συνδέοντας τη θεωρητική διερεύνηση με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης και της επιμόρφωσης ενηλίκων.

1.2. Η έννοια της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος «σεξουαλική αγωγή», επιλογή που εντάσσεται με βάση ένα σαφές επιστημονικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, όπως αυτό ορίζεται από διεθνείς οργανισμούς, κυρίως την UNESCO και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Όταν λέμε «αγωγή», εννοούμε μια ολιστική και διαρκή

διαδικασία που δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων. Περιλαμβάνει τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων (UNESCO, 2018).

Αντί να βλέπουμε τη σεξουαλική αγωγή μόνο ως μια στενή, γνωσιοκεντρική προσέγγιση, στο σχολείο την προσεγγίζουμε ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ανάπτυξης. Αυτή η ανάπτυξη διαμορφώνεται μέσα από βιολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες. Έτσι, η σεξουαλική αγωγή συνδέεται με την αυτογνωσία, τον σεβασμό του σώματος, τη συναίνεση, την ασφάλεια και την καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (UNESCO, 2018; WHO, 2023).

Η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Αγωγή, όπως έχει καθοριστεί διεθνώς, βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, είναι κατάλληλη για κάθε ηλικία και ευθυγραμμίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων και την απουσία διακρίσεων. Είναι, λοιπόν, μια θεμελιώδης παιδαγωγική διαδικασία που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και όχι απλώς σε ένα αποσπασματικό ή προαιρετικό γνωστικό αντικείμενο (UNESCO, 2018; WHO, 2023).

1.3. Το Θεσμικό και Παιδαγωγικό Πλαίσιο της Σεξουαλικής Αγωγής στην Ελλάδα

Η σεξουαλική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια αρκετά περίπλοκη και συχνά ασυνεπή πορεία, γεμάτη προκλήσεις τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Για πολλά χρόνια, η εφαρμογή της περιοριζόταν κυρίως σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, χωρίς κάποιον ενιαίο σχεδιασμό και χωρίς να είναι υποχρεωτική (Γερούκη, 2011; Μπρουσκέλη & Γερούκη, 2025).

Η ένταξή της στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ήταν θετική, αλλά δεν συνοδεύτηκε από επαρκή επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. Οι περιορισμένες και ενημερωτικές παρεμβάσεις δυσκόλεψαν την υποστήριξη της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία, δημιουργώντας χάσμα μεταξύ θεσμικών προβλέψεων και πραγματικότητας. Κοινωνικές αντιστάσεις και φόβοι αντιδράσεων από γονείς οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν το θέμα. Σε αυτό το περιβάλλον, η σχολική ηγεσία παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαχείριση εντάσεων και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

1.4. Διεθνή Πρότυπα Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Σε εκπαιδευτικά συστήματα που δε διαθέτουν ένα ξεκάθαρο εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τη σεξουαλική αγωγή, τα διεθνή πρότυπα της UNESCO, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας και των Ηνωμένων Εθνών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Αυτά προσφέρουν ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο που προάγει τα δικαιώματα των παιδιών και καθοδηγεί το σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων. Η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Αγωγή θεωρείται θεμελιώδες δικαίωμα του παιδιού και εργαλείο πρόληψης βίας και διακρίσεων. Τα διεθνή πρότυπα επίσης τονίζουν τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Η Ελλάδα, ως μέλος της UNESCO και των Ηνωμένων Εθνών, έχει υιοθετήσει βασικές αρχές που προέρχονται από διεθνείς πολιτικές και οδηγίες. Αυτές οι αρχές προωθούν την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών σε ποιοτική εκπαίδευση και την προστασία των δικαιωμάτων τους. Παρά αυτή την επίσημη δέσμευση, η εφαρμογή των αρχών της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει περιορισμένη και ασυνεχής.

Δίνεται έμφαση στα διεθνή πρότυπα που αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία. Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για τη δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

(UNESCO et al., 2021). Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι γνώσεις και η αξιοποίηση αυτών των διεθνών πλαισίων από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη εκπαίδευσης είναι

ακόμα περιορισμένες. Αυτό επηρεάζει άμεσα την ετοιμότητά τους να υποστηρίξουν και να εφαρμόσουν αντίστοιχες δράσεις. Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη για πιο συστηματική επιμόρφωση και ουσιαστική θεσμική στήριξη.

1.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σεξουαλικής αγωγής

Η σεξουαλική αγωγή έχει εξερευνηθεί μέσα από διάφορες θεωρητικές οπτικές, που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά και ιδεολογικά πλαίσια. Στις πρώτες της μορφές, η έμφαση δινόταν κυρίως στη βιοϊατρική διάσταση της σεξουαλικότητας, εστιάζοντας σε θέματα όπως η αναπαραγωγή, η πρόληψη ασθενειών και η διαχείριση κινδύνων (Bancroft, 2009; Γερούκη, 2011). Ταυτόχρονα, η ψυχολογική προσέγγιση ανέδειξε τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης, της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής εμπειρίας ζωή (Mathieu, 1991).

Σήμερα, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, κυριαρχούν τρεις βασικές προσεγγίσεις: η βιοψυχοκοινωνική (Perelman, 2025; Laan et al., 2021), η κριτική (Allen, 2011; Haberland & Rogow, 2015) και στα ανθρώπινα δικαιώματα (UNESCO, 2018; UNFPA, 2014). Αυτές οι προσεγγίσεις βλέπουν τη σεξουαλικότητα ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Επιπλέον, δίνουν έμφαση στην ισότητα των φύλων, τη μη διάκριση, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ενδυνάμωσή τους ως υποκείμενα δικαιωμάτων. Η επιλογή του θεωρητικού πλαισίου έχει άμεσο αντίκτυπο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής, καθώς και στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών που εμπλέκονται.

1.6. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σεξουαλική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο όρος «εκπαιδευτικά στελέχη» αναφέρεται στους/στις διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων, στους/στις προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων και ολιγοθέσιων σχολείων, καθώς και στα στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης, τα οποία κατέχουν θεσμικό ρόλο στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτά τα στελέχη ασκούν καθοριστική επιρροή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Η συζήτηση σχετικά με την ένταξη της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στο σχολείο δεν περιορίζεται μόνο σε παιδαγωγικές επιλογές ή ατομικές πρωτοβουλίες, αλλά συνδέεται άμεσα με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική και ισότιμη εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής απαιτεί σαφείς θεσμικές κατευθύνσεις, κοινό πλαίσιο αναφοράς και ενεργή υποστήριξη από τα στελέχη εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλίζεται η συνέπεια, η ποιότητα και η παιδαγωγική ασφάλεια των παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον (Ανθοπούλου, 1999 ; Μπρουσκέλη & Γερούκη, 2025).

Η σχολική ηγεσία παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν είναι απλώς διαχειριστές, αλλά λειτουργούν και ως θεσμικοί υποστηρικτές, καθοδηγητές και μεσολαβητές για την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Μαυρογιώργος, 1999; Ματσαγγούρας, 2003). Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και το επίπεδο επιμόρφωσης των στελεχών επηρεάζουν άμεσα το αν και πώς θα υλοποιηθούν οι δράσεις σεξουαλικής αγωγής (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Όταν υπάρχει έλλειψη επιμόρφωσης ή αβεβαιότητα σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο, συχνά παρατηρείται αποφυγή ή περιορισμένη υποστήριξη τέτοιων προγραμμάτων. Από την άλλη πλευρά, μια ενημερωμένη και υποστηρικτική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη δημιουργία ενός ασφαλούς, συμπεριληπτικού και παιδαγωγικά υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Με λίγα λόγια, η ηγεσία στο σχολείο μπορεί να κάνει τη διαφορά, προσφέροντας ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα για όλους τους μαθητές (Κορρέ & Λευθεριώτη, 2022).

1.7. Θεωρητικό Πλαίσιο Ανάλυσης της Παρούσας Έρευνας

Η έρευνα βασίζεται στη βιοψυχοκοινωνική και δικαιωματική προσέγγιση της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής, όπως την προτείνει η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία και από διεθνής οργανισμούς όπως η UNESCO και ο WHO (WHO & BZgA, 2010; UNESCO et al., 2018). Αυτό το πλαίσιο βοηθά να δούμε τη σεξουαλική αγωγή όχι μόνο ως ένα απλό γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως ένα σημαντικό κομμάτι εκπαιδευτικής πολιτικής και κοινωνικής ευθύνης.

Η θεωρητική αυτή επιλογή λειτουργεί σαν ένα χρήσιμο εργαλείο για να αναλύσουμε τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, συνδέει άρρηκτα το θεωρητικό υπόβαθρο με τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για την παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας.

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η μελέτη υιοθετεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία είναι ιδανική για να εξερευνήσει πολύπλοκα κοινωνικά και παιδαγωγικά φαινόμενα. Ειδικότερα, εστιάζει στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στελεχών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω της ποιοτικής έρευνας, μπορούμε να αποκτήσουμε μια βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες/ουσες στις δράσεις τους, εστιάζοντας στο «πώς» και το «γιατί» των φαινομένων (Τσιώλης, 2014).

Ο σχεδιασμός της έρευνας συνδέεται άμεσα με τον διερευνητικό της χαρακτήρα και στοχεύει να αποτυπώσει την ετοιμότητα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες των στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτές διαμορφώνονται στο συγκεκριμένο θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Αυτή η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου SPARK, το οποίο έχει ως στόχο να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ώστε να παρέχουν ποιοτική Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Εκπαίδευση. Επιπλέον, αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

2.2 Δείγμα της Έρευνας και μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας με σκοπό να συμμετάσχουν άτομα που κατέχουν θέσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας και έχουν άμεση εμπλοκή στον σχεδιασμό, την έγκριση ή την υποστήριξη εκπαιδευτικών δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Patton, 2015).

Συνολικά, συμμετείχαν 15 στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα: 1 (ένας/μία) προϊστάμενος/η νηπιαγωγείων, 1 (ένας/μία) Διευθυντής/ντρια Νηπιαγωγείου, 1 (ένας/μία) Σύμβουλος Εκπαίδευσης, 1 (ένας/μία) προϊστάμενος/η ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου, 10 (δέκα) διευθυντές/ντριες πολυθέσεων δημοτικών σχολείων και 1 (ένας/μία) υποδιευθυντής/ντρια δημοτικών σχολείων. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τον ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και την υποστήριξη των σχολικών μονάδων, καθώς και την ικανότητά τους να επηρεάζουν την εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον. Το μέγεθος του δείγματος θεωρείται επαρκές για ποιοτική έρευνα, καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στα ερευνητικά ερωτήματα και να αναδείξουμε επαναλαμβανόμενα θεματικά μοτίβα (Τσιώλης, 2014).

Για να συγκεντρώσουμε τα δεδομένα μας, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, καθώς συνδυάζει την συγκρισιμότητα των απαντήσεων με την ευελιξία και την πλούσια αφήγηση που προσφέρει η ελεύθερη έκφραση (Τσιώλης, 2014). Οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων διαμορφώθηκαν με βάση τρεις κύριους πυλώνες: το θεωρητικό πλαίσιο της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής, τους στόχους του ευρωπαϊκού έργου SPARK και τους ερευνητικούς στόχους της διπλωματικής εργασίας. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, εστιάσαμε σε διάφορες πτυχές, όπως οι απόψεις των στελεχών σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή, το επίπεδο γνώσεων και επιμόρφωσής τους, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων, καθώς και οι ανάγκες τους για επιπλέον υποστήριξη και εκπαίδευση. Η διάρκεια των συνεντεύξεων μας έδωσε την ευκαιρία να εμβαθύνουμε στις απόψεις των συμμετεχόντων και να εξερευνήσουμε τις εμπειρίες τους με ουσιαστικό τρόπο.

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκάλυψε μια σειρά κοινών θεμάτων που σχετίζονται με την αντίληψή τους για τη σεξουαλική αγωγή, τις συνθήκες εφαρμογής της στο σχολείο, το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Τα ευρήματα παρουσιάζονται με θεματικό τρόπο, ώστε να αποτυπώσουν τις κυρίαρχες απόψεις αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ετοιμότητα των στελεχών να υποστηρίξουν προγράμματα Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής.

Η σεξουαλική αγωγή ως παιδαγωγικό πεδίο σχέσεων, ορίων και προστασίας

Οι συμμετέχοντες/ουσες αποδίδουν στη σεξουαλική αγωγή ένα ευρύ και πολυδιάστατο νόημα, που ξεπερνά κατά πολύ την απλή βιολογική προσέγγιση. Στις αφηγήσεις τους, κυριαρχούν αναφορές στη γνώση και τον σεβασμό του σώματος, στα προσωπικά όρια, στη συναίνεση, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ασφάλεια των παιδιών. Χαρακτηριστικά, στέλεχος εκπαίδευσης ανέφερε ότι «η σεξουαλική αγωγή έχει να κάνει κυρίως με τα όρια και την προστασία των παιδιών, όχι μόνο με πληροφορίες».

Η σεξουαλική αγωγή θεωρείται ως μια διαδικασία ενδυνάμωσης των μαθητών, που συμβάλλει στην πρόληψη της κακοποίησης, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στη διαμόρφωση στάσεων σεβασμού προς τον εαυτό και τους άλλους. Όπως επισημάνθηκε σε συνέντευξη, «όταν τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται το σώμα τους και να λένε “όχι”, είναι πιο δυνατά και πιο προστατευμένα».

Αυτή η αντίληψη συνδέεται με την ανάγκη παροχής έγκυρης και επιστημονικά τεκμηριωμένης πληροφόρησης μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του σχολείου. Τα στελέχη υπογραμμίζουν ότι η σιωπή ή η αποφυγή της θεματολογίας δεν προστατεύει τα παιδιά, αλλά, αντιθέτως, τα εκθέτει σε παραπληροφόρηση και κινδύνους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε συμμετέχον άτομο, «αν το σχολείο δεν μιλήσει, τα παιδιά θα ψάξουν απαντήσεις αλλού, και αυτό μπορεί να είναι επικίνδυνο». Οι τοποθετήσεις τους συγκλίνουν σε μια ολιστική προσέγγιση της σεξουαλικής αγωγής, που ενσωματώνει σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές της ανάπτυξης.

Προϋποθέσεις εφαρμογής: ηλικιακή κλιμάκωση και θεσμική σαφήνεια

Παρά την ευνοϊκή στάση προς τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής, επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί μια σαφή δομή και παιδαγωγικό σχεδιασμό. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην ανάγκη ηλικιακής κλιμάκωσης, με διαφοροποίηση της θεματολογίας και της γλώσσας ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε στέλεχος εκπαίδευσης, «δεν μπορείς να μιλήσεις με τον ίδιο τρόπο σε ένα παιδί νηπιαγωγείου και σε ένα παιδί έκτης· χρειάζεται μέτρο και σωστή κλιμάκωση». Στις μικρότερες τάξεις προτείνονται θεματικές που σχετίζονται με τη γνώση

του σώματος, τα όρια και την προστασία, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η προσέγγιση επεκτείνεται σε ζητήματα σχέσεων, έμφυλων ρόλων και σταδιακά σε πιο σύνθετες κοινωνικές και βιολογικές έννοιες. Σύμφωνα με συμμετέχον άτομο, «στις μικρές ηλικίες μιλάμε για σώμα και όρια, αργότερα ανοίγει η κουβέντα για σχέσεις και ρόλους, όλα στην ώρα τους».

Τα στελέχη εκπαίδευσης εκφράζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός σαφούς θεσμικού πλαισίου και κοινών κατευθύνσεων, ώστε η σεξουαλική αγωγή να μην εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπική πρωτοβουλία ή την ατομική άνεση των εκπαιδευτικών. Όπως επισημάνθηκε σε συνέντευξη, «χωρίς έναν κοινό οδηγό, ο καθένας κάνει ό,τι νιώθει πιο άνετα, και αυτό δεν είναι πάντα παιδαγωγικά σωστό». Η απουσία συγκεκριμένου οδηγού ή αναλυτικού σχεδιασμού δημιουργεί ανασφάλεια και οδηγεί σε άνιση εφαρμογή, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον συντονισμό και τη νομιμοποίηση αντίστοιχων δράσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι «όταν υπάρχει ξεκάθαρη γραμμή από τη διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο σίγουροι να προχωρήσουν».

Η σχέση σχολείου - οικογένειας ως καθοριστικός παράγοντας

Ένα από τα πιο έντονα αναδυόμενα θέματα αφορά τη στάση των γονέων και τη σχέση σχολείου - οικογένειας. Τα στελέχη εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι οι οικογενειακές αντιλήψεις, οι κοινωνικές νόρμες και τα πολιτισμικά ταμπού επηρεάζουν άμεσα την αποδοχή ή την απόρριψη της σεξουαλικής αγωγής. Σε πολλές περιπτώσεις εκφράζεται φόβος για αντιδράσεις, γεγονός που οδηγεί είτε σε περιορισμό της θεματικής είτε σε ιδιαίτερα προσεκτική διαχείριση. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε συμμετέχον άτομο, «πολλές φορές το πρώτο που σκέφτεται ο εκπαιδευτικός είναι πώς θα αντιδράσουν οι γονείς».

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι οι μαθητές/τριες προσέρχονται στο σχολείο με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις από το οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες ενδέχεται να συγκρούονται με το παιδαγωγικό μήνυμα του σχολείου. Σύμφωνα με στέλεχος εκπαίδευσης, «τα παιδιά φέρνουν από το σπίτι αντιλήψεις που δεν είναι πάντα εύκολο να συζητηθούν μέσα στην τάξη».

Σε αυτό το πλαίσιο, τα στελέχη εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως διαμεσολαβητικό, τονίζοντας την ανάγκη ενημέρωσης, διαλόγου και οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς, ώστε η σεξουαλική αγωγή να γίνει αποδεκτή ως παιδαγωγική και όχι απειλητική παρέμβαση. Όπως επισημάνθηκε στις συνεντεύξεις, «όταν υπάρχει επικοινωνία και εξήγηση προς τους γονείς, οι αντιδράσεις μειώνονται και υπάρχει περισσότερη αποδοχή».

Αίσθηση ασφάλειας και στήριξη των εκπαιδευτικών

Ένα από τα κεντρικά ευρήματα της έρευνας αφορά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και μεταφέρουν την ανάγκη τους για θεσμική και διοικητική στήριξη όταν υλοποιούν δράσεις σεξουαλικής αγωγής. Μέσα από τις συνεντεύξεις των στελεχών, φαίνεται ότι εισπράττουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να νιώθουν ασφαλείς και υποστηριγμένοι από τη διοίκηση του σχολείου, ειδικά σε περιπτώσεις όπου μπορεί να προκύψουν αντιδράσεις από γονείς ή την τοπική κοινότητα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε στέλεχος εκπαίδευσης, «οι εκπαιδευτικοί μας ζητούν να ξέρουν ότι η διεύθυνση είναι πίσω τους, αν υπάρξει κάποιο θέμα».

Τα στελέχη εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συχνά δέχονται αυτή την ανασφάλεια, η οποία συνδέεται με την έλλειψη σαφών, θεσμικά κατοχυρωμένων κατευθύνσεων για τη σεξουαλική αγωγή στα σχολεία. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την εξασφάλιση της παιδαγωγικής συνέπειας και της διοικητικής στήριξης των εκπαιδευτικών. Όπως επισημάνθηκε σε συνέντευξη, «όταν δεν υπάρχει ξεκάθαρο πλαίσιο, όλοι φοβούνται λίγο να προχωρήσουν».

Όταν υπάρχει ξεκάθαρη θεσμική αναφορά και υποστήριξη από τη διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ενσωματώσουν τη σεξουαλική αγωγή στη διδακτική τους πρακτική. Αντίθετα, όπως αναφέρουν τα ηγετικά στελέχη, η έλλειψη ενός ενιαίου θεσμικού πλαισίου και σαφούς διοικητικής κάλυψης συχνά οδηγεί σε δισταγμό, αποφυγή ή αποσπασματική εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων.

Επιμορφωτικές ανάγκες στελεχών και εκπαιδευτικών

Η ανάγκη για συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση αναδύεται σχεδόν σε όλες τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Τα στελέχη επισημαίνουν ότι χρειάζονται ουσιαστική υποστήριξη, το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων περιεχομένου, αλλά κυρίως σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε στέλεχος εκπαίδευσης, «δεν είναι μόνο να ξέρεις τι να πεις, αλλά πώς να το πεις μέσα στην τάξη».

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη παροχής πρακτικών εργαλείων, διδακτικών σεναρίων και καθοδήγησης που να είναι προσαρμοσμένα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Σύμφωνα με συμμετέχον άτομο, «οι εκπαιδευτικοί ζητούν έτοιμα παραδείγματα και υλικό, κάτι που να μπορούν να εφαρμόσουν άμεσα».

Η επιμόρφωση περιγράφεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η ετοιμότητα των στελεχών να υποστηρίξουν τη σεξουαλική αγωγή με συνέπεια και παιδαγωγική επάρκεια. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της επιμόρφωσης ως μέσου για την εναρμόνιση των πρακτικών και τη δημιουργία μιας κοινής παιδαγωγικής κουλτούρας στο σχολείο. Όπως επισημάνθηκε στις συνεντεύξεις, «η επιμόρφωση βοηθά να μιλάμε όλοι την ίδια γλώσσα στο σχολείο».

Δομικοί Περιορισμοί και Οργανωσιακές Προκλήσεις

Ας μιλήσουμε για τους δομικούς περιορισμούς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι οργανώσεις στην εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής. Τα στελέχη επισημαίνουν ότι η αυξημένη γραφειοκρατία, ο περιορισμένος χρόνος και οι πολλές διοικητικές υποχρεώσεις κάνουν τα πράγματα πιο δύσκολα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε συμμετέχον άτομο, «η καθημερινότητα στο σχολείο είναι ήδη πολύ φορτωμένη και δύσκολα βρίσκουμε χρόνο να οργανώσουμε κάτι επιπλέον».

Αυτοί οι παράγοντες περιορίζουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να παρακολουθήσουν συστηματικά τις δράσεις τους, παρόλο που οι προθέσεις τους είναι θετικές. Σύμφωνα με στέλεχος εκπαίδευσης, «ακόμα κι αν θέλουμε να το κάνουμε σωστά, πολλές φορές δεν προλαβαίνουμε να το υποστηρίξουμε όπως πρέπει».

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η επιτυχία της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής δεν εξαρτάται μόνο από τις ατομικές στάσεις των στελεχών. Είναι επίσης θέμα της συνολικής λειτουργίας του σχολείου ως ενός οργανισμού που μαθαίνει και προάγει την καινοτομία. Όπως επισημάνθηκε σε συνέντευξη, «αν το σχολείο συνολικά δεν το στηρίζει, είναι πολύ δύσκολο να προχωρήσει».

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις, τις στάσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στα σχολεία. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, αν και τα περισσότερα ηγετικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετική στάση απέναντι στη σεξουαλική αγωγή, η εφαρμογή της στην πράξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Αυτή δεν εξαρτάται

μόνο από τις προσωπικές πεποιθήσεις, αλλά και από το ευρύτερο θεσμικό, κοινωνικό και οργανωτικό πλαίσιο.

Η αντίληψη των στελεχών για τη σεξουαλική αγωγή είναι σε μεγάλο βαθμό σύμφωνη με τις σύγχρονες διεθνείς προσεγγίσεις, που την βλέπουν ως ένα ολιστικό παιδαγωγικό πεδίο. Αυτό περιλαμβάνει θέματα όπως οι σχέσεις, τα όρια, ο σεβασμός, η ασφάλεια και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει τη σημασία της ένταξης της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο με τρόπο που να είναι κατάλληλος για την ανάπτυξη των μαθητών, ήδη από τις μικρές τάξεις. Επιπλέον, ενισχύει την άποψη ότι η αποφυγή του θέματος δεν προστατεύει τους μαθητές, αλλά τους αφήνει εκτεθειμένους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν επίσης τον κρίσιμο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είτε διευκολύνει είτε εμποδίζει την εφαρμογή προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής. Η ανάγκη για θεσμική σαφήνεια, ηλικιακή κλιμάκωση της θεματολογίας και κοινές κατευθυντήριες γραμμές δείχνει ότι η σεξουαλική αγωγή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, απαιτεί συντονισμένο σχεδιασμό και ενεργή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι λειτουργούν ως καθοδηγητές και υποστηρικτές.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η διαχείριση της σχέσης σχολείου - οικογένειας. Οι στάσεις των γονιών και οι κοινωνικές αντιστάσεις επηρεάζουν άμεσα την εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής, κάτι που καθιστά απαραίτητη την ανάπτυξη στρατηγικών ενημέρωσης, διαλόγου και οικοδόμησης εμπιστοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να παίξει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, διασφαλίζοντας ότι η σεξουαλική αγωγή παρουσιάζεται ως παιδαγωγική ανάγκη και όχι ως απειλή για τις οικογενειακές αξίες.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε μια ενδιαφέρουσα εικόνα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη να νιώθουν ασφαλείς όταν υλοποιούν δράσεις σεξουαλικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν ότι η ξεκάθαρη και ουσιαστική υποστήριξη από την πλευρά τους (ως ηγετικά στελέχη), παίζει καθοριστικό ρόλο στο να μειωθεί το αίσθημα έκθεσης και να ενισχυθεί η παιδαγωγική τους πρωτοβουλία. Όπως ανέφεραν, όταν δεν υπάρχει θεσμική κάλυψη ή στοχευμένη επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του συχνά διστάζουν και καταφεύγουν σε περιορισμένες ή αποσπασματικές παρεμβάσεις, παρόλο που έχουν θετική στάση απέναντι στη σεξουαλική αγωγή.

Από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών στελεχών προκύπτει ότι σοβαρά περιστατικά κακοποίησης ανηλίκων, που έχουν απασχολήσει την ελληνική κοινωνία στο παρελθόν, λειτουργούν ως σημαντικός παράγοντας για την ευαισθητοποίηση και την εγρήγορση. Χωρίς να αναφέρονται συγκεκριμένα γεγονότα ή πρόσωπα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι αυτές οι εμπειρίες ενισχύουν την αντίληψη της σεξουαλικής αγωγής ως έναν κρίσιμο προληπτικό μηχανισμό, και όχι απλώς ως μια αποσπασματική ή προαιρετική εκπαιδευτική παρέμβαση. Η ανάγκη να ενδυναμωθούν οι μαθητές σχετικά με θέματα ορίων, ασφάλειας και προστασίας, καθώς και η ευθύνη του σχολείου να λειτουργεί ως χώρος πρόληψης και παιδαγωγικής εγρήγορσης, αναδεικνύονται ως κεντρικές πτυχές της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς καλείται να εξασφαλίσει ένα θεσμικά κατοχυρωμένο, ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για την υλοποίηση τέτοιων δράσεων.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, αναδείχθηκε πόσο σημαντικό είναι να έχουμε τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία για να υποστηρίξουμε την εφαρμογή της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο «Παίζω με τον Φρίξο και μαθαίνω για το σώμα μου και τις διαπροσωπικές σχέσεις» (Γερούκη κ. ά., 2020). Αυτό το εγχειρίδιο είναι ιδανικό για νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, προσφέροντας οργανωμένο, αναπτυξιακά κατάλληλο και ασφαλές υλικό για τους δασκάλους και τους μαθητές. Η χρήση τέτοιων εργαλείων φαίνεται να ενισχύει την

αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, μειώνοντας την αβεβαιότητα γύρω από τη διαχείριση αυτής της ευαίσθητης θεματολογίας. Έτσι, διευκολύνει τη μετάβαση από τη θεωρητική αποδοχή της σεξουαλικής αγωγής στην πραγματική εφαρμογή της στην τάξη. Αυτό το εύρημα τονίζει τη σημασία της παροχής εγκεκριμένων και παιδαγωγικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών υλικών, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου σχεδιασμού που περιλαμβάνει θεσμικές και επιμορφωτικές πρωτοβουλίες.

Ένα κεντρικό εύρημα της μελέτης είναι η έντονα διατυπωμένη ανάγκη για συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης. Αυτή η επιμόρφωση δεν αφορά μόνο τη θεωρητική κατανόηση της σεξουαλικής αγωγής, αλλά κυρίως την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων διαχείρισης αντιδράσεων και την παροχή πρακτικών εργαλείων και διδακτικών σεναρίων, προσαρμοσμένων στις διάφορες ηλικιακές ομάδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί ενεργή και καλά εκπαιδευμένη ηγεσία, θεσμική σαφήνεια, συνεργασία με τις οικογένειες και συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Αυτή η μελέτη συμβάλλει στη σχετική βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των στελεχών εκπαίδευσης σε ένα πεδίο που μέχρι σήμερα είναι περιορισμένα διερευνημένο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό στοχευμένων επιμορφωτικών παρεμβάσεων που θα ενισχύσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και θα δημιουργήσουν ένα ασφαλές, συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα καταδεικνύει ότι για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Αγωγή, δεν μπορεί να βασιστεί μόνο στην καλή θέληση μεμονωμένων εκπαιδευτικών ή στελεχών. Το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ένα θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο που να την ενσωματώνει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια στη σχολική κοινότητα, θα μειώσει τις ανισότητες στην εφαρμογή και θα συμβάλει στη δημιουργία ενός σταθερού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προάγει την υγεία, τον σεβασμό και τη συμπερίληψη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, Louisa. (2011). Young people and sexuality education: Rethinking key debates. Palgrave Macmillan.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ.. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (Eds.), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Τόμ. Β΄, σσ. 187–228). ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ.. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (Eds.), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Τόμ. Β΄, σσ. 17–92). ΕΑΠ.

Bancroft, J. (2009). Human sexuality and its problems (pp. 3–18). Churchill Livingstone/Elsevier Health Sciences. https://www.sciencedirect.com/science/chapter/monograph/pii/B9780443051616000240

Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης Δ., & Πρόκου Ε., Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου (Τομ. Α΄, σσ. 13-127). ΕΑΠ.

Γερούκη, Μ.. (2011). Η σεξουαλική αγωγή στο σχολείο: Θεωρία και πράξη – οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Μαραθιάς.

Γερούκη, Μ., Βιταλάκη Ε., Τριαματάκη Α. & Μαυράκη Δ., (2020). Παίζω με τον Φρίξο και μαθαίνω για το σώμα μου και τις διαπροσωπικές σχέσεις. ΠΑΤΑΚΗΣ

Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. Journal of Adolescent Health, 56 (Suppl. 1), S15–S21. https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00345-0/fulltext

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). Οδηγός υλοποίησης Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. ΙΕΠ.

Κορρέ, Μ. Π. & Λευθεριώτου, Π.. (2022). Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων: Δια ζώσης εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση. Ύψιλον.

Laan, E. T. M., Klein, V., Werner, M. A., van Lunsen, R. H. W., & Janssen, E. (2021). In pursuit of pleasure: A biopsychosocial perspective on sexual pleasure and gender. International Journal of Sexual Health, 33(4), 516–536. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19317611.2021.1965689#d1e197

Ματσαγγούρας, Η. Γ.. (2003). Η σχολική τάξη Τ. Α΄: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Ματσαγγούρας.

Μαυρογιώργος, Γ.. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (Eds.), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Τόμ. Β΄, σσ. 93–135). ΕΑΠ.

Mathieu, N.-C. (1991). L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe. Côté-femmes. https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1992_num_105_3_3314

Μπρουσκέλη, Β. & Γερούκη, Μ.. (2025). Ψυχική υγεία και σεξουαλικότητα: Η σεξουαλική εκπαίδευση στο σχολείο. Gutenberg.

Perelman, M. A., Giraldi, A., Parish, S., Wittmann, D., Fisher, W., Bober, S. L., Pastuszak, A., & Pfaus, J. (2025). How has the biopsychosocial model fared in sexual medicine and sex therapy? Sexual Medicine Reviews, 13(4), 663–673. https://academic.oup.com/jsm/article/22/Supplement_1/qdaf068.071/8119830

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Κριτική.

UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/international-technical-guidance-sexuality-education-evidence-informed-approach

UNESCO, UNAIDS, United Nations Population Fund, UNICEF, UN Women, & World Health Organization. (2021). The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report. https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2021/11/journey-towards-comprehensive-sexuality-education-global-status-report

UNFPA. (2014). Operational guidance for comprehensive sexuality education: A focus of Human Rights and Gender. UNFPA. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidance_WEB3_0.pdf

UNFPA. (2020). Comprehensive sexuality education and human rights. UNFPA. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/2020_HRBA_guidance.pdf

UNFPA. (2023). *Adolescent sexual and reproductive health and rights*. UNFPA. https://platform.who.int/docs/default-source/mca-documents/policy-documents/guideline/swz-ad-17-01-guideline-2013-eng-adolescent-sexual-and-reproductive-health---health-sector-na.pdf

World Health Organization Regional Office for Europe & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2010). Standards for sexuality education in Europe: A framework for policymakers, educational and health authorities and specialists. WHO Regional Office for Europe. https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2016/06/WHOStandards-for-Sexuality-Ed-in-Europe.pdf

World Health Organization. (2023). Comprehensive sexuality education: Q&A. WHO. https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education

Η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας και η συμβολή της στην αποτελεσματική λειτουργία της. Διερεύνηση απόψεων διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων

Ευαγγελία Βλάχου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Χρυσελπη Γκανταρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ80
Γεώργιος Θεοδωρακοπουλος
Φοιτητής ΕΚΠΑ (ΤΕΦΑΑ)
Βασιλική Βλάχου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη συστήματος επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας που εξυπηρετεί την αποστολή του οργανισμού. Συγκεκριμένα διερευνώνται οι απόψεις τους αναφορικά με την κατάσταση που υφίσταται στη σχολική τους μονάδα και τους παράγοντες που συμβάλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμβολή της επικοινωνίας στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας θεωρεί ότι η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας είναι αποτελεσματική. Διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί, διευθυντές και υποδιευθυντές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημαντικότητα της συμπεριφοράς του διευθυντή στη διαμόρφωση της επιτυχημένης επικοινωνίας καθώς και στον τρόπο ενημέρωσης/πληροφόρησης για θέματα του σχολείου. Επιπρόσθετα αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη συστήματος επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική λειτουργία της. Από την έρευνα προκύπτει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία σχετίζεται άμεσα με πολλούς παράγοντες που αφορούν στις ικανότητες και δεξιότητες της διεύθυνσης και των εμπλεκομένων μελών της σχολικής μονάδας και καταδεικνύεται με σαφήνεια η ανάγκη επιμόρφωσής τους στις αρχές της σύγχρονης διοίκησης και της απόκτησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Λέξεις Κλειδιά: επικοινωνία, εκπαιδευτικοί, διοίκηση, αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα, επιμόρφωση

1. Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό κριτήριο για την ομαλή λειτουργία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Κατά την άποψη των ερευνητών (Χατζηπαναγιώτου, 2012), η επικοινωνία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο

εξαιτίας του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, μεταξύ ομάδων ή μεταξύ οργανισμών. Συντελεί στην ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, στη διατήρηση του θετικού κλίματος και στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, Μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας, μπορεί να γίνει η παροχή πληροφοριών ή να εκφραστούν σκέψεις και να ληφθούν αποφάσεις, με σκοπό την τροποποίηση ή την απόσυρση μέτρων εξαιτίας τυχόν δυσλειτουργιών.

Βασικά στοιχεία της επικοινωνίας για τη μετάδοση και λήψη πληροφοριών-μηνυμάτων είναι η ύπαρξη πομπού, δέκτη και μηνύματος. Η μετάδοση του μηνύματος από τον πομπό/αποστολέα στο δέκτη, γίνεται μέσω διαφορετικών διαύλων επικοινωνίας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Σε κάθε τρόπο επικοινωνίας γίνεται μεταβίβαση μηνυμάτων, καθώς και αποδοχή και ερμηνεία μηνυμάτων. Ο δέκτης παίρνει το μήνυμα και το αποκωδικοποιεί μέσω νοητικών διεργασιών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) και στη συνέχεια ανταποκρινόμενος στο μήνυμα, ακολουθεί την ίδια διαδικασία και μετατρέπεται σε πομπό. Όταν υπάρχει ανατροφοδότηση, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως αμφίδρομη, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ως μονόδρομη. Κατά την αμφίδρομη επικοινωνία, γίνεται μετατροπή του δέκτη σε πομπό και αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Πολλές φορές μετά την επικοινωνία γίνεται ανατροφοδότηση και επανάδραση. Η ύπαρξη πομπού/αποστολέα (πηγής της πληροφορίας), η κωδικοποίηση, η μετάδοση του μηνύματος, η αποκωδικοποίηση και η ανταπόκριση στο μήνυμα, αποτελούν τα δομικά στοιχεία της επικοινωνίας και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της. Για να είναι εφικτή η αποκωδικοποίηση του μηνύματος και να κατανοηθεί το περιεχόμενο του μηνύματος πρέπει το μήνυμα να είναι σαφές και να χρησιμοποιείται ο ίδιος κώδικας επικοινωνίας. Στα παραπάνω στάδια επικοινωνίας δε λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά η αρνητικά τη διαδικασία της επικοινωνίας. Πολλές φορές συναντώνται εμπόδια που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της επικοινωνίας (Μερκούρη, 2015).

Εν κατακλείδι, η επικοινωνία είναι μια κοινωνική διαδικασία με βασικά στοιχεία την ύπαρξη πομπού, δέκτη και ενός μηνύματος. Ωστόσο είναι αναγκαία η ύπαρξη κοινού κώδικα επικοινωνίας και σωστής χρήσης του, ώστε να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο του μηνύματος. Πρόκειται για μια δυναμική, σύνθετη διαδικασία, που συνδέεται άρρηκτα με τις ανθρώπινες σχέσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Δεν περιορίζεται μόνο στη μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά περιλαμβάνει τη μετάδοση και λήψη σκέψεων, συναισθημάτων και πεποιθήσεων και επηρεάζει με θετικό ή αρνητικό τρόπο τη συμπεριφορά των ατόμων.

1.2 Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα και η σπουδαιότητά της

Η επικοινωνία ως βασική διοικητική λειτουργία στην οποία στηρίζονται ο προγραμματισμός και ο έλεγχος (Μπουραντάς, 1992), παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Μέσω της επικοινωνίας όπως διαπίστωσαν οι Ανδρουλάκης και Σταμάτης (2009) ανάμεσα στο διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων εξυπηρετείται η παροχή πληροφόρησης, ο συντονισμός και ο έλεγχος του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Gordon (1993), η επικοινωνία εξυπηρετεί τις λειτουργίες α) της πληροφόρησης, β) της κατανομής και του ελέγχου των καθηκόντων, γ) της παρακίνησης και δ) της έκφρασης συναισθημάτων. Επικοινωνία είναι το μέσο που φέρνει σε επαφή τους ανθρώπους για το σχηματισμό ομάδων, με σκοπό τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων (Μπουραντάς, 2001) και αποτελεί το κύριο στοιχείο όλων των οργανισμών (Αθανασούλα Ρέππα, 2008).Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα και η επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς γίνεται με ποικίλους τρόπους και συντελεί στην ανάπτυξη αισθήματος συλλογικότητας για τη λήψη των καλύτερων κάθε φορά αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004). Σε κάθε οργανισμό όπως αναφέρει η Αθανασούλα Ρέππα (1999), υπάρχουν διάφορα είδη επικοινωνίας. Αυτά είναι: α) εσωτερική και εξωτερική, που αναφέρονται στο εσωτερικό ή εξωτερικό περιβάλλον του β) η επίσημη, η οποία

βασίζεται στην ιεραρχία και αφορά νόμους, υπουργικές αποφάσεις κ.ά. (επίσημες διαδικασίες) και η ανεπίσημη/άτυπη, στην οποία ο διευθυντής πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία, αφού στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων και επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα Ρέππα, 1999). Ως υποκατηγορίες της επίσημης επικοινωνίας αναφέρονται α) η ανοδική β) η καθοδική γ) η οριζόντια δ) η ατομική και συλλογική και ε) η οργανωτική και διαπροσωπική (Κουτούζης, 1999). Η χρήση κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθιστά περισσότερο εύκολη την επικοινωνία τους, λόγω των κοινών πολιτιστικών κανόνων, που έχουν διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας και συμβάλλει στην αποφυγή δυσλειτουργιών.

Οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα λειτουργούν ως άτομα αλλά και ως μέλη του συλλογικού οργάνου, του συλλόγου διδασκόντων. Για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου που είναι βασικός στόχος της εκπαίδευσης, είναι αναγκαία η υιοθέτηση της νοοτροπίας της συνεργασίας, που εξυπηρετεί κατ΄ επέκταση τους στόχους της ανάπτυξης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Κομβικό ρόλο στις διαδικασίες της επιτυχούς επικοινωνίας, της συνεργασίας και της λήψης αποφάσεων, παίζουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.3 Η σημαντικότητα της συμπεριφοράς του διευθυντή στη διαμόρφωση επιτυχημένης επικοινωνίας

Σύμφωνα με την άποψη των ερευνητών (Aspridisetal., 2012:67) η «αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη κρίνεται από την επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας». Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη ενός συστήματος επικοινωνίας, το οποίο θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 1992). Κατέχει την αρμοδιότητα -σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο- να καλλιεργήσει ένα συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, περιβάλλον ασφάλειας, ενθάρρυνσης των πρωτοβουλιών και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων. Ο διευθυντής με τις διάφορες μορφές επικοινωνίας (όπως λεκτική, μη λεκτική) επιδρά στη δημιουργία κλίματος ανάπτυξης και επιτυχίας ή αντιπαραγωγικού κλίματος (Bulach, Boothe, &Pickett, 1998· Peterson&Deal, 1998).

Μέσω της επικοινωνίας, ο διευθυντής - ηγέτης μεταδίδει το όραμα που έχει στους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς και δημιουργεί τις αναγκαίες συνθήκες για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Η μετάδοση του οράματος του σχολείου πραγματοποιείται με σαφήνεια σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και έχουν από κοινού την εξουσία και ευθύνη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ο διευθυντής - ηγέτης αποτελεί με τις πράξεις του παράδειγμα προς μίμηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Ανθοπούλου 1999) και παρακινεί όλα τα μέλη να εργάζονται, αισθανόμενοι ότι η ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας είναι δικό τους καθήκον, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη σημασία της ενεργού ανάμειξης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Γόγολα & Κατσής 2017 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 · Ngussa & Gabriel, 2017). Ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών ενώ επιβραβεύοντας τις συμπεριφορές των μελών που οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και ασκώντας τους μεγάλη επιρροή κερδίζει την εμπιστοσύνη τους (Stravakou & Lozgka 2018· Ανθοπούλου 1999). Κύριο καθήκον του είναι η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Χατζηπαναγιώτου, 2012) εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλων των μελών, τη δέσμευση και την απόκτηση συνυπευθυνότητας. Στην εδραίωσή της συμβάλλουν καθοριστικά η ποιότητα της επικοινωνίας και η ποιότητα των σχέσεων.

Ο διευθυντής επικοινωνεί αποτελεσματικά με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και τους παράγοντες στα δρώμενα της σχολικής του μονάδας, εμπνέει τον ενθουσιασμό και την αφοσίωση, θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων, χτίζοντας αμοιβαίο σεβασμό (Κουτούζης, 1999· Παυλίδου, 2016). Ο διευθυντής με ποικίλους τρόπους επικοινωνίας, φροντίζει για την πληροφόρηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και προγραμματίζει συναντήσεις για την πρόληψη ή έγκαιρη επίλυση ζητημάτων που ανακύπτουν.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η συμπεριφορά του διευθυντή και η στάση του, τόσο κατά την καθημερινή επικοινωνία με το ανθρώπινο δυναμικό, όσο και κατά τις συνεδριάσεις. Προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα στη σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικών, είναι ανάγκη ο διευθυντής να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην επιλογή του περιεχομένου μιας εντολής, του τόνου της φωνής και του σωστού χρόνου και τόπου (Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Ο διευθυντής με την στάση του και μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας, προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που δημιουργεί περισσότερη δέσμευση στην υλοποίησή τους, αυξάνει την παραγωγικότητά τους και την προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της εργασίας τους και προκαλεί μείωση του επαγγελματικού άγχους. Για την καλύτερη αξιοποίηση των συνεδριάσεων προετοιμάζει την εισήγηση των θεμάτων ή την αναθέτει σε εκπαιδευτικούς, οργανώνει κατ΄ ιδίαν διερευνητικές συναντήσεις για την άμβλυνση των αντιθέσεων και τη διατήρηση ήρεμου συνεργατικού κλίματος και προωθεί την ενεργό συμμετοχή και συνεργατικότητα. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων που πρέπει να εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, ευνοεί την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ενισχύει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Όταν επικρατεί εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμός, τότε το κλίμα στο σχολείο είναι θετικό (Σύρμα 2021). Το γεγονός αυτό μειώνει την εμφάνιση του εργασιακού στρες και του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, που εμποδίζει την αποδοτικότητα των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Δεδομένου ότι αφιερώνει μεγάλο μέρος του καθημερινού του χρόνου στην επικοινωνία, είναι αναγκαίο να διαθέτει συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά και τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες (Άνθης & Κακλαμάνης, 2006) που καθίστανται σημαντικές στην αποτελεσματική διοίκηση.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος της έρευνας-ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στη σχολική τους μονάδα και τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην εύρυθμη/ αποτελεσματική λειτουργία της. Τέλος μέσα από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων να διερευνηθούν οι ενέργειες και η συμπεριφορά διευθυντή και εκπαιδευτικών που συμβάλουν στην ενίσχυση της μεταξύ τους επικοινωνίας στο σχολείο, στοχεύοντας στην αποδοτικότητά του.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου δομημένου σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (δομημένης απάντησης) οι οποίες στηρίχτηκαν στη μελέτη της βιβλιογραφίας, στα ερευνητικά μας ερωτήματα (Creswell, 2011) καθώς και στα ερευνητικά δεδομένα άλλων παρόμοιων ερευνών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε τόσο στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου όσο και στην πιλοτική εφαρμογή του και την παροχή των απαραίτητων οδηγιών συμπλήρωσής του. Το δείγμα της έρευνας είναι βολικό ή ευκαιριακό, αφού δόθηκε σε σχολεία που υπήρχε εύκολη προσβασιμότητα και επομένως δεν δίνει τη δυνατότητα γενικεύσεων (Cohenetal,

2008). Επιπλέον, θεωρούμε χρήσιμη και αναγκαία μια επόμενη έρευνα, η οποία δεν θα περιορίζεται μόνο στη χρήση του ποσοτικού ερευνητικού εργαλείου του ερωτηματολογίου αλλά θα εστιάσει στη διερεύνηση του φαινομένου με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Η ανάλυση δεδομένων μπορεί να γίνει σε σχέση με μεταβλητές που σχετίζονται με χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και διευθυντών, τα οποία δεν αποτέλεσαν αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

2.2Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 24 (9,3%) διευθυντές, 10 (3,9%) υποδιευθυντές και 223 (86,8%) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ποσοστό 25,7% έχει 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 46,7% υπηρετεί στην εκπαίδευση από 21 έως 30 χρόνια. Ως προς τη σχέση εργασίας 224 (ποσοστό 87,2%) είναι μόνιμοι, 30 (ποσοστό 11,7%) είναι αναπληρωτές ενώ 3 είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν όσον αφορά το ερώτημα για την ύπαρξη ή όχι αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών στη σχολική τους μονάδα, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας θεωρεί ότι η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας είναι αποτελεσματική. Συγκεκριμένα 160 συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι η επικοινωνία είναι αποτελεσματική (ποσοστό 63%) και 70 (ποσοστό 27,6%) πολύ αποτελεσματική. Πολύ μικρά ποσοστά είχαν αντίθετη άποψη. Ειδικότερα μόνο 4 (1,5%) συμμετέχοντες θεωρούν ότι η επικοινωνία είναι αναποτελεσματική ενώ 2 (0,8%) θεωρούν ότι είναι πολύ αναποτελεσματική

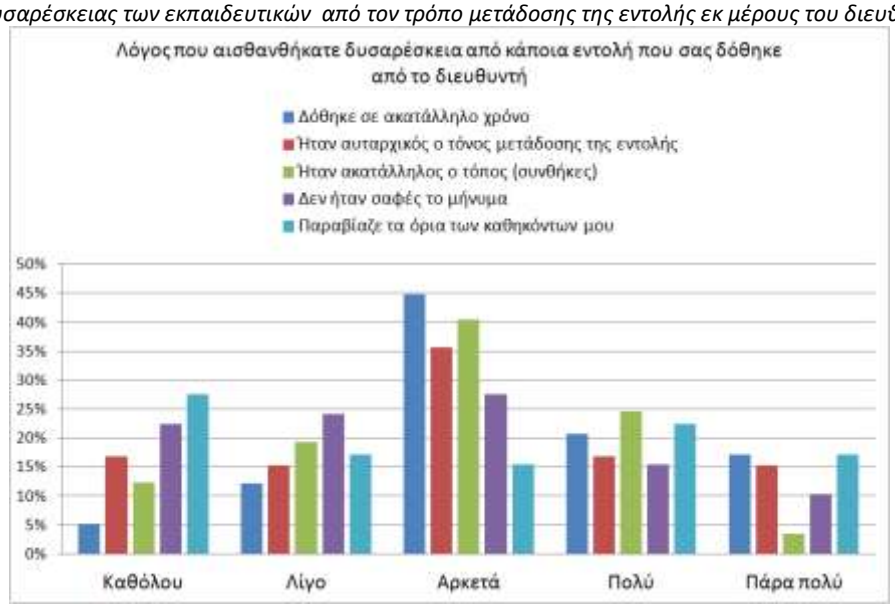
Σχετικά με το ερώτημα για την ύπαρξη ή όχι δυνατότητας προσέγγισης του διευθυντή για μια ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν μια θετική άποψη για το πόσο ο/η διευθυντής/ρια είναι ανοιχτός για συνεργασία. Η συντριπτική πλειοψηφία (83,0%) των ερωτηθέντων δηλώνει ότι μπορεί να προσεγγίσει άνετα το διευθυντή για μια ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία, ενώ μόνο ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (11,0%) έδωσε αρνητική απάντηση. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη στάση του διευθυντή και το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα ερευνητικά αποτελέσματα (Bulach, Boothe, &Pickett, 1998· Peterson & Deal, 1998) για τη σημαντικότητα της συμπεριφοράς του διευθυντή και ειδικότερα για το κατά πόσο είναι ανοιχτός στην επικοινωνία και συνεργασία.

Σχετικά με το ζήτημα των εντολών που είναι ένα ευαίσθητο σημείο στις σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών όπως αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία (Σαΐτη & Σαΐτης 2012), η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 76,7%) δεν αισθάνθηκε δυσαρέσκεια από κάποια εντολή που δόθηκε από το διευθυντή. Ένα ποσοστό μόνο 23,3% δήλωσε ότι αισθάνθηκε δυσαρέσκεια για τους λόγους που αναφέρονται στη συνέχεια.

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, το ελάχιστο ποσοστό του δείγματος (23,3%) που απάντησε θετικά στο σχετικό ερώτημα δήλωσε ότι αυτό οφειλόταν σε παράγοντες όπως η ακαταλληλότητα του χρόνου αρκετά για το μεγαλύτερο ποσοστό 44,80%, η ακαταλληλότητα του τόνου μετάδοσης της εντολής αρκετά σε ποσοστό 35,60%, %, η ακαταλληλότητα του τόνου μετάδοσης της εντολής αρκετά σε ποσοστό 35,60%, η ακαταλληλότητα του τόπου αρκετά σε ποσοστό 40,40%, η ασάφεια του μηνύματος αρκετά σε ποσοστό 27,60% και η παραβίαση των ορίων καθηκόντων αρκετά σε ποσοστό 15,50%, ενώ ένα μεγαλύτερο ποσοστό 27,60% δηλώνει ότι δεν αισθάνθηκε καθόλου δυσαρέσκεια λόγω της παραβίασης των ορίων καθηκόντων του. Με τα στοιχεία που συλλέχτηκαν επιβεβαιώνονται οι βιβλιογραφικές αναφορές όσον αφορά στον τρόπο μετάδοσης της εντολής από το διευθυντή. Οι απαντήσεις ήταν αναμενόμενες σύμφωνα με τη θεωρία ότι ο διευθυντής πρέπει να

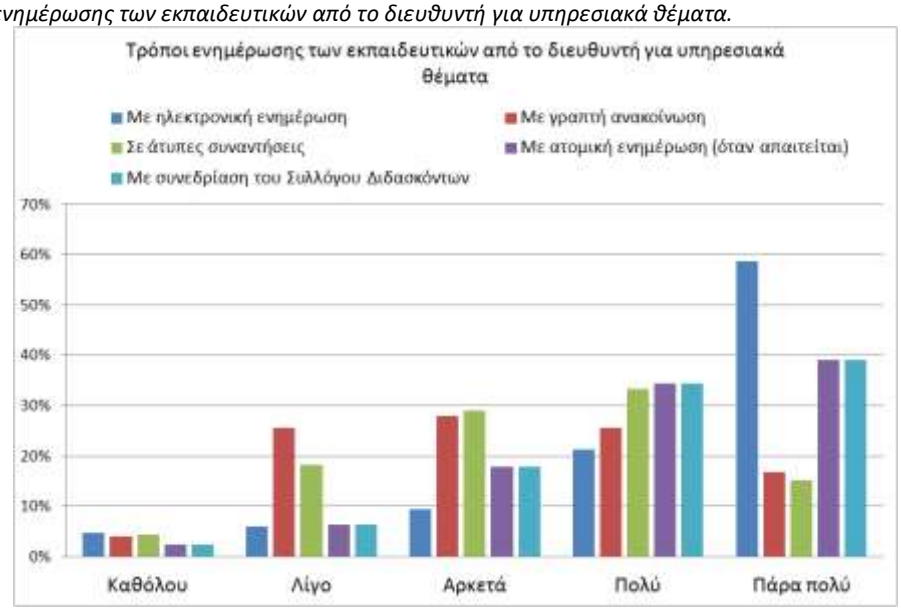
γνωρίζει την κατάλληλη τεχνική που απαιτείται δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στα εξής: στο περιεχόμενο της εντολής, στον τόνο με τον οποίο δίνεται και στην επιλογή του κατάλληλου χρόνου και τόπου (Σαΐτης, 2007).

Σχήμα 1. Λόγοι δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών από τον τρόπο μετάδοσης της εντολής εκ μέρους του διευθυντή.



Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η πληροφόρηση στην εκπαιδευτική μονάδα από το διευθυντή και σε ποιο βαθμό, διαπιστώνεται από την ανάλυση των ευρημάτων ότι η ενημέρωση/πληροφόρηση στη σχολική μονάδα γίνεται με ποικίλους τρόπους,, όπως ηλεκτρονικά, με γραπτή ανακοίνωση, με άτυπες συναντήσεις, ατομικά (όταν απαιτείται) και με συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι ο τρόπος της ηλεκτρονικής πληροφόρησης συγκεντρώνει συντριπτικό ποσοστό και ότι υιοθετείται πολύ σε ποσοστό 58,66% ο ηλεκτρονικός τρόπος ενημέρωσης. Ένα ποσοστό 21,26% δηλώνει ότι αυτός ο τρόπος χρησιμοποιείται πολύ. Ποσοστό 28% αναφέρει ότι η ενημέρωση γίνεται αρκετά με γραπτή ανακοίνωση και ποσοστό 25,60% πολύ. Ποσοστό του δείγματος 33,33% δηλώνει ότι η ενημέρωση πραγματοποιείται πολύ σε άτυπες συναντήσεις, ποσοστό των συμμετεχόντων 34,39% αναφέρει ότι υλοποιείται πολύ με ατομική ενημέρωση και ποσοστό 39,13% πολύ με συνεδρίαση συλλόγου διδασκόντων.

Σχήμα 2. Τρόποι ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή για υπηρεσιακά θέματα.



Η χρήση στο μεγαλύτερο ποσοστό της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας συνδέεται με την αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας των εμπλεκομένων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την ηλεκτρονική αλληλογραφία επιτυγχάνεται αμφίδρομη ηλεκτρονική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και φορείς της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Αυτό συμβάλλει στη διαφάνεια και βοηθά στη δημιουργία ενός συστήματος συναλλαγών και διεκπεραίωσης διοικητικών εργασιών, δημοκρατικού και αποτελεσματικού σχολείου (Chutimaskul & Funilkul, 2004). Με τον τρόπο αυτό πληροφόρησης αναδεικνύεται και η σημασία της επικοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται και ως ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο είναι καθήκον του διευθυντή να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για θέματα υπηρεσιακά (νόμοι, εγκύκλιοι, και άλλα υπηρεσιακά έγγραφα) και για γενικότερα θέματα λειτουργίας του σχολείου. Κατά ένα μεγάλο ποσοστό η ενημέρωση γίνεται μέσω συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Κατά τις συνεδριάσεις, όπως επιβεβαιώνεται και από τις βιβλιογραφικές αναφορές, διαμορφώνεται ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου ο διευθυντής ενημερώνει για θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας και υπάρχει ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων και συμμετοχή όλων των μελών (Παπαδημητρακόπουλος, 2006· Σαΐτης, 2007).

Σχετικά με τις συναντήσεις/συνομιλίες με τους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιεί ο διευθυντής πριν από τις συνεδριάσεις ατομικά ή ομαδικά , σύμφωνα με τα στοιχεία των ερωτηθέντων του δείγματος ποσοστό του δείγματος 40,25% αναφέρει ότι στη σχολική του μονάδα πραγματοποιούνται πολύ συναντήσεις πριν από τις συνεδριάσεις που συμβάλλουν στην προετοιμασία των θεμάτων που θα εξεταστούν. Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων ένα ποσοστό 50,63% αναφέρει ότι οι συναντήσεις συμβάλλουν πολύ στην ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και ποσοστό του δείγματος 39,08% του δείγματος θεωρεί ότι συμβάλλουν στη μείωση του χρόνου των συνεδριάσεων. Ένα ποσοστό 41,20% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι συμβάλλουν πολύ στην αποφυγή συγκρούσεων και ποσοστό του δείγματος των ερωτηθέντων 36,44% στη λήψη ομόφωνης απόφασης. Η αποφυγή των συγκρούσεων όπως αναφέρουν οι ερευνητές επιδρά καταλυτικά στη συνοχή της ομάδας ενώ η μη εκτόνωσή τους προκαλεί εντάσεις στο κλίμα της σχολικής μονάδας (Singh, 2010).

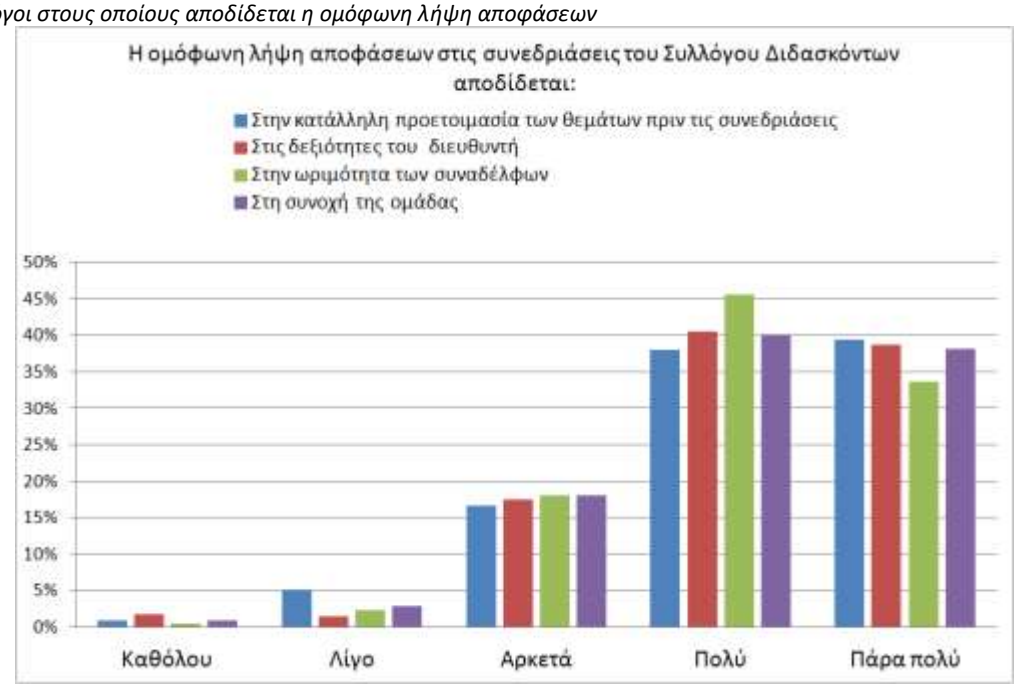
Ως προς το ερώτημα «οι διερευνητικές συναντήσεις/συνομιλίες πριν τις συνεδριάσεις συντελούν στη λήψη ομόφωνων αποφάσεων;» από τις απόψεις των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών μονάδων (85,5%) οι αποφάσεις λαμβάνονται ομόφωνα. Επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει συμφωνία με τη βιβλιογραφία καθώς ο διευθυντής επιδιώκοντας τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, προετοιμάζει και εισηγείται τα θέματα που θα συζητηθούν ή αναθέτει αυτό σε άλλους εκπαιδευτικούς, προωθεί την επικοινωνία και την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων και έτσι παίρνονται αποφάσεις ομαδικά (Σαΐτης, 2007).

Ως προς τους λόγους στους οποίους αποδίδεται η ομόφωνη λήψη αποφάσεων στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, διαπιστώνουμε σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων του δείγματος ότι η ομόφωνη λήψη αποφάσεων αποδίδεται πολύ (από ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 33,6%) στην κατάλληλη προετοιμασία των θεμάτων πριν τις συνεδριάσεις, στις δεξιότητες του διευθυντή, στην ωριμότητα των συναδέλφων και στη συνοχή της ομάδας. Από ένα ποσοστό πάνω από το 38% αποδίδεται σε αυτούς τους παράγοντες πάρα πολύ.

Στην ερώτηση σχετικά με το «εάν ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να επιμορφώνεται ώστε να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες» οι συμμετέχοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι συμφωνούν 91,7% (ποσοστό συμφωνούντων 41,7% πολύ και συμφωνούντων πάρα πολύ 50%). Υπάρχει όμως και ποσοστό 7,5% που συμφωνεί αρκετά (7,5%) και ένα πολύ μικρό ποσοστό 0,8 % λίγο. Όπως διαφαίνεται και στη βιβλιογραφία η διαχείριση και ο επηρεασμός του ανθρώπινου δυναμικού που επιδρούν στη σχολική αποτελεσματικότητα (Leithwoodetal., 2008) απαιτούν την απόκτηση

εξειδικευμένων γνώσεων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σχετικά με τα θέματα διοίκησης και προσπάθεια συνειδητή εκ μέρους του διευθυντή (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σχήμα 3. Λόγοι στους οποίους αποδίδεται η ομόφωνη λήψη αποφάσεων



Σχετικά με το αν θεωρούν ότι η επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει πάρα πολύ στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία εκπαιδευτικών και διευθυντών συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική λειτουργία της. Η πλειοψηφία του δείγματος των ερωτηθέντων (ποσοστό 77,3%) δηλώνει ότι η επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει πάρα πολύ στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι πάρα πολύ σημαντική, ποσοστό 19,1% πολύ, ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,8%) λίγο. Από την καταγραφή των απαντήσεων που δόθηκαν επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία κατά την οποία υπάρχει σχέση αλληλοεξάρτησης μεταξύ τους (Σαΐτης 2007) και άμεσα συνυφασμένη με την επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν τους κύριους συντελεστές της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Άνθης & Κακλαμάνης, 2006). Η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας προκαλεί αρνητικές συνέπειες, όπως απογοήτευση και χαμηλή αποδοτικότητα.

3. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων της έρευνας και με βάση την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και τη σχετική βιβλιογραφία καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες η επικοινωνία είναι αποτελεσματική και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν μια θετική άποψη για δυνατότητα προσέγγισης του διευθυντή για μια ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνονται ικανοποιημένοι από την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική τους μονάδα και από την συχνή επικοινωνία τους με το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Ärlestig, 2012).Από την καταγραφή των απαντήσεων που δόθηκαν

επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία κατά την οποία είναι αναγκαία η ανάπτυξη ανοιχτών και ειλικρινών σχέσεων ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Άνθης&Κακλαμάνης, 2006).

- Η ακαταλληλότητα του χρόνου και τόπου και ο αυταρχικός τόνος της φωνής είναι οι κυριότεροι λόγοι που αισθάνονται δυσαρέσκεια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την εντολή του διευθυντή. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή όσον αφορά τις εγκυκλίους και τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα γίνεται κυρίως ηλεκτρονικά ενώ υπάρχει και ατομική ενημέρωση ή ενημέρωση με τη σύγκληση του συλλόγου διδασκόντων στις περιπτώσεις που απαιτείται. Οι περισσότεροι διευθυντές πραγματοποιούν συναντήσεις/ συνομιλίες με τους εκπαιδευτικούς ατομικά ή ομαδικά για τα θέματα που θα τους απασχολήσουν στις συνεδριάσεις. Όπως έχει αναφερθεί, οι συνομιλίες αυτές συμβάλλουν στην καλύτερη προετοιμασία των θεμάτων ώστε να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να λαμβάνονται ομόφωνες αποφάσεις. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι Suntani, Sasongko, Kristiawan, Walid και Kusumah (2021) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι προκειμένου να υπάρχει μια ομαλή ροή πληροφοριών εντός της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία η διαπροσωπική ατομική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στις δράσεις/εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας.

- Το σημαντικότερο ποσοστό διευθυντών και εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να επιμορφώνεται ώστε να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες. Δεδομένου ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία έρευνες έχουν δείξει ότι οι διευθυντές πολλές φορές δεν μπορούν να έχουν καλή επικοινωνία με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς (Μερκούρη, 2015) η κατάρτισή τους είναι απαραίτητη τόσο στην απόκτηση γνώσεων σύγχρονης διοίκησης όσο και στην απόκτηση γνώσεων και τεχνικών χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα όπως των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων, δυναμικής ομάδων κ.α

- Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της πλειονότητας διευθυντών και εκπαιδευτικών η επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει πάρα πολύ στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί διαπιστώθηκε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής 2004·Κούλα 2011). Επιπλέον οι Shan, Li, Shi, Wang και Cai (2014) μελέτησαν τη σημαντικότητα του ρόλου της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της καλλιέργειας ενός ευχάριστου κλίματος στη μάθηση και τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Εν κατακλείδι τόσο ο ρόλος του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη συστήματος επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας που εξυπηρετεί την αποστολή του οργανισμού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται η ανάγκη επιμόρφωσής τους στις αρχές της σύγχρονης διοίκησης και της απόκτησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ο παράλληλος σχεδιασμός και η οργάνωση κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων θα συνεισφέρει στη δημιουργία κλίματος αποτελεσματικής επικοινωνίας, ελεύθερης έκφρασης των απόψεων, αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης, αλληλοϋποστήριξης, υπευθυνότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών που θα ενισχύσει την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ärlestig, H.(2012). Principals' Communication Inside Schools: A Contribution to School Improvement?,The Educational Forum, 71(3), 262-273.

Aspridis, G., Grigoriou, J., & Grigoriou, S. (2012). The role of sports leadership and the position of women. Inquiries in Sport &Physical Education, 10(3), 66-75.

Bulach, R., Boothe, D., & Pickett, W. (1998). "Should nots" for school principals: Teachers share their views. ERS SPECTRUM: Journal of School Research and Information, 16(1), 16-20.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: ΕκδόσειςΈλλην.

Gordon, J. R. (1993). A diagnostic approach to organizational behavior (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 28(1), 27-42.

Ngussa, B.M., &Gabriel, L. (2017). Participation in Decision Making and Teachers' Commitment: A Comparative Study between Public and Private Secondary Schools in Arusha Municipality, Tanzania. American Journal of Educational Research, 5(7), 801-807.

Peterson, K., & Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. Educational Leadership, 56(1), 28-30.

Shan, S., Li, C., Shi, J., Wang, L., & Cai, H. (2014) Impact of Effective Communication, Achievement Sharing and Positive Classroom Environments on Learning Performance. Systems Research and Behavioral Science, 31, 471-482. http://doi.org/10.1002/sres.2285.

Singh, K. (2010). Organizational behavior. Text and cases. India: Pearson Education.

Stravakou, P. A., &Lozgka, E. C. (2018). Vignettes in Qualitative Educational Research: Investigating Greek School Principals' Values. Qualitative Report, 23(5), 1188-1207.

Suntani, U. T., Sasongko, R. N., Kristiawan, M., Walid, A., &Kusumah, R. G. T. (2021). The Role of Principal Interpersonal Communication on Teacher's Work Motivation. Education Quarterly Reviews, 4(2), 147-151. http://doi.org.10.31014/aior.1993.04.02.206.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στονεκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), ΔιοίκησηΕκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Τόμ. Β, σσ. 137-185). Πάτρα: ΕλληνικόΑνοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεωνστοχώροτηςεκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), ΔιοίκησηΕκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: ΕλληνικόΑνοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρουλάκης, Ε., &Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας τωνεκπαιδευτικών κατάτηδιάρκεια τωνσυνεδριάσεωντουΣυλλόγουΔιδασκόντων: ΜελέτηΠερίπτωσης. Επιστημονικό Βήμα, 10, 107-118.

Άνθης, Χ., & Κακλαμάνης, Θ. (2006, Μάιος). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητεςηγετικώνστελεχώνστηνεκπαίδευση. Εισήγησηστο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριογια τοΕλληνικό Σχολείο και οιΠροκλήσειςτηςΣύγχρονηςΚοινωνίας, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από https://goo.gl/2Hyh11

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), ΔιοίκησηΕκπαιδευτικών Μονάδων: ΔιοίκησηΑνθρώπινου Δυναμικού (Τόμ. Β). Πάτρα: ΕλληνικόΑνοικτό Πανεπιστήμιο.

Γόγολα, Α., & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδοσχολικούοργανισμού.Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 237-254. doi:http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14322.

Κούλα, Β., (2011).Οιδιαπροσωπικές σχέσειςδιευθυντώνσχολικώνμονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία τηςσχολικήςμονάδας. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικέςαρχέςμάνατζμεντ. Στο Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, ΤουριστικήΝομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και ΣυλλογικώνΦορέων (Τόμ. Α). Πάτρα: ΕλληνικόΑνοικτό Πανεπιστήμιο.

Μερκούρη, Ε. (2015). Ο ρόλοςτης επικοινωνίας στηδιοίκησητουσχολείου: Το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείοστηδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (1992). Management: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά. Αθήνα: Team.

Μπουραντάς, Δ. (2001). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μπένου.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. Γ. (2006). Σχολικέςμονάδες και εσωτερικήεκπαιδευτική πολιτική: Μια άλλη προοπτική… Ερευνητικήμελέτη. Αθήνα: ΙδιωτικήΈκδοση

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχή διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλίδου, Α. (2016). Η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και με το διευθυντή, ως παράγοντας διαμόρφωσης κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σύρμα, Κ. (2021). Ο ρόλοςτουσυλλόγουδιδασκόντων στηδιοίκησητηςσχολικήςμονάδας. (Master'sthesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Παράλληλα κείμενα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Παναγιώτης Τζανάκης
Δάσκαλος ΠΕ70

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας του έργου που παράγεται από άτομα και οργανισμούς. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συμβολή της εσωτερικής αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση συνιστά μια συμμετοχική διαδικασία που αποτυπώνει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αναδεικνύει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της και συμβάλλει στον καθορισμό στόχων βελτίωσης. Στο θεωρητικό μέρος επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της αξιολόγησης και παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση. Το ερευνητικό μέρος βασίζεται σε ποσοτική προσέγγιση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου από δείγμα 100 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=100) και αναλύθηκαν με περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και ειδικότερα με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2021–2022 στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης ως μέσου βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ παράλληλα διατυπώνουν επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο εφαρμογής της.

Λέξεις κλειδιά: *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση, ποιότητα εκπαίδευσης, αξιοποίηση αποτελεσμάτων.*

Εισαγωγή

Το ζήτημα του τρόπου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει γίνει όλο και πιο σημαντικό τα τελευταία χρόνια. Τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα εσωτερικής αξιολόγησης. Το σχολικό έτος 2013-2014 ήταν η αφετηρία για την εφαρμογή του σχεδίου αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Ήταν η πρώτη φορά που το εκπαιδευτικό έργο αξιολογήθηκε εντός της σχολικής μονάδας. Μετά από μία μεγάλη περίοδος απουσίας οποιασδήποτε παρόμοιας πολιτικής, η αξιολόγηση επανήλθε κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022 με τον Ν. 4823/2021, που αφορά στην «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Με βάση την εφαρμογή αυτού του νόμου, η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις απόψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς υπάρχουν λίγα ερευνητικά δεδομένα για αυτή τη διαδικασία.

Η εργασία εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρείται άλλωστε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το βασικό σύνδεσμο μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής ενότητας. Διερευνώντας και καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από αυτή τη διαδικασία, επιχειρούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα και να

εμπλουτίσουμε τη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, εστιάζοντας στην εσωτερική ή αλλιώς στην αυτοαξιολόγηση.

Στο πρώτο μέρος αναλύεται ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η ιστορία της, ο ορισμός της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου και τα προγράμματα αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας είναι αφιερωμένο στην έρευνα. Αρχικά περιγράφεται η μεθοδολογία, ακολουθεί η ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων και τέλος τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο και τη συμβολή της εσωτερικής αξιολόγησης στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της αξιολόγησης;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού έργου;

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα διαρκές κοινωνικό φαινόμενο που διαπερνά όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, καθώς συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Πραγματοποιείται τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα και όταν απουσιάζει στερεί τη δυνατότητα ανατροφοδότησης και επίλυσης προβλημάτων. Ως εκ τούτου, συνιστά επιτακτική και χρήσιμη ανάγκη, ιδιαίτερα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που διαπαιδαγωγεί τη νέα γενιά (Ξωχέλλης, 2006). Πρόκειται για μια πολύπλευρη και πολυπαραγοντική διαδικασία, κατά την οποία αποδίδεται αξία βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, με βασικό στόχο τη διαπίστωση επίτευξης προκαθορισμένων στόχων και τον εντοπισμό θετικών ή αρνητικών παραγόντων που επηρέασαν την πορεία τους. Μέσω της ερμηνείας των αποτελεσμάτων παρέχεται ανατροφοδότηση, ενώ η διαδικασία οφείλει να διασφαλίζει εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και δεοντολογική συνέπεια (Αθανασίου, 2007).

Στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας. Στόχος της είναι η αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο ορίζεται ως το σύνολο των οργανωμένων δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1992). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εξετάζει παράγοντες όπως η υλικοτεχνική υποδομή, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα εγχειρίδια, οι επιμορφωτικές ανάγκες και η συνέπεια των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμμετοχή, η κοινωνικοποίηση και η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών (Ανδρέου, 1992).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης αναδεικνύεται από την ανάγκη αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας σε πραγματικές συνθήκες, τη διασφάλιση ομοιόμορφης λειτουργίας, τον επαναπροσδιορισμό

του πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών και την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και της σχέσης σχολείου–τοπικής κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 1993, Χαϊδεμενάκου, 2006).

Η συστηματική μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ο εντοπισμός των αδυναμιών του προϋποθέτουν την αξιολόγηση ως αφετηρία εκσυγχρονισμού και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η απουσία της δυσχεραίνει την αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου και ενισχύει την κοινωνική αντίληψη ότι η μη αξιολόγηση συνδέεται με χαμηλή ποιότητα επαγγελματικών υπηρεσιών (Δημαρέλος, 2006). Ωστόσο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σύνθετη διαδικασία που συχνά προκαλεί αντιδράσεις και αμφισβητήσεις σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, γεγονός που δυσχεραίνει την υλοποίησή της (Δαλακούρα, 2013). Ως κοινωνικό φαινόμενο, επηρεάζεται από κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και συνδέεται άμεσα με το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντίνου, 2017).

Τέλος, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου παραμένει επίκαιρο. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με στόχο την εξέταση του παρεχόμενου έργου και την ανάδειξη τρόπων αυτοβελτίωσης του σχολείου, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότερη μορφή αξιολόγησης.

Σκοπός της έρευνας

Η εργασία έχει ως σκοπό να τονίσει την αναγκαιότητα μετατροπής της σχολικής μονάδας σε δυναμικό φορέα εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα είναι έτοιμος να σχεδιάσει, να προγραμματίσει, να αποφασίσει και να αξιολογήσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι για την ορθή εφαρμογή της αξιολόγησης χρειάζεται ένας ικανός σχεδιασμός συνεργασίας και αλληλοβοήθειας του τριγώνου που περιλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Όσο πιο αποτελεσματική και καλόπιστη είναι αυτή η συνεργασία, τόσο περισσότερες είναι και οι πιθανότητες ικανοποίησης της στοχοθεσίας που θα έχει η αξιολόγηση. Η εστίαση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ενδείκνυται για μια εκπαιδευτική πολιτική που σέβεται τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, συμβάλει στην ανάπτυξή τους και προωθεί τις συνεργασίες μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί περιβάλλονται με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και τους παρέχεται η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πιο δημιουργικά και πιο ελεύθερα. Κατανοούμε λοιπόν ότι μέσω του μηχανισμού της εσωτερικής αξιολόγησης η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης, προωθούνται συνεργασίες και ευνοείται η μάθηση του εκπαιδευτικών ως άτομα αλλά και ως ομάδα. Ταυτόχρονα, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, εφόσον πραγματοποιήσουν την προβλεπόμενη στοχοθεσία, θα επιφέρουν σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Δύναται έτσι να δημιουργηθεί μια δεξαμενή απόψεων, σκέψεων και ιδεών προερχόμενη από εργαζόμενους του χώρου για τη μελλοντική εξέλιξη του θεσμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Λιακοπούλου, 2015).

Ακόμη, ένας από τους στόχους της έρευνας είναι η απαλοιφή οποιασδήποτε καχυποψίας από το σύνολο των διευθυντών των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών, καθώς η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος εκπαιδευτικών και μαθητών. Απουσιάζει δηλαδή οποιαδήποτε υποψία αυστηρού ελέγχου και παρέμβασης στη σχολική καθημερινότητα που μπορεί να στοχεύει στην αντικατάσταση ή στη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτή η διευκρίνιση είναι απαραίτητη καθώς στο πρόσφατο παρελθόν υπήρξαν προσπάθειες εφαρμογής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς, με τρόπο εφαρμογής τους προκάλεσε σημαντικές αντιδράσεις ιδιαίτερα από διευθυντές, καθώς θεωρούσαν ότι στόχευαν στη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι στη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης και αποτελέσματα

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής μεθόδου, η εφαρμογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου αλλά και τα μέσα συλλογής των δεδομένων που προκύπτουν αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο πάνω στον οποίο στηρίζεται μία επιστημονική έρευνα. Με βάση το γεγονός ότι όλες οι έρευνες βασίζονται σε παραδοχές αναφορικά με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί την κοινωνία, έχουν αναπτυχθεί μία σειρά από ερευνητικές μεθόδους τις οποίες μπορούμε να αξιοποιήσουμε προκειμένου να καταλήξουμε σε ένα επιστημονικό συμπέρασμα. Ανάλογα με το πεδίο και τη στοχοθεσία της έρευνας επιλέγεται και η κατάλληλη μεθοδολογία.

Η θεματική της παρούσας εργασίας αφήνει το περιθώριο για επιλογή διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων και προσεγγίσεων. Ωστόσο, επιλέχθηκε η εφαρμογή της ποσοτικής μεθόδου, η οποία ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες που έχουν δοκιμαστεί και ελεγχθεί στη διεξαγωγή κοινωνικών και εκπαιδευτικών ερευνών. Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου επιδιώκεται η συλλογή μετρήσιμων πρωτογενών δεδομένων, τα οποία προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου σε στοχευμένο δείγμα συμμετεχόντων.

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς (N=100), οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας, καθώς το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς που ήταν διαθέσιμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και βασίστηκε στη διάθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με διαφορετικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, τόσο μόνιμοι όσο και αναπληρωτές, με διαφορετικά έτη διδακτικής εμπειρίας και προϋπηρεσίας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, γεγονός που επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας ευρύτερης εικόνας σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα αναλυτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

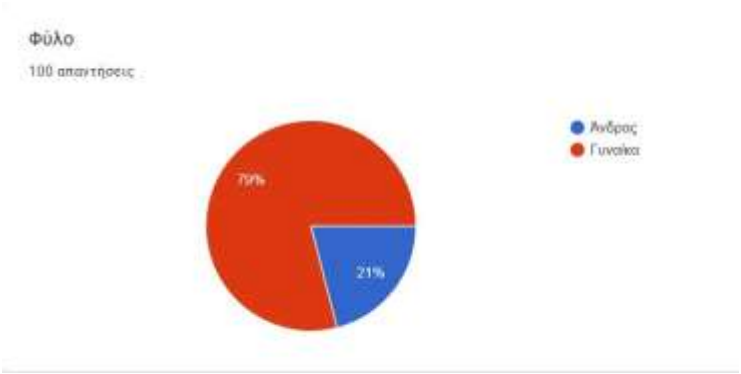
Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ενώ οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

Η σωστή ερευνητική οργάνωση και εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου που επιλέχθηκε παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των αποτελεσμάτων αλλά και στον τρόπο ανάλυσής τους. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η πλήρης κατανόηση τόσο των ερευνητικών αρχών όσο και των μεθόδων που θα εφαρμοστούν. Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία έχει και η σαφής κατανόηση του θέματος που ερευνάται, καθώς και των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται προς απάντηση. Εξάλλου, μέσα από αυτά τα ερωτήματα θα προκύψουν και τα συμπεράσματα που θα καθορίσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εργασίας.

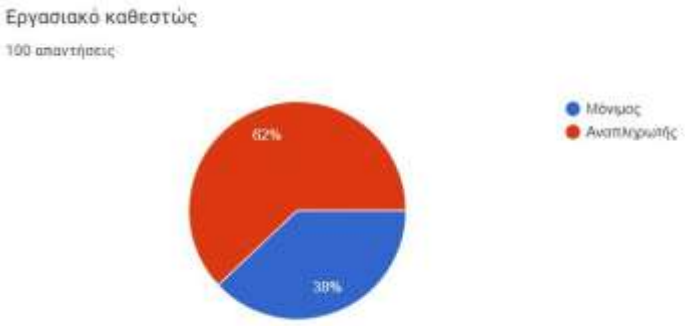
Πριν από τη βασική διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια και η κατανόηση των ερωτήσεων.Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση στατιστικών τεχνικών περιγραφικής και

επαγωγικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες και ποσοστά) για την παρουσίαση των βασικών τάσεων των απαντήσεων, ενώ για τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους απέναντι στην αξιολόγηση εφαρμόστηκαν κατάλληλες δοκιμασίες επαγωγικής στατιστικής.

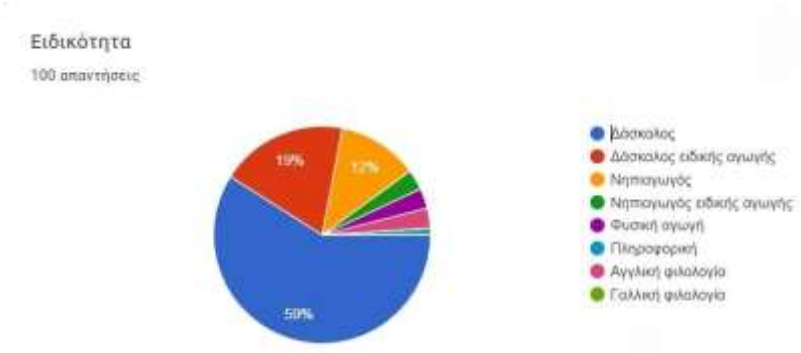
Πίνακας 1: Κατανομή φύλου συμμετεχόντων



Πίνακας 2: Εργασιακό καθεστώς συμμετεχόντων



Πίνακας 3: Ειδικότητα συμμετεχόντων



1.Μορφές αξιολόγησης

	Frequency	*Percent*	*Valid Percent*	*Cumulative Percent*
Εσωτερική αξιολόγηση	*74*	*74,0*	*74,0*	*74,0*
Εξωτερική αξιολόγηση	*12*	*12,0*	*12,0*	*86,0*
Δεν επιθυμώ να απαντήσω	*14*	*14,0*	*14,0*	*100,0*
Total	*100*	*100,0*	*100,0*	

2.Θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση:

	Καθόλου %	*Λίγο %*	*Μέτρια %*	*Πολύ %*	*Πάρα πολύ %*
Εκπαιδευτικού έργου συνολικά	*1,0*	*7,0*	*26,0*	*44,0*	*22,0*
Εκπαιδευτικών	*4,0*	*11,0*	*26,0*	*40,0*	*19,0*
Εκπαιδευτικών δομών	*–*	*2,0*	*15,0*	*33,0*	*50,0*
Στελεχών της εκπαίδευσης	*2,0*	*4,0*	*16,0*	*32,0*	*46,0*
Όλων όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση	*1,0*	*6,0*	*18,0*	*33,0*	*42,0*

3. Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καλό είναι να πραγματοποιείται:					
	Διαφωνώ απολύτως %	*Διαφωνώ %*	*Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*	*Συμφωνώ %*	*Συμφωνώ απολύτως %*
Έλεγχος ποιότητας εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα	*1,0*	*13,0*	*21,0*	*48,0*	*17,0*
3Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς	*3,0*	*20,0*	*18,0*	*45,0*	*14,0*
Ενημέρωση γονέων για ποιότητα εκπαίδευσης	*10,0*	*39,0*	*20,0*	*25,0*	*6,0*
Παρέμβαση και διόρθωση ζητημάτων	*1,0*	*4,0*	*14,0*	*50,0*	*31,0*

4. Η συχνή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους παρακάτω φορείς/πρόσωπα, συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου:					
	Καθόλου %	*Λίγο %*	*Μέτρια %*	*Πολύ %*	*Πάρα πολύ %*
Διοίκηση σχολικής μονάδας	*-*	*2,0*	*15,0*	*50,0*	*33,0*
Σχολικός σύμβουλος	*-*	*5,0*	*33,0*	*39,0*	*23,0*
Σύλλογος διδασκόντων	*1,0*	*3,0*	*12,0*	*44,0*	*40,0*
Γονείς μαθητών	*2,0*	*13,0*	*20,0*	*44,0*	*21,0*
Τοπική κοινωνία	*5,0*	*12,0*	*44,0*	*25,0*	*14,0*

5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να προάγει:					
	Διαφωνώ απολύτως %	*Διαφωνώ %*	*Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %*	*Συμφωνώ %*	*Συμφωνώ απολύτως %*
Αυτογνωσία εκπαιδευτικού	*2,0*	*5,0*	*16,0*	*55,0*	*22,0*
Ενημέρωσή του για ενδεχόμενες αδυναμίες	*2,0*	*6,0*	*12,0*	*56,0*	*24,0*
Βελτίωση αδυναμιών ως προς το εκπαιδευτικό του έργο	*2,0*	*4,0*	*11,0*	*56,0*	*27,0*
Επιλογή του σε θέσεις στελεχών	*5,0*	*10,0*	*29,0*	*36,0*	*20,0*
Μισθολογική ανέλιξη	*21,0*	*21,0*	*27,0*	*26,0*	*5,0*

6. Οι παρακάτω δείκτες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:

	Διαφωνώ απολύτως %	*Διαφωνώ %*	*Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %*	*Συμφωνώ %*	*Συμφωνώ απολύτως %*
Η επίδοση των μαθητών του	*15,0*	*38,0*	*23,0*	*20,0*	*4,0*
Η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση	*1,0*	*9,0*	*24,0*	*53,0*	*13,0*
Η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές	*_*	*3,0*	*11,0*	*64,0*	*22,0*
Η επάρκειά του σε διοικητικά ζητήματα	*9,0*	*23,0*	*40,0*	*22,0*	*6,0*
Η συνέπειά του στους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος	*3,0*	*18,0*	*33,0*	*41,0*	*5,0*
Η υλικοτεχνική υποδομή της Σχολικής Μονάδας	*8,0*	*5,0*	*20,0*	*45,0*	*22,0*
Οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες της Σχολικής Μονάδας	*2,0*	*3,0*	*8,0*	*49,0*	*38,0*

7. Στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν:

	Διαφωνώ απολύτως %	*Διαφωνώ %*	*Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %*	*Συμφωνώ %*	*Συμφωνώ απολύτως %*
Ο διευθυντής του σχολείου	*3,0*	*13,0*	*27,0*	*49,0*	*8,0*
Ο σχολικός σύμβουλος	*5,0*	*15,0*	*25,0*	*47,0*	*8,0*
Οι γονείς	*20,0*	*39,0*	*30,0*	*10,0*	*1,0*
Οι μαθητές	*5,0*	*28,0*	*28,0*	*28,0*	*11,0*
Ο σύλλογος διδασκόντων	*5,0*	*17,0*	*25,0*	*44,0*	*9,0*
Εξωτερικοί - ανεξάρτητοι αξιολογητές	*17,0*	*23,0*	*24,0*	*24,0*	*12,0*
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	*1,0*	*1,0*	*14,0*	*57,0*	*27,0*

8. Εκτιμήστε τον βαθμό σπουδαιότητας των ακόλουθων δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας αξιολογητής:

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΔΠΕ ΡΕΘΥΜΝΟΥ: Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη»

	Καθόλου απαραίτητο %	*Σε μικρό βαθμό απαραίτητο %*	*Μάλλον απαραίτητο %*	*Σε μεγάλο βαθμό απαραίτητο %*	*Απολύτως απαραίτητο %*
Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	*–*	*7,0*	*24,0*	*30,0*	*39,0*
Επιμόρφωση στη διαδικασία της αξιολόγησης	*1,0*	*2,0*	*16,0*	*36,0*	*45,0*
Διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που θα αξιολογήσει	*–*	*2,0*	*12,0*	*20,0*	*66,0*
Ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	*–*	*1,0*	*13,0*	*27,0*	*59,0*
Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων	*–*	*2,0*	*10,0*	*30,0*	*58,0*
Συνεργασία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών	*–*	*1,0*	*7,0*	*38,0*	*54,0*
Γνώσεις σε θέματα διοίκησης	*–*	*5,0*	*31,0*	*39,0*	*25,0*
Διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση	*–*	*2,0*	*7,0*	*34,0*	*57,0*
Επιστημονικό έργο	*5,0*	*15,0*	*32,0*	*31,0*	*17,0*

10. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω λόγους για τους οποίους δεν εφαρμόστηκε ως το τρέχον σχολικό έτος η αξιολόγηση;

	Καθόλου σημαντικό %	*Λίγο σημαντικό %*	*Μέτρια σημαντικό %*	*Πολύ σημαντικό %*
Έλλειψη βούλησης από πολιτική ηγεσία	*9,0*	*28,0*	*40,0*	*23,0*
Έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης	*2,0*	*11,0*	*28,0*	*59,0*
Συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	*1,0*	*5,0*	*22,0*	*72,0*
Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	*–*	*4,0*	*28,0*	*68,0*
Απροθυμία στελεχών της εκπαίδευσης	*2,0*	*13,0*	*39,0*	*46,0*

11. Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τα παρακάτω:

	Διαφωνώ απολύτως %	*Διαφωνώ %*	*Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %*	*Συμφωνώ %*	*Συμφωνώ απολύτως %*
Ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται για το έργο του	*2,0*	*6,0*	*28,0*	*47,0*	*17,0*
Ανάδειξη αδυναμιών του εκπαιδευτικού	*2,0*	*10,0*	*31,0*	*46,0*	*11,0*
Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών	*1,0*	*7,0*	*19,0*	*60,0*	*13,0*
Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου συνολικά	*1,0*	*7,0*	*28,0*	*48,0*	*16,0*
Αναβάθμιση επιστημονικού ρόλου των εκπαιδευτικών	*2,0*	*8,0*	*34,0*	*44,0*	*12,0*
Κοινοποίηση αποτελεσμάτων στον εκπαιδευτικό	*–*	*–*	*9,0*	*58,0*	*33,0*
Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από τη ΣΜ	*3,0*	*8,0*	*18,0*	*50,0*	*21,0*
Κοινά κριτήρια αξιολόγησης μεταξύ των ΣΜ	*17,0*	*22,0*	*27,0*	*27,0*	*7,0*
Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης	*4,0*	*8,0*	*37,0*	*34,0*	*17,0*
Ικανοποιητικός τρόπος εφαρμογής της φετινής αξιολόγησης	*37,0*	*26,0*	*23,0*	*11,0*	*3,0*

12. Οι παρακάτω πρωτοβουλίες από την πολιτική ηγεσία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης:					
	Διαφωνώ απολύτως %	*Διαφωνώ %*	*Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %*	*Συμφωνώ %*	*Συμφωνώ απολύτως %*
Διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της θέσης τους	*1,0*	*6,0*	*12,0*	*51,0*	*30,0*
Διαβεβαίωση για την εξασφάλιση του μισθού τους	*1,0*	*6,0*	*10,0*	*52,0*	*31,0*
Ενημέρωση για τη στοχοθεσία της αξιολόγησης	*1,0*	*3,0*	*12,0*	*51,0*	*33,0*
Παροχή κινήτρων	*2,0*	*8,0*	*12,0*	*48,0*	*30,0*

13. Στο σχολείο που εργάζεστε, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους παρακάτω δείκτες;					
	Καθόλου ικανοποιημένος %	*Λίγο ικανοποιημένος %*	*Μάλλον ικανοποιημένος %*	*Πολύ ικανοποιημένος %*	*Απόλυτα ικανοποιημένος %*
Υλικοτεχνική υποδομή	*15,0*	*30,0*	*30,0*	*20,0*	*5,0*
Στελέχωση προσωπικού	*7,0*	*19,0*	*42,0*	*22,0*	*10,0*
Οργάνωση και συντονισμός	*4,0*	*21,0*	*32,0*	*30,0*	*13,0*
Διαχείριση και αξιοποίηση υπάρχοντος υλικού	*5,0*	*15,0*	*37,0*	*31,0*	*12,0*
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	*10,0*	*21,0*	*31,0*	*28,0*	*10,0*
Συμμετοχή σε επιμορφώσεις	*13,0*	*22,0*	*29,0*	*28,0*	*8,0*
Εφαρμογή σχεδίων δράσης	*11,0*	*25,0*	*33,0*	*23,0*	*8,0*
Συνέπεια φοίτησης των μαθητών	*2,0*	*14,0*	*31,0*	*33,0*	*20,0*
Επίτευξη των στόχων του σχολείου	*1,0*	*13,0*	*37,0*	*36,0*	*13,0*

14. Τι από τα παρακάτω θεωρείτε πιθανό να συμβεί κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης;					
	Καθόλου πιθανό %	*Λίγο πιθανό %*	*Μάλλον πιθανό %*	*Αρκετά πιθανό %*	*Πολύ πιθανό %*
Ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων	*22,0*	*31,0*	*33,0*	*10,0*	*4,0*
Συνειδητοποίηση αδυναμιών εκπαιδευτικού	*7,0*	*20,0*	*40,0*	*19,0*	*14,0*
Συνειδητοποίηση αδυναμιών της Σχολικής Μονάδας	*3,0*	*15,0*	*39,0*	*30,0*	*13,0*
Βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών	*5,0*	*19,0*	*44,0*	*22,0*	*10,0*
Αλλαγή κουλτούρας του σχολείου	*7,0*	*29,0*	*37,0*	*19,0*	*8,0*
Γραφειοκρατική αντιμετώπιση της διαδικασίας	*7,0*	*11,0*	*27,0*	*24,0*	*31,0*
Δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων	*2,0*	*5,0*	*32,0*	*36,0*	*25,0*
Έμφαση σε ζητήματα που δεν αφορούν άμεσα το παιδαγωγικό έργο	*1,0*	*11,0*	*29,0*	*31,0*	*28,0*
Ελλιπής συμμετοχή σε άλλου είδους δραστηριότητες	*5,0*	*12,0*	*33,0*	*28,0*	*22,0*

Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την περιγραφική και στατιστική ανάλυση του δείγματος (N=100) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, τάσσονται επί της αρχής υπέρ κάποιας μορφής αξιολόγησης, καθώς μόνο το 16% τη θεωρεί λίγο ή καθόλου απαραίτητη. Η πλειοψηφία δείχνει έντονο ενδιαφέρον για την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και εκτιμά ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στον έλεγχο της ποιότητας και στη διόρθωση δυσλειτουργιών, με έμφαση στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις αδυναμίες του και την ενίσχυση της αυτογνωσίας του. Ως προς το είδος, προτιμάται σαφώς η εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση, με ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών (84%), του συλλόγου

διδασκόντων και του διευθυντή, έναντι εξωτερικών αξιολογητών. Κρίνεται απαραίτητο οι αξιολογητές να γνωρίζουν την κουλτούρα και τη λειτουργία του σχολείου και να διαθέτουν διδακτική εμπειρία. Κεντρικός δείκτης αξιολόγησης θεωρείται η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού–μαθητών, στοιχείο που αναδεικνύει τη δυσκολία ποσοτικής αποτίμησης του παιδαγωγικού έργου και εξηγεί μέρος της καχυποψίας απέναντι σε εξωτερικές διαδικασίες.

Σχετικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης βάσει του νόμου 4823/2021, το 94% δηλώνει ότι έχει ενημερωθεί, ενώ η ευθύνη για τη μη εφαρμογή παλαιότερων νόμων αποδίδεται κυρίως στην κεντρική διοίκηση. Το 73% θεωρεί ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές και πολλοί συμφωνούν ότι συμβάλλει στη συνολική βελτίωση του έργου, ωστόσο περίπου οι μισοί αμφισβητούν αν ο τρέχων τρόπος εφαρμογής μπορεί πράγματι να αναδείξει τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών. Το 71% υποστηρίζει ότι τα κριτήρια πρέπει να διαμορφώνονται από τη σχολική μονάδα, ενώ το 86% δεν θεωρεί ικανοποιητική την ενιαία εφαρμογή κριτηρίων από την κεντρική διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και σαφείς διαβεβαιώσεις ότι δεν συνδέεται με απώλεια θέσης ή μισθολογικές κυρώσεις (78%–80%), γεγονός που αναδεικνύει έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης και ελλιπή ενημέρωση, παρότι ο νόμος προβλέπει μόνο επιμόρφωση.

Παρά τη θετική στάση απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί απέναντι στην τρέχουσα εφαρμογή της, την οποία θεωρούν πιθανό να εξελιχθεί σε γραφειοκρατική διαδικασία που δεν θα επιφέρει ουσιαστική βελτίωση, θα δημιουργήσει εντάσεις και θα εστιάσει σε μη παιδαγωγικά ζητήματα. Οι συσχετίσεις δείχνουν ότι η ηλικία και η προϋπηρεσία επηρεάζουν τις στάσεις: οι νεότεροι είναι θετικότεροι, ενώ οι παλαιότεροι πιο καχύποπτοι και προτιμούν σχεδιασμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας χωρίς συμμετοχή γονέων. Ως προς το φύλο, οι άνδρες εμφανίζονται πιο θετικοί για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση πρακτικών και στην αναβάθμιση του επιστημονικού ρόλου. Οι αναπληρωτές πιστεύουν περισσότερο στη δυνατότητα αλλαγής κουλτούρας και βελτίωσης πρακτικών σε σχέση με τους μόνιμους, ενώ και οι δύο ομάδες τη βλέπουν ως πιθανή γραφειοκρατική διαδικασία. Τέλος, όσοι διαθέτουν ανώτερες σπουδές εμφανίζονται πιο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση και λιγότερο ανήσυχοι για εργασιακές συνέπειες.

Οι σύγχρονες προκλήσεις καθιστούν την αξιολόγηση αναγκαία, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζεται αξιοκρατικά και με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα τυπικά προσόντα τη βλέπουν θετικά, ενώ απαιτούνται συστηματική ενημέρωση, επιμόρφωση και διάλογος ώστε να μειωθούν άγχος, φόβος και καχυποψία και να καλλιεργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ωφελεί μαθητές και σχολείο, ενισχύοντας την ποιότητα και το κύρος του. Η αξιολόγηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (κοινωνικές συνθήκες, γεωγραφία, υποδομές) και κάθε εκπαιδευτικού (αλληλεπίδραση με μαθητές, συνέπεια, εμπειρία). Με αυτά ως βάση, ενισχύεται η αυτογνωσία και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την αυτοαξιολόγηση με ενεργή συμμετοχή του ίδιου, του συλλόγου διδασκόντων και της διεύθυνσης. Σε τυχόν εξωτερική αξιολόγηση, απαιτούνται αξιολογητές με εμπειρία, γνώση της σχολικής πραγματικότητας και κατάρτιση, ενώ η αμοιβαία αξιολόγηση ενισχύει την εμπιστοσύνη. Ο πλουραλισμός συμμετεχόντων διασφαλίζει εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Καθοριστική είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων: παροχή κινήτρων σε άριστες επιδόσεις (π.χ. μοριοδότηση για θέσεις ευθύνης), στοχευμένη επιμόρφωση και επαναξιολόγηση όπου υπάρχουν αδυναμίες, ακόμη και εναλλακτική αξιοποίηση σε διοικητικούς ρόλους σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Παράλληλα, η πολιτεία οφείλει να χρησιμοποιεί τα δεδομένα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με σεβασμό στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας. Η σαφής ενημέρωση ότι η

αξιολόγηση δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα είναι κρίσιμη για τη μεταστροφή στάσεων. Τέλος, τα αυξημένα προσόντα των νεότερων εκπαιδευτικών μπορούν να αναδειχθούν μέσω της αξιολόγησης, ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Έφυρα.

Ανδρέου, Α. (1992). *Πηγές της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Αρχεία, αρχειακές συλλογές, βιβλιογραφία, καταγραφή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δαλακούρα, Α. (2015). *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης. Επανεκτιμήσεις και προοπτικές.* Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης.

Δημαρέλος, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου– βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων– Καθηγητών.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Μ. (2015). *Η σχολική μονάδα εστία και κοινότητα επαγγελματικής μάθησης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο. Επιμ: Μανωλίτσης Γ.*

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση. Υλικό στήριξης. β' έκδ.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χαϊδεμενάκου, Στ. (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». Ιωάννινα (12-14/5/06).

Η πορεία προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης: Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και η σχέση της με την απασχόληση στο πλαίσιο του 1ου κύκλου εργασίας του Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2021-2030)

Μαρία Δρακάκη

Διδάσκουσα Πολιτικών Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης στο ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στο ΔΠΜΣ «Απασχόληση, Οργάνωση Εργασίας και Εργασιακές Σχέσεις» της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Π.Κ. και στο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» του Π.Τ.Δ.Ε.-ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Δ.Ε. του Π.Κ.
Ερευνήτρια ΚΕΠΕΤ Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην εξέλιξη και την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο συγκρότησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (European Education Area – EEA), εστιάζοντας στον 1ο κύκλο εργασίας (2021-2025) του νέου Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (2021-2030) και της σχέσης της με την απασχόληση. Αρχικά επισκοπούνται συνοπτικά τόσο η υφιστάμενη κατάσταση των πραγμάτων στην απασχόληση στην Ε.Ε. όσο και η μετάβαση από το Πρόγραμμα Εργασίας «ΕΤ2020» της Στρατηγικής «ΕU2020» στο νέο Στρατηγικό Πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (2021-2030). Αναλύονται οι βασικές προτεραιότητες, τιμές-στόχοι του νέου Στρατηγικού Πλαισίου, καθώς και η μεθοδολογία και τα βασικά εργαλεία για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου εφαρμογής του Στρατηγικού Πλαισίου. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με έμφαση στο upskilling και στο reskilling, καθώς και στη διασφάλιση της ποιότητας και της ισότιμης πρόσβασης και της ΔΒΜ. Τέλος, επιχειρείται μία συνθετική αποτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης των πραγμάτων στα πεδία της εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ στο πλαίσιο του 1ο κύκλου εργασίας του νέου Στρατηγικού Πλαισίου. Αναδεικνύοντας παράλληλα τις κρίσιμες προκλήσεις για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και της σχέσης της με την απασχόληση, δεδομένων των μετασχηματισμών της αγοράς εργασίας (αυτοματοποίηση και ψηφιοποίηση της εργασίας) στο πλαίσιο της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης.

Λέξεις Κλειδιά: Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Στρατηγικό Πλαίσιο 2021-2030, Απασχόληση, Δεξιότητες, reskilling & upskilling, ΔΒΜ

Εισαγωγή

Οι μετασχηματισμοί που διαδραματίζονται τις τελευταίες δεκαετίες, στην αγορά εργασίας και στην απασχόληση τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και διεθνώς είναι ραγδαίοι και διευρύνονται ολοένα και περισσότερο στην εποχή της Permacrisis (πολλαπλές κρίσεις που συνθέτουν ένα πλαίσιο μόνιμης κρίσης) (Papadakis et al, 2020; Papadakis & Tzagkarakis, 2025).

Συγχρόνως, η ψηφιοποίηση της αγοράς εργασίας και η αυτοματοποίηση της απασχόλησης, η ψηφιακή οικονομία και η τηλεργασία, η οποία αυξήθηκε κατά πολύ λόγω της πανδημίας του COVID-19 αποτελούν νέα δεδομένα και προκλήσεις τόσο για την αναγκαιότητα απόκτησης νέων δεξιοτήτων/ικανοτήτων από

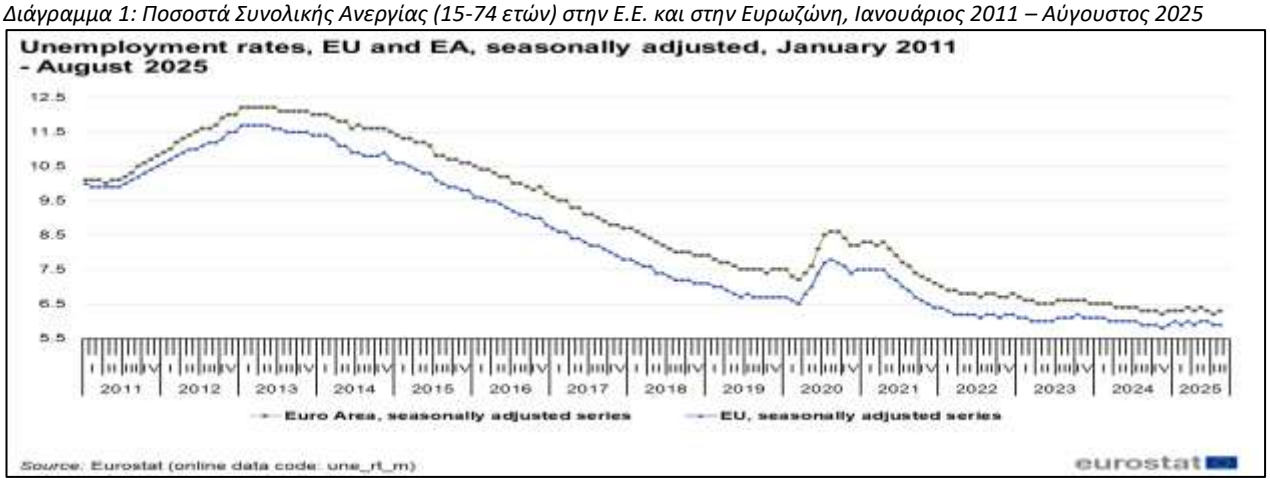
το ανθρώπινο δυναμικό (και ιδίως ατόμων που έχουν έντονο ψηφιακό έλλειμμα) όσο και για την μείωση χιλιάδων θέσεων εργασίας λόγω του αυτοματισμού και της ψηφιοποίησης της αγοράς εργασίας (European Commission, 2018; OECD, 2018).

Τα προαναφερθέντα έχουν μετασχηματίσει ριζικά τόσο το πεδίο της απασχόλησης όσο και την βιοτική τροχιά μίας μεγάλης μερίδας πληθυσμού, ιδίως ευάλωτων και ευπαθών κοινωνικά ομάδων, δυσχεραίνοντας την πρόσβασή τους σε κοινωνικές υπηρεσίες και σε δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης και, οξύνοντας τις οικονομικές και κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανισότητες (Δρακάκη, 2023: 78).

1. Κρίσεις και Απασχόληση. Συνοπτική επισκόπηση της κατάστασης των πραγμάτων στην Ε.Ε.

Σύμφωνα με την Eurostat, τον **Αύγουστο του 2025, 13.089.000 εκατ. άτομα** ήταν άνεργα στην **Ε.Ε. (5,9%)** εκ των οποίων 10.842.000 εκατ. άτομα στην **Ευρωζώνη (6,3%)**. Σε σύγκριση με τον Αύγουστο του 2024, παρατηρείται αύξηση της ανεργίας στον πληθυσμό 15-74 ετών, κατά 85.000 άτομα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και, παράλληλα μείωση κατά 15.000 άτομα στην Ευρωζώνη (Eurostat, 2025a) (Διάγραμμα 1).

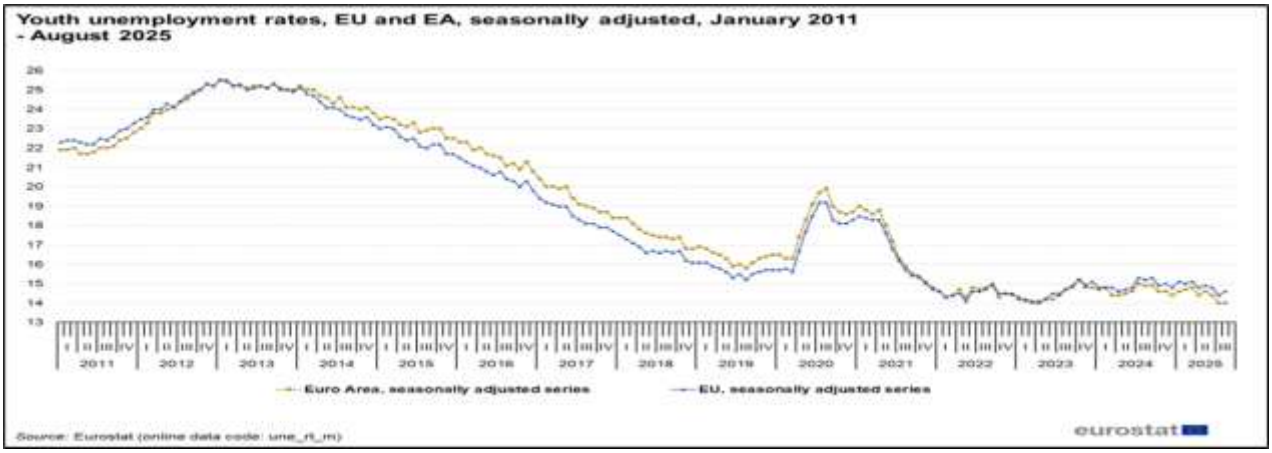
Διάγραμμα 1: Ποσοστά Συνολικής Ανεργίας (15-74 ετών) στην Ε.Ε. και στην Ευρωζώνη, Ιανουάριος 2011 – Αύγουστος 2025



Πηγή: *Eurostat (online data code: une_rt_m) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2025a: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics*

Ειδικότερα, οι νέοι (15-24 ετών), οι μακροχρόνια άνεργοι και οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (επί παραδείγματι μετανάστες, πρόσφυγες) αποτελούν τις μεγαλύτερες πληθυσμιακά ομάδες, τις οποίες οι Κρίσεις έπληξαν περισσότερο συγκριτικά με άλλες ομάδες του πληθυσμού, δυσχεραίνοντας ακόμα περισσότερο την ένταξη ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας (Papadakis et al., 2020).
Επιπροσθέτως, οι νέοι επλήγησαν κατεξοχήν και από τις οικονομικές επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19, καθώς αρκετοί από αυτούς εργάζονται σε τομείς που επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό, όπως το εμπόριο και η εστίαση (European Commission, 2020a: 1). Συγκεκριμένα, τον Αύγουστο του 2025, το ποσοστό της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) ανήλθε στο 14,6% στην Ε.Ε., και 14% στην Ευρωζώνη (Eurostat, 2025a) (Διάγραμμα 2).

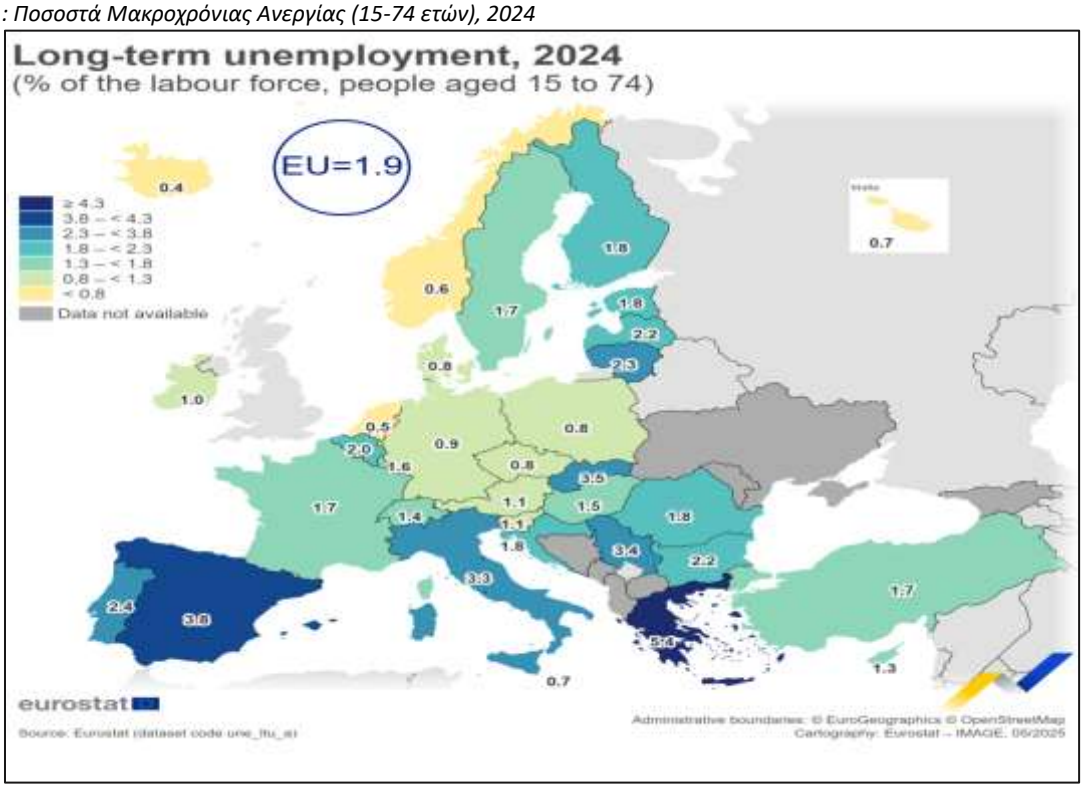
Διάγραμμα 2: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας στην Ε.Ε. και στην Ευρωζώνη, Ιανουάριος 2011 – Αύγουστος 2025



Πηγή: Eurostat (online data code: une_rt_m) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2025a: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics

Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2024 στην Ελλάδα το ποσοστό μακροχρόνιας ανεργίας ανήλθε στο 5,4%, κατατάσσοντάς την στην πρώτη θέση μεταξύ των Κρατών-Μελών στην Ε.Ε., με την Ισπανία να καταλαμβάνει την δεύτερη θέση με ποσοστό μακροχρόνιας ανεργίας 3,8% (Eurostat, 2025b) (βλ. και Χάρτη 1)

Χάρτης 1: Ποσοστά Μακροχρόνιας Ανεργίας (15-74 ετών), 2024



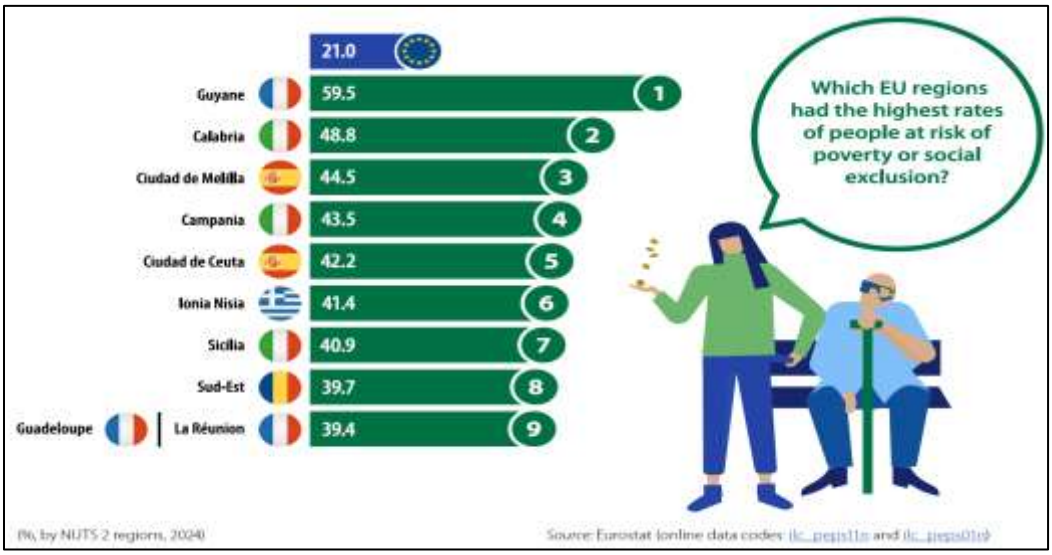
Πηγή: *Eurostat (dataset code une_ltu_a) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2025b: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics_and_beyond#Highlights*

Με βάση τα παγκόσμια standards, τα περισσότερα άτομα που ζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση απολαμβάνουν ένα σχετικά υψηλό βιοτικό επίπεδο. Αυτό αντικατοπτρίζει από τη μία τα υψηλά επίπεδα εισοδήματος/πλούτου της Ε.Ε. (για κάποια νοικοκυριά) και από την άλλη το δίκτυο των καθιερωμένων συστημάτων κοινωνικής προστασίας που παρέχουν ένα δίχτυ ασφαλείας για μία μεγάλη μερίδα του πληθυσμού της Ε.Ε., που δεν χαίρει υψηλών εισοδημάτων (Eurostat, 2025c: 85).

Είναι χαρακτηριστικό ότι το 2024, βάσει των δεδομένων της Eurostat, 93,3 εκατ. άνθρωποι στην Ε.Ε. (21% του πληθυσμού) διέτρεχαν κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού (Eurostat, 2025c: 85) (βλ. Διάγραμμα 3 & Χάρτη 2).

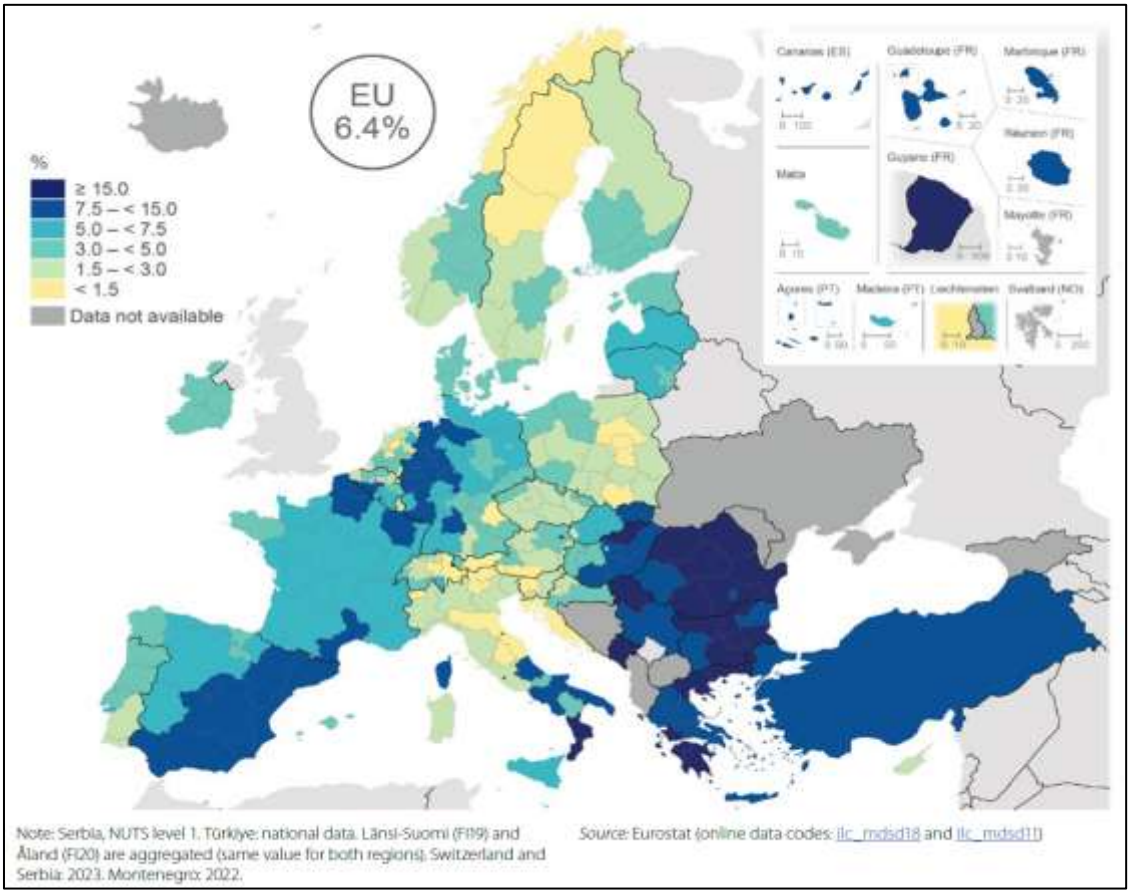
- Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το φύλο και η χώρα γέννησης/ιθαγένεια μπορούν να επηρεάσουν τις συνθήκες διαβίωσης ενός ατόμου (Eurostat, 2025c: 85).
- Ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις, όπως ο αντίκτυπος της παγκοσμιοποίησης, σε συνδυασμό με αλλεπάλληλες κρίσεις, η παγκόσμια χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση και μετέπειτα ύφεση, η πανδημία του COVID-19 (υγειονομική κρίση), ο πόλεμος της Ρωσίας κατά της Ουκρανίας ή η κρίση κόστους ζωής – συνιστούν επίσης μείζονες παραμέτρους επιδείνωσης των συνθηκών διαβίωσης (Eurostat, 2025c: 85).
- Από τα τέλη του 2021, έχει σημειωθεί σημαντική αύξηση του κόστους ζωής στην ΕΕ. Μερικές από τις πιο ραγδαίες αυξήσεις τιμών σημειώθηκαν σε αγαθά όπως η ενέργεια και τα τρόφιμα. Οι αυξήσεις τιμών για αυτά τα αγαθά συχνά επηρεάζουν δυσανάλογα τα φτωχότερα άτομα της κοινωνίας, καθώς τείνουν να διαθέτουν μεγαλύτερο ποσοστό του διαθέσιμου εισοδήματός τους σε τέτοιου είδους «βασικά αγαθά» (Eurostat, 2025c: 85).

Διάγραμμα 3: Περιφέρειες στην Ε.Ε. με τα υψηλότερα ποσοστά ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού



Πηγή: Eurostat (online data codes: ilc_peps11n and ilc_peps01n) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2025c: 85.

Χάρτης 2: Ποσοστά σοβαρής υλικής και κοινωνικής στέρησης, 2024 (%, ανά NUTS 2 regions)



Πηγή: Eurostat (online data codes: ilc_mdsd18 and ilc_mdsd11) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2025c: 94.

Πλέον, το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, επισφάλεια και δυσκολία (επαν)ένταξης του ανθρώπινου δυναμικού στην αγοράς εργασίας και με ιδιαίτερα αυξημένο τον κίνδυνο να υποπέσει σε κατάσταση φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού (Δρακάκη, 2023: 79).

2. Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και εν γένει η ΔΒΜ, αποτελούν στρατηγικές παραμέτρους για την προσωπική εξέλιξη του ατόμου, την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητάς του και την ενεργό συμμετοχή του στα κοινά. Το δικαίωμα σε ποιοτική, χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ κατοχυρώνεται στον Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων, ως η πρώτη και θεμελιώδης αρχή του, ενώ παράλληλα συμβάλει στην υποστήριξη της κοινωνικής οικονομίας της αγοράς και της δημοκρατίας, προάγοντας την ελευθερία, την ποικιλομορφία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Με βάση τα προαναφερθέντα και έχοντας η Ευρωπαϊκή Ένωση την βιώσιμη ανάπτυξη ως μία από τις βασικές αρχές της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και μείζονα προτεραιότητα για τις ευρωπαϊκές εσωτερικές και εξωτερικές πολιτικές/δράσεις (European Commission, n.d.), το 2020 επαναπροσδιόρισε την Στρατηγική της για την Ανάπτυξη στη βάση της βιωσιμότητας, με την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση να συνιστούν τους κύριους άξονες μετασχηματισμού της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Στοχεύοντας στην πλήρη σύνδεσή της Στρατηγικής με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών και κατ' επέκταση την πλήρη υλοποίηση της UN2030 Agenda (European Commission, n.d.) (βλ. και Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Η ολιστική προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την βιωσιμότητα και τους 17 Στόχους Βιώσιμής Ανάπτυξης

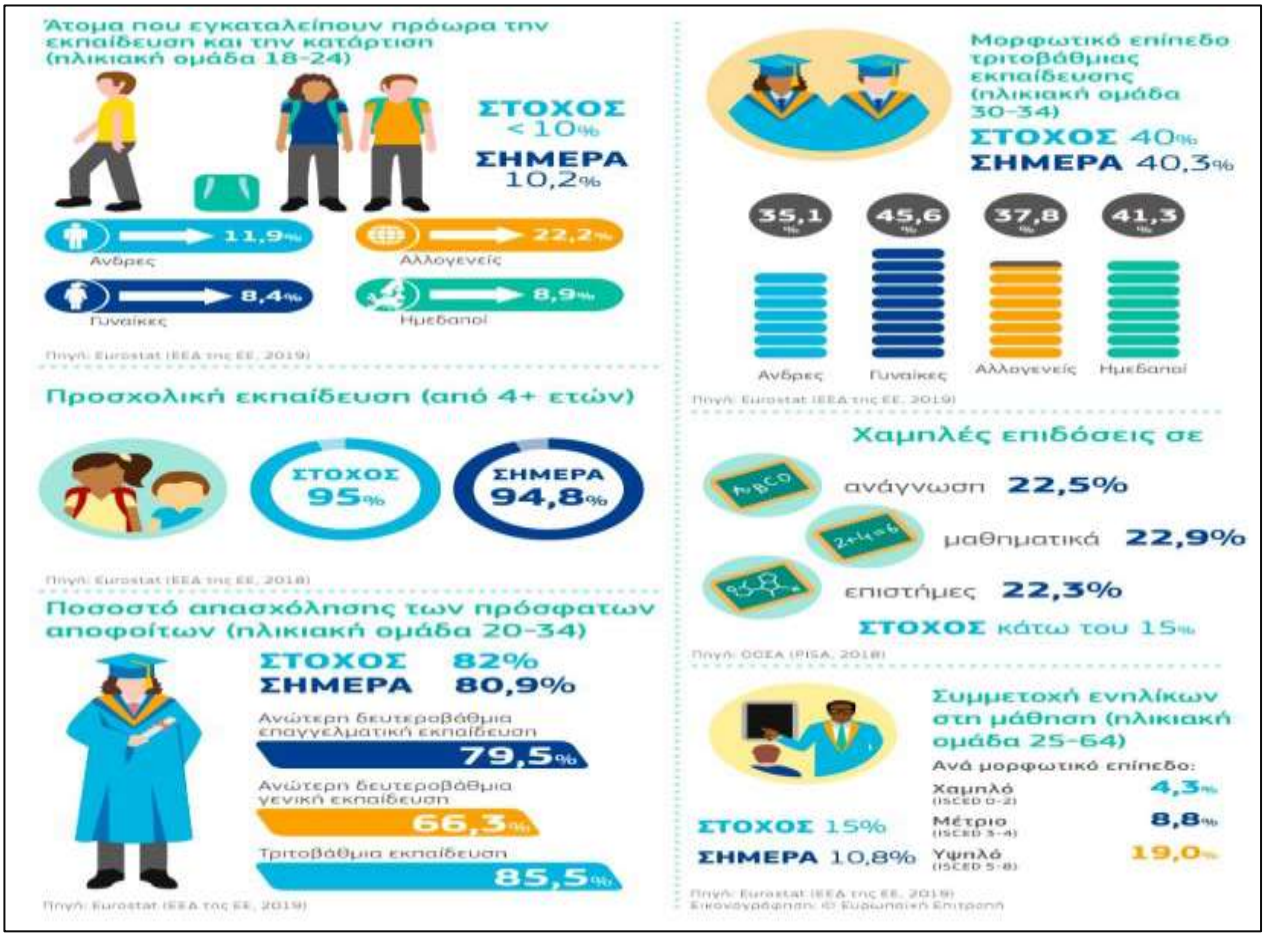


(SDGs)
Πηγή: European Commission, n.d.: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-approach-sdgs-implementation_en?prefLang=el

Σε αυτό το πλαίσιο, το 2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σχετική «Ανακοίνωσή» της που αφορούσε στην υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025, επεσήμανε ότι η ευρωπαϊκή συνεργασία των κρατών μελών στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ήτοι το Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «EU2020» (2010-2020) συνέβαλε καθοριστικά στην ενδυνάμωση της αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των Κρατών Μελών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Στην κατεύθυνση αφενός υλοποίησης εθνικών μεταρρυθμίσεων και ανάληψης πρώιμων πρωτοβουλιών για την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και αφετέρου αντιμετώπισης των προκλήσεων και των δυσκολιών που προέκυψαν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση λόγω της πανδημίας COVID-19 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι τόσο το ίδιο το «ET2020» Work Programme, το οποίο ουσιαστικά διαδέχθηκε το πρότερο Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» της Στρατηγικής Λισαβόνας (2000-2010), όσο και οι στρατηγικές του προτεραιότητες και στόχοι (benchmarks) αποτέλεσαν, για άλλη μία φορά, τα μείζονα «εργαλεία» ανάκαμψης της οικονομίας, ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ε.Ε. στις διεθνείς αγορές και συνακόλουθα της εξόδου της από την κρίση (European Commission, 2010b: 10 όπ. αναφ. στο Δρακάκη, 2016: 356), όπως αποτυπώθηκαν και στο περιεχόμενο των ατζεντών των ευρωπαϊκών εμβληματικών πρωτοβουλιών: «Νεολαία σε Κίνηση», «Μία Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», «Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού» της δεκαετίας 2010-2020 (βλ. αναλυτικά Δρακάκη, 2018).

Είναι χαρακτηριστικό ότι στα τέλη της Στρατηγικής «EU2020» και συνακόλουθα του «ET2020» Work Programme, για το 2019, η κατάσταση των πραγμάτων στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης διαμορφώθηκε ως ακολούθως: (βλ. αναλυτικά και European Commission, 2020a; European Commission, 2021):



Πηγή: *Eurostat (ΕΕΔ της ΕΕ, 2018); Eurostat (ΕΕΔ της ΕΕ, 2019); ΟΟΣΑ (PISA, 2018) όπ. παρατ. στο Ευρωπαϊκή Επιτροπή,, 2021: 2.*

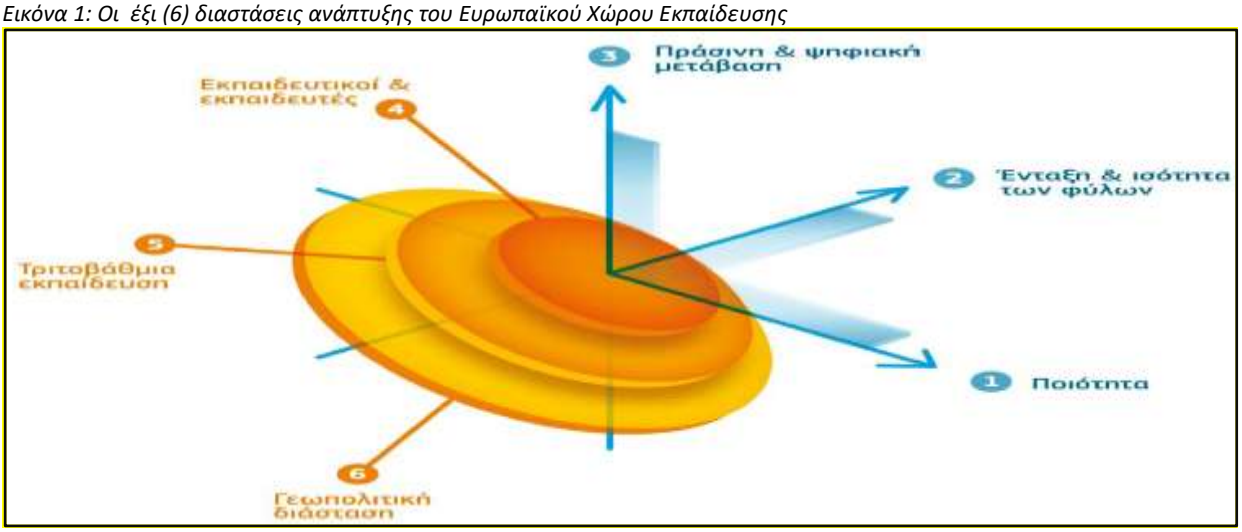
Έτσι, στο τέλος του Προγράμματος Εργασίας «ET2020», το οποίο συνέπεσε με την πανδημία του COVID-19, η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική καλείται για ακόμη μία φορά να επανεξετάσει τους στρατηγικούς στόχους και τις προτεραιότητές της στο πλαίσιο δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (European Education Area – EEA) έως το 2025 (Alexiadou & Rambla, 2023).

Συγκεκριμένα, ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης στοχεύει στην ενδυνάμωση της συνεργασίας των Κρατών-Μελών για την διαμόρφωση πιο ανθεκτικών και χωρίς αποκλεισμούς εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2025d), δίδοντας *«τη δυνατότητα, τόσο στους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε διαφορετικά στάδια της ζωής τους και να αναζητήσουν απασχόληση στην Ε.Ε., όσο και στα Κράτη-Μέλη και στους ενδιαφερόμενους φορείς/stakeholders να συνεργαστούν, προκειμένου η υψηλής ποιότητας, καινοτόμος και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση και κατάρτιση, που υποστηρίζει την οικονομική ανάπτυξη και τις υψηλής ποιότητας ευκαιρίες απασχόλησης, καθώς και την προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη, να γίνουν πραγματικότητα σε όλα τα Κράτη-Μέλη και τις περιφέρειες σε ολόκληρη την Ε.Ε.»* (Council of the European Union, 2021a: 2).

Με βάση**i.** τα προαναφερθέντα αλλά και, ιδίως, **ii.** τα Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 14ης Δεκεμβρίου 2017, που «τοποθετούν» για πρώτη φορά τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο επίκεντρο της πολιτικής ατζέντας της Ε.Ε. και υπογραμμίζουν την εξέχουσα σημασία της εκπαίδευσης και του πολιτισμού για την διαμόρφωση/συγκρότηση συνεκτικών και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνιών και

την διατήρηση του ευρωπαϊκού ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (European Council, 2017: 2-4), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει την ανάγκη εντατικοποίησης των ενεργειών στην κατεύθυνση δημιουργίας και περαιτέρω ανάπτυξης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης στη βάση των ακόλουθων έξι (6) διαστάσεων (βλ. αναλυτικά Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020: 6-15):

Εικόνα 1: Οι έξι (6) διαστάσεις ανάπτυξης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης



Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020: 6.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί, ότι είναι, ίσως, η πρώτη φορά που Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμπεριλαμβάνει και προτεραιοποιεί, ρητά, την γεωπολιτική διάσταση σε στρατηγικό πλαίσιο συνεργασίας των Κρατών-Μελών της Ε.Ε. για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, υπογραμμίζοντας, μεταξύ άλλων: **i.** την αλλαγή της διεθνούς πολιτικής σκηνής (π.χ. αλλαγή πολιτικής ατζέντας των ΗΠΑ, άνοδος της Κίνας κ.λπ.) και **ii.** την ανάγκη προώθησης και ενίσχυσης των διεθνών ευρωπαϊκών συνεργασιών στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Στοχεύοντας την προαγωγή των ευρωπαϊκών συμφερόντων και την αντιμετώπιση παγκόσμιων προκλήσεων και ζητημάτων που υφίστανται ή ενδέχεται μελλοντικά να εμφανιστούν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020: 14).

3. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και το Στρατηγικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση & την Κατάρτιση (2021-2030) (προτεραιότητες, τιμές-στόχοι, εργαλεία διακυβέρνησης και παρακολούθησης-αξιολόγησης προόδου)

Βάσει των προαναφερθέντων, τόσο η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025 και η περαιτέρω ανάπτυξη του έως το 2030, όσο και γενικότερα η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική υλοποιούνται μέσω του νέου Στρατηγικού Πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την τρέχουσα δεκαετία (2021-2030).

Η εφαρμογή του Στρατηγικού Πλαισίου εδράζεται στη βάση των ακόλουθων **πέντε (5) ποιοτικών στρατηγικών προτεραιοτήτων:** «**1.** Βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας, της ένταξης και της επιτυχίας για όλους στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, **2.** Κάνοντας τη διά βίου μάθηση και την κινητικότητα πραγματικότητα για όλους, **3.** Ενίσχυση των ικανοτήτων και των κινήτρων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, **4.** Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, **5**. Υποστήριξη της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, και μέσω αυτών.» (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2021a: 4-7).

Για την επίτευξη των παραπάνω ποιοτικών στόχων τίθενται για την τρέχουσα δεκαετία οι κάτωθι **επτά (7) δείκτες και τιμές-στόχοι** με χρονικό ορίζοντα επίτευξης είτε το 2025 είτε το 2030 (Council of the European Union, 2021a: 15-16):

1. Το ποσοστό των ατόμων (μαθητών) ηλικίας 15 ετών στις τρεις βασικές ικανότητες (ανάγνωση, μαθηματικά, θετικές επιστήμες) θα πρέπει να είναι κάτω από 15% έως το 2030.

2. Το ποσοστό των ατόμων (μαθητών) κατά το όγδοο έτος σχολικής φοίτησης με χαμηλές επιδόσεις στον ψηφιακό γραμματισμό (δεξιότητες χρήσης υπολογιστών και πληροφοριών), θα πρέπει να είναι κάτω από 15% έως το 2030.

3. Έως το 2030, τουλάχιστον το 96% των παιδιών ηλικίας από 3 ετών έως την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα έως το 2030.

4. Έως το 2030, το ποσοστό των πρόωρα διάρρεοντων ατόμων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 9% .

5. Το ποσοστό των ατόμων (25-34 ετών) που έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να ανέλθει έως το 2030 τουλάχιστον στο 45%.

6. Έως το 2025, το ποσοστό των πρόσφατων αποφοίτων από την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση που επωφελούνται από την μάθηση που βασίζεται στην εργασία (work-based learning) κατά τη διάρκεια της ΕΕΚ τους θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 60%, έως το 2025.

7. Έως το 2025, τουλάχιστον το 47% των ενηλίκων (25-64 ετών) θα πρέπει να έχει συμμετάσχει σε κάποια δράση/πρόγραμμα μάθησης, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών.

Όπως και στις προηγούμενες δεκαετίες με τα Προγράμματα Εργασίας «ΕΤ2010» (Στρατηγική Λισαβόνας) και «ΕΤ2020» (Στρατηγική "EU2020"), έτσι και στο Στρατηγικό Πλαίσιο για την δεκαετία 2021-2023, ακολουθείται σε γενικές γραμμές, **η ίδια μεθοδολογία και εργαλεία διακυβέρνησης και παρακολούθησης τόσο της εφαρμογής του Στρατηγικού Πλαισίου όσο και της εξέλιξης και προόδου προς την επίτευξη των ευρωπαϊκών στρατηγικών στόχων που έχουν τεθεί και μεσοπρόθεσμα (2025) και μακροπρόθεσμα (2030).**

Το Στρατηγικό Πλαίσιο διαιρείται σε **δύο (2) Κύκλους Εργασίας:** Ο 1ος κύκλος εργασίας καλύπτει την περίοδο 2021-2025, σύμφωνα και με το χρονοδιάγραμμα που είχε θέσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και την επίτευξη συγκεκριμένων στρατηγικών προτεραιοτήτων και τιμών-στόχων. Και ο 2ος κύκλος εργασίας καλύπτει τα εναπομείναντα έτη έως το 2030 στοχεύοντας στην επίτευξη των τιμών-στόχων που έχουν τεθεί έως το 2030 και την περαιτέρω ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (Council of the European Union, 2021a: 9):

Συγκεκριμένα:

1. Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method of Coordination) παραμένει το κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο χάραξης και παραγωγής πολιτικής (policy-making) (για την ΑΜΣ (OMC) βλ. αναλυτικά European Council, 2000; Bjerkestrand, n.d.; Ministry of Education and Research/Skodvin & Bjerkestrand, 2005; Μούσης, 2005; Παπαδάκης, 2006; Σταμέλος, 2009; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004;Υφαντόπουλος, 2007).

2. Διατηρούνται τα Working Groups. Συγκροτούνται επτά (7) συνολικά πάνω στα ακόλουθα θεματικά πεδία (βλ. αναλυτικά European Commission, 2025a: https://education.ec.europa.eu/about-eea/working-groups): i. Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα, ii. Σχολεία (Working Group on schools) που συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα δύο (2) sub-groups: α) Δρόμοι προς την σχολική επιτυχία και β) Μάθηση για τη βιωσιμότητα, iii. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, iv. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και

πράσινη μετάβαση, v. Εκπαίδευση Ενηλίκων: ανοίγοντας ευκαιρίες για όλους, vi. Ψηφιακή Εκπαίδευση: μάθηση, κατάρτιση και αξιολόγηση, vii. Ισότητα και αξίες στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Αρκετά από τα παραπάνω Working Groups, προϋπήρχαν ήδη στο πλαίσιο υλοποίησης του «ΕΤ2020» Work Programme της Στρατηγικής «Europe 2020» (βλ. European Commission, 2016) και συνεχίζουν την επιτυχημένη λειτουργία τους και στο νέο Στρατηγικό Πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση για τα έτη 2021-2030. Ενώ, παράλληλα, αναδεικνύουν και τις προτεραιότητες (διαχρονικές αλλά και νέες, όπως οι ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες) της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της ΔΒΜ για την τρέχουσα δεκαετία, στοχεύοντας και στην πλήρη ευθυγράμμισή τους με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης της UN2030 Agenda (European Commission, 2020b).

3. Και σε αυτή την δεκαετία διατηρούνται οι peer learning activities (δραστηριότητες αμοιβαίας μάθησης), η αμοιβαία συμβουλευτική, η ανταλλαγή καλών πρακτικών, εστιάζοντας στην διάχυση/διάδοση και στην σαφή ορατότητα των αποτελεσμάτων αλλά και στον αντίκτυπο σε εθνικό επίπεδο (Council of the European Union, 2021a).

4. Διατηρείται η περιοδική παρακολούθηση και υποβολή εκθέσεων μέσω των ευρωπαϊκών τιμών-στόχων και της ετήσιας έκθεσης παρακολούθησης για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «Education and Training Monitor» (European Commission, 2025b; Council of the European Union, 2021a), με ευθεία σύνδεση με το Ευρωπαϊκό Εξάμηνο, στοχεύοντας i. στην αντιστοίχιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ii. στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και, iii. την μείωση του ποσοστού των ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από τα συστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (βλ. αναλυτικά European Commission, 2025c).

5. Παραμένει το Standing Group on Indicators and Benchmarks (SGIB) (Μόνιμη Ομάδα για τους Δείκτες και τα Κριτήρια Αναφοράς (Council of the European Union, 2021a), ενώ συγκροτείται και ένα νέο άτυπο όργανο, το High Level Group (HLG) Coordination Board (Συντονιστικό Συμβούλιο της Ομάδας Υψηλού Επιπέδου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση), το οποίο είναι υπεύθυνο για τον βέλτιστο συντονισμό και υποστήριξη όλων των εργασιών του (άτυπου οργάνου) High Level Group on Education and Training (HLG) (Ομάδας Υψηλού Επιπέδου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση) στο πλαίσιο εφαρμογής του νέου Στρατηγικού Πλαισίου (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2021b).

6. Όπως και στα «ΕΤ2010» και «ΕΤ2020» Work Programmes, έτσι και στο τρέχον Στρατηγικό Πλαίσιο, η αξιοποίηση εμπειρικά εδραιωμένων δεικτών και τιμών-στόχων (benchmarking) (βλ. αναλυτικά Council of the European Union, 2021a; Παπαδάκης, 2016: 92; Council of the European Union, 2009: 4), καθώς και το evidence-based policy making, ήτοι η παραγωγή πολιτικής, που βασίζεται σε εμπειρικά ευρήματα και δεδομένα από ευρωπαϊκούς οργανισμούς, ευρωπαϊκά δίκτυα, διεθνείς οργανισμούς, όπως επί παραδείγματι ο ΟΟΣΑ, UNESCO, Eurostat (Council of the European Union, 2021a; European Commission, 2002: 34 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014), εξακολουθούν να παραμένουν μείζονα εργαλεία πολιτικής μετά την ΑΜΣ και αυτή την δεκαετία.

Η υλοποίηση του Στρατηγικού Πλαισίου της ευρωπαϊκής συνεργασίας στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνδέεται άμεσα με το «Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση» (2021-2027) (βλ. αναλυτικά European Commission, 2020c) καθώς και με το «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων» (βλ. αναλυτικά European Commission, 2020d), στοχεύοντας στην διασφάλιση αλλά και ενδυνάμωση «i. της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης όλων των πολιτών, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αξίες, την ισότητα, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και τον διαπολιτισμικό διάλογο και ii. της βιώσιμης οικονομικής ευημερίας, της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης και της απασχολησιμότητας» (Council of the European Union, 2021a: 3).

4. Επισκόπηση της υφιστάμενης κατάστασης των πραγμάτων στα πεδία της εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ στην Ε.Ε. στο τέλος του 1ου Κύκλου Εργασίας (2021-2025) του νέου Στρατηγικού Πλαισίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (2021-2030)

Με βάση το πρόσφατο Education and Training Monitor 2025, η κατάσταση των πραγμάτων στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο τέλος του 1ου κύκλου εργασίας του νέου Στρατηγικού Πλαισίου διαμορφώνεται ως ακολούθως (βλ. και Πίνακα 2):

1. Η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική παράμετρο για να αντιστραφεί η ελλιπής ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών στην ΕΕ. Η πρόσφατη μείωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνδέεται με παράγοντες όπως οι ψηφιακοί περισπασμοί, οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό και η μειωμένη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Στον τομέα του ψηφιακών δεξιοτήτων, η κατάσταση είναι ιδιαίτερα δυσμενής, καθώς 42,5% των μαθητών δεν φτάνουν το βασικό επίπεδο επάρκειας, εξαιτίας ανισοτήτων πρόσβασης και ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 6).

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, πολλά κράτη-μέλη προβαίνουν στην αναμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων, αύξηση των διδακτικών ωρών στις βασικές δεξιότητες, εφαρμογή στοχευμένων στρατηγικών και καθιέρωση τυποποιημένων αξιολογήσεων. Παράλληλα, εκσυγχρονίζουν την αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή προχωρούν σε αυξήσεις μισθών για να καλύψουν τα κενά στο προσωπικό. Τέλος, όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα συστήνουν ή υιοθετούν περιορισμούς στη χρήση κινητών τηλεφώνων στα σχολεία, με στόχο τη μείωση των περισπασμών και τη βελτίωση της συγκέντρωσης στην τάξη (π.χ. Αυστρία, Πολωνία, Βουλγαρία, Σλοβενία, Γαλλία, Δανία, Φινλανδία) (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 6).

2. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα: Η συμμετοχή των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αυξάνεται σταθερά σε επίπεδο Ε.Ε., με το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 3 ετών έως την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να φτάνει το 94,6% το 2023, πολύ κοντά στον στόχο του 96% για το 2030. Ήδη οκτώ χώρες έχουν επιτύχει τον στόχο, ενώ η πλειονότητα ξεπερνά το όριο του 90%. Αντίθετα, η συμμετοχή των παιδιών κάτω των τριών ετών παραμένει χαμηλότερη, μόλις 39,3% το 2024, και παρουσιάζει μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα κράτη-μέλη, με έντονες ανισότητες για τα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο φτώχειας (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 6).

Κύρια εμπόδια στη συμμετοχή αποτελούν η έλλειψη διαθέσιμων θέσεων, ειδικά σε μειονεκτούσες περιοχές, καθώς και το υψηλό κόστος, η περιορισμένη εμπιστοσύνη στην ποιότητα των υπηρεσιών και η ανεπαρκής ενημέρωση για τα οφέλη. Για την ενίσχυση της συμμετοχής παιδιών από ευάλωτες ομάδες, χώρες όπως η Ισπανία, η Ιρλανδία, η Λιθουανία και η Πορτογαλία εφαρμόζουν μέτρα όπως η δωρεάν πρόσβαση σε δομές. Παρότι η αύξηση της συμμετοχής είναι σημαντική, η πραγματική επίδραση της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας εξαρτάται από την ποιότητά της. Ωστόσο, η αξιολόγηση επικεντρώνεται συχνά σε δομικά στοιχεία (π.χ. υγιεινή, στελέχωση), ενώ η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η οποία είναι κρίσιμη για την παιδική ανάπτυξη, δεν εξετάζεται επαρκώς (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 6). Επιπλέον, ο κατακερματισμός αρμοδιοτήτων και η έλλειψη αξιόπιστων δεδομένων δυσχεραίνουν τις συστηματικές βελτιώσεις. Για την ενίσχυση της ποιότητας, αρκετές χώρες (Μάλτα, Πολωνία, Πορτογαλία) καθιερώνουν πρότυπα ποιότητας (π.χ. για τα προσόντα του προσωπικού), ενώ άλλες χώρες προβαίνουν στην βελτίωση των συνθηκών εργασίας του προσωπικού και

σε επικαιροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 6).

3. Πρόωρη Εγκατάλειψη από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και ανισότητες: Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου στην Ε.Ε. έχει μειωθεί στο 9,4% για τις ηλικίες 18-24, πλησιάζοντας τον στόχο του κάτω από 9%. Παρ' όλα αυτά, σημαντικές ανισότητες επιμένουν: τα αγόρια εγκαταλείπουν συχνότερα την εκπαίδευση (10,9%) σε σχέση με τα κορίτσια (7,7%), ενώ οι νεοαφιχθέντες μετανάστες εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά, που φθάνουν έως και 28,6%. Επιπλέον, οι μαθητές με αναπηρίες και όσοι ζουν σε αγροτικές ή οικονομικά μειονεκτούσες περιοχές αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7). Οι αιτίες της πρόωρης εγκατάλειψης είναι πολυπαραγοντικές και συνδέονται με κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, μαθησιακές δυσκολίες, ανεπαρκείς υποστηρικτικές υπηρεσίες και αδύναμες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση απαιτεί συνδυασμένες παρεμβάσεις, όπως συστήματα έγκαιρης προειδοποίησης, ενίσχυση των επαγγελματικών διαδρομών και δημιουργία πιο συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Παραδείγματα τέτοιων πρωτοβουλιών είναι το δανέζικο πρόγραμμα Junior Master Apprenticeship και το ιταλικό σχέδιο «Agenda Sud» (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7).

Η επίτευξη μεγαλύτερης εκπαιδευτικής ισότητας παραμένει κρίσιμο ζητούμενο, αφού μόλις 16,3% των μαθητών από μειονεκτικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον ξεπερνούν το ελάχιστο επίπεδο επίδοσης στην ανάγνωση, τα μαθηματικά ή τις επιστήμες, ποσοστό που έχει μειωθεί σημαντικά σε σύγκριση με προηγούμενα έτη. Παράγοντες όπως η μετανάστευση, η αναπηρία ή η κακή υγεία εντείνουν περαιτέρω τις ανισότητες. Για την προώθηση της ισότητας, τα κράτη-μέλη υιοθετούν μέτρα που περιλαμβάνουν μείωση της διαφοροποίησης μεταξύ σχολείων, ευέλικτες μαθησιακές διαδρομές, εξατομικευμένη διδασκαλία (όπως στη Μάλτα και στη Λετονία) και στοχευμένες συμπεριληπτικές δράσεις, όπως τα σχολικά δίκτυα που αναπτύσσει η Ελλάδα σε ευάλωτες περιοχές (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7).

4. Μάθηση με βάση την εργασία (work-based learning) στην ΕΕΚ & σύνδεση με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η μάθηση βάσει εργασίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την ενίσχυση της ελκυστικότητας και της αποτελεσματικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Στην Ε.Ε., το 65,2% των πρόσφατων αποφοίτων ΕΕΚ έχει συμμετάσχει σε τέτοιες μορφές μάθησης, ξεπερνώντας τον στόχο του 60% για το 2025, αν και παρατηρούνται μεγάλες διαφορές μεταξύ των κρατών-μελών (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7). Παράλληλα, η επίτευξη του στόχου για απασχολησιμότητα στην ΕΕΚ έχει παρουσιάσει στασιμότητα, καθώς το ποσοστό απασχόλησης αποφοίτων ΕΕΚ μειώθηκε από 80,9% το 2023 σε 80,0% το 2024, λόγω της γενικότερης επιβράδυνσης της αγοράς εργασίας. Η κινητικότητα των εκπαιδευομένων στην ΕΕΚ αυξήθηκε ελαφρώς από 5,0% σε 5,3%, αλλά εξακολουθεί να απέχει σημαντικά από τον στόχο του 12% έως το 2030 (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7).

Επιπλέον, το 70,2% των αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας ΕΕΚ μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που δείχνει αυξανόμενη διασύνδεση μεταξύ των δύο βαθμίδων. Τα σύντομης διάρκειας επαγγελματικά προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνονται σταθερά και πλέον αντιστοιχούν στο 11,9% όλων των εγγραφών στην ΕΕΚ και στο 7,7% του συνόλου των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με ορισμένες χώρες να διαθέτουν σημαντικό αριθμό «επαγγελματικών» προγραμμάτων Bachelor και Master (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7).

5. Απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ισότητα και διεθνής κινητικότητα: Την τελευταία δεκαετία, η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ε.Ε. έχει σημειώσει αξιοσημείωτη άνοδο: Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25-34 ετών με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε από 36,5% το 2015 σε 44,1% το 2024, με δέκα κράτη-μέλη να καταγράφουν πλέον ποσοστά άνω του 50%. Παρά την πρόοδο, υπάρχουν σημαντικές ανισότητες που συνδέονται με το φύλο, το μεταναστευτικό υπόβαθρο, την αστικότητα, την περιφερειακή κατανομή, την αναπηρία και το κοινωνικο-οικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο. Δράσεις όπως η ευελιξία στη φοίτηση (π.χ. Σλοβακία) και η αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης (π.χ. Ισπανία) συμβάλουν στη βελτίωση της πρόσβασης και στην αύξηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7).

Ωστόσο, η διεθνής κινητικότητα των αποφοίτων παραμένει περιορισμένη: μόλις 11% των 4 εκατ. αποφοίτων σπουδάζουν στο εξωτερικό, με 4,4% να ακολουθούν πλήρη προγράμματα και 6,6% να συμμετέχουν σε κινητικότητα για αναγνώριση πιστωτικών μονάδων, -ποσοστά πολύ χαμηλότερα από τον στόχο του 23% έως το 2030-. Αντιθέτως, η εισερχόμενη διεθνής κινητικότητα εμφανίζει ισχυρή άνοδο: Η Ε.Ε. υποδέχεται 249.340 αποφοίτους από τρίτες χώρες (αύξηση 18,2% από το 2020), γεγονός που δείχνει πρόοδο προς τον στόχο των 350.000 έως το 2030. Η πλειονότητα προέρχεται από την Ασία (37,3%) και την Αφρική (26,3%), με μόλις 2,8% να προέρχονται από τις ΗΠΑ. Χώρες όπως η Κύπρος, η Γερμανία, η Ελλάδα και η Πολωνία έχουν ήδη υιοθετήσει στρατηγικές διεθνοποίησης για την ενίσχυση της κινητικότητας και της ελκυστικότητας της ανώτατης εκπαίδευσης (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 7-8).

6. Βασικές δεξιότητες ενηλίκων και συμμετοχή στη ΔΒΜ: Η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ στην Ε.Ε. ανήλθε στο 39,5% το 2022, ποσοστό που απέχει αρκετά από την τιμή-στόχο του 60% έως το 2030. Με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα υπάρχουν σταθερά μοτίβα συμμετοχής ανά ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης και εργασιακή κατάσταση, ενώ το φύλο έχει μικρή συνολική επίδραση στις διαδικασίες μάθησης που σχετίζονται με την εργασία. Παρ' όλα αυτά οι άνδρες εξακολουθούν να συμμετέχουν περισσότερο από τις γυναίκες στη μάθηση βάσει εργασίας (job-related learning), αν και το χάσμα φαίνεται να μειώνεται (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 8).

Συν τοις άλλοις, οι βασικές δεξιότητες των ενηλίκων παρουσιάζουν ανησυχητικές τάσεις την τελευταία δεκαετία, καθώς η επάρκεια γραμματισμού των ενηλίκων έχει μειωθεί, η μαθηματική (αριθμητική) ικανότητα παρουσιάζει στασιμότητα και οι ανισότητες έχουν διευρυνθεί. Περίπου 21,8% των ενηλίκων αποδίδουν κάτω από το βασικό επίπεδο τόσο στον γραμματισμό όσο και στην αριθμητική. Εξίσου ανησυχητικό είναι ότι το 2023, μόνο το 56% των ατόμων ηλικίας 16-74 ετών διαθέτουν τουλάχιστον βασικές ψηφιακές δεξιότητες (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025: 8).

Πίνακας 2: Η κατάσταση των πραγμάτων στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη ΔΒΜ στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα (2025)

			Ελλάδα		ΕΕ	
			2015	2024	2015	2024
Στόχοι σε επίπεδο ΕΕ		**Στόχος για το 2030**				
Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση (από την ηλικία των 3 ετών έως την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)[1]		≥ 96%	63.0% [d]	: [23]	91.9% [d]	94.6% [23, d]
Χαμηλές επιδόσεις στις ψηφιακές δεξιότητες ατόμων κατά το όγδοο έτος σχολικής τους φοίτησης[2]		< 15%	: [18]	60.0% [23]	: [18, z]	43.0% [23]
Χαμηλές επιδόσεις των ατόμων ηλικίας 15 ετών[3]:	στην ανάγνωση	< 15%	27.3%	37.6% [22]	20.0%	26.2% [22]
	στα μαθηματικά	< 15%	35.8%	47.2% [22]	22.2%	29.5% [22]
	στις θετικές επιστήμες	< 15%	32.7%	37.3% [22]	21.1%	24.2% [22]
Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση (ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών)[4]		< 9%*	7.9%	3.0% [b]	11.0%	9.4%
Απόφοιτοι ΕΕΚ που επωφελούνται από τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία[5]		≥ 60% (2025)	18.6% [21]	15.0%	60.3% [21]	65.2%
Ολοκλήρωση κύκλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών)[6]		≥ 45%**	40.1%	44.5%	36.5%	44.1%
Συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση (ηλικιακή ομάδα 25–64 ετών)[7]		≥ 60%	16.0% [16, u]	15.1% [22, u]	37.4% [16]	39.5% [22]
Προτεινόμενοι στόχοι σε επίπεδο ΕΕ						
Μαθητές ηλικίας 15 ετών με κορυφαίες επιδόσεις σε[3]:	στην ανάγνωση	≥ 15%	4.0%	2.0% [22]	8.6%	6.5% [22]
	στα μαθηματικά	≥ 15%	3.9%	2.0% [22]	10.7%	7.9% [22]
	στις θετικές επιστήμες	≥ 15%	2.1%	1.5% [22]	7.1%	6.9% [22]
Εγγραφές σε τομείς STEM στην αρχική ΕΕΚ μεσαίου επιπέδου[8]	Συνολικά	≥ 45%	54.7%	30.9% [23]	34.0% [d]	36.3% [23, d]
	εκ των οποίων, γυναίκες	≥ 25%	20.8%	12.4% [23]	14.0% [d]	15.4% [23, d]
Εγγραφές σε τομείς STEM στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης[9]	Συνολικά	≥ 32%	34.3%	33.7% [23]	27.6% [d]	26.9% [23]
	εκ των οποίων, γυναίκες	≥ 40%	32.0%	32.7% [23]	29.4% [d]	32.2% [23]
Εγγραφές σε διδακτορικά προγράμματα ΤΠΕ[9]	Συνολικά	≥ 5%	2.3%	3.8% [23]	3.4% [d]	3.8% [23]
	εκ των οποίων, γυναίκες	≥ 33%	26.2%	27.1% [23]	20.5% [d]	24.3% [23]
Δείκτης ισότητας[r][10, ***]		≥ 25%	12.2%	7.1% [22]	21.1%	16.3% [22]
Γνώσεις πολιτικής αγωγής[11, ***]		≥ 85%	: [16]	: [22]	72.5% [16]	63.1% [22]

Πηγές: 1 = Eurostat, [educ_uoe_enra21]· 2 = IEA (ICILS)· 3 = ΟΟΣΑ (PISA)· 4 = Eurostat, [edat_lfse_14]· 5 = Eurostat, [edat_lfs_9919]· 6 = Eurostat, [edat_lfse_03]· 7 = Eurostat, [trng_aes_100], excluding guided on-the-job training (εξαιρουμένης της καθοδηγούμενης κατάρτισης στην εργασία)· 8 = Eurostat, [educ_uoe_enra03]· 9 = Eurostat, [educ_uoe_enrt03]· 10 = Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Κοινό Κέντρο Ερευνών), υπολογισμοί με βάση τα στοιχεία του PISA του ΟΟΣΑ για το 2022· 11 = IEA (ICCS). Περισσότερες πληροφορίες (συμπεριλαμβανομένης της κατανομής ανά φύλο ή του βαθμού αστικοποίησης) διατίθενται στην εργαλειοθήκη παρακολούθησης. Σημειώσεις: ο δείκτης που χρησιμοποιείται (ECE) αναφέρεται σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας τα οποία θεωρούνται από τη Διεθνή Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED) ως «εκπαιδευτικά» και, ως εκ τούτου, αποτελούν την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης — επίπεδο ISCED 0· ο δείκτης ισότητας δείχνει το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών από μειονεκτούντα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με καλές επιδόσεις (τουλάχιστον επίπεδο 4) σε τουλάχιστον έναν τομέα (ανάγνωση, μαθηματικά και θετικές επιστήμες) στις εξετάσεις PISA· b = διακοπή στη χρονοσειρά, d = ο ορισμός διαφέρει, f = στοιχεία μόνο για τη Φλάνδρα, m = ελλιπή δεδομένα, nr = στοιχεία μόνο για τη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία, p = προσωρινά στοιχεία, u = χαμηλή αξιοπιστία, z = δεν υπολογίζεται μέσος όρος για την ΕΕ λόγω περιορισμένης κάλυψης των κρατών μελών, στοιχεία που πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, : = μη διαθέσιμα, 16 = 2016, 18 = 2018, 21 = 2021, 22 = 2022, 23 = 2023, * = προτεινόμενος νέος στόχος για τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση: 7 %, ** = προτεινόμενος νέος στόχος για την ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: 50 %, *** = στόχος που προτείνεται στην ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (ΕΧΕ).

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2025: 5.

5. Καταληκτικές Επισημάνσεις

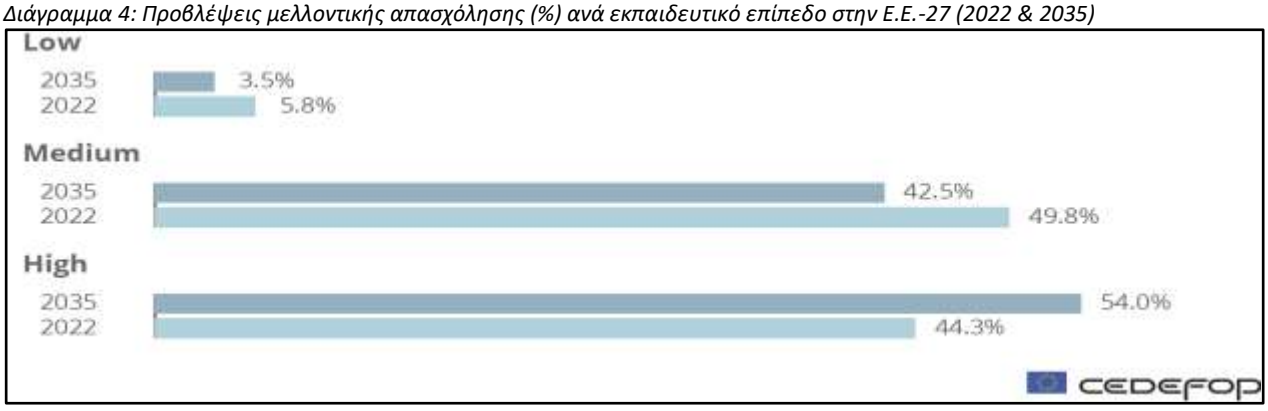
Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, φαίνεται ότι το νέο Στρατηγικό Πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην κατεύθυνση διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης συνιστούν ένα κρίσιμο σημείο για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, καθώς δεν αντικαθιστά μόνο το Πρόγραμμα Εργασίας «ΕΤ2020». Αλλά σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται στο πλαίσιο της Permacrisis era (διαδοχικές πολλαπλές κρίσεις), όπου η εκπαίδευση και η κατάρτιση καλούνται για ακόμα μία φορά να αποτελέσουν τους βασικούς key leaders για την επίλυση χρόνιων και διαρθρωτικών προβλημάτων και ζητημάτων που έχουν συσσωρευτεί τα τελευταία 20 χρόνια (Alexiadou & Rambla, 2023: 853). Από την πολυπαραμετρική οικονομική ύφεση και την προσφυγική κρίση έως την υγειονομική κρίση λόγω της πανδημίας COVID-19 και την ενεργειακή κρίση λόγω του πολέμου της Ρωσίας στην Ουκρανία (Papadakis & Tzagkarakis, 2025; Δρακάκη, 2018 & 2023).

Ωστόσο, τι γίνεται όμως με την αυτοματοποίηση και την ψηφιοποίηση της απασχόλησης; Από τα μέσα περίπου της προηγούμενης δεκαετίας ως σήμερα, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την τεράστια άνοδο των big data ως προς τις δυνατότητες συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και χρήσης τους, καθώς επίσης και με την εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (π.χ. OpenAI, NVIDIA), τόσο ο ψηφιακός μετασχηματισμός της οικονομίας όσο και ψηφιοποίηση, ως όροι, αποτελούν μείζονα ζητήματα στη δημόσια συζήτηση καθώς και στον σχεδιασμό και υλοποίηση πολιτικών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, μιας και η 4η Βιομηχανική Επανάσταση έχει επιφέρει τεράστιες αλλαγές σε όλο το εύρος της παραγωγικής διαδικασίας και στον τρόπο οργάνωσης των εργασιακών σχέσεων (ΙΝΕ ΓΣΕΕ/Αντωνοπούλου, 2023).

Τόσο οι ψηφιακές τεχνολογίες όσο και γενικότερα η ψηφιακή οικονομία έχουν μετασχηματίσει την αγορά εργασίας στην Ε.Ε. αλλά και διεθνώς, δημιουργώντας νέες θέσεις εργασίας και αυτοματοποιώντας άλλες. Ενώ παράλληλα η ζήτηση σε επαγγέλματα μετατοπίζεται σε εκείνα με την υψηλότερη ψηφιακή ένταση, ήτοι που απαιτούν ψηφιακές (ή και ενίοτε εξειδικευμένες) δεξιότητες/ικανότητες (Cedefop, 2025a). Είναι χαρακτηριστικό ότι το 2021 το 85% των θέσεων εργασίας στην Ε.Ε. απαιτούσαν βασικές ψηφιακές δεξιότητες, ενώ μεταξύ 2020-2021 σε ένα 14% των ενήλικων εργαζομένων αντικατέστησαν τα καθήκοντά τους από νέες ψηφιακές τεχνολογίες (Cedefop, 2025a).

Συν τοις άλλοις, με βάση τα προβλεπτικά μοντέλα του Cedefop, για το 2035 ο μέσος όρος απασχόλησης σε επαγγέλματα υψηλής τεχνολογίας στην Ε.Ε. προβλέπεται να είναι 11,4%. Το ελάχιστο είναι 6,1% για την Ελλάδα, ενώ το μέγιστο είναι 17,8% για τη Φινλανδία (στην ίδια θέση θα βρίσκεται και η Σουηδία) (Cedefop, 2025a) (βλ. και Διάγραμμα 4)

Διάγραμμα 4: Προβλέψεις μελλοντικής απασχόλησης (%) ανά εκπαιδευτικό επίπεδο στην Ε.Ε.-27 (2022 & 2035)



Πηγή: Cedefop, 2025b: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/trend-focus/future-jobs?etrans=en&etransnolive=1

Επίσης, η αύξηση των απαιτήσεων για νέες δεξιότητες που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και η παράλληλη μείωση των θέσεων εργασίας σε τομείς της εξυπηρέτησης πελατών, οδηγούν σε περαιτέρω πιέσεις προς τους ανειδίκευτους εργαζόμενους, καθώς είναι περισσότερο ευάλωτοι και πολλοί από αυτούς εκτιμάται ότι θα αναγκαστούν να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας λόγω των συγκεκριμένων ανακατατάξεων (McKinsey Global Institute, 2021; Cedefop, 2025a). Με άλλα λόγια, η επιτάχυνση της μετάβασης από έναν τομέα απασχόλησης σε έναν άλλο αναμένεται να πραγματοποιηθεί περισσότερο μέσω της επένδυσης σε δεξιότητες-κατάρτιση και συνακόλουθα σε reskilling και upskilling παρά σε απόκτηση ενός (ακόμα) επιπλέον πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης (McKinsey Global Institute, 2021; Δρακάκη, 2023).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alexiadou, N. & Rambla, X. (2023). "Education policy governance and the power of ideas in constructing the new European Education Area". European Educational Research Journal, Vol. 22(6), pp.852-869. DOI: 10.1177/14749041221121388

Bjerkestrand, Ø. (n.d.). Evidence-Based Policy Making, The Use of Indicators, Benchmarks and International Skills Surveys.

Cedefop (2025a). "Digitalisation and technology". Available at: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/trend-focus/digitalization-and-technology?etrans=en&etransnolive=1

Cedefop (2025b). "Future Jobs". Available at: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/trend-focus/future-jobs?etrans=en&etransnolive=1

Council of the European Union (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020'). 2009/C 119/02, 28.05.2009. Available at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN

Council of the European Union (2021a). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). 2021/C 66/01, 26.02.2021. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)

Council of the European Union (2021b). Council Resolution on the governance structure of the strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). 2021/C 497/01, 10.12.2021. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1210(01)

European Commission (2016). Education and Training 2020. ET 2020 Working Groups, 2016-2020. Available at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf

European Commission (2018). Women in the digital age. Directorate-General of Communications Networks, Content & Technology. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2759/526938

European Commission (2020a). Education and Training Monitor 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2020b). Commission Staff Working Document: Delivering on the UN's Sustainable Development Goals – A comprehensive approach. SWD(2020) 400 final, 18.11.2020, Brussels. Available at: https://commission.europa.eu/document/1ae1e765-0a3f-4092-b87e-86ecbd1ec0c7_en

European Commission (2020c). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age. COM(2020) 624 final, 30.09.2020, Brussels. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624

European Commission (2020d). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. COM(2020) 274 final, 01.07.2020, Brussels. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274

European Commission (2021). Education and Training Monitor 2021. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2025a). "Working groups of the EEA strategic framework". Available at: https://education.ec.europa.eu/about-eea/working-groups

European Commission (2025b). "Education and Training Monitor". Available at: https://education.ec.europa.eu/about-eea/education-and-training-monitor

European Commission (2025c). "European Semester/Country analysis". Available at: https://education.ec.europa.eu/about-eea/european-semester

European Commission (2025d). "European Education Area. Quality education and training for all". Available at: https://education.ec.europa.eu/about-eea

European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2025). Education and training monitor 2025: Comparative report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/2221794.

European Commission (n.d.). "EU approach to SDGs implementation". Available at: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-approach-sdgs-implementation_en?prefLang=el

European Council (2000). Lisbon European Council 23 And 24 March 2000. Presidency Conclusions. 23-24 March 2000. Available at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

European Council (2017). European Council meeting (14 December 2017) -Conclusions. Brussels, 14/12/2017, EUCO 19/1/17, REV 1, CO EUR 24, CONCL 7. Available at: https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf

Eurostat (2025a). "Unemployment Statistics". Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics

Eurostat (2025b). "Unemployment Statistics and beyond". Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics_and_beyond#Highlights

Eurostat (2025c). Eurostat regional yearbook 2025 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2785/5478134

McKinsey Global Institute (2021). The future of work after COVID-19. The postpandemic economy. February 2021. Available at: https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19#/

Ministry of Education and Research/Skodvin, O.-J. & Bjerkestrand, Ø. (2005). Report The Common European Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks in the Lisbon Strategy. A Norwegian Perspective 2005. Report 2005. Oslo: Ministry of Education and Research. Available at:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0003/ddd/pdfv/236367-future_objectives_020205.pdf

OECD (2018). Bridging the Digital Gender Divide. Include, Upskill, Innovate. Available at: https://www.oecd.org/going-digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf

Papadakis, N., Drakaki, M., Saridaki, S., Dafermos, V. (2020). Into the Vicious Cycle of Precarity. Labour Market, Precarious Work, Social Vulnerability and Youth: The case of Greece within the EU context. Advances in Social Sciences Research Journal (ASSRJ), 7(12), pp. 474-496. DOI: https://doi.org/10.14738/assrj.712.9511

Papadakis, N. & Tzagkarakis, St. (2025). Welfare State, Social Policy and Social Sustainability, within the context of the PermaCrisis. Frontiers in Political Science- Special Issue "Public Policies in the Era of Permacrisis. Vol. 6, pp. 01-09. DOI: https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1451406

Papadakis, N., Tzagkarakis, St., Drakaki, M., Dimari, G. (2024). "Social sustainability, social policy and the stake of migrants and refugees' social inclusion". Sustainable Development, Culture, Traditions (SDCT-Journal), Volume 5a/2024, pp. 22-33. DOI: 10.26341/issn.2241-4002-2024-4c-2-T02029

Ελληνόγλωσση

Δρακάκη, Μ. (2016). «Το Διακύβευμα της Νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στο Πλαίσιο της Στρατηγικής "Europe 2020" (2010-2014)», στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (Τόμος Α΄) (Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Αθήνα: Διάδραση, σσ. 368-384. Διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στο: https://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%A3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82-1-1020.pdf

Δρακάκη, Μ. (2018). Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ND: 44993. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/10442/hedi/44993 & https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/0/f/c/metadata-dlib-1543840148-683743-2341.tkl

Δρακάκη, Μ. (2023). «Εκπαιδευτική Πολιτική, Δεξιότητες και Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού: Διεθνείς Τάσεις και Εξελίξεις», στο Κ. Λάβδας, Ε. Μαράκη κ.ά. (επιμ.), Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ), με θέμα: «Πολίτης, Εκπαίδευση και Πολιτική Συμμετοχή: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης». Τομ. Β΄. Ηράκλειο: ΙΑΚΕ & Περιφέρεια Κρήτης. σσ. 78-88.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025. COM(2020) 625 final, 30.9.2020, Βρυξέλλες. Διαθέσιμο στο: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού (2025). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2025: Ελλάδα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b6156e0-beb7-11f0-a612-01aa75ed71a1/language-el

ΙΝΕ ΓΣΕΕ/Αντωνοπούλου, Μ. Γ. (2023). Ψηφιοποίηση, εργασιακές σχέσεις και προστασία των εργασιακών δικαιωμάτων. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ. Διαθέσιμο στο: https://www.inegsee.gr/ekdosi/psifiopiisi-ergasiakes-schesis-ke-prostasia-ton-ergasiakon-dikeomaton/

Μούσης, Ν. (2005). Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο – Οικονομία – Πολιτική (11η αναθ. έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Παπαδάκης, Ν. (2006). Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα Όρια της Υπερεθνικότητας, το Διακύβευμα της Απασχολησιμότητας και οι Πολιτικές Κατάρτισης: Όψεις του Πεδίου και Σχεδίασμα Ανάλυσης. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.

Παπαδάκης, Ν. (2016). Η Ανέκκλητη (;) Ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η Εικοσαετία των Μετασχηματισμών (1995-2015). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2014). Γνώση ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα του Reskilling και η Βραχεία Ιστορία της Νέας Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ε.Ε.. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), «Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις» (Ηλεκτρονική Έκδοση Πρακτικών του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών), σσ. 34-77. Διαθέσιμο στο: http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/programmata_spoydon_aei.pdf

Σταμέλος, Γ. (2009). Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Διόνικος.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντόπουλος, Γ. (2007). Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Ν. Μαραβέγιας & Μ.

Τσινισιζέλης (επιμ.), Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 670-698.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του/της προϊσταμένου/ης νηπιαγωγείου στη σύνδεση σχολικής κοινότητας και τοπικής αυτοδιοίκησης: Η περίπτωση του Δήμου Ρεθύμνου

Ειρήνη Κοτζάκη,
ΠΕ60 Νηπιαγωγός MSc
Υποψήφια Διδάκτορας του
Παιδαγωγικού Τμήματος
Προσχολικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον διαμεσολαβητικό ρόλο που καλείται να παίξει ο/η Προϊστάμενος-η του νηπιαγωγείου στη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την τοπική αυτοδιοίκηση, εστιάζοντας στην περίπτωση νηπιαγωγείων του Δήμου Ρεθύμνου. Το νηπιαγωγείο, ως η πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, αποτελεί έναν ιδιαίτερο κοινωνικό χώρο όπου αναπτύσσονται πολυεπίπεδες σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και θεσμικών φορέων. Η προσέγγιση του θέματος πραγματοποιείται μέσα από κοινωνιολογικό πρίσμα, αναδεικνύοντας τη σημασία της επικοινωνίας του/της Προϊσταμένου-ης με την τοπική αυτοδιοίκηση όχι μόνο ως διοικητική υποχρέωση, αλλά και ως διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών. Ο/η Προϊστάμενος-η λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος, μεταφέροντας κοινωνικές αξίες και διαδικασίες και συμβάλλοντας στην κατανόηση βασικών στοιχείων της κοινωνικής οργάνωσης από τα νήπια. Στο θεωρητικό μέρος αναλύονται ο ρόλος της διοίκησης του νηπιαγωγείου, η λειτουργία της σχολικής κοινότητας και βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, όπως ο λειτουργισμός, η κοινωνική διάδραση και η θεωρία των συγκρούσεων. Στο ερευνητικό μέρος μέσα από σχεδιασμό ποιοτικής έρευνας που περιλάμβανε συνεντεύξεις προϊσταμένων Νηπιαγωγείων του Δήμου Ρεθύμνου, παρουσιάζονται το ερευνητικό πρόβλημα, οι στόχοι και τα ερωτήματα, καθώς και η ανάλυση των ευρημάτων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργού διαμεσολάβησης του/της Προϊσταμένου-ης για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και τοπικών φορέων και τη συμβολή της στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης στους μαθητές από την προσχολική ηλικία.

Λέξεις Κλειδιά: νηπιαγωγείο, προϊστάμενος/η, τοπική αυτοδιοίκηση, σχολική κοινότητα, κοινωνικοποίηση

Εισαγωγή

Οι ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας δεν θα μπορούσαν να μην έχουν ως αφετηρία μια σχολική μονάδα όπως το νηπιαγωγείο που για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τουλάχιστον αποτελεί την βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας και την έναρξη της σχολικής ζωής. Σε αυτό βέβαια σημαντικό ρόλο εκτός από όλους τους άλλους παράγοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί, μαθησιακά αντικείμενα, διδακτικές προσεγγίσεις , γονείς, κοινωνικό σύνολο και πολλά άλλα) καλείται να παίξει και ο εκπαιδευτικός που προϊσταται της σχολικής μονάδας και έχει να χειριστεί και να διευθετήσει όλα τα παραπάνω. Ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια που πρέπει να διαχειριστεί ο εν λόγω εκπαιδευτικός είναι και η σχέση του σχολείου με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και ο διαμεσολαβητικός

ρόλος που καλείται να παίξει ανάμεσα σε όλη την σχολική κοινότητα και τους αρμόδιους οργανισμούς, όχι μόνο ως προς το διαδικαστικό κομμάτι της διεκπεραίωσης των υποχρεώσεων του σχολείου σε σχέση με τον Δήμο αλλά και κυρίως ως προς την μεταφορά από και προς τους μαθητές των κοινωνικών διεργασιών που συντελούνται μέσα από αυτή την επικοινωνία. Να μπορέσει δηλαδή ο/η προϊστάμενος/η του νηπιαγωγείου να κάνει τους μαθητές του κοινωνούς σε αυτήν την διαδικασία και μέσα από αυτήν να τους ωθήσει σε μια πρώτη μύηση σχετικά με την λειτουργία του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος . Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το νηπιαγωγείο είναι μια σχολική βαθμίδα με άλλες ανάγκες και άλλο τρόπο λειτουργίας από όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και σε συνδυασμό με το μικρό μέγεθος του δήμου Ρεθύμνου στον οποίο αναφέρεται, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, επιχειρεί να διερευνήσει τον διαμεσολαβητικό ρόλο που μπορεί να έχει ο/η προϊστάμενος/η ενός νηπιαγωγείου ανάμεσα στην σχολική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) και στην τοπική αυτοδιοίκηση (υπό το πρίσμα κοινωνιολογικής προσέγγισης όμως), που στην προκειμένη περίπτωση αφορά πολύ συγκεκριμένα στο τμήμα παιδείας του Δήμου Ρεθύμνου. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα έγινε το έτος 2018 και αναφέρεται στο τότε ισχύον καθεστώς λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών και των Τμημάτων παιδείας των Δήμων.

Ο/η Προϊστάμενος/η του νηπιαγωγείου και ο ρόλος του

Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης και έναν «ζωντανό» οργανισμό όπου συνυπάρχουν παιδιά και ενήλικες με κοινούς στόχους.

Ο/η προϊστάμενος/η καλείται να διαχειριστεί πολλαπλούς ρόλους και καθημερινές προκλήσεις, καθώς η θέση του/της περιλαμβάνει ευθύνες, δικαιώματα και δραστηριότητες μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. (Σαγρή και Βουρνούκα, 2015). Κύριος ρόλος του/της Προϊσταμένου/ης είναι ο ηγετικός, αφού όπως απορρέει από το καθηκοντολόγιο, καθοδηγεί τη σχολική μονάδα, συνεργάζεται με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. (ΥΑ Φ.353.1/324/Δ1/16.10.2002/ΦΕΚ 1340Β)

Παράλληλα όμως συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και διοικητικά στελέχη για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και ενθαρρύνει πρωτοβουλίες που προάγουν τη δημοκρατική και υπεύθυνη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ οφείλει να διατηρεί καλές σχέσεις και να λειτουργεί με δημοκρατικό τρόπο, συμβάλλοντας στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. (Lockman, Taufiq, Thakib, Hamzah, Haruzuan, Said,& Musah, 2017)

Σημαντικός βέβαια είναι και ο ρόλος του/της στη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, όπου εντοπίζει ανάγκες του σχολείου, προτείνει λύσεις και διαχειρίζεται πόρους για την εύρυθμη λειτουργία του.

Τέλος, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ σχολείου, διοίκησης και κοινωνικών φορέων, ενισχύοντας την επικοινωνία και αξιοποιώντας πόρους και ευκαιρίες που βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη συνολική λειτουργία του νηπιαγωγείου. (Σαΐτης, 2008)

Η κοινωνική διάσταση του νηπιαγωγείου

Σκοπός του νηπιαγωγείου σύμφωνα με τον νόμο- πλαίσιο που διέπει την ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά **και κοινωνικά** μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» Ειδικότερα το νηπιαγωγείο στοχεύει στο να οδηγήσει τα νήπια να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.

Επίσης τα ενθαρρύνει να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, που θα τα βοηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, καθώς και να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας. (Ν.1566/1985)

Αλλά πέρα από την νομική διάσταση, και σε θεωρητικό επίπεδο ο κοινωνικοποιητικός ρόλος που καλείται να παίξει το νηπιαγωγείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με τον Τ. Parson η κοινωνικοποίηση του ατόμου αρχίζει με την εσωτερίκευση της κουλτούρας της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το άτομο μέσα αρχικά από την μητέρας και τον πατέρα και ολοκληρώνεται με την εσωτερίκευση των κανόνων και των αξιών του κοινωνικού συστήματος. Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο κοινωνικοποίησης το σχολικό περιβάλλον και η σχολική κοινωνικοποίηση έχουν εξέχοντα ρόλο αφού ως φορείς κοινωνικοποίησης ακολουθούν αμέσως μετά τους γονείς και την οικογένεια, στάδιο που αντιστοιχεί στην Γ΄ φάση κοινωνικοποίησης κατά Parsons (Ελευθεράκης, 2017)

Συνοψίζοντας μπορούμε να αναφέρουμε ότι το νηπιαγωγείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, βοηθώντας τα να αναπτύξουν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά εφόδια. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, την τήρηση κανόνων, την ανάληψη ρόλων και τη συνεργασία με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τη δομή της κοινωνίας και τις αρχές της δημοκρατίας, της ισονομίας και της δικαιοσύνης. Λειτουργεί ως κοινωνικός οργανισμός που αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινότητα, όπως γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνικούς φορείς, ενισχύοντας τη συνεργασία και το θετικό σχολικό κλίμα. Ο/η προϊστάμενος/η διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη δημιουργία αυτού του κλίματος και στη διαμεσολάβηση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον που προάγει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων από την πρώτη κιόλας ηλικία αφού ως ηγέτης αυτού δεν μπορεί να αγνοήσει το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και ιδιαίτερα το κοινωνικό (Μιχόπουλος ΙΙ, 1998)

Το νηπιαγωγείο και η λειτουργία του από κοινωνιολογική σκοπιά. Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις

Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την πρώτη ουσιαστική επαφή των παιδιών με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο πέρα από την οικογένεια, λειτουργώντας ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης (Hughes & Kroehler, 2014· Ελευθεράκης, 2017· Οικονομίδης, 1992).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της σχολής των Λειτουργιστών , η κοινωνία αποτελεί ένα σύστημα αλληλεξαρτώμενων μερών και το νηπιαγωγείο συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και στη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας (Ελευθεράκης, 2017). Οι έννοιες των έκδηλων και λανθανουσών λειτουργιών (Merton) αναδεικνύονται μέσα από δραστηριότητες που, πέρα από τον προφανή διδακτικό στόχο, συμβάλλουν στην κατανόηση των κοινωνικών ρόλων.

Από τη σκοπιά της θεωρίας της συμβολικής διαντίδρασης, το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις και κατανοούν κοινωνικούς κανόνες και αξίες (Ελευθεράκης, 2017). Μέσα από τη διεύρυνση του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και την επαφή με τους «γενικούς άλλους» (Mead), τα παιδιά μαθαίνουν να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και να εσωτερικεύουν κανόνες (Οικονομίδης, 1992).

Η θεωρία της σύγκρουσης τονίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, και κατ’ επέκταση το νηπιαγωγείο, λειτουργεί μέσα σε πλαίσια εξουσίας και κοινωνικών ανισοτήτων, συμβάλλοντας ενίοτε στην αναπαραγωγή του κοινωνικού και πολιτικοοικονομικού κατεστημένου (Wright Mills, 1985· Ελευθεράκης, 2017).

Συνολικά, καμία θεωρητική προσέγγιση δεν επαρκεί από μόνη της για να εξηγήσει πλήρως τον ρόλο του νηπιαγωγείου. Ο ρόλος του ως φορέα κοινωνικοποίησης είναι πολυδιάστατος και απαιτεί συνδυασμό στοιχείων από διαφορετικές κοινωνιολογικές θεωρίες.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των προϊσταμένων νηπιαγωγείων του Δήμου Ρεθύμνου σχετικά με τον διαμεσολαβητικό τους ρόλο ανάμεσα στη σχολική κοινότητα και την τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα σε αυτόν. Παράλληλα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τη συμβολή τους στην κατανόηση από τα νήπια της σχέσης σχολείου–τοπικής αυτοδιοίκησης στο πλαίσιο λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος.

Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει:

- στη μελέτη των αντιλήψεων των προϊσταμένων σχετικά με τη λειτουργία της τοπικής αυτοδιοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης,
- στη διερεύνηση της κατανόησης του διαμεσολαβητικού τους ρόλου,
- στην αποτύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της συνεργασίας νηπιαγωγείων και δημοτικών δομών εκπαίδευσης,
- και στη διερεύνηση του κατά πόσο η σχέση αυτή συμβάλλει στην κατανόηση του κοινωνικού συστήματος από τα νήπια.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

Ποιες είναι οι απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων σχετικά με τη λειτουργία της τοπικής αυτοδιοίκησης σε σχέση με τα σχολεία τους;

Πώς αντιλαμβάνονται τον διαμεσολαβητικό τους ρόλο μεταξύ σχολικής κοινότητας και τοπικής αυτοδιοίκησης;

Με ποιους τρόπους θεωρούν ότι μπορούν να εξελίξουν τον ρόλο αυτό;

Πώς εκτιμούν ότι συμβάλλουν στην κατανόηση από τα παιδιά της σχέσης σχολείου–τοπικής αυτοδιοίκησης και της λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος;

Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από πέντε (5) προϊσταμένες νηπιαγωγείων του Δήμου Ρεθύμνου, όλες μόνιμες εκπαιδευτικοί. Δύο εξ αυτών υπηρετούν σε σχολικές μονάδες εντός της πόλης και τρεις σε περιφερειακά νηπιαγωγεία του ίδιου δήμου.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, με στόχο τη σε βάθος μελέτη του φαινομένου, ακολουθώντας τη λογική της μέγιστης διακύμανσης ως προς τον τύπο και την οργανικότητα των σχολικών μονάδων (Creswell, 2011).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στους χώρους των σχολείων, μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου, με διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχουσών.

Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία

Η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχουσών. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με σαφήνεια και λογική ακολουθία, ώστε να καλύπτουν το ερευνητικό αντικείμενο χωρίς να κατευθύνουν τις απαντήσεις. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση.

Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι προϊστάμενες νηπιαγωγείων αντιλαμβάνονται σε γενικές γραμμές τον ρόλο τους ως διαμεσολαβητικό ανάμεσα στη σχολική κοινότητα και την τοπική αυτοδιοίκηση, κυρίως μέσω της μεταφοράς πληροφοριών, αναγκών και αιτημάτων μεταξύ γονέων και Δήμου. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ότι τα νήπια είναι πολύ μικρά για να κατανοήσουν τέτοιες διαδικασίες, γεγονός που περιορίζει την παιδαγωγική αξιοποίηση του ρόλου αυτού.

Αντίστοιχα, οι απόψεις διίστανται ως προς το κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση σχολείου–τοπικής αυτοδιοίκησης. Ορισμένες συμμετέχουσες θεωρούν ότι αυτό είναι εφικτό μέσω παιχνιδιού και βιωματικών δραστηριοτήτων, ενώ άλλες το κρίνουν δύσκολο ή μη αναγκαίο για την ηλικία αυτή.

Όσον αφορά τη λειτουργία της τοπικής αυτοδιοίκησης, η κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι ο Δήμος συμβάλλει κυρίως οικονομικά και υλικοτεχνικά στην κάλυψη των αναγκών των σχολείων, με περιορισμένη όμως περαιτέρω εμπλοκή. Παράλληλα, η ιδανική συνεργασία περιγράφεται ως πιο συστηματική και διαδραστική, με έμφαση σε κοινές δράσεις, εκδηλώσεις και ενεργό συμμετοχή των γονέων.

Τέλος, ως προς την εμπλοκή της σχολικής κοινότητας, επισημαίνεται κυρίως ο ρόλος των γονέων στη διεκδίκηση πόρων και στη συμμετοχή σε δράσεις. Ωστόσο, αναδεικνύεται και έλλειψη ενεργητικής στάσης ή σωστής κατεύθυνσης των διεκδικήσεων, γεγονός που περιορίζει τη δυναμική συνεργασίας με τον Δήμο.

Συζήτηση

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι προϊστάμενες νηπιαγωγείων αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της τοπικής αυτοδιοίκησης κυρίως μέσα από την οικονομική και υλικοτεχνική στήριξη των σχολικών μονάδων, γεγονός που συνάδει με τις αρμοδιότητες των σχολικών επιτροπών για κατανομή πιστώσεων (Σαίτης, 2005· Σαϊτης, 2008). Τα κτιριακά ζητήματα και οι υλικές ανάγκες αποτελούν βασική προτεραιότητα, με τους προϊσταμένους να απευθύνονται στον Δήμο ως τον κύριο αρμόδιο φορέα. Παράλληλα, αναφέρονται και δευτερεύουσες δράσεις, όπως ενημερωτικές συναντήσεις και ζητήματα διαχείρισης σχολικών χώρων, αν και παρατηρούνται συγχύσεις ως προς το θεσμικό πλαίσιο (Ν.3463/2006).

Ως προς την ιδανική συνεργασία, οι συμμετέχουσες τονίζουν την ανάγκη για συστηματική επικοινωνία, διοργάνωση κοινών δράσεων και ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων μέσω των συλλόγων τους, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Troman, 2000· Goodall & Vorhaus, 2011). Επιπλέον, επισημαίνεται η σημασία ενεργότερης παρουσίας του Δήμου στις δράσεις των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με τον διαμεσολαβητικό ρόλο των προϊσταμένων, η πλειοψηφία θεωρεί ότι λειτουργεί ως ενδιάμεσος μεταξύ γονέων και Δήμου, μεταφέροντας αιτήματα και πληροφορίες, όπως προβλέπεται και

θεσμικά (Ν.1566/1985). Ωστόσο, διαπιστώνεται περιορισμένη αντίληψη της σχολικής κοινότητας, καθώς η έμφαση δίνεται κυρίως στους γονείς και λιγότερο στους μαθητές ή άλλα μέλη της κοινότητας (Moolenaar et al., 2010).

Η εμπλοκή της σχολικής κοινότητας εντοπίζεται κυρίως στη δραστηριοποίηση των γονέων και των συλλόγων τους για τη διεκδίκηση πόρων και τη συμμετοχή σε δράσεις, αν και επισημαίνεται η ανάγκη για πιο ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή. Τέλος, ως προς τη δυνατότητα κατανόησης από τα νήπια της σχέσης σχολείου–τοπικής αυτοδιοίκησης, οι απόψεις διίστανται: ορισμένες εκπαιδευτικοί τη θεωρούν μη αναγκαία ή δύσκολη, ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιού, συμβάλλοντας στην κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2011).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δείχνει ότι υπάρχει έλλειμμα γνώσης από τους/τις προϊσταμένους/ες των νηπιαγωγείων σχετικά με τις δυνατότητες συνεργασίας με το τμήμα παιδείας του Δήμου Ρεθύμνου. Ο ρόλος τους περιορίζεται κυρίως στην οικονομική υποστήριξη και στη διευθέτηση λειτουργικών ζητημάτων, ενώ αναγνωρίζουν τη διαμεσολαβητική τους διάσταση ως σύνδεσμος μεταξύ σχολείου και δήμου. Ωστόσο, η πλειονότητα θεωρεί ότι τα νήπια είναι πολύ μικρά για να κατανοήσουν τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος.

Παράλληλα, διαπιστώθηκαν προβλήματα στη λειτουργία των σχολικών συμβουλίων, καθώς οι προϊστάμενοι/ες αναφέρονται κυρίως σε μεμονωμένους γονείς ή στους συλλόγους γονέων, χωρίς αναφορά στο σχολικό συμβούλιο, υποδηλώνοντας πιθανή αδυναμία ή ανυπαρξία του οργάνου στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Οι προϊστάμενοι/ες εκφράζουν την επιθυμία για συχνότερη επικοινωνία και συνεργασία με το τμήμα παιδείας μέσω συναντήσεων, ημερίδων και ομιλιών, ζητώντας είτε αρωγή είτε συνδιοργάνωση σε δράσεις και πρωτοβουλίες του σχολείου, πάντα με εμπλοκή των συλλόγων γονέων. Τέλος, δεν καταγράφεται καμία αναφορά σε εμπλοκή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή της Σχολικής Συμβούλου, υποδεικνύοντας περιορισμένη συνείδηση ή καθιερωμένη συνεργασία με αυτούς τους θεσμικούς φορείς.

Τελικά συμπεράσματα- Περιορισμοί και νέες προοπτικές

Η ερευνητική διαδικασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει έντονη ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, οργάνωσης και ηγεσίας, με έμφαση σε κοινωνιολογικό πλαίσιο που να επιτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών. Παρά το νεαρό της ηλικίας τους, τα παιδιά νηπιαγωγείου μπορούν να κατανοήσουν βασικές αρχές λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος, εφόσον οι πληροφορίες δίνονται με απλό και κατανοητό τρόπο και δεν αποκλείονται από δραστηριότητες του διευθυντή (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2011).

Η μελέτη προτείνει μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, ενδεχομένως σε ευρύτερες περιοχές της ελληνικής περιφέρειας ή με παρέμβαση της κεντρικής διοίκησης, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων για τις αρμοδιότητες της διευθυντικής θέσης και τη συμμετοχή τους στην ενθάρρυνση των παιδιών (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Troman, 2000; Goodall & Vorhaus, 2011).

Ως περιορισμοί της μελέτης επισημαίνονται το μικρό μέγεθος δείγματος, η μη αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού, η δειγματοληψία σκοπιμότητας και η μείωση αξιοπιστίας των συνεντεύξεων λόγω υποκειμενικότητας (Cohen et al., 2008). Παρά τους περιορισμούς, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου–δήμου και της ενεργοποίησης των γονέων και μαθητών σε διοικητικές διαδικασίες, ως μέσο κατανόησης και συμμετοχής στο κοινωνικό σύστημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

Ελευθεράκης, Θ. (2017) Κοινωνιολογία και σχεσιοδυναμική της σχολικής κοινότητας. Σημειώσεις μαθήματος. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μιχόπουλος, Α.(1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ. Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Οικονομίδης, Β.(1992). Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης για την κοινωνικοποίηση του ατόμου , Σχολείο και ζωή. Μηνιαία Παιδαγωγική επιθεώρηση, έτος Μ΄, Τεύχος 3, σελίδες 126-131

Οικονομίδης, Β. & Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.). (2011). Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αθήνα: Διάδραση

Πούλου, Μ., &Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία, 1, 23-53.

Σαγρή Θ., Βουρνούκα Ι.(2015) .Αποτελεσματικός διευθυντής και ο ρόλος του: Απόψεις εκπαιδευτικών , Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, σελίδες.1179-1191

Σαϊτης Χ.,(2005). Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Σαϊτης Χ.,(2008), Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Αθήνα: Ειδική έκδοση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Π.Ι.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Baar, J. & Saltmarsh, S. (2014). It all comes down to the leadership'': The role of the school principal

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: Έλλην

Goodall, J. and Vorhaus J (2011). Review of Best Practice in Parental Engagement. UK Department of Education: Institute of Education, Ref: DFE-RR156. Available at: http://dera.ioe.ac.uk/11926/1/DFE-RR156.pdf

Hughes,M. &Kroehler,C.,(2014). Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες. (Θ. Ιωσηφίδης, Επιμ.). Αθήνα: Κριτική.

Lockman,T.. Taufiq,M., Thakib,M., Hamzah,M.H., Haruzuan,M.N., Said,M.& Musah,M. (2017). Novice head teachers' isolation and loneliness experiences: A mixed-methods study. Educational Management Administration & Leadership, 45(1), 164–189.doi: 10.1177/1741143215587302

Moolenaar. M. N., Daly J. A., Sleegers J. C. P. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. Educational Administration Quarterly. Vol. 46(5)

Troman G (2000). Teacher stress in the low-trust society. British Journal of Sociology of Education 21(3): 331–353

Wright Mills C.(1985),Η κοινωνιολογική φαντασία, (Μτφ. Μακρυνικόλα Νινέττα), Αθήνα: Παπαζήσης

ΠΗΓΕΣ

Ν.1566/30-09-1985 (ΦΕΚ167Α):Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Ν.3463/2006 /08-08-2006 (ΦΕΚ 114^{Α}) : Κύρωση του κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων

Υ.Α. Φ.353.1/324/Δ1/2002 όπως δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ1340τ.Β//16.10.2002 με θέμα ¨Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων.¨

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Δημιουργικότητα, Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση



«Ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός ως εργαλείο πολιτιστικής αγωγής και βιωματικής μάθησης»

Αφροδίτη Σερέτη
Θεολόγος, MSc

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό εργαλείο πολιτιστικής αγωγής και βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Μέσα από την επίσκεψη, τη μελέτη και την ερμηνεία τόπων πίστης, όπως μοναστήρια, ναοί, προσκυνήματα και ιερά μνημεία, οι μαθητές δεν έρχονται μόνο σε επαφή με τη θρησκευτική παράδοση, αλλά και με το ευρύτερο πολιτιστικό, ιστορικό και καλλιτεχνικό της υπόβαθρο. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης θρησκευτικής παιδείας, που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενεργό πολιτισμική συμμετοχή.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θρησκευτικού τουρισμού συνδέεται με βιωματικές, διερευνητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης: δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων πεδίου, εικονικών περιηγήσεων, ψηφιακών αφηγήσεων ή μαθητικών χαρτογραφήσεων ιερών τόπων. Μέσα από τέτοιες δράσεις, οι μαθητές μετατρέπονται σε "προσκυνητές της γνώσης", οι οποίοι ανακαλύπτουν την τέχνη, την ιστορία, τη θεολογία και την τοπική παράδοση ως ενιαίο παιδαγωγικό σύνολο.

Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της διαθεματικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθώντας τη σύνδεση σχολείου και κοινότητας, την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και την ανάπτυξη της κριτικής θρησκευτικής συνείδησης. Τελικά, ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός αναδεικνύεται σε ένα καινοτόμο πεδίο μάθησης, όπου η πίστη, ο πολιτισμός και η παιδεία συνυφαίνονται, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να βιώσουν τη θρησκευτική εμπειρία ως εμπειρία μάθησης, δημιουργίας και διαλόγου.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός, Θρησκευτικά, πολιτισμός, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Πολλές φορές επισκεπτόμαστε ένα μνημείο ή μια εκκλησία της περιοχής μας ή άλλων πόλεων, είτε ως απλοί επισκέπτες είτε ως τουρίστες. Συχνά, όμως, η επαφή μας περιορίζεται στην εξωτερική του μορφή, χωρίς ουσιαστική διερεύνηση των πολιτισμικών του διαστάσεων. Τα θρησκευτικά και ιστορικά μνημεία αποτελούν φορείς πολιτιστικής κληρονομιάς, συλλογικής μνήμης και ιστορικής συνέχειας, συνδέοντας διαφορετικές εποχές και πολιτισμικά περιβάλλοντα στον συγκεκριμένο τόπο. Μέσα από την επαφή τους με τέτοιου είδους μνημεία, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις σχετικά με άλλες θρησκείες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την ικανότητα ανταλλαγής και συγκριτικής θεώρησης θρησκευτικών απόψεων (Μητροπούλου, 2007). Η παρουσία θρησκευτικών μνημείων ενισχύει τη βιωματική διάσταση της θρησκευτικής αγωγής. Ως θρησκευτικό μνημείο νοείται κάθε οικοδόμημα που έχει διασωθεί μέσα από διαδοχικές ιστορικές περιόδους και φέρει μαρτυρίες των θρησκευτικών

αντιλήψεων του παρελθόντος, αποτυπώνοντας παράλληλα σημαντικά θρησκευτικά γεγονότα. Όταν τα μνημεία αυτά εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται για λατρευτικούς σκοπούς, η εμπειρία της συνέχειας και της σύνδεσης με το παρελθόν καθίσταται ακόμη εντονότερη (Κόπτσης, 2005). Στο σύνολό τους, τα θρησκευτικά μνημεία επιτρέπουν την ανάγνωση πολιτισμικών στοιχείων, αξιών, ιδεολογιών και θρησκευτικών πεποιθήσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινότητες οι οποίες τα δημιούργησαν (Mitropoulou, 2004).

Ενότητα 1η: Ορισμοί

Αρχικά, η προέλευση της ονομασίας του τουρισμού, προέρχεται από τις λέξεις tour και tourisme, που στην αγγλική και στη γαλλική σημαίνουν «γύρος – περιήγηση» (Βενετσανοπούλου, 2001). Εν προκειμένω «εκπαιδευτικός τουρισμός» (Νόμος 4582/2018, άρθρο 19) ορίζεται μια ειδική μορφή τουρισμού που συνδυάζει την αναψυχή με εκπαιδευτικά προγράμματα σε τουριστικούς προορισμούς ενώ «θρησκευτικός τουρισμός» (Νόμος 4582/2018, άρθρο 15) η εκδρομή σε μνημεία και ναούς, που σχετίζονται με την ιστορία και την εξέλιξη της θρησκευτικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Τουρισμού (WTO), ο τουρισμός ορίζεται «ως ένα κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό φαινόμενο που συνεπάγεται τη μετακίνηση των ανθρώπων σε χώρες ή μέρη έξω από το συνηθισμένο περιβάλλον τους για προσωπικούς ή επιχειρηματικούς/ επαγγελματικούς λόγους. Οι άνθρωποι αυτοί ονομάζονται επισκέπτες και ο τουρισμός έχει να κάνει με τις δραστηριότητές τους. Τουρισμός είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που ταξιδεύουν και διαμένουν σε μέρη έξω από το σύνηθες περιβάλλον τους, για ξεκούραση, επαγγελματικούς, θρησκευτικούς ή άλλους λόγους (Σιταράς & Τζένος, 2007).

Ο θρησκευτικός τουρισμός (religious tourism) ή προσκυνηματικός τουρισμός (pilgrimage tourism) αποτελεί την παλαιότερη μορφή τουριστικής δραστηριότητας και απαντάται σε όλες τις μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις. Συνιστά ένα παγκόσμιο φαινόμενο με ιδιαίτερη σημασία για την ιστορική εξέλιξη των θρησκειών. Ανάλογα με τα κίνητρα των επισκεπτών, ο θρησκευτικός τουρισμός μπορεί να περιλαμβάνει τόσο προσκυνητές που ταξιδεύουν με αποκλειστικό στόχο την επίσκεψη σε έναν ιερό χώρο όσο και τουρίστες που συμμετέχουν σε οργανωμένα ταξίδια και συνδυάζουν την επίσκεψη αυτή με άλλες μορφές τουριστικής ή ψυχαγωγικής δραστηριότητας (Rodosthenous, 2016). Συνεπώς, είναι σύνηθες το φαινόμενο ευσεβείς προσκυνητές, οι οποίοι αναζητούν μια αυθεντική θρησκευτική εμπειρία, να συνυπάρχουν με τουρίστες που ενδιαφέρονται κυρίως για την πολιτιστική ή ιστορική αξία του ιερού τόπου, καθώς και με άλλες ομάδες πιστών (Κουρκουβάτη, 2006).

Σχετικά με τον θρησκευτικό τουρισμό πολιτιστικού ενδιαφέροντος, οι άνθρωποι επισκέπτονται συχνά θρησκευτικούς χώρους και μνημεία για την πολιτιστική τους αξία και όχι για θρησκευτικούς λόγους. Αυτά τα μέρη μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για την ιστορία, την αρχιτεκτονική και την εικονογραφία μιας συγκεκριμένης θρησκείας. Ακόμα κι αν κάποιος δεν ανήκει στη θρησκεία που ασκείται σε ένα συγκεκριμένο μνημείο, μπορεί να το εκτιμήσει από φιλοσοφική και πολιτιστική σκοπιά (Μαυρίδου, 2016).

Ενότητα 2η: Πολιτιστική κληρονομιά

Το παρελθόν αποτελεί μια άγνωστη γη, που κάθε λαός θα πρέπει να σταματήσει να αγνοεί και να αρχίσει να τη μαθαίνει. Χωρίς να κατανοήσουμε το παρελθόν μας, δεν μπορούμε να καλλιεργήσουμε και να προωθήσουμε την πολιτιστική ιστορία του έθνους μας, να την εξελίσσουμε στο σήμερα και να την προάγουμε στο μέλλον. Σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνεται η πολιτιστική κληρονομιά, η σημασία της οποίας αναγνωρίζεται ευρέως. Ως εκ τούτου, τα κράτη είναι υποχρεωμένα να αντιμετωπίζουν την πολιτιστική κληρονομιά με τη μέγιστη ευλάβεια και φροντίδα, κάνοντας ό,τι περνά από το χέρι τους για να τη διατηρήσουν και να την αξιοποιήσουν σωστά. Η διατήρηση των πολιτιστικών παραδόσεων

προϋποθέτει την εφαρμογή διδαγμάτων από το παρελθόν. Είναι ένας τρόπος δημιουργίας και βελτίωσης του πολιτισμού, κυρίως στην εποχή μας. Η πολιτιστική κληρονομιά παλαιότερα είχε την έννοια της κληροδοσίας, ενώ σήμερα συνιστά πρακτική ανάδειξης και εξύμνησης του παρελθόντος (Macdonald, 2006). «Κάθε αντικείμενο που έχει σημασία για την αρχαιολογία, την προϊστορία, την ιστορία, τη λογοτεχνία, την τέχνη ή την επιστήμη ονομάζεται πολιτιστικό αγαθό. Πιο αναλυτικά, ως τέτοιο αγαθό θεωρείται κάθε υλική ή άυλη δημιουργία του ανθρώπου, που κατείχε (Καραλή, 1998):

- χρηστική αξία (σκεύη οικιακής χρήσης, εργαλεία, κοσμήματα, όπλα κτλ.)
- συμβολική λειτουργία (λατρευτικά αντικείμενα, εθνικά σύμβολα, οικογενειακά κειμήλια κτλ.),
- πνευματική αποστολή (ποιητική δημιουργία, ιστορικά συγγράμματα, φιλοσοφικά κείμενα, επιστημονικές διατριβές κτλ.),

και σήμερα αποτελεί απλώς ένα στοιχείο που διασώθηκε και μας παραπέμπει στις αντιλήψεις, στα επιτεύγματα και στον τρόπο ζωής του παρελθόντος.

Τα πολιτιστικά αγαθά μπορούν να ταξινομηθούν με βάση διαφορετικά κριτήρια, όπως:

- τον χρόνο δημιουργίας τους,
- τον τόπο δημιουργίας τους,
- τη σημασία τους και
- το είδος τους».

Χρονολογικά, έχουν επικρατήσει οι συμβατικές διαιρέσεις σε περιόδους που καθιερώθηκαν από τις επιστήμες της ιστορίας και της αρχαιολογίας, οι οποίες είναι όμως χρήσιμες για την επιστημονική κατανόηση. Έτσι, όταν αναφερόμαστε στα πολιτιστικά αγαθά της Ελλάδας, η ταξινόμηση περιλαμβάνει προϊστορικές περιόδους (νεολιθική, εποχή του χαλκού, κυκλαδικός, μινωικός, μυκηναϊκός πολιτισμός κ.ά.), καθώς και κλασικά, ελληνιστικά, ρωμαϊκά, πρωτοχριστιανικά, βυζαντινά (παλαιοχριστιανικά, μεσοβυζαντινά, υστεροβυζαντινά), βενετσιάνικα, γενοβέζικα, μεταβυζαντινά, οθωμανικά, ιταλικά, νεότερα και παραδοσιακά πολιτιστικά δημιουργήματα. Αντίστοιχα, στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Κληρονομιάς, η κατηγοριοποίηση αναφέρεται σε ρωμαϊκά, γοτθικά, αναγεννησιακά, μπαρόκ, νεοκλασικά, νεοαναγεννησιακά, αρ νουβό, αρ ντεκό, καθώς και σε μοντέρνα και μεταμοντέρνα έργα, τα οποία εκτείνονται χρονικά από τον Μεσαίωνα έως σήμερα (Καραλή, 1998).

Η ταξινόμηση των πολιτιστικών αγαθών με βάση τον τόπο προέλευσής τους μπορεί αρχικά να οργανωθεί κατά ηπείρους, οδηγώντας σε κατηγορίες όπως «Ευρωπαϊκή», «Ασιατική», «Αφρικανική» και «Ωκεανική» τέχνη. Συμπληρωματικά, είναι εφικτή η περιφερειακή ταξινόμηση, όπως «Λατινοαμερικανική» τέχνη ή η κατηγοριοποίηση περιοχών που εκτείνονται ανάμεσα σε διαφορετικές ηπείρους, όπως η «Μεσογειακή» ή η «Αραβική» τέχνη. Στην ίδια λογική εντάσσεται και η ταξινόμηση της θρησκευτικής κληρονομιάς, καθώς μπορεί να γίνει γεωγραφικός προσδιορισμός πληθυσμών που ανήκουν σε περισσότερα του ενός θρησκευτικά δόγματα, όπως χριστιανικό, ισλαμικό, ινδουιστικό, εβραϊκό κ.ά. (Καραλή, 1998).

Η πολιτιστική κληρονομιά ενός τόπου περιλαμβάνει το σύνολο των υλικών και άυλων αγαθών που συγκροτούν την ιστορική μνήμη των ανθρώπων που τον κατοικούν. Αναφέρεται σε όλα όσα έχουν δημιουργηθεί κατά το παρελθόν και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την πολιτισμική εξέλιξη κάθε κοινωνίας. Η πολιτιστική κληρονομιά διακρίνεται σε υλική και άυλη μορφή. Η ακίνητη κληρονομιά περιλαμβάνει φυσικά αντικείμενα και τόπους που συνδέονται με το έδαφος ή εντάσσονται οργανικά σε κτίσματα, όπως αρχιτεκτονικά μνημεία, ιστορικές πόλεις, χώροι μνήμης, πολιτιστικά τοπία, σπάνια

οικοσυστήματα, ταφικά μνημεία, τοιχογραφίες, επιτοίχια ψηφιδωτά κ.ά. (Καραλή, 1998). Κάθε αντικείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί μνημείο, εφόσον αποτελεί έργο ή χώρο που έχει διασωθεί από το παρελθόν έως το παρόν, ενώ απαιτείται η προστασία του για τη διατήρηση των μηνυμάτων, των πληροφοριών ή της συμβολικής του αξίας. Η λέξη «μνημείο» προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα μνάομαι–μιμνήσκω, που σημαίνει «θυμάμαι», «προειδοποιώ», «παραδίδω ως υπόμνηση στους επερχόμενους». Ο ορισμός αυτός είναι ευρύς· συνεπώς, για την ακριβέστερη αποσαφήνιση του τι συνιστά μνημείο καθορίστηκαν τέσσερα βασικά κριτήρια:

- η πρωτοτυπία ή η γνησιότητά,
- η ιστορικότητά,
- η ποιότητά και
- το μήνυμα που εκπέμπει.

Εάν ένα αντικείμενο πληροί μόνο ορισμένα από τα παραπάνω κριτήρια, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μνημείο. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Χάρτη της Βενετίας (1964), ο όρος «ιστορικό μνημείο» δεν περιορίζεται πλέον στο μεμονωμένο αρχιτεκτονικό ή καλλιτεχνικό έργο, αλλά επεκτείνεται και σε «αστική ή αγροτική τοποθεσία που μαρτυρεί έναν ιδιαίτερο πολιτισμό, μια ενδεικτική εξέλιξη ή ένα ιστορικό γεγονός» (Εγκυκλοπαίδεια Νέα Δομή).

Ως θρησκευτικό μνημείο ορίζεται κάθε υλικό πολιτιστικό αγαθό — όπως ναός, μοναστήρι, προσκύνημα ή ιερός τόπος — το οποίο έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο μιας οργανωμένης θρησκευτικής παράδοσης και συνδέεται άμεσα με τη λατρευτική πρακτική, τη θρησκευτική πίστη και τη συλλογική μνήμη μιας κοινότητας. Τα θρησκευτικά μνημεία φέρουν ιστορική, αρχιτεκτονική, καλλιτεχνική και συμβολική αξία και λειτουργούν ως φορείς πολιτιστικής κληρονομιάς αποτυπώνοντας τη διαχρονική σχέση θρησκείας, κοινωνίας και πολιτισμού (Καραλή, 1998).

Σύμφωνα με τον Χάρτη της Βενετίας (1964), η έννοια του μνημείου δεν περιορίζεται στο μεμονωμένο αρχιτεκτονικό ή καλλιτεχνικό έργο, αλλά περιλαμβάνει και το σύνολο των χώρων που μαρτυρούν έναν ιδιαίτερο πολιτισμό, μια ιστορική εξέλιξη ή ένα σημαντικό γεγονός. Στο πλαίσιο αυτό, τα θρησκευτικά μνημεία νοούνται ως ιστορικά τεκμήρια με πνευματική και κοινωνική διάσταση, τα οποία απαιτούν προστασία και διατήρηση λόγω της πολιτισμικής και συμβολικής τους σημασίας.

Παράλληλα, σύμφωνα με τη θεώρηση της UNESCO, τα θρησκευτικά μνημεία εντάσσονται στην πολιτιστική κληρονομιά των λαών, καθώς αποτελούν έκφραση άυλων αξιών, θρησκευτικών παραδόσεων και ταυτοτήτων, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Ως εκ τούτου, τα θρησκευτικά μνημεία δεν λειτουργούν μόνο ως τόποι λατρείας, αλλά και ως μέσα πολιτιστικής έκφρασης και διατήρησης της ιστορικής μνήμης.

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα θρησκευτικά μνημεία μπορούν να οριστούν επιπλέον ως βιωματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τη θρησκευτική παράδοση, την ιστορία και τον πολιτισμό μέσα από άμεση εμπειρία, παρατήρηση και ερμηνεία.

Ενότητα 3η: Σχολικές εκδρομές

Οι σχολικές εκδρομές, όταν εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συχνά επιτελούν ουσιαστικό παιδαγωγικό ρόλο, καθώς προσφέρουν στον μαθητή μορφωτικές εμπειρίες και εμπλουτίζουν τις γνώσεις του, ιδιαίτερα στον πολιτισμικό τομέα (Καλφιώτης, 1972). Παράλληλα, συμβάλλουν στην

ενίσχυση του τουρισμού και προάγουν τη μάθηση που προκύπτει μέσα από την επαφή με τον πολιτισμό (Καλφιώτης, 1972). Σε πολλά θρησκευτικά μνημεία παρατηρείται η συνύπαρξη στοιχείων της χριστιανικής παράδοσης με άλλες πολιτισμικές επιρροές, γεγονός που αναδεικνύει τον διαχρονικό διάλογο μεταξύ πίστης και πολιτισμού (Κογκούλης, 2014). Τέτοιου είδους επισκέψεις μπορούν επίσης να υποστηρίξουν τους στόχους της χριστιανικής αγωγής και της κατήχησης, ιδίως όταν περιλαμβάνουν την επίσκεψη σε ναούς ή μοναστήρια (Κογκούλης, 2014). Παράλληλα, παρέχουν στον μαθητή την ευκαιρία να διερευνήσει την πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή τη συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμών σε έναν τόπο ή σε ένα μνημείο, και να αξιολογήσει την ιδιαίτερη συμβολή του καθενός (Κογκούλης, 2014). Στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, ο μαθητής είναι σε θέση να αναγνωρίζει σύμβολα που αντανακλούν τον πολιτισμό και τα οποία συναντώνται κατεξοχήν σε θρησκευτικούς χώρους (Στογιαννίδης, 2014). Οι σχολικές εκδρομές θεωρούνται ένα από τα σημαντικότερα μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελούν πλέον αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής ζωής. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να έχουν πάντοτε τον ίδιο χαρακτήρα ή τον ίδιο σκοπό, προκειμένου να συμβάλλουν ολοκληρωμένα στη διαμόρφωση και τη μόρφωση του μαθητή.

Οι σκοποί των σχολικών εκδρομών μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Βαλάκης, 1917):

α) Σωματική ανάπτυξη: Η συμμετοχή σε εκδρομικές δραστηριότητες συμβάλλει στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης του μαθητή, ενισχύοντας την καρδιακή λειτουργία, το μυϊκό σύστημα, την αναπνευστική ικανότητα και συνολικά την υγεία του.

β) Καλλιέργεια εσωτερικών διαθέσεων: Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να προάγει τη συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή, αναδεικνύοντας τα οφέλη της επαφής με το φυσικό περιβάλλον και περιορίζοντας τις αρνητικές επιρροές του κοινωνικού πλαισίου.

γ) Ηθική αγωγή: Οι εκδρομές συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του ήθους και των αξιών των μαθητών.

δ) Ενίσχυση της βούλησης: Η αντιμετώπιση απαιτητικών φυσικών ή πρακτικών προκλήσεων —όπως η ανάβαση σε ένα δύσβατο βουνό— ενδυναμώνει την επιμονή και την αυτοπεποίθηση του μαθητή.

ε) Καλλιέργεια φιλοπατρίας: Μέσω της γνωριμίας με ιστορικούς τόπους, γεγονότα και τοπικές παραδόσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν βαθύτερη σύνδεση με την πατρίδα τους και την πολιτισμική της κληρονομιά.

στ) Περιβαλλοντική και τοπική ευαισθητοποίηση: Η άμεση επαφή με τον τόπο επίσκεψης ενισχύει την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση της ιδιαίτερης αξίας του.

ζ) Προώθηση της κοινωνικής επικοινωνίας: Οι μαθητές έρχονται πιο κοντά μεταξύ τους αναπτύσσοντας δεσμούς συνεργασίας, συμπάθειας και αλληλεπίδρασης.

η) Καλλιέργεια πειθαρχίας: Η τήρηση κανόνων και οργάνωσης κατά τη διάρκεια της εκδρομής συνεχίζει να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

θ) Ανάπτυξη παρατηρητικότητας και κριτικής σκέψης: Οι μαθητές μαθαίνουν να παρατηρούν προσεκτικά το περιβάλλον, να αξιολογούν καταστάσεις και να υιοθετούν στάσεις αποδοχής ή απόρριψης με βάση τα δεδομένα που συλλέγουν.

ι) Εναλλακτικές μορφές μάθησης: Η απομάκρυνση από το τυπικό σχολικό περιβάλλον προσφέρει μια διαφορετική μαθησιακή εμπειρία, η οποία συμβάλλει στην ανανέωση του ενδιαφέροντος και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών.

ια) Ζωντάνια και εξωστρέφεια: Οι εκδρομές ενισχύουν τη διάθεση, την ενεργητικότητα και την κοινωνική εξωστρέφεια των μαθητών.

ιβ) Δημιουργία θετικών αναμνήσεων: Οι εμπειρίες των εκδρομών συχνά διαμορφώνουν μόνιμες, ευχάριστες μνήμες, οι οποίες συνοδεύουν το παιδί στην πορεία της ζωής του.

ιγ) Πνευματική ανάπτυξη: Οι εκδρομές προσφέρουν ερεθίσματα που διευρύνουν τον πνευματικό ορίζοντα των μαθητών και υποστηρίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Συμπερασματικά, οι σχολικές εκδρομές αποτελούν ουσιώδες παιδαγωγικό μέσο, καθώς συμβάλλουν ουσιαστικά στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Μέσα από τη βιωματική εμπειρία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επαφή με πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά ερεθίσματα, ενισχύουν όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και την ηθική, συναισθηματική και κοινωνική αγωγή των μαθητών. Κατά συνέπεια, οι σχολικές εκδρομές δεν λειτουργούν απλώς ως συμπληρωματική δραστηριότητα της σχολικής ζωής, αλλά ως αναπόσπαστο στοιχείο της παιδείας, το οποίο προάγει την ολόπλευρη διαπαιδαγώγηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ενότητα 4η: Σύνδεση εκπαιδευτικού θρησκευτικού τουρισμού και βιωματικής μάθησης

Ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός αποτελεί μια σύνθετη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνδυάζει τη μελέτη της θρησκευτικής παράδοσης με την άμεση επαφή του μαθητή με χώρους πολιτιστικής και ιστορικής αξίας. Μέσα από την επίσκεψη σε μνημεία πίστης, τόπους λατρείας, μουσεία και χώρους πολιτιστικής μνήμης, ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να προσεγγίσει την πολιτιστική κληρονομιά όχι μόνο θεωρητικά αλλά και βιωματικά. Οι εκπαιδευτικές αυτές επισκέψεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση πλαισίων κατανόησης της ιστορικής συνέχειας, της θρησκευτικής παράδοσης και της πολιτισμικής ποικιλότητας, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός λειτουργεί ως μέσο καλλιέργειας πολιτιστικής συνείδησης. Η επαφή των μαθητών με μνημεία της χριστιανικής, αλλά και άλλων θρησκευτικών παραδόσεων, τους επιτρέπει να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι θρησκείες συνέβαλαν στη διαμόρφωση του πολιτισμού και της τέχνης. Η παρατήρηση αρχιτεκτονικών μορφών, αγιογραφιών, συμβολισμών και υλικών στοιχείων της λατρείας ενισχύει τη γνώση τους σχετικά με την πολιτιστική εξέλιξη και τις διαφορετικές εκφράσεις της ανθρώπινης δημιουργικότητας.

Επιπλέον, η βιωματική μάθηση ενισχύεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία ανακάλυψης. Η μετάβαση από τον σχολικό χώρο στον πραγματικό τόπο μνήμης επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν στην πράξη όσα διδάσκονται θεωρητικά. Το περιβάλλον του μνημείου λειτουργεί ως «ζωντανό εργαστήριο», μέσα στο οποίο η γνώση αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο και μορφή. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την εμπειρία αυτή για την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων, που συνδέουν την ιστορία, τα θρησκευτικά, την τέχνη και τη γεωγραφία.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός συμβάλλει καθοριστικά στην προώθηση της πολιτιστικής αγωγής, της ηθικής καλλιέργειας, της παιδείας και της κοινωνικής συνοχής. Μέσα από την επαφή με διαφορετικές παραδόσεις, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα. Καλλιεργείται έτσι μια στάση ανοχής, διαλόγου και κατανόησης, στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη δημοκρατικών και ενεργών πολιτών.

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού θρησκευτικού τουρισμού στην πράξη αναδεικνύεται ιδιαίτερα μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε οργανωμένες επισκέψεις σε μνημεία θρησκευτικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Οι χώροι αυτοί —όπως αρχαιολογικοί τόποι, ναοί, μονές, μουσεία και ιστορικά τοπία— λειτουργούν ως φυσικά «εργαστήρια» γνώσης, όπου ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με το υλικό και άυλο πολιτιστικό απόθεμα.

Η μετάβαση από τη θεωρητική διδασκαλία μέσα στην τάξη στη ζωντανή εμπειρία ενός χώρου λατρείας ή ενός αρχαιολογικού μνημείου δημιουργεί μια μοναδική παιδαγωγική δυναμική. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν αρχιτεκτονικά στοιχεία, να αναγνωρίσουν μορφές τέχνης, να εντοπίσουν σύμβολα και να ερμηνεύσουν ιστορικές αφηγήσεις, ενεργοποιώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης και πολιτισμικής ανάλυσης. Παράλληλα, η παρουσία τους σε χώρους θρησκευτικής λειτουργίας ενισχύει την κατανόηση της τελετουργίας, της πνευματικότητας και των κοινωνικών λειτουργιών που επιτελούν οι θρησκευτικοί χώροι.

Οι ξεναγήσεις αυτού του τύπου συμβάλλουν καθοριστικά στη σύνδεση του μαθητή με την πολιτιστική του κληρονομιά. Η βιωματική εμπειρία δημιουργεί συναισθηματική εμπλοκή, ενισχύει τη μνήμη και προάγει την εσωτερίκευση των γνώσεων. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία (π.χ. παρατήρηση, καταγραφή, διάλογος με τον ξεναγό, ερωτήσεις, ομαδικές δραστηριότητες) ενισχύει την έννοια της συνεργατικής μάθησης.

Οι φωτογραφίες που ακολουθούν καταγράφουν χαρακτηριστικά παραδείγματα της «θεωρίας σε εφαρμογή», παρουσιάζοντας μαθητές να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ξεναγήσεις σε διαφορετικά περιβάλλοντα:

– σε αρχαιολογικό χώρο, όπου μελετούν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος,

– σε χριστιανικό ναό, όπου παρατηρούν εικονιστικά και αρχιτεκτονικά στοιχεία,

– σε μοναστηριακό συγκρότημα, όπου βιώνουν τη μοναστηριακή παράδοση και την πνευματικότητα του τόπου.

Οι εμπειρίες αυτές αποτελούν απτά παραδείγματα εφαρμογής των αρχών της πολιτιστικής αγωγής και της βιωματικής μάθησης, αποδεικνύοντας στην πράξη τον εκπαιδευτικό ρόλο του θρησκευτικού τουρισμού.

Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός συνιστά ένα σύγχρονο και πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο υπερβαίνει την παραδοσιακή προσέγγιση της σχολικής γνώσης και εντάσσει τον μαθητή σε μία ευρύτερη διαδικασία πολιτισμικής κατανόησης και βιωματικής εμπειρίας. Η ανάλυση των βασικών ορισμών του τουρισμού, του θρησκευτικού τουρισμού και της εκπαιδευτικής διάστασής του έδειξε ότι ο συγκεκριμένος τομέας χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία, καθώς μπορεί να ανταποκριθεί τόσο σε πνευματικά όσο και σε πολιτιστικά ή παιδαγωγικά κίνητρα.

Η πολιτιστική κληρονομιά, υλική και άυλη, λειτουργεί ως θεμέλιο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, καθώς παρέχει τα ερεθίσματα που χρειάζονται οι μαθητές για να αναπτύξουν ιστορική συνείδηση, πολιτισμική ευαισθησία και σεβασμό στη θρησκευτική διαφορετικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, οι σχολικές εκδρομές αποκτούν ρόλο που υπερβαίνει την ψυχαγωγία, μετατρεπόμενες σε πεδία ενεργητικής μάθησης και κοινωνικοποίησης. Η βιωματική προσέγγιση που προσφέρουν επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με πραγματικά πολιτισμικά αντικείμενα και τόπους, ενισχύοντας βαθύτερα τη μαθησιακή διαδικασία.

Η διερεύνηση της πρακτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού θρησκευτικού τουρισμού φανέρωσε ότι η άμεση επαφή των μαθητών με αρχαιολογικούς χώρους, ναούς και μοναστηριακά συγκροτήματα δημιουργεί ισχυρά μαθησιακά οφέλη: καλλιεργείται η παρατήρηση, η ερμηνεία, η κριτική σκέψη και η κατανόηση της ιστορικής συνέχειας. Παράλληλα, οι βιωματικές εμπειρίες ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή, τη συνεργατικότητα και τη διαπολιτισμική επίγνωση, καθιστώντας τη μάθηση ουσιαστική και διαρκή.

Τα θρησκευτικά και πολιτιστικά μνημεία που επισκέπτεται ο μαθητής λειτουργούν ως ζωντανοί φορείς ιστορικής συνέχειας, συνδέοντας οργανικά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με το παρελθόν, μέσα από τα υλικά και συμβολικά ίχνη που φέρουν τα μνημεία, βιώνει το παρόν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ξενάγησης και της αλληλεπίδρασης με τον χώρο, και ταυτόχρονα καλείται να στοχαστεί το μέλλον. Το μέλλον αυτό διαμορφώνεται μέσα από την καλλιέργεια της ευθύνης για τη διατήρηση, την προστασία και την ανάδειξη της πολιτιστικής και θρησκευτικής κληρονομιάς, καθώς και μέσω της μετάδοσης της γνώσης και της αξίας των μνημείων στις επόμενες γενιές. Με τον τρόπο αυτό, τα μνημεία μετατρέπονται σε δυναμικά παιδαγωγικά μέσα που ενισχύουν την ιστορική συνείδηση, την πολιτισμική ευαισθησία και τη συνειδητή συμμετοχή των μαθητών στη διαφύλαξη της συλλογικής μνήμης.

Συνολικά, ο εκπαιδευτικός θρησκευτικός τουρισμός αναδεικνύεται σε έναν αποτελεσματικό μηχανισμό καλλιέργειας πολιτισμικής συνείδησης, θρησκευτικού γραμματισμού και κοινωνικής κατανόησης. Παράλληλα, προάγει την ενεργή συμμετοχή, την παρατήρηση, την κριτική προσέγγιση και την προσωπική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιοποίηση των θρησκευτικών μνημείων και της πολιτιστικής κληρονομιάς στο πλαίσιο της εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς εναλλακτική διδακτική πρακτική, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων, πολιτισμικά ευαίσθητων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών.

Στο πλαίσιο της παρουσίασης PowerPoint θα ενσωματωθούν προσωπικές φωτογραφίες από εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών σε αρχαιολογικούς χώρους και θρησκευτικά μνημεία, όπως εκκλησίες και μοναστήρια. Η οπτική αυτή τεκμηρίωση συμβάλλει στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, αναδεικνύοντας τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την άμεση εμπειρία και ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, υποστηρίζει την καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, της πολιτισμικής ευαισθησίας και της ουσιαστικής προσέγγισης της θρησκευτικής και πολιτιστικής κληρονομιάς.

Βιβλιογραφία

Βαλάκης, Παύλος. (1917). Περί σχολικών εκδρομών: ήτοι εκδρομών σχολείων παντός είδους: Δημοτικών, Ελληνικών, Γυμνασίων, Παρθεναγωγείων και Εμπορικών Σχολών. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 1917.

Βενετσανοπούλου, Μάρω. (2001). Η κρατική συμβολή στον τουρισμό. Εναλλακτικές μορφές τουρισμού. Αθήνα: Εκδόσεις Interbook.

Καλφιώτης, Σταύρος. (1972). *Εισαγωγή εις την θεωρίαν του τουρισμού*. Αθήνα: Κούρος.

Καραλή, Ε. (1998). Πολιτιστική κληρονομιά και εκπαίδευση. Αθήνα.

Καραλή Λίλιαν. (1998). Λεξικό Αρχαιολογικών – Περιβαλλοντικών Όρων, Αθήνα.

Κογκούλης, Ιωάννης. (2014). *Κατηχητική και χριστιανική παιδαγωγική*. 3η εκδ. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Κόπτσης, Αλέξανδρος. (2005). Η βιωματική διδασκαλία των θρησκευτικών εννοιών: Θεωρητική προσέγγιση – πειραματική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Copy City.

Κουρκουβάτη, Παρασκευή. (2016). *Οι απαρχές του Χριστιανικού προσκυνήματος: Αναζητήσεις και μεταμορφώσεις.* (Διδακτορική διατριβή). Βόλος: Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαυρίδου, Σοφία. (2016). Η αναπτυξιακή διάσταση και η στρατηγική marketing του θρησκευτικού τουρισμού. Στο Β' Πανελλήνιο συνέδριο προσκυνηματικών περιηγήσεων: Οι προσκυνηματικές περιηγήσεις, ως μοχλός τουριστικής ανάπτυξης. Η περίπτωση της Πιερίας, Πιερία, 25 – 26 Νοεμβρίου 2016. Ανακτήθηκε από: https://www.ecclesiagreece.gr/greek/holysynod/commitees/tourism/b_mavridou.pdf

Μητροπούλου, Βασιλική. (2007). *Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Σιταράς, Θωμάς. & Τζένος, Χρήστος. (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία του τουρισμού*. Αθήνα: Interbooks.

Στογιαννίδης, Αθανάσιος. Η διδασκαλία των λατρευτικών συμβόλων της Ορθόδοξης Καθολικής Εκκλησίας στο μάθημα των θρησκευτικών: διδακτική – θεωρητική προσέγγιση με βάση την αναλυτική ψυχολογία, την ερμηνευτική και τη σημειωτική. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 2014.

Macdonald, Sharon. (2006). *A Companion to Museum Studies*. USA: BlackwellPublishing.

Mitropoulou, Vasiliki. (2004). Contemporary educational issues in digital school: implementations in intercultural and religious education. Thessaloniki: Ostracon.

Rodosthenous, Nicos. (2016). Worshiping pilgrimage and religious tourism in Greece and Cyprus during ancient times. Στο *Tourismos: An international multidisciplinary journal of tourism.* Volume 11. Number 2. (σσ. 120 – 145). Doi: 10.26215/tourismos.v11i2.470

Νόμος 4582/2018, άρθρο 15, Θρησκευτικός – προσκυνηματικός τουρισμός – ορισμός (ΦΕΚ 208/Α'/11-12-2018)

Νόμος 4582/2018, άρθρο 19, Εκπαιδευτικός τουρισμός (ΦΕΚ 208/Α'/11-12-2018)

Χάρτης της Βενετίας (1964). Διεθνής Χάρτης για τη Διατήρηση και την Αποκατάσταση Μνημείων και Τοποθεσιών, άρθρο 1.

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

UNESCO (1972). Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage

Όταν η τάξη γίνεται καμβάς: μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη

Ελένη Γώγου
Εικαστικός ΠΕ 08

Περίληψη

Η εισήγηση εξετάζει την αξιοποίηση της τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου στη μαθησιακή διαδικασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η τέχνη προσεγγίζεται ως μέσο ολιστικής μάθησης που ενισχύει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, προσφέροντας ευκαιρίες σε όλους για δημιουργική έκφραση, συνεργασία και αναστοχασμό. Μέσα από τη διαθεματική ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών η διδασκαλία μετατρέπεται σε μια βιωματική εμπειρία που ενεργοποιεί την περιέργεια, τη φαντασία και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Η εργασία παρουσιάζει παραδείγματα εκπαιδευτικών πρακτικών που υλοποιήθηκαν σε τάξεις Δημοτικού, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Η τέχνη αναδεικνύεται ως καταλύτης για τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία και την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού με τη βοήθεια της βιωματικής μάθησης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση της τέχνης συμβάλλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συμμετοχικότητα, την αυτορρύθμιση και καλλιεργεί δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως η επικοινωνία και η συνεργατικότητα. Συμπερασματικά, η τέχνη δεν λειτουργεί ως συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ως θεμελιώδης συνιστώσα μιας ανθρωποκεντρικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, ικανής να μετασχηματίσει τη σχολική κουλτούρα και να ενισχύσει τη μάθηση.

Λέξεις Κλειδιά: Δημιουργική μάθηση , Παιδαγωγική της τέχνης, Διαθεματικότητα, Ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση αντιμετωπίζει την πρόκληση να προετοιμάσει τους μαθητές όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων, αλλά και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες στον 21ο αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση. Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη αναδεικνύεται σε καθοριστικό παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για ολιστική μάθηση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Σύμφωνα με τις αρχές της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984) και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 1978), η γνώση οικοδομείται μέσα από την εμπειρία, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργική έκφραση. Η εικαστική και γενικότερα η καλλιτεχνική παιδεία επιτρέπει τη σύνδεση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων, ενισχύοντας την αυτοέκφραση, την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σημασία της τέχνης ως μέσου βιωματικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στη διαθεματική της αξιοποίηση και στην ικανότητά της να μετασχηματίζει τη σχολική εμπειρία. Υιοθετώντας μια διαθεματική προσέγγιση, όπως προτείνεται από τη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία (Beane, 1997), η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και ενισχύει τη νοηματοδότηση της μάθησης. Μέσα από παραδείγματα

εφαρμοσμένων πρακτικών, εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές κινητοποιούνται να αναστοχαστούν, να δημιουργήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση.

Επιπλέον, αναδεικνύεται η συμβολή της τέχνης στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, σε συμφωνία με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2009), το οποίο προάγει τη συμμετοχικότητα, την αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία και η συνεργατικότητα. Συνολικά, η τέχνη δεν αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ως θεμελιώδης συνιστώσα μιας ανθρωποκεντρικής παιδαγωγικής προσέγγισης, ικανής να ενισχύσει τη μάθηση και να συμβάλει στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η καλλιτεχνική παιδεία αποτελεί έναν καθοριστικό άξονα της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών, ενσωματώνοντας γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης. Σύμφωνα με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η τέχνη δεν περιορίζεται στη δημιουργία αισθητικά ευχάριστων έργων, αλλά λειτουργεί ως μέσο μετασχηματιστικής μάθησης, μέσω της οποίας οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και δημιουργικότητα. Η βιωματική εμπλοκή με την τέχνη ενθαρρύνει τον μαθητή να αναστοχαστεί, να ερμηνεύσει και να αναδιαμορφώσει την προσωπική του γνώση, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και την αυτορρύθμιση στη μαθησιακή διαδικασία.

Η έννοια της βιωματικής μάθησης αποτελεί κεντρικό θεωρητικό πυλώνα της παρούσας εργασίας. Η βιωματική μάθηση προϋποθέτει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από ενεργή εμπλοκή και εμπειρία, αντί για παθητική λήψη πληροφοριών. Σύμφωνα με τον David Kolb (1984), η μάθηση είναι μια διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Στην τέχνη, αυτό μεταφράζεται σε έναν συνεχή κύκλο από τη συγκεκριμένη καλλιτεχνική δράση στον στοχασμό και την εννοιοποίηση. Παράλληλα, η προσέγγιση του John Dewey αναδεικνύει την "εκπαίδευση μέσω της εμπειρίας", όπου το καλλιτεχνικό έργο δεν είναι το τέλος, αλλά το μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η καλλιτεχνική δημιουργία προσφέρει ένα φυσικό περιβάλλον για την ανάπτυξη αυτής της διαδικασίας, καθώς η ενασχόληση με έργα τέχνης, η παρατήρηση, η ανάλυση και η παραγωγή καλλιτεχνικών έργων επιτρέπουν την ενεργοποίηση πολλαπλών νοητικών, συναισθηματικών και αισθητηριακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η τέχνη λειτουργεί ως μέσο έκφρασης για μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και πολιτισμικά υπόβαθρα, ενισχύοντας την συμπερίληψη και τη συμμετοχικότητα στην τάξη.

Η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει περαιτέρω την αποτελεσματικότητα της τέχνης στην εκπαίδευση. Συνδέοντας την τέχνη με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστορία ή η περιβαλλοντική εκπαίδευση, δημιουργείται ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον όπου οι γνώσεις δεν αντιμετωπίζονται αποσπασματικά, αλλά ως αλληλένδετα στοιχεία ενός ευρύτερου γνωστικού πλαισίου. Η διαθεματικότητα διευκολύνει την κατανόηση σύνθετων εννοιών, προάγει την περιέργεια και ενθαρρύνει τη μεταφορά γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης (Καλοπάνα, 2024).

Σημαντική διάσταση της παιδαγωγικής της τέχνης είναι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και συλλογική δημιουργία, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Η ενεργή συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τα συναισθήματα των άλλων, και να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη που καλλιεργείται μέσα από την τέχνη αποτελεί θεμέλιο για την κοινωνική συνοχή και την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Η κριτική διάσταση της τέχνης αναδεικνύει την αξία της ως εργαλείου για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού. Η εμπλοκή με έργα τέχνης ενθαρρύνει την αναστοχαστική σκέψη και την αξιολόγηση πληροφοριών, προωθώντας την ικανότητα του μαθητή να θέτει ερωτήματα, να ερμηνεύει διαφορετικές οπτικές και να διαμορφώνει τεκμηριωμένες απόψεις. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, η τέχνη δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο έκφρασης, αλλά ως εργαλείο ενεργούς μάθησης, όπου οι μαθητές γίνονται συν-δημιουργοί γνώσης και κριτικοί παρατηρητές του κόσμου γύρω τους.

Η συμπερίληψη και η ισότητα αποτελούν επίσης βασικές αρχές της παιδαγωγικής της τέχνης. Η δυνατότητα έκφρασης μέσα από διάφορες μορφές τέχνης π.χ. ζωγραφική, γλυπτική, θεατρική δραστηριότητα, μουσική ή πολυτροπική έκφραση, επιτρέπει τη συμμετοχή μαθητών με διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες και πολιτισμικό υπόβαθρο, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που αναγνωρίζει και αξιοποιεί τη μοναδικότητα κάθε μαθητή. Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο, καθώς η τέχνη λειτουργεί ως "εργαλείο σκαλωσιάς" (scaffolding), επιτρέποντας σε μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα να επικοινωνήσουν σε ένα συμβολικό επίπεδο που υπερβαίνει τους γλωσσικούς περιορισμούς.

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική της τέχνης ενσωματώνει τη διαθεματικότητα, τη βιωματική μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική ανάπτυξη, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για τη δημιουργία μιας σύγχρονης, συμμετοχικής και ανθρωποκεντρικής σχολικής κουλτούρας. Η αναγνώριση της τέχνης ως θεμελιώδους παιδαγωγικού εργαλείου καθιστά δυνατή τη μετατροπή της τάξης σε χώρο όπου η μάθηση γίνεται ενεργητική, δημιουργική και βιωματική, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται να γίνουν ενεργοί, συνειδητοποιημένοι και δημιουργικοί πολίτες.

Ανάλυση της Ενσωμάτωσης της Τέχνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί ένα μεθοδικά σχεδιασμένο πλαίσιο που συνδυάζει βιωματική, διαθεματική και συμμετοχική μάθηση. Η τέχνη δεν περιορίζεται σε απλή αισθητική δραστηριότητα, αλλά λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, προάγοντας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την προσωπική τους έκφραση. Η χρήση της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει ευκαιρίες για σύνδεση θεωρίας και πρακτικής, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και την κατανόηση σύνθετων εννοιών με τρόπο προσβάσιμο και ελκυστικό για παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών.

Ένας από τους βασικούς τρόπους ενσωμάτωσης της τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η βιωματική μάθηση. Μέσα από δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η κατασκευή κολλάζ ή η συμμετοχή σε θεατρικά παιχνίδια, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, παρατηρώντας, δημιουργώντας και αναστοχαζόμενοι. Η βιωματική προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν την προσωπική τους εμπειρία με τη γνώση, διευκολύνοντας την κατανόηση αφηρημένων εννοιών μέσω συγκεκριμένων πρακτικών εφαρμογών . Για παράδειγμα, η δημιουργία μιας ομαδικής τοιχογραφίας για οικολογικά θέματα συνδέει τη ζωγραφική με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενισχύοντας ταυτόχρονα δεξιότητες συνεργασίας και υπευθυνότητας.

Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί δεύτερο κρίσιμο τρόπο εφαρμογής. Η τέχνη μπορεί να ενσωματωθεί σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες ή η ιστορία, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη γνώση ως ολοκληρωμένο σύνολο. Για παράδειγμα, η δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων συνδέει θεατρική τέχνη και κοινωνικές επιστήμες, ενώ

παράλληλα ενισχύει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης. Αντίστοιχα, η δημιουργία αφισών ή γραφικών παραστάσεων σε μαθήματα μαθηματικών βοηθά τα παιδιά να μετατρέπουν αφηρημένες έννοιες σε οπτικά κατανοητά σχήματα, αυξάνοντας την κατανόηση και την εμπλοκή τους στη μάθηση.

Η συμμετοχική μάθηση αποτελεί τρίτο βασικό άξονα εφαρμογής. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, όπως η συλλογική παραγωγή έργων τέχνης, η προετοιμασία θεατρικών σκηνών ή η ανάπτυξη πολυτροπικών έργων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Η ενεργή συμμετοχή σε ομαδικές διαδικασίες ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη συλλογική υπευθυνότητα, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί ένα θετικό και περιεκτικό μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, η συμμετοχική μάθηση ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αλληλεπίδραση, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία της συνεργασίας και της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της τάξης.

Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών αποτελεί πρόσθετο εργαλείο για την ενσωμάτωση της τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εφαρμογές δημιουργίας ψηφιακής τέχνης, επεξεργασίας εικόνας ή πολυτροπικής αφήγησης μπορούν να ενισχύσουν την κριτική σκέψη και την καινοτομία, ενώ παράλληλα προσαρμόζονται στις ανάγκες της ψηφιακής γενιάς μαθητών . Μέσω αυτών των μέσων, η τέχνη γίνεται μέσο έκφρασης και ανάλυσης πληροφοριών, ενσωματώνοντας παράλληλα δεξιότητες τεχνολογικής παιδείας. Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής μάθησης δεν περιορίζεται σε ποσοτικά κριτήρια, αλλά περιλαμβάνει παρατήρηση, αναστοχασμό και ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση, επιτρέποντας την καταγραφή της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτορρύθμιση των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Αντιλαμβανόμαστε ότι η ενσωμάτωση της τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά στρατηγική που προάγει τη δημιουργική, βιωματική και διαθεματική μάθηση, ενισχύοντας παράλληλα δεξιότητες του 21ου αιώνα. Μέσα από βιωματικές, διαθεματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες, οι μαθητές αναπτύσσουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, ενώ η τέχνη μετατρέπεται σε θεμελιώδες εργαλείο για μια ανθρωποκεντρική και συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ράμμος, Μέλλιου & Μπράτιτσης, 2023).

Εμπειρικά παραδείγματα και πρακτικές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι εμπειρικές εφαρμογές καταδεικνύουν ότι η τέχνη δεν λειτουργεί απλώς ως συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ως θεμελιώδης συνιστώσα μιας συμμετοχικής και βιωματικής παιδαγωγικής που προάγει τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό και την ενσυναίσθηση.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εφαρμογή της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω Αισθητικής Εμπειρίας σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν αρχικά σε επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια σχετικά με τη θεωρία και την πρακτική της μεθόδου. Μετά την επιμόρφωση, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να ενσωματώσουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά και ανέπτυξαν μεγαλύτερη ικανότητα αναστοχασμού, κριτικής σκέψης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης . Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να αναπαραστήσουν έννοιες μέσω ζωγραφικής, θεατρικών σκηνών ή πολυτροπικών έργων, ενώ παράλληλα συζητούσαν τις επιλογές τους και τις διαδικασίες που ακολούθησαν, προάγοντας έτσι δεξιότητες

μεταγνώσης και συλλογικής ανάλυσης. Τα παρακάτω παραδείγματα αποτελούν καταγραφές πιλοτικών εφαρμογών σε σχολικές μονάδες. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στην ποιοτική μέθοδο, περιλαμβάνοντας:

- Συμμετοχική παρατήρηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της δράσης.
- Ημερολόγια αναστοχασμού όπου καταγράφηκαν οι αντιδράσεις και η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.
- Ανάλυση φωτογραφικού υλικού και καλλιτεχνικών φακέλων (portfolios) των μαθητών.

Η εφαρμογή της μεθόδου σε σχολεία που φιλοξενούν μαθητές από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως οι μαθητές Ρομά, ανέδειξε τη δύναμη της τέχνης ως εργαλείο κοινωνικής και μαθησιακής ένταξης . Σε αυτά τα σχολεία, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες λειτουργούν ως μέσο προσέγγισης της έννοιας της εκπαίδευσης, ενισχύοντας τη σύνδεση του μαθητή με τη σχολική κοινότητα και προάγοντας τη διαμόρφωση ταυτότητας. Η δράση αυτή υλοποιήθηκε σε βάθος ενός διδακτικού τριμήνου. Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση έδειξαν ότι η χρήση της εικόνας και του θεατρικού παιχνιδιού μείωσε τη σχολική διαρροή, καθώς οι μαθητές ένιωσαν ότι η δική τους πολιτισμική ταυτότητα βρίσκει χώρο έκφρασης (Vygotsky). Μέσα από τη ζωγραφική, το θεατρικό παιχνίδι και τη δημιουργία αφισών, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοέκφρασης και ενσυναίσθησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες τους και δημιουργούν εξατομικευμένες μαθησιακές στρατηγικές. Επιπλέον, η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές διαδικασίες ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη δέσμευσή τους στη σχολική μάθηση, μειώνοντας τα φαινόμενα απομάκρυνσης και κοινωνικού αποκλεισμού (Πλαστήρα, 2022).

Μια άλλη ερευνητική εφαρμογή αφορά εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης με τη χρήση σουρεαλιστικής ποίησης και άλλων αφηρημένων μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτά τα εργαστήρια ανέφεραν ότι η ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας λειτουργεί ως «προκαλός» για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων . Στην πρακτική εφαρμογή, οι μαθητές καλούνται να αναδημιουργήσουν ή να επεκτείνουν ποιητικά ή εικαστικά έργα, ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια και τη μετατόπιση από προκαθορισμένα μοτίβα σκέψης. Η διαδικασία αυτή προάγει την ικανότητα των μαθητών να αμφισβητούν, να αναστοχάζονται και να διαμορφώνουν δικές τους οπτικές, επιβεβαιώνοντας τη θεωρητική υπόθεση ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργεί ως μοχλός κοινωνικής και εκπαιδευτικής αλλαγής.

Σύγχρονες διεθνείς και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, όπως οι πρακτικές STEAM και οι ψηφιακές/πολυμεσικές μορφές τέχνης, δείχνουν ότι η συνδυαστική εφαρμογή τεχνών και επιστημονικών αντικειμένων ενισχύει τη μάθηση μέσω δημιουργικότητας, συνεργασίας και ενεργού εμπλοκής. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπου η τέχνη συνδέεται με επιστημονικά πειράματα ή τεχνολογικές εφαρμογές, όπως η δημιουργία κινούμενων εικόνων, η κατασκευή μοντέλων ή η χρήση ψηφιακών εργαλείων για καλλιτεχνική έκφραση. Τέτοιες πρακτικές προάγουν την ολιστική μάθηση, ενθαρρύνουν την επίλυση προβλημάτων και ενισχύουν τις διαθεματικές δεξιότητες.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η εμπειρική εφαρμογή της τέχνης στην τάξη έχει δείξει ότι η συλλογική δημιουργία αποτελεί κρίσιμο εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η παραγωγή ομαδικών έργων, όπως αφίσες, τοιχογραφίες ή θεατρικά δρώμενα, ενισχύει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την κατανόηση διαφορετικών οπτικών. Μέσα από τη συνεργατική εργασία, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν τη

διαφορετικότητα ως πλεονέκτημα και να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις με δημιουργικό και εποικοδομητικό τρόπο (Παναγιωτακοπούλου, 2024).

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τέχνης σε διαθεματικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία ιστορικών σκηνών ή η απεικόνιση μαθηματικών εννοιών μέσω εικαστικών έργων, επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης γνώσεων. Μέσα από την αναπαράσταση και την επεξεργασία πληροφοριών, οι μαθητές κατανοούν τη σχέση μεταξύ διαφορετικών γνωστικών πεδίων, ενισχύοντας την ικανότητά τους να συνδέουν θεωρία και πρακτική, ενώ παράλληλα καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Η αξιολόγηση των μαθητών στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες περιλαμβάνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά κριτήρια. Εκτός από τη μέτρηση της γνώσης, λαμβάνονται υπόψη η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και αυτορρύθμισης . Η παρατήρηση, οι συζητήσεις και οι αναστοχαστικές διαδικασίες παρέχουν ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής ανάπτυξης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδακτική τους προσέγγιση ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή

Τα εμπειρικά παραδείγματα αποδεικνύουν ότι η τέχνη αποτελεί εργαλείο μάθησης και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από βιωματικές, διαθεματικές και συμμετοχικές πρακτικές, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία, ενώ η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες προάγει την ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση και την κατανόηση της διαφορετικότητας. Η τέχνη, επομένως, μετατρέπεται σε καθοριστικό εργαλείο για την προαγωγή μιας συμμετοχικής, βιωματικής και ανθρωποκεντρικής σχολικής κουλτούρας.

Παιδαγωγικά οφέλη και κοινωνική διάσταση της Τέχνης στην τάξη

Η ενσωμάτωση της τέχνης ως θεμελιώδους συνιστώσας στη μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποδεικνύεται πολυδιάστατη, προσφέροντας οφέλη τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Σε γνωστικό επίπεδο, η τέχνη δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά προάγει την ενεργητική μάθηση. Σύμφωνα με τον J. Dewey, η τέχνη αποτελεί την ύψιστη μορφή εμπειρίας, όπου οι μαθητές συνδέουν οργανικά τη γνώση με την προσωπική τους ζωή. Μέσα από τη δημιουργία, την ανάλυση έργων και τη συμμετοχή σε πολυτροπικές δραστηριότητες, οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Η διαδικασία αυτή ευθυγραμμίζεται με τον βιωματικό κύκλο του Kolb (1984), καθώς η καλλιτεχνική δράση προσφέρει τη «συγκεκριμένη εμπειρία» η οποία, μέσω του αναστοχασμού, μετατρέπεται σε αφηρημένη εννοιοποίηση και νέα γνώση.

Παράλληλα, η τέχνη προάγει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και συλλογικές δημιουργίες, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ασφαλή τρόπο. Εδώ αναδεικνύεται η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του L. Vygotsky, καθώς η τέχνη λειτουργεί ως «εργαλείο σκαλωσιάς» (scaffolding) που διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ένταξη. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί αίσθηση κοινότητας και κοινωνικής ευθύνης.

Η διάσταση της διαθεματικότητας και της ολιστικής μάθησης είναι επίσης κρίσιμη. Η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα που συνδέει διαφορετικά γνωστικά πεδία. Από μεθοδολογική άποψη, η αποτελεσματικότητα αυτών των δράσεων τεκμηριώνεται μέσα από την ποιοτική παρατήρηση στην τάξη, τη χρήση

ημερολογίων αναστοχασμού και την ανάλυση του φωτογραφικού υλικού των έργων των μαθητών, στοιχεία που αναδεικνύουν τη δυναμική της μαθησιακής πορείας σε βάθος χρόνου. Μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν εικαστικά, γλώσσα, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να συνθέτουν πληροφορίες (Δασκαλοθανάσης, 2020).

Τέλος, η τέχνη ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αυτογνωσία, προωθώντας μια συμπεριληπτική κουλτούρα. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ικανότητες ή το κοινωνικό-πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η προσέγγιση αυτή, όταν εφαρμόζεται πιλοτικά σε ευάλωτες ομάδες, αποδεικνύει ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικής δικαιοσύνης. Συνολικά, η ενσωμάτωση της τέχνης διαμορφώνει μια σχολική κουλτούρα βασισμένη στη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ολιστική κατανόηση του κόσμου.

Η διάσταση της διαθεματικότητας και της ολιστικής μάθησης είναι επίσης κρίσιμη. Η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα που συνδέει διαφορετικά γνωστικά πεδία, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιμετωπίζουν τη γνώση ως ενιαίο σύνολο και όχι ως αποσπασματικές ενότητες . Μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν εικαστικά, γλώσσα, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να συνθέτουν πληροφορίες, να αναζητούν σχέσεις και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε σύνθετα πλαίσια (Δασκαλοθανάσης, 2020).

Τέλος, η τέχνη ενισχύει την δημιουργικότητα και την αυτογνωσία των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη μιας συμμετοχικής και συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζονται αυθεντικά, να πειραματίζονται με νέες ιδέες και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ικανότητες ή το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Μέσα από την καλλιτεχνική δράση, η σχολική κοινότητα γίνεται χώρος προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συλλογικής δημιουργίας, όπου η γνώση και η εμπειρία συνυφαίνονται με τον σεβασμό, την καινοτομία και την κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Συνολικά, η ενσωμάτωση της τέχνης στην τάξη προσφέρει ένα πολυεπίπεδο μαθησιακό περιβάλλον που υποστηρίζει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ παράλληλα διαμορφώνει μια σχολική κουλτούρα βασισμένη στη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ολιστική κατανόηση του κόσμου.

Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τα πολυδιάστατα οφέλη της τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εφαρμογή της αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα των καλλιτεχνικών προσεγγίσεων.

- Επιμόρφωση και Παιδαγωγική Ετοιμότητα: Ένας από τους βασικούς παράγοντες είναι η έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοικειωθεί με στρατηγικές που αξιοποιούν την τέχνη ως κεντρικό μέσο μάθησης. Χωρίς τη θεωρητική κατάρτιση σε μοντέλα όπως η βιωματική μάθηση (Kolb), η τέχνη κινδυνεύει να παραμείνει μια επιφανειακή απασχόληση αντί για ένα βαθύ μετασχηματιστικό εργαλείο.
- Συστημικοί και Χρονικοί Περιορισμοί: Τα αυστηρά αναλυτικά προγράμματα και η πίεση για την κάλυψη της ύλης περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο. Η έλλειψη «ποιοτικών ωρών» εμποδίζει την ολοκλήρωση του βιωματικού κύκλου, καθώς ο αναστοχασμός —το κρισιμότερο στάδιο κατά τον Dewey— συχνά παραλείπεται λόγω χρονικής στενότητας.

- Υλικοτεχνικές Υποδομές: Η έλλειψη κατάλληλων χώρων και υλικών δυσχεραίνει την εφαρμογή πολυτροπικών δραστηριοτήτων. Η διαθεσιμότητα πόρων είναι κρίσιμη για την υποστήριξη της αυτενέργειας των μαθητών.
- Κοινωνικές Αντιλήψεις: Η αντίσταση από γονείς ή εκπαιδευτικούς που θεωρούν την τέχνη «δευτερεύουσα» περιορίζει την ενσωμάτωσή της. Η υποτίμηση της κοινωνικο-πολιτισμικής αξίας της τέχνης (Vygotsky) στερεί από το σχολείο ένα ισχυρό μέσο συμπερίληψης και κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Προκλήσεις Αξιολόγησης: Η μέτρηση δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση είναι σύνθετη. Από μεθοδολογική άποψη, η δυσκολία αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η χρήση ημερολογίων παρατήρησης και φακέλων επιτευγμάτων (portfolios), που αποτυπώνουν την ποιοτική εξέλιξη του μαθητή.
- Συνολικά, η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση απαιτεί τη συστηματική αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, μέσα από κατάλληλη επιμόρφωση, υποδομές, ευέλικτη διαχείριση χρόνου και αλλαγή νοοτροπιών, ώστε η τέχνη να αξιοποιηθεί πλήρως ως εργαλείο ολιστικής μάθησης και κοινωνικής ανάπτυξης (Παπαγιάννη, 2021).

Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση της τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπερβαίνει τη στενή έννοια της «πολυτέλειας» και καθίσταται θεμελιώδης παιδαγωγική συνιστώσα. Η παρουσία της στην τάξη λειτουργεί ως καταλύτης για τη μετασχηματιστική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να συνδέσουν τη γνώση με προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες.

Η θεωρητική θεμελίωση στον βιωματικό κύκλο του Kolb και στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky αναδεικνύει ότι η τέχνη δεν είναι απλώς ένα αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά ένα δυναμικό εργαλείο «σκαλωσιάς» (scaffolding) για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από δραστηριότητες όπως η δημιουργία εικαστικών έργων και η θεατρική αναπαράσταση, οι μαθητές αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες (αναστοχασμός), κοινωνικές (συνεργασία) και συναισθηματικές (αυτορρύθμιση).

Η μέθοδος της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω Αισθητικής Εμπειρίας» παρέχει ένα υποδειγματικό πλαίσιο για τη συστηματική ενσωμάτωση της τέχνης. Από μεθοδολογική σκοπιά, η χρήση εργαλείων όπως η συμμετοχική παρατήρηση και τα ημερολόγια αναστοχασμού επιβεβαιώνει ότι η καλλιτεχνική πράξη μετασχηματίζει τη σχολική καθημερινότητα σε ένα εργαστήριο έρευνας και δημιουργίας. Για να επιτευχθεί βιωσιμότητα, απαιτείται υποστήριξη σε επίπεδο επιμόρφωσης, πόρων και μιας σχολικής κουλτούρας που εκτιμά τη δημιουργικότητα.

Η ένταξη της τέχνης δεν αποτελεί απλώς αισθητική επιλογή, αλλά μια στρατηγική παιδαγωγική παρέμβαση. Το παιδί παύει να είναι παθητικός δέκτης και γίνεται, κατά τον Dewey, ένας δυναμικός δρώντας που οικοδομεί τις δικές του μορφές κατανόησης του κόσμου. Η τέχνη συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή, προσφέροντας ευκαιρίες για ουσιαστικό διάλογο.

Συμπερασματικά, η συστηματική ενσωμάτωση της τέχνης στη σχολική πρακτική συνιστά κεντρικό άξονα εκπαιδευτικού αναστοχασμού και καινοτομίας, προωθώντας μια συμπεριληπτική και ανθρωποκεντρική παιδεία, ικανή να προετοιμάσει συνειδητοποιημένους και δημιουργικούς πολίτες για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Δασκαλοθανάσης, Ν. (2020). *Η διδακτική της ιστορίας της τέχνης και ο οπτικός πολιτισμός στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από https://phdtheses.ekt.gr

Καλοπάνα, Μ. Π. (2024). Η ιστορική θεώρηση της έντεχνης ελληνικής μουσικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Έρευνα μικτής μεθοδολογίας. *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση, 1*(2), 15–38.

Παναγιωτακοπούλου, Α. Μ. (2024). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαγιάννη, Μ. (2021). *Η Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Πλαστήρα, Ρ. (2022). Καλλιεργώντας την ιδιότητα του πολίτη μέσα από το μάθημα των καλλιτεχνικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *E-Journals*.

Ράμμος, Δ., Μέλλιου, Κ., & Μπράτιτσης, Θ. (2023). Μάθηση μέσω Τέχνης. Η περίπτωση του «Έντεχνου Συλλογισμού» μέσω καθοδηγούμενων περιηγήσεων εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας. *Πρακτικά ΕΤΠΕ*.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York, NY: Minton, Balch & Company.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω τέχνης για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε εφήβους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος επιπέδου 1: Αποτελέσματα και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Ειρήνη Ράπτη
Εκπαιδευτικός ΠΕ08-Καλλιτεχνικών Υπ. Δρ. Μουσειακής & Ειδικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Η ενσυναίσθηση συνιστά θεμελιώδη παράγοντα για την κοινωνική ένταξη, τη συναισθηματική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, ιδιαίτερα των εφήβων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) Επιπέδου 1. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος τέχνης, βασισμένου στο μοντέλο μάθησης με επίκεντρο την ενσυναίσθηση των Lee et al. (2014) και You et al. (2018), στη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση εφήβων υψηλής λειτουργικότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 19 μαθητές/τριες ηλικίας 15–18 ετών, οι οποίοι συμμετείχαν σε παρέμβαση διάρκειας 28 ωρών σε Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης. Η έρευνα υιοθέτησε μεικτή μεθοδολογία: ποσοτική συλλογή δεδομένων με το εργαλείο Interpersonal Reactivity Index (IRI), καθώς και ποιοτική διερεύνηση μέσω παρατήρησης και ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στη γνωστική ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων, ενώ τα δεδομένα για τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ήταν αντικρουόμενα μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν διαφορές φύλου, με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης πριν και μετά την παρέμβαση. Η μελέτη αναδεικνύει τη δυναμική της τέχνης ως εργαλείου ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσφέροντας παιδαγωγικές προεκτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις Κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Εικαστική παρέμβαση, Εφηβεία, Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια πολύπλοκη γνωστική και συναισθηματική ικανότητα με ψυχοβιολογικό υπόβαθρο, η οποία επηρεάζει καθοριστικά την κοινωνική συμπεριφορά και την ψυχοσυναισθηματική ευημερία των ατόμων (Bos & Stokes, 2019; Hall & Schwartz, 2019). Συνιστά έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς μέσα από γνωστικές, συναισθηματικές και κινητοποιητικές διεργασίες επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις προθέσεις των άλλων (You et al., 2018). Συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση απαρτίζεται από τη γνωστική ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα αναγνώρισης των νοητικών καταστάσεων των άλλων (προθέσεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες), και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία αφορά τη συναισθηματική απόκριση στην κατάσταση κάποιου άλλου (Rueda, Fernández-Berrocal & Baron-Cohen, 2015). Στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης επηρεάζει άμεσα την κοινωνική ένταξη, τη συνεργασία, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, τη μείωση των συγκρούσεων και την ενίσχυση της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών (Van de Vyver et al., 2019).

Ωστόσο, για τα άτομα με ΔΑΦ αποτελεί συχνά πεδίο δυσκολίας που συνδέεται με ένα από τα τρία βασικά πεδία χαρακτηριστικών αυτής της διάγνωσης, αυτό των ελλειμμάτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, σύμφωνα με το DSM-V-TR (American Psychiatric Association [APA], 2022). Όσον αφορά τους εφήβους ποικίλοι βιοψυχοκοινωνικοί παράγοντες τους καθιστούν ψυχικά ευάλωτη ομάδα. Επιπροσθέτως, οι έφηβοι με ΔΑΦ, όπως υποδεικνύει η βιβλιογραφία, αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση, οι οποίες συνδέονται με αυξημένα επίπεδα άγχους, με απομόνωση, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και επηρεάζουν καθοριστικά τη συμμετοχή τους στις κοινωνικές και μαθησιακές διαδικασίες (Mirkovic & Gérardin, 2019; Atkinson et al., 2025). Για αυτούς τους εφήβους, η αντίληψη της στάσης, των οπτικών των άλλων και η απόκρισή τους σε αυτές με τυπικούς τρόπους προϋποθέτει μεγάλη προσπάθεια, υψηλό νοητικό επίπεδο και συχνά αποτελεί αποτέλεσμα συστηματικών συμπεριφορικών παρεμβάσεων (Wei et al., 2025; Durrani, 2014). Η κατάκτηση της ενσυναίσθησης είναι αλληλένδετη με τη βελτίωση στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας, κατανόησης κοινωνικών κανόνων και διαχείρισης συναισθημάτων. Εν αντιθέσει, η ύπαρξη ελλειμμάτων στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συνδέεται με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, εκφοβισμού και περιθωριοποίησης (Maïano et al., 2016).

Η σύγχρονη παιδαγωγική και η ειδική αγωγή στρέφονται όλο και περισσότερο σε εναλλακτικές και βιωματικές προσεγγίσεις μάθησης, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών σε θεραπευτικά πλαίσια μπορεί να βελτιώσει την αναγνώριση συναισθημάτων, τη συναισθηματική κατανόηση, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική ρύθμιση (Wei et al., 2025; Bernier et al., 2022). Δεδομένου ότι η τέχνη ως πολυαισθητηριακό μέσο αντίληψης, έκφρασης και οπτικής επικοινωνίας, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα επικοινωνίας και να προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν τα συναισθήματα και να καλλιεργήσουν τις δύο μορφές ενσυναίσθησης (Durrani, 2014; D'Amico & Lalonde, 2017). Ωστόσο, παρά την αυξανόμενη εφαρμογή προγραμμάτων εικαστικής παρέμβασης, τις θετικές ενδείξεις και την αναγκαιότητα για εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενσυναίσθηση των εφήβων με ΔΑΦ Επιπέδου 1, λόγω του αναπτυξιακού σταδίου και των ελλειμμάτων αυτού του πληθυσμού, η συστηματική εξέταση του βαθμού και των πεδίων επίδρασης τους παραμένει περιορισμένη (You et al., 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός δομημένου προγράμματος εικαστικής παρέμβασης για να ενισχύσει την ενσυναίσθηση μέσω της τέχνης, βασισμένου στο μοντέλο μάθησης των Lee et al. (2014), που εφαρμόστηκε και επεκτάθηκε σε σχολικά περιβάλλοντα από τους You et al. (2018). Σκοπό αποτέλεσε αρχικά η εξέταση της δυνατότητας του συγκεκριμένου μοντέλου να βελτιώσει τη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση εφήβων με ΔΑΦ, και σε δεύτερο επίπεδο η διερεύνηση των πιθανών διαφορών φύλου στα επίπεδα ενσυναίσθησης πριν και μετά την παρέμβαση, δεδομένης της σπανιότητας εμπειρικών δεδομένων σχετικά με αυτήν τη διάσταση στον πληθυσμό αυτό. Στο εικαστικό πρόγραμμα που βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο μάθησης μέσω ενσυναίσθησης (Empathy-Based Learning Model) έλαβαν μέρος μόνο έφηβοι με ΔΑΦ Επιπέδου 1, δηλαδή υψηλής λειτουργικότητας. Η συγκεκριμένη ομάδα στόχου μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος, οι οποίες προϋποθέτουν λειτουργικό λόγο και τυπική νοημοσύνη ώστε οι συμμετέχοντες να εμπλακούν στις διαδικασίες μεταγνωστικού αναστοχασμού (Mirkovic & Gérardin, 2019). Τα άτομα με ΔΑΦ Επιπέδου 1, παρουσιάζουν συνήθως τυπική ή ανώτερη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα, μία από τις βασικές τους ανάγκες που προτεραιοποιείται στις θεραπευτικές συνεδρίες, είναι η κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων, η διαχείριση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η ανάπτυξη ή εξάσκηση κοινωνικής επικοινωνίας, η

επεξεργασία κοινωνικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων. Επομένως, για τη συγκεκριμένη ομάδα θα έχει μεγαλύτερο αντίκρισμα η συμμετοχή στην έρευνα σε σύγκριση με τα άτομα που ανήκουν στα Επίπεδα 2 και 3, των οποίων οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αποτελούν το κυρίως μέλημα των ίδιων, των κηδεμόνων τους και των επαγγελματιών της ειδικής αγωγής, καθώς υπάρχουν δριμύτερες δυσκολίες που συνδέονται με την καθημερινή διαβίωση και την αυτονομία τους (APA, 2022).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια σύνθετη ψυχοκοινωνική δεξιότητα, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη συνύπαρξη γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών, και διαχωρίζεται σε δύο άξονες (Cuff et al., 2016). Αφενός, στη γνωστική ενσυναίσθηση (cognitive empathy) που αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ερμηνεύει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων, συχνά σε συνάρτηση με τη Θεωρία του Νου (Theory of Mind), δηλαδή την ικανότητα απόδοσης νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεων, προθέσεων, επιθυμιών) στον εαυτό και τους άλλους (Bos & Stokes, 2019; Rueda et al., 2015). Αφετέρου, στη συναισθηματική ενσυναίσθηση (affective empathy) που αφορά τη συναισθηματική ανταπόκριση του παρατηρητή στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, χωρίς απαραίτητα να βιώνει το ίδιο συναίσθημα, αλλά δείχνοντας ενσυναισθητική ανησυχία, φροντίδα, συμπάθεια και ενδιαφέρον (Hall & Schwartz, 2019; Decety, 2015). Επομένως, κάποιος που έχει κατακτήσει τη γνωστική ενσυναίσθηση αναγνωρίζει διανοητικά τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, κατανοεί την οπτική του και μπορεί να προβλέψει τη συμπεριφορά του. Αντίστοιχα, κάποιος που έχει κατακτήσει τη συναισθηματική ενσυναίσθηση συναισθάνεται αυτόματα το βίωμα του άλλου και αντιδρά κατάλληλα π.χ. με ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή δυσφορία (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Davis, 1980). Η διάκριση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση, καθώς τα δύο είδη ενσυναίσθησης δεν αναπτύσσονται πάντα με τον ίδιο ρυθμό ούτε επηρεάζονται εξίσου από τις παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, η εφαρμογή βραχυπρόθεσμων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως των προγραμμάτων τέχνης στις μελέτες των You et al. (2018) και Zazulak et al. (2017), φάνηκε να βελτιώνουν σημαντικά τη γνωστική ενσυναίσθηση, αλλά να μην επηρεάζουν τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, αποδίδοντας το αποτέλεσμα στη μικρή διάρκεια των παρεμβάσεων. Ωστόσο σε άλλες έρευνες τα αποτελέσματα είναι αντικρουόμενα. Οι Potash & Chen (2014), χρησιμοποιώντας μεικτή μεθοδολογία, βρήκαν ότι ενώ τα ποσοτικά δεδομένα δεν έδειξαν διαφορά, τα ποιοτικά αποκάλυψαν αύξηση της συναισθηματικής κατανόησης. Επομένως, ίσως η συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αλλά και η αύξηση του χρόνου παρέμβασης να απέδιδαν άλλα αποτελέσματα στην έρευνα των You et al. (2018).

Διαφοροποιήσεις στην ενσυναίσθηση παρατηρούνται στα άτομα με ΔΑΦ Επιπέδου 1, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ελλείμματα στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης και τη Θεωρία του Νου, ενώ η συναισθηματική ενσυναίσθηση παραμένει σε λειτουργικά επίπεδα, αν και συχνά εκδηλώνεται με μη τυπικούς τρόπους (Rueda, Fernández-Berrocal & Baron-Cohen, 2015). Ανάλογα είναι τα ευρήματα των Minio-Paluello et al. (2009), οι οποίοι μελετώντας τη νευροφυσιολογική απόκριση ατόμων με ΔΑΦ Επιπέδου 1, παρατήρησαν πως παρόλο που δεν παρουσίασαν κάποια τυπική αισθητηριοκινητική αντίδραση όταν εκτέθηκαν στον πόνο τρίτων ή σε έντονα συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, εκδήλωσαν έντονο άγχος, αυξημένη προσωπική δυσφορία και μειωμένη ικανότητα αυτορρύθμισης. Τα προαναφερθέντα ευθυγραμμίζονται με την "Υπόθεση της Ανισορροπίας της Ενσυναίσθησης" (Empathy Imbalance Hypothesis - EIH) του Smith (2009), με την οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα με ΔΑΦ Επιπέδου 1 μπορεί να βιώνουν έντονη συναισθηματική ενσυναίσθηση, αλλά η δυσκολία τους να την επεξεργαστούν γνωστικά συνδέεται με αυξημένο άγχος και κοινωνική απόσυρση, αντί τυπικών αντιδράσεων όπως η συμπόνια. Ωστόσο, αυτά αποτελούν μια μόνο διάσταση των πραγμάτων, καθώς κατά την εφηβεία οι κοινωνικές απαιτήσεις περιπλέκονται, και έφηβοι με δυσκολίες στη συναισθηματική αναγνώριση, στην

αποκωδικοποίηση κοινωνικών σημάτων ή στην ερμηνεία μη λεκτικών κοινωνικών σημάτων, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, βρίσκονται σε δριμύτερη θέση από τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (Atkinson et al., 2025). Η αδυναμία αποτελεσματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε συνδυασμό με άλλες δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τη ΔΑΦ, όπως δυσκολίες στην αισθητηριακή επεξεργασία και την αυτορρύθμιση, μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απόσυρση, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυξημένο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού (Mirkovic & Gérardin, 2019; Howlin & Magiati, 2017).

Για τον λόγο αυτό, η ανάπτυξη παρεμβάσεων που στοχεύουν ειδικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης κρίνεται καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της κοινωνικής ένταξης των εφήβων με ΔΑΦ Επιπέδου 1. Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη δυναμική της τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, οι μελέτες που εστιάζουν σε εφήβους με ΔΑΦ Επιπέδου 1 και εξετάζουν ταυτόχρονα τη γνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης παραμένουν λιγοστές. Επιπλέον, η διερεύνηση πιθανών διαφορών φύλου στην ενσυναίσθηση πριν και μετά από παρεμβάσεις μέσω τέχνης αποτελεί πεδίο για το οποίο μπορούν να γίνουν υποθέσεις, καθώς η βιβλιογραφία τεκμηριώνει συστηματικές διαφορές φύλου στην ενσυναίσθηση, με τα άτομα θηλυκού φύλου να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα αρσενικά, τόσο στον γενικό πληθυσμό όσο και σε πληθυσμούς με ΔΑΦ, ωστόσο δεν έχει επαρκώς μελετηθεί (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Greenberg et al., 2018). Ειδικότερα, τα κορίτσια με ΔΑΦ επιδεικνύουν μεγαλύτερη κοινωνική κινητοποίηση, αντισταθμιστικές συμπεριφορές και ανώτερες ικανότητες προσαρμογής σε κοινωνικά πλαίσια (Hull et al., 2020; Dean, Harwood & Kasari, 2017).

Έρευνες όπως των Mangione et al. (2018) έχουν εντοπίσει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις τέχνες και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ενώ θεωρητικά μοντέλα (Tay et al., 2018) αναδεικνύουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η τέχνη προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες. Η αξιοποίηση εικαστικών μέσων για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων έχει αναγνωριστεί ως αποτελεσματική μέθοδος υποστήριξης ατόμων στο φάσμα, καθώς τα άτομα με ΔΑΦ συχνά σκέφτονται με εικόνες ή επεξεργάζονται ευκολότερα τις πληροφορίες μέσω του οπτικού καναλιού (Durrani, 2014). Η εικαστική δημιουργία προσφέρει τη δυνατότητα οπτικοποίησης εμπειριών, σκέψεων, περίπλοκων ή αφηρημένων εννοιών, όπως τα συναισθήματα, καθιστώντας τα πιο διαχειρίσιμα και κατανοητά (Martinovich, 2005; Bernier et al., 2022). Η εικαστική έκφραση κυριαρχεί της λεκτικής και διευκολύνει τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν κοινωνικές καταστάσεις με ασφάλεια, να εξασκηθούν στην αναγνώριση συναισθημάτων σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, να εμπλακούν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν συνεργασία, κοινή προσοχή και αλληλεπίδραση, στοιχεία που αποτελούν συχνά πεδία δυσκολίας για τον συγκεκριμένο πληθυσμό (Wei et al., 2025; D'Amico & Lalonde, 2017). Σύμφωνα με τον Durrani (2014), οι παρεμβάσεις μέσω της τέχνης μπορούν να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική ρύθμιση και τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς προσφέρουν στα άτομα με ΔΑΦ τη δυνατότητα να αναπτύξουν την αίσθηση του εαυτού, προκοινωνικές συμπεριφορές, να σημειώσουν βελτίωση στην ικανότητα συμβολισμού, στη συναισθηματική ρύθμιση, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

Μεθοδολογία

Όπως αναφέρθηκε, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης στη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση εφήβων με ΔΑΦ Επιπέδου 1 ενός προγράμματος τέχνης βασισμένου στο μοντέλο μάθησης με επίκεντρο την ενσυναίσθηση των Lee et al. (2014) και You et al. (2018). Με την εφαρμογή μοντέλων που ενσωματώνουν την ενσυναίσθηση ως παιδαγωγικό στόχο, η τέχνη αξιοποιείται όχι μόνο ως δημιουργική δραστηριότητα αλλά και ως μέσο κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Το μοντέλο δομείται σε τέσσερα στάδια: 1) Έκφραση (Expression): Ενθάρρυνση έκφρασης του εσωτερικού

κόσμου μέσω της τέχνης, 2) Διάλογος (Dialogue): Μέσω της συζήτησης για τα έργα τέχνης, καλλιεργείται η επικοινωνία. 3) Ενσυναίσθηση (Empathy): Προσπάθεια κατανόησης του έργου του άλλου για βαθύτερη συναισθηματική σύνδεση. 4) Εσωτερίκευση (Internalization): Η εμπειρία ενσωματώνεται, οδηγώντας σε αλλαγή συμπεριφοράς. Το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης με επίκεντρο την ενσυναίσθηση, ενσωματώνει στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην αναγνώριση συναισθημάτων, την υιοθέτηση οπτικής γωνίας και την ανάπτυξη συμπάθειας. Η εφαρμογή του μοντέλου από τους You et al. (2018), σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης απέδειξε ότι η ενασχόληση με την τέχνη που εστιάζει στην κατανόηση του "άλλου" μπορεί να μειώσει την επιθετικότητα και να αυξήσει την προ-κοινωνική συμπεριφορά, επίσης έδειξε σημαντική βελτίωση στη γνωστική ενσυναίσθηση εν αντιθέσει με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, πιθανώς λόγω της βραχείας διάρκειας της παρέμβασης (14 ώρες). Η παρούσα μελέτη επεκτείνει τη διάρκεια της παρέμβασης στις 28 ώρες και εφαρμόζει το μοντέλο σε πληθυσμό εφήβων με ΔΑΦ Επιπέδου 1, με στόχο να εξετάσει αν ο αυξημένος χρόνος και η προσαρμοσμένη διδασκαλία μπορούν να επιφέρουν βελτιώσεις και στους δύο τομείς της ενσυναίσθησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η έρευνα στόχευσε στην αξιοποίηση του μοντέλου για να διερευνήσει τα εξής ερωτήματα:

1. Επιτυγχάνει το πρόγραμμα εικαστικής παρέμβασης στατιστικά σημαντική βελτίωση στη γνωστική ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων;

2. Επιδρά το πρόγραμμα θετικά στη συναισθηματική ενσυναίσθηση των εφήβων με ΔΑΦ;

3. Υφίστανται διαφορές φύλου στην ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση;

4. Κατά πόσο η εκτεταμένη διάρκεια της παρέμβασης (28 ώρες), συγκριτικά με βραχύτερα προγράμματα της βιβλιογραφίας, επαρκεί για την κινητοποίηση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης;

Η εφαρμογή του μοντέλου προσαρμόστηκε για να ανταποκριθεί στις ειδικές ανάγκες των συμμετεχόντων με ΔΑΦ, δίνοντας έμφαση στη σαφή δομή και την οπτική υποστήριξη. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η παροχή δομημένου πλαισίου και οπτικών ερεθισμάτων είναι απαραίτητη για τη μείωση του άγχους και τη διευκόλυνση της συμμετοχής (Martinovich, 2006; Hume et al., 2021). Αντίστοιχα, το περιβάλλον διαμορφώθηκε με γνώμονα την ελαχιστοποίηση αισθητηριακών ερεθισμάτων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν υπερδιέγερση (Durrani, 2014). Οι αισθητηριακές δυσκολίες αποτελούν ένα από τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΑΦ και συναντώνται πολύ συχνά στον συγκεκριμένο πληθυσμό (APA, 2022; Ben-Sasson et al., 2019). Η παρέμβαση περιλάμβανε μια σειρά δομημένων εικαστικών δραστηριοτήτων που στόχευαν στην ανάπτυξη της αμοιβαίας επικοινωνίας, της ενεργητικής ακρόασης και της κατανόησης των συναισθημάτων. Οι δράσεις δομήθηκαν γύρω από τρεις θεματικούς άξονες: α) αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων μέσα από την παρατήρηση και την ανάλυσης έργων τέχνης, β) ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης άλλων οπτικών γωνιών μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, και γ) καλλιέργεια συμπάθειας και ενσυναισθητικής ανταπόκρισης μέσω ομαδικών εργασιών. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν κατευθυνόμενη παρατήρηση εικόνων και έργων τέχνης, ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων, δημιουργία εικαστικών έργων με θεματολογία συναφή προς τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, παιχνίδια ρόλων, και ομαδικές συζητήσεις. Ενδεικτικά: α) «Σκέψου το όνειρό σου»: Οι μαθητές κλήθηκαν να οπτικοποιήσουν και να μοιραστούν τα όνειρά τους, ενισχύοντας την αυτογνωσία και την αλληλεπίδραση, β) «Οπτικοποίηση του ονείρου ενός φίλου»: Δραστηριότητα που ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν τις επιθυμίες του και να δημιουργήσουν ένα έργο τέχνης (π.χ. εξώφυλλο βιβλίου) βασισμένο στο όνειρο που τους περιγράφηκε, γ) «Ανάλυση

Έργων Τέχνης»: Χρήση πινάκων, βίντεο και αποσπασμάτων από ταινίες/βιβλία για την αναγνώριση συναισθημάτων και την ερμηνεία της γλώσσας του σώματος σε συγκεκριμένα πλαίσια, δ) «Παιχνίδια Ρόλων»: Αναπαράσταση συναισθηματικών καταστάσεων και εναλλακτικών σεναρίων συμπεριφοράς (You et al., 2018).

Τα ερευνητικά ερωτήματα και το δείγμα επηρέασαν τον ερευνητικό σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, κρίθηκε πως μια μελέτη περίπτωσης, με χρήση μεικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού ώστε να συνδυάσει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, θα ήταν ο αποτελεσματικότερος τρόπος προσέγγισης της παρούσας μελέτης (Creswell, 2014). Η μεικτή μεθοδολογία επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει μία ολιστικότερη εξέταση μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων, δηλαδή η συλλογή δεδομένων έγινε από τρεις διαφορετικές πηγές, ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία των ευρημάτων μέσω της σύγκρισης διαφορετικών οπτικών (των συμμετεχόντων, των γονέων και του εξωτερικού παρατηρητή).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 19 έφηβοι/ες με ΔΑΦ Επιπέδου 1 (14 αγόρια και 5 κορίτσια) ηλικίας 15-18 ετών, οι οποίοι ήταν ωφελούμενοι Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης ΑμεΑ. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας βάσει των εξής κριτηρίων: επίσημη διάγνωση ΔΑΦ, δείκτης νοημοσύνης (IQ) > 70 , επαρκής γλωσσική ικανότητα για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και απουσία συννοσηροτήτων. Η μικρή κλίμακα του δείγματος αποτελεί εγγενή περιορισμό της μελέτης, περιορίζοντας τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ωστόσο παρέχει αξιόπιστη εικόνα σχετικά με τις δυνατότητες της παρέμβασης (Calin-Jageman & Cumming, 2019; Vasileiou et al., 2018). Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και συμφώνησαν προφορικά να λάβουν μέρος, ενώ οι κηδεμόνες τους και το Κέντρο παρείχαν γραπτή συγκατάθεση, σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και τον κανονισμό GDPR.

Για τη συλλογή των δεδομένων από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο στα ελληνικά ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς του Davis (1980) «Interpersonal Reactivity Index (IRI)». Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση. Το ευρέως χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό αυτό εργαλείο για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης, αποτελείται από 28 ερωτήσεις χωρισμένες σε 4 υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν διαφορετικές πτυχές της ενσυναίσθησης: την υιοθέτηση οπτικής γωνίας (Perspective-Taking, PT), τη φαντασιακή μεταφορά (Fantasy Scale, FS), την ενσυναισθητική ανησυχία (Empathic Concern, EC) και την προσωπική δυσφορία (Personal Distress, PD). Οι υποκλίμακες PT και FS αντιστοιχούν στη γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ οι EC και PD στη συναισθηματική διάσταση. Παρά την ευρεία χρήση του εργαλείου, η εφαρμογή του σε πληθυσμό με ΔΑΦ παρουσίασε δυσκολίες, ιδιαίτερα σε ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση, επιβάλλοντας την παροχή διευκρινιστικών παραδειγμάτων. Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με παρατήρηση. Ένας ψυχολόγος κατέγραφε τη συχνότητα και τη διάρκεια των θετικών αλληλεπιδράσεων, της συναισθηματικής μετάδοσης και τυχόν ακατάλληλων συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, χρησιμοποιώντας δομημένη φόρμα παρατήρησης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της συνέντευξης. Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους κηδεμόνες και τον εξωτερικό παρατηρητή - ψυχολόγο. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο IRI, με στόχο την εις βάθος διερεύνηση των συμπεριφορών των εφήβων σε πραγματικές συνθήκες και την επιβεβαίωση των ποσοτικών ευρημάτων.

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού SPSS. Για τη διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων βάσει φύλου, εφαρμόστηκαν οι κατάλληλοι παραμετρικοί έλεγχοι (T-tests, ANOVA). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p<0,05$. Ωστόσο, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων υιοθέτησε μια συνεχή προσέγγιση της στατιστικής σημαντικότητας, αποφεύγοντας την αυστηρή δυαδική

κατηγοριοποίηση «σημαντικό/μη σημαντικό», ευθυγραμμιζόμενη με τις σύγχρονες συστάσεις της Αμερικανικής Στατιστικής Ένωσης (Di Leo & Sardanelli, 2020). Αναφορικά με τα ποιοτικά δεδομένα (συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου), αυτά αναλύθηκαν μέσω της μεθόδου της Θεματικής Ανάλυσης, ακολουθώντας τα στάδια της εξοικείωσης, της κωδικοποίησης και της παραγωγής θεμάτων κατά τους Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία κωδικοποίησης ήταν απαγωγική, βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο των 4 υποκλιμάκων του IRI.

Αποτελέσματα

Αναλύοντας τα δεδομένα που αφορούσαν τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν σαφή βελτίωση στη γνωστική ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, η υποκλίμακα PT, η οποία μετρά την ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου, έδειξε θετική μεταβολή, με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας p = 0,123. Από τις επτά ερωτήσεις της υποκλίμακας PT, πέντε επέτυχαν υψηλά επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας, για παράδειγμα η ερώτηση 8 «Προσπαθώ να κοιτάζω την πλευρά του καθενός σε μια διαφωνία πριν πάρω απόφαση» και η ερώτηση 11 «Προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα φανταζόμενος πώς βλέπουν τα πράγματα». Όσον αφορά τις άλλες δύο η μία παρουσίασε οριακά ανιχνεύσιμη διαφορά, και η άλλη απέτυχε. Εξίσου, τα ποιοτικά δεδομένα ενίσχυσαν αυτά τα ευρήματα. Ο εξωτερικός παρατηρητής κατέγραψε σημαντική βελτίωση στην ικανότητα των συμμετεχόντων να αναγνωρίζουν συναισθήματα άλλων, επίσης σημείωσε ότι οι συμμετέχοντες εξελίχθηκαν σε «ενεργητικούς ακροατές», μαθαίνοντας να περιμένουν τη σειρά τους και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες της ομάδας. Το 86% των γονέων/κηδεμόνων ανέφερε βελτίωση στην κατανόηση της οπτικής των άλλων. Ωστόσο, το 75% επισήμανε ότι τα παιδιά εξακολουθούν να δυσκολεύονται ακόμη να εφαρμόσουν αυτή τη δεξιότητα αυθόρμητα και χρειάζονται λεκτική ενίσχυση, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται υπό συναισθηματική πίεση ή σε κάποια συγκρουσιακή κατάσταση.

Η συνολική γνωστική ενσυναίσθηση πέτυχε p = 0,09, καθώς και στην υποκλίμακα Φαντασίας (FS), παρατηρήθηκε επίσης βελτίωση καταγράφοντας p = 0,054. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη συχνότητα ονειροπόλησης και ικανότητας να φαντάζονται μελλοντικά σενάρια. Οι γονείς/κηδεμόνες παρατήρησαν αύξηση στη συχνότητα με την οποία τα παιδιά συζητούν για το μέλλον και διατυπώνουν υποθετικά σενάρια, αν και εκφράστηκαν επιφυλάξεις σχετικά με τη διαχρονική διατήρηση αυτών των αλλαγών. Σύμφωνα με την καταγραφή της ψυχολόγου οι συμμετέχοντες επέδειξαν αξιοσημείωτη πρόοδο στην ικανότητα φαντασιακής μετάθεσης σε υποθετικές καταστάσεις. Ειδικότερα, η δραστηριότητα «Οπτικοποίηση του ονείρου ενός φίλου» αποδείχθηκε ιδιαίτερα επιδραστική, με τους μαθητές να δείχνουν υψηλή εμπλοκή και να εκφράζουν αυξημένο ενδιαφέρον για την κατανόηση των επιθυμιών και των ονείρων των συνομηλίκων τους. Παρ' όλα αυτά οι ερωτήσεις 5, 12, 16 και 23, που αφορούσαν την ικανότητα συναισθηματικής «εμπλοκής» με χαρακτήρες βιβλίων ή ταινιών, παρουσίασαν μικτά αποτελέσματα. Ενώ οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν στην αναγνώριση και μίμηση των συναισθημάτων των χαρακτήρων κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών ρόλων (δείκτης γνωστικής κατανόησης), οι γονείς εξέφρασαν αμφιβολίες για το αν τα παιδιά τους «ένιωθαν» πραγματικά όπως οι χαρακτήρες ή απλώς κατανόησαν τη συνθήκη διανοητικά.

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση παρουσίασε οριακά μη στατιστικά σημαντική διαφορά (p = 0,044), με την υποκλίμακα Ενσυναισθητικού Ενδιαφέροντος EC να καταγράφει p = 0,060 και την υποκλίμακα Προσωπικής Δυσφορίας PD p = 0,028. Από τις επτά ερωτήσεις της EC, μόνο μία πέτυχε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, ενώ οι περισσότερες δεν έδειξαν σημαντική μεταβολή. Οι συμμετέχοντες, παρόλο που διδάχθηκαν να αναγνωρίζουν τη δυστυχία των άλλων και αναγνώριζαν γνωστικά ότι κάποιος χρειάζεται βοήθεια, δεν σημείωσαν βάσει των ερωτήσεων 2, 4 και 18 αύξηση στη συμπόνια ή την

προστατευτικότητα. Οι γονείς επιβεβαίωσαν ότι τα παιδιά τους συχνά παραμένουν απαθή μπροστά σε ατυχίες ανθρώπων, εκτός εάν πρόκειται για ζώα, όπου πολλοί εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον και φροντίδα. Χαρακτηριστικά, το 83% των κηδεμόνων ανέφεραν ότι τα παιδιά τους δεν εκδηλώνουν προστατευτικά αισθήματα έναντι άλλων ανθρώπων και δεν αντιδρούν αυθόρμητα σε καταστάσεις που απαιτούν ενσυναισθητική κινητοποίηση. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η Ερώτηση 9 «Νιώθω προστατευτικά όταν εκμεταλλεύονται κάποιον», όπου υπήρξε σύγκρουση μεταξύ παρατηρητή και γονέων: ο παρατηρητής κατέγραψε ευγενικές συμπεριφορές και ενεργητική παροχή υποστήριξης εντός της ομάδας.

Στην υποκλίμακα (PD), τα ευρήματα ήταν συνεπή μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις 24 και 27 αναγνωρίζουν ότι σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης νιώθουν φόβο, άγχος και «χάνουν τον έλεγχο». Η παρέμβαση δεν κατάφερε να μειώσει σημαντικά αυτό το άγχος. Όπως παρατήρησε η ψυχολόγος σε ένα περιστατικό όπου χύθηκε νερό πάνω σε μια ζωγραφιά, οι περισσότεροι μαθητές «πάγωσαν» ή ταράχτηκαν, χωρίς να προσφέρουν πρακτική βοήθεια, επιδεικνύοντας αδυναμία διαχείρισης της συναισθηματικής έντασης. Δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη απόκλιση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων, όπως είχε προβλεφθεί, δεδομένων των περιορισμών της αυτο-αναφοράς σε πληθυσμούς με ΔΑΦ, οι οποίοι συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στην αυτο-επίγνωση (Bos & Stokes, 2019).

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της μελέτης αφορά την επίδραση του φύλου. Παρόλο που τα κορίτσια σημείωσαν αριθμητικά υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης συγκριτικά με τα αγόρια, η διαφορά αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική αποκλειστικά στην υποκλίμακα της Φαντασίας (FS), η οποία παρουσίασε και τη μεγαλύτερη απόκλιση (PT: M κοριτσιών = 3,31, M αγοριών = 3,15, F(1, 17) = 0,51, p = .478· FS: M κοριτσιών = 3,97, M αγοριών = 3,37, F(1, 17) = 13.15, p = .002· EC: M κοριτσιών = 3,57, M αγοριών = 3,41, F(1, 17) = 0,55, p = .459· PD: M κοριτσιών = 3,80, M αγοριών = 3,66, F(1, 17) = 0,56, p = .454). Το εύρημα αυτό ενισχύθηκε και από τις συνεντεύξεις, όπου οι γονείς των κοριτσιών περιέγραψαν συχνότερα συμπεριφορές φροντίδας, μίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων και προσπάθειας κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, π.χ. «Η κόρη μου τείνει να με μιμείται και τώρα όταν η μικρή της αδελφή είναι σε δυσκολία ή πόνο τη βοηθά, την παρηγορεί, την αγκαλιάζει». Τα αγόρια, αντίθετα, παρουσίασαν πιο άκαμπτες συμπεριφορές.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τις θεωρίες που συνδέουν τις εικαστικές παρεμβάσεις με την ενίσχυση της γνωστικής ενσυναίσθησης εφήβων με ΔΑΦ Επιπέδου 1. Τα ευρήματα της μελέτης επεκτείνουν την έρευνα των You et al. (2018) και καταδεικνύουν ότι η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης επιδέχεται βελτίωση μέσω της τέχνης, η οποία λειτουργεί ως ένα εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, η αποτυχία αντίστοιχης βελτίωσης στη συναισθηματική ενσυναίσθηση, παρά τον διπλασιασμό της διάρκειας της παρέμβασης (28 ώρες), υποδηλώνει ότι η συναισθηματική απόκριση και η διαχείριση της προσωπικής δυσφορίας ενδέχεται να εδράζονται σε βαθύτερους νευροβιολογικούς μηχανισμούς που απαιτούν μακροχρόνιες και πιο εξειδικευμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις εστιασμένες στη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Durrani, 2014). Παράλληλα, επιβεβαιώθηκε ότι τα κορίτσια έχουν ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες και κάνουν «καμουφλάζ» στα αυτιστικά τους χαρακτηριστικά, ενισχύοντας τη θεωρία του «γυναικείου φαινοτύπου» και αναδεικνύοντας την ανάγκη για διαφοροποιημένες παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές φύλου (Hull et al., 2020). Από μεθοδολογικής άποψης, παρά τους περιορισμούς του μικρού δείγματος, η μελέτη προσφέρει ουσιαστικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Συμπεραίνεται ότι η τέχνη, ενταγμένη σε ένα δομημένο αισθητηριακά φιλικό περιβάλλον, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο που προσφέρει

στους εφήβους με ΔΑΦ Επιπέδου 1 τα νοητικά εφόδια για να αποκωδικοποιήσουν και να πλοηγηθούν αποτελεσματικότερα στο περίπλοκο κοινωνικό περιβάλλον, ακόμα και αν η πλήρης συναισθηματική ταύτιση παραμένει μια πιο σύνθετη πρόκληση.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). DOI: 10.1176/appi.books.9780890425787

Atkinson, E., Wright, S., & Wood-Downie, H. (2025). "Do my friends only like the school me or the true me?": School belonging, camouflaging, and anxiety in autistic students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. DOI: 10.1007/s10803-024-06668-w

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(2), 163–175. DOI: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

Ben-Sasson, A., Gal, E., Fluss, R., Katz-Zetler, N., & Cermak, S. A. (2019). Update of a meta-analysis of sensory symptoms in ASD: A new decade of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 4974–4996. DOI: 10.1007/s10803-019-04180-0

Bernier, A., Ratcliff, K., Hilton, C., Fingerhut, P., & Li, C. Y. (2022). Art interventions for children with autism spectrum disorder: A scoping review. *American Journal of Occupational Therapy, 76*(5), 7605205030. DOI: 10.5014/ajot.2022.049320

Bos, J., & Stokes, M. (2019). Cognitive empathy moderates the relationship between affective empathy and wellbeing in adolescents with autism spectrum disorder. *European Journal of Developmental Psychology, 16*(4), 433–446. DOI: 10.1080/17405629.2018.1444987

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Calin-Jageman, R. J., & Cumming, G. (2019). The new statistics for better science: Ask how much, how uncertain, and what else is known. *The American Statistician, 73*(sup1), 271–280. DOI: 10.1080/00031305.2018.1518266

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.

Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, *8*(2), 144–153. DOI: 10.1177/1754073914558466

D'Amico, M., & Lalonde, C. (2017). The effectiveness of art therapy for teaching social skills to children with autism spectrum disorder. *Art Therapy, 34*(4), 176–182. DOI: 10.1080/07421656.2017.1384678

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*, 85.

Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 3*, 1–6. DOI: 10.1016/j.cobeha.2014.12.001

Di Leo, G., & Sardanelli, F. (2020). Statistical significance: P value, 0.05 threshold, and the rising of the "new statistics". *European Radiology Experimental*, *4*(1), Article 24. DOI: 10.1186/s41747-020-0145-y

Durrani, H. (2014). Facilitating attachment in children with autism through art therapy: A case study. *Journal of Psychotherapy Integration, 24*(2), 99–108. DOI: 10.1037/a0036974

Greenberg, D. M., et al. (2018). Testing the Empathizing–Systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(48), 12152–12157. DOI: 10.1073/pnas.1811032115

Hall, J. A., & Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology*, *159*(3), 225–243. DOI: 10.1080/00224545.2018.1477442

Howlin, P., & Magiati, I. (2017). Autism spectrum disorder: Outcomes in adulthood. *Current Opinion in Psychiatry*, *30*(2), 69–76. DOI: 10.1097/YCO.0000000000000308

Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 7*, 306–317. DOI: 10.1007/s40489-020-00197-9

Hume, K., et al. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 4013–4032. DOI: 10.1007/s10803-020-04844-2

Lee, J., You, S., & Lee, Y. (2014). A study on the development of empathy-based learning model. *Korean Journal of Teacher Education*, *30*(4), 151–177. DOI: 10.14333/KJTE.2014.30.4.151

Maïano, C., Normand, C. L., Salvas, M.-C., Moullec, G., & Aimé, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism Research, 9*(6), 601–615. DOI: 10.1002/aur.1568

Mangione, S., et al. (2018). Medical students' exposure to the humanities correlates with positive personal qualities and reduced burnout: A multi-institutional U.S. survey. *Journal of General Internal Medicine*, *33*(5), 628–634. DOI: 10.1007/s11606-017-4275-8

Martinovich, J. (2005). *Creative expressive activities and Asperger's syndrome: Social and emotional skills and positive life goals for adolescents and young adults*. Jessica Kingsley Publishers.

Mazza, M., et al. (2014). Affective and cognitive empathy in adolescents with autism spectrum disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*, 791. DOI: 10.3389/fnhum.2014.00791

Minio-Paluello, I., Baron-Cohen, S., Avenanti, A., Walsh, V., & Aglioti, S. M. (2009). Absence of embodied empathy during pain observation in Asperger syndrome. *Biological Psychiatry*, *65*(1), 55–62. DOI: 10.1016/j.biopsych.2008.08.006

Mirkovic, B., & Gérardin, P. (2019). Asperger's syndrome: What to consider? *L'Encéphale*, *45*(2), 169–174. DOI: 10.1016/j.encep.2019.01.002

Potash, J., & Chen, J. (2014). Art-mediated peer-to-peer learning of empathy. *The Clinical Teacher, 11*(5), 327–331. DOI: 10.1111/tct.12157

Rueda, P., Fernández-Berrocal, P., & Baron-Cohen, S. (2015). Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome. *European Journal of Developmental Psychology*, *12*(1), 85–98. DOI: 10.1080/17405629.2014.950221

Smith, A. (2009). The empathy imbalance hypothesis of autism: A theoretical approach to cognitive and emotional empathy in autistic development. *The Psychological Record*, *59*(2), 273–294. DOI: 10.1007/BF03395663

Tay, L., Pawelski, J. O., & Keith, M. G. (2018). The role of the arts and humanities in human flourishing: A conceptual model. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(2), 215–225. DOI: 10.1080/17439760.2017.1279207

Vasileiou, K., et al. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies. *BMC Medical Research Methodology*, *18*(1), 148. DOI: 10.1186/s12874-018-0594-7

Wei, S., Lai, A. H. Y., & Ho, H. W. H. (2025). The effectiveness of art therapy on children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review of RCTs. *Healthcare, 13*(22), 2960. DOI: 10.3390/healthcare13222960

You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, E. (2018). The effects of middle school art class with an empathy-based learning model. *Current Psychology*, *39*, 888–898. DOI: 10.1007/s12144-018-9885-8

Zazulak, J., Sanaee, M., Frolic, A., Knibb, N., Tesluk, E., Hughes, E., & Grierson, L. E. M. (2017). The art of medicine: Arts-based training in observation and mindfulness for fostering the empathic response in medical residents. *Medical Humanities, 43*(3), 192–198. DOI: 10.1136/medhum-2016-011180

Η Πογδόριανη: Έκδοση έντυπης και ψηφιακής σχολικής εφημερίδας

Θωμάς Δημητρίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δάσκαλος
Ελένη Δούλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δασκάλα

Περίληψη

Η σχολική εφημερίδα αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών στον γραπτό λόγο αλλά και στη κριτική σκέψη. Η ομαδικότητα στην εργασία αλλά και ο τρόπος δημιουργίας και ανάπτυξης της θεματολογίας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ένα Δημοτικό Σχολείο μιας παραμεθόριας περιοχής. Η παρούσα εισήγηση αφορά την έκδοση μιας έντυπης και ηλεκτρονικής σχολικής εφημερίδας του Δημοτικού Σχολείου Παρακαλάμου στο ακριτικό Πωγώνι του Νομού Ιωαννίνων. Μια προσπάθεια στα πλαίσια ενδυνάμωσης των σχέσεων του σχολείου με την τοπική κοινωνία αλλά και της διάδοσης των ιδιαίτερων πολιτιστικών χαρακτηριστικών στη μουσική και την ιστορία του Πωγωνίου. Μέσα από την προσπάθεια αυτή οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου με την πολύτιμη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών κατάφεραν να φέρουν εις πέρας κάτι καινούριο για την περιοχή. Οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων αλλά και συντακτών δημιούργησαν υψηλές προσδοκίες για τη διάδοση της πολιτιστικής και ιστορικής τους κληρονομιάς. Το όνομα "Πογδόριανη" προήλθε από την ιστορική κωμόπολη που βρισκόταν στην περιοχή. Τέλος η εισήγηση θα εξετάσει τους τρόπους και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την έκδοση της εφημερίδας και όλα αυτά με την πολύτιμη βοήθεια του Δήμου Πωγωνίου.

Λέξεις Κλειδιά: Πογδόριανη, σχολική εφημερίδα, Δήμος Πωγωνίου, Παρακάλαμος, τοπική ιστορία, πολιτισμός

Εισαγωγή

Οι σχολικές μονάδες ανταποκρινόμενες στα νέα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στα πλαίσια των δράσεων του Ενεργού Πολίτη αναζητούν συνεχώς νέους τρόπους για να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Νέες τεχνικές και δημιουργικότητα είναι εργαλεία στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάδειξης της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου μέσω της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατηκότητας.

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η προβολή της σχολικής εφημερίδας του Δημοτικού Σχολείου Παρακαλάμου Ιωαννίνων που εκδόθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025 με την ονομασία "Η Πογδόριανη". Μέσα από τα φύλλα της έγινε η καταγραφή της τοπικής ιστορίας και κληρονομιάς της περιοχής. Το όνομα της εφημερίδας είναι εμπνευσμένο από την παλιά ομώνυμη περιοχή της Πογδόριανης που ανθούσε κατά τη περίοδο της Τουρκοκρατίας.

Θεωρητική προσέγγιση

Η σχολική εφημερίδα είναι ένα προνομιακό στήριγμα έκφρασης μιας σχολικής μονάδας καθώς και

διάχυσης των μαθησιακών δράσεων.

Ο Γάλλος παιδαγωγός Φρενέ ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τη σχολική εφημερίδα στη σχολική πραγματικότητα εμπνέοντας το μεταρρυθμιστικό κίνημα "Μοντέρνο Σχολείο" (Bachy, 2002). Μέσα από τη σχολική εφημερίδα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να αναζητήσουν την αλήθεια, ακόμη είναι "ο χώρος του αληθινού παιδικού και νεανικού λόγου (Bashy, 2002). Η παιδαγωγική αξία της σχολικής εφημερίδας έχει αναδειχθεί και από τους Αλμπέρτι (1986), Backes (1995) και Βαλσαμίδου και Κυρίδη (2009) κατά τους οποίους το βασικό σημείο της παιδαγωγικής του Φρενέ ήταν ότι αποτελεί ένα δίκτυο φυσικών ενδιαφερόντων των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Φρενέ (1977), όταν τυπώνεται μια σχολική εφημερίδα τότε το παιδί συμμετέχει ενεργά στο σχολείο, επικοινωνεί και δημιουργεί μέσα από ευαισθησίες και ζωντάνια. Ακόμη η Αδαλόγλου (1994) τονίζει ότι οι μαθητές για να εκδόσουν μια σχολική εφημερίδα μπαίνουν στη θέση του ρεπόρτερ – δημοσιογράφου, του συντάκτη αλλά και του εκδότη.

Η σχολική εφημερίδα, ως μαθησιακό προϊόν και διαδικασία ταυτόχρονα, λειτουργεί τόσο ως μέσο έκφρασης όσο και ως εργαλείο ενδυνάμωσης των μαθητών. Σε αντίθεση με δραστηριότητες που περιορίζονται σε εσωτερική χρήση στην τάξη, η εφημερίδα γίνεται μέρος της σχολικής ζωής: κυκλοφορεί, διαβάζεται, συζητείται και σχολιάζεται από όλους. Ο Levin (1997) τονίζει ότι οι ωφελειες της εκδοσης εφημεριδας για τους μαθητες/τριες ειναι:

- Αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες (προφορικού και γραπτού λόγου).
- Εξοικειώνονται με διαδικασίες αναζήτησης, επεξεργασίας και τεκμηρίωσης πληροφορίας.
- Καλλιεργούν κριτική σκέψη και ικανότητες λήψης αποφάσεων ως συντάκτες και επιμελητές περιεχομένου.
- Ασκούν δημιουργική έκφραση, ενσωματώνοντας ποικίλες μορφές τέχνης, όπως σκίτσα, φωτογραφίες, ποίηση, αφηγήσεις.

Οι Lemery (2002) τονίζουν ότι η σχολική εφημερίδα ικανοποιεί βασικές ανάγκες των μαθητών, δηλαδή οι μαθητές:

- μαθαίνουν να διαβάζουν με χαρά,
- γράφουν γραφή για επικοινωνία,
- μαθαίνουν νέα πράγματα,
- αποκτούν κριτική σκέψη,
- μαθαίνουν να συνεργάζονται,
- νιώθουν ικανοποίηση.

Ακόμη σύμφωνα η Βαλσαμίδου (2010) αναδεικνύει τις θεματικές και τις κατηγορίες των δημοσιευμάτων σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 223 δημοσιεύματα από 32 σχολικές εφημερίδες. Από την έρευνα αυτή βλέπουμε ότι μεγάλο ποσοστό των δημοσιευμάτων είχε ως στόχο την ανάδειξη της Ιστορίας αλλά και των τοπικών παραδόσεων και εθίμων.

Η διαφοροποιημένη και διαθεματική προσέγγιση της σχολικής εφημερίδας

Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Graham κ.ά., 2021). Συνδυάζοντας μερικούς από αυτούς στην παρούσα εισήγηση θα οριστεί "ως μια ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ανταποκριθούν σε όλα τα παιδιά μιας τάξης λόγω και μέσω της διαφορετικότητάς τους ως προς τα ενδιαφέροντα, ετοιμότητα και μαθησιακά προφίλ τους" (Χαραλάμπους κ.α, 2022). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναδιαμορφώνει τον σχεδιασμό αλλά και τη διδακτική διαδικασία, αφού έχει ως προϋπόθεση τη διαφοροποίηση μιας ή περισσοτέρων πτυχών της: το περιεχόμενο (τι διδάσκεται), τις διαδικασίες (πώς διδάσκεται), το αποτέλεσμα (τι αναμένεται να παράγουν τα παιδιά ως τεκμήρια μάθησης) και το περιβάλλον μάθησης (πώς οργανώνεται η τάξη και η εργασία των παιδιών ώστε αυτά να υποστηριχθούν

γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά-αισθητηριακά). Ως αποτέλεσμα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες μέσα από πολλαπλούς τρόπους, συνθήκες και επιλογές να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις επιδιωκόμενες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες στο μάθημα.

Η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει εντοπιστεί πριν από πολλές δεκαετίες, όμως η αναγκαιότητα της εφαρμογής της αναδύθηκε πρόσφατα με την ανάπτυξη της γνώσης στις Επιστήμες Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας εμφανίζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά αλλά διαφέρουν στον τρόπο που μαθαίνουν, στα ενδιαφέροντά τους, την προσωπικότητα και τις προτιμήσεις τους. Το κάθε παιδί προκειμένου να μάθει, προϋποθέτει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική και ψυχοκινητική-αισθητηριακή ενεργοποίησή του καθώς και να βιώσει εμπειρίες επιτυχίας. Προκειμένου, λοιπόν, να λάβουν χώρα τέτοιου είδους εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψη και να ανταποκριθούν στην ατομική διαφορετικότητα, δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες μάθησης για το σύνολο των παιδιών ώστε το καθένα να επιτυγχάνει το μέγιστο των δυνατοτήτων του (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

- Οι σχολικές τάξεις παρουσιάζουν ετερογένεια ως προς διάφορες πτυχές όπως π.χ. κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γλώσσα, εθνοπολιτισμική ταυτότητα, αναπηρία. Το γεγονός αυτό καθιστά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παιδαγωγικά κατάλληλη, αφού οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να ανταπεξέλθουν σε αυτή την ετερογένεια (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

- Η εφαρμογή της αρχής των «ίσων ευκαιριών μάθησης» θεωρείται μέτρο εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, αφού εξασφαλίζει διαφοροποιημένη παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. "Η αρχή αυτή πρέπει να νοείται ως δημιουργία ίσων δυνατοτήτων μάθησης και όχι ως ίδιων ευκαιριών μάθησης", δεδομένου ότι τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο από διαφορετικά σημεία, δηλαδή υπάρχουν μεταξύ τους αποστάσεις λόγω της κοινωνικο-οικονομικής τους προέλευσης αλλά και των υπόλοιπων προαναφερθέντων συνθηκών. Απουσία της διαφοροποιημένης παροχής ευκαιριών μάθησης τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, οι αποστάσεις μεταξύ των μαθητών/τριών θα αυξάνονται (Ματσαγγούρας, 2006).

- Τέλος, ερευνητικά αποτελέσματα τεκμηριώνουν τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την επίτευξη των επιθυμητών κάθε φορά μαθησιακών αποτελεσμάτων ανάμεσα στα παιδιά (π.χ. Graham et al, 2021).

Ο ορισμός της διαθεματικής προσέγγισης ποικίλλει. Σύμφωνα με τον Χρήστο Θεοφιλίδη (1987) «Με το όρο «διαθεματική προσέγγιση» εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία, από τη μια, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και, από την άλλη, η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής». Άλλοι μελετητές ως διαθεματική προσέγγιση ορίζουν «τη θεωρητική αρχή οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος» (Ματσαγγούρας, 2002). Η Jacobs δίνει έναν πιο απλό και ακριβή ορισμό: «Διαθεματική διδασκαλία είναι μια θέαση της γνώσης και μια προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους, προκειμένου να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, ζήτημα, πρόβλημα ή εμπειρία» (Jacobs, 1989).

Υπό το πρίσμα αυτό η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια καινοτομία στη διδασκαλία, τόσο ως προς το περιεχόμενό της όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας. Έτσι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν περιλαμβάνει ξεχωριστά μαθήματα (διδακτικά αντικείμενα) που γίνονται σε συγκεκριμένη ώρα το καθένα, αλλά μια μαθησιακή διαδικασία που προσεγγίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο (Σαλβαράς, 2004). Δηλαδή κατά τη διαθεματική προσέγγιση προκύπτει ενοποίηση των διαφόρων μαθημάτων-διδακτικών αντικειμένων.

Ταυτόχρονα, η διαθεματική διδασκαλία συνδέεται με συγκεκριμένη μέθοδο εργασίας που χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια των μαθητών κατά τη διδασκαλία και η μάθηση εξελίσσεται σε βιωματική μέσα από τον προσωπικό τους προβληματισμό.

Ο άνθρωπος επικοινωνεί με το περιβάλλον του – φυσικό, κοινωνικό, πληροφοριακό- αποκτώντας εμπειρίες και συναρτήσει των βιολογικών του ικανοτήτων οικοδομεί νέες γνώσεις. Μέσα από αυτή τη φυσική διαδικασία κάλυψης των αναγκών προκύπτει η μάθηση, αφού ενεργοποιείται το ενδιαφέρον στον άνθρωπο και η μαθησιακή επικοινωνία με το περιβάλλον του αποκτά νόημα. Μέσα από αυτή τη μαθησιακή διαδικασία ο μαθητής πραγματώνει τις αληθινές του δυνατότητες (αυτοπραγμάτωση) και αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Κούσουλας, 2004).

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις προσφέρουν ολιστική θέαση των ζητημάτων που τίθενται υπό εξέταση, όπως αυτά λαμβάνουν χώρα στη φύση και τη ζωή. Η θέαση των υπό εξέταση ζητημάτων, μέσα από τη διαθεματικότητα διεισδύει σε βάθος, θέτοντας ειδικότερα ερωτήματα και αναδεικνύοντας άξονες μελέτης, οι οποίοι προκειμένου να επεξεργαστούν πρέπει να κληθούν συγκεκριμένοι επιστημονικοί κλάδοι ώστε να δώσουν απαντήσεις.

Η εστιασμένη μελέτη επιμέρους ζητημάτων, από τη μία πλευρά, παρέχει τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για μια πιο ολοκληρωμένη και εις βάθος διαθεματική προσέγγιση. Αυτή η διαδικασία λειτουργεί ως ένας διαρκής κύκλος που τελικά οδηγεί σε μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, όπου οι μονοθεματικές και οι διαθεματικές προσεγγίσεις συνυπάρχουν και συνεργάζονται, συχνά με τρόπο αλληλένδετο, στην προσπάθεια κατανόησης της γνώσης. Η επιλογή κάθε φορά της κατάλληλης προσέγγισης δεν βασίζεται σε μια μηχανιστική πρόθεση του σχεδιαστή της διδασκαλίας, αλλά στην ουσιαστική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία επεξεργασίας της γνώσης, καθώς ο ίδιος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της. (Κούσουλας, 2004).

Στη διαθεματική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός με συγκεκριμένη μεθοδολογία φέρνει τον μαθητή σε επαφή με το αντικείμενο διδασκαλίας. Βάζει τον μαθητή στο πρόβλημα και σε μαθησιακή κατάσταση ώστε να έχει νόημα για τον ίδιο. Ο μαθητής βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με το περιβάλλον του, επενεργώντας πάνω στα διδακτικά αντικείμενα και επικοινωνώντας με άτομα του περιβάλλοντός του. Το σχολείο μετατρέπεται σε βιωματικό εργαστήριο, η εκπαίδευση δεν προετοιμάζει τον μαθητή για τη ζωή αλλά μετατρέπεται στην ίδια τη ζωή και του δίνει την ευκαιρία να βιώσει νέες εμπειρίες μέσα από σύνθετα σχήματα αλληλεπίδρασης (Θεοφιλίδης, 1987).

Στη διαθεματική προσέγγιση επιδιώκεται προσωποποιημένη γνώση. Ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης των δρώμενων στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά δρα και ενεργεί ο ίδιος.

Οι κύριες μορφές εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης είναι οι εξής:

- Παράλληλη συνεξέταση θεμάτων από διαφορετικά μαθήματα
- Προώθηση διεπιστημονικών εννοιών και γενικεύσεων.
- Ενώ οι κύριοι τρόποι εφαρμογής των ανωτέρω μορφών είναι οι εξής:

- Συγχρονία και εμπλουτισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων
- Εννοιοκεντρική διδασκαλία. Τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και η καθημερινή διδασκαλία επιλέγουν εκείνες τις γνώσεις που θεωρούνται ουσιώδεις και αναγκαίες για μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.
- Διαθεματικά σχέδια εργασίας (Project).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση που αναγνωρίζει και εκμεταλλεύεται την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού. Στόχος της είναι να προσαρμόσει περιεχόμενο, διαδικασίες και προϊόντα μάθησης ώστε να ανταποκρίνονται στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Przesmycki, 1991). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στο Δημοτικό Σχολείο, όπου οι ηλικιακές, γνωστικές και κοινωνικές διαφορές μεταξύ των παιδιών μπορεί να είναι σημαντικές.

Μέσα από τη δημιουργία σχολικής εφημερίδας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βρίσκει πρακτική εφαρμογή:

- Περιεχόμενο: οι μαθητές επιλέγουν θέματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους — από ιστορίες τοπικής ιστορίας μέχρι αθλητικά νέα, λαογραφικά θέματα, συνεντεύξεις με κατοίκους και εκδηλώσεις της σχολικής κοινότητας.
- Διαδικασίες: κάθε μαθητής μπορεί να εμπλακεί με διαφορετικό τρόπο — κάποιοι συγκεντρώνουν πληροφορίες, κάποιοι συντάσσουν κείμενα, άλλοι φροντίζουν για τη σχεδίαση, τη σελιδοποίηση ή την ψηφιακή μορφή της εφημερίδας.
- Τελικό προϊόν: οι μαθητές έχουν την επιλογή να παρουσιάσουν την εργασία τους με πολλαπλούς τρόπους — με αρθρογραφία, εικονογράφηση, συνεντεύξεις, αφηγήσεις, ή ακόμα και παραγωγή ηχητικών ρεπορτάζ.

Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει μια ενιαία διδασκαλία για όλους, αλλά δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου κάθε μαθητής νιώθει ενεργός και σημαντικός, διότι συμβάλλει με βάση τις δυνάμεις του στο συλλογικό αποτέλεσμα.

Ακόμη η σχολική εφημερίδα αποτελεί ένα κομμάτι της βιωματικής μάθησης (Huber, 2005) όπου οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν βιωματικές καταστάσεις και προσωπικές εμπειρίες από ήθη και έθιμα αλλά και από τις συνεντεύξεις που πρόκειται να λάβουν από άτομα της περιοχής.

Ωστόσο η σχολική εφημερίδα αποτελεί και μια διαθεματική προσέγγιση μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002) όπου οι μαθητές αποκτούν γνώσεις αλλά και αποκτούν δεξιότητες στη διαμόρφωση στάσεων και στη γενικότερη επίτευξη στόχων που θέτουν.

Η ανάδειξη της τοπικής ιστορίας και η πολιτιστική κληρονομιά σε μια σχολική εφημερίδα

Η τοπική ιστορία και η πολιτιστική κληρονομιά δεν είναι απλά «περιεχόμενο» προς μελέτη από κάποιους ερευνητές, αλλά μια πραγματικότητα που αγγίζει άμεσα τη ζωή των μαθητών ενός σχολείου. Μέσα από μια σχολική εφημερίδα μπορούν να αναδειχθούν κρυμμένες ιστορίες και ήθη και έθιμα που είναι χαμένα στο χρόνο. Τα πολλαπλά οφέλη λοιπόν που προσφέρει μια σχολική εφημερίδα είναι (Βαλσαμίδου, 2010):

1. Ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών: τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την ιστορία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου τους.

2. Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: μέσα από συνεντεύξεις με παλαιότερους κατοίκους, αφήγηση τοπικών μύθων και ιστοριών, καταγραφή εθίμων, παραδόσεων και εκδηλώσεων γίνεται εφικτή η καταγραφή της τοπικής παράδοσης με κύριο σκοπό τη διατήρηση στις επόμενες γενιές.
3. Διεπιστημονική μάθηση: η τοπική ιστορία και πολιτισμός προσφέρουν πεδία για μάθηση που διαπερνούν την απλή γνώση των μαθημάτων ενός παραδοσιακού σχολείου.

Η σχολική εφημερίδα γίνεται έτσι όχι απλώς ένας «χώρος έκφρασης», αλλά ένας ζωντανός τόπος όπου οι μαθητές εξερευνούν, τεκμηριώνουν και κοινοποιούν την τοπική τους πολιτιστική έρευνα.

Η Πογδόριανη

Κατά το σχολικό έτος 2024-2025 το Δημοτικό Σχολείο Παρακαλάμου αποφάσισε να εκδώσει μια σχολική εφημερίδα. Μια εφημερίδα που θα είχε ως κύριο σκοπό την ανάδειξη της ιστορίας της περιοχής και του τοπικού πολιτισμού.

Το όνομα της εφημερίδας δεν είναι τυχαίο. Η Πογδόριανη είναι το ιστορικό χωριό της περιοχής που καταστράφηκε ολοσχερώς το 1912 από τους Τούρκους που είχαν απομείνει στην περιοχή. Η Πογδόριανη ήταν ξακουστή στην ευρύτερη περιοχή τόσο για το εμπόριο και τις εκκλησίες και τα μοναστήρια όσο και για την ιστορία της καθώς εκεί ο Σουλεϊμάν Πασας εξόρισε την μητέρα και τη σύζυγό του. Ο Παρακάλαμος είναι ένα από τα 4 κομμάτια της Πογδόριανης που δημιουργήθηκαν μετά την καταστροφή της. Ως εκ τούτου ήταν κοινή απόφαση των εκπαιδευτικών και μαθητών του Σχολείου η ονομασία της εφημερίδας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάστηκαν ως μικροί δημοσιογράφοι και κατέγραφαν οτιδήποτε συνέβαινε στην περιοχή όπως εθελοντική αιμοδοσία, τοπικές εορτές. Αλλά και έπαιρναν συνεντεύξεις από ανθρώπους της περιοχής καθώς και από αιρετούς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Συνολικά 45 συνεντεύξεις και 25 άρθρα δημιουργήθηκαν συνολικά στα 5 τεύχη της εφημερίδας μας. Εκτός από δημοσιογράφοι τα παιδιά του σχολείου έπρεπε να γίνουν και συντάκτες. Με την πολύτιμη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους καθώς και με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων (Canva) δημιουργήθηκαν τα 5 τεύχη. Οι συνεντεύξεις ήταν από Προέδρους Τοπικών Κοινοτήτων, από Αντιδημάρχους, από Δημοτικούς Συμβούλους, από επιχειρηματίες της περιοχής, από παλιούς κατοίκους της περιοχής με σκοπό την ανάδειξη της ιστορίας της περιοχής και του σχολείου αλλά και του Έπους του ‘40 μιας και στην περιοχή πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες μάχες του Ελληνοϊταλικού Πολέμου. Μέσα από τις συνεντεύξεις οι μαθητές και μαθήτριες έμαθαν και ταξίδεψαν πίσω στο χρόνο ακούγοντας ιστορίες. Γνώρισαν μέσα από συνεντεύξεις και τις ρίζες της τοπικής παραδοσιακής μουσικής αλλά και των τραγουδιών.

Εικόνα 1: Η Πογδόριανη 1ο Τεύχος



ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ
ΔΗΜ. ΣΧ.
ΠΑΡΑΚΑΛΑΜΟΥ

Η Πογδόριανη

ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ

ΤΕΥΧΟΣ 1
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ
2024

Αγιασμός νέας σχολικής χρονιάς!

Το «ρώτο κουδούνι της νέας σχολικής χρονιάς χτύπησε και «άλι στο δημοτικό Σχολείο Παρακαλάμου! Οι μαθητές και οι

Καλή σχολική χρονιά

Χαιρετισμός από τον κ. Δήμαρχο Πωγωνίου.

Αγαπητοί μαθητές

Πρόλογος από την κ. Σύμβουλο Εκπαίδευσης.

Αγαπητοί/ές μαθητές, μαθήτριες, Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, γονείς και φίλοι της σχολικής μας

Εικόνα 2: Η Πογδόριανη 2ο Τεύχος



ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΑΡΑΚΑΛΑΜΟΥ

Η Πογδόριανη

ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ

ΤΕΥΧΟΣ 2 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2024

Χαιρετισμός από τον κ. Μιλάκα Θωμά
ε. Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Με μεγάλη χαρά και ικανοποίηση χαιρετίζω την έκδοση και κυκλοφορία του 2ου φύλλου της σχολικής μας εφημερίδας με τον τίτλο «Η ΠΟΓΔΟΡΙΑΝΗ».
Θέλω να εκφράσω τα θερμά μου συγχαρητήρια στο Προϊστάμενο και στους δασκάλους του σχολείου οι οποίοι καθοδήγησαν και ενθάρρυναν τους μαθητές στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.
Ιδιαίτερα συγχαρητήρια οφείλονται όμως στους μαθητές και τις μαθήτριες, τους συντάκτες της εφημερίδας, για την αμιλλική δουλειά και το εξαιρετικό αποτέλεσμα της έκδοσης αυτής, αφού η ανάληψη της προσπάθειας τους απoτέλεσε μια ευχάριστη έκπληξη για όλους μας.
Η σχολική αυτή εφημερίδα πιστεύω ότι θα δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου να γίνουν οι τοπικοί

Καλά Χριστούγεννα

Χαιρετισμός από τον Σεβασμιότατο Μητροπολίτη Κονίτσης Ανδρέα

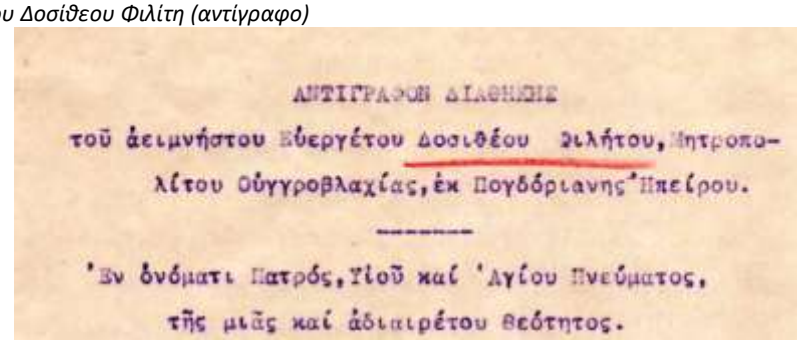
Μετά πολλής της χαράς έλαβα το πρώτο τεύχος της ωραίας σχολικής Εφημερίδας "Η Πογδόριανη", που την έκδοση της επιμελήθηκε το δημοτικό σχολείο Παρακολάμου. Είναι πολύ ελπιδοφόρο το γεγονός, ότι ο Προϊστάμενος τοῦ ἐν λόγω σχολείου, τό διδακτικό προσωπικό, καθώς επίσης και οι μαθητές και οι μαθήτριές του ξεκίνησαν ένα πρωτοποριακό βήμα με την επιτυχημένη έκδοση τῆς "Πογδόριανης". Σέ ὅλους, στέλνω τα θερμά μου συγχαρητήρια. Ἐν ὄψει τῆς ἐκδόσεως τοῦ δεύτερου τεύχους τῆς πολύ καλῆς "Πογδόριανης" ἀπευθύνω σέ ὅλους τό μήνυμα "ἡ ἰσχύς ἐν τῇ ἑνώσει". Ἐπειδή δέ πλησιάζουν καί τά Χριστούγεννα, εὐχαμαι σέ ὅλους ὁ Κύριος Ἰησοῦς Χριστός νά γεννηθῇ πρῶτα στίς καρδιές μας.

Πρόλογος από τον Αντιδήμαρχο Παιδείας κ. Γιούνη Αναστάσιο

Αγαπητοί μαθητές,
Η εξαιρετικά ενδιαφέρουσα εφημερίδα που κρατάμε στα χέρια μας ανοίγει ένα παράθυρο στη δημιουργικότητα και αναδεικνύει το ταλέντο σας και την αξία της έκφρασης.
Οι σχολικές εφημερίδες αποτελούν ευκαιρία να μοιραστούν οι μαθητές τις ιδέες αλλά και τους προβληματισμούς τους. Αποτελούν ένα υπέροχο «εργαλείο» που δημιουργεί σκεπτόμενους πολίτες και έχουμε ανάγκη από γενιές που θα αφήσουν το δικό τους ξεχωριστό και θετικό αποτύπωμα.
Θα ήθελα να σας συγχαρώ για την εξαιρετική δουλειά και να σας ενθαρρύνω να συνεχίσετε με τον ίδιο ζήλο και την ίδια αγάπη να μας προσφέρετε τα ξεχωριστά φύλλα της εφημερίδας «Η Πογδόριανη» γιατί η «φωνή» σας μετράει!

Η ανάδειξη της τοπικής ιστορίας ήταν ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της σχολικής εφημερίδας. Από τα αρχεία του Σχολείου αναδείχθηκε και η Ιστορία του Σχολείου αλλά και άτομα που καταγόταν από την περιοχή της Πογδόριανης και βοήθησαν με τον τρόπο τους το Σχολείο και την ευρύτερη περιοχή. Μια σημαντική λοιπόν ανακάλυψη ήταν το αντίγραφο της διαθήκης του Δοσίθεου Φιλίτη, Μητροπολίτη Ουγγαροβλαχίας, που γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Πογδόριανη, στην οποία άφηνε εντολή για τη στήριξη των Σχολείων της Πογδόριανης και κατ΄ επέκταση και του Παρακαλάμου από τον θάνατό του 1826 έως και το 1930 όπου και έπαψε η χρηματοδότηση. Για να τιμήσουμε λοιπόν τη μνήμη του μεγάλου αυτού ευεργέτη με απόφαση του Σχολείου καθώς και του Δήμου Πωγωνίου στο Δημοτικό Σχολείο Παρακαλαμού προστέθηκε η προσωνυμία “Δοσίθεος Φιλίτης” σύμφωνα με το υπ’ αριθμ. ΦΕΚ 4847/12-09-2025 τ.Β΄.

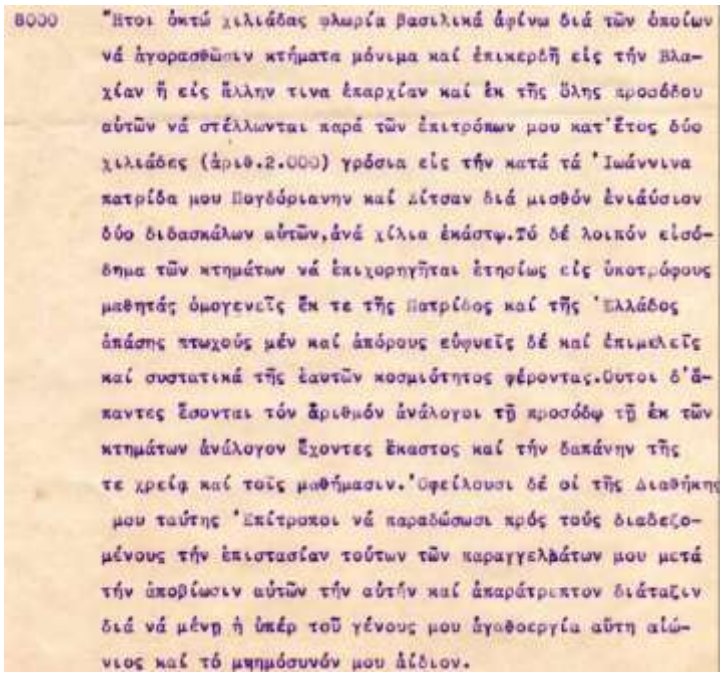
Εικόνα 3: Η διαθήκη του Δοσίθεου Φιλίτη (αντίγραφο)



ΑΝΤΙΓΡΑΦΟΝ ΔΙΑΘΗΚΗΣ
τοῦ ἀειμνήστου Εὐεργέτου Δοσιθέου Φιλήτου, Μητροπολίτου Οὐγγροβλαχίας, ἐκ Πογδόριανης Ἠπείρου.

Ἐν ὀνόματι Πατρός, Υἱοῦ καί Ἁγίου Πνεύματος,
τῆς μιᾶς καί ἀδιαιρέτου Θεότητος.

Εικόνα 4: Η ενίσχυση των σχολείων της Πογδόριανης



8000 Ἤτοι ὀκτώ χιλιάδας φλωρία βασιλικά ἄφινω διά τῶν ὁποίων νά ἀγορασθῶσιν κτήματα μόνιμα καί ἐπικερδῆ εἰς τήν Βλαχίαν ἤ εἰς ἄλλην τινα ἐπαρχίαν καί ἐκ τῆς ὕλης προσόδου αὐτῶν νά στέλλωνται παρά τῶν ἐπιτρόπων μου κατ'ἔτος δύο χιλιάδες (ἀριθ.2.000) γρόσια εἰς τήν κατά τά Ἰωάννινα πατρίδα μου Πογδόριανην καί δίτσαν διά μισθόν ἐνιαύσιον δύο διδασκάλων αὐτῶν,ἀνά χίλια ἑκάστῳ.Τό δέ λοιπόν εἰσόδημα τῶν κτημάτων νά ἐπιχορηγῆται ἐτησίως εἰς ὑποτρόφους μαθητάς ὁμογενεῖς ἔκ τε τῆς Πατρίδος καί τῆς Ἑλλάδος ἁπάσης πτωχούς μέν καί ἀπόρους εὐφυεῖς δέ καί ἐπιμελεῖς καί συστατικά τῆς ἑαυτῶν κοσμιότητος φέροντας.Οὗτοι δ'ἅπαντες ἔσονται τόν ἀριθμόν ἀνάλογοι τῇ προσόδῳ τῇ ἐκ τῶν κτημάτων ἀνάλογον ἔχοντες ἕκαστος καί τήν δαπάνην τῆς τε χρείᾳ καί τοῖς μαθήμασιν.Ὀφείλουσι δέ οἱ τῆς Διαθήκης μου ταύτης Ἐπίτροποι νά παραδώσωσι πρός τούς διαδεξομένους τήν ἐπιστασίαν τούτων τῶν παραγγελμάτων μου μετά τήν ἀποβίωσιν αὐτῶν τήν αὐτήν καί ἀπαράτρεπτον διάταξιν διά νά μένῃ ἡ ὑπέρ τοῦ γένους μου ἀγαθοεργία αὕτη αἰώνιος καί τό μνημόσυνόν μου ἄϋδιον.

Η έκδοση ήταν έντυπη αλλά και ηλεκτρονική (https://dim-parak.ioa.sch.gr/%CE%97-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%B1%CF%82-%CE%95%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B1/) καθώς υπήρχε και για κάθε τεύχος και κώδικας QRCode ώστε να είναι εύκολη η αποστολή του ηλεκτρονικά σε όλο τον κόσμο. Η εφημερίδα μας ταξίδεψε ηλεκτρονικά εκτός από διάφορες πόλεις της Ελλάδας όπως Αθήνα, Αγρίνιο, Πάτρα, Θεσσαλονίκη, Βόλο και Κρήτη και σε χώρες του εξωτερικού όπως στην Αμερική, τον Καναδά και τη Γερμανία. Σκόπός ήταν μέσω της ψηφιακής της ανάγνωσης να αποσταλεί παντού. Η έντυπη έκδοσή της ήταν το πρώτο μέλημα των μαθητών του Σχολείου. Και αυτό διότι “Η Πογδόριανη” μοιραζόταν στα γύρω χωριά του Παρακαλάμου, στο ακριτικό Πωγώνι για να είναι προσβάσιμη και από τους κατοίκους της περιοχής. Ο Δήμος Πωγωνίου και συγκεκριμένα ο Δήμαρχος αγκάλιασε την προσπάθεια των μαθητών και μέσω του Δήμου πραγματοποιήθηκε η εκτύπωση της εφημερίδας.

Τέλος δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ώστε να πραγματοποιηθεί μια αξιολόγηση της σχολικής εφημερίδας https://docs.google.com/forms/d/1egRprz_V_DMqO1M9KvBsQZ1nq-bxmx_H26JclbgWdx8/edit?no_redirect#responses. Από τα αποτελέσματα της μικρής σε κλίμακα έρευνας αποτυπώθηκε πόσο χρήσιμο ήταν για την τοπική κοινωνία αλλά και για τους μαθητές η έκδοση της εφημερίδας. Πόσο δημιουργικό αλλά και συνάμα θετικό για τους μαθητές ήταν η δημιουργία και υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης.

Συμπεράσματα

Η σχολική εφημερίδα στο Δημοτικό Σχολείο δεν είναι απλώς μια διακοσμητική δραστηριότητα ή ένα συμπλήρωμα του σχολικού προγράμματος. Είναι ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό μέσο που:

- Εμπλέκει μαθητές σε δημιουργικές και συνεργατικές διαδικασίες.
- Ενισχύει γλωσσικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες.
- Προωθεί την ενεργό συμμετοχή και την υπευθυνότητα των μαθητών ως ενεργών πολιτών.
- Συνδέει τη σχολική μάθηση με την τοπική ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά.

Όταν αυτή η δράση ενσωματώνεται μεθοδικά μέσα από τη λογική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχουμε μια αποτελεσματική και ισότιμη μαθησιακή εμπειρία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η σχολική εφημερίδα μπορεί, και πρέπει, να γίνει μια ζωντανή εκπαιδευτική πλατφόρμα, μια φωνή της σχολικής κοινότητας που εκφράζει, ενημερώνει και εμπνέει.

Βιβλιογραφία

Bachy, M., Bizieau, Ch., LE Menaheze, Fr. (2002). Le journal scolaire, Editions ICEM – *Pédagogie Freinet, dossier no* 10-11. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2026 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.icem-pedagogie-freinet.org/pratiques-et-recherches-10-11-le-journal-scolaire.

Backes, A. (1995). On Sponsorship of Real Language Activities. *English Journal*, 84(7), 17-20. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2026 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.jstor.org/stable/i233791

Graham, L. J., De Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161–198. https://doi.org/10.1002/rev3.3238.

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets, Lyon, Chronique Sociale.* Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2026 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://archive.org/details/apprendreenproje0000hube

Jacobs H.(1989). *Interdisciplinary Curriculum: design and implementation.* Alexandria.

Lemery, J., Bizieau, Ch. (2002). La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques, *Editions ICEM – Pédagogie Freinet,* dossier no 31. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2025 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.icem-pedagogie-freinet.org/pratiques-et-recherches-31-la-pedagogie-freinet-des-principes-des-pratiques

Levin, M. (1997). Kids in Print. Publishing a School Newspaper. NJ: Good Apple, Parsippany. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2025 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401553.pdf

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée.* Paris, Hachette. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2025 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://files01.core.ac.uk/download/pdf/43671853.pdf

Αδαλόγλου, Κ. (1994). Η προσωπική δημιουργία του μαθητή μέσα από την έκφραση στο γλωσσικό μάθημα. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών,* 8, 24-25. Στο *http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolC/VolC_333_346.pdf*

Αλμπέρτι, Α. (1986). *Θέματα διδακτικής. Λεξικό βασικών όρων σύγχρονης διδακτικής.* (Μ. Κονδύλη Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Βαλσαμίδου, Λ. (2010). «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου 2025 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Valsamidou.pdf

Βαλσαμίδου, Λ. & Κυρίδης, Α. (2009). «*Μεγάλοι αθλητές, μεγάλοι αγώνες*» και *μικροί δημοσιογράφοι*. Ο αθλητισμός στις στήλες σχολικών εφημερίδων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,*158, 71-87. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2025 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1098

Δημοτικό Σχολείο Παρακαλάμου Δοσίθεος Φιλίτης: https://dim-parak.ioa.sch.gr/%CE%97-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%B1%CF%82-%CE%95%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B1/

Έρευνα Δημοτικού Σχολείου Παρακαλάμου Δοσίθεος Φιλίτης: https://docs.google.com/forms/d/1egRprz_V_DMqO1M9KvBsQZ1nq-bxmx_H26JclbgWdx8/edit?no_redirect#responses

Θεοφιλίδη Χ. (1987). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας.* Λευκωσία.

Κούσουλας Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας.* εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης.* Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* Νο 7, 19-36, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2025 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf

Ματσαγγούρας Η.(2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης.* Gutenberg.

Σαλβαράς Γ. (2004). *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση, στο συλλογικό τόμο « Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση».* εκδ. Πατάκης, Αθήνα, σσ.129- 157.

ΦΕΚ 4847/12-09-2025 τ.Β΄.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. (Κ. #εναξά-Βενιεράτου Μετ.). Αθήνα: Οδυσσέας. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου 2025 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://skasiarxeio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/sxoleio.pdf

Χαραλάμπους, Χ., Συμεωνίδου, Σ., Φιλίππου, Σ., Αγαθαγγέλου, Σ. (2022). *Οδηγός διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Τι, Γιατί και Πώς;, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου.* Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2026 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://archeia.moec.gov.cy/mc/919/odigos_diaforopoiimenis_didaskalias.pdf

Ο Εκπαιδευτικός Χώρος ως Πράξη Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από Εικαστικούς Μετασχηματισμούς και Συμμετοχικές Κοινωνικοποιητικές Πρακτικές στη Σχολική Κοινότητα

Γιώργος Πανταζής
Εκπαιδευτικός /Εικαστικός,
MeD "Επιστήμες της Αγωγής, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών
Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη σχέση μεταξύ της κριτικής παιδαγωγικής και του εικαστικού σχεδιασμού του σχολικού χώρου, διερευνώντας πώς η κοινωνικοποίηση, σε συνδυασμό με την αισθητική εμπειρία, τη συνεργασία και τη συμμετοχική δημιουργία, μπορεί να μετασχηματίσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσα από βιωματικά παραδείγματα εικαστικών παρεμβάσεων σε σχολικές αίθουσες και κοινόχρηστους χώρους, που υλοποιήθηκαν σε συνεργασία με μαθητές και μαθήτριες, αναδεικνύεται ο ρόλος της εικαστικής πράξης ως παιδαγωγικού και κοινωνικού μέσου. Οι παρεμβάσεις αυτές (γκράφιτι/τοιχογραφίες, εγκαταστάσεις, αναδιοργάνωση επίπλων και επαναπροσδιορισμός θεματικών περιοχών) λειτούργησαν ως αφορμές για κριτικό στοχασμό, ενδυνάμωση και ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, η εργασία προσεγγίζει τον σχολικό χώρο ως ενσώματο και πολιτισμικό πεδίο που συνδιαμορφώνει τις κοινωνικοποιητικές σχέσεις και την εικαστική εκπαιδευτική πράξη. Η εικαστική παρέμβαση αναδεικνύεται ως πράξη απελευθερωτικής εκπαίδευσης, όπου ο/η μαθητής/μαθήτρια λειτουργεί ως συνδημιουργός νοημάτων, αξιών, χώρου και ταυτοτήτων.

Λέξεις Κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, εικαστική εκπαίδευση, σχολικός χώρος, συμμετοχικότητα, κοινωνικοποίηση, αισθητική εμπειρία

Εισαγωγή

Ο σχολικός χώρος αποτελεί έναν από τους πλέον καθοριστικούς, αλλά συχνά υποτιμημένους, παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παραδοσιακά αντιμετωπίζεται ως ουδέτερο και λειτουργικό πλαίσιο, σχεδιασμένο κυρίως για την οργάνωση της διδασκαλίας και την επιτήρηση της μαθησιακής συμπεριφοράς. Ωστόσο, σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν τον χώρο ως ενεργό παιδαγωγικό παράγοντα, ο οποίος δεν φιλοξενεί απλώς τη μάθηση, αλλά τη συνδιαμορφώνει, επηρεάζοντας τις κοινωνικές σχέσεις, τις ταυτότητες και τις εμπειρίες των μαθητών και μαθητριών (Γερμανός 2018; Καλογιαννάκη, 2021; Giroux, 2022, Biesta 2022). Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτικός χώρος δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκομμένος από τις σχέσεις εξουσίας, τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις και τις κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται εντός του. Αντίθετα, προσεγγίζεται ως πεδίο πολιτισμικής και πολιτικής δράσης, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται είτε να αναπαράγουν υπάρχουσες δομές είτε να συμμετάσχουν ενεργά στον μετασχηματισμό τους (Freire, 2009;

Apple, 2015; Hickey-Moody 2020; Giroux, 2022). Ο τρόπος με τον οποίο ο χώρος οργανώνεται, διακοσμείται και βιώνεται επηρεάζει άμεσα το ποιοι μιλούν, ποιοι δρουν και ποιοι αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία.

Η εικαστική εκπαίδευση, ως πεδίο που συνδέει τη γνώση με το σώμα, τη δημιουργικότητα και την εμπειρία, προσφέρει ιδιαίτερα γόνιμες δυνατότητες για την επανανοηματοδότηση του σχολικού χώρου. Μέσα από συμμετοχικές εικαστικές πρακτικές, ο χώρος μπορεί να μετατραπεί από στατικό περιβάλλον σε δυναμικό πεδίο δράσης, διαλόγου και κοινωνικοποίησης, όπου οι μαθητές/τριες δεν λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες, αλλά ως συνδημιουργοί νοημάτων, αισθητικών εμπειριών και συλλογικών ταυτοτήτων (Darder et al, 2024). Η αισθητική εμπειρία, όπως αναδεικνύεται στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, δεν περιορίζεται στην επαφή με το έργο τέχνης ως αντικείμενο, αλλά συνδέεται με τη διαδικασία της δημιουργίας, τη συνεργασία και τη βιωματική εμπλοκή του υποκειμένου στο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Darder et al., 2024). Στο σχολικό πλαίσιο, η εικαστική παρέμβαση στον χώρο μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ενδυνάμωσης και της συμμετοχής, ενισχύοντας τη σχέση των παιδιών με το σχολείο ως κοινότητα και όχι απλώς ως θεσμό. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχική διάσταση των εικαστικών μετασχηματισμών. Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού τους περιβάλλοντος, ο χώρος παύει να είναι επιβεβλημένος και γίνεται βιωμένος. Μέσα από διαδικασίες συλλογικής δημιουργίας, διαλόγου και λήψης αποφάσεων, ενισχύεται η κοινωνικοποίηση, η αίσθηση του ανήκειν και η δημοκρατική συμμετοχή, στοιχεία που αποτελούν βασικούς άξονες της κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Freire, 2009; Giroux, 2022).

Η παρούσα εργασία διερευνά τον εκπαιδευτικό χώρο ως πράξη κριτικής παιδαγωγικής μέσα από εικαστικούς μετασχηματισμούς και συμμετοχικές κοινωνικοποιητικές πρακτικές στη σχολική κοινότητα. Εστιάζει σε βιωματικά παραδείγματα εικαστικών παρεμβάσεων σε δημοτικά σχολεία, καθώς και σε πιλοτικές εφαρμογές που αντλούν από τη διδακτορική έρευνα της/του συγγραφέα, με στόχο να αναδειχθεί ο ρόλος της εικαστικής πράξης ως παιδαγωγικού, κοινωνικού και μετασχηματιστικού εργαλείου. Παράλληλα, εξετάζεται ο αντίκτυπος των παρεμβάσεων αυτών όχι μόνο στους μαθητές/τριες, αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς, ως μέλη μιας ευρύτερης μαθησιακής και πολιτισμικής κοινότητας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτικός Χώρος

Η κριτική παιδαγωγική προσεγγίζει την εκπαίδευση ως κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική πρακτική, απορρίπτοντας την αντίληψη της ουδετερότητας τόσο της γνώσης όσο και των εκπαιδευτικών δομών. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός χώρος δεν νοείται ως απλό λειτουργικό περιβάλλον που φιλοξενεί τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ως ενεργό παιδαγωγικό πεδίο στο οποίο εγγράφονται σχέσεις εξουσίας, κυρίαρχες αξίες και πολιτισμικές αναπαραστάσεις (Freire, 2009; Χουρδάκης, υπό έκδοση). Ο Freire υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είτε αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές είτε λειτουργεί ως απελευθερωτική διαδικασία που ενισχύει την κριτική συνειδητοποίηση και τη συλλογική δράση. Ο εκπαιδευτικός χώρος, ως υλική και συμβολική διάσταση της σχολικής ζωής, συμμετέχει ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, καθώς διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες κινούνται, αλληλεπιδρούν και αντιλαμβάνονται τη θέση τους εντός της σχολικής κοινότητας (Καλογιαννάκη, 2022; Apple κ.ά., 2022; Darder et al., 2024).

Σύγχρονες προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής επεκτείνουν τη συζήτηση στον ρόλο του σχολείου ως δημόσιου χώρου πολιτισμικής παραγωγής. Ο Giroux (2022) επισημαίνει ότι οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται όχι μόνο μέσω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και μέσω των άρρητων

παιδαγωγικών μηνυμάτων που ενσωματώνονται στον τρόπο οργάνωσης του χώρου, στις αισθητικές επιλογές και στις καθημερινές σχολικές πρακτικές. Ο σχολικός χώρος λειτουργεί, έτσι, ως «σιωπηλό πρόγραμμα σπουδών/ άτυπη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου», που επηρεάζει τη συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Μπαμπάλης, 2014; Ελευθεράκης, 2023). Υπό αυτό το πρίσμα, ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού χώρου συνιστά παιδαγωγική και πολιτική πράξη. Η αναδιαμόρφωση του χώρου μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αμφισβήτησης ιεραρχικών δομών και ως εργαλείο ενίσχυσης της δημοκρατικής συμμετοχής, δημιουργώντας συνθήκες όπου οι μαθητές/τριες αναγνωρίζονται ως ενεργοί/ες φορείς μάθησης και δράσης (Βολανάκης, 2020; Ορφανός, 2024).

Αισθητική Εμπειρία και Εικαστική Εκπαίδευση

Η αισθητική εμπειρία κατέχει κεντρική θέση στη σύγχρονη εικαστική εκπαίδευση, καθώς συνδέει τη γνώση με το σώμα, το συναίσθημα και τη βιωματική εμπλοκή του υποκειμένου στον κόσμο. Η τέχνη δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως αντικείμενο μελέτης ή ως τελικό προϊόν, αλλά ως διαδικασία μέσα από την οποία αναδύονται νοήματα, σχέσεις και τρόποι κατανόησης της πραγματικότητας (Darder et al., 2024). Στο σχολικό πλαίσιο, η αισθητική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης. Μέσα από εικαστικές πρακτικές που εμπλέκουν το σώμα, τη χωρική αντίληψη και τη συνεργασία, ο χώρος της μάθησης μετατρέπεται σε πεδίο εμπειρίας και όχι απλώς σε λειτουργικό περιβάλλον. Η μάθηση αποκτά βιωματικό Κριτικο-πραξιακό χαρακτήρα (Χουρδάκης, 2020), καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος στο οποίο δρουν (Καλογιαννάκη, 2022; Giroux, 2022). Η ενσώματη και συναισθηματική διάσταση της μάθησης αναδεικνύεται ιδιαίτερα μέσα από προσεγγίσεις που τονίζουν τη σημασία της φροντίδας, της σχέσης και της συμμετοχής. Η εκπαιδευτική διαδικασία, όταν προσεγγίζεται ολιστικά, οφείλει να λαμβάνει υπόψη το σύνολο της ανθρώπινης εμπειρίας, δημιουργώντας συνθήκες στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται ορατοί, αποδεκτοί και ενεργά εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η εικαστική παρέμβαση στον σχολικό χώρο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της σχέσης των παιδιών με το σχολείο ως κοινότητα, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή, την αίσθηση του ανήκειν και τη συλλογική εμπειρία (Atkinson, 2012; Aladro-Vico κ.ά., 2018).

Συμμετοχική Δημιουργία, Κοινωνικοποίηση και Σχολική Κοινότητα

Η συμμετοχική δημιουργία αποτελεί βασικό άξονα τόσο της κριτικής παιδαγωγικής όσο και της εικαστικής εκπαίδευσης. Μέσα από συλλογικές καλλιτεχνικές διαδικασίες, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μαθησιακού τους περιβάλλοντος, αναλαμβάνοντας ρόλο συνδημιουργών και όχι απλώς εκτελεστών προκαθορισμένων δραστηριοτήτων. Η συμμετοχική εικαστική πρακτική λειτουργεί ως διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθώς ενισχύει τη συνεργασία, τον διάλογο και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Ο σχολικός χώρος, όταν μετασχηματίζεται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, παύει να αποτελεί επιβεβλημένο πλαίσιο και μετατρέπεται σε κοινό πεδίο εμπειρίας, το οποίο αντικατοπτρίζει τις φωνές, τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές αναφορές των μελών της σχολικής κοινότητας. Η κοινωνικοποίηση, στο πλαίσιο αυτό, δεν περιορίζεται στην προσαρμογή των μαθητών/τριών σε υφιστάμενους κανόνες, αλλά νοείται ως ενεργή διαδικασία διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων. Η εικαστική πράξη λειτουργεί ως μέσο διαμεσολάβησης, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να διαπραγματεύονται και να δημιουργούν συλλογικά νοήματα. Παράλληλα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται, καθώς μετατοπίζεται από τον έλεγχο και τη διεύθυνση προς τη διαμεσολάβηση και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Morris, 2008; Χουρδάκης, 2020; Πανταζής, 2025).

Ετεροπαιδαγωγική και Μετασχηματισμός του Εκπαιδευτικού Χώρου

Η ετεροπαιδαγωγική συγκροτεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που αμφισβητεί τις ομογενοποιητικές και κανονιστικές λογικές της παραδοσιακής εκπαίδευσης, προσεγγίζοντας τη μάθηση ως διαδικασία σχέσης, συνύπαρξης και αναγνώρισης της ετερότητας (Καλογιαννάκη, 2021). Το άτομο νοείται ως φορέας πολλαπλών εμπειριών και ταυτοτήτων, οι οποίες δεν εξαλείφονται στο όνομα της προσαρμογής, αλλά αναγνωρίζονται ως βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της ετεροπαιδαγωγικής, ο εκπαιδευτικός χώρος αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς λειτουργεί ως υλική και συμβολική συνθήκη που μπορεί να ενισχύσει ή να περιορίσει τη δυνατότητα έκφρασης της διαφοράς. Ο μετασχηματισμός του χώρου δεν περιορίζεται σε αισθητικές παρεμβάσεις, αλλά αφορά την αναδιαμόρφωση των παιδαγωγικών σχέσεων και των τρόπων συνύπαρξης εντός της σχολικής κοινότητας. Ο χώρος παύει να λειτουργεί αποκλειστικά ως μηχανισμός οργάνωσης και ελέγχου και μετατρέπεται σε πεδίο ανοιχτότητας, πειραματισμού και διαπραγμάτευσης νοημάτων, αλληλόδρασης, βιωματικών εμπρειριών και κριτικο-πραξιακών δράσεων.

Οι συμμετοχικές εικαστικές πρακτικές θεωρείται ότι μπορούν να ιδωθούν ως εφαρμογές ετεροπαιδαγωγικής προσέγγισης στον σχολικό χώρο, καθώς δημιουργούν συνθήκες συνδημιουργίας, διαλόγου και αποδοχής της ετερότητας. Μέσα από συλλογικές διαδικασίες εικαστικού μετασχηματισμού, ο χώρος αποκτά πολλαπλές αναγνώσεις και λειτουργεί ως κοινό πεδίο εμπειρίας, στο οποίο συνυπάρχουν διαφορετικές φωνές, αφηγήσεις και αισθητικές επιλογές. Η ετεροπαιδαγωγική επαναπροσδιορίζει, τέλος, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος/η οποία καλείται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής/τρια και συνοδοιπόρος της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας συνθήκες παιδαγωγικής φιλοξενίας της διαφοράς. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η ετεροπαιδαγωγική εντάσσεται συμπληρωματικά στην κριτική παιδαγωγική και την art-based educational research, συμβάλλοντας στην κατανόηση του σχολικού χώρου ως δυναμικού, ενσώματου και κοινωνικά διαμορφούμενου πεδίου μάθησης (Khôi, 1991; Καλογιαννάκη, 2022; Apple κ.ά., 2022).

Μεθοδολογία Έρευνας

Ερευνητική Προσέγγιση μέσω της Art-Based Educational Research και a/r/tography

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της Art-Based Educational Research (ABER), η οποία αναγνωρίζει την καλλιτεχνική πράξη ως έγκυρο τρόπο διερεύνησης, ερμηνείας και παραγωγής γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η ABER αξιοποιεί αισθητικές και βιωματικές διαδικασίες, επιτρέποντας την ανάδυση μορφών γνώσης που είναι ενσώματες, σχεσιακές και εν μέρει μη λεκτικές, οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω αποκλειστικά λεκτικών ή ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων (Leavy, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, οι εικαστικές δράσεις δεν αντιμετωπίζονται απλώς ως αντικείμενο μελέτης, αλλά λειτουργούν ως ερευνητικές πράξεις που παράγουν δεδομένα, εμπειρίες και νοήματα. Η μελέτη οργανώνεται γύρω από εικαστικούς μετασχηματισμούς του εκπαιδευτικού χώρου και συμμετοχικές πρακτικές κοινωνικοποίησης, οι οποίες υλοποιούνται σε πολλαπλά εκπαιδευτικά πλαίσια, ενδεικτικά αναφέρουμε το Πανεπιστήμιο και την Πρωτοβάθμια. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μεταφορά και συνέχιση εικαστικών πρακτικών από το πανεπιστημιακό πλαίσιο προς το σχολείο, καθώς και στη διαγενεακή και διαβαθμισμένη συνεργασία μεταξύ προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών και μαθητών και μαθητριών, η οποία υποστηρίζει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και ενισχύει τη συλλογική διαμόρφωση νοημάτων/ εννοιών/ ιδεών.

Εντός της art-based προσέγγισης, η έρευνα αξιοποιεί το πλαίσιο της a/r/tography, το οποίο συνδέει οργανικά τους ρόλους του/της καλλιτέχνη (artist), του/της ερευνητή (researcher) και του/της εκπαιδευτικού (teacher), προσεγγίζοντας τη γνώση ως διαδικασία που αναδύεται μέσα από τη

δημιουργική πράξη, τη διδασκαλία και τον αναστοχασμό (Leavy, 2021). Η γνώση δεν παράγεται ως αποτέλεσμα μιας αποκλειστικά εξωτερικής ή εκ των υστέρων παρατήρησης, αλλά συγκροτείται δυναμικά κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής και εικαστικής διαδικασίας. Στην παρούσα έρευνα, η a/r/tography αποκτά και συλλογική διάσταση, καθώς οι προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες λειτουργούν ως συν-δημιουργοί και ενεργά συμμετέχοντες σε παιδαγωγικά σενάρια που εκτείνονται από το πανεπιστήμιο στο σχολείο (Barone & Eisner, 2012). Η εμπλοκή αυτή συμβάλλει στη συγκρότηση ενός πλαισίου «συν-έρευνας», το οποίο ενισχύει τον διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και υποστηρίζει τη διαπραγμάτευση εννοιών όπως η συνεργασία, η αποδοχή της «διαφορετικότητας» [2]και η συλλογική νοηματοδότηση. Μέσα από την οπτική της ABER και της a/r/tography, η ερευνητική διαδικασία νοείται ως ενσώματη, σχεσιακή και εξελισσόμενη πρακτική, όπου η καλλιτεχνική και παιδαγωγική δράση συνιστούν αναπόσπαστο μέρος της παραγωγής γνώσης (Glesne, 2018; Leavy, 2021).

Πλαίσιο Έρευνας και Συμμετέχοντες/ουσες

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο αλληλοσυνδεόμενα εκπαιδευτικά πλαίσια, το πανεπιστημιακό και το σχολικό. Στο πανεπιστημιακό πλαίσιο, και συγκεκριμένα στο προπτυχιακό μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Η ανάπτυξη του ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» κατά το χειμερινό εξάμηνο 2023–2024, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συμμετείχαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση συλλογικών εικαστικών εργασιών, έπειτα από θεωρητική επεξεργασία εννοιών που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση και τη συμμετοχική δράση. Παράλληλα, στο σχολικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υλοποιήθηκαν δράσεις σε δημοτικά σχολεία, όπως ενδεικτικά στο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου Ρεθύμνου (14/05/2024) και στο Δημοτικό Σχολείο Πλακιά Ρεθύμνου (2017–2018), όπου οι εικαστικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία με μαθητές και μαθήτριες και με τη συμμετοχή και υποστήριξη των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας. Σε ορισμένες από τις δράσεις αυτές αναπτύχθηκε συνεργασία μεταξύ μαθητών και μαθητριών διαφορετικών εθνικοτήτων, στοιχείο που ενίσχυσε τη διαπολιτισμική διάσταση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και υποστήριξε την κατανόηση της μάθησης ως πεδίου συνύπαρξης, ενσυναίσθησης, δημιουργικότητας, και συμμετοχικής κριτικο-πραξιακής διαδικασίας σε σχέση με την έννοια της «διαφορετικότητας».

Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικών και art-based μεθόδων, σύμφωνων με τις αρχές της Art-Based Educational Research. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των εικαστικών δράσεων, η εικαστική τεκμηρίωση μέσω φωτογραφιών, σχεδίων, χωρικών διαμορφώσεων και καταγραφής τόσο των τελικών έργων όσο και των ενδιάμεσων σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας, καθώς και σημειώσεις πεδίου και αναστοχαστικά ημερολόγια. Παράλληλα, ο διάλογος και ο προφορικός αναστοχασμός με μαθητές και μαθήτριες, προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες, καθώς και εκπαιδευτικούς, λειτούργησαν ως βασικές πηγές ερευνητικού υλικού. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση της μετάβασης από το ατομικό στο συλλογικό ως διαδικασία νοηματοδότησης, καθώς και στη λειτουργία του χώρου ως παράγοντα που επηρεάζει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Glesne, 2018; Χουρδάκης, 2020; Leavy, 2021).

[2] Η έννοια της «διαφορετικότητας» τίθεται σε εισαγωγικά, καθώς συχνά λειτουργεί στοχοποιητικά, αποδίδοντας στα άτομα τον χαρακτηρισμό του «διαφορετικού». Στο πλαίσιο μιας κριτικο-πραξιακής προσέγγισης, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στα ουσιώδη ερωτήματα που αφορούν την έννοια του ανθρώπου-πολίτη, όπως το ποιος και με ποια κριτήρια προσδιορίζει τον/την άλλο/άλλη ως «διαφορετικό/ή», καθώς και για ποιον λόγο αυτός ο προσδιορισμός παράγεται.

Ανάλυση Δεδομένων και Ηθικές διαστάσεις της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε ερμηνευτική και αναστοχαστική διαδικασία, σύμφωνη με τις αρχές της Art-Based Educational Research και της a/r/tography (Barone & Eisner, 2012; Glesne, 2018; Leavy, 2021). Η επεξεργασία επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι εικαστικές πρακτικές ενεργοποίησαν συμμετοχικές μορφές δράσης, στη διαπραγμάτευση αξιών που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση —όπως η συνεργασία, η αποδοχή, η ενσυναίσθηση και η ειρηνική συνύπαρξη—, καθώς και στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χωρικού μετασχηματισμού και μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, εξετάστηκε ο αντίκτυπος των εικαστικών παρεμβάσεων στους/στις εκπαιδευτικούς ως μέλη της σχολικής κοινότητας, ιδίως σε ό,τι αφορά τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους και της παιδαγωγικής τους στάσης απέναντι στον χώρο και τη συμμετοχή (Βολανάκης, 2020). Η έρευνα οργανώθηκε με σεβασμό στις αρχές της παιδαγωγικής δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την ενημερωμένη συναίνεση των συμμετεχόντων, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ανωνυμία όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Οι συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιάστηκαν με τρόπο που ενισχύει τη φωνή των εμπλεκόμενων ατόμων (κατά Freire, «missing voices», φωνές που συνήθως απουσιάζουν κατά την μελέτη και ερμηνεία, παιδαγωγικών, κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών, πεδίο που μελετά η κριτική παιδαγωγική ως κριτικο-πραξιακή αναζήτηση και προσέγγιση), αποφεύγοντας μορφές επιβαλλόμενης συμμετοχής, ενώ η τεκμηρίωση με εικόνες αντιμετωπίστηκε ως ερευνητικό υλικό που απαιτεί προσεκτική διαχείριση και αυξημένη παιδαγωγική ευαισθησία (Glesne, 2018; Χουρδάκης, υπό έκδοση).

Εμπειρικά Παραδείγματα Συμμετοχικών Εικαστικών Πρακτικών και Μετασχηματισμών Χώρου

Το εμπειρικό μέρος της εργασίας οργανώνεται γύρω από εφαρμογές συμμετοχικής εικαστικής δημιουργίας και χωρικών μετασχηματισμών που υλοποιήθηκαν σε δύο αλληλοσυνδεόμενα πεδία: (α) πανεπιστημιακό περιβάλλον, όπου προπτυχιακοί φοιτητές/τριες εργάστηκαν πάνω σε έννοιες κοινωνικοποίησης μέσω συλλογικών εικαστικών διαδικασιών, και (β) σχολικό περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι πρακτικές αυτές μεταφέρθηκαν, επαναπλαισιώθηκαν ή/και επεκτάθηκαν με τη συμμετοχή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Κοινός άξονας των παραδειγμάτων αποτελεί η μετάβαση από την ατομική έκφραση στη συλλογική νοηματοδότηση και η κατανόηση του σχολικού χώρου ως ενεργού παιδαγωγικού πεδίου που μπορεί να υποστηρίξει την κοινωνικοποίηση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή (Freire,2009; Giroux, 2022).

Συλλογικό έργο «πλακιδίων» σε πανεπιστημιακό μάθημα (χειμερινό εξάμηνο 2023–2024)

Κατά το χειμερινό εξάμηνο 2023–2024, στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Η ανάπτυξη του ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας», οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να υλοποιήσουν ένα συλλογικό εικαστικό έργο τύπου «πλακιδίων», με βάση τη θεωρητική επεξεργασία εννοιών που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση και τη συμμετοχική δράση. Η σύνθεση οργανώθηκε ως αρθρωτή επιφάνεια: πολλαπλές επιμέρους εργασίες συνδέθηκαν σε ένα ενιαίο σύνολο, ώστε να αποτυπωθούν οπτικά αξίες όπως η συνεργασία, η «διαφορετικότητα», η αποδοχή και η ενσυναίσθηση.

Ενδεικτικά, κάθε συμμετέχων/ουσα δημιούργησε ένα αυτόνομο εικαστικό «πλακίδιο», το οποίο εντάχθηκε στη συνολική σύνθεση, απαιτώντας διαπραγμάτευση ως προς τη θέση, τη σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία και τη συνολική αισθητική ισορροπία. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη μετάβαση από το «ατομικό» στο «συλλογικό» ως μορφή παιδαγωγικής εμπειρίας: η αισθητική ποικιλία των επιμέρους τμημάτων δεν αναιρέθηκε, αλλά συντέθηκε σε κοινό έργο, λειτουργώντας ως πρακτική συνύπαρξης της διαφοράς μέσα σε ενιαίο πλαίσιο (βλ. Εικόνα 1). Η συγκεκριμένη λογική (πολλαπλά μέρη και ένα σύνολο) αποτέλεσε βάση για επεκτάσεις και μεταφορές της πρακτικής σε σχολικό περιβάλλον, ιδίως μέσω

επιτοίχιων συνθέσεων/παρεμβάσεων (π.χ., paste-ups) που μετασχηματίζουν το εργαστηριακό ή σχολικό περιβάλλον σε κοινό πεδίο εμπειρίας (Leavy, 2021).

Εικόνα 3:Συλλογικό έργο «πλακιδίων» σε πανεπιστημιακό μάθημα (χειμερινό εξάμηνο 2023–2024)

Συμμετοχικό graffiti για την έννοια «Ειρήνη», ως σημαντική αξία σε εξωτερικό τοίχο σχολείου (14 Μαΐου 2024)



Εικόνα 4: Παιδιά μαζί με φοιτητές/τριες σχεδιάζουν και χρωματίζουν εξωτερικό τοίχο του σχολείου.



Στις 14 Μαΐου 2024 υλοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου Ρεθύμνου δράση συνεργασίας μαθητών και μαθητριών διαφορετικών εθνικοτήτων (Ινδία, Αλβανία, Ελλάδα) και προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών. Η διαδικασία ξεκίνησε με κοινωνικοποιητική συζήτηση και από κοινού οριοθέτηση βασικών εννοιών, από την οποία αναδείχθηκε ως κεντρικός άξονας η έννοια της ειρήνης. Η έννοια διερευνήθηκε ως πολυεπίπεδη (ατομικό, συλλογικό, τοπικό και ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο), ώστε να συνδεθεί η προσωπική εμπειρία με τη δημόσια διάσταση της σχολικής ζωής (βλ. Εικόνα 2).

Ενδεικτικά, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες σχεδίασαν από κοινού το προσχέδιο της σύνθεσης στον τοίχο, διαπραγματευόμενοι τα επιμέρους σύμβολα, τα χρώματα και τη χωρική τους οργάνωση, πριν προχωρήσουν στην τελική εικαστική απόδοση. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη συνδιαμόρφωση του οπτικού μηνύματος ως βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής εμπειρίας. Η δράση ολοκληρώθηκε με τη συλλογική δημιουργία graffiti σε εξωτερικό τοίχο του σχολείου. Η επιτοίχια παρέμβαση λειτούργησε ως δημόσια χωρική εγγραφή αξιών και ως πρακτική ετεροπαιδαγωγικής συνύπαρξης, ενισχύοντας την αίσθηση συμμετοχής και το βίωμα του «κοινού έργου» μέσα στη σχολική κοινότητα. Ο εξωτερικός τοίχος μετατράπηκε σε πεδίο κοινωνικής έκφρασης και ορατότητας, στοιχείο συμβατό με τη θεώρηση της κριτικής παιδαγωγικής περί σχολείου ως δημόσιου χώρου πολιτισμικής παραγωγής (Freire, 2009; Giroux, 2022).

Εικαστικός μετασχηματισμός εσωτερικού χώρου: Δημοτικό Σχολείο Πλακιά Ρεθύμνου (2017–2018)

Κατά το σχολικό έτος 2017–2018 πραγματοποιήθηκε μετασχηματισμός της αίθουσας εικαστικών στο Δημοτικό Σχολείο Πλακιά Ρεθύμνου, με στόχο τη μετατροπή της από τυπικό σχολικό περιβάλλον σε

βιωματικό πεδίο κριτικο-πραξιακής μάθησης. Ο σχεδιασμός αξιοποίησε την αρχή της «συνέχειας μέσα–έξω», εισάγοντας στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος στο εσωτερικό της αίθουσας και ενισχύοντας τη χωρική εμπειρία ως συνθήκη συμμετοχής.

Ενδεικτικά, η διαμόρφωση του χώρου περιλάμβανε τη δημιουργία εικαστικών επιφανειών που παραπέμπουν στο φυσικό τοπίο, καθώς και την αναδιοργάνωση των σημείων εργασίας με τρόπο που ενίσχυε την ομαδική δραστηριότητα και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών. Η υλοποίηση πραγματοποιήθηκε με συμμετοχικό τρόπο, σε ομάδες εργασίας, ώστε η διαμόρφωση του χώρου να λειτουργήσει ως κοινή διαδικασία και όχι ως εξωτερική επιβολή (βλ. Εικόνα 3). Η παρέμβαση προσεγγίζει τον χώρο ως παράγοντα που μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργική εμπλοκή, να μειώσει τον φόβο του λάθους και να ενισχύσει τη συμμετοχή, επιτρέποντας στην αισθητική εμπειρία να λειτουργήσει ως κριτικο-πραξιακό παιδαγωγικό μέσο και όχι ως απλό διακοσμητικό στοιχείο (Darder et al., 2024).



Εικόνα 5: Εικαστικός μετασχηματισμός της τάξης των εικαστικών του Δημοτικού Σχολείου Πλακιά.



Συνέχιση και επέκταση εικαστικών παρεμβάσεων στο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου Ρεθύμνου

Πέρα από την πιλοτική δράση graffiti, στο Δημοτικό Σχολείο Σταυρωμένου Ρεθύμνου αναπτύχθηκαν και άλλες εικαστικές πρακτικές με συμμετοχή παιδιών, οι οποίες λειτούργησαν ως οπτικές αναφορές, ως χωρικές «σημάνσεις» και ως μέσα ενίσχυσης της οικειότητας και του ανήκειν. Ενδεικτικά, υλοποιήθηκαν επιτοίχιες συνθέσεις/παρεμβάσεις με μοτίβα (π.χ., αρθρωτές επιφάνειες που παραπέμπουν σε «πλακάκια» και μοτιβικά σχήματα σε μπλε αποχρώσεις), καθώς και εικαστικές αναφορές που συνδέουν το σχολικό περιβάλλον με την ιστορία της τέχνης.

Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκαν (σε συνεργασία με τα παιδιά) προσωπογραφικές αναφορές σε εικαστικούς δημιουργούς, όπως η Frida Kahlo, ο Henri Matisse και ο David Hockney, με στόχο οι μαθητές/τριες να διαθέτουν σταθερά οπτικά σημεία αναφοράς, τα οποία ενεργοποιούν συζήτηση και περιέργεια για την καλλιτεχνική παραγωγή και τις πολλαπλές μορφές οπτικής γλώσσας. Παράλληλα, επεκτάσεις της εικαστικής πρακτικής πραγματοποιήθηκαν και σε επιφάνειες χρήσης (π.χ., τραπέζια από παλέτες), οι οποίες μετατράπηκαν σε λειτουργικά αντικείμενα με εικαστικό χαρακτήρα, όπως σκακιέρες ή επιφάνειες παιχνιδιού με σχέδια τύπου doodle. Έτσι, η εικαστική παρέμβαση λειτούργησε τόσο ως αισθητικός μετασχηματισμός όσο και ως ενίσχυση της καθημερινής σχολικής πρακτικής, ενσωματώνοντας το «βίωμα» στη χωρική εμπειρία της τάξης/εργαστηρίου (βλ. εικόνα 4).

Συνολικά, τα παραδείγματα καταδεικνύουν ότι οι συμμετοχικές εικαστικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινωνικοποιητικές κριτικο-πραξιακές διαδικασίες που συνδέουν το ατομικό με το συλλογικό, μετασχηματίζουν τον χώρο ως κοινό πεδίο δράσης και δημιουργούν προϋποθέσεις για ενεργή συμμετοχή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κοινότητας (Freire, 2009; Atkinson, 2012; Giroux, 2022; Darder et al., 2024).

Εικόνα 6:Μαθητές/τριες ζωγραφίζουν δύο πολυθρόνες συμμετέχοντας στις εικαστικές παρεμβάσης της τάξης τω εικαστικών.



Συζήτηση-Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις

Η ανάλυση των εμπειρικών παραδειγμάτων αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό χώρο ως ενεργό παιδαγωγικό παράγοντα και όχι ως ουδέτερο υπόβαθρο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι συμμετοχικές εικαστικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν, τόσο στο πανεπιστημιακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο, καταδεικνύουν ότι ο χωρικός μετασχηματισμός, όταν συνδέεται με τη συλλογική δημιουργία και τη βιωματική εμπλοκή, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης, της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών (Freire, 2009; Giroux, 2022; Ορφανός, 2024). Η μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό, η οποία αποτέλεσε κοινό χαρακτηριστικό όλων των παραδειγμάτων, δεν προέκυψε ως αποτέλεσμα επιβολής ενιαίας αισθητικής ή κοινής φόρμας, αλλά ως διαδικασία διαπραγμάτευσης και συνύπαρξης της διαφοράς. Η αρθρωτή λογική των εικαστικών συνθέσεων (π.χ., «πλακίδια», επιτοίχιες παρεμβάσεις, συλλογικές τοιχογραφίες) ανέδειξε τη δυνατότητα συγκρότησης κοινού έργου μέσα από ετερογενείς ατομικές συμβολές, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες αντιμετωπίζουν την κοινωνικοποίηση ως ενεργή και όχι προσαρμοστική διαδικασία.

Η συνεργασία προπτυχιακών φοιτητών/τριών και μαθητών/τριών λειτούργησε ως επιπλέον παιδαγωγικός και κοινωνικός παράγοντας. Η διαγενεακή και διαβαθμισμένη αυτή συνύπαρξη υποστήριξε τη μεταφορά πρακτικών από το πανεπιστήμιο στο σχολείο και συνέβαλε στη συγκρότηση ενός πλαισίου συν-μάθησης, στο οποίο η γνώση δεν μεταβιβάζεται γραμμικά αλλά συνδιαμορφώνεται μέσα από τη δράση. Η διάσταση αυτή συνάδει με τη λογική της art-based educational research και της a/r/tography, όπου η γνώση αναδύεται από την πράξη, τον αναστοχασμό και τη σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων (Glesne, 2018; Βολανάκης, 2020; Leavy, 2021; Ορφανός, 2024). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η χωρική διάσταση των κριτικο-πραξιακών αυτών παρεμβάσεων. Είτε πρόκειται για εσωτερικούς χώρους (αίθουσες, εργαστήρια) είτε για εξωτερικούς (αυλές, όψεις σχολικών κτηρίων), ο χώρος μετατράπηκε σε κοινό πεδίο εμπειρίας και δημόσιας έκφρασης. Οι εικαστικοί μετασχηματισμοί λειτούργησαν ως «οπτικά ίχνη» της συλλογικής δράσης, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως συνδημιουργό του σχολικού περιβάλλοντος. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με θεωρήσεις που αντιλαμβάνονται τον σχολικό

χώρο ως φορέα άρρητων παιδαγωγικών μηνυμάτων και ως πεδίο πολιτισμικής παραγωγής (Giroux, 2022).

Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής συμβάλλει στην ερμηνεία των παραδειγμάτων, καθώς αναδεικνύει τη σημασία της αποδοχής της διαφοράς, της σχέσης και της συνύπαρξης ως θεμελιωδών Αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής. Οι συμμετοχικές εικαστικές πρακτικές λειτούργησαν ως πεδία φιλοξενίας της ετερότητας, όπου οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν διαφορετικές εμπειρίες, πολιτισμικές αναφορές και αισθητικές επιλογές χωρίς να εξομοιωθούν σε ενιαίο πρότυπο (Καλογιαννάκη, 2022).

Τέλος, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι ο εικαστικός μετασχηματισμός του χώρου επηρεάζει όχι μόνο τους μαθητές/τριες, αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους μέσα σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον πειραματισμό. Ο χώρος παύει να λειτουργεί αποκλειστικά ως πλαίσιο οργάνωσης και ελέγχου και μετατρέπεται σε πεδίο παιδαγωγικής σχέσης και κοινής δράσης, στοιχείο που ενισχύει τη δυναμική της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της.

Αντί Συμπερασμάτων -Προτάσεις

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τον εκπαιδευτικό χώρο ως κρίσιμο κριτικο-πραξιακό παράγοντα και κοινωνικό παράγοντα, ο οποίος δύναται να λειτουργήσει μετασχηματιστικά όταν συνδέεται με συμμετοχικές εικαστικές πρακτικές και βιωματικές μορφές μάθησης. Μέσα από παραδείγματα που υλοποιήθηκαν τόσο στο πανεπιστημιακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο, καταδείχθηκε ότι ο εικαστικός μετασχηματισμός του χώρου δεν αποτελεί απλώς αισθητική παρέμβαση, αλλά πράξη κριτικής παιδαγωγικής που επηρεάζει ουσιαστικά τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, συνεργασίας και συμμετοχής. Η ανάλυση των εφαρμογών ανέδειξε τη σημασία της μετάβασης από την ατομική έκφραση στη συλλογική δημιουργία ως παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι αρθρωτές και συλλογικές εικαστικές συνθέσεις κατέστησαν ορατή τη δυνατότητα συνύπαρξης της ετερότητας μέσα σε κοινό έργο, χωρίς εξομοίωση ή ακύρωση της διαφοράς. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κατανόηση της κοινωνικοποίησης ως ενεργής και διαπραγματεύσιμης πρακτικής και όχι ως μηχανισμού προσαρμογής σε προϋπάρχοντες κανόνες. Ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία αναδείχθηκε μέσα από τη συνεργασία προπτυχιακών φοιτητών/τριών και μαθητών/τριών, η οποία λειτούργησε ως πεδίο συν-μάθησης και μεταφοράς πρακτικών μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η διαγενεακή αυτή συνύπαρξη ενίσχυσε τη συλλογική διαμόρφωση νοημάτων και υποστήριξε τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της art-based educational research και της a/r/tography. Ο χωρικός μετασχηματισμός, τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς σχολικούς χώρους, λειτούργησε ως καταλύτης για τη δημιουργία βιωματικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι εικαστικές παρεμβάσεις μετέτρεψαν τον χώρο σε κοινό πεδίο εμπειρίας και έκφρασης, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν και τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως συνδημιουργό του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, ο αντίκτυπος των παρεμβάσεων επεκτάθηκε και στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες κλήθηκαν να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους μέσα σε ένα πιο ανοιχτό, συμμετοχικό και πειραματικό παιδαγωγικό πλαίσιο. Η έννοια της ετεροπαιδαγωγικής συνέβαλε στη θεωρητική ερμηνεία των παραδειγμάτων, αναδεικνύοντας τη σημασία της σχέσης, της φροντίδας και της αποδοχής της διαφοράς ως θεμελιωδών παιδαγωγικών αξιών. Οι συμμετοχικές εικαστικές πρακτικές λειτούργησαν ως πεδία φιλοξενίας της ετερότητας, ενισχύοντας τη δημοκρατική διάσταση της σχολικής ζωής και την κατανόηση του σχολείου ως κοινότητας και όχι ως μηχανισμού πειθαρχίας.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υποστηρίζουν ότι ο εικαστικός μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού χώρου, όταν υλοποιείται με συμμετοχικούς και βιωματικούς όρους, μπορεί να συμβάλει

ουσιαστικά στη διαμόρφωση δημιουργικών, συμπεριληπτικών και κοινωνικά ευαίσθητων μαθησιακών περιβαλλόντων. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στη συστηματικότερη μελέτη της μακροχρόνιας επίδρασης τέτοιων παρεμβάσεων, καθώς και στη διερεύνηση της εφαρμογής τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Επίσης, προτείνεται στο παραπάνω πλαίσιο να επιχειρηθούν παρόμοιες κριτικο-πραξιακές προσεγγίσεις για να αναδειχθούν ουσιώδη ζητήματα που απασχολούν την εκπαίδευση και όχι μόνον στον 21ο αιώνα.

Βιβλιογραφία

Βολανάκης, Α. (2020). Χωρογραφία και Επιτελεστικές Τέχνες: Συν-υφάνσεις και συν-υπάρξεις χώρου και σώματος από τον 20ό στον 21ο αιώνα. Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ελευθεράκης, Θ. (2023). Πολιτική κοινωνικοποίηση και δημοκρατία στο σχολείο. Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2018). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. Πρακτικά Συνεδρίου «Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης», 1, 40–59. ΕΚΤ. https://doi.org/doi:%252010.12681/χπ.1427

Καλογιαννάκη, Π. (2021). Εκπαίδευση και Κοινωνία: Μια ‘ετεροπαιδαγωγική’ διαχρονική προσεγγιση. Διάδραση.

Καλογιαννάκη, Π. (2022). Ετεροπαιδαγωγική: Μια πρόταση για την ανάπτυξη του «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» στον 21ο αιώνα. Στο Κ. Μαλαφάντης & Θ. Μπαμπάλης (Επιμ.), Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής, ΕΚΠΑ-ΠΕΕ, Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου, 40 χρόνια από την Ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 1981-1921 (σελ. 145–158). Διάδραση.

Καλογιαννάκη, Π., Παπαδάκης, Ν., Δρακάκη, Μ., & Αμανάκη, Ε. (επιμ.). (2022). Εξουσία, πολιτική και πρακτική στην κριτική εκπαίδευση (M. W. Apple, έργο). Ι. Σιδέρης

Μπαμπάλης, Θ. (2014). Από την αγωγή στην εκπαίδευση, επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης. Διάδραση.

Ορφανός, Π. (2024). Συνεργατικές τροχιές. Δισίγμα Εκδόσεις.

Πανταζής, Γ. (2025). Εικαστικές Προτάσεις Κριτικής Παιδαγωγικής στο Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο: Παληός, Ζ. (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διλήμματα και Προοπτικές, Πρακτικά 1ου Διαδικτυακού Συμποσίου. ΚΕ.ΜΕ.Ι.Ε.Δ.Ε. – Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, ISBN: 978-618-5962-04-3 (σσ.103-110) https://kemeiede.edc.uoc.gr/publications/symposio2024

Χουρδάκης, Ά. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επιστήμες Αγωγής Θεματικό Τεύχος 2020.

Χουρδάκης, Α. (υπό έκδοση). Εκπαίδευση, τέχνη και αποικιακή επιτέλεση: Συλλογή κειμένων της Antonia Darder για τη ζωή και το έργο της στην κριτική παιδαγωγική. Εκδόσεις Διάδραση.

Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. Comunicar, 26(57), 09–18. https://doi.org/10.3916/C57-2018-01

Alexander, V. D., & Bowler, A. E. (2014). Art at the crossroads: The arts in society and the sociology of art. Poetics, 43, 1–19. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.02.003

Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., McKay, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. Journal of Educational Administration and History, 54(3), 245–262. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. International Journal of Art & Design Education, 31(1), 5–18. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). Arts Based Research. SAGE.

Biesta, G. (2022). World-centred education: A view for the present. Routledge.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2024). Critical pedagogy: An introduction (3rd ed.). Routledge.

Freire, P. (2009). Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου.

Giroux, H. (2022). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. The Postmodern, 18.

Glesne, C. (2018). Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες. (Ζ. Παληός, Μτφ.). Μεταίχμιο.

Greenhow, C. (2011). Youth, Learning, and Social Media. Journal of Educational Computing Research, 45(2), 139–146. https://doi.org/10.2190/EC.45.2.a

Hickey-Moody, A. (2020). Arts-based methods for research with children: Living stories. Palgrave Macmillan.

Khôi, L. T. (1991). L'éducation, cultures et sociétés. Publications de la Sorbonne.

Leavy, P. (2021). Εισαγωγή στην έρευνα με βάση την τέχνη (Μ. Βαϊράμη, Μτφ.· Α. Χουρδάκης, Β. Βλασταράς & Κ. Χρηστίδης, επιστ. επιμ.). Δίσιγμα.

Morris, C. B. (2008). Paulo Freire: Community-Based Arts Education. Journal of Thought, 43(1–2), 55. https://doi.org/10.2307/jthought.43.1-2.55

Διδασκαλία του μαθήματος Εικαστικών σε σχολείο της Εσθονίας στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus+

Ελευθερία Βαταντζή
Εκπαιδευτικός Αγγλική Γλώσσας στο 15ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
Αιμιλία Σερδάκη
Εκπαιδευτικός Εικαστικών στο 15ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου

Περίληψη

Στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus+ ΚΑ122 δύο εκπαιδευτικοί του 15ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου θα επισκεφθούν ένα σχολείο στο Τάρτου της Εσθονίας, όπου θα διδαχθεί το μάθημα των εικαστικών. Ο τίτλος του προγράμματος είναι «Προκλήσεις της σχολικής μας κοινότητας: Συμπερίληψη, πολυπολιτισμικότητα, δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο».

Η εισήγηση περιγράφει τη δραστηριότητα διδασκαλίας (Teaching and Training assignment) με τίτλο «Εφημεριδοκούκλες». Η δραστηριότητα επικεντρώνεται στη συμπεριληπτική μάθηση και στη καλλιέργεια θετικού κλίματος στην τάξη. Επίσης επιδιώκεται η ενίσχυση της ενσυνειδητότητας των εκπαιδευτικών, της συνεργασίας, της διαχείρισης συγκρούσεων καθώς και η διάχυση καινοτόμων πρακτικών στην ευρύτερη κοινότητα.

Το εικαστικό εργαστήριο διαρθρώνεται σε 4 τρίωρα μαθήματα και προσαρμόζεται σε μαθητές διαφορετικής ηλικίας. Η εικαστική έκφραση λειτουργεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και της δημιουργικότητας. Ταυτόχρονα προάγει και ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνεργασία, την αυτοπεποίθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

Η καινοτομία της συγκεκριμένης δραστηριότητας έγκειται στην αποδοχή ότι η εικαστική έκφραση δύναται να χαρακτηριστεί ως οικουμενική γλώσσα (Motherwell, 1970), διευκολύνοντας τη συμπερίληψη και πολυπολιτισμικότητα. Μεταβαίνοντας από την ατομική δημιουργία στη συλλογική παρουσίαση, το διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο και οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μετουσιώνονται σε μια κοινή εικαστική, οικουμενική γλώσσα, που καταρρίπτει στερεότυπα ενώ προάγει την αποδοχή. Το καινοτόμο αποτύπωμα ενισχύεται περαιτέρω με το ευρωπαϊκό σκέλος της δραστηριότητας καθώς σε αυτή συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές δυο διαφορετικών χωρών, εκπαιδευτικών φιλοσοφιών και πρακτικών. Ως εκ τούτου, το μάθημα των εικαστικών λειτουργεί ως ο συνεκτικός ιστός επικοινωνίας και συνεργασίας διαφορετικών εκπαιδευτικών παραδόσεων.

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας διενεργείται μέσω παρατήρησης, ανατροφοδότησης, και ερωτηματολογίου. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα και η επίτευξη των στόχων θα αποτιμηθούν μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας στο τέλος Μαρτίου 2026.

Λέξεις Κλειδιά: Erasmus+, Teaching and Training assignment, Διδασκαλία Εικαστικών, Συμπερίληψη, Θετικό Κλίμα

Εισαγωγή

Η εισήγηση αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος Εικαστικών σε σχολείο της Εσθονίας στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus+ KA122. Ο τίτλος του προγράμματος είναι «Προκλήσεις της σχολικής μας κοινότητας: Συμπερίληψη, πολυπολιτισμικότητα, δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο» και αποτελείται από τρεις κινητικότητες: η πρώτη στην Εσθονία με σκοπό τη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών (teaching and training assignment-εργασία διδασκαλίας ή κατάρτισης), η δεύτερη κινητικότητα στην Φινλανδία με στόχο την παρακολούθηση μαθημάτων σε σχολείο του Ελσίνκι (job shadowing-παρακολούθηση εργασίας) και η τρίτη κινητικότητα στην Ισπανία ώστε δυο εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε εβδομαδιαίο σεμινάριο με θέμα την συμπερίληψη (courses-μαθήματα και κατάρτιση).

Το πρόγραμμα Erasmus+ KA122 του σχολείου μας και ειδικότερα η δραστηριότητα διδασκαλίας επικεντρώνονται στη προώθηση της μαθητικής συνεργασίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ένα θετικό μαθησιακό κλίμα. Έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση και ενσυνειδητότητα των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθεί βελτίωση της διδακτικής εμπειρίας και της αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων. Βασική προτεραιότητα παραμένει η διάχυση των αποκτηθέντων γνώσεων και καλών πρακτικών στην ευρύτερη κοινότητα.

Η δομή της δραστηριότητας υιοθετεί βασικές αρχές σύγχρονων παιδαγωγικών κατευθύνσεων. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου εικαστικών, σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό (Vygotsky, 1978) η διάρθρωση της διδασκαλίας προσεγγίζει τη μάθηση ως μια συλλογική διαδικασία. Η αλληλεπίδραση και συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την επίτευξη κοινών στόχων, όπως η ολοκλήρωση της «Εφημεριδοκούκλας» και η παρουσίασή τους, και την οικοδόμηση της νέας γνώσης εικαστικών τεχνικών.

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο της δραστηριότητας υιοθετεί και ορίζει τη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την αποδοχή της διαφορετικότητας (Banks, 2019). Η εικαστική έκφραση και δημιουργία ως οικουμενική γλώσσα διασφαλίζει τη συμπερίληψη και τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά της δραστηριότητας.

Τέλος, ακολουθώντας τις οδηγίες της UNESCO (2017) για την Αειφορία, η δραστηριότητα ενσωματώνει την επαναχρησιμοποίηση υλικών, όπως οι εφημερίδες, και προάγει την περιβαλλοντική συνείδηση.

Ενότητα 1η- Γενικοί στόχοι του προγράμματος Erasmus+ του σχολείου

Διαπιστώνοντας ότι το σχολείο αντιμετωπίζει προκλήσεις που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, τη διαχείριση της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, κρίθηκε ότι η συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Erasmus+ δίνει τη δυνατότητα να ανταποκριθούμε σε αυτές τις ανάγκες μέσα από την απόκτηση νέων εργαλείων, πρακτικών και στρατηγικών που εμπλουτίζουν τη διδακτική προσέγγιση.

Ο πρώτος στόχος είναι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε περιβάλλον ανομοιογενούς υπόβαθρου μαθητών μέσω του εμπλουτισμού διδακτικών προσεγγίσεων.

Η σχολική τάξη αποτελείται από μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και διαφορετική συναισθηματική κατάσταση. Ο βραχυπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος διδακτικός σχεδιασμός σε συνδυασμό με την ενδοσχολική συνεργασία εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης της μαθητικής συνεργασίας και διαμόρφωσης συμπεριληπτικού κλίματος στην τάξη (Tomlinson, 2014). Η ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι απαραίτητη για την

επίτευξη των στόχων κάθε γνωστικού αντικειμένου και της δυναμικής της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως προσωπικών δυσκολιών, θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του. Η ολιστική εξέλιξη σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς θα αποτελέσει τη βάση για κοινωνική, ψυχολογική και ακαδημαϊκή εξέλιξη. (European Commission, 2020)

Ο δεύτερος στόχος αφορά στην ενσυνειδητότητα εκπαιδευτικών και διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων

Η ενσυνείδητη και αντικειμενική παρατήρηση και ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θωρακίζει τον εκπαιδευτικό έναντι προσωπικών προκαταλήψεων και στρεσογόνων παραγόντων. Η δεξιότητα αυτή επιτρέπει την ορθολογική αξιολόγηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα διασφαλίζει τη διατήρηση ενός υγιούς και λειτουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Χατζηχρήστου, 2011). Επιπλέον η διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων μέσα στην τάξη αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα για τη διατήρηση του περιγραφόμενου περιβάλλοντος. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού στη ψύχραιμη, αμερόληπτη και διαλογική αντιμετώπιση διαφωνιών και εντάσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Τρίτος στόχος είναι η διάχυση πρακτικών στην εκπαιδευτική και σχολική κοινότητα- βελτίωση γλωσσικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων (European Commission, 2025)

Το πρόγραμμα Erasmus+ στοχεύει στην προσωπική εξέλιξη των συμμετεχόντων και στη συλλογική ανάπτυξη του σχολείου, ώστε οι νέες δεξιότητες να αξιοποιούνται καθημερινά στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, μεταφέρουν τις νέες μεθόδους και πρακτικές στους συναδέλφους τους μέσω επιμορφωτικών δράσεων, συζητήσεων, εργαστηρίων και άρθρων σε ΜΜΕ. Οι μαθητές ωφελούνται άμεσα, καθώς εφαρμόζονται καινοτόμες διδακτικές πρακτικές στην τάξη, που μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση, τη συνεργατικότητα και γενικότερα τη σχολική τους εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα έχει αντίκτυπο στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και συμβάλλει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί εξασκούνται σε ξένες γλώσσες μέσω της επικοινωνίας με άλλους Ευρωπαίους συναδέλφους και της χρήσης ξενόγλωσσου υλικού. Επίσης εξοικειώνονται με νέες ψηφιακές πλατφόρμες, εργαλεία και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στην τεχνολογία.

Ενότητα 2η – Περιγραφή της κινητικότητας

2.α. Το σχολείο της Εσθονίας

Το σχολείο υποδοχής της κινητικότητας είναι το Tartu Raatuse Kool, στην πόλη Τάρτου της Εσθονίας. Πρόκειται για ένα σχολείο που περιλαμβάνει τις βαθμίδες δημοτικού και γυμνασίου (9 τάξεις), και στο οποίο φοιτούν 675 μαθητές. Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Υπάρχουν περίπου 25 μαθητές πρόσφυγες από την Ουκρανία, μαθητές από οικογένειες οικονομικών μεταναστών καθώς επίσης και μαθητές από οικογένειες με γονείς διαφορετικών εθνικοτήτων. Μέσα στο μαθητικό δυναμικό υπάρχουν αρκετοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους οποίους υποστηρίζουν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί παράλληλοι στήριξης. Εκτός από τους 68 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, το σχολείο υποστηρίζεται από βοηθητικό προσωπικό 15 ατόμων και σχολικό νοσηλευτή.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργίας του Tartu Raatuse Kool βασίζεται στον κοινωνικό εποικοδομητισμό, όπως περιγράφηκε από τον Lev Vygotsky, και στη διαθεματικότητα ώστε να επιτευχθεί η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και η απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Σε αυτό το πλαίσιο το μάθημα των Εικαστικών συμπληρώνει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής. Από την 1η έως την 3η τάξη

τα Εικαστικά εμπλέκονται με τα υπόλοιπα μαθήματα ώστε να επιτυγχάνεται ολιστική ανάπτυξη. Από την 4η έως την 6η τάξη, οι μαθητές διδάσκονται μιάμιση με δύο ώρες την εβδομάδα Εικαστικά σε διαθεματικά μαθήματα σε μορφή project. Από την 7η έως την 9η τάξη τα Εικαστικά εντάσσονται σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο καλλιτεχνικών μαθημάτων. Οι μαθητές οφείλουν να εκπονήσουν μια ερευνητική εργασία ή να δημιουργήσουν ένα καλλιτεχνικό έργο.

Είναι ένα σχολείο ανοιχτό προς τη συνεργασία με σχολεία άλλων χωρών μέσω Ευρωπαϊκών προγραμμάτων –τη φετινή χρονιά πάνω από 150 μαθητές εμπλέκονται σε Erasmus+ κινητικότητες και δραστηριότητες ενώ την τελευταία δεκαετία έχει συνεργαστεί συνολικά με 30 ευρωπαϊκά σχολεία . Ως εκ τούτου η εκμάθηση γλωσσών είναι σημαντική και οι μαθητές διδάσκονται Αγγλικά ή Γερμανικά από την 1η τάξη. Από την 4η τάξη μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε Αγγλικά, Γερμανικά, Ισπανικά και Ρωσικά ενώ από την 7η τάξη οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν επιπλέον μαθήματα Ισπανικών. Το σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες που γίνονται εκτός της αίθουσας διδασκαλίας ενώ δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αθλητισμού, μουσικής, θεάτρου, δημιουργικής γραφής, σκάκι, ρομποτικής. Από την τάξη 1 έως και 6 οι μαθητές και οι γονείς λαμβάνουν προφορική και γραπτή ανατροφοδότηση σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους στα μαθήματα. Αξίζει να επισημανθεί ότι από το 2018 οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το στυλ μάθησης στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Αγγλικών.

Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε καθώς υπήρχε εξαιρετική συνεργασία σε άλλο πρόγραμμα Erasmus+ από το 2018. Θεωρείται ένα σχολείο πρωτοπόρο στη χώρα του καθώς εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές. Λόγω των χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού και του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, μας ενδιέφερε να ερευνήσουμε και να κατανοήσουμε πόσο δεκτικοί είναι οι μαθητές σε διδασκαλία από εκπαιδευτικούς άλλης χώρας και στη διαφορετικότητα όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την τέχνη.

2.β. Προεργασία συνεργασίας και κινητικότητας

Η δραστηριότητα Teaching and training assignment απαιτεί προεργασία πριν την πραγματοποίηση της κινητικότητας. Τα βήματα που ακολουθήθηκαν οδηγούν στην ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία και κατ’ επέκταση διδασκαλία. Καθώς προϋπήρχε συνεργασία με το Εσθονικό σχολείο, υπήρξε γραπτή επικοινωνία με τον υπεύθυνο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων του σχολείου στον οποίο θέσαμε την επιθυμία μας να επισκεφτούμε το σχολείο τους με σκοπό να διδαχθεί το μάθημα των εικαστικών. Μετά από ανταλλαγή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και μηνυμάτων, πραγματοποιήθηκαν δυο διαδικτυακές συναντήσεις με σκοπό τη διευκρίνιση διαφόρων θεμάτων, όπως ο χρόνος και η διάρκεια της επίσκεψης, η θεματολογία, οι στόχοι και άλλων λεπτομερειών. Σημαντικό μέρος της προετοιμασίας είναι η Σύναψη Συμφωνίας (Learning Agreement) ανάμεσα στα δύο σχολεία. Η συμφωνία περιλαμβάνει αναλυτικά τους στόχους , τα αναμενόμενα αποτελέσματα και οι αντίστοιχες δραστηριότητες της κινητικότητας και υπογράφεται από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των δύο σχολείων.

Για την πληρέστερη κατανόηση της δομής και της παιδαγωγικής φιλοσοφίας που διέπει την κινητικότητα, παρατίθεται στο Παράρτημα Ι το συνοπτικό πλαίσιο δράσης, το οποίο συνδέει τις θεωρητικές αρχές με την πρακτική εφαρμογή της δραστηριότητας.

Ενότητα 3η – Το σχέδιο της διδασκαλίας

3.α. Οι διδακτικοί στόχοι – Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Το σχέδιο διδασκαλίας αναπτύσσει τη λεπτή κινητικότητα, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, ενώ παράλληλα προάγει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέσω της χρήσης ανακυκλώσιμων

υλικών. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη γλυπτική διαδικασία, κατανοούν τις βασικές αρχές της τρισδιάστατης σύνθεσης και καλλιεργούν την αισθητική τους κρίση. Μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών, ενισχύονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ η ενασχόληση με τη δημιουργία της κατασκευής τους, βοηθά να εκφραστούν και να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση. Αν συνδυαστεί με αφηγηματικά στοιχεία, μπορεί να λειτουργήσει και ως εργαλείο ανάπτυξης ιστοριών και χαρακτήρων, δίνοντας μια επιπλέον διάσταση στην καλλιτεχνική εμπειρία. Οι στόχοι αυτοί συμφωνούν με το θεωρητικό πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος των Εικαστικών όπως αυτοί καταγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών. (ΔΕΠΣ-Εικαστικών, ΦΕΚ 304/Β/2003)

Η εικαστική δημιουργία κούκλας υπερβαίνει τη διδακτική καθοδήγηση επιτρέποντας τον πειραματισμό. Οι μαθητές καλούνται να παίξουν, να δοκιμάσουν και να ανακαλύψουν τη χαρά της δημιουργίας. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη διαφορετικότητα της κάθε κατασκευής και την ανταλλαγή ιδεών. Επιδιώκεται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα σε επίπεδο εμφάνισης, κουλτούρας και παραδόσεων, καλλιεργώντας παράλληλα τη στάση του σεβασμού προς αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό η ανάδειξη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ενθαρρύνεται και ενισχύεται μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης, η οποία λειτουργεί ως παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας και ενισχύει τη συμπεριληπτική διαδικασία (Booth & Ainscow, 2002).

3.β. Αναμενόμενη ανάπτυξη δεξιοτήτων της εκπαιδευτικού

Η κινητικότητα στοχεύει να αναπτύξει τις παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες της εκπαιδευτικού, όπως ο σχεδιασμός συμπεριληπτικών μαθημάτων, η εφαρμογή βιωματικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων και η προσαρμογή του μαθήματος σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Στο πλαίσιο των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, η εκπαιδευτικός εξελίσσει τις τεχνικές τρισδιάστατης εικαστικής δημιουργίας με τη χρήση ανακυκλώσιμων υλικών ενώ συγχρόνως εντάσσει τη βιωσιμότητα και τη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στο μάθημα των εικαστικών. Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση της διδασκαλίας επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να προσεγγίσει διεξοδικότερα τα θέματα της συμπερίληψης, της πολυπολιτισμικότητας και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

Η Erasmus+ κινητικότητα στοχεύει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων καθώς η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς και μαθητές σε ευρωπαϊκό σχολικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό να ανταλλάξει με την αντίστοιχη εικαστικό του σχολείου υποδοχής καλές πρακτικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις.

Τέλος, στόχος και αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι ο αναστοχασμός ως προς τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος και ο εντοπισμός των τρόπων βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών. Στο πλαίσιο διάχυσης του προγράμματος, η εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλλει στη διάχυση των νέων γνώσεων και πρακτικών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

3.γ. Το πλάνο μαθήματος

Το θέμα της δραστηριότητας έχει τίτλο "Εφημεριδοκούκλες". και διαμορφώνεται σε 4 τρίωρες συναντήσεις .

Το πρώτο στάδιο είναι η εισαγωγή και σχεδιασμός. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει την ιδέα και τον σκοπό του project και εστιάζει στη σημασία της χρήσης ανακυκλώσιμων υλικών. Κατόπιν ξεκινάει η διαδικασία δημιουργίας προσχεδίων για το γλυπτό.

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη δημιουργία της βασικής δομής του γλυπτού. Οι μαθητές επιλέγουν και με καθοδήγηση διαμορφώνουν τα ανακυκλώσιμα υλικά. Σχηματίζουν τη βασικής μορφή της κούκλας με εφημερίδες και χαρτοταινία.

Το τρίτο στάδιο είναι η ενίσχυση και προσθήκη στοιχείων. Οι μαθητές προσθέτουν χαρακτηριστικά όπως μάτια, στόμα, πόδια, φτερά, ρούχα ή οποιοδήποτε άλλο αξεσουάρ θέλουν οι μαθητές. Με τη ολοκλήρωση της προσθήκης, γίνεται η σταθεροποίηση με επιπλέον χαρτοταινία ώστε να διατηρηθεί η μορφή της κατασκευής.

Το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει την εφαρμογή του χαρτοπολτού. Οι μαθητές καλύπτουν την κατασκευή με στρώσεις χαρτοπολτού ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη αντοχή και ομοιόμορφη επιφάνεια. Σε αυτή τη φάση, είναι υποχρεωτικό να δοθεί ικανός χρόνος για να στεγνώσει καλά ο χαρτοπολτός.

Κατά το πέμπτο στάδιο πραγματοποιείται η διακόσμηση. Η κατασκευή χρωματίζεται με ακρυλικά ή τέμπερες. Ανάλογα με την επάρκεια του χρόνου που διατίθεται από στο σχολείο υποδοχής, δύναται η επικάλυψη να γίνει με χρωματιστά χαρτιά και κολάζ. Η προσθήκη λεπτομερειών για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης μορφής γίνεται σε αυτό το στάδιο.

Στο τέλος, η κατασκευή ολοκληρώνεται με τις τελικές πινελιές και την εφαρμογή προστατευτικού βερνικιού για μεγαλύτερη αντοχή. Το σύνολο των έργων παρουσιάζονται είτε στο χώρο της τάξης είτε του σχολείου ως μια μικρή έκθεση.

Το project προσαρμόζεται εύκολα ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων, το διαθέσιμο χρόνο και χώρο υλοποίησής του, καθιστώντας το ευέλικτο και προσιτό για διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Συνεπώς απευθύνεται σε μαθητές αλλά και σε εκπαιδευτικούς του οργανισμού υποδοχής.

Ενότητα 4η -Αξιολόγηση - Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της κινητικότητας, της δραστηριότητας και του διδακτικού σεναρίου συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία ώστε να ερευνήσει τον αντίκτυπο της δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και στο τέλος αυτής υιοθετείται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση και ο διαμοιρασμός των σκέψεων και των συναισθημάτων από τους μαθητές δεικνύουν τη δημιουργία θετικού κλίματος, την κατανόηση του θέματος της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης. Η συζήτηση δομείται και εστιάζει στη συμπερίληψη και τη διαδικασία δημιουργίας της κούκλας προώθησε την αλληλοϋποστήριξη και την αποδοχή. Το πιθανό εμπόδιο της γλώσσας, δηλαδή οι μαθητές να διστάζουν να εκφραστούν και να αναπτύξουν τις απόψεις τους σε μια ξένη γλώσσα, αίρεται με τη γλωσσική διαμεσολάβηση των Εσθονών εκπαιδευτικών.

Καθ’ όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου η εκπαιδευτικός που συνεπικουρεί τη διδασκαλία της εκπαιδευτικού εικαστικών, παρατηρεί και καταγράφει σε φύλλο παρατήρησης τη συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργασία μεταξύ τους, την εμπλοκή όλων των μαθητών και τη δημιουργική τους έκφραση. (Παράρτημα ΙΙ)

Κατά την ολοκλήρωση της σειράς των εργαστηρίων, οι μαθητές και συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του σχολείου υποδοχής καλούνται να απαντήσουν σε , το οποίο επικεντρώνεται στη μέτρηση της αποδοχής της διαφορετικότητας, συμπερίληψης, θετικής προδιάθεσης κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Το ερωτηματολόγιο αναμένεται να βοηθήσει στην ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων. (Παράρτημα ΙΙΙ)

Η δημιουργία του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε μια σειρά παιδαγωγικών, κοινωνικών και συναισθηματικών, συμπεριληπτικών και περιβαλλοντολογικών κριτηρίων. Τα παιδαγωγικά κριτήρια

είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο εργαστήριο, η κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας του εικαστικού τους έργου, η ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας καθώς και της φαντασίας και δημιουργικότητάς τους. Τα κοινωνικά και συναισθηματικά κριτήρια σχετίζονται με τη συνεργασία των μαθητών, το σεβασμό και την αποδοχή που επιδεικνύουν ως προς την διαφορετικότητα, την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους. Τα κριτήρια συμπερίληψης είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, η προσαρμογή της δραστηριότητας στις ανάγκες των μαθητών και η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μέσα στην τάξη. Τα περιβαλλοντολογικά κριτήρια σχετίζονται με την κατανόηση της σημασίας της επαναχρησιμοποίησης υλικών και της ανακύκλωσης.

Το ερωτηματολόγιο έχει δημιουργηθεί στην εφαρμογή Google forms. Θα αποσταλεί στον υπεύθυνο Ευρωπαϊκών προγραμμάτων του σχολείου, ο οποίος θα το προωθήσει στους λογαριασμούς των μαθητών και εκπαιδευτικών στο τέλος του εικαστικού εργαστηρίου. Με αυτό τον τρόπο η ανάγνωση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου γίνεται άμεσα. Επιπλέον, ακολουθείται η βασική αρχή Αειφορίας της UNESCO και το πρότυπο ποιότητας της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας των προγραμμάτων Erasmus+

Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη κινητικότητα θα πραγματοποιηθεί από 30 Μαρτίου έως 4 Απριλίου 2026. Γι’ αυτό το λόγο η καταγραφή των αποτελεσμάτων δεν είναι δυνατή κατά τη συγγραφή της εισήγησης. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση της δραστηριότητας και η διάχυση των αποτελεσμάτων αυτής αποτελούν μέρος των υποχρεώσεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών εντός του προγράμματος Erasmus+.

Βιβλιογραφία

Banks, J. A. (2019). *An Introduction to Multicultural Education* (6th ed.). New York, NY: Pearson

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) Ανακτήθηκε από https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2020). Ισότητα και σχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη : Δομές, πολιτικές και επιδόσεις των μαθητών. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/13807.

European Commission (2025) Erasmus+ Οδηγός προγράμματος, Έκδοση 1 12/11/2025 Ανακτήθηκε από https://www.iky.gr/wp-content/uploads/2025/11/programme-guide-2026_el.pdf

Motherwell, R. (1970). *the scholar cornered: The Universal Language of Children’s Art, and Modernism*. The American Scholar, 40(1), 24–27. Ανακτήθηκε από http://www.jstor.org/stable/41209818

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 304 Ανακτήθηκε από https://ebooks.edu.gr/info/cps/6deppsaps_Eikastikon.pdf

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris, France: UNESCO Publishing

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα Ι: Συνοπτικό Πλαίσιο Δράσης & Παιδαγωγικής Τεκμηρίωσης

Ο παρακάτω πίνακας συνδέει την περιγραφή της δράση-πλαισίου με την αντίστοιχη ερμηνευτική-παιδαγωγική τεκμηρίωση.

Σύνοψη Δράσης: Erasmus+ KA122 - "Εφημεριδοκούκλες"

Άξονας	Περιγραφή & Στρατηγική	Παιδαγωγική Τεκμηρίωση / Στόχοι
1. Γενικοί Στόχοι & Ανάγκες	Αντιμετώπιση πολυπολιτισμικότητας, ενίσχυση συμπερίληψης και συνεργασίας εκπαιδευτικών.	Διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson), ενσυνειδητότητα (mindfulness) και διαχείριση συγκρούσεων (Χατζηχρήστου).
2. Πλαίσιο Υποδοχής (Tartu Raatuse Kool)	Φοίτηση 675 μαθητών (συμπεριλαμβανομένων προσφύγων και μαθητών με ΕΕΑ) στο Tartu Raatuse Kool. Συνεργασία 68 εκπαιδευτικών και 15 ατόμων υποστηρικτικού προσωπικού. Διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος των εικαστικών	**Κοινωνικός Εποικοδομητισμός (Vygotsky)**: Μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαθεματικότητας. Η γνώση οικοδομείται συλλογικά. Η διαθεματικότητα (Εικαστικά-Μουσική-Θέατρο) στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα.
3. Προεργασία & Συνεργασία	Σύναψη **Learning Agreement**, διαδικτυακές συναντήσεις και καθορισμός χρονοδιαγράμματος.	Διασφάλιση θεσμικής εγκυρότητας και κοινής στοχοθεσίας μεταξύ των δύο οργανισμών.
4. Διδακτικό Σχέδιο (Εφημεριδοκούκλες)	Project 5 σταδίων: 1. Εισαγωγή, 2. Δομή, 3. Λεπτομέρειες, 4. Χαρτοπολτός, 5. Διακόσμηση/Έκθεση.	Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας, καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και αισθητικής κρίσης (ΔΕΠΣ).
5. Συμπερίληψη & Τέχνη	Χρήση της τέχνης ως «παγκόσμια γλώσσα» για την υπέρβαση γλωσσικών και πολιτισμικών εμποδίων.	**Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Booth & Ainscow)**: Αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω της εικαστικής έκφρασης.
6. Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού	Απόκτηση δεξιοτήτων σε βιωματικές μεθόδους, χρήση ΤΠΕ, βελτίωση ξένων γλωσσών και αναστοχασμός.	Επαγγελματική ενδυνάμωση και διάχυση καλών πρακτικών στη σχολική κοινότητα.
7. Αξιολόγηση & Αειφορία	Χρήση Google Forms, φύλλων παρατήρησης και διαμορφωτικής αξιολόγησης.	**Αρχές UNESCO**: Περιβαλλοντική βιωσιμότητα και κοινωνική ανταποδοτικότητα του έργου.

Παράρτημα ΙΙ: Φύλλο Παρατήρησης Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

Δραστηριότητα: Εφημεριδοκούκλες
Τάξη: _____
Ημερομηνία: _____
Φάση δραστηριότητας:
☐ Εισαγωγή – Σχεδιασμός
☐ Δημιουργία βασικής δομής
☐ Εφαρμογή χαρτοπολτού
☐ Διακόσμηση – Παρουσίαση

Κλίμακα αξιολόγησης

1 = Χαμηλό επίπεδο
2 = Μέτριο
3 = Ικανοποιητικό
4 = Πολύ καλό
5 = Εξαιρετικό

Κριτήριο Παρατήρησης	1	2	3	4	5
Ενεργός συμμετοχή μαθητών	☐	☐	☐	☐	☐
Συνεργασία μεταξύ μαθητών	☐	☐	☐	☐	☐
Σεβασμός στις ιδέες των άλλων	☐	☐	☐	☐	☐
Δημιουργικότητα και φαντασία	☐	☐	☐	☐	☐
Συμμετοχή όλων των μαθητών (συμπερίληψη)	☐	☐	☐	☐	☐
Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας	☐	☐	☐	☐	☐
Ενδιαφέρον για τη χρήση ανακυκλώσιμων υλικών	☐	☐	☐	☐	☐
Θετικό κλίμα στην τάξη	☐	☐	☐	☐	☐

Ποιοτικές παρατηρήσεις

- Παραδείγματα συνεργασίας μαθητών:

- Παραδείγματα δημιουργικών ιδεών:

- Παρατηρήσεις σχετικά με τη συμπερίληψη:

- Δυσκολίες που εμφανίστηκαν:

Παράρτημα ΙΙΙ: Ερωτηματολόγιο μαθητών

Art Workshop Questionnaire

Answer the questions. Tick if you agree or disagree

1. *strongly disagree*
2. *disagree*
3. *neutral*
4. *agree*
5. *strongly agree*

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

The Activity

1. *I liked the workshop activity* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

2. *I had fun working on my project.* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

3. *The activity helped me use my imagination and creativity.* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Cooperation/Class climate

4. *I learned something new working in art projects* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

5. *I cooperated well with my classmates* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

6. *My classmates and the teacher accepted my ideas.* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

7. *The activity helped me to work well with other students.* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Inclusion and diversity

8. *All students participated in the activity* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

9. *I learned that different ideas and resulted projects are all important.* *

1 2 3 4 5

☆ ☆ ☆ ☆ ☆

10. *By the end of the activity I feel that it is important to respect our differences.* *

1 2 3 4 5



You can answer the questions as you like

11. What did you like the most about the activity? *

12. What was the most difficult part for you? *
13. What would you do differently? *

14. How do you feel that your project will be part of an exhibition? *

Η αξιοποίηση του παραδοσιακού θεάτρου σκιών και της ψηφιακής του εκδοχής (e-shadow) ως καινοτόμα διδακτική προσέγγιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αντώνιος Λαμπρόπουλος
Δάσκαλος, διευθυντής δημοτικού σχολείου Αγκαιριάς Πάρου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη διδακτική αξιοποίηση του παραδοσιακού θεάτρου σκιών και της ψηφιακής του εκδοχής (e-shadow) ως καινοτόμων παιδαγωγικών εργαλείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Σκοπός της είναι να αναδείξει τη συμβολή τους στην ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού και δημιουργικής έκφρασης, δεδομένου ότι η μάθηση υπερβαίνει τον γλωσσικό κώδικα και αντλεί από πολλαπλές μορφές αναπαράστασης (Hobbs, 2006).

Η μεθοδολογία βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση και στον σχεδιασμό διαθεματικών, βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής (Χατζηδήμου, 2011). Παράλληλα, εξετάζεται η αξιοποίηση του λογισμικού e-shadow ως εργαλείου ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι το θέατρο σκιών ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την κριτική σκέψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, ενώ προάγει αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η συνεργασία (Άλκηστις, 1999). Ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή και την έκφραση των μαθητών. Συνολικά, αποτελεί ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο που συνδέει τη γνώση με την εμπειρία.

Λέξεις-κλειδιά: παραδοσιακό και ψηφιακό θέατρο σκιών, Καραγκιόζης, εκπαίδευση, e-Shadow

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει το θέατρο σκιών ως παιδαγωγικό εργαλείο της διδακτικής πράξης. Στις επόμενες ενότητες αναδεικνύεται η σημασία του συστηματικού σχεδιασμού διδακτικών σεναρίων για την αποτελεσματική ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίησή του τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή.

Κεντρικός παιδαγωγικός στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το θέατρο σκιών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πολυτροπικού γραμματισμού, δημιουργικής έκφρασης και κριτικής σκέψης, μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μαθησιακές πρακτικές. Παράλληλα, επιδιώκεται η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και η καλλιέργεια κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (Χατζηδήμου, 2011).

Η καινοτομία της παρούσας εργασίας έγκειται στη συνδυαστική αξιοποίηση του παραδοσιακού θεάτρου σκιών με τη ψηφιακή του εκδοχή (e-shadow), ως συμπληρωματικών διδακτικών εργαλείων. Η προσέγγιση αυτή γεφυρώνει την πολιτιστική κληρονομιά με τις σύγχρονες Τεχνολογίες Πληροφορίας και

Επικοινωνιών, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου για ανάπτυξη οπτικοακουστικού και ψηφιακού γραμματισμού. Επιπλέον, εισάγει ένα ευέλικτο και πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες γνώσης σε ενεργούς δημιουργούς, ενισχύοντας τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία και τη δημιουργική δράση.

Τέλος, το θέατρο σκιών, ως σύνθετο οπτικοακουστικό μέσο που συνδυάζει λόγο, εικόνα και ήχο, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες, συμβάλλοντας τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

1.Πλεονεκτήματα του παραδοσιακού Καραγκιόζη

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, βασικός στόχος του Νέου Σχολείου δεν είναι η απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Μέσα από το θέατρο σκιών, ο μαθητής βιώνει ταυτόχρονα τον χώρο του φανταστικού, του συμβολικού και του πραγματικού, αναπτύσσοντας μηχανισμούς όπως η ενσυναίσθηση και καλλιεργώντας τον συναισθηματικό του κόσμο μέσω της εναλλαγής συναισθημάτων, όπως ο φόβος και η χαρά. Παράλληλα, αφομοιώνει κοινωνικούς κανόνες, αξίες, ιδανικά και απαγορεύσεις, αποκτώντας βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής δομής και λειτουργίας (Άλκηστις, 1999). Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη θεατρική πράξη ενισχύει την αυτοέκφραση, την αυτογνωσία και την επικοινωνιακή του ικανότητα.

Κρίνεται ωστόσο απαραίτητη μια επισήμανση αναφορικά με την εισαγωγή του Καραγκιόζη στην εκπαίδευση, η οποία οφείλει να πραγματοποιηθεί με κατάλληλες προσαρμογές. Ο παραδοσιακός Καραγκιόζης περιλαμβάνει χαρακτήρες διαφορετικών εθνοτήτων, όπως ο Εβραίος, ο Αλβανός, ο Τούρκος και ο Έλληνας, οι οποίοι συχνά παρουσιάζονται σε σχέσεις αντιπαλότητας. Το σχολικό θέατρο σκιών καλείται να εξελιχθεί σε μέσο που θα προάγει τη συνεργασία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γαλάνης, 2012). Η αντιπαλότητα αυτή αντανακλά την πολυπολιτισμική οθωμανική κοινωνία και τα προβλήματα συνύπαρξης· ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η πλήρης αφαίρεση των στοιχείων αυτών θα αλλοίωνε την αυθεντικότητα, τη δυναμική και τη γοητεία αυτής της ιδιαίτερης μορφής θεατρικής τέχνης.

2.Επιδιωκόμενοι στόχοι από τη χρήση του θεάτρου σκιών στη διδακτική διαδικασία.

Η ένταξη του θεάτρου σκιών στη μαθησιακή διαδικασία αποσκοπεί πρωτίστως στην καλλιέργεια της εξοικείωσης των μαθητών με την παραδοσιακή τέχνη και την πολιτιστική κληρονομιά. Η μαθησιακή εμπειρία αποκτά βιωματικό χαρακτήρα και συνδυάζεται με την ψυχαγωγία, τόσο μέσω της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην οργάνωση της παράστασης όσο και μέσω της παρακολούθησής της. Παράλληλα, ενισχύεται η ερευνητική διάσταση της μάθησης, καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί εμπλέκονται από κοινού στη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται του πολιτισμού και της τέχνης, αξιοποιώντας ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Ειδικότερα, οι επιδιωκόμενοι στόχοι συνοψίζονται ως εξής:

- ο εμπλουτισμός και η επικαιροποίηση των γνώσεων των μαθητών σε ζητήματα τέχνης και ευρύτερου πολιτισμού μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής αναζήτησης,
- η παροχή δυνατοτήτων στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη και εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων,
- η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας,
- η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης απέναντι στο φαινόμενο της τέχνης,

- η εξοικείωση με εργαλεία Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για τη δημιουργία πολιτιστικού υλικού και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης του διαδικτύου ως μαθησιακού περιβάλλοντος,
- η συστηματική εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μορφών μάθησης.

3.Το θέατρο σκιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία στη γενική και ειδική αγωγή.

Η σύγχρονη εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμική σύνθεση των αστικών κέντρων, καθιστά αναγκαία την ύπαρξη θεματοφυλάκων της πολιτιστικής κληρονομιάς. Το θέατρο σκιών συμβάλλει στην προστασία και προαγωγή της πολιτιστικής μας ταυτότητας, ενώ παράλληλα ενισχύει την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών και προάγει το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας (Χατζηδήμου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι το θέατρο σκιών αρχικά δημιουργήθηκε από ενήλικες για ενήλικες, με καθαρά ψυχαγωγικό σκοπό και χωρίς παιδαγωγική διάσταση. Σήμερα, όμως, η αξιοποίησή του στο σχολικό περιβάλλον έχει αναγνωριστεί ως πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, προσφέροντας δυνατότητες διδακτικής και μαθησιακής καινοτομίας (Μέγα, 2011).

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η δυνατότητα του Καραγκιόζη να ενσωματώνεται σε λογοτεχνικά έργα και παραμύθια, διατηρώντας παράλληλα το κωμικό στοιχείο, γεγονός που επιτρέπει την προσέγγιση της λογοτεχνίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς με τρόπο ελκυστικό για τα παιδιά. Σε μια εποχή όπου η τεχνολογία προσελκύει ολοένα περισσότερο τους μαθητές και η ανάγνωση υποχωρεί, ο Καραγκιόζης λειτουργεί ως γέφυρα διατήρησης και μετάδοσης πνευματικών και πολιτιστικών αξιών (Καλλέργης, 2003).

Το σύγχρονο σχολείο, με το τρέχον παιδαγωγικό πρόγραμμα, συχνά παραμελεί την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η μάθηση δεν πρέπει να περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων ή στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών, αλλά να περιλαμβάνει και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το θέατρο σκιών εμπλέκει τους μαθητές τόσο νοητικά όσο και συγκινησιακά και κοινωνικά, προσφέροντας πληθώρα ερεθισμάτων σε ψυχοσυναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Χατζηδήμου, 2011).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θεάτρου σκιών μπορεί να υλοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Αποτελεί θεματικό αντικείμενο με διάρκεια προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, με τη μέθοδο project, δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων, συνεργασίας, έρευνας και αξιοποίησης βιβλιογραφικών πηγών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002). Ως οπτικοακουστικό μέσο διδασκαλίας, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τη ρουτίνα της καθημερινής διδασκαλίας, προσεγγίζοντας πολυθεματικά αντικείμενα όπως ιστορικά γεγονότα μέσα από βιωματική μάθηση (Κανάκης, 1989). Η βιωματική μάθηση ορίζεται ως διαδικασία ενεργητικής οικειοποίησης της γνώσης, η οποία ξεκινά από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αναπτύσσεται μέσα από την επεξεργασία εμπειριών, ενώ η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ενισχύει την ανταλλαγή απόψεων και τη διαμόρφωση κοινωνικών και συναισθηματικών δεσμών (Ματσαγγούρας, 2000).

Η παιδαγωγική αξία του θεάτρου σκιών συνδέεται άμεσα με τον ισχυρό επικοινωνιακό του χαρακτήρα, ο οποίος βασίζεται στη χρήση της σκιάς, της δισδιάστατης φιγούρας και του λόγου που δίνει ζωή στις άψυχες φιγούρες. Η δυναμική αυτή επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, καθιστώντας τους ταυτόχρονα πομπό και δέκτη μηνυμάτων, και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κριτικής θεώρησης (Γενειατάκη, 1989). Η διαδραστικότητα των παραστάσεων, όπου οι θεατές μπορούν να επηρεάζουν την εξέλιξη του έργου, ενισχύει την παιδαγωγική διάσταση της τέχνης (Μόλλας, 2002).

Η διαθεματικότητα του θεάτρου σκιών γίνεται εμφανής στη διαδικασία οργάνωσης μιας παράστασης, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες: δημιουργία φιγούρων (εικαστικά), χειρισμός

φωτισμού (φυσικές επιστήμες), δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων (ιστορία, θρησκευτικά), καθώς και μουσική, λαογραφία και γλώσσα. Στο μάθημα της γλώσσας, για παράδειγμα, τα παιδιά διδάσκονται ανάγνωση, μίμηση, αποστήθιση, στιχομυθία και γλωσσικές ασκήσεις, ενώ η έρευνα τοπωνυμιών ενισχύει τη γεωγραφική τους γνώση. Η παρουσία αντιπροσώπων διαφορετικών εθνοτήτων αναδεικνύει τη διαπολιτισμική διάσταση, προσφέροντας ευκαιρίες για τη συνάντηση διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών και πολιτισμών (Τζιόβας, 1993).

Το θέατρο σκιών έχει λειτουργήσει ανέκαθεν ως χώρος συνύπαρξης πολιτισμών, επιβεβαιώνοντας τον πολυπολιτισμικό του χαρακτήρα και την αξία του στη διαπολιτισμική αγωγή. Στη σύγχρονη εποχή, τα νέα έργα μπορούν να ενσωματώνουν σύγχρονες πολυπολιτισμικές ιδέες, καθιστώντας το εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν τη διδασκαλία διαπολιτισμικών εννοιών (Μυστακίδου, 1982). Επιπλέον, η ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στην παραγωγή παραστάσεων και η χρήση ηλεκτρονικών πλατφορμών ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών στην τεχνολογία και ταυτόχρονα προάγουν την πολιτισμική εκπαίδευση με τρόπο σύγχρονο και βιωματικό.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θεάτρου σκιών μπορεί να υλοποιηθεί και μέσω οργανωμένων διδακτικών παρεμβάσεων. Ενδεικτικά, εφαρμόστηκε διδακτικό σενάριο με τη μέθοδο project σε μαθητές δημοτικού σχολείου, διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, ανέλαβαν τη δημιουργία μιας παράστασης θεάτρου σκιών με θεματική σχετική με κοινωνικό ζήτημα (π.χ. σχολικός εκφοβισμός).

Η διαδικασία περιλάμβανε διερεύνηση του θέματος, συγγραφή σεναρίου, κατασκευή φιγούρων και σκηνικών, πρόβες και παρουσίαση της παράστασης. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ενισχύθηκαν η συνεργασία, η δημιουργική έκφραση και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της βιωματικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000).

4.Η χρησιμοποίηση του παραδοσιακού και ηλεκτρονικού Καραγκιόζη στην εκπαίδευση.

Μέχρι στιγμής, έχουν αναλυθεί τα παιδαγωγικά οφέλη του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση, καθώς και η συνεισφορά του ηλεκτρονικού Καραγκιόζη στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. Στην παρούσα εργασία, όταν αναφερόμαστε στον Καραγκιόζη, νοούνται τόσο ο παραδοσιακός όσο και ο ηλεκτρονικός χαρακτήρας. Η αξιοποίηση του θεάτρου σκιών προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε νοητικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης δεν έχει δημιουργηθεί με σκοπό την κάλυψη διδακτικών στόχων ή της διδακτέας ύλης· οι τέχνες γενικά δεν υπηρετούν αποκλειστικά εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει το θέατρο σκιών ως εργαλείο μετασχηματισμού της διδασκαλίας, μετατρέποντας τη διαδικασία από απλή απόκτηση γνώσεων σε δημιουργική και συνεργατική μάθηση, όπου μαθητής και εκπαιδευτικός γίνονται συνδημιουργοί.

Η εφαρμογή του θεάτρου σκιών στα διάφορα μαθήματα του δημοτικού σχολείου προσφέρει πλούσιες δυνατότητες. Στο μάθημα της γλώσσας, το θέατρο σκιών ενισχύει την ανάπτυξη της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Οι μαθητές εξασκούνται στην ανάγνωση με εκφραστικότητα, την ακρόαση, την επιχειρηματολογία, την αφήγηση και τη χρήση λόγιου λεξιλογίου, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει θεατρικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς, απαγγελίες, διηγήσεις μύθων και ποιημάτων, καθώς και εξάσκηση στην ορθοφωνία και τον έλεγχο αναπνοής. Στο γραπτό λόγο, οι μαθητές εξασκούνται σε διαφορετικά είδη κειμένων (συνέντευξη, αφίσα, οδηγίες), ενώ η οπτικοακουστική υποστήριξη που παρέχει το θέατρο σκιών διευκολύνει τη δημιουργία γραπτού λόγου και προάγει την παιγνιώδη μάθηση (Άλκηστις, 1999). Δραστηριότητες όπως η έρευνα για έναν ήρωα του θεάτρου σκιών, η συγγραφή κειμένων, η δημιουργία πρωτότυπων έργων ή η διεξαγωγή συνεντεύξεων ενισχύουν τις γλωσσικές δεξιότητες.

Στα Μαθηματικά, το θέατρο σκιών συνδέεται με τη γεωμετρία, τον προσανατολισμό, την ταξινόμηση και την εκτίμηση μεγεθών, μέσα από δραστηριότητες όπως η κατασκευή σκηνικών, η σχεδίαση φιγούρων και η διαχείριση οικονομικών στοιχείων από παραστάσεις. Η έννοια του χώρου, του μήκους, της επιφάνειας, του χρόνου και της συμμετρίας καλλιεργείται βιωματικά.

Στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές μπορούν να αναπαραστήσουν μύθους, ιστορικά γεγονότα και παραδόσεις της αρχαίας, βυζαντινής ή νεότερης εποχής, ενώ η εμβάθυνση σε διαπολιτισμικές επιρροές ενισχύει την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών λαών και πολιτισμών (Τζιόβας, 1993). Αντίστοιχα, στη Γεωγραφία, οι μαθητές μελετούν την καταγωγή των ηρώων, τα ήθη, τα έθιμα, τη μουσική και τη λαογραφία των τόπων τους, προάγοντας την κατανόηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της αλληλεγγύης.

Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, το θέατρο σκιών διευκολύνει την κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε θέματα ισότητας, δικαιοσύνης και κοινωνικής συνοχής, καθώς και την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία, την κοινωνική ένταξη και την κατανόηση των κοινωνικών θεσμών.

Στις Φυσικές Επιστήμες και τη Μελέτη Περιβάλλοντος, η προετοιμασία και η εκτέλεση μιας παράστασης εισάγει έννοιες όπως ο φωτισμός, η δημιουργία της σκιάς, τα ηλεκτρικά κυκλώματα, η διάχυση και η απορρόφηση του φωτός, ενώ παράλληλα ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αειφορίας, αρμονικής συνύπαρξης και περιβαλλοντικής προστασίας.

Η Φυσική Αγωγή ενισχύεται μέσω της μίμησης κινήσεων των φιγούρων, χορών και αυτοσχεδιασμού, ενώ η Μουσική διδάσκει την αναγνώριση μουσικών μοτίβων, την εκτέλεση παραδοσιακών τραγουδιών και τη διεθνή διάσταση της μουσικής ως γλώσσας επικοινωνίας. Στη Θεατρική Αγωγή, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες έκφρασης, συνεργασίας, ένταξης στην ομάδα, δημιουργικής έκφρασης και κατανόησης τεχνικών θεάτρου σκιών, γινόμενοι ταυτόχρονα δέκτες και παραγωγοί καλλιτεχνικού έργου.

Με αυτόν τον τρόπο, το θέατρο σκιών λειτουργεί ως πολυθεματικό, διαθεματικό εργαλείο που ενισχύει τη βιωματική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Στο πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη, το θέατρο σκιών αξιοποιήθηκε σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Στο μάθημα της Γλώσσας, οι μαθητές δημιούργησαν διαλόγους και θεατρικά κείμενα, ενισχύοντας την παραγωγή λόγου. Στην Ιστορία, αναπαράστησαν ιστορικά γεγονότα μέσω δραματοποίησης, ενώ στη Μελέτη Περιβάλλοντος προσέγγισαν ζητήματα καθημερινής ζωής μέσα από θεατρικά δρώμενα.

Οι δραστηριότητες αυτές συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση της γνώσης, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά και μετατρέπονται σε δημιουργούς της μαθησιακής διαδικασίας.

5.Ο ηλεκτρονικός Καραγκιόζης με τη χρήση του λογισμικού e shadow

Στη σύγχρονη εποχή, που χαρακτηρίζεται από ραγδαία τεχνολογική πρόοδο, ο παραδοσιακός Καραγκιόζης ψηφιοποιείται και αναδεικνύεται σε ένα σύγχρονο διδακτικό εργαλείο. Η ψηφιοποίηση καταργεί περιορισμούς του παραδοσιακού μέσου, όπως η ανάγκη για φυσικό μπερντέ ή μεταφορά των φιγούρων, ενώ παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν ηλεκτρονικές παραστάσεις με ευκολία. Το λογισμικό e-shadow, που αναπτύχθηκε στο Πολυτεχνείο Κρήτης από την ομάδα των Ν. Μουμουτζή, Μ. Χριστουλάκη, Α. Πιτσιλάδη, Γ. Στυλιανάκη, Γ. Σηφάκη, Α. Μωραΐτη και Σ. Χριστοδουλάκη, είναι ελεύθερο και παρέχει στους χρήστες τη δυνατότητα είτε να αξιοποιήσουν έτοιμες φιγούρες από τη βιβλιοθήκη είτε να δημιουργήσουν ψηφιακά τις δικές τους, με μέτριο επίπεδο δυσκολίας. Η ενσωμάτωση

εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης επιτρέπει την ταχεία επεξεργασία των επιμέρους στοιχείων κάθε φιγούρας, καθιστώντας τη διαδικασία πιο εύκολη και δημιουργική. Επιπλέον, οι παραστάσεις μπορούν να βιντεοσκοπούνται, ώστε να είναι προσβάσιμες σε οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο.

Ο ηλεκτρονικός Καραγκιόζης προσφέρει όλα τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά οφέλη που συνδέονται με τον παραδοσιακό, ενώ παράλληλα εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Οι μαθητές εξασκούν τη φαντασία, την ομαδικότητα, τον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργική γραφή, τη μουσική, τη ζωγραφική, την ενδυματολογία και το χορό, ενώ παράλληλα βιώνουν την πολυπολιτισμικότητα και ψυχαγωγούνται. Αντίστοιχα οφέλη αποκομίζουν και οι μαθητές της ειδικής αγωγής, καθώς οι δραστηριότητες μπορούν να οργανωθούν με παιγνιώδη και προσβάσιμο τρόπο.

Το εργαλείο του παραδοσιακού ή του ηλεκτρονικού Καραγκιόζη μπορεί να αξιοποιηθεί σε πληθώρα μαθημάτων, όπως Ιστορία, Θρησκευτικά και Κοινωνική-Πολιτική Αγωγή, για τα οποία οι μαθητές συχνά εκφράζουν αδιαφορία ή αρνητική στάση. Επιπλέον, η εφαρμογή του στο πλαίσιο σχολικών προγραμμάτων, όπως περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας και κυκλοφοριακής αγωγής, προσφέρει πρακτικές ευκαιρίες μάθησης και εμπλοκής.

Οι ήρωες του θεάτρου σκιών μπορούν να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικοί φορείς μηνυμάτων, προτείνοντας λύσεις και προλαμβάνοντας κοινωνικά προβλήματα όπως ο εκφοβισμός, η βία, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και η επιθετικότητα. Παράλληλα, οι παραστάσεις μπορούν να προσεγγίσουν θέματα υγείας, διατροφής και πρόληψης, ενισχύοντας τη συνειδητοποίηση των παιδιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο, ο παραδοσιακός και ο ηλεκτρονικός Καραγκιόζης καθίστανται εργαλεία ολιστικής εκπαίδευσης, συνδυάζοντας πολιτιστική κληρονομιά, δημιουργικότητα και τεχνολογική καινοτομία.

Η αξιοποίηση του e-shadow αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο του ψηφιακού και πολυτροπικού γραμματισμού. Οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν εικόνα, ήχο και λόγο για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, ενισχύοντας τόσο τις τεχνολογικές όσο και τις εκφραστικές τους δεξιότητες.

Σε εφαρμογή στην τάξη, οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά για τη δημιουργία ψηφιακής παράστασης μέσω του e-shadow, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους (σεναριογράφοι, σχεδιαστές, αφηγητές). Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον για μάθηση.

Ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, το ψηφιακό περιβάλλον του e-shadow διευκολύνει την έκφραση μαθητών με δυσκολίες, καθώς προσφέρει οπτικοποιημένη και δομημένη μορφή μάθησης, επιτρέποντας επανάληψη και προσαρμογή της δραστηριότητας.

6.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Όπως και τα υπόλοιπα καλλιτεχνικά μαθήματα, έτσι και το θέατρο σκιών, όταν εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν έχει ως πρωταρχικό στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών σκοπών των μαθημάτων. Οι τέχνες από μόνες τους δεν διαθέτουν εγγενή παιδαγωγικό χαρακτήρα· η εκπαιδευτική τους διάσταση προκύπτει μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί τις αξιοποιούν ως εργαλεία για την ενεργό και βιωματική συμμετοχή των μαθητών. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς από τη δράση του εξαρτάται ο μετασχηματισμός της διδασκαλίας: οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί παρατηρητές και γίνονται συνδημιουργοί της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει επιμορφωθεί επαρκώς στη χρήση του θεάτρου σκιών. Η κατάσταση επιδεινώνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν

ασχολούνται ενεργά με την τέχνη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Γαργαλιάνος, 2006). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η τέχνη του θεάτρου σκιών διδάσκεται κυρίως ως υποσύνολο της Θεατρικής Αγωγής, με αποτέλεσμα η ενασχόληση των φοιτητών να είναι επιφανειακή και να μην τους επιτρέπει να αντιληφθούν τη σημασία αυτής της μορφής τέχνης και την εκπαιδευτική αξία της όταν ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο (Γραμματάς, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι υποστηρικτικός και εμψυχωτικός. Είναι σημαντικό να καθοδηγεί τα παιδιά, να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και να τα προετοιμάζει για τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες που παρουσιάζει το θέατρο σκιών, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι τα οφέλη για τη μαθησιακή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους αξιοποιούνται πλήρως.

7. Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, γίνεται σαφής η σπουδαιότητα του θεάτρου σκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξία του συνίσταται στο γεγονός ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πολυδιάστατο και άριστο εργαλείο διδασκαλίας, ικανό να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Μέσω του θεάτρου σκιών, οι μαθητές μπορούν να διδαχτούν με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο πληθώρα γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα αποκτούν ερεθίσματα για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας. Επιπλέον, το θέατρο σκιών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν την ιστορική και πολιτιστική του διάσταση. Παράλληλα, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ψυχαγωγίας μέσα από την παρακολούθηση παραστάσεων, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ένα εργαλείο αντιμετώπισης ποικίλων προβλημάτων, όπως κοινωνικών, περιβαλλοντικών και ζητημάτων υγείας, προάγοντας την ευαισθητοποίηση, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών. Το γεγονός ότι συνδυάζει την εκπαίδευση με τη δημιουργική έκφραση καθιστά το θέατρο σκιών ένα μοναδικό μέσο που συνδέει τη γνώση με την εμπειρία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα από τις διδακτικές εφαρμογές επιβεβαιώνουν ότι το θέατρο σκιών, τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην ψηφιακή του μορφή, μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό εργαλείο βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, ενισχύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Άλκηστις. (1999). *Κουκλοθέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαλάνης, Β. (2012). Το θέατρο σκιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Γκόβας κ.ά. (Επιμ.), *[τίτλος συλλογικού τόμου]*. Αθήνα.

Γαργαλιάνος, Σ. (2006). *Θεατρική αγωγή – Θεατρικό παιχνίδι: Τεχνικές και πρακτικές στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Άλφα-Σίγμα.

Γενειατάκη, Ε. (1989). *Το θέατρο σκιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κατσανιώτης.

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καλλέργης, Η. (2003). Καραγκιόζης και παιδική ψυχή. Στο Β. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (Τόμος Α). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μυστακίδου, Α. (1982). *Karagoz: Το θέατρο σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Αθήνα: Ερμής.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τζιόβας, Δ. (1993). *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (Τόμος Α). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology*. New York: Lawrence Erlbaum.

Από το Μουσείο στον Βυθό: Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός STEAM προγράμματος για την Ενάλια Πολιτιστική Κληρονομιά.

Ιφιγένεια Γρηγορίου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Μουσειολόγος, MSc
Αλέξανδρος Τούρτας
Ενάλιος Αρχαιολόγος, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

"Το μεγαλύτερο μουσείο του κόσμου είναι ακόμα απροσπέλαστο. Κι εννοώ το βυθό της Μεσογείου".

S. Reinach, Γάλλος αρχαιολόγος

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Ενάλιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΕΠΚ) ως έναν δυναμικό πόρο, ικανό να προσφέρει λύσεις σε σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις. Η μελέτη εδράζεται στη διαπίστωση ότι η διδασκαλία της Ιστορίας και η Μουσειοπαιδαγωγική χρήζουν εκσυγχρονισμού, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η υποεκπροσώπηση της πολιτισμικής διάστασης στον παραδοσιακό ορισμό του Θαλάσσιου Γραμματισμού. Προκειμένου να γεφυρωθούν τα ανωτέρω κενά, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα καινοτόμο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο θεμελιώνεται στη διεπιστημονική προσέγγιση STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Μέσα από βιωματικές δράσεις, οι οποίες αναπτύχθηκαν τόσο στο ελεγχόμενο περιβάλλον του μουσείου (ex situ) όσο και στον ενάλιο αρχαιολογικό χώρο (in situ), επιδιώχθηκε η ολιστική επαφή των μαθητών με το παρελθόν. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση λειτουργεί ως πολυδιάστατος μοχλός αλλαγής: εμπλουτίζει τον Θαλάσσιο Γραμματισμό, αναβαθμίζει τη μουσειακή εμπειρία μέσω της σύνδεσής της με τον ενάλιο αρχαιολογικό χώρο και με την τοπική κοινότητα, προωθώντας παράλληλα ένα πρότυπο βιώσιμης ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: Ενάλια Πολιτιστική Κληρονομιά, Μουσειοπαιδαγωγική, Εκπαίδευση STEAM, Θαλάσσιος Γραμματισμός, Βιώσιμη Ανάπτυξη.

1. Εισαγωγή: Η Ενάλια Πολιτιστική Κληρονομιά στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης

Στο πλαίσιο των σύγχρονων παγκόσμιων προκλήσεων, η αειφόρος διαχείριση του θαλάσσιου και παράκτιου περιβάλλοντος αποτελεί προτεραιότητα για την πλανητική ισορροπία. Ενώ οι διεθνείς στρατηγικές εστιάζουν κυρίως στην οικολογική προστασία, το αποτύπωμα του ανθρώπινου πολιτισμού στις θάλασσες παραμένει συχνά στο περιθώριο της δημόσιας συζήτησης (Henderson, 2019). Στην τρέχουσα «Δεκαετία των Ωκεανών» (2021-2030) του ΟΗΕ, η Ενάλια Πολιτιστική Κληρονομιά (ΕΠΚ) δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως ιστορικό κατάλοιπο, αλλά ως απαραίτητο συστατικό για την επίτευξη του Θαλάσσιου Γραμματισμού (Ocean Literacy) και της κοινωνικής βιωσιμότητας (Henderson, 2019; Henderson et al., 2024)..

Η ανάγκη αυτή συνδέεται άρρηκτα με τον μετασχηματισμό των μουσείων. Ήδη από το 2015, η UNESCO και το 2019 το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM) προώθησαν την ιδέα ότι οι μουσειακοί θεσμοί αποτελούν καταλύτες για την «Ατζέντα 2030». Σε αυτό το πλαίσιο, η Μουσειοπαιδαγωγική αναδεικνύεται σε στρατηγικό εργαλείο, καθώς η επαφή των μαθητών με περιβαλλοντικά και πολιτιστικά εκθέματα δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά διαμορφώνει ενεργούς πολίτες με ανεπτυγμένη την αίσθηση της περιβαλλοντικής ευθύνης (Pong & Tam, 2023; Zhang & Hu, 2022).

Παρά τη διεθνή επικράτηση της αρχής για την in situ προστασία της ενάλιας κληρονομιάς (UNESCO, 2001), τα υποθαλάσσια μνημεία παραμένουν συχνά «αόρατα» για την ευρεία κοινωνία. Στην Ελλάδα, αν και ο ενάλιος πλούτος είναι ανυπολόγιστος, η συστηματική εκπαιδευτική του αξιοποίηση βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό στάδιο (Τούρτας, 2017). Η παρούσα μελέτη εισάγει μια ολιστική προσέγγιση που συνδέει τη μουσειακή εμπειρία (ex situ) με τη βιωματική δράση στο πεδίο (in situ). Το μουσείο λειτουργεί ως ερμηνευτική γέφυρα για την κατανόηση των ευρημάτων που απειλούνται από το φυσικό περιβάλλον, ενώ η επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο προσφέρει την απαραίτητη αυθεντικότητα, μετατρέποντας τον μαθητή από απλό παρατηρητή σε συνειδητό θεματοφύλακα ενός αναπτυξιακού πόρου (Τούρτας, 2017).

Λόγω του πολυεπίπεδου χαρακτήρα της, η Ενάλια Αρχαιολογία αποτελεί ιδανικό πεδίο για την εφαρμογή του παιδαγωγικού μοντέλου STEAM. Το παρόν πρόγραμμα, επικεντρωμένο στον βυθισμένο αρχαίο Ολούντα στην Ελούντα Λασιθίου, φιλοδοξεί να δείξει πώς η σύζευξη τεχνολογίας, επιστήμης και τέχνης ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών. Στόχος είναι η ανάδειξη της ΕΠΚ ως ενός «ζωντανού» κεφαλαίου που συμβάλλει στη θαλάσσια βιωσιμότητα και την οικονομική ευημερία των παράκτιων περιοχών (Smith & Couper, 2003).

2. Εννοιολογικό πλαίσιο: Από την Ενάλια κληρονομιά στον Θαλάσσιο Γραμματισμό

Η θεωρητική θεμελίωση της παρούσας παρέμβασης απαιτεί τη σύγκλιση επιστημονικών πεδίων που παραδοσιακά λειτουργούν αυτόνομα, με επίκεντρο την Ενάλια Πολιτιστική Κληρονομιά (ΕΠΚ). Σύμφωνα με το πλαίσιο που θέτει η UNESCO (2001), ως ΕΠΚ ορίζονται τα ίχνη της ανθρώπινης δραστηριότητας με ιστορικό ή αρχαιολογικό βάθος που παραμένουν στο υδάτινο περιβάλλον για τουλάχιστον έναν αιώνα. Η προσέγγιση αυτή υπερβαίνει την απλή μελέτη ναυαγίων, ενσωματώνοντας εκτεταμένα υποθαλάσσια οικιστικά σύνολα —όπως ο αρχαίος Ολούς— και λιμενικά έργα, τα οποία αποτελούν ένα αδιάψευστο αρχείο της ανθρώπινης εξέλιξης και της προσαρμοστικότητας στο παράκτιο τοπίο (Θεοδούλου, 2010· Τούρτας, 2017· Smith & Couper, 2003).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, παρατηρείται μια στροφή προς την ευρύτερη έννοια της Θαλάσσιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΘΠΚ), η οποία συμπληρώνει τα υλικά κατάλοιπα με την άυλη διάσταση της ναυτικής παράδοσης. Η ΘΠΚ ενσωματώνει τις τέχνες, τις γνώσεις και τις κοινωνικές πρακτικές των παράκτιων πληθυσμών, επαναπροσδιορίζοντας τον θαλάσσιο χώρο ως ένα «δυναμικό πολιτισμικό τοπίο» (Henderson, 2019· Jiménez García-Carriazo, 2023). Η ολιστική αυτή οπτική συνδέει την αρχαιολογική έρευνα με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 14 («Ζωή στο Νερό»), αναδεικνύοντας τον πολιτισμό ως αναπόσπαστο μέρος της διαχείρισης των φυσικών πόρων (Henderson et al., 2024).

Αυτή η νοηματική διεύρυνση λειτουργεί ως υπόβαθρο για τον Θαλάσσιο Γραμματισμό (Ocean Literacy), ο οποίος αφορά την κατανόηση της αμφίδρομης επιρροής μεταξύ ωκεανού και ανθρώπου (Mokos et al., 2020). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο γραμματισμός αυτός στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με το μέλλον του θαλάσσιου οικοσυστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, η ΕΠΚ δεν αποτελεί απλώς ένα στατικό αντικείμενο μελέτης, αλλά ένα «κοινωνικό κεφάλαιο» και ένα εργαλείο ευαισθητοποίησης, όπου η ιστορική μνήμη διασταυρώνεται με την τεχνολογική καινοτομία και την περιβαλλοντική επιστήμη. Η σύγκλιση αυτή επιτρέπει στη Μουσειοπαιδαγωγική να

μετασχηματίσει την αρχαιολογική πληροφορία σε βιώσιμη γνώση, προετοιμάζοντας έναν πολίτη με βαθιά επίγνωση της ιστορικής και περιβαλλοντικής του ευθύνης.

2.1. Τα μουσεία ως καταλύτες της βιώσιμης ανάπτυξης

Την τελευταία δεκαετία, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μουσειακών θεσμών και της βιώσιμης ανάπτυξης έχει μετεξελιχθεί από μια θεωρητική προσέγγιση σε κεντρικό πυλώνα της διεθνούς πολιτιστικής στρατηγικής. Η UNESCO (2015), με τη Σύσταση για την «Προστασία και Προώθηση των Μουσείων και των Συλλογών», προσδιορίζει το μουσείο ως έναν ενεργό κοινωνικό δρώντα, ο οποίος συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική συνοχή και την αειφορία. Η κατεύθυνση αυτή ενισχύθηκε το 2019 από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), το οποίο έθεσε την ενσωμάτωση των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs) της Ατζέντας 2030 ως ηθική και λειτουργική δέσμευση των μουσείων παγκοσμίως.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσειακή εκπαίδευση υπερβαίνει τη στατική μετάδοση πληροφοριών και αναδεικνύεται σε ένα μετασχηματιστικό εργαλείο κοινωνικής ανταποδοτικότητας. Η σύζευξη περιβαλλοντικής και μουσειακής εκπαίδευσης λειτουργεί καταλυτικά στη δόμηση της ατομικής ταυτότητας και στην καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας (Zhang & Hu, 2022). Τα μουσεία προσφέρουν το απαραίτητο πεδίο όπου η αλληλεπίδραση των μαθητών με τα υλικά τεκμήρια επιτρέπει τη νοηματοδότηση της «βιωσιμότητας», μετατρέποντας μια αφηρημένη έννοια σε απτή ιστορική και βιωματική συνέχεια (Pong & Tam, 2023).

Υπό το πρίσμα της οικονομικής βιωσιμότητας, τα μουσεία λειτουργούν πλέον ως κόμβοι πολιτιστικού κεφαλαίου. Προωθώντας τον Θαλάσσιο Γραμματισμό μέσω της Ενάλιας Κληρονομιάς, δεν προστατεύουν απλώς το παρελθόν, αλλά επενδύουν στη δημιουργία «ενσυνείδητων καταναλωτών και παραγωγών» πολιτισμού. Αυτό το μοντέλο ενισχύει την τοπική οικονομία μέσω ενός ποιοτικού, εκπαιδευτικού τουρισμού, ο οποίος εξασφαλίζει τη μακροπρόθεσμη διατήρηση των πόρων χωρίς την εξάντλησή τους.

3. Η προσέγγιση STEAM στην ιστορική και πολιτισμική εκπαίδευση

Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον απαιτεί τη ριζική εγκατάλειψη της στείρας απομνημόνευσης και την υιοθέτηση περιβαλλόντων μάθησης που διεγείρουν την ανακαλυπτική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση του τοπικού μνημειακού αποθέματος λειτουργεί ως καταλύτης για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, μετατρέποντας την ιστορία σε βιωμένη εμπειρία (Bruner, 1990· Δαλάρη, 2021). Το μοντέλο STEAM προσφέρει μια ολοκληρωμένη στρατηγική διαδραστικότητας, η οποία, όταν συνδυάζεται με τη Μάθηση βάσει Σχεδίου (Project-Based Learning - PjBL), επιτρέπει τη διεπιστημονική επίλυση πραγματικών προβλημάτων.

Η εξέλιξη της προσέγγισης αυτής προς το πρότυπο STEAMH (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics, Heritage) τοποθετεί την Πολιτιστική Κληρονομιά (Heritage) στον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας (Costa, 2017). Η κληρονομιά δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα στατικό αντικείμενο του παρελθόντος, αλλά ως ένα δυναμικό «εργαστήριο» γνώσης που προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω χειροπιαστών δραστηριοτήτων (*hands-on activities*).

Από την οπτική της βιώσιμης οικονομίας, η ένταξη του STEAM στην πολιτισμική εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές για τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας, ενισχύοντας τον ψηφιακό γραμματισμό και την ικανότητα διαχείρισης σύνθετων δεδομένων. Χρησιμοποιώντας τεχνολογίες (όπως τα ROVs ή η ψηφιακή αποτύπωση) για τη μελέτη της Ενάλιας Κληρονομιάς, οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο ιστορία, αλλά εξοικειώνονται με εργαλεία που αποτελούν τη βάση της «έξυπνης» γαλάζιας ανάπτυξης. Έτσι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετατρέπεται σε μια επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο της περιοχής,

διασφαλίζοντας ότι η τοπική κοινωνία θα διαθέτει τα εφόδια για μια βιώσιμη και καινοτόμο διαχείριση του πολιτιστικού της πλούτου στο μέλλον.

3.1.Η αρχαιολογία ως διεπιστημονικό πεδίο: Εφαρμογές STEAM στη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική

Η Αρχαιολογία συνιστά το κατεξοχήν πεδίο τομής μεταξύ των Ανθρωπιστικών και των Θετικών Επιστημών, παρέχοντας ένα προνομιακό πλαίσιο για την υλοποίηση διεπιστημονικών δράσεων (Zarmati, 2020). Η αρχαιολογική διαδικασία αξιοποιεί θεμελιώδεις αρχές της Φυσικής, της Χημείας και των Μαθηματικών για την ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων. Παράλληλα, η σύγχρονη «διάγνωση» της πολιτιστικής κληρονομιάς ενσωματώνει ψηφιακά εργαλεία αιχμής, όπως η τρισδιάστατη σάρωση (3D scanning) και η φωτογραμμετρία, μετασχηματίζοντας τον τρόπο τεκμηρίωσης του παρελθόντος (Colizzi et al., 2006).

Στο εξειδικευμένο πεδίο της Ενάλιας Αρχαιολογίας, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ολιστικό και τεχνολογικά προηγμένο χαρακτήρα. Η χρήση συστημάτων σόναρ (Technology), η μηχανική μελέτη και ο χειρισμός υποβρύχιων τηλεκατευθυνόμενων οχημάτων-ROVs (Engineering), καθώς και η αισθητική αποτίμηση των ευρημάτων (Arts), συνθέτουν μια πολυδιάστατη εμπειρία μάθησης (Flatman & Staniforth, 2006· Lemke, 2024).

Αυτός ο μεθοδολογικός προσανατολισμός επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του μουσείου ως διαμεσολαβητή. Στο πλαίσιο της *ex situ* προσέγγισης, ο μουσειακός θεσμός επιτρέπει την άμεση αλληλεπίδραση με αντικείμενα που έχουν ανασυρθεί για λόγους προστασίας από τη διαβρωτική επίδραση του θαλασσινού νερού (Τούρτας, 2017). Η έκθεση λειτουργεί ως «μεταφραστής» που μετατρέπει τα υποβρύχια κατάλοιπα σε μια κατανοητή ιστορική αφήγηση, καθιστώντας την κληρονομιά προσιτή σε ένα ευρύ κοινό, ανεξαρτήτως καταδυτικής ικανότητας (Pearson, 2006). Το αναδυόμενο μοντέλο του «Μουσείου 4.0» (Walhimer, 2016) ενισχύει αυτή τη δυναμική, επιστρατεύοντας την επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και ψηφιακές πλατφόρμες για να εκμηδενίσει την απόσταση μεταξύ του απρόσιτου βυθού και του επισκέπτη.

Από την πλευρά της βιώσιμης ανάπτυξης, αυτή η ψηφιακή στροφή δημιουργεί νέες ευκαιρίες για τη «Γαλάζια Οικονομία». Η δημιουργία ψηφιακών διδύμων (digital twins) των ενάλιων αρχαιολογικών χώρων επιτρέπει την τουριστική τους ανάδειξη χωρίς τη φυσική φθορά του μνημείου. Έτσι, το μουσείο μετατρέπεται σε ένα κέντρο ψηφιακής καινοτομίας, όπου η προστασία της κληρονομιάς συμβαδίζει με την οικονομική αξιοποίηση μέσω της «έξυπνης» πρόσβασης, διασφαλίζοντας τη βιωσιμότητα του πόρου για τις μελλοντικές γενιές.

3.2. Η δυναμική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ενάλιους χώρους: Διεθνή πρότυπα και εγχώριες συνθήκες

Σε διεθνές επίπεδο, παραδείγματα όπως το Εθνικό Θαλάσσιο Καταφύγιο Thunder Bay στις ΗΠΑ καταδεικνύουν ότι η διαφύλαξη ιστορικών ναυαγίων μπορεί να συμπορευθεί με μια δυναμική εκπαιδευτική στρατηγική. Η υλοποίηση διαδραστικών εργαστηρίων και προγραμμάτων όχι μόνο προστατεύει το πολιτιστικό απόθεμα, αλλά τονώνει σημαντικά την τοπική οικονομία μέσω της προώθησης μοντέλων υπεύθυνου και βιώσιμου τουρισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογική διαμεσολάβηση και η βιωματική μάθηση δρουν συνδυαστικά, εκδημοκρατίζοντας την πρόσβαση στην ενάλια κληρονομιά και καθιστώντας την κατανοητή στο ευρύ κοινό.

Στον αντίποδα, η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει μια αξιοσημείωτη αντίφαση: παρά τον τεράστιο και ανυπολόγιστο ενάλιο πλούτο της χώρας, η εκπαιδευτική του αξιοποίηση παραμένει σε πρωτόλειο

στάδιο, με τις υπάρχουσες δράσεις να στερούνται συστηματικότητας και συνοχής (Τούρτας, 2017). Η μετάβαση από αποσπασματικές πρωτοβουλίες σε δομημένα προγράμματα που ενισχύουν τον Θαλάσσιο Γραμματισμό ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί επιτακτική ανάγκη για τη διασφάλιση της μελλοντικής βιωσιμότητας των παράκτιων περιοχών. Η ανάγκη για μια ολοκληρωμένη παρέμβαση, η οποία θα συζευγνύει την επιστημονική εγκυρότητα του μουσείου με την αυθεντική εμπειρία του πεδίου, βρίσκει το ιδανικό πεδίο εφαρμογής της στην περίπτωση του βυθισμένου αρχαίου Ολούντος, η οποία αναλύεται διεξοδικά στη συνέχεια.

4. Θεωρητικό πλαίσιο & σύγχρονες προσεγγίσεις

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, στοχεύοντας στην εις βάθος διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με την Ενάλια και Θαλάσσια Πολιτιστική Κληρονομιά. Ο σχεδιασμός βασίζεται σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση εθνογραφικού χαρακτήρα, όπου η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και συστηματικής καταγραφής των δράσεων στο φυσικό τους περιβάλλον. Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη για την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο μια διεπιστημονική παρέμβαση STEAM δύναται να μετασχηματίσει την πολιτιστική αντίληψη και την περιβαλλοντική ευαισθησία των συμμετεχόντων (Denzin & Lincoln, 2011).

Κατά την υλοποίηση όλων των φάσεων του προγράμματος —από την προπαρασκευαστική διδασκαλία στην τάξη έως τις βιωματικές δράσεις στο μουσείο και τον ενάλιο αρχαιολογικό χώρο— η ερευνήτρια λειτούργησε ως συμμετέχων παρατηρητής. Η μέθοδος αυτή εξασφάλισε την καταγραφή των αυθόρμητων αντιδράσεων, της γνωστικής εξέλιξης και της συναισθηματικής σύνδεσης των μαθητών με το μνημείο, καθώς και των συνεργατικών δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 μαθητές της Ε’ Τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου. Η ερευνήτρια υιοθέτησε έναν διττό ρόλο, συνδυάζοντας τη διδακτική υποστήριξη με την ερευνητική εποπτεία. Από την οπτική της βιώσιμης ανάπτυξης, η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος από την τοπική κοινωνία είναι στρατηγικής σημασίας: οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται απλώς ως εκπαιδευόμενοι, αλλά ως η μελλοντική γενιά που θα κληθεί να διαχειριστεί το πολιτιστικό και φυσικό κεφάλαιο της Ελούντας, μετατρέποντας την αρχαιολογική γνώση σε μοχλό τοπικής ευημερίας και κοινωνικής ανθεκτικότητας.

5. Το πλαίσιο της μελέτης:

5.1 Αρχαιολογικό Μουσείο Αγίου Νικολάου

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ξεκίνησε από το Αρχαιολογικό Μουσείο Αγίου Νικολάου, το οποίο αποτελεί τον σημαντικότερο πολιτιστικό φορέα του νομού Λασιθίου. Επαναλειτούργησε πλήρως ανακαινισμένο το 2024, στεγάζοντας πάνω από 30.000 ευρήματα που καλύπτουν την περίοδο από τη Νεολιθική έως την Οθωμανική εποχή. Η νέα μουσειολογική διάταξη προσφέρει μια διεπιστημονική προσέγγιση της ζωής στην Ανατολική Κρήτη, εστιάζοντας στις κοινωνικές δομές, τις θρησκευτικές πρακτικές και τις εμπορικές σχέσεις των πόλεων-κρατών. Ιδιαίτερης σημασίας για το πρόγραμμα είναι η αριστερή πτέρυγα του Μουσείου, όπου η διερεύνηση της ιστορικής εξέλιξης από την Εποχή του Σιδήρου έως την Ύστερη Αρχαιότητα παρέχει το απαραίτητο πλαίσιο για την κατανόηση της ακμής του Ολούντος.

5.2 Ο αρχαίος Ολούς και το πολιτιστικό τοπίο της Ελούντας

Η περιοχή της Ελούντας στην ανατολική Κρήτη αποτελεί ένα πολυεπίπεδο «ανοιχτό μουσείο», όπου τα αρχαιολογικά τεκμήρια και οι ιστορικοί τόποι εκτείνονται αδιάλειπτα από την ξηρά στο θαλάσσιο

περιβάλλον. Κεντρικό σημείο αναφοράς συνιστά ο αρχαίος Ολούς, μια από τις ισχυρότερες πόλεις-κράτη της αρχαιότητας, η οποία ήκμασε από τα γεωμετρικά χρόνια έως τον 8ο αιώνα μ.Χ. (Μακράκης, 2016, 2020). Η οικονομική ευρωστία της πόλης, η οποία βασιζόταν στο θαλάσσιο εμπόριο και τη ναυτική ισχύ, αντικατοπτρίζεται στην κοπή αυτόνομου νομίσματος με παραστάσεις του δελφινιού και της θεάς Βριτομάρτιδος —σύμβολα που υπογραμμίζουν τη στενή οργανική σχέση των κατοίκων με τη Γαλάζια Οικονομία της εποχής.



Εικόνα 7: Αεροφωτογραφία της περιοχής του Πόρου, όπου εκτεινόταν η αρχαία πόλη. ©Εφορεία Εναλίων Αρχαιοτήτων. Γραφείο Κρήτης (πηγή: https://spinalonga-island.gr)

Η γεωλογική ιδιαιτερότητα του κόλπου, που οδήγησε στην καταβύθιση του αστικού κέντρου, αποδίδεται στη συνδυαστική δράση της ανόδου της στάθμης των υδάτων και της τοπικής τεκτονικής καθίζησης (Δαβάρας, 2000). Το φαινόμενο αυτό καθιστά τα κατάλοιπα της πόλης —οδικά δίκτυα, θεμελιώσεις κτηρίων και οχυρώσεις— ορατά στον ισθμό του Πόρου, προσφέροντας έναν μοναδικό πόρο για ήπια τουριστική και εκπαιδευτική αξιοποίηση. Η πρόσφατη ερευνητική τεκμηρίωση των Θεοδούλου και Τούρτα (2017-2021) αναδεικνύει τον Ολούντα ως στρατηγικό εμπορικό κόμβο. Τα ευρήματα, όπως θραύσματα αμφορέων και εκτεταμένες αποθέσεις οστράκων πορφύρας, μαρτυρούν μια έντονη βιοτεχνική δραστηριότητα που αξιοποιούσε πλήρως τους θαλάσσιους πόρους, αποτελώντας πρόδρομο των σύγχρονων μοντέλων βιώσιμης εκμετάλλευσης.

Πέρα από το αρχαίο απόθεμα, η Ελούντα διατηρεί ένα πλούσιο πολιτιστικό κεφάλαιο από την ενετική και νεότερη περίοδο, με επίκεντρο τις Αλυκές του 13ου αιώνα. Η παραγωγή του αλατιού υπήρξε για αιώνες ο βασικός πυλώνας της τοπικής οικονομίας, δημιουργώντας μια άυλη κληρονομιά που συνδέεται με τη «στράτα των Αλατσάδων» και τις ιστορικές λιθόκτιστες αποθήκες. Σήμερα, αν και η περιοχή αποτελεί διεθνή τουριστικό προορισμό, η αυθεντική πολιτιστική της ταυτότητα αντιμετωπίζει τις πιέσεις των έντονων αναπτυξιακών ρυθμών. Η μετατροπή του Πόρου και των Αλυκών σε πεδία υπαίθριας μουσειακής εκπαίδευσης (Μακράκης, 2020) προσφέρει μια στρατηγική ευκαιρία για την επανερμηνεία του ιστορικού πλούτου της Ελούντας ως εργαλείου βιώσιμης ανάπτυξης, διασφαλίζοντας τη διατήρηση της τοπικής ταυτότητας μέσα σε ένα ανταγωνιστικό παγκόσμιο περιβάλλον.

6. Διάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος: Μια STEAM πορεία εξερεύνησης

Το πρόγραμμα «Ένα Νόμισμα, ένας Βυθός, μια Μεγάλη Εξερεύνηση» αναπτύχθηκε σε τέσσερις φάσεις, με κεντρικό άξονα τη χρήση της αφήγησης (storytelling). Η διαδικασία ενεργοποιήθηκε από ένα νόμισμα-έκθεμα του Μουσείου, το οποίο, μέσω μιας επιστολής, ζήτησε από τους μαθητές, της Ε’ Δημοτικού του

2ου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου, να γίνουν «σύγχρονοι εξερευνητές» για να επανασυνδεθεί με την αρχαία του πόλη και την αγαπημένη του θάλασσα.

6.1. Α' και Β' φάση: Η αφύπνιση και η αντικειμενοκεντρική προσέγγιση (Ex Situ)

Η αφετηρία δόθηκε στο σχολείο με τη χρήση μουσειοσκευής, όπου μέσω διερευνητικών ερωτήσεων και γρίφων οι μαθητές εισήχθησαν στο μυστήριο του Ολούντος. Η δράση συνεχίστηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αγίου Νικολάου, όπου εφαρμόστηκε η αντικειμενοκεντρική μέθοδος. Τα εκθέματα δεν εξετάστηκαν ως στατικά αντικείμενα, αλλά ως πηγές πληροφοριών για τη θάλασσα ως πηγή ζωής, πολιτισμού και οικονομίας. Οι μαθητές, μέσω φύλλων εργασίας και παρατήρησης, ανέλυσαν πώς η ναυτοσύνη διαμόρφωσε την τοπική ταυτότητα, ικανοποιώντας το πρώτο αίτημα του νομίσματος-αφηγητή.



Εικόνα 8: Ομοιώματα νομισμάτων, χάρτης Μουσείου.



Εικόνα 9: Η μουσειοσκευή στην τάξη.

6.2. Γ' φάση: Διεπιστημονική έρευνα και τεχνολογική προετοιμασία (STEAM)

Στο στάδιο αυτό, το πρόγραμμα πραγματοποίησε μια στροφή από την αρχαιογνωσία και τη μουσειοκεντρική προσέγγιση προς τις φυσικές επιστήμες και τη θαλάσσια βιολογία, ενισχύοντας τον διεπιστημονικό του χαρακτήρα. Η παρουσία του ενάλιου αρχαιολόγου, Δρ. Θεοτόκη Θεοδούλου, υπήρξε καθοριστική, καθώς λειτούργησε ως η έγκυρη επιστημονική πηγή για την επίλυση των αποριών των μαθητών σχετικά με τις μεθόδους της υποβρύχιας έρευνας.

Η συνεργασία επεκτάθηκε με το ΕΛΚΕΘΕ (Ελληνικό Κέντρο Θαλασσίων Ερευνών) Κρήτης, όπου οι μαθητές μελέτησαν το σύγχρονο θαλάσσιο οικοσύστημα και τις περιβαλλοντικές πιέσεις που δέχεται, συνδέοντας την ΕΠΚ και τη ΘΠΚ με τις αρχές του θαλάσσιου γραμματισμού. Η μετάβαση προς την άυλη πολιτιστική κληρονομιά επιτεύχθηκε μέσω μιας βιωματικής συνάντησης με έναν από τους τελευταίους παραδοσιακούς ψαράδες της περιοχής στον χώρο των Αλυκών, προσδίδοντας έτσι μια ανθρωποκεντρική διάσταση στην έρευνα. Η φάση αυτή κορυφώθηκε στο εργαστήριο, όπου οι μαθητές σχεδίασαν και κατασκεύασαν το τηλεκατευθυνόμενο υποβρύχιο όχημα (ROV) «Εξερευνητής του Ολούντος». Η κατασκευή αυτή δεν αποτέλεσε μια απλή τεχνική άσκηση, αλλά το μέσο για τη μετουσίωση της θεωρίας της φυσικής και της μηχανικής σε πράξη, προετοιμάζοντας το έδαφος για την τελική βιωματική δράση στο πεδίο.



Εικόνα 10: Η εικαστική επιμέλεια του εξερευνητή του Ολούντος.

6.3. Δ' φάση: Βιωματική δράση και πολιτιστική διαδρομή (In Situ)

Η κορύφωση του προγράμματος έλαβε χώρα στον ενάλιο αρχαιολογικό χώρο του Πόρου Ελούντας. Το πρόγραμμα ήταν προαιρετικό και συμμετείχαν 20 μαθητές. Σχεδιάστηκε μια πολιτιστική διαδρομή εντός και εκτός νερού, στην οποία συμμετείχαν και οι οικογένειες των μαθητών, ενισχύοντας τη διάχυση της γνώσης στην τοπική κοινότητα. Μέσω της υποβρύχιας παρατήρησης (snorkeling) και της χρήσης του ROV, οι μαθητές ταυτοποίησαν τα βυθισμένα κατάλοιπα της πόλης, μετατρέποντας την ιστορική θεωρία σε βιωματική εμπειρία στο υποθαλάσσιο τοπίο.



Εικόνα 11: Η πλεύση του ρομποτικού σκάφους.



Εικόνα 12: Εξερεύνηση στο νερό.

6.4. Αναστοχασμός και ενεργός πολιτειότητα: Η επιστροφή στο Μουσείο

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την επίσημη επιστροφή των μαθητών στο Μουσείο. Σε μια κίνηση ενεργού πολιτειότητας, οι μαθητές «ενημέρωσαν» το νόμισμα-αφηγητή για την κατάσταση της χαμένης του πόλης σήμερα, περιγράφοντας τόσο τα σωζόμενα ίχνη όσο και τη σύγχρονη σχέση των ανθρώπων με τη θάλασσα. Αυτή η τελική δράση

λειτούργησε ως συμβολική απόδοση της γνώσης στην κοινωνία, επισφραγίζοντας τον ρόλο των μαθητών ως θεματοφυλάκων της ενάλιας κληρονομιάς τους.

7. Συμπεράσματα και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η αξιολόγηση του προγράμματος «Ένα Νόμισμα, ένας Βυθός, μια Μεγάλη Εξερεύνηση», η οποία βασίστηκε στη συστηματική συμμετοχική παρατήρηση των μαθητών, καταδεικνύει την υψηλή αποτελεσματικότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης στην ανάδειξη της Ενάλιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΕΠΚ). Τα συμπεράσματα οργανώνονται γύρω από τους άξονες της γνωστικής αναβάθμισης, της συναισθηματικής εμπλοκής και των μεθοδολογικών προκλήσεων.

7.1. Γνωστική αναβάθμιση και κάλυψη του ιστορικού κενού

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας ήταν η αποκάλυψη ενός σημαντικού γνωστικού κενού των μαθητών όσον αφορά την τοπική τους ιστορία. Παρά την εγγύτητα του σχολείου με το Μουσείο και τον αρχαιολογικό χώρο, η πλειοψηφία των μαθητών (92,5%) αγνοούσε την ύπαρξη του βυθισμένου Ολούντος και τη σημασία των ιστορικών Αλυκών Ελούντας. Η παρέμβαση κατάφερε να μετατρέψει το «άγνωστο» σε βίωμα. Μέσα από τις δράσεις στο Μουσείο και τις Αλυκές, οι μαθητές δεν απέκτησαν μόνο ιστορικές πληροφορίες, αλλά κατανόησαν τη διαχρονική αξία της θάλασσας ως οικονομικού και πολιτιστικού πόρου, συνδέοντας τη θάλασσα με τη σύγχρονη βιώσιμη ανάπτυξη.

7.2. Η αποτελεσματικότητα της αφηγηματικής σύνδεσης και του STEAM

Η χρήση του «νομίσματος-αφηγητή» λειτούργησε ως το συνεκτικό νήμα που μετέτρεψε τις αποσπασματικές δράσεις σε μια ενιαία αποστολή εξερεύνησης. Η αφηγηματική αυτή εμπλοκή κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών από τη φάση της μουσειοσκευής έως τη βιωματική δράση στο νερό. Στο πεδίο του STEAM, η έρευνα πεδίου και η κατασκευή του «Εξερευνητή του Ολούντος» αποτέλεσε την κορύφωση της δημιουργικότητας. Παρόλο που το τεχνικό μέρος της ρομποτικής αποδείχθηκε απαιτητικό για την ηλικιακή ομάδα του Δημοτικού, η φάση του σχεδιασμού και η διά ζώσης επαφή με τον ενάλιο αρχαιολόγο ενίσχυσαν την κριτική σκέψη και την κατανόηση της τεχνολογίας ως εργαλείου προστασίας του περιβάλλοντος.

7.3. Αποτελέσματα και συζήτηση: Η βιωματική εμπειρία στο πεδίο και οι εκπαιδευτικές προκλήσεις

Η υλοποίηση της βιωματικής δράσης στον Πόρο Ελούντας αποτέλεσε τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας, αναδεικνύοντας τις προοπτικές αλλά και τις σύνθετες προκλήσεις της εκπαίδευσης σε ενάλιους αρχαιολογικούς χώρους. Η μετάβαση από το ελεγχόμενο περιβάλλον του μουσείου στην in situ εμπειρία λειτούργησε ως καταλύτης για τη μετουσίωση της θεωρητικής γνώσης σε βίωμα, επιβεβαιώνοντας ότι η αυθεντικότητα του χώρου ενισχύει τον συναισθηματικό δεσμό των μαθητών με την πολιτιστική τους ταυτότητα. Μέσα από την ανάλυση της παρέμβασης προκύπτει ότι η παιδαγωγική ευελιξία και η διαχείριση αστάθμητων παραγόντων αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία του σχεδιασμού, καθώς η εκπαίδευση στο ενάλιο περιβάλλον απαιτεί συνεχή παρακολούθηση των καιρικών συνθηκών και ετοιμότητα για άμεση προσαρμογή των δραστηριοτήτων.

Παράλληλα, η προτεραιοποίηση της ασφάλειας μέσω της παρουσίας εξειδικευμένων ενηλίκων εντός του νερού κρίνεται ως αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση, καθώς η διατήρηση υψηλής αναλογίας εκπαιδευτών-μαθητών διασφαλίζει την τεχνική υποστήριξη των συμμετεχόντων. Μία από τις κρισιμότερες διαπιστώσεις της έρευνας αφορά την ανάγκη για προηγούμενη ενίσχυση των κολυμβητικών δεξιοτήτων

και την εξοικείωση με τον ειδικό εξοπλισμό (βατραχοπέδιλα, μάσκα, αναπνευστήρας). Η δυσκολία ορισμένων μαθητών στη χρήση αυτών των μέσων οδηγεί στην πρόταση για θεσμική ενσωμάτωση ενοτήτων «ενάλιου γραμματισμού» στο επίσημο μάθημα κολύμβησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ο στρατηγικός καταμερισμός του διδακτικού χρόνου αναδεικνύεται σε κλειδί για τη διατήρηση της μαθητικής προσήλωσης. Η εμπειρία κατέδειξε ότι ο συνδυασμός έντονης σωματικής άσκησης και τεχνικής ενασχόλησης με το ROV στον ίδιο χρόνο μπορεί να επιφέρει κόπωση, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι τεχνικές δράσεις είναι προτιμότερο να αυτονομούνται. Εν κατακλείδι, η επιτυχία της σύνδεσης της πολιτιστικής κληρονομιάς με τη θαλάσσια βιωσιμότητα βασίζεται σε ένα τρίπτυχο προσεκτικής μελέτης του πεδίου, επένδυσης στις δεξιότητες των μαθητών και διεπιστημονικής πλαισίωσης, αποδεικνύοντας ότι ακόμη και μικρότερες ηλικιακές ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν ως ενεργοί εξερευνητές της ιστορικής τους συνέχειας.

7.4. Κοινωνικός αντίκτυπος και μελλοντικές προοπτικές

Η δημιουργία και η συμβολική παράδοση του «Κιβωτίου των Εξερευνητών» στο Μουσείο σηματοδότησε τη μετάβαση των μαθητών από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς συμμέτοχους στη διαφύλαξη της κληρονομιάς. Η συνεργασία με φορείς όπως το ΕΛΚΕΘΕ και η συνάντηση με τον παραδοσιακό ψαρά γεφύρωσαν το χάσμα μεταξύ των γενεών και των επιστημονικών πεδίων. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα απέδειξε ότι ο Θαλάσσιος Γραμματισμός, όταν προσεγγίζεται μέσα από τον Πολιτισμό και το STEAM, καλλιεργεί υπεύθυνους πολίτες ικανούς να αντιληφθούν την ανάγκη για μια ισορροπημένη σχέση μεταξύ τουριστικής ανάπτυξης και πολιτιστικής διαχείρισης.

8. Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι η Ενάλια Πολιτιστική Κληρονομιά (ΕΠΚ) μπορεί να μετατραπεί από ένα υποτιμημένο πεδίο σε έναν δυναμικό, διεπιστημονικό εκπαιδευτικό πόρο. Η βιωματική δράση στον ενάλιο αρχαιολογικό χώρο του Ολούντος απέδειξε ότι η υποβρύχια μουσειακή αξιοποίηση είναι εφικτή ακόμη και για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενισχύοντας το ενδιαφέρον τους για την τοπική ιστορία και ευαισθητοποιώντας τους σε κρίσιμα ζητήματα, όπως η βιώσιμη διαχείριση του τουρισμού. Επιβεβαιώθηκε, επίσης, η θέση ότι ο Θαλάσσιος Γραμματισμός οφείλει να ενσωματώνει την πολιτισμική διάσταση. Όταν η επιστημονική γνώση συνδέεται με την άυλη κληρονομιά και τις αφηγήσεις των «ανθρώπων της θάλασσας», οι μαθητές αναπτύσσουν μια ολιστική αντίληψη που προάγει τον σεβασμό και την αειφορία.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι η Μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να υπερβεί τα φυσικά όρια του μουσείου, αποκτώντας χαρακτήρα κοινωνικής παρέμβασης που συνδέει την κοινότητα με το τοπίο. Η προσέγγιση STEAM αποδείχθηκε εξαιρετικό εργαλείο για την ανανέωση της διδασκαλίας της Ιστορίας, καθώς η σύζευξη της τεχνολογίας και της μηχανικής με την ιστορική γνώση καλλιέργησε δεξιότητες του 21ου αιώνα. Η επιστροφή των μαθητών στο μουσείο για την «ενημέρωση» του αρχικού νομίσματος-αφηγητή επισφράγισε τη διαδικασία, μετατρέποντας την τυπική διδακτική επίσκεψη σε μια πράξη ενεργού πολιτειότητας.

Για το μέλλον, προτείνεται η εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου σε ευρύτερη κλίμακα και σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ώστε να ελεγχθεί η γενικευσιμότητά του. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάπτυξη ψηφιακών εργαλείων, όπως εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) και παιχνιδοποίησης (gamification), που θα μπορούσαν να καταστήσουν την «αθέατη» κληρονομιά του βυθού προσβάσιμη και ελκυστική στο ευρύ κοινό. Τέλος, η θεσμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση της ΕΠΚ και της τοπικής ιστορίας κρίνεται απαραίτητη

για τη γεφύρωση της πολιτιστικής κληρονομιάς με τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, θέτοντας τις βάσεις για ένα βιώσιμο μοντέλο πολιτιστικού τουρισμού με επίκεντρο την τοπική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δαλάρη, Α. (2021). Τοπική Ιστορία και Εκπαίδευση: Η αξιοποίηση των μνημείων στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Θεοδούλου, Θ. (2010). Ενάλια Αρχαιολογία στην Κρήτη: Έρευνα και Προστασία. *Αρχαιολογικό Δελτίο*, *15*, 100-120.

Θεοδούλου, Θ. (2011). Συνοπτική αναδρομή στην υποβρύχια αρχαιολογική έρευνα στην Ελλάδα. *Αριάδνη*, *17*, 13-84.

Ινστιτούτο Μεσογειακών Σπουδών. (2022). *ΔΙΑΤΟΠΟ, Διαχρονικά τοπία πολιτισμού της Κρήτης: Αναδεικνύοντας τον θαλάσσιο και ορεινό πλούτο του Μιραμπέλου*. Ανακτήθηκε από https://diatopo.ims.forth.gr/files/diatopo_booklet.pdf

Μακράκης, Α. (2016). *Ολούς: Η ιστορία μιας βυθισμένης πόλης*. Άγιος Νικόλαος: Εκδόσεις Δήμου Αγίου Νικολάου.

Μακράκης, Μ. (2020). *Ελούντα: Η ιστορία της μέσα από την ιστορία της Κρήτης*. Άγιος Νικόλαος: Ιδιωτική Έκδοση.

Σιμωσί, Α. Γ. (Επιμ.). (2018). *Βουτιά στα περασμένα: Η υποβρύχια αρχαιολογική έρευνα, 1976-2014*. Πρακτικά Ημερίδας, Αμφιθέατρο Μουσείου Ακρόπολης, Αθήνα: Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.

Τούρτας, Α. (2017). *Προστασία και ανάδειξη ενάλιων αρχαιολογικών θέσεων στην Ελλάδα: θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. DOI: 10.12681/eadd/42941

Ξενόγλωσση

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London, England: Routledge.

Colizzi, L., De Pascalis, F., & Fassi, F. (2006). 3D visualization and virtual reality for cultural heritage diagnostic. In A. Abdul-Rahman, S. Zlatanova, & V. Coors (Eds.), *Innovations in 3D Geo Information Systems* (pp. 629–639). Berlin, Germany: Springer. DOI: 10.1007/978-3-540-36998-1_48

Costa, M. C. (2017). Promoting STEAMH at primary school: A collaborative interdisciplinary project. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, *4*(8), 234–245. DOI: 10.18844/prosoc.v4i8.3054

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Flatman, J. (2003). Cultural biographies, cognitive landscapes and dirty old bits of boat: 'theory' in maritime archaeology. *International Journal of Nautical Archaeology*, *32*(2), 143–157. DOI: 10.1111/j.1095-9270.2003.tb01441.x

Flatman, J., & Staniforth, M. (2006). Historical maritime archaeology. In D. Hicks & M. C. Beaudry (Eds.), *The Cambridge Companion to Historical Archaeology* (pp. 168–188). Cambridge, England: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CCO9781139167321.010

Henderson, J. (2019). Oceans without history? Marine cultural heritage and the sustainable development agenda. *Sustainability*, *11*(18), 1–22. DOI: 10.3390/su11185085

Henderson, J., Holly, G., Da Silva, A. R., & Trakadas, A. (2024). The cultural heritage framework programme: Highlighting the contribution of marine cultural heritage to the UN decade of ocean science for sustainable development (2021–2030). *Oceans*, *6*(1), 1-15. DOI: 10.3390/oceans6010001

ICOM. (2019). *Museums, Communities and Sustainability*. Resolutions of the 34th ICOM General Assembly, Kyoto, Japan. Ανακτήθηκε από https://icom.museum/en/news/icom-kyoto-2019-resolutions-adopted/

Jiménez García-Carriazo, Á. (2023). The cultural heritage at sea. In S. Borg, F. G. Attard, & P. M. Vella De Fremeaux (Eds.), *Research Handbook on Ocean Governance Law* (pp. 325–335). Cheltenham, England: Edward Elgar Publishing. DOI: 10.4337/9781839107696.00033

Lemke, A. (2024). *Anthropological Archaeology Underwater*. Cambridge, England: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009327367

Mokos, M., Cheimonopoulou, M. T., Koulouri, P., Previati, M., Realdon, G., Santoro, F., ... Kevrekidis, T. (2020). Mediterranean Sea literacy: When Ocean literacy becomes region-specific. *Mediterranean Marine Science*, *21*(3), 592-598. DOI: 10.12681/mms.23400

Pearson, M. N. (2006). *The Indian Ocean*. London, England: Routledge.

Pong, V., & Tam, K. P. (2023). Relationship between global identity and pro-environmental behavior and environmental concern: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1033564. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1033564

Smith, H. D., & Couper, A. D. (2003). The management of the underwater cultural heritage. *Journal of Cultural Heritage*, *4*(1), 25–33. DOI: 10.1016/S1296-2074(03)00005-0

UNESCO. (2001). Convention on the Protection of the Underwater Cultural Heritage. Paris, France: UNESCO.

Walhimer, M. (2016). Museum 4.0 as the future of STEAM in museums. *The STEAM Journal*, *2*(2), 1–12. DOI: 10.5642/steam.20160202.14

Zarmati, L. (2020). Archaeology and STEM education. *Agora*, *55*(1), 30–35.

Zhang, X., & Hu, J. (2022). A study on the learning experience of visitors of digital museums in STEAM education: From the perspective of visitors' visual evaluation. *Frontiers in Psychology*, *13*, 994693. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.99

Η Τέχνη ως μέσο συμπερίληψης σε τμήμα ΖΕΠ: Δημιουργία σκηνικών από εικαστική ομάδα Ρομά μαθητών για τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου

Ιωάννα Μπαρμπετάκη
MSc, Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διεύθυνση Π.Ε. Κορινθίας

Περίληψη

«Τίποτα δεν μπορεί να θεραπεύσει την ψυχή, εκτός από τις αισθήσεις και τίποτα δεν μπορεί να θεραπεύσει τις αισθήσεις, εκτός από την ψυχή», σύμφωνα με την διατύπωση του Όσκαρ Ουάιλντ (2008), η οποία συγκροτεί μείζονα πυλώνα νοηματοδότησης της παρούσας διδακτικής παρέμβασης. Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης που υλοποιήθηκε από το Τμήμα ΖΕΠ του Δημοτικού Σχολείου Νεοχωρίου, του Νομού Ηλείας, με τη συμμετοχή Ρομά μαθητών, κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν από την Γ' έως της Ε' Δημοτικού, φιλοτέχνησαν τα μπαϊράκια της Ελληνικής Επανάστασης, στολίζοντας το σχολείο για τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου. Στόχος της δράσης ήταν η ενίσχυση της συμπερίληψης μέσω της τέχνης, μέσα από τη δημιουργία σκηνικών για τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου. Η τέχνη χρησιμοποιήθηκε ως μέσο ενδυνάμωσης, αυτοέκφρασης και συνεργασίας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη, τόσο των γλωσσικών, όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συνεπώς, οι μαθητές έμαθαν για την ιστορία, βελτίωσαν τις γλωσσικές τους ικανότητες και συγκρότησαν μια εικαστική ομάδα, η οποία δρούσε από κοινού για την αναβάθμιση της αισθητικής εικόνας του σχολείου τους.

Λέξεις Κλειδιά: τέχνη, συμπερίληψη, Τμήμα ΖΕΠ, ζωγραφική, μαθητές Ρομά

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Γκαίτε: «Η επιστήμη και η τέχνη ανήκουν σε όλο τον κόσμο και μπροστά τους εξαφανίζονται όλα τα σύνορα». Συνεπώς, στην εποχή της Μετανεωτερικότητας που διανύουμε, με τις συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις για εξειδίκευση στους χώρους εργασίας, κρίνεται αναγκαία η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και ακολούθως, στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ένταξης και αποδοχής της ετερότητας (Banks, 2016). Δεδομένων των εν λόγω συνθηκών, το Τμήμα ΖΕΠ φαίνεται να διαδραματίζει προεξάρχοντα ρόλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς προσφέρει εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της, βοηθώντας τους να ενταχθούν ισότιμα, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία μεταγενέστερα. Από την άλλη, η Τέχνη, ως οικουμενική γλώσσα επικοινωνίας και δημιουργίας, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων (Eisner, 2002).

Οι Ρομά από το 1955 και έκτοτε, θεωρούνται ισότιμοι Έλληνες πολίτες και τα παιδιά τους μπορούν να φοιτούν σε όλα τα ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα των συνθηκών κοινωνικής διαβίωσής τους,

το χαμηλό εισόδημα, αλλά και η πολιτισμική τους ακαμψία, δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η Ελληνική Πολιτεία προέβη σε μια τιτάνια προσπάθεια, αναφορικά με την ένταξη των Ρομά μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, καθώς ο αριθμός των μαθητών Ρομά που παρακολουθεί την υποχρεωτική εκπαίδευση έχει αυξηθεί κατακόρυφα τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, ο αντιτσιγγανισμός, αποτελεί μια ισχυρή κοινωνική προκατάληψη, η οποία υποθάλπεται από όλες τις κοινωνικές ομάδες, καθιστώντας τη συμπερίληψη των Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, μείζονα πρόκληση (Κωστή, 2025· Λιάπη & Γώγου, 2018).

Στην ίδια κατεύθυνση με τα παραπάνω, οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στην αντιμετώπιση της επιτυχούς σχολικής φοίτησης των μαθητών της εν λόγω ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, με αποτέλεσμα την αναζήτηση νέων μοντέλων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας, όπως η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαλούρδος κ.ά, 2014). Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της αναπλαισίωσης, ώστε να εξασφαλιστεί η δίκαιη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την κοινωνική ή την πολιτισμική τους καταγωγή (Κωστή, 2025). Με βάση τα παραπάνω, το 2012 εκδόθηκε η υπ' αριθμ. 29346/Γ1/19-03-2012 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, η οποία για πρώτη φορά εισάγει την Τέχνη στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών (Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε., 2012).

Εκτενέστερα, η εκπαίδευση οφείλει να αποτελέσει το μέσο καταπολέμησης των προκαταλήψεων και του αποκλεισμού και η Τέχνη είναι το εργαλείο εκείνο που δύναται να συνεισφέρει τα μέγιστα σε αυτή τη διαδικασία. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά ήδη από τη νηπιακή τους ηλικία φαίνεται να απολαμβάνουν τη ζωγραφική. Μέσω αυτής οργανώνουν τη σκέψη τους και θέτουν στόχους, προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αναμένοντας της επιβράβευση των γύρω τους. Σύμφωνα με τους Ζωγράφο & Κωτσαλίδου (2016), η πετυχημένη εικαστική δραστηριότητα δύναται να λειτουργήσει ως καταφύγιο για ένα αγχωμένο παιδί, καθώς συντείνει στη βελτίωση της ψυχικής του διάθεσης και την ενίσχυση της ηθικής ικανοποίησης. Επομένως, ο δημιουργικός αυθορμητισμός του παιδιού και οι ανάγκες προσαρμογής του βρίσκουν πλήρωση μέσω της καλλιτεχνικής αγωγής, συντείνοντας στη διευκόλυνση της εξεύρεσης ικανοποίησης, μέσα από οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής ζωή, υιοθετώντας παράλληλα, παρόμοια στάση προς τη ζωή και τη μάθηση ευρύτερα. Συνεπώς, η αισθητική αγωγή και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενισχύουν την μεταβίβαση της μάθησης (Nicklas et al., 2017).

Άλλωστε, το όραμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συνοψίζεται στη δημιουργία ενός σχολείου, όπου οι μαθητές και οι δάσκαλοι συνεργάζονται, πέρα από τη μάθηση, προς την επίτευξη ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους. Εντός του εν λόγω πλαισίου, καίριος κρίνεται ο ρόλος της τέχνης, η οποία θα λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης, ενισχύοντας τη συλλογικότητα, τη συντροφικότητα, την αλληλεγγύη και την ισοτιμία. Φυσικά, η ενσωμάτωση της τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί τολμηρές καινοτομίες, όπως είναι η εφαρμογή ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, καθώς κρίνεται κατεπείγον το αίτημα για κοινωνική αλληλεγγύη και κοινωνικό κράτος. Συνεπώς, το σχολείο οφείλει να είναι ένας χώρος υποδοχής και δεκτικότητας, με δράσεις εξωστρέφειας που στόχο έχουν την ενίσχυση της συμμετοχής των Ρομά μαθητών και την εξάλειψη των αποκλεισμών (Κωστή, 2025).

Υπηρετώντας ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε Τμήμα ΖΕΠ του Νομού Ηλείας (Δημοτικό Σχολείο Νεοχωρίου), όπου φοιτούσαν κυρίως Ρομά μαθητές, διέκρινα την αγάπη τους για την Ελλάδα, όπως αυτή εκδηλωνόταν στις αλλεπάλληλες ζωγραφιές τους με την Ελληνική Σημαία. Αυτό αποτέλεσε την αφορμή

για την διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού πολιτιστικού προγράμματος, διάρκειας τριών μηνών (από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο του 2024), κατά τη διάρκεια του οποίου συγκροτήθηκε από 7 μαθητές Ρομά (Γ' έως Ε' Δημοτικού) μια εικαστική ομάδα, η οποία ανέλαβε να φιλοτεχνήσει τα μπαϊράκια της Ελληνικής Επανάστασης. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρά τις αντίξοες συνθήκες διαβίωσής τους (καθημερινότητα σε καταυλισμό, συμμετοχή σε εμπορικές δραστηριότητες, όπως λαϊκή/παιδική εργασία), δεν σημείωναν απουσίες, κάνοντας την σχολική τους εκπαίδευση προτεραιότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση για τους μαθητές Ρομά είναι ένας από τους βασικούς μοχλούς κοινωνικής κινητικότητας και διαύλους πρόσβασης στα δημόσια αγαθά (Μητακίδου & Τρέσσου, 2020). Επομένως, μέσω αυτής οι συγκεκριμένοι μαθητές μπόρεσαν να αναδείξουν τις δυνατότητές τους και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Οι μαθητές δρούσαν κατά περίσταση είτε ατομικά είτε συλλογικά. Συγκεκριμένα, η τέχνη συντείνει -όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν ατομικά- στην αναγνώριση της ύπαρξης και της προσωπικής τους αξίας, καθώς και στην καλλιέργεια της υπομονής, της εφευρετικότητας και της δημιουργικότητας. Από την άλλη, όταν οι μαθητές ζωγράφιζαν συλλογικά, η τέχνη προσέφερε στα παιδιά ψυχική επαφή. Συνεπώς, η τέχνη και το παιχνίδι αναπτύσσουν όλες τις γνωστικές λειτουργίες και τις πνευματικές δεξιότητες των παιδιών, όπως είναι η μνήμη, η φαντασία, η κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα εξελίσσουν και τον λόγο, γεγονός που τα καθιστά απαραίτητα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο (Mavroudis, 2025).

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική δράση που παρουσιάζεται επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή της τέχνης ως μέσου συμπερίληψης και ενεργοποίησης των μαθητών Ρομά, μέσα από τη δημιουργία εικαστικών έργων (Mavroudis, 2025).

Στοιχεία υλοποίησης

Η δράση υλοποιήθηκε στο Τμήμα Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) του Δημοτικού Σχολείου Νεοχωρίου (Δήμος Κυλλήνης) του Νομού Ηλείας, κατά το διάστημα Ιανουάριος – Μάρτιος 2024. Επρόκειτο για ένα 6θέσιο σχολείο, στο οποίο προσλήφθηκα για 1η φορά ως αναπληρώτρια κατά τη Β' φάση προσλήψεων (2023) και κλήθηκα να αναλάβω το Τμήμα ΖΕΠ. Αξίζει να σημειωθεί ότι επρόκειτο για ένα σχολείο με πολυπολιτισμικό προφίλ, καθώς τα 2/3 των μαθητών του ήταν αλλοδαποί. Σαφέστερα, στο Τμήμα ΖΕΠ, το οποίο επίσης, λειτούργησε για 1η φορά εκείνη τη χρονιά, φοιτούσαν 17 μαθητές. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές φοιτούσαν περιστασιακά, ενώ μερικά παιδιά διέκοψαν τη φοίτησή τους μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων ή κατά την περίοδο έναρξης της τουριστικής περιόδου (Μάρτιος-Απρίλιος). Το πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε ευαισθητοποίησε τους Ρομά μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν με ένθερμο ζήλο και περιόρισαν τις απουσίες τους. Σαφέστερα, στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετείχαν επτά μαθητές Ρομά, ηλικίας 9–13 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν από την Γ' έως την Ε' Δημοτικού, χωρίς ωστόσο, η ηλικία τους να αντιστοιχεί απαραίτητα σε αυτή των συμμαθητών τους, λόγω της αναντιστοιχίας μεταξύ της χρονολογικής τους ηλικίας και του γνωστικού τους επιπέδου. Ως αρμόδια εκπαιδευτικός του Τμήματος ΖΕΠ, συνέβαλα στον συντονισμό του προγράμματος στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και αυτοέκφρασης των μαθητών. Άλλωστε, επρόκειτο για ένα πολιτιστικό πρόγραμμα, το οποίο δεν είχε ως αυτοσκοπό την Τέχνη, αλλά την χρησιμοποιούσε ως μέσο για την ανάδειξη ,αφενός, της δημιουργικότητας και εφευρετικότητας των μαθητών, αφετέρου της ανακάλυψης της ιστορίας, των γλωσσικών δυνατοτήτων και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Παράλληλα, μέσα στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής δημιουργίας οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δράσουν είτε ατομικά είτε από κοινού, καλλιεργώντας τόσο την αυτονομία τους, όσο και το συλλογικό τους πνεύμα, ανταλλάσσοντας ιδέες, κάνοντας γόνιμες παρατηρήσεις ο ένας στον άλλον, διορθώνοντας, προσθέτοντας, ανακαλύπτοντας εν τέλει, τη χαρά της μάθησης μέσα από την αξιοποίηση του καλλιτεχνικού ερεθίσματος.

Στόχοι – Επιδιώξεις

Η συγκεκριμένη δράση είχε πολύπλευρο και ολιστικό χαρακτήρα, καθώς σχεδιάστηκε με σκοπό να ανταποκριθεί σε ποικίλες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αποσκοπούσε, καταρχάς, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της ομαδικής συνεργασίας. Σε ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές αφετηρίες, η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συνεργάζονται αποτελεσματικά αποτελεί θεμελιώδη στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μάθουν να αλληλεπιδρούν, να ακούν τις απόψεις των άλλων, να διαπραγματεύονται και να λαμβάνουν κοινές αποφάσεις. Παράλληλα, καλλιεργήθηκαν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στη διαφορετική άποψη και η υπευθυνότητα απέναντι στην ομάδα, στοιχεία που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση κοινωνικά ενεργών και συνεργατικών πολιτών (Landini, 2025· Ainscow, 2020· Χαραλάμπους, 2019).

Ένας ακόμη σημαντικός στόχος της δράσης ήταν η βελτίωση της γλωσσικής επικοινωνίας των μαθητών. Η γλώσσα αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και η ενίσχυσή της είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, ιδίως για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά ή γλωσσικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο της δράσης, οι μαθητές Ρομά ενθαρρύνθηκαν να εκφράζονται προφορικά μέσα από περιγραφές, αφηγήσεις και ερμηνείες εικαστικών έργων. Η επαφή με την τέχνη λειτούργησε ως αφετηρία για την παραγωγή λόγου, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους, να οργανώσουν τη σκέψη τους και να επικοινωνήσουν ιδέες και συναισθήματα. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών Ρομά ως προς τη χρήση της γλώσσας, καθώς τους προσέφερε ένα υποστηρικτικό και δημιουργικό πλαίσιο έκφρασης (Moreira et al., 2025· Χαραλάμπους, 2019).

Παράλληλα, η δράση στόχευε στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και στην ενίσχυση της σχολικής συμπερίληψης. Σε σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία, η εκπαίδευση καλείται να προάγει αξίες όπως ο σεβασμός, η αποδοχή και η κατανόηση του «άλλου». Μέσα από τις δραστηριότητες της εν λόγω δράσης, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, ανέπτυξαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα και ενισχύθηκε η αίσθηση του «ανήκειν» για όλους. Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται αποδεκτός και ασφαλής, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ιδιαίτερα για μαθητές που ενδέχεται να βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, όπως τα παιδιά Ρομά, η ενίσχυση της συμπερίληψης είναι καθοριστικής σημασίας (Bajo Marcos, 2024· Landini, 2025· Presi et al., 2024).

Εξίσου σημαντικός στόχος της δράσης ήταν η καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης και της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της τέχνης. Η ενασχόληση με εικαστικές δραστηριότητες δεν περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες με μη λεκτικούς τρόπους, να πειραματιστούν με υλικά και τεχνικές και να αναπτύξουν τη φαντασία τους. Η τέχνη λειτουργεί ως μέσο ελεύθερης έκφρασης και ενδυνάμωσης, επιτρέποντας στους μαθητές Ρομά να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Επιπλέον, η αισθητική αγωγή συμβάλλει στην καλλιέργεια της ευαισθησίας απέναντι στο ωραίο και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Bajo Marcos, 2024· Landini, 2025· Μπαρμπετάκη, 2024· Χαραλάμπους, 2019).

Τέλος, η δράση έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης ταυτότητας των παιδιών Ρομά. Οι εν λόγω μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται

με κοινωνικές ανισότητες, στερεότυπα και προκαταλήψεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοεικόνα και τη σχολική τους πορεία. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές και συνεργατικές δραστηριότητες, τους δόθηκε η ευκαιρία να αναδείξουν τις ικανότητές τους, να εκφράσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και να νιώσουν ότι η παρουσία τους έχει αξία στο σχολικό περιβάλλον. Η αναγνώριση και η αποδοχή της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας συνέβαλε στην ενδυνάμωσή τους και στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης. Παράλληλα, ενισχύθηκε η αίσθηση του ανήκειν στη σχολική κοινότητα, στοιχείο που αποτελεί βασικό παράγοντα για τη σχολική ένταξη και επιτυχία (Ainscow, 2020· Moreira et al., 2025· Presi et al., 2024 · Χαραλάμπους, 2019).

Συνολικά, η δράση αυτή δεν περιορίστηκε στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επιδίωξε την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές, συναισθηματικές και πολιτισμικές διαστάσεις της μάθησης. Η σύνδεση της τέχνης με τη γλωσσική ανάπτυξη, τη συνεργασία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ανέδειξε τη σημασία της βιωματικής και μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία. Άλλωστε, σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασικό εργαλείο για την προώθηση της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων (Landini, 2025), ενώ η υιοθέτηση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών συμβάλλει ουσιαστικά στην ισότητα ευκαιριών και τη σχολική ένταξη (Presi et al.,2024). Ιδιαίτερα για τους μαθητές Ρομά, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής και των θετικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εκπαιδευτική τους πορεία, ενώ τα συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια ενισχύουν σημαντικά την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη (Moreira et al., 2025). Παράλληλα, η δημιουργία ενός σχολείου που βασίζεται στη συνεργασία, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας προάγει ουσιαστικά τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Ainscow, 2020). Επομένως, μέσα από τέτοιου είδους παρεμβάσεις, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος δημιουργίας, αποδοχής και προσωπικής ανάπτυξης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης ή κοινωνικού υπόβαθρου, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο του ως φορέα κοινωνικής συνοχής και ισότητας (Bajo Marcos, 2024· Landini, 2025· Presi et al., 2024· Χαραλάμπους, 2019).

Μεθοδολογία

Η δράση βασίστηκε σε θεμελιώδεις αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης (Kolb, 2015), της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 2016), καθώς και της παιδαγωγικής αξιοποίησης της τέχνης ως μέσου έκφρασης και μάθησης (Kokkos, 2021). Οι συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις συνέβαλαν στον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν περιορίστηκε στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεδίωξε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την ενίσχυση της κριτικής και συμβολικής σκέψης τους.

Παράλληλα, η διδασκαλία οργανώθηκε γύρω από τον θεματικό άξονα «Η Τέχνη και η Ελληνική Επανάσταση», ο οποίος λειτούργησε ως ένα ευέλικτο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης, επιτρέποντας τη σύνδεση ιστορικών, πολιτισμικών και καλλιτεχνικών στοιχείων. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στην έννοια του συμβόλου και του χρώματος, καθώς και στη σημασία της σημαίας ως πολιτισμικού και ιστορικού αντικειμένου που φέρει νοήματα ταυτότητας, συλλογικής μνήμης και κοινωνικής αναφοράς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν αφηρημένες έννοιες με βιωματικό και κατανοητό τρόπο, ενισχύοντας τη συμβολική τους σκέψη και τη γλωσσική τους έκφραση (Kokkos, 2021).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν πολυδιάστατος, καθώς δεν περιορίστηκε στη μεταδοτική διδασκαλία, αλλά λειτούργησε κυρίως καθοδηγητικά και εμψυχωτικά. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τη

συμμετοχή όλων των μαθητών, προώθησε τον διάλογο και δημιούργησε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο η ελεύθερη έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων γινόταν αποδεκτή και ενισχυόταν συστηματικά. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών και καλλιεργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στην τάξη (Kolb, 2015).

Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, τόσο στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας όσο και μέσα από τη διαρκή ανταλλαγή απόψεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα έργα των μαθητών παρουσιάζονταν σταδιακά και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη διαλόγου, στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην καλλιέργεια αισθήματος συμμετοχής σε ένα κοινό δημιουργικό εγχείρημα. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με καλλιτεχνικές επιλογές, όπως τα χρώματα και τα σύμβολα που θα χρησιμοποιούσαν, ενισχύοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα αιτιολόγησης των επιλογών τους (Kolb, 2015).

Τέλος, οι μαθητές εργάστηκαν τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, αναπτύσσοντας ζωγραφικά έργα τα οποία δεν αποτέλεσαν απλώς προϊόντα καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά εντάχθηκαν λειτουργικά στο πλαίσιο της σχολικής γιορτής, λειτουργώντας ως σκηνικά στοιχεία. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη σύνδεση μεταξύ μάθησης και πραγματικής σχολικής εμπειρίας, προσδίδοντας νόημα και σκοπό στη μαθησιακή δραστηριότητα, ενώ παράλληλα ανέδειξε τη σημασία της τέχνης ως εργαλείου παιδαγωγικής και κοινωνικής έκφρασης (Banks, 2016· Kokkos, 2021).

Διδακτικό υλικό:

Το διδακτικό υλικό περιελάμβανε:

· Εικόνες και αναπαραστάσεις από τα μπαϊράκια της Ελληνικής Επανάστασης,

· Χαρτί, καμβάδες, ακρυλικά χρώματα, πινέλα, κολλάζ,

· Οπτικοακουστικό υλικό (τραγούδια και ιστορικά αποσπάσματα).

Η αξιοποίηση του υλικού έγινε τόσο για την ενίσχυση της οπτικής και λεκτικής κατανόησης, όσο και για την προώθηση της ομαδικής εργασίας. Πιο αναλυτικά, η αξιοποίηση του διδακτικού υλικού πραγματοποιήθηκε με τρόπο πολυαισθητηριακό και παιδαγωγικά στοχευμένο, συμβάλλοντας, αφενός, στην ενίσχυση της οπτικής και λεκτικής κατανόησης των μαθητών, αφετέρου, στην υποστήριξη της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης. Συγκεκριμένα, μέσα από την ταυτόχρονη χρήση εικόνων, καλλιτεχνικών μέσων και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν ιστορικές έννοιες με βιωματικό τρόπο, να συνδέσουν τη γνώση με την εμπειρία και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, το υλικό λειτούργησε ως αφορμή για διάλογο, ανταλλαγή ιδεών και συλλογική δημιουργία, ενισχύοντας την ομαδική εργασία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως ο σεβασμός, η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη (UNESCO, 2017).

Συνελόντι ειπείν, η αξιοποίηση ενός πολυαισθητηριακού και συνεργατικού πλαισίου μάθησης ανέδειξε τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, μετατρέποντας τη γνώση από παθητική πρόσληψη σε βιωματική εμπειρία. Η συνδυαστική χρήση οπτικού, καλλιτεχνικού και ακουστικού υλικού ενίσχυσε όχι μόνο την κατανόηση ιστορικών και πολιτισμικών εννοιών, αλλά και την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται, να εκφράζονται δημιουργικά και να αναπτύσσουν κριτική και συμβολική σκέψη. Παράλληλα, η ένταξη της τέχνης ως κεντρικού παιδαγωγικού εργαλείου επιβεβαιώνει ότι η μάθηση καθίσταται ουσιαστικότερη όταν συνδέεται με την εμπειρία, τη δημιουργικότητα και τη συλλογικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος

μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως πεδίο καλλιέργειας δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που ενισχύουν τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την κοινωνική τους ένταξη (UNESCO, 2017).

Διδακτικά βήματα / Δραστηριότητες

Προετοιμασία

Αρχικά, η εκπαιδευτικός, μέσα από συστηματική παρατήρηση της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών, διαπίστωσε το αυξημένο ενδιαφέρον τους για την Ελληνική Σημαία, το οποίο αποτυπωνόταν επαναλαμβανόμενα μέσα από τις ζωγραφικές τους δημιουργίες. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε αφετηρία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, προηγήθηκε οργανωμένη συζήτηση με τους μαθητές γύρω από θεμελιώδεις έννοιες όπως η ελευθερία και η ταυτότητα, με στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και τη σύνδεση των ιστορικών εννοιών με τις προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις των παιδιών.

Παράλληλα, παρουσιάστηκαν στους μαθητές επιλεγμένα έργα ζωγραφικής με θεματικό άξονα την Ελληνική Επανάσταση, τα οποία λειτούργησαν ως ερεθίσματα για παρατήρηση, ανάλυση και δημιουργικό διάλογο, ενισχύοντας τη σχέση τους με την εικαστική τέχνη και την ιστορική μνήμη. Επιπλέον, σημαντικό παιδαγωγικό στοιχείο της διαδικασίας αποτέλεσε η δημιουργία ενός «λεξιλογίου τέχνης» στην ελληνική γλώσσα, το οποίο περιλάμβανε όρους σχετικούς με τα χρώματα, τα σχήματα και τα υλικά που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών, καθώς και στην κατανόηση και οικειοποίηση των εννοιών που συνδέονται με την καλλιτεχνική δημιουργία.

Υλοποίηση

Για την υλοποίηση του προγράμματος εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, μέσω του διαμοιρασμού των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας και της ανάθεσης συγκεκριμένων ρόλων σε κάθε μέλος, όπως η σχεδίαση, ο χρωματισμός και η σύνθεση των έργων. Η κατανομή αυτή συνέβαλε στην ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών και στην ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, προάγοντας παράλληλα την αλληλεξάρτηση και τη συλλογική προσπάθεια.

Στη συνέχεια, οι μαθητές προχώρησαν στη δημιουργία ζωγραφικών συνθέσεων, οι οποίες αντλούσαν έμπνευση από την ελληνική σημαία και τα επαναστατικά λάβαρα, συνδέοντας έτσι την καλλιτεχνική έκφραση με ιστορικά και συμβολικά στοιχεία. Καθ’ όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος, κεντρικό άξονα αποτέλεσε η καλλιέργεια της συνεργασίας, της ανταλλαγής ιδεών και της αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών, στοιχεία που συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός θετικού και δημιουργικού μαθησιακού κλίματος.

Ολοκλήρωση – Παρουσίαση

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε χρονικό διάστημα τριών μηνών (Ιανουάριος–Μάρτιος), κατά το οποίο οι μαθητές εργάστηκαν συστηματικά για την παραγωγή των εικαστικών τους έργων. Με την ολοκλήρωση της δράσης, τα έργα αξιοποιήθηκαν λειτουργικά ως σκηνικά στοιχεία της σχολικής γιορτής για την επέτειο της 25ης Μαρτίου, ενισχύοντας τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τη σχολική ζωή και τις επετειακές εκδηλώσεις. Παράλληλα, διαμορφώθηκε ένας εκθεσιακός χώρος στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, όπου αναρτήθηκαν τα έργα των μαθητών με θεματική αναφορά στα μπαϊράκια της Ελληνικής Επανάστασης. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία μετέτρεψε το σχολικό περιβάλλον σε χώρο καλλιτεχνικής έκφρασης και διάχυσης του μαθητικού έργου, προσδίδοντας δημόσιο χαρακτήρα στη δημιουργική διαδικασία. Επομένως, η έκθεση των εικαστικών δημιουργιών στο σχολικό πλαίσιο δεν

λειτούργησε μόνο ως μέσο αισθητικής ανάδειξης, αλλά και ως παιδαγωγική πρακτική που έδωσε τη δυνατότητα δημόσιας παρουσίασης του έργου των παιδιών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και προάγοντας τον διάλογο με τη σχολική κοινότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η υλοποίηση του προγράμματος ανέδειξε την παιδαγωγική αξία της διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία, όπου η τέχνη λειτούργησε ως κεντρικό μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και κατανόησης ιστορικών και πολιτισμικών εννοιών. Μέσα από τη σταδιακή εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες παρατήρησης, συζήτησης, δημιουργίας και συνεργασίας, ενισχύθηκαν ουσιαστικά δεξιότητες όπως η ομαδικότητα, η κριτική σκέψη, η γλωσσική έκφραση και η δημιουργικότητα. Επιπροσθέτως, η οργάνωση του προγράμματος σε συνεργατικά πλαίσια εργασίας και η ανάθεση ρόλων συνέβαλαν στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, προωθώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον ισότητας, αποδοχής και αλληλεπίδρασης. Από την άλλη πλευρά, η δημόσια έκθεση των έργων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η ενσωμάτωσή τους στη σχολική γιορτή, ενίσχυσαν τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με την πραγματική σχολική ζωή, προσδίδοντας νόημα και σκοπό στη δημιουργική προσπάθεια των μαθητών. Τέλος, το πρόγραμμα κατέδειξε ότι η τέχνη, όταν εντάσσεται συστηματικά στην εκπαιδευτική πράξη, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στην ενίσχυση της σχολικής κοινότητας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος πραγματοποιήθηκε με διαμορφωτικό και τελικο-αναστοχαστικό χαρακτήρα, προκειμένου να αποτυπωθεί τόσο η εξελικτική πορεία της μαθησιακής διαδικασίας όσο και τα τελικά της αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση βασίστηκε στην συστηματική παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών, του βαθμού συνεργασίας τους, καθώς και της ικανότητάς τους να εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Παράλληλα, εξετάστηκε η πρόοδος των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, ιδίως ως προς τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την ανάπτυξη της προφορικής τους έκφρασης (Freire, 2018· Kokkos, 2021).

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο της αξιολογικής διαδικασίας αποτέλεσαν οι προφορικές ανατροφοδοτήσεις των μαθητών, μέσα από τις οποίες αποτυπώθηκε η προσωπική τους εμπειρία, οι εντυπώσεις τους από τη συμμετοχή και ο βαθμός ικανοποίησής τους από τις δραστηριότητες. Ως εργαλεία αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, καθώς και δομημένες προφορικές συνεντεύξεις, οι οποίες επέτρεψαν την πιο συστηματική καταγραφή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ανέδειξαν αυξημένη ενεργητικότητα, υψηλό βαθμό συμμετοχής και ενισχυμένη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών, γεγονός που υπογραμμίζει τη θετική επίδραση της δράσης στη μαθησιακή και κοινωνική τους εμπειρία. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τον παιδαγωγικό ρόλο της τέχνης ως μέσου έκφρασης, επικοινωνίας και ενίσχυσης της αποδοχής μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως υποστηρίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Freire, 2018· Kokkos, 2021).

Για παράδειγμα, οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματά τους με τα εξής λόγια:

«Νιώθω πολύ περήφανος για τις Σημαίες και μου αρέσει που τις έφτιαξα μαζί με τους φίλους μου» (Αριστείδης, 12 ετών, Δ΄ τάξη)

«Αγαπώ την Ελλάδα και την Ελληνική Σημαία. Μου άρεσε να ζωγραφίζω τις Σημαίες της Επανάστασης» (Βαλάντης, 10 ετών, Ε΄ τάξη)

«Θέλω να ζωγραφίζω. Θέλω το σχολείο μου να είναι όμορφο και καθαρό, γιατί εδώ έμαθα να διαβάζω» (Νίκος, 11 ετών, Δ΄ τάξη)

Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση μέσω του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο τη μέτρηση των τελικών αποτελεσμάτων της δράσης, με έμφαση στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, στον βαθμό συναισθηματικής τους εμπλοκής, καθώς και στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Μέσα από τις συγκεκριμένες παραμέτρους επιχειρήθηκε η αποτύπωση της συνολικής επίδρασης του προγράμματος, τόσο στη μαθησιακή, όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της σχολικής εμπειρίας. Από την άλλη πλευρά, οι δομημένες προφορικές συνεντεύξεις εστίασαν κυρίως στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και στην καταγραφή της υποκειμενικής τους εμπειρίας, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Παράλληλα, διερευνήθηκε η αντίληψή τους σχετικά με την επίδραση της τέχνης στην ψυχολογία τους, καθώς και ο ρόλος της στη διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος τηρούνταν συστηματικά φύλλα παρατήρησης, στα οποία καταγραφόταν η εξέλιξη της συμμετοχής και της συνεργασίας των μαθητών, η πρόοδός τους στον προφορικό λόγο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονταν σχετικά με τα παραγόμενα έργα τέχνης. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε μια πιο ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη προσέγγιση της αξιολόγησης, η οποία συνδύαζε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση του προγράμματος ανέδειξε τη συνολική θετική του επίδραση στη μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η συνδυαστική χρήση ερωτηματολογίων, δομημένων συνεντεύξεων και συστηματικής παρατήρησης επέτρεψε μια πολυδιάστατη αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύοντας την ενίσχυση της γλωσσικής έκφρασης, της συνεργασίας και της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών. Επιπλέον, τα ευρήματα επιβεβαίωσαν ότι η αξιοποίηση της τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου συνέβαλε ουσιαστικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και στη βελτίωση της σχολικής τους ενσωμάτωσης, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Επομένως, το πρόγραμμα ανέδειξε τη σημασία των βιωματικών και συνεργατικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, οι οποίες ενισχύουν όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Συμπεράσματα-Προτάσεις:

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές ένιωσαν ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και ως εκ τούτου, αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους και η συμμετοχή τους στη σχολική πράξη. Πιο αναλυτικά, με τη συμμετοχή των μαθητών στην εν λόγω δράση, μειώθηκε η σχολική διαρροή, οι Ρομά μαθητές έγιναν ευρέως αποδεκτοί από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα και συμμετείχαν στην οργάνωση κι άλλων δράσεων σχετικών με τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου. Επιπροσθέτως, όσον αφορά στα γνωστικά αποτελέσματα, βελτιώθηκε ο προφορικός λόγος των μαθητών, αλλά και το επίπεδο ανάγνωσης, καθώς μέσα από την επαφή με την ιστορία της Επανάστασης, ήρθαν σε επαφή με ειδικά διαμορφωμένα κείμενα. Παράλληλα, ένιωσαν περήφανοι για το έργο τους, καθώς κατάφεραν να ξεδιπλώσουν την δημιουργικότητά τους, να καλλιεργήσουν την λεπτή κινητικότητα και να αντιπροσωπεύσουν το σχολείο τους με τα έργα τους.

Ο αγώνας για τη συμπερίληψη των Ρομά μαθητών είναι διττός, καθώς διεξάγεται τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και της κοινωνίας ευρύτερα. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω εξειδικευμένης επιμόρφωσης και βιωματικών εργαστηρίων ενδυνάμωσης, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες των Ρομά μαθητών και να καταπολεμηθεί ο αντιτσιγγανισμός. Η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η ολόπλευρη συνεργασία-δηλαδή μεταξύ

μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών- συγκροτούν τις αξίες και τα μέσα εκείνα, στα οποία οφείλουν να επενδύσουν οι σχολικές κοινότητες. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η παρουσία κοινωνικών επιστημόνων και διαμεσολαβητών στα σχολεία, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η πάταξη της κοινωνικής απομόνωσης και του στιγματισμού που μπορεί να βιώσουν οι Ρομά μαθητές. Άλλωστε, η θεσμοθετημένη και εδραιωμένη συνεργασία με διαμεσολαβητές δύναται να καταστήσει το σχολείο έναν πραγματικό χώρο για κοινωνική ένταξη και ανάπτυξη, να συνδράμει στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης και να ενισχύσει την αντίσταση απέναντι σε κάθε μορφής μισαλλοδοξία (Κωστή, 2025).

Στην ίδια κατεύθυνση με τα παραπάνω, το σχολείο, ενσωματώνοντας την τέχνη ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής, μέσα από συνεργασίες με μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, πανεπιστήμια και άλλους κοινωνικούς φορείς, δύναται να προβεί στην υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων, συμβάλλοντας στην κοινωνική ενσωμάτωση των Ρομά μαθητών και συνακόλουθα, στην καταπολέμηση των διακρίσεων. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση Ρομά η τέχνη, καθώς πρόκειται για μια δραστηριότητα που ενεργοποιεί τα παιδιά, τα αφυπνίζει και τα καλλιεργεί σε βάθος. Επί παραδείγματα, τα τμήματα ΖΕΠ θα μπορούσαν να ορίσουν κάποια ημέρα ή ώρα του σχολικού προγράμματος για ενασχόληση με κάποιο καλλιτεχνικό έργο που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών ή ακόμη, να ενσωματώσουν την τέχνη στη διδακτική πράξη (Κωστή, 2025).

Μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις θα μπορούσαν να εστιάσουν στην εφαρμογή αντίστοιχων διαθεματικών και καλλιτεχνικά βασισμένων παρεμβάσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ηλικιακές βαθμίδες, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος η δυνατότητα μεταφοράς και προσαρμογής τέτοιων πρακτικών σε ευρύτερα παιδαγωγικά πλαίσια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εξέταση του τρόπου με τον οποίο η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως σταθερό παιδαγωγικό εργαλείο σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, πέρα από τη γλώσσα και την ιστορία, ενισχύοντας τη διαθεματική μάθηση και τη συνολική σχολική εμπειρία. Επιπλέον, η συγκριτική διερεύνηση μεταξύ σχολικών μονάδων με διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει το σχολικό πλαίσιο στην αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων, ιδιαίτερα ως προς την ένταξη και τη συμμετοχή μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό, θα ήταν χρήσιμη η ανάλυση του βαθμού στον οποίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι συνεργατικές πρακτικές επηρεάζουν τη σχολική εμπειρία και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Επιπρόσθετα, σημαντική θα ήταν η διερεύνηση της μακροχρόνιας επίδρασης τέτοιων προγραμμάτων στη γλωσσική ανάπτυξη, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη διαμόρφωση θετικής σχολικής ταυτότητας, μέσα από διαχρονικές (longitudinal) μελέτες που θα αποτυπώνουν την εξέλιξη των μαθητών σε βάθος χρόνου. Η χρήση μεικτών ερευνητικών μεθόδων (ποσοτικών και ποιοτικών) θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων, συνδυάζοντας μετρήσιμα αποτελέσματα με βιωματικά δεδομένα. Ακόμη, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η περαιτέρω διερεύνηση της τέχνης ως μέσου ενδυνάμωσης και κοινωνικής ένταξης μαθητών από ευάλωτες ομάδες, όπως οι μαθητές Ρομά, με στόχο την κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η δημιουργική έκφραση μπορεί να συμβάλει στη μείωση των ανισοτήτων και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής ισότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Άλλωστε, το σχολείο, πρώτα από όλα οφείλει να είναι ένα εργαστήρι, όπου όλα τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να συναισθάνονται και να συνεργάζονται. Συνεπώς, με μικρές αλλαγές μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, θα γίνει εφικτή η συμπερίληψη όλων των μαθητών, η κοινωνική και συναισθηματική τους ενδυνάμωση, καθώς και η αναγνώρισή τους, ούτως ώστε να έχουμε μια κοινωνία

που θα θεμελιώνεται στον σεβασμό και την αλληλοκατανόηση (Κωστή, 2025· Μπαρμπετάκη, 2024· Χαραλάμπους, 2019).

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*(3–4), 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-w

Bajo Marcos, E., Fabretti, V., Ordóñez-Carabaño, A., Rodríguez-Ventosa Herrera, E., & Taviani, S. (2024). A child-centred intercultural approach to the socio-educational inclusion of migrant and refugee children. *Open Research Europe*, *3*, 220. https://doi.org/10.12688/openreseurope.16999.2

Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Routledge.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Ζωγράφος, Θ., & Κωτσαλίδου, Δ. (2016). Τέχνη και μαθηματικά: Διαθεματικές αρχές και προεκτάσεις των εικαστικών τεχνών.

Freire, P. (2018). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μτφ. Α. Καζεπίδης). Gutenberg.

Kokkos, A. (2021). Η εκπαίδευση μέσω τέχνης: Θεωρητικά θεμέλια και εφαρμογές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.). Pearson Education.

Κωστή, Κ. (2025, 23 Μαρτίου). *Προς ένα σχολείο βασισμένο στην τέχνη: Προκλήσεις και εμπειρίες για τη συμπερίληψη των παιδιών Ρομά* [Παρουσίαση συνεδρίου]. Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://theatroedu.gr/%CE%A4%CE%B9-%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1/pros-ena-sholeio-vasismeno-sthn-tehnh-prokliseis-kai-empeiries-gia-th-symperilhpsh-ton-paidion-roma

Landini, I. (2025). Intercultural education and linguistic and cultural diversity: Navigating the tension between policy and grassroots implementation in schools. *Journal of International and Comparative Social Policy*, *42*(1–2), 1–19. https://doi.org/10.1017/ics.2025.10055

Λιάπη, Ε., & Γιώργου, Σ. (2018). Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα: Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης. Στο 4ο Διεθνές Συνέδριο ΙΑΚΕ – Ηράκλειο, 27–29 Απριλίου 2018.

Mavroudis, G. (2025). The role of art in intercultural education. *Journal of Multicultural Pedagogy, 12*(1), 45–58.

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2011). Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα, αντιστάσεις, προοπτικές, υποσχέσεις. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, & Π. Καραγιάννη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Παιδαγωγική, Πολιτισμός, Πολιτικές: Ο διάλογος της εκπαίδευσης»*. Ανακτήθηκε από https://www.eled.auth.gr/documents/conference-noesis/15c.pdf

Moreira, T., Rosário, P., Ferreira, M., Pereira, A., & Fuentes, S. (2025). School engagement and implications for future opportunities: Roma students' trajectories. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1535063. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1535063

Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α., & Χρυσάκης, Γ. (2014). *Ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Παπαζήση.

Μπαρμπετάκη, Ι. (2024). *Αξιολόγηση Αισθητικών Εμπειριών Τέχνης: Αισθητική κρίση, Αισθητικά Συναισθήματα και ο ρόλος της Ψυχικής Ευημερίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. https://hdl.handle.net/10889/28718

Nicklas, T. A., Lopez, S., Liu, Y., Saab, R., & Reiher, R. (2017). Motivational theater to increase consumption of vegetable dishes by preschool children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*, 16. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0468-0

Ουάιλντ, Ό. (2008). *Το πορτρέτο του Ντόριαν Γκρέυ* (Κ. Καρθαίος, Μετ.). Πατάκη.

Presi, O., Dervishaj, A., & La Ragione, C. (2024). Perspectives of a sustainable intercultural and inclusive education to shape life-changers of tomorrow. *Journal of Education Culture and Society*, *15*(2), 153–168. https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.153.168

Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (2012). Εγκύκλιος αρ. 29346/Γ1/19-3-2012. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO Publishing.

Χαραλάμπους, Χ. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

25η Μαρτίου: Μαθητές δημιούργησαν σημαίες και στόλισαν ένα ολόκληρο σχολείο (Photos). https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/443141_25i-martioy-mathites-dimioyrgisan-simaies-kai-stolisan-ena-olokliro-sholeio

Παράρτημα

Εικόνα 1: Οι μαθητές με τα έργα τους



Εικόνα 2: Η εκπαιδευτικός του τμήματος ΖΕΠ με τους μαθητές ***(το τελικό παραγόμενο έργο των μαθητών)***



Εικόνα 3: Οι μαθητές με τα σκηνικά



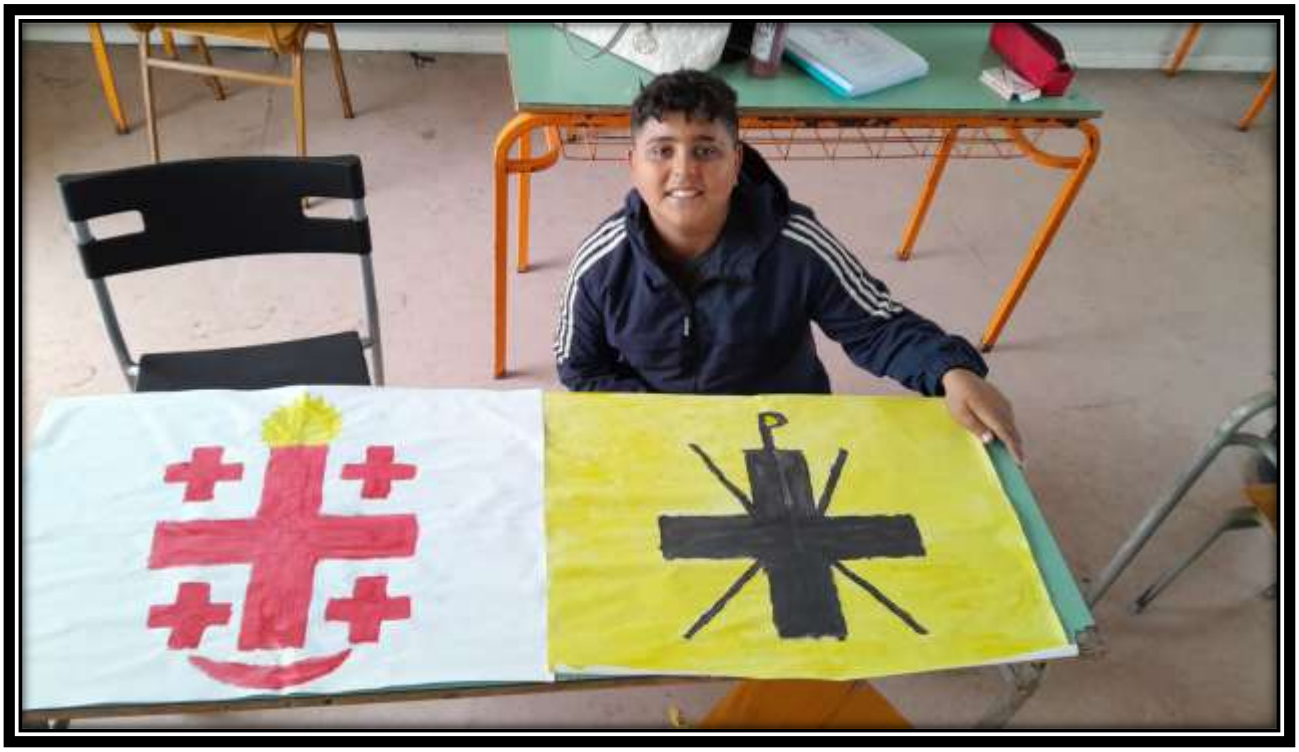
Εικόνες 4-5. Οι μαθητές με την έκθεση των εικαστικών τους έργων στο προαύλιο του σχολείου



«Αγαπώ την Ελλάδα και την Ελληνική Σημαία. Μου άρεσε να ζωγραφίζω τις Σημαίες της Επανάστασης» (Βαλάντης, 10 ετών, Ε΄ τάξη)



Εικόνες 6-7. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των έργων στην τάξη **(πριν την γιορτή)**





Μνήμης ἐγκώμιον, λήθης ἀναίρεσις. Μιὰ σύγχρονη ἱστορικὴ ἔρευνα μὲ ἀξιοποίηση ψηφιακῶν μέσων.

Κωνσταντίνα Χαλιάσου
Δρ Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός ΠΕ 02,
Μουσικό Σχολείο Πρέβεζας
Νεκταρία Δελβινιώτη
Δρ Μουσικολογίας
Εκπαιδευτικός ΠΕ 79.01
Μουσικό Σχολείο Πρέβεζας

Περίληψη

Ἡ παροῦσα μελέτη ἀφορᾶ στὴν ἱστορικὴ προσέγγιση τοῦ ξερριζωμοῦ καὶ τῆς προσφυγιᾶς τῶν Ἑλλήνων ἀπὸ τὶς Ἀλησμόνητες Πατρίδες καὶ τὴν ἔνταξή τους στὴν Πρέβεζα μὲ τὴ συγκέντρωση μαρτυριῶν καὶ τὴν ἀξιοποίηση μέσων ψηφιακῆς τεχνολογίας. Στοὺς στόχους τοῦ προγράμματος ἦταν ἡ μύηση τῶν μαθητῶν στὴν ἱστορικὴ ἔρευνα μὲ τὴ συγκέντρωση πρωτογενῶν μαρτυριῶν, ἡ γνωριμία μὲ τὴν ἱστορία τῶν προγόνων τους, ἡ διάσωση ἀπὸ τὴ λήθη τοῦ χρόνου ἀπὸ ὅ,τι ἔμεινε στὴν ἱστορικὴ μνήμη τῶν ἀπογόνων καὶ τῶν συμπολιτῶν τους ὅπως καὶ ἡ διαθεματικὴ ἀνάδειξη τοῦ θέματος μὲ ἐφαρμογὲς ψηφιακῆς τεχνολογίας ἀπὸ τὸ μάθημα τῆς Πληροφορικῆς. Μὲ βάση ἕνα ἐρωτηματολόγιο που συντάξαμε διενεργήσαμε μία σειρὰ ἀπὸ συνεντεύξεις (ποιοτικὴ ἀνάλυση), εἴτε διὰ ζώσης εἴτε ἐξ ἀποστάσεως μὲ ἐφαρμογὲς σύγχρονης διαδικτυακῆς ἐπικοινωνίας. μὲ ἀποτύπωσής του σὲ ψηφιακὸ κείμενο (εφαρμογή speechnote). Ἐπιπλέον, μᾶς δόθηκε ἡ εὐκαιρία νὰ φωτογραφίσουμε ἀντικείμενα ποὺ ἔφεραν μαζί τους πρόσφυγες πρώτης γενιᾶς, νὰ σαρώσουμε (scan) φωτογραφίες καὶ ἔγγραφα ποὺ βρίσκονται στὰ χέρια πιὰ τῶν ἀπογόνων τους (ἐφαρμογές: canvas, photoshop, pixlr, gimp, hotpotAI, MyHeritage, flexclip). Ἀποτέλεσματα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προγράμματος: α. Δημιουργία ψηφιακοῦ ἀρχείου (κειμενογράφου) περίπου 100 σελίδων ἀπὸ τὴν καταγραφὴ τῶν συνεντεύξεων, β. Ψηφιακὴ συλλογὴ ἀπὸ φωτογραφίες ἐποχῆς καὶ φωτογραφίες ἀντικειμένων, γ. Δημιουργία μαθητικῶν ἔργων ποὺ ἐμπνεύστηκαν ἀπὸ τὸ περιεχόμενο τῶν συνεντεύξεων.

Λέξεις – κλειδιά: Κωνσταντινούπολη, Μικρά Ἀσία, Πόντος, πρόσφυγες, μνήμη

Εἰσαγωγὴ

Ἡ παροῦσα μελέτη ἀφορᾶ στὴν ἱστορικὴ προσέγγιση τοῦ ξερριζωμοῦ καὶ τῆς προσφυγιᾶς τῶν Ἑλλήνων ἀπὸ τὶς Ἀλησμόνητες Πατρίδες καὶ τὴν ἔνταξή τους στὴν Πρέβεζα μὲ τὴ συγκέντρωση μαρτυριῶν καὶ τὴν ἀξιοποίηση μέσων ψηφιακῆς τεχνολογίας. Ὡς ἀφετηρία ἀποτέλεσε τὸ ἐπετειακὸ ἔτος 2022 καὶ σὲ συνδυασμὸ μὲ τὴν ἐκπαιδευτική μας ἰδιότητα ἐντάξαμε τὴν προσπάθειά μας στὴν ἐκπόνηση ἐκπαιδευτικῶν προγραμμάτων Σχολικῶν Δραστηριοτήτων μὲ βασικὴ ἐπιδίωξη τὴ δημιουργικὴ ἐμπλοκὴ καὶ τῶν ἴδιων τῶν μαθητῶν μας.

Συγκεκριμένα ὑλοποιήθηκαν τρία ἐκπαιδευτικὰ προγράμματα σχολικῶν δραστηριοτήτων σε συνέχεια τὰ ὁποῖα ἀφοροῦσαν στὴν ἑνότητα τῶν πολιτιστικῶν θεμάτων, σύμφωνα με τις βασικές αρχές που αναφέρει η Καρυδά (2006) καὶ πιὸ συγκεκριμένα:

«Ἡ ἄφιξη καὶ ἡ ἔνταξη τῶν προσφύγων ἀπὸ τὶς Ἀλησμόνητες Πατρίδες στὴν Πρέβεζα» σχολικὸ ἔτος 2022-2023, «Μνήμης Ἐγκώμιον. Ἀπὸ τὶς Ἀλησμόνητες Πατρίδες στὴν Πρέβεζα» σχολικὸ ἔτος 2023-2024 καὶ «¨Ἀπὸ ἐκεῖ ποὺ βγαίνει ὁ ἥλιος¨ Ἡ ἀξιοποίηση τοῦ φυσικοῦ πλούτου, τὰ κειμήλια καὶ οἱ ἱστορικὲς μαρτυρίες τῶν προσφύγων ἀπὸ τὴ Μικρὰ Ἀσία καὶ τὸν Πόντο στὴν Πρέβεζα» σχολικὸ ἔτος 2024-2025. Ἡ ἔλλειψη μιᾶς συστηματικῆς μελέτης γιὰ τὸ θέμα, ἐκτὸς ἀπὸ την απόπειρα του Αρταβάνη (2016), προσέδωσε στὸ ἀφιέρωμα τοῦ ἔτους 2022 τὸν χαρακτῆρα ἐρευνητικῆς προσέγγισης. Βάση αὐτῆς τῆς προσέγγισης ἀποτέλεσε ἡ σύνταξη σχετικοῦ ἐρωτηματολογίου γιὰ τὸ ὁποῖο συνεργαστήκαμε καὶ μὲ τὰ Γ.Α.Κ. Πρέβεζας.

Στόχοι πολιτιστικῶν προγραμμάτων γιὰ τοὺς πρόσφυγες ἀπὸ τὶς Ἀλησμόνητες Πατρίδες

Στὰ συγκεκριμένα προγράμματα στὰ ὁποῖα συμμετέσχαν μαθητὲς καὶ μαθήτριες ἀπὸ τὶς Λυκειακὲς τάξεις τοῦ Μουσικοῦ Σχολεῖου Πρέβεζας, οἱ βασικοὶ στόχοι τέθηκαν σὲ ἐπίπεδο ἱστορίας, ἀξιοποίησης ψηφιακῶν μέσων καὶ ἐφαρμογῆς παιδαγωγικῶν ἀρχῶν.

Εἰδικότερα, στὸ ἐπίπεδο τῆς ἱστορίας ἀποσκοπήσαμε στὴ μύηση τῶν μαθητῶν μας στὴν ἀντικειμενικὴ ἱστορικὴ ἔρευνα μέσω τῆς ἐξέτασης τῶν πραγματικῶν πηγῶν μὲ κριτικὸ πνεῦμα καὶ μὲ τὴν ἀνασύσταση τοῦ κοινωνικοῦ, ἱστορικοῦ καὶ πολιτικοῦ πλαισίου τῆς ἐποχής (Bloch, 1994). Γι' αὐτὸ τὸ λόγο ἐπιδιώξαμε τὴ συγκέντρωση καὶ τὴ διασταύρωση μαρτυριῶν ποὺ συνιστοῦν πρωτογενεῖς πηγὲς γιὰ τὴ συγγραφὴ τῆς ἱστορίας. Ἐπιπλέον, ἐπειδὴ τὸ ὑλικὸ ἀφοροῦσε τοὺς πρόσφυγες ποὺ ἔφτασαν στὴν Πρέβεζα, ὡς ἰδιαίτερος στόχος ἀναδείχθηκε ἡ γνωριμία μὲ τὴν ἱστορία τῶν προγόνων τους, τοῦ τόπου τους καὶ τῶν ἀνθρώπων του. Συνακόλουθα τέθηκε ὡς ἀναγκαιότητα ἡ διάσωση ἀπὸ τὴ λήθη τοῦ χρόνου ἀπὸ ὅ,τι ἀπέμεινε στὴν ἱστορικὴ μνήμη τῶν ἀπογόνων καὶ τῶν συμπολιτῶν τους.

Ὅσον ἀφορᾶ στὰ ψηφιακὰ μέσα θεωρήσαμε ἀπαραίτητη τὴν ἀξιοποίησή τους γιὰ τὴ διευκόλυνση τῆς ἔρευνάς μας καὶ σὲ σχέση μὲ τοὺς μαθητές μας ἀποβλέψαμε στὴ στοχευμένη ἀξιοποίηση γνώσεων ἀπὸ τὸ μάθημα τῆς Πληροφορικῆς καὶ τὴ γνωριμία μὲ ψηφιακὰ μέσα καὶ ἐφαρμογὲς κατάλληλες γιὰ τὶς ἀνάγκες τῆς ἐκπαιδευτικῆς μας δραστηριότητας ὅπως σχετικὰ ἀναφέρει ὁ Τζιμογιάννης (2017) ἀλλά καὶ οἱ Badia, Meneses, & Sigalés (2017). Σὲ σχέση μὲ τὸν χειρισμὸ αὐτῶν τῶν μέσων καὶ τῶν ἐφαρμογῶν παρακινήσαμε τοὺς συμμετέχοντες ἀπὸ τὴ μαθητικὴ κοινότητα στὴν καλλιέργεια κριτικοῦ στοχασμοῦ σχετικὰ μὲ τὴ συνεισφορὰ τῶν νέων τεχνολογικῶν ἐργαλείων στὴν διεξαγωγὴ τῆς ἱστορικῆς ἔρευνας.

Ὅσον ἀφορᾶ στὶς παιδαγωγικὲς ἀρχὲς ἡ ἐκπόνηση τῶν συγκεκριμένων ἐκπαιδευτικῶν προγραμμάτων στόχο εἶχε νὰ φέρει τοὺς μαθητὲς σὲ ἐπαφὴ μὲ πρωτόλειες ἱστορικὲς μαρτυρίες ὑλοποιώντας μὲ τὸν πιὸ ἄμεσο τρόπο τὶς ἀρχὲς τῆς διερευνητικῆς (discovery learning) - ἀνακαλυπτικῆς (inquiry learning) μάθησης ἐνῶ ἡ συμμετοχή τους στὶς συνεντεύξεις νὰ ἐκπληρώσει τὶς ἀρχὲς τῆς βιωματικῆς μάθησης (*experiential learning) ὅπως ἀναφέρου οἱ* Τριλίβα & Ἀναγνωστοπούλου (2008). Παράλληλα, ἡ ἀξιοποίηση τῶν μέσων τῆς ψηφιακῆς τεχνολογίας στὴ συγκέντρωση καὶ τὴν ἐπεξεργασία ἱστορικῶν πηγῶν ἀπέβλεπε στὴν ἔμπρακτη εἰσαγωγὴ τῶν παιδιῶν στὴν ἀρχὴ τῆς διεπιστημονικότητας (interdisciplinarity) ὡς τῆς πληρέστερης προσέγγισης σύγχρονων ἐρευνητικῶν ζητημάτων ἐνῶ ἐνισχύεται ὁ ψηφιακὸς γραμματισμὸς ἀλλὰ καὶ ὁ κριτικός τους στοχασμός στὸ ἰδιαίτερο ἀποτύπωμα ποὺ προκύπτει ἀπὸ τὴ χρήση μίας ψηφιακῆς ἐφαρμογῆς ὅπως ἐνδεικτικὰ ἐπισημαίνει ὁ Κουλαϊδῆς (2007) ἀλλὰ καὶ ὁ Παπαδημητρίου (2021).

Μεθοδολογία

Γιὰ νὰ ἀνταποκριθοῦμε στοὺς στόχους τοῦ προγράμματος συντάξαμε μὲ τοὺς μαθητές μας καὶ τὴν ὑποστήριξη τοῦ προϊσταμένου τῶν Γ.Α.Κ. Πρέβεζας κ. Σπύρου Σκλαβενίτη -τὸν ὁποῖο θερμὰ εὐχαριστοῦμε γιὰ τὴν πρόθυμη καὶ πολύτιμη συνεργασία του σὲ διάφορα στάδια τῆς ἔρευνάς - ἕνα ἐρωτηματολόγιο

(ποσοτική ανάλυση) τὸ ὁποῖο ἔχουμε διανείμει, εἴτε σὲ οἰκογένειες μαθητῶν μὲ ἀντίστοιχη καταγωγὴ εἴτε κάνοντας ἕνα ἄνοιγμα στὴν τοπικὴ κοινωνία ἀπευθυνόμενοι εὐρύτερα σὲ ἀνθρώπους ποὺ ἔλκουν τὴν καταγωγή τους ἀπὸ τὶς ἱστορικὲς πατρίδες τῶν Ἑλλήνων καὶ εἶχαν ὡς τόπο ἐγκατάστασης τὴν Πρέβεζα.

Μὲ βάση τὸ ἐρωτηματολόγιο διενεργήσαμε μιὰ σειρὰ ἀπὸ συνεντεύξεις (ποιοτικὴ ἀνάλυση), εἴτε διὰ ζώσης εἴτε ἐξ ἀποστάσεως μὲ ἐφαρμογὲς σύγχρονης διαδικτυακῆς ἐπικοινωνίας. Συναντήσαμε ἀπογόνους Μικρασιατῶν καὶ Ποντίων προσφύγων δεύτερης γενιᾶς, ἡλικιωμένους πιά, καὶ κυρίως τρίτης γενιᾶς, οἱ περισσότεροι ἀπὸ τοὺς ὁποίους μὲ προθυμία και συγκίνηση μᾶς παραχώρησαν τὶς συνεντεύξεις. Σὲ ἀρκετὲς ἀπὸ αὐτὲς τὶς περιπτώσεις εἴχαμε τὴν ἀγαθὴ τύχη νὰ ξεδιπλωθοῦν ἀφηγήσεις ποὺ ἀπηχοῦν τὰ ἱστορικὰ γεγονότα τῆς ἐποχῆς. Μάλιστα μὲ τὴ συγκατάθεση τῶν συνεντευξιαζομένων ἔγινε ψηφιακὴ (ἠχητικὴ καὶ ὀπτική) καταγραφὴ τοῦ ὑλικοῦ καὶ ἀποτύπωσή του σὲ ψηφιακὸ κείμενο (ἐφαρμογὴ speechnote).

Εὑρήματα

Μὲ αὐτοὺς τοὺς τρόπους συγκεντρώσαμε ἕνα ὑλικὸ τὸ ὁποῖο οὐσιαστικὰ συνιστᾶ πρωτότυπη ἱστορικὴ μαρτυρία καὶ τὸ ὁποῖο ἀποδελτιώσαμε σὲ μιὰ σειρὰ ἀπὸ θέματα ὅπως: οἱ ὅροι ζωῆς τῶν Ἑλλήνων στὶς ἱστορικὲς πατρίδες,οἱ πρακτικὲς διώξεών τους ἀπὸ τοὺς Τούρκους κατὰ τὰ ἔτη 1914-1922 ὅπου ἐπβεβαιώσαμε στοιχεῖα τὰ ὁποῖα ἔχουν ἀναφερθεῖ καὶ στὴ σχετικὴ βιβλιογραφία ὅπως ἐνδεικτικὰ ἔχει ἀναδείξει ὁ Φωτιάδης (2016), ἡ Μπουμπουγιατζῆ (2009) ἐνῶ συνθετότερη ἑρμηνεία γιὰ τὴν τακτικὴ τῆς βίας καὶ τῆς καταστροφῆς πολιτισμῶν καὶ κοινοτήτων στὴν Ὀθωμανικὴ Αὐτοκρατορία στὶς ἀρχὲς τοῦ 20ου αἰ. ἐπεχείρησε ὁ Gingeras (2025) μὲ τὴν ἀνίχνευση πολιτικῶν καὶ κοινωνικῶν ὅρων. Ἄλλα θέματα ὑπῆρξαν οἱ συνθῆκες ἀποχώρησης καὶ μετάβασής τους στὸν ἑλλαδικὸ χῶρο, οἱ σταθμοὶ μέχρι τὴν τελική τους ἐγκατάσταση στὴν Πρέβεζα, ἡ ὑποδοχή τους ἀπὸ τὸν ἐπιχώριο πληθυσμό, τὸ μορφωτικὸ ἐπίπεδο καὶ τὰ ἐπαγγέλματα τῆς πρώτης γενιᾶς τῶν προσφύγων, ὁ τρόπος ζωῆς τους (καθημερινὴ ζωή, γιορτές, γάμος, ἤθη, ἔθιμα, γαστρονομία, μουσική, χορός) καὶ ἡ ἐπίδραση τῆς παρουσίας τους καὶ τῆς δράσης τους στὴν τοπικὴ κοινωνία τῆς Πρέβεζας. Ἐπιπλέον, κατὰ τὴ διάρκεια τῶν συνεντεύξεων φωτογραφίσαμε – σὲ περιπτώσεις ποὺ ὑπῆρχαν καὶ μᾶς διατέθηκαν - ἱστορικὰ κειμήλια ἢ σαρώσαμε παλιὲς φωτογραφίες. Κατ᾽ αὐτὸν τὸν τρόπο δημιουργήσαμε ἀφενὸς ἕνα ψηφιακὸ ἀρχεῖο πρωτότυπων ἱστορικῶν πηγῶν καὶ ἀφετέρου ἕνα ψηφιακὸ ἀρχεῖο μὲ ὀπτικὸ ὑλικὸ ἀπὸ κειμήλια καὶ φωτογραφίες ἐποχῆς. Μὲ εἰδικὲς ἐφαρμογὲς ἀπὸ τὸ μάθημα τῆς Πληροφορικῆς οἱ μαθητές μας ἐπεξεργάστηκαν τὸ φωτογραφικὸ ὑλικὸ ἀποκαθιστώντας ὅσο ἦταν δυνατὸν τὶς φθορὲς τοῦ χρόνου. Τὰ στοιχεῖα αὐτὰ ἀποτελοῦν τὸ ὑλικὸ γιὰ τὴν ἐπικείμενη ἔκδοση ἔντυπου ἱστορικοῦ λευκώματος μὲ καλλιτεχνικὸ χαρακτήρα. Παραθέτουμε κάποια ἐνδεικτικὰ εὑρήματα ἀπὸ τὴ φωτογραφικὴ συλλογὴ τῶν δράσεών μας:

Εἰκόνα 1: Οἰκογένεια Παπασάββα ἀπὸ τὴ Σινώπη τοῦ Πόντου. Οἰκογενειακὸ κειμήλιο Ἄννας καὶ Ἰωάννας Παπασάββα.



Εἰκόνες 2 καὶ 3: Ἀμφιπρόσωπος χειροποίητος ξυλόγλυπτος σταυρὸς ἀπὸ τὴ Σινώπη τοῦ Πόντου (περίπου 1600-1650). Κειμήλιο οἰκογένειας Ἀβραμίδη.



Εἰκόνες 4 καὶ 5: Οἰκογένεια Χατζηεργάτη, Γαλατάς Κωνσταντινούπολης καὶ Μαγνησία Μικρᾶς Ἀσίας. Φωτογραφία πρὶν καὶ μετὰ τὴν ψηφιακὴ ἐπεξεργασία.



Ἀποτελέσματα: Συμβολὴ στὴ μελέτη τῆς ἱστορίας τῶν προσφύγων

Ἡ συγκέντρωση καὶ ἡ μελέτη τοῦ ὑλικοῦ μᾶς ἐπέτρεψε νὰ ὁδηγηθοῦμε σὲ μιὰ σειρὰ ἀπὸ ἐνδιαφέροντα συμπεράσματα ἀφενὸς σὲ ἐπίπεδο γνώσης γιὰ τὴν ἱστορία τῶν προσφύγων ἀπὸ τὴν Μικρὰ Ἀσία καὶ τὸν Πόντο ποὺ κατέφυγαν στὴν Πρέβεζα χωρὶς νὰ παραβλέψουμε ὅτι εἶχε προηγηθεῖ ἡ ἀναφορὰ λιγοστῶν σὲ ἀριθμὸ μαρτυριῶν ἀπὸ Ἕλληνες πρόσφυγες ποὺ κατέφυγαν στὴν περιοχὴ τὴ δεκαετία τοῦ 1920 καὶ περιλαμβάνονται στὴ μνημειώδη ἔκδοση Ἔξοδος τοῦ Κέντρου Μικρασιατικῶν Σπουδῶν (Κιτρομηλίδης 2013). Ἀφετέρου ἀποδείχθηκε εὔφορο τὸ πεδίο μαθησιακῆς καὶ παιδαγωγικῆς καλλιέργειας γιὰ τοὺς μαθητές μας.

Πιὸ συγκεκριμένα, μέσα ἀπὸ τὴ συλλογὴ καὶ τὴν καταγραφὴ τῶν ἱστορικῶν μαρτυριῶν ἤρθαμε σὲ ἐπαφὴ μὲ τὶς συνθῆκες ζωῆς καὶ ἐν συνεχεία τοῦ ἐκτοπισμοῦ ἀπὸ τὶς ἱστορικὲς πατρίδες ἔστω καὶ σὲ ἀδρὲς γραμμὲς καθὼς ὅπως ἦταν φυσικὸ δὲν συναντήσαμε πρόσφυγες πρώτης γενιᾶς καὶ οἱ σχετικὲς πληροφορίες οἱ ὁποῖες ἔχουν μεταφερθεῖ στοὺς ἀπογόνους ἦταν σχετικὰ περιορισμένες πλὴν ὅμως ἱκανοποιητικὲς γιὰ τὴν ἀντίληψη τῶν ὅρων ζωῆς ἐκεῖ πρὶν τὴν μετακίνηση, ὅπως καὶ γιὰ τὸν ξεριζωμό. Γιὰ τὴν εὐπορία καὶ τὸν πολιτισμό τους τόσο στὴν Μικρὰ Ἀσία, τὸν Πόντο, τὴν Κωνσταντινούπολη καὶ τὴν Ἀνατολικὴ Θράκη πολλὲς ἀναφορὲς γίνονται καὶ στὴ βιβλιογραφία καὶ ἐνδεικτικὰ Καρζῆς (2002) καὶ Μίλτον (2021). *Σὲ ἀρκετὲς συνεντεύξεις οἱ συνομιλητὲς κατέθεσαν μνῆμες ἀπὸ τοὺς προγόνους τους ποὺ σκιαγραφοῦσαν βίαιες συνθῆκες ἐκτοπισμοῦ τῶν Ἑλλήνων ὅπως ἔχουν ἐπισημανθεῖ καὶ στὶς ἤδη ὑπάρχουσες μελέτες, ὅπως Ἀγτζίδης (2009), Τσιρκινίδης (2009).*

Ἐνδεικτικὰ σημειώνουμε:

«… Ἡ οἰκογένεια εἶχε στὴν ἰδιοκτησία της στρέμματα μὲ δένδρα, κυρίως καρυδιὲς καὶ ἀμπέλια. Τὸ σπίτι τους ἦταν διώροφο περιτριγυρισμένο ἀπὸ αὐλὴ καὶ κῆπο μὲ πολλὰ λουλούδια καὶ πηγάδι. Στὸν μέσον τῆς αὐλῆς εὐδοκιμοῦσε μιὰ μεγάλη καρυδιά. Στὸ ὑπόγειο ὑπῆρχε ἀποθηκευτικὸς χῶρος μὲ παστά, λάδι καὶ

κρασί. Στοὺς πάνω ὀρόφους βρίσκονταν πολλὰ δωμάτια ἀκόμη καὶ γιὰ τοὺς ὑπηρέτες ποὺ ἔμεναν στὸ ἴδιο οἴκημα καὶ ἔτρωγαν στὸ ἴδιο τραπέζι μὲ τὰ ἀφεντικά τους τὰ ὁποῖα τοὺς εἶχαν ἀπόλυτη ἐμπιστοσύνη. Τοὺς συμπεριφέρονταν σὰν νὰ ἦταν μέλης τῆς οἰκογένειάς τους καὶ τοὺς ἔδιναν ἄλογα γιὰ νὰ πᾶνε στὰ κτήματα». Καίτη Χατζηεργάτη, Μαγνησία Μικρᾶς Ἀσίας

«Στὸ Ἀϊβαλὶ ἡ οἰκογένεια τοῦ παπποῦ διέθετε 150 στρέμματα σὲ πλαγιὰ μὲ διάφορα ὀπωροφόρα δένδρα, μηλιές, ἀχλαδιές, βερικοκιές». Παῦλος Τσοπάνογλου, Ἀϊβαλί

«Τρεῖς φορὲς πῆγε ἐξορία σὲ ἐποχὴ χειμῶνα στὴν ἐνδοχώρα ὅλη ἡ πατρικὴ οἰκογένεια Θωμαΐδη τῆς μητέρας μας ἐνῶ ἀκόμη τὰ παιδιὰ ἦταν μικρά. Ἀπὸ τὴ Σινώπη στὸ Κιατίκοϊ. Ἔστελναν τοὺς ἄνδρες στὰ ἀμελὲ ταμπουρού (τάγματα ἐργασίας). Κάθε φορὰ ποὺ ἐπέστρεφαν, ἔβρισκαν τὸ σπίτι τους καμένο (δύο φορὲς ἀνακατασκευάστηκε ἀπὸ τὸν παπποῦ). Στὴν πορεία φορτωνόντουσαν τὸ μαγγάλι, κάρβουνα καὶ τσάϊ. Μιὰ φορὰ ἕνα ἀπὸ τὰ παιδιά, ἡ Οὐρανία, ἡ μητέρα μας, ποὺ ἦταν τότε μικρὸ κορίτσι, ὑπέφερε ἀπὸ τὴν πείνα καὶ διακρίνοντας μέσα στὸ χιόνι παγωμένα ὀρτύκια, τὰ θεώρησε ὡς «μάννα ἐξ οὐρανοῦ».

Ἰωάννα Παπασάββα, Σινώπη

«Κάποια παιδιὰ ἔμειναν πίσω· φώνανζαν ¨μάνα!¨. Δὲν γυρνοῦσαν νὰ τὰ πάρουν (σύμφωνα μὲ μαρτυρία Μίμη Βασιλειάδη). Κάποιοι δὲν προλάβαιναν νὰ μποῦν στὸ δάσος· τοὺς ἔσφαζαν. Σύμφωνα μὲ τὴ μαρτυρία τοῦ Σαββίδη ἕνα ἀγοράκι ἔμεινε πίσω· ἡ μητέρα του ποὺ ἔφθασε καὶ ἐγκαταστάθηκε ἐδῶ κοιτοῦσε συχνὰ πίσω στὴν ὑπόλοιπη ζωή της μήπως ἔρθει τὸ παιδί… Μερικὲς φορὲς ἐπειδὴ ἔκλαιγαν τὰ παιδιά, οἱ Ἕλληνες τὰ πίεζαν στὸ στῆθος γιὰ νὰ μὴν ἀκούγονται, καὶ πέθαιναν καὶ κάποια πέθαιναν στὶς πορεῖες θανάτου».

Τάσος Ἠλιόπουλος, χωριὰ Σαμψοῦντας

«Ταξίδεψαν μὲ πλοῖο ἀπὸ τὸ λιμάνι τῆς Σαμψοῦντας τοῦ Πόντου μέχρι τὴ Λευκάδα. Ἀπὸ ἐκεῖ ἦρθαν καὶ δημιούργησαν τὴ Νέα Σινώπη καὶ τὴ Νέα Σαμψοῦντα. Οἱ συνθῆκες ἦταν ἄθλιες. Ὁ τύφος θέριζε. Ἡ προγιαγιά μου ξεκίνησε μὲ πέντε παιδιά τὰ ὁποῖα πέθαναν ὅλα κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ ταξιδιοῦ καὶ τὰ πέταξαν στὴ θάλασσα. Τὸν παππού μου τὸν γέννησε ἐδῶ» Βασιλειάδης, Σαμψοῦντα

«… Στὸ καράβι μὲ τὸ ὁποῖο ταξίδευαμε γιὰ νὰ ἔρθουν στὴν Ἑλλάδα, ὑπῆρχε ἀρρώστια (τύφος), ὅπως μοῦ ἔλεγε ὁ πατέρας μου, καὶ κάθε ξημέρωμα ξυπνούσαμε μὲ τοὺς ἤχους ἀπὸ τὶς κέμεντζες (: ποντιακὲς λύρες) ποὺ ἔπαιζαν μὲ γρήγορους ρυθμοὺς καὶ κάποιοι μεγαλύτεροι, ἐκεῖ κάτω στὸ κατάστρωμα ποὺ κοιμόμασταν στὴ σειρὰ ὅλα τὰ παιδιά, περνοῦσαν ἀπὸ πίσω καὶ μᾶς τραβοῦσαν τὰ πόδια γιὰ νὰ διαπιστώσουν ἂν ἤμασταν ζωντανοὶ ἢ πεθάναμε τὸ βράδυ. Τοὺς ζωντανοὺς μᾶς σήκωναν γρήγορα καὶ μᾶς ἔβαζαν νὰ χορεύουμε στοὺς ρυθμοὺς ἀπὸ τὶς κέμεντζες γιὰ νὰ ¨ἀνέβει¨ ἡ ψυχολογία καὶ τοὺς νεκροὺς τοὺς πήγαιναν στοὺς φούρνους τοῦ καραβιοῦ νὰ τοὺς κάψουν, ἐπειδὴ ἀπαγορευόταν πιὰ νὰ τοὺς πετάξουν στὴ θάλασσα γιὰ νὰ μὴ μολύνουν τὰ νερὰ …Γι’ αὐτὸ καὶ τὸ καράβι ἔφερνε ψηλὰ σηκωμένη κίτρινη σημαία καὶ κανένα λιμάνι δὲν τὸ δεχόταν… Στοιβαγμένοι πολλοὶ στὸ καράβι». Λάζαρος Πιπιλίδης, Σερνίτς Σαμψοῦντας

Ἡ παράμετρος ὅμως τοῦ θέματος ποὺ συγκέντρωσε μιὰ πληθώρα στοιχείων κατὰ τὶς συνεντεύξεις ἀφοροῦσε στὶς δυσχέρειες ἐγκατάστασης τῶν προσφύγων στὴν περιοχὴ τῆς Πρέβεζας, ὅπως καὶ ἐν γένει ἀναφέρονται καὶ στὴν ὑπόλοιπη Ἑλλάδα (Μιχελῆ, 1992). Καὶ στὴν Πρέβεζα ὑπῆρξαν κρούσματα εὐλογιᾶς ὅπως ἀναφέρει ὁ Σκλαβενίτης (2022). Ἐπιπλέον, ἀπὸ τὶς μαρτυρίες αὐτὲς προκύπτει μία ἀνταγωνιστικὴ καὶ ἐν πολλοῖς ἀπορριπτικὴ στάση τοῦ γηγενοῦς πληθυσμοῦ πρὸς τοὺς πρόσφυγες, στοιχεῖο ποὺ

ἀποκαλύπτει μία ἰδιαίτερη ὀπτικὴ τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος τῆς ἐποχῆς: ἡ φιλοπρόοδος ἀντίληψη ζωῆς τῶν νεοφερμένων, τὸ μορφωτικό τους ἐπίπεδο, τὸ ἀνήσυχο πνεῦμα σὲ συνδυασμὸ μὲ ἕναν σκληρὸ ἀγῶνα ἐπιβίωσης ἀλλὰ καὶ μὲ μία ἀκάματη δημιουργικὴ δραστηριότητα φαίνεται ὅτι προσέκρουαν στὰ στενὰ ὅρια μιᾶς ἐπαρχίας στὴν Ἑλλάδα τῆς δεκαετίας τοῦ 1920:

«Ἐχθρικὴ ὑποδοχή. Ἡ γιαγιά μου σκάλιζε ὁλόκληρο χωράφι στὸ Κανάλι καὶ τῆς ἔδιναν ἕνα αὐγό. Στὸ χωριὸ Λοῦρος, οὔτε ἕνα ποτῆρι νερὸ δὲν ἔδιναν καὶ ἔλεγαν τὴν φράση ὅταν ἤθελαν κάποιον νὰ μαλώσουν ¨οὔστ, νὰ σὲ φάει ὁ παλιοπρόσφυγας¨. Ἔτσι στὴν ἀρχὴ ὑπῆρχε ἐχθρικὴ ἀντιμετώπιση τῶν προσφύγων ἀπὸ τοὺς ντόπιους. Ἀργότερα, μὲ τοὺς μεικτοὺς γάμους ἄρχισαν νὰ ἐξομαλύνονται οἱ σχέσεις». Χαϊτίδης, Ἀλεξανδρίδου, Γιαμαλὶ Γιατάκ, Πλάτανα Σαμψοῦντας

«Ὁ παππούς μου Νικόλαος Δανιηλίδης ποὺ ἦρθε χῆρος μὲ δύο μικρὰ παιδιά, παντρεύτηκε ὅταν ἦρθε ἐδῶ μὲ τὴν Αἰκατερίνη (Κατίνα) Νικολαΐδου, ἡ ὁποία ἦταν μέλος προσφυγικῆς οἰκογένειας, ποὺ εἶχε ἐγκατασταθεῖ στὴ Θεσσαλονίκη. Ὅπως καὶ ἡ μητέρα μου Θεανὼ ἀργότερα σὲ ἡλικία 16 ἐτῶν ἀρραβωνιάστηκε τὸν πατέρα μου Ἠλία Τσολακίδη, ἐπίσης γόνο προσφυγικῆς οἰκογένειας τῆς Θεσσαλονίκης. Παντρεύτηκαν τὸ 1939 καὶ ἀπέκτησαν τέσσερα παιδιά (Νικόλαος, Εὐαγγελία-Εὐανθία, Κατίνα, Μαρία). Οἱ δύο πατρικὲς οἰκογένειές τους συνδέονταν μὲ φιλικοὺς δεσμοὺς ἀπὸ ὅταν ζοῦσαν στὴν περιοχὴ τῆς Σμύρνης. Ὁ πατέρας μου Ἠλίας ποὺ μικρὸς εἶχε ζήσει τὴ φρίκη τοῦ ξερριζωμοῦ ἀπὸ τὴ Σμύρνη, ὑπηρέτησε καὶ στὸ ἀλβανικὸ μέτωπο κατὰ τή διάρκεια τοῦ Ἑλληνοϊταλικοῦ πολέμου. Οἱ ντόπιοι ἐδῶ δὲν τοὺς ἤθελαν, τοὺς περιφρονοῦσαν καὶ τοὺς κορόϊδευαν. Ἡ γειτονιὰ στὴν ὁδὸ Ζαλόγγου κατοικοῦνταν ἀπὸ πολὺ φτωχοὺς ντόπιους· κυκλοφοροῦσαν γυμνὰ τὰ παιδιά τους. Ὡστόσο, ἀποκαλοῦσαν ¨τουρκόσπορους¨ τὰ μέλη τῆς οἰκογένειάς μας ποὺ εἶχαν ἔρθει ἀπὸ τὴν περιοχὴ τῆς Σμύρνης καὶ ἀντιμετώπιζαν μὲν δυσκολίες ἀλλὰ εἶχαν οἰκονομικὴ εὐχέρεια. Ἰδιαίτερα ἐξύβριζαν τὴ νεαρὴ μητέρα μου Θεανὼ μὲ ἀφορμὴ τὰ γλωσσικὰ λάθη ποὺ ἔκανε καθὼς δὲν εἶχε φοιτήσει σὲ ἑλληνικὸ σχολεῖο» Εὐαγγελία Τσολακίδου, περιοχὴ Σμύρνης

«Οἱ γυναῖκες τοῦ Πόντου κεντούσανε πολὺ ¨κοφτά¨ κεντήματα, ἐργόχειρα, κεντητὰ καὶ ἀσπροκέντια. Ἔφτιαχναν πολλὰ γλυκὰ τοῦ κουταλιοῦ καὶ τοῦ ταψιοῦ, ποὺ ἦταν ἄγνωστα στοὺς ντόπιους. Ἦταν πάντα περιποιημένες καὶ πλένονταν κάθε μέρα, γι’ αὐτὸ οἱ ντόπιοι τὶς παρεξηγοῦσαν καὶ τὶς ἀποκαλοῦσαν στὴν ἀρχὴ ¨παστρικές¨. Ὁ Δεσπότης ἤξερε ὅτι τὸ μορφωτικὸ ἐπίπεδο τῶν γυναικῶν τῶν προσφύγων ἦταν ὑψηλό. Τὶς φώναξε, λοιπόν, γιὰ νὰ τὶς κάνει δασκάλες. Ἡ γιαγιά μου εἶχε τελειώσει τὸ Σχολαρχεῖο στὴ Σινώπη καὶ μποροῦσε νὰ γίνει δασκάλα. Λόγῳ τῆς ἀνέχειας μόλις ἦρθαν ἐδῶ, φοροῦσε ἕνα ὕφασμα ἀπὸ τσουβάλι δεμένο μὲ μιὰ ζώνη στὴ μέση καὶ ντράπηκε νὰ πάει». Ἄννα καὶ Ἰωάννα Παπασάββα, Σινώπη

«Διάβαζαν, ἔγραφαν, εἶχαν καὶ ἕνα ἐπίπεδο ¨καλλιτεχνικότητας¨. Ὁ πρόσφυγας Σάββας Τσαλικίδης ἦταν χοροδιδάσκαλος καὶ αὐτὸς ποὺ ἄνοιξε τὸ πρῶτο χοροδιδασκαλεῖο στὴν Πρέβεζα. Δίδασκαν εὐρωπαϊκοὺς χορούς. Ἐκεῖνος μαζὶ μὲ τὴν ἀδερφή του Καλλιρρόη ¨ἔφεραν πολιτισμὸ¨ στὴν Πρέβεζα». Ἰουλία Κλαβάνογλου, Κασταμονή, Κάστρο Κομνηνῶν

Συμβολὴ τῆς ἔρευνάς μας μποροῦμε νὰ θεωρήσουμε καὶ τὸ γεγονὸς ὅτι στοιχειοθετήθηκαν σημεῖα ἀπὸ τὶς μαρτυρίες ποὺ καταγράψαμε τὰ ὁποῖα δίνουν ἀπάντηση σὲ ἕνα ζητούμενο τῆς ἱστορικῆς ἔρευνας - ὅπως μάλιστα μᾶς τέθηκε ἀπὸ τὸν ὁμότιμο καθηγητὴ τῆς ἕδρας Ποντιακῶν Σπουδῶν τοῦ Α.Π.Θ. κ. Κωνσταντῖνο Φωτιάδη- καὶ ἀφορᾶ στὶς αἰτίες μετακίνησης μεγάλου ἀριθμοῦ προσφύγων ποὺ εἶχαν ἐγκατασταθεῖ στὴν Πρέβεζα πρὸς ἄλλες περιοχὲς τῆς Ἑλλάδας καὶ κυριώτερα τῆς Μακεδονίας. Σύμφωνα μὲ τὰ στοιχεῖα ποὺ προκύπτουν ἀπὸ τὰ Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, ἐνῶ στὴν ἀπογραφὴ τοῦ 1923 εἶχαν καταγραφεῖ 6.123 πρόσφυγες, τὸ 1928 ὁ ἀριθμός τους ἀνέρχεται μόλις σὲ 2.736 ἀνθρώπους ὅπως ἀναφέρει ὁ Σκλαβενίτης (2022) μὲ μελέτη τῆς σχετικῆς ἀπογραφῆς. Προφανῶς ὁ τελευταῖος ἀριθμὸς ἀποδίδει αὐτοὺς ποὺ ἐγκαταστάθηκαν ὁριστικὰ στὴν Πρέβεζα. Ἀπὸ τὸ ὑλικὸ τῶν μαρτυριῶν μπορέσαμε νὰ ἐντοπίσουμε ὡς τὸν σημαντικότερο λόγο γιὰ τὴ μετακίνηση σὲ ἄλλες περιοχὲς τῆς ἐνδοχώρας τὶς

ἐξαιρετικὰ δύσκολες συνθῆκες ζωῆς στοὺς τόπους ποὺ παραχωρήθηκαν γιὰ ἐγκατάσταση στὸν νομὸ Πρεβέζης. Εἰδικότερα, ἡ περιοχὴ ὅπου χτίστηκε τὸ χωριὸ τῆς Νέας Σαμψοῦντας ἦταν ἐλώδης μὲ ἀποτέλεσμα πολλοὶ πρόσφυγες νὰ πεθαίνουν λόγω ἐλονοσίας. Εἶναι ἐνδεικτικὸ ὅτι - ὅπως ἐπισημαίνει καὶ ὁ Νικόλαος Ἀνδριώτης σύμφωνα μὲ σχετικὲς ἔρευνες,- ἡ Ἤπειρος τὸ 1923 εἶχε τὸν ὑψηλότερο δείκτη νόσησης ἀπὸ ἐλονοσία ἡ ὁποία μάλιστα ἔπληττε πιὸ πολὺ τὸν προσφυγικὸ πληθυσμό λόγω τῶν ὑποδεέστερων δομῶν ἐγκατάστασης (Ἀνδριώτης, 2020).

«Ἡ περιοχὴ ποὺ δόθηκε γιὰ ἐγκατάσταση στὴν Πρέβεζα στοὺς πρόσφυγες ἀπὸ τὶς περιοχὲς τοῦ Πόντου ἦταν λόγγος καὶ βάλτος. Γι' αὐτὸ καὶ νόσησαν ἀπὸ ἐλονοσία καὶ πολὺς κόσμος πέθανε. Ἔφυγαν πολλοὶ γιὰ τὴ Μακεδονία. Τὰ σπίτια ἦταν πλίνθινα καθὼς τοῦ βάλτου ὑπῆρχε πολλὴ λάσπη. Χρησιμοποίησαν καλάμια καὶ λάσπη. Στὴ Δράμα καὶ στὴ Ξάνθη φτιάχτηκε ἡ ¨Νέα Ἀμισός¨. Ἡ μοναδικὴ ¨Σαμψοῦντα¨ βρίσκεται στὴν Πρέβεζα» (Ἀλεξιάδης, 2009). Χαϊτίδης, Ἀλεξανδρίδου, Γιαρμαλὶ Γιατάκ Σαμψοῦντας, Πλάτανα Κερασοῦντας

Ἐπιπλέον ἕνας ἄλλος λόγος μετακίνησης ἀπὸ τὴν Πρέβεζα ἦταν ἡ πληθυσμιακὴ καὶ στρατιωτικὴ ἐνίσχυση ὅπως καὶ ἡ ἀξιοποίηση τῆς εὔφορης γῆς τῆς πολύπαθης Μακεδονίας ποὺ σχετικὰ πρόσφατα μὲ τοὺς Βαλκανικοὺς πολέμους εἶχε ἐνσωματωθεῖ στὸ Ἑλληνικὸ κράτος. Ἡ ἐνίσχυση αὐτὴ φαίνεται νὰ εἶχε ἀποτελέσει κρατικὴ ἐπιλογὴ καθὼς τὸν Ἰανουάριο τοῦ 1926 ἀπαγορεύτηκε μὲ διάταγμα «ἡ ἀποδημία καὶ μετανάστευσις προσφύγων καὶ κυρίως ἀγροτῶν τοιούτων, τῶν περιφερειῶν Μακεδονίας και Θράκης».

«… Πῆγαν στὴν περιοχὴ Λιθάρι ἔξω ἀπὸ τὴ Νέα Σαμψοῦντα. Ἀπὸ τὸ Λιθάρι στὸν τωρινὸ χῶρο τοῦ χωριοῦ Νέα Σαμψοῦντα. Κάποιοι πῆγαν στὴν Σταυρούπολη καὶ Φελώνη Ξάνθης. Ἀπὸ τὴν ἴδια ὁμάδα ποὺ ἐγκαταστάθηκαν στὴν ἀρχὴ στὴ Νέα Σαμψοῦντα κάποιους τοὺς πῆγαν στὸν Καλλίφυτο Δράμας λόγῳ τοῦ ὅτι ἦταν μαζί τους πολλοὶ ἀντάρτες ἀπὸ τὰ βουνὰ τοῦ Πόντου, δυνατοὶ ἄνθρωποι γιὰ νὰ ἐνισχύσουν τὰ σύνορα τῆς Μακεδονίας»

Χαϊτίδης, Ἀλεξανδρίδου, Γιαρμαλὶ Γιατάκ Σαμψοῦντας, Πλάτανα Κερασοῦντας

«Ἐπηρέασαν θετικὰ οἱ πρόσφυγες τὴ ζωὴ τῆς Ἠπείρου. Τόνωσαν τὸ ἑλληνικὸ στοιχεῖο, ὕστερα ἀπὸ τὴν πρόσφατη ἀπελευθέρωση τῶν Νέων Χωρῶν καὶ τὴν ἔνταξή τους στὸν ἐθνικὸ κορμό (Βαλκανικοὶ Πόλεμοι 1912-'13). Ἀλλιῶς θὰ εἶχαν ἐπικρατήσει οἱ Ἀρβανίτες στὴν Ἤπειρο καὶ οἱ Βούλγαροι στὴ Μακεδονία» Παῦλος Τσοπάνογλου, Ἀϊβαλὶ

Τέλος σχετικὰ μὲ τὶς μετακινήσεις τῶν προσφύγων ἀπὸ τὶς συνεντεύξεις ἐντοπίσαμε ὅτι σημαντικὸ ρόλο ἔπαιξε καὶ ἡ ἀναζήτηση συγγενῶν μεταξὺ τῶν προσφύγων οἱ ὁποῖοι εἶχαν ἐγκατασταθεῖ πυκνότερα σὲ ἄλλα μέρη τῆς Ἑλλάδας -καὶ κυρίως στὴ Μακεδονία- γεγονὸς ποὺ φαίνεται νὰ ὤθησε στὴν ἐγκατάλειψη τῆς Πρέβεζας.

«Συγγενεῖς ἐγκαταστάθηκαν στὴ Βέροια, ἴσως καὶ στὴ Θεσσαλονίκη».

Βαλάντης Ἰορδανίδης, Σινώπη

«Κάποιοι ἀκόμη συγγενεῖς ἐγκαταστάθηκαν στὴ Μακεδονία, Καβάλα, Σέρρες, Δράμα»

Παῦλος Τσοπάνογλου, Ἀϊβαλί

Ἐπιπρόσθετα, οἱ ἄμεσες μαρτυρίες ποὺ κατατέθηκαν στὸ πλαίσιο τῆς ἔρευνάς μας τονίζουν τὴν καθοριστικὴ συμβολὴ τῶν προσφύγων στὴν ὤθηση τῆς τοπικῆς οἰκονομίας τῆς Πρέβεζας ποὺ ἐκδηλώθηκε ἀλλὰ δὲν περιορίστηκε μόνον στὴν ἐποχὴ τοῦ Μεσοπολέμου. Οἱ ἐργασίες ποὺ ἀσκοῦσαν στὶς ἰδιαίτερες πατρίδες τους ἀποδίδουν ἕνα πληθωρικὸ φάσμα ἐπαγγελματικῆς δραστηριότητας

(ἐπεξεργαστὲς χρυσοῦ καὶ ἀσημιοῦ/ἀργύρου, καλλιεργητὲς μεταξοσκώληκα καὶ παραγωγοὶ μεταξιοῦ, ἀγρότες ποὺ καλλιεργοῦσαν μεγάλες ἐκτάσεις γῆς στὴν εὔφορη γῆ τῆς Ἰωνίας καὶ τοῦ Πόντου, βιοτέχνες καὶ δάσκαλοι, καπνέμποροι, ξυλέμποροι, κτηνοτρόφοι, ἐπιπλοποιοί, ἀρτοποιοί, ἁλιεῖς καὶ μικροεπαγγελματίες ὅπως κουρεῖς, ὑποδηματοποιοί, τσαγκάρηδες, μυλωνάδες ἀλλὰ καὶ ὑπάλληλοι πρεσβείας, δάσκαλοι, μηχανικοί, ἱερεῖς, ἱεροκήρυκες καὶ θεολόγοι, ἁγιογράφοι, φωτογράφοι καὶ ζωγράφοι). Τὰ ἐπαγγέλματα αὐτὰ φανερώνουν ὅτι προέρχονταν ἀπὸ κοινωνίες μὲ ὑψηλὴ κοινωνικὴ καὶ οἰκονομικὴ ὀργάνωση καὶ ἐπιπλέον ὅτι εἶχαν καλλιεργήσει δεξιότητες ποὺ προϋπόθεταν μορφωτικὸ ἐπίπεδο, τεχνικὴ ἀλλὰ καὶ καλλιτεχνικὴ συγκρότηση. Κύρια ἐπαγγελματικὴ δραστηριότητα στὴν Πρέβεζα στάθηκε *τὸ ἐμπόριο* καὶ ἡ ἁλιεία ἐνῶ γιὰ ὅσους ἐγκαταστάθηκαν στὴν ὕπαιθρο ἡ γεωργία καὶ ἡ κτηνοτροφία. Εἰδικὰ γιὰ τὴν περιοχὴ τῆς Σινώπης τοῦ Πόντου τονίστηκε πολὺ ἡ ἐνασχόληση μὲ τὴν ἁλιεία. Μάλιστα ἁλιεῖς ἀπὸ τὴ Σινώπη ποὺ κατέφθασαν στὴν Πρέβεζα συνέχισαν τὴν ἴδια ἐπαγγελματικὴ δραστηριότητα μὲ τὶς τεχνικὲς ποὺ ἐκεῖ ἐφάρμοζαν καὶ οἱ ὁποῖες ἦσαν ἄγνωστες μέχρι τότε στὴν παραλιακὴ ὡστόσο πόλη τῆς Πρέβεζας. Ἐπιπλέον εἶναι ἐνδεικτικὸ ὅτι καὶ στὶς μέρες μας ἀκόμη περπατώντας τὸν πεζόδρομο τῆς ἀγορᾶς στὸ ἱστορικὸ κέντρο τῆς πόλης συναντᾶμε πολλὰ ἐμπορικὰ καταστήματα ποὺ ἀνήκουν σὲ ἀπογόνους τῶν Ἑλλήνων προσφύγων τοῦ ΄22 (πρβλ. Παπασάββας, Μυζίκος, Γιάννογλου, Καλλιονίδης κ.ἄ.). Ὁ ἀναβαθμισμένος μάλιστα τρόπος ἐργασίας καὶ ὀργάνωσης τῶν προσφύγων ἀποδείχθηκε καὶ ἀπὸ τὴ σύσταση τῶν πρώτων ἐπαγγελματικῶν ἀλλὰ καὶ πολιτιστικῶν συλλόγων, ὅπως ὁ Ἀγροτικὸς Σύλλογος Παντοκράτορα, Συνεταιρισμὸς Νέας Σαμψοῦντας κ.ἄ. ὅπως ἀναφέρει καὶ ὁ Σκλαβενίτης (2022) σχετικὰ μὲ τὴ σωματειακὴ ὀργάνωση τῶν προσφύγων στὴν Πρέβεζα.

«Οἱ ἀδερφές του καὶ οἱ ἐγγονές τοῦ παπποῦ Κωνσταντίνου Τρυφωνίδη ἔστρωναν μεγάλες κουρελοῦδες καὶ ἔπλεκαν δίχτυα μὲ βαμβακερὲς κλωστὲς ποὺ ἔστελνε ὁ ἀδερφὸς τοῦ παπποῦ ἀπὸ τὸ Κάϊρο. Ἔπλεκαν δίχτυ γιὰ μικρὰ καὶ μεγάλα ψάρια, χαλαρὸ δίχτυ, ¨μανωμένα δίχτυα¨. ¨Ἁρμάτωμα¨: ἕνωση τῶν διχτυῶν μὲ σχοινί. Νταλιάνι (τεχνικὴ ψαρέματος): τρεῖς πάσαλοι καὶ ἕνα κάθισμα, τέσσερα μέτρα ψηλὰ δίχτυα· ὁ καθήμενος παρατηροῦσε τὴν κίνηση τῶν ψαριῶν καὶ ἔκλεινε τὸ δίχτυ ὅταν μαζεύονταν πολλά.. Ἡ θάλασσα τῆς Πρέβεζας εἶχε πολλὰ ψάρια (ἀστακούς, σουπιές, καλαμάρια). Νηστεύαμε τὶς Τετάρτες, τὶς Παρασκευὲς καὶ τὶς Σαρακοστὲς τῆς ἐκκλησίας καὶ ἡ θάλασσα ἔδινε τροφὴ καὶ γιὰ τὴ νηστεία… Ἡ γιαγιὰ Βασιλεία στὴ Σινώπη ἦταν δασκάλα, ἐνῶ ἐδῶ ὅταν ἤρθαν, ἔπλεκε δίχτυα». Ἀνδρονίκη Τρυφωνίδη, Σινώπη

Ἀποτελέσματα σὲ ἐπίπεδο μαθησιακῆς ἐμπειρίας καὶ παιδαγωγικῆς καλλιέργειας

Ἡ συμβολὴ τῆς ἔρευνάς μας στὴ μελέτη τοῦ προσφυγικοῦ Ἑλληνισμοῦ ἀποτέλεσε μὲ τὴ συμμετοχὴ τῶν μαθητῶν μας μία ἄσκηση βιωματικῆς προσέγγισης τοῦ διδακτικοῦ ἀντικειμένου τῆς Ἱστορίας. Ἐνίσχυσε τὴν αὐτογνωσία τους τόσο σὲ ἐπίπεδο οἰκογενειακῆς καταγωγῆς -γιὰ ὅσους μαθητές μας προέρχονται ἀπὸ προσφυγικὲς οἰκογένειες- ὅσο καὶ σὲ ἐπίπεδο ἐθνικῆς ἱστορικῆς συνείδησης γιὰ ὅλους. Ἀποτέλεσε ἕνα ἔμπρακτο κίνητρο γιὰ νὰ ἐνεργοποιηθεῖ τὸ ἐνδιαφέρον ἀλλὰ καὶ ἡ ἀγάπη τους πιὰ γιὰ τὴ διδακτικὴ πράξη στὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας. Ὡστόσο, ὅπως προέκυψε καὶ ἀπὸ τὰ εὑρήματα -δείγματα τῶν ὁποίων ἐκθέσαμε παραπάνω- ἀξιοποίησαν μὲ στοχευμένο τρόπο γνώσεις καὶ ἐφαρμογὲς ἀπὸ τὸ μάθημα τῆς Πληροφορικῆς τόσο γιὰ τὴν καταγραφὴ τῶν μαρτυριῶν ὅσο καὶ γιὰ τὴ φωτογραφικὴ ἀπόδοση τῶν κειμηλίων, γεγονὸς ποὺ συνέβαλε καὶ στὴν ἐμπέδωση τῶν σχετικῶν ψηφιακῶν ἐφαρμογῶν. Γιὰ τὴν ἀκρίβεια δημιουργήσαμε ἕνα ψηφιακὸ ἀρχεῖο κειμενογράφου ἑκατὸ καὶ πλέον σελίδων ἀπὸ τὴ θεματικὴ ἀποδελτίωση τῶν συνεντεύξεων ὅπως καὶ μία ψηφιακὴ συλλογὴ ἀπὸ φωτογραφίες οἱ ὁποῖες γιὰ μιὰ εὐκρινέστερη καὶ καλλιτεχνικὴ ἀπόδοση ὑποβλήθηκαν σὲ ἐπεξεργασία μὲ ψηφιακὰ προγράμματα (ὅπως τὰ canvas, photoshop, pixlr, hotpotAI, MyHeritage, flexclip κ.ἄ.). Μὲ αὐτοὺς τοὺς τρόπους καλλιεργήθηκε στοὺς μαθητὲς καὶ ὁ κριτικὸς στοχασμὸς στὸ ρόλο τῶν ψηφιακῶν μέσων στὴν ἱστορικὴ ἔρευνα καθὼς ἀντιλήφθηκαν τὴ συμβολή τους στὴ διάσωση τῶν προφορικῶν ἀφηγήσεων καὶ στὴν ἀντίσταση ἀπέναντι

στὴ φθορὰ τοῦ χρόνου ὅσον ἀφορᾶ τὴν ἀντιμετώπιση τῶν φυσιολογικῶν ἀλλοιώσεων λόγω παλαιότητας τοῦ ὑλικοῦ.

Ἐξαιρετικὰ χρήσιμη ὑπῆρξε ἡ ἐμπλοκὴ τῶν μαθητῶν μας στὰ συγκεκριμένα ἐκπαιδευτικὰ προγράμματα καὶ ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἄποψη καθὼς μὲ τὴν ὁμαδοσυνεργατικὴ μέθοδο καλλιέργησαν κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας καὶ στόχευσαν στὸν ἀλλησεβασμό, τὴν ἐνσυναίσθηση καὶ τὴν ἀλληλοκατανόηση μέσω τῆς συμμετοχῆς τους σὲ κοινὲς δραστηριότητες, ὅπως τονίζει ὁ Ναυρίδης (2008). Ἀκόμη οἱ κοινωνικὲς αὐτὲς δεξιότητες ὅπως προκύπτει ἀπὸ ὅσα ἀναφέραμε παραπάνω, ἐπεκτάθηκαν καὶ στὴν ἐπικοινωνία μὲ φορεῖς καὶ ἀνθρώπους τῆς τοπικῆς κοινωνίας (Γ.Α.Κ. Πρέβεζας, Ἱερὰ Μητρόπολη Νικοπόλεως καὶ Πρεβέζης, τοπικοὶ Πολιτιστικοὶ Σύλλογοι Μικρασιατῶν καὶ Ποντίων, ἐπαγγελματίες κ.ἄ.) διευρύνοντας μὲ αὐτὸν τὸν τρόπο τοὺς ὁρίζοντες παραστάσεων, ἐρεθισμάτων καὶ τρόπων συνεργασίας γιὰ τοὺς νεαροὺς μαθητές μας. Ἰσχυρὴ ἦταν ἀκόμη γιὰ αὐτοὺς ἡ ἐπίγνωση τῆς προσαρμοστικῆς καὶ δημιουργικῆς δύναμης τοῦ ἀνθρώπου ἐν μέσω δυσχερῶν πολιτικῶν, κοινωνικῶν καὶ βιωτικῶν συνθηκῶν ὅπως καὶ ἡ συνειδητοποίηση τῆς θετικῆς ἀλληλεπίδρασης πληθυσμῶν μὲ διαφορετικὴ γεωγραφικὴ προέλευση καὶ νοοτροπία. Ἡ βιωματικὴ μάλιστα προσέγγιση τοῦ ὑπὸ διερεύνηση ἱστορικοῦ θέματος ἀποδείχθηκε ἕνα σημαντικὸ ἐφαλτήριο γιὰ τὶς ἐργασίες δημιουργικῆς προέκτασης ἀπὸ τοὺς μαθητὲς ὅπου ἀξιοποίησαν καὶ ἀνέδειξαν τὶς ἰδιαίτερες κλίσεις τους (ποίηση, λογοτεχνικὴ ἀφήγηση, ζωγραφική, μουσική, φωτογραφία).

Κλείνουμε τὴν εἰσήγησή μας μὲ τὴ θετικὴ διαπίστωση ὅτι ἡ ἱστορία δὲν ἀφορᾶ μονάχα τὸ παρελθόν· ἀφορᾶ κυρίως καὶ πρωτίστως τὸ παρὸν καὶ τὸ μέλλον. «Σβήνοντας ἕνα κομμάτι ἀπὸ τὸ παρελθὸν, εἶναι σὰν νὰ σβήνεις καὶ ἕνα ἀντίστοιχο κομμάτι ἀπὸ τὸ μέλλον» τονίζει ὁ μεγάλος μας ποιητὴς Γιῶργος Σεφέρης. Οἱ μαθητὲς μας μὲ τὴ δημιουργικὴ συμμετοχή τους στὰ πολιτιστικά μας προγράμματα ἀπέδειξαν ὅτι μποροῦν νὰ ἐμπνέονται ἀπὸ τὴν ἱστορία, νὰ προβληματίζονται γόνιμα καὶ νὰ σχεδιάζουν τὸ μέλλον τους ἔχοντας κρατήσει στὸ νοῦ καὶ τὴν ψυχή τους ὅτι καλὸ εἶναι νὰ ἀποφεύγουν τὶς κακοτοπιὲς καὶ τὰ σφάλματα τοῦ παλιοῦ καιροῦ καὶ νὰ παίρνουν δύναμη καὶ ὑψηλὴ ἔμπνευση ἀπὸ τὴν ἀλήθεια, τὴν ἀκατάβλητη ἀγωνιστικότητα καὶ τὴ διαρκῆ ἐλπίδα τῶν προγόνων τους. Ἡ ἱστορικὴ μνήμη ὡς ἀντίδοτο τῆς λήθης ἀποτελεῖ τὴν ἀσφαλέστερη ἐπιλογὴ γιὰ αὐτὴ τὴν ἐλπίδα.

Ἔργα Μαθητῶν (μουσικά, εἰκαστικά, δημιουργικῆς γραφῆς)

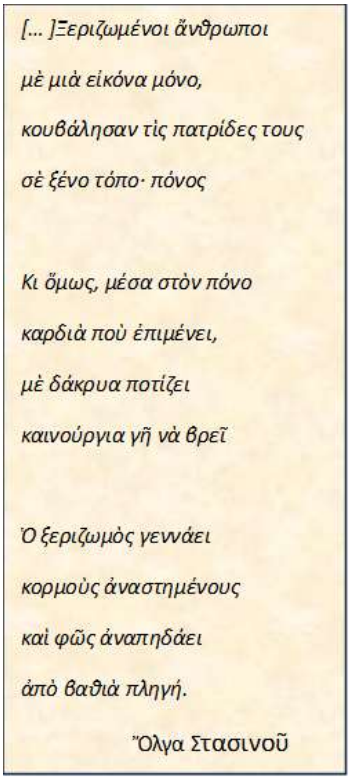
Μουσικό Σύνολο Ποντιακῆς Μουσικῆς Μουσικοῦ Σχολείου Πρέβεζας: https://www.youtube.com/watch?v=i2gIIRd4Gr0

Εἰκόνα 6 καὶ 7: Ἔργα τῶν μαθητριῶν Β' Λυκείου Ἄννας Μουκάνου, Μνήμη καὶ Ἀλήθεια καὶ Ἐλευθερίας-Μαρίας Πρίφτη, Ἡ ἀγορὰ τὴς Σμύρνης





Εἰκόνα 8, 9: Ἔργα δημιουργικῆς γραφῆς μαθητῶν Β΄ Λυκείου

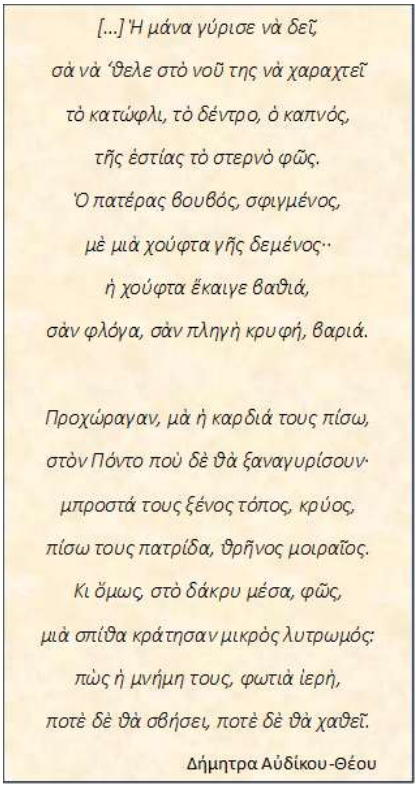


[...]Ξεριζωμένοι ἄνθρωποι
μὲ μιὰ εἰκόνα μόνο,
κουβάλησαν τὶς πατρίδες τους
σὲ ξένο τόπο· πόνος

Κι ὅμως, μέσα στὸν πόνο
καρδιὰ ποὺ ἐπιμένει,
μὲ δάκρυα ποτίζει
καινούργια γῆ νὰ βρεῖ

Ὁ ξεριζωμὸς γεννάει
κορμοὺς ἀναστημένους
καὶ φῶς ἀναπηδάει
ἀπὸ βαθιὰ πληγή.

Ὄλγα Στασινοῦ



[...] Ἡ μάνα γύρισε νὰ δεῖ,
σὰ νὰ 'θελε στὸ νοῦ της νὰ χαραχτεῖ
τὸ κατώφλι, τὸ δέντρο, ὁ καπνός,
τῆς ἑστίας τὸ στερνὸ φῶς.
Ὁ πατέρας βουβός, σφιγμένος,
μὲ μιὰ χούφτα γῆς δεμένος··
ἡ χούφτα ἔκαιγε βαθιά,
σὰν φλόγα, σὰν πληγὴ κρυφή, βαριά.

Προχώραγαν, μὰ ἡ καρδιά τους πίσω,
στὸν Πόντο ποὺ δὲ θὰ ξαναγυρίσουν·
μπροστά τους ξένος τόπος, κρύος,
πίσω τους πατρίδα, θρῆνος μοιραῖος.
Κι ὅμως, στὸ δάκρυ μέσα, φῶς,
μιὰ σπίθα κράτησαν μικρὸς λυτρωμός:
πὼς ἡ μνήμη τους, φωτιὰ ἱερή,
ποτὲ δὲ θὰ σβήσει, ποτὲ δὲ θὰ χαθεῖ.

Δήμητρα Αὐδίκου-Θέου

Βιβλιογραφία ἐνδεικτικὴ

Ἀγτζίδης, Βλ. (2009). Ἕλληνες τοῦ Πόντου. Οἱ ἀκρότητες τοῦ Τουρκικοῦ Ἐθνικισμοῦ, τ. Α΄-Β΄, Ἀθήνα.

Ἀλεξιάδης, Θ. (2009). Ἡ Ἀμισὸς τῶν Ἑλλήνων τοῦ Πόντου, Θεσσαλονίκη: Ἀφοι Κυριακίδη,

Ἀνδριώτης, Ν. (2020). Πρόσφυγες στὴν Ἑλλάδα, Ἄφιξη, περίθαλψη καὶ ἀποκατάσταση, Ἀθήνα: Ἵδρυμα τῆς Βουλῆς τῶν Ἑλλήνων.

Ἀρταβάνης, Π. (2016). Σινώπη. Μὲ τὴ μάνα γύρα ἀπὸ τὸ μαγγάλι, Ἀθήνα: Ἰνφογνώμων.

Badia, A., Meneses, J., & Sigalés, C. (2017). Teachers' perceptions of factors affecting the educational use of ICT in technology-rich classrooms. Electronic Journal of Research in Education. Psychology 11(31), 787–808 https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13053

Bloch, . M. (1994). Ἀπολογία γιὰ τὴν Ἱστορία. Τὸ ἐπάγγελμα τοῦ ἱστορικοῦ (Κ. Γαγανάκης, Μετάφρ.). Ἀθήνα: Ἐναλλακτικὲς ἐκδόσεις.

Gingeras, R. (2025). Οἱ τελευταῖες ἡμέρες τῆς Ὀθωμανικῆς Αὐτοκρατορίας, ἐκδ. Ἀλεξάνδρεια, Ἀθήνα.

ΙΕΕ (1978), Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους, (1978) τ. ΙΕ'. Ἀθήνα: Ἐκδοτικὴ Ἀθηνῶν.

Κακανά. Δ. (2008). Ἡ ὁμαδοσυνεργατικὴ διδασκαλία καὶ μάθηση: θεωρητικὲς προσεγγίσεις καὶ ἐκπαιδευτικὲς προοπτικές. Ἀθήνα: Κυριακίδης.

Καρζῆς, Θ. (2002), Οἱ πατρίδες τῶν Ἑλλήνων, ἐκδ. Λιβάνη, Ἀθήνα

Καρυδᾶ, Ἐ.Χ. (2006). Σχεδιασμὸς καὶ ὑλοποίηση προγραμμάτων Σχολικῶν Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικῆς ἐκπαίδευσης, Ἀγωγῆς Ὑγείας, Πολιτιστικῶν Θεμάτων καὶ Καλλιτεχνικῶν Ἀγώνων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κιτρομηλίδης, Π. (Έπιμ.). (2013). Ἔξοδος, τ. Γ΄, Μαρτυρίες ἀπὸ τὶς ἐπαρχίες τοῦ Μεσόγειου Πόντου, καὶ (2016) τ. Ε΄. Μαρτυρίες ἀπὸ τὸν Δυτικὸ Παράλιο Πόντο καὶ τὴν Παφλαγονία. Ἀθήνα: Κέντρος Μικρασιατικῶν Σπουδῶν.

Κουλαϊδῆς, Β. (2007). Σύγχρονες Διδακτικὲς Προσεγγίσεις γιὰ τὴν Ἀνάπτυξη Κριτικῆς Δημιουργικῆς Σκέψης γιὰ τὴ Δευτεροβάθμια Ἐκπαίδευση, Ἀθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Μίλτον, Τζ. (2021). Χαμένος Παράδεισος. Σμύρνη 1922 (Ἀλ. Καλοφωλιάς, Μετάφρ.). Ἀθήνα: Μίνωας.

Μιχελῆ, Λ. (1992). Προσφύγων βίος καὶ πολιτισμός. Ἀθήνα: Δρώμενα

Μπουμπουγιατζῆ, Εὐγγ. (2009). Οἱ διωγμοὶ τῶν Ἑλλήνων τῆς Ἰωνίας 1914-1922. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ναυρίδης, Κλ. (2005), Ἡ ψυχολογία τῶν ὁμάδων, ἐκδ. Παπαζήσης, Ἀθήνα: Παπαζήσης

Παπαδημητρίου, Σ.Θ. (2021). Ψηφιακός Γραμματισμός και Γραμματισμός στα Μέσα: Ενδυνάμωση των Ψηφιακών Δεξιοτήτων των Πολιτών, MusEd: ΜουσείοΣχολείο–Εκπαίδευση, 2(2), Article 2. https://doi.org/10.26220/mused.4220.

Rogers, C.R. (1969). Freedom to Learn. Columbus, OH: Merrill; Rogers, C.R. & Freiberg, H.J. (1994). Freedom to Learn (3rd Ed). Columbus, OH: Merrill/Macmillan.

Σκλαβενίτης, Σπ. (2022). Ἡ ὑγειονομικὴ περίθαλψη τῶν προσφύγων στὴν Πρέβεζα, τὰ κρούσματα εὐλογιᾶς, ἡ ἐναλλαγὴ δημοτικῆς ἀρχῆς τῆς πόλης τὸ 1922 καὶ ὁ Ἀμερικανικὸς Ἐρυθρὸς Σταυρός, onprevezanews , https://bit.ly/4qP5cao.

Σκλαβενίτης, Σπ. (2022). Ἀπογραφὴ προσφύγων στὴν Πρέβεζα (1928). Οἱ ἄνθρωποι πίσω ἀπὸ τοὺς ἀριθμούς, Τοπική Φωνή, https://www.topikifoni.gr/article.php?title=apografh-prosfygwn-sthn-prebeza-1928-oi-an8rwpoi-pisw-apo-toys-ari8moys-toy-spyroy-sklabenith-18713.

Σκλαβενίτης, Σπ. (2022). Ἡ σωματειακὴ ὀργάνωση τῶν προσφύγων στὴν Πρέβεζα καὶ ἡ διεκδίκηση τῶν δικαιωμάτων τους, , onprevezanews, https://bit.ly/3NPpBgB.

Συρίγος Ἄγγ.-Χατζηβασιλείου Εὐ. (2022). Μικρασιατικὴ Καταστροφή: 30 ἐρωτήματα καὶ ἀπαντήσεις. Ἀθήνα: Πατάκης.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ἠλεκτρονική μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Ἀθήνα: ἐκδ. Κριτική.

Τριλίβα, Σ. –Ἀναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματικὴ μάθηση. Ἕνας πρακτικὸς ὁδηγὸς γιὰ ἐκπαιδευτικοὺς καὶ ψυχολόγους. Ἀθήνα: ἐκδ. Τόπος.

Τσιρκινίδης, Χ. (2009). Τὸ Ντοκουμέντο τῆς μεγάλης καταστροφῆς ὑπὸ τὸ φῶς τῶν ξένων ἀπορρήτων ἀρχείων 1908-1925. Θεσσαλονίκη: ἐκδ. Ἐρωδιός.

Φωτιάδης, Κ. (2016). Ἡ Γενοκτονία τῶν Ἑλλήνων τοῦ Πόντου. Θεσσαλονίκη: ἐκδ. Σταμούλη.

Δημιουργική μάθηση και διαθεματικότητα: αξιοποιώ την τέχνη, μαθαίνω γαλλικά.

Αναστασία Πετρολέκα
Εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας, ΠΕ05
Διονύσιος Παντελής
Εικαστικός, ΠΕ08

Περίληψη

Η ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει, μέσω της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας (Einer, 2002) και της καλλιέργειας των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης (Gardner, 1983), στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών.τριών και κατ' επέκταση στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους για το μαθησιακό αντικείμενο. Η παρούσα εργασία αφορά μια διδακτική πρόταση που υλοποιήθηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α΄ γυμνασίου) και συνδυάζει τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας με τα εικαστικά. Στο πλαίσιο αυτής της διαθεματικής προσέγγισης, οι μαθητές.τριες εργάστηκαν ομαδικά, γνώρισαν σημαντικούς πίνακες σπουδαίων ζωγράφων, καλλιτεχνικά ρεύματα και τεχνοτροπίες, επέλεξαν πληροφορίες από το διαδίκτυο, έπαιξαν διαδικτυακά παιχνίδια, εμπνεύστηκαν, δημιούργησαν, και εκφράστηκαν στα γαλλικά. Τα μαθησιακά οφέλη που προέκυψαν ήταν πολλαπλά: μύηση στον χώρο της τέχνης, καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα (κατανόηση γραπτού, παραγωγή γραπτού/προφορικού λόγου), εξάσκηση της μνήμης και της παρατηρητικότητας, προαγωγή της επικοινωνίας και της συνεργατικότητας, εξοικείωση με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων Web 2.0. (πληροφοριακός και ψηφιακός γραμματισμός), ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και υιοθέτηση θετικότερης στάσης απέναντι στο μάθημα.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιεί την τέχνη και ειδικότερα τη ζωγραφική στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, στηρίζεται στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών.τριών σε ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και αναδεικνύει τη δυναμική της διαθεματικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: διαθεματικότητα, τέχνη, ζωγραφική, γαλλική γλώσσα, ψηφιακά εργαλεία.

Εισαγωγή

Η τέχνη και η ξένη γλώσσα αποτελούν δύο βασικούς φορείς πολιτισμού που θα μπορούσαν να συνδεθούν διαθεματικά και να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Τέχνη, αντικατοπτρίζει την κουλτούρα μιας συγκεκριμένης εποχής, εκφράζει τη δυναμική ενός πολιτισμού και για αυτό «ως φαινόμενο κοινωνικό ακολουθεί μεταβαλλόμενη πορεία γεμάτη ανατροπές και αναιρέσεις, τροποποιώντας συνεχώς το νόημά της» (Βάος, 2015: 49). Από την άλλη πλευρά, γλώσσα και κουλτούρα αποτελούν έννοιες αλληλένδετες, η μια δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την άλλη. Η ξένη γλώσσα μεταφέρει τον πολιτισμό και την κουλτούρα του λαού που την μιλάει. Στο πλαίσιο αυτής της διαθεματικής προσέγγισης η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων με κεντρικό άξονα την τέχνη προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα βιωματικό περιβάλλον μάθησης. Εξάλλου, ένα έργο τέχνης μπορεί να αποτελέσει ένα αυθεντικό επικοινωνιακό υλικό (document authentique) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η αξιοποίηση του οποίου συνάδει με τη φιλοσοφία και τις αρχές του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών -ΕΠΣ-ΞΓ και του σύγχρονου σχολείου όπου σκοπός είναι οι μαθητές και οι

μαθήτριες να κατακτήσουν τη γνώση διερευνώντας, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους και να δημιουργήσουν (Δενδρινού, 2014).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Τέχνη αποτελεί βασική πτυχή της ανθρώπινης έκφρασης και της πολιτιστικής ανάπτυξης. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου, ο οποίος αλλάζει ανάλογα με την εποχή καθώς και με τις αντίστοιχες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες[3]. Σύμφωνα με τον Μυταρά (2020) «Η τέχνη δε μορφώνει αλλά κάνει κάτι περισσότερο, σε συνδέει με το μυστήριο της ύπαρξης»[4].

Συνεπώς τα οφέλη που πηγάζουν από την ένταξή της στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλαπλά. Οι τέχνες συμβάλλουν στην κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.τριών, καλλιεργούν τη διαπολιτισμική τους συνείδηση, διευρύνουν τις γνώσεις τους για την ιστορία και τον πολιτισμό, καλλιεργούν αξίες όπως ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα και σεβασμό στη διαφορετικότητα (Kisida & LaPorte, 2021: 10-11). Επιπλέον οι τέχνες αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, και την κριτική σκέψη λειτουργώντας παράλληλα «σαν μαγνήτης για τις αισθήσεις» (Μέγα, 2011: 39). Σύμφωνα με τον Κόκκο και τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» (2011), η συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης οδηγεί στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να υιοθετούν νέες στάσεις και ηθικές αξίες απέναντι στον κόσμο. Μαθαίνουν να παρατηρούν τα έργα τέχνης, να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να βγάζουν συμπεράσματα. Ο Eisner, Αμερικανός παιδαγωγός και θεωρητικός της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης αναφέρεται στη γνωστική αξία της τέχνης και διατυπώνει την ιδέα ότι ο εγκέφαλος μετατρέπεται σε νου μέσα από τις τέχνες (2003: 340).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), η τέχνη αποκτά σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς συνδέεται με διάφορους τύπους νοημοσύνης όπως η μουσική, η οπτικο-χωρική, η σωματική-κιναισθητική και η ενδοπροσωπική. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κάθε μαθητής και μαθήτρια εμπλέκεται βιωματικά, μαθαίνει και εκφράζεται ανάλογα με τις δεξιότητες που διαθέτει. Η τέχνη «λειτουργεί ως τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών, που είναι δύσκολο να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο…» (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012: 374) και για αυτό τον λόγο ο Gardner θεωρεί ότι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης πρέπει να ενισχυθεί στο σχολικό περιβάλλον, να ενσωματωθεί στο περιεχόμενο και άλλων γνωστικών αντικειμένων με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της αναστοχαστικής σκέψης, ενισχύοντας παράλληλα τους μαθητές και τις μαθήτριες που διαθέτουν οπτικές, χωρικές και ενδοπροσωπικές δεξιότητες ενώ πιθανότατα υπολείπονται σε μαθηματικές ή γλωσσικές ικανότητες (1990: 42-43).

Κατά συνέπεια στο σύγχρονο σχολείο με κύριο στόχο τη γνώση, την πολιτική ευαισθητοποίηση και την κοινωνική εγρήγορση, η εισαγωγή των τεχνών οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών καθώς ενισχύει δεξιότητες και στάσεις ζωής, προάγει τη συμπερίληψη, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαθεματικότητα. Πράγματι, η διδασκαλία των τεχνών δεν συνίσταται μόνο στην ενίσχυση των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής (μουσικής, εικαστικών και θεάτρου) αλλά και στη διαθεματική σύνδεση όλων των γνωστικών αντικειμένων με τις τέχνες. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- ΔΕΠΠΣ καθώς και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών- ΑΠΣ (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ], 2003) προτείνουν την εφαρμογή διεπιστημονικών /διαθεματικών δραστηριοτήτων καθώς και σχεδίων εργασίας μεταξύ των

[3] Για αυτό τον λόγο ο Gombrich στην εισαγωγή του έργου του *Το χρονικό της τέχνης* γράφει: « Στην πραγματικότητα, η Τέχνη δεν υπάρχει. Υπάρχουν μόνο καλλιτέχνες » (1998: 15).

[4] Βλ. https://www.ifocus.gr/magazine/editors-choice/2833-ti-einai-texni-tou-dimitri-mytara

μαθημάτων, γεγονός που οδηγεί στην «ολιστική κατάκτηση της γνώσης» (Αλαχιώτης, 2006: 4) και όχι στον κατακερματισμό της. Η διαθεματικότητα, ως διδακτική προσέγγιση, χωρίς να ακυρώνει τη μοναδικότητα του κάθε γνωστικού αντικειμένου αναβαθμίζει το κύρος της εκπαίδευσης δίνοντας έμφαση στην ενεργητική μάθηση μέσω της «αναζήτησης εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων», και έτσι «ανταποκρίνεται στην πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα, στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες του μαθητή» (Αλαχιώτης, 2002: 10).

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύνδεση των Εικαστικών με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της Νέας Μάθησης, η οπτική αναπαράσταση (visual representation) αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο νοηματοδότησης, ο οποίος έρχεται να συμπληρώσει τον γραπτό και τον προφορικό λόγο (Καραβά & Ζουγανέλη, 2014: 39-40). Στο σύγχρονο πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, η εικόνα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο καθώς μεταφέρει πλούσια νοήματα προσφέροντας συγχρόνως άμεσο και αυθεντικό ερέθισμα. Το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001) προβλέπει τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων στη διδασκαλία, όπως έργα τέχνης, πίνακες, εικόνες, αφίσες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.ά., όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατηρούν, ερμηνεύουν, προτείνουν και παράγουν λόγο. Ειδικότερα, τα έργα τέχνης αποτελούν ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας, ένα αυθεντικό υλικό (document authentique) στην υπηρεσία της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας, είναι πλούσια σε ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία, καλλιεργούν αισθητική αντίληψη και διαμορφώνουν διαπολιτισμική συνείδηση (Σιμόγλου, 2024). Μέσα από την παρατήρηση «ανακαλύπτονται κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτικά δεδομένα, φιλοσοφικές αντιλήψεις, αισθητικές συνήθειες, δηλαδή πολλαπλά στοιχεία πολιτισμού…» (Μέγα, 2011: 39). Υπό την έννοια αυτή, η ξένη γλώσσα ως φορέας πολιτισμού συνδέεται δημιουργικά με την τέχνη μετατρέποντας την τάξη σε χώρο πολιτισμικής ανταλλαγής. Η τέχνη καθίσταται αντικείμενο και μέσο διαμεσολάβησης (Lafortune, 2012) και ο στόχος της εκπαιδευτικής πράξης είναι να βοηθήσει το μαθητικό κοινό να την κατανοήσει, να συνδεθεί αισθητικά και νοητικά με αυτή, να την ερμηνεύσει αλλά ταυτόχρονα και μέσα από αυτή να επικοινωνήσει, να συνεργαστεί για να αποδώσει νόημα και τέλος να δημιουργήσει στην ξένη γλώσσα. Στο σημείο αυτό βρίσκεται και το ουσιαστικό διακύβευμα: η τέχνη και η ξένη γλώσσα, ως σημειωτικά συστήματα αλληλοσυμπληρώνονται σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, παράγοντας νόημα μέσα από διαφορετικούς κώδικες. Άλλωστε, η αισθητική αγωγή διδάσκεται και μαθαίνεται, όπως ακριβώς και η ξένη γλώσσα (Borgé, 2018)[5]. Η ζωγραφική, ως κειμενικό είδος στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, εισάγει με ελκυστικό τρόπο νέο λεξιλόγιο και εκφραστικές δομές, ενισχύει την παρατηρητικότητα και τη μνήμη των μαθητών.τριών, εξάπτει τη φαντασία, ενισχύει τη δημιουργικότητα, βοηθάει στην καλλιέργεια της σκέψης, προάγει την αλληλεπίδραση και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα έργα τέχνης καταργεί τα στερεότυπα και αμφισβητεί το κοινώς αποδεκτό (Cloquet, 2017 : 192).

Στο σχολείο του 21ου αιώνα, η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να έρθουν άμεσα σε επαφή με την χώρο της τέχνης, να γνωρίσουν καλλιτέχνες, ρεύματα και τεχνοτροπίες και να οδηγηθούν στην απόκτηση της γνώσης μέσα από ένα αυθεντικό και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης. Η καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί πλέον έναν από τους βασικούς στόχους της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής των ξένων γλωσσών (Χαρτζουλάκης & Χρύσου, 2014: 132) και οι διαδραστικές παιγνιώδεις δραστηριότητες

[5] Χαρακτηριστικό το απόσπασμα που ακολουθεί σε μετάφρασή μας στην ελληνική γλώσσα: «Μια μέρα, σε μια κυρία, που του έλεγε ότι δεν καταλαβαίνει τη ζωγραφική του, ο Πικάσο απάντησε: Μα μιλάτε κινέζικα, κυρία; - Όχι – Ξέρετε ότι και αυτά μαθαίνονται;». Μετάφραση από το πρωτότυπο: « Un jour, à une dame, qui lui disait qu'elle ne comprenait pas sa peinture, Picasso répondit : "Mais parlez-vous chinois, madame ? – Non. – Savez-vous que cela s'apprend ?" » (Clément, 2002 : 69 ; Borgé, 2018 : 1). Παρόμοια ιδέα εκφράζεται και από την παρακάτω πρόταση: « Il faut apprendre à regarder un tableau comme on apprend à parler une langue étrangère. » (Cloquet, 2017 : 191) σε δική μας μετάφραση: «Πρέπει να μάθουμε να κοιτάζουμε ένα πίνακα, όπως μαθαίνουμε να μιλάμε μια ξένη γλώσσα».

συντελούν στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη, ενθαρρύνουν τη συνεργασία, προάγουν την αυτονομία και την κριτική σκέψη, αυξάνουν το κίνητρο και μετατρέπουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μια διασκεδαστική διαδικασία. Πράγματι, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ενισχύει την ενεργητική μάθηση, η οποία, ως διδακτική προσέγγιση θεμελιώνεται στις θεωρίες του εποικοδομητισμού του Piaget (1952, 1970) και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky (1962, 1978). Σύμφωνα με αυτές, το άτομο αναλαμβάνει τον έλεγχο της μάθησης του (Bransford, Brown & Cocking, 1999), οικοδομώντας τις δικές του γνώσεις μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων με την ομάδα. Στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης τα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία συμβάλλουν στη διερεύνηση και αξιολόγηση των γνώσεων, στην αναζήτηση των πληροφοριών και στη συνεργασία, αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και οδηγούν στην ολιστική κατάκτηση της γνώσης.

Παράλληλα, η διαθεματικότητα στο σχολικό πλαίσιο ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται, μέσα από ομαδική εργασία, να αναρωτηθούν για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματός τους, να σκεφτούν με διαφορετικό τρόπο, να προσεγγίσουν το άλλο γνωστικό αντικείμενο και να προσπαθήσουν να συσχετίσουν τα περιεχόμενα (Carnus, 2010). Αυτό προϋποθέτει μια μακρόχρονη διαδικασία συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud & Tardif, 2007), καθώς και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού, κάτι που δεν επιβάλλεται αλλά οικοδομείται σταδιακά μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων και κοινών σχεδίων δράσης (Carnus, 2010).

Διαθεματική διδακτική πρόταση

Αφόρμηση για την παρούσα διαθεματική διδακτική πρόταση αποτέλεσε ο πίνακας ζωγραφικής *Frieda and Diego Rivera* της Frida Kahlo, ο οποίος βρίσκεται στη μέθοδο των γαλλικών της Α΄ Γυμνασίου Action.fr-gr1, στη σελίδα 62, στο τέλος της ενότητας 2 με τίτλο Voilà ma famille. Σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να περιγράψουν τα πρόσωπα του έργου τέχνης στο πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου (production écrite), αξιοποιώντας τις μορφοσυντακτικές δομές που έχουν ήδη διδαχθεί, όπως τον σχηματισμό του αρσενικού και του θηλυκού γένους, καθώς και το σχετικό λεξιλόγιο (π.χ. εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός προσώπου, αρετές και μειονεκτήματα του χαρακτήρα, επάγγελμα). Η ιδέα ήταν λοιπόν να συλλέξουμε και άλλους παρόμοιους πίνακες ζωγραφικής που παρουσιάζουν δυάδες ή ζευγάρια και να τους αξιοποιήσουμε διδακτικά στην τάξη. Ο επικοινωνιακός στόχος επιπέδου Α1 στην ξένη γλώσσα «παρουσιάζω κάποιον ή κάποια», «περιγράφω κάποιον ή κάποια» προβλέπεται από τους περιγραφητές της γλωσσομάθειας (*Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες* -ΚΕΠΑ) του αντίστοιχου επίπεδου (τους γενικούς και ειδικούς δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας) και συνάδει με το περιεχόμενο και τους στόχους που καθορίζει το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών -ΕΠΣ-ΞΓ (Δενδρινού & Καραβά, 2014: 17). Από την άλλη πλευρά, η διαθεματική μας προσέγγιση συνδέεται άμεσα και με τους ειδικούς σκοπούς οι οποίοι καταγράφονται στο ΔΕΠΠΣ Εικαστικών στο Γυμνάσιο, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση της εμπειρίας και της γνώσης που προκύπτουν από την παρατήρηση και την επεξεργασία σπουδαίων καλλιτεχνικών έργων στην παραγωγή προσωπικών δημιουργιών (ΥΠΕΠΘ, 2003: 112).

Η διαθεματική διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων της γαλλικής γλώσσας και των εικαστικών τεχνών, σε τάξη της Α΄Γυμνασίου, σε σύνολο 24 μαθητών.τριών και διήρκεσε συνολικά δέκα (10) διδακτικές ώρες.

Πίνακες ζωγραφικής που αξιοποιήθηκαν

1. Caillebotte, G. (1877). *Rue de Paris, temps de pluie*. Art Institute of Chicago, Chicago, IL, USA.
2. Eyck, J.V. (1434). *Portrait of Giovanni (?) Arnolfini and his wife*. National Gallery of London, London, UK.
3. Kahlo, F. (1931). *Frieda and Diego Rivera*. San Francisco Museum of Modern Art, San Francisco, CA, USA.
4. Manet, E. (1879). *In the Conservatory (Dans la serre)*. Alte Nationalgalerie, Berlin, Germany.
5. Massys, Q. (1514). *Le prêteur et sa femme*. Musée du Louvre, Paris, France.
6. Rousseau, H. J. F. (1909). *La muse inspirant le poète*. Kunstmuseum Basel, Basel, Switzerland.
7. Wood, G. (1930). *American Gothic*. Art Institute of Chicago, Chicago, IL, USA.

Εικόνα 13. Frida Kahlo, Frieda and Diego Rivera, 1931. Στιγμιότυπο από τη διδακτική μέθοδο Action.fr-gr1, σελ.62. Πηγή: Ψηφιακό Σχολικό Βιβλίο, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση προτείνει την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναδεικνύει τη συμβολή της στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποσκοπεί δε στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που θα δώσουν τη δυνατότητα στο μαθητικό κοινό:

- *να εξοικειωθεί με τον χώρο της τέχνης και να αναπτύξει αισθητική αντίληψη,*
- *να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του,*
- *να προσεγγίσει τις ΤΠΕ ως εργαλείο έρευνας και μέσο μάθησης,*
- *να καλλιεργήσει διαπολιτισμική συνείδηση και*
- *να εξασκηθεί στη γαλλική γλώσσα.*

Ειδικότερα, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής πρακτικής, αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες, σε **γνωστικό επίπεδο**, να είναι σε θέση:

- *να αναγνωρίζουν μεγάλους ζωγράφους και αντιπροσωπευτικά έργα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς,*
- *να περιγράφουν διάσημους πίνακες και να τους συσχετίζουν με αντίστοιχα καλλιτεχνικά ρεύματα και τεχνοτροπίες,*
- *να σχηματίζουν με ορθό τρόπο το αρσενικό και το θηλυκό γένος στη γαλλική γλώσσα και να τα χρησιμοποιούν κατάλληλα,*
- *να επιλέγουν το λεξιλόγιο και τις συντακτικές δομές που απαιτούνται για την περιγραφή προσώπων (πορτρέτο, φυσιογνωμία, προτερήματα και ελαττώματα, επαγγέλματα, ρούχα),*
- *να περιγράφουν σε γραπτό και προφορικό λόγο πορτρέτα ανδρών και γυναικών στη γαλλική γλώσσα.*

Επιπλέον, όσο αφορά στην απόκτηση **στάσεων και αξιών**, αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- *να εκτιμούν την τέχνη και να εκφράζουν ενδιαφέρον για τη ζωγραφική,*
- *να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στην ομάδα.*
- *Τέλος, σε επίπεδο **δεξιοτήτων**, οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν:*
- *να σχεδιάζουν χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά και διαφορετικές τεχνικές,*
- *να παράγουν τα δικά τους έργα τέχνης,*
- *να χειρίζονται ψηφιακά εργαλεία Web 2.0,*
- *να επιλέγουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες από το διαδίκτυο,*
- *να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδα, να παίρνουν πρωτοβουλίες,*

- *να ανταλλάσσουν απόψεις και εντυπώσεις για τους πίνακες ζωγραφικής.*

Δομή διαθεματικής διδασκαλίας

Η διαθεματική διδασκαλία στηρίχθηκε στις αρχές της ενεργητικής μάθησης η οποία περιλαμβάνει την παρατήρηση, τον διάλογο και την επικοινωνία, τη διερεύνηση και την ανακάλυψη, καθώς και τη συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, απαραίτητες για τη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας που διευκολύνει τη συνεργασία και συντελεί στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος.

Φάση 1: παρατήρηση των έργων τέχνης και διατύπωση υποθέσεων

Η διαθεματική διδασκαλία περιλάμβανε πέντε φάσεις. Στην πρώτη, φάση παρατήρησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες σε ομάδες των τριών ή των τεσσάρων είχαν μπροστά τους έναν πίνακα ζωγραφικής για τον παρατηρήσουν αρχικά και στη συνέχεια να απαντήσουν προφορικά στη γαλλική γλώσσα σε ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Παραθέτουμε κάποιες από αυτές: ποια σχέση μπορεί να ενώνει τα πρόσωπα, πώς είναι (περιγραφή της εξωτερικής τους εμφάνισης), τι φοράνε, ποια είναι η στάση τους, τι επάγγελμα μπορεί να κάνουν, πώς φαίνονται (συναισθήματα, χαρακτήρας) κ.ά. Η φάση αυτή, ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης πρότερων γνώσεων, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας γαλλικών (sensibilisation et production orale).

Φάση 2: διαδικτυακή αναζήτηση πληροφοριών για τα έργα τέχνης

Στη δεύτερη φάση, αυτή της αναζήτησης, καλέσαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες (σε ομάδες) να ανατρέξουν στο padlet που είχε ήδη δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς και τους ζητήσαμε, με βάση τις πληροφορίες που θα έβρισκαν εκεί, να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας με τα βασικά στοιχεία του πίνακα (καλλιτέχνης, εθνικότητα, τίτλος, ημερομηνία, καλλιτεχνικό ρεύμα) και κατόπιν να τον παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Στον συνεργατικό τοίχο, οι δύο εκπαιδευτικοί, των εικαστικών και της γαλλικής γλώσσας, είχαν αναρτήσει τους πίνακες ζωγραφικής και για τον καθένα, αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό κυρίως στην ελληνική γλώσσα (υπερσυνδέσμους από τη Wikipedia και άλλες σχετικές ιστοσελίδες, βίντεο YouTube κ.ά.). Έχοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών και των μαθητριών, ο στόχος μας δεν ήταν να δυσκολέψουμε τη δραστηριότητα παρέχοντας μεγάλο αριθμό πληροφοριών για κάθε έργο τέχνης, αλλά αντιθέτως να κατευθύνουμε τη διαδικτυακή αναζήτηση και να απλουστεύσουμε την ομαδική εργασία. Η φάση αυτή διήρκεσε 2 διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, παρουσία των δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν ρόλο καθοδηγητικό και συντονιστικό. Ειδικότερα με τις επεξηγήσεις και τα ερμηνευτικά σχόλια που παρείχε ο εκπαιδευτικός των εικαστικών, οι μαθητές.τριες μπόρεσαν να κατανοήσουν τα έργα και συγχρόνως να αξιολογήσουν τις υποθέσεις που είχαν αρχικά διατυπώσει για τα πρόσωπα που απεικονίζονταν.

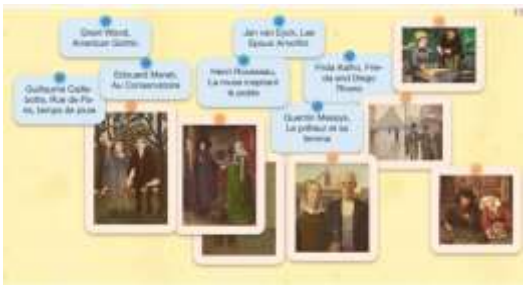
Εικόνα 2.Φύλλο εργασίας για κάθε πίνακα ζωγραφικής

Artiste Καλλιτέχνης	
Nationalité Εθνικότητα	
Date Ημερομηνία	
Titre Τίτλος	
Mouvement artistique Καλλιτεχνικό ρεύμα	

Φάση 3: ψηφιακές δραστηριότητες με θέμα τους πίνακες ζωγραφικής

Στην τρίτη φάση της διαθεματικής διδασκαλίας, υλοποιήθηκαν παιγνιώδεις διαδραστικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών, καλλιεργούν τη μνήμη, τη συγκέντρωση, οξύνουν την παρατηρητικότητα, στοχεύοντας στην εμπέδωση και την αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σταδίων. Οι δραστηριότητες αυτές περιλάμβαναν ασκήσεις αντιστοίχισης (πίνακα ζωγραφικής με τον τίτλο του), μνήμης- τύπου *memory* (ταίριασμα των προσώπων του πίνακα), χρονογραμμής των έργων τέχνης, παζλ. Για την ολοκλήρωση αυτών των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε το εργαστήριο πληροφορικής για μια διδακτική ώρα.

Εικόνα 3. Άσκηση αντιστοίχισης με το ψηφιακό εργαλείο https://learningapps.org/



Εικόνες 4, 5. Άσκηση τύπου memory (αριστερά) με το ψηφιακό εργαλείο https://learningapps.org/ και άσκηση χρονογραμμής των έργων τέχνης (δεξιά) με το ίδιο ψηφιακό εργαλείο https://learningapps.org/





Εικόνα 6. Δημιουργία πάζλ πίνακα ζωγραφικής με το ψηφιακό εργαλείο https://www.jigsawplanet.com/



Φάση 4: συμπλήρωση φύλλων εργασίας στα γαλλικά

Στην τέταρτη φάση, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξασκήθηκαν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στα γαλλικά (production écrite et orale). Αρχικά η κάθε ομάδα συμπλήρωσε το δικό της φύλλο εργασίας με τα στοιχεία που αφορούσαν στην εξωτερική εμφάνιση καθώς και στον χαρακτήρα των δύο προσώπων του πίνακα και στη συνέχεια το παρουσίασαν στην ολομέλεια. Τα φύλλα εργασίας ήταν αποθηκευμένα σε φάκελο σε κάθε υπολογιστή. Επιπλέον η ψηφιακή δραστηριότητα εύρεσης της σωστής απάντησης σύμφωνα με την εικόνα καθώς και το παιχνίδι *Μάντεψε ποιος* έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αλληλεπιδράσουν, να εξασκηθούν περαιτέρω στην περιγραφή προσώπων στα γαλλικά και να μάθουν διασκεδάζοντας. Για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων χρειάστηκαν δύο διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής.

Εικόνα 7. Δραστηριότητα εύρεσης σωστής απάντησης με το ψηφιακό εργαλείο https://learningapps.org/



Εικόνα 8. Παιχνίδι Μάντεψε ποιος;



Εικόνες 9,10. Αντιπροσωπευτικά φύλλα εργασίας



Φάση 5: δημιουργία έργων τέχνης από τους μαθητές και περιγραφή στη γαλλική γλώσσα

Τέλος, στη φάση της δημιουργίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν αρχικά στο μάθημα των εικαστικών (διάρκειας δύο διδακτικών ωρών) να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα τέχνης -πορτρέτα δύο ανθρώπων- και κατόπιν στο μάθημα των γαλλικών να τα παρουσιάσουν στην ξένη γλώσσα γραπτά αλλά και προφορικά. Ο εκπαιδευτικός των εικαστικών τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να χρησιμοποιήσουν υλικά, χρώματα και τεχνικές της αρεσκείας τους (ζωγραφική, κολλάζ, κ.ά.) και να

δημιουργήσουν τα δικά τους πρόσωπα τα οποία αφηγούνται, όπως και τα έργα τέχνης των μεγάλων καλλιτεχνών, τη δική τους ιστορία. Παραθέτουμε αντιπροσωπευτικά έργα των μαθητών.τριών.

Εικόνες 11, 12, 13, 14, 15, 16. Αντιπροσωπευτικά δείγματα από έργα μαθητών.τριών



Οι δύο τελευταίες διδακτικές ώρες αφιερώθηκαν στη γραπτή περιγραφή, στη γαλλική γλώσσα, των πορτρέτων που φιλοτέχνησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Μετά την ολοκλήρωση των έργων και την ανάρτησή τους στον χώρο της τάξης, οργανώθηκε μια παιγνιώδης αλλά δομημένη δραστηριότητα αντιστοίχισης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες διάβαζαν τις γραπτές περιγραφές και, αξιοποιώντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες και την παρατήρησή τους, εντόπιζαν το αντίστοιχο πορτρέτο. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην ενίσχυση της κατανόησης γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη της παραγωγής προφορικού λόγου στη ξένη γλώσσα, καθώς και στη σύνδεση της εικαστικής δημιουργίας με τη γλωσσική έκφραση, μέσα από μια ζωντανή και συνεργατική μάθηση. Παραθέτουμε εδώ δείγματα από τις καλλιτεχνικές δημιουργίες των μαθητών.τριών καθώς και τις αντίστοιχες παραγωγές γραπτού λόγου.

Εικόνες 17, 18. Αντιπροσωπευτικές παραγωγές λόγου των μαθητών.τριών





Αποτελέσματα εφαρμογής

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διαθεματικής διδασκαλίας διάρκειας 10 ωρών παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός ενεργούς συμμετοχής και συνεργασίας του μαθητικού κοινού. Από τις πρώτες διδακτικές ώρες φάνηκε πως η ανταπόκριση ήταν θετική. Από τις απαντήσεις που έδωσαν προφορικά στην τάξη, διαπιστώθηκε πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν με προσοχή τους πίνακες ζωγραφικής, διατύπωσαν πλήθος υποθέσεων για τα πρόσωπα, τη σχέση που τους ενώνει, την ιστορία που αφηγούνται. Ιδιαιτέρως όμως, οι διαδραστικές ψηφιακές δραστηριότητες, χάρη στον παιγνιώδη

χαρακτήρα τους, ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον τους. Από την ανάλυση των φύλλων εργασίας, προέκυψε ότι η πλειονότητα των μαθητών.τριών ανταποκρίθηκε επαρκώς στο ζητούμενο του γνωστικού αντικειμένου της γαλλικής γλώσσας που ήταν η εμπέδωση του απαραίτητου λεξιλογίου για την περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης, του χαρακτήρα και του επαγγέλματος των προσώπων. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από τα κείμενα της παραγωγής γραπτού λόγου στη γαλλική γλώσσα, αποσπάσματα των οποίων παραθέτουμε παραπάνω σε υπερσύνδεσμο. Κατά γενική ομολογία, οι μαθητές.τριες κινητοποιήθηκαν ακόμη περισσότερο όταν κλήθηκαν να φιλοτεχνήσουν τα δικά τους έργα τέχνης, τα οποία εκφράζουν την προσωπικότητά τους, αναδεικνύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου που τους δόθηκε στο τέλος της διαθεματικής διδασκαλίας διαπιστώθηκε ότι στο μαθητικό κοινό άρεσε η διασύνδεση των δύο γνωστικών αντικειμένων και ιδιαιτέρως οι φάσεις των δημιουργικών δραστηριοτήτων και των διαδικτυακών παιχνιδιών σε συνεργασία με την ομάδα. Παραδέχθηκαν ότι εξασκήθηκαν πολύ έως πάρα πολύ στην περιγραφή των πορτρέτων στη γαλλική γλώσσα και το σύνολο των μαθητών.τριών δήλωσε ότι θα ήθελε να επαναλαμβάνονται παρόμοια μαθήματα στο σχολείο. Από τα έργα τέχνης των μεγάλων καλλιτεχνών ξεχώρισαν κυρίως, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ο πίνακας *Frieda and Diego Rivera* της Frida Kahlo, το *American Gothic* του Grand Wood και το *Rue de Paris, temps de pluie* του Caillebotte.

Εικόνες 19, 20. Στιγμιότυπα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων



Κατά τη διάρκεια της διαθεματικής διδασκαλίας, υπήρξε επίσης στενή συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, την επιλογή του διδακτικού υλικού, τον συντονισμό των διδακτικών ωρών, τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Δυσκολίες εντοπίστηκαν στη διαχείριση του χρόνου (κάποιες δραστηριότητες ξεπέρασαν τον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο) καθώς και στον συντονισμό των ωρών των δύο γνωστικών αντικειμένων (γαλλικά-εικαστικά) στο σχολικό πλαίσιο δεδομένου των γνωστών προβλημάτων (απώλεια διδακτικών ωρών, μη-διαθεσιμότητα του εργαστηρίου πληροφορικής, ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός, κ.ά.).

Συζήτηση

Όπως προκύπτει από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, η διαθεματική διδασκαλία έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να μυηθούν στο χώρο της τέχνης γνωρίζοντας σπουδαία καλλιτεχνικά έργα, μεγάλους καλλιτέχνες, ρεύματα, τεχνοτροπίες, να εξασκήσουν τη μνήμη και να βελτιώσουν τις συνδυαστικές τους ικανότητες, να εκφραστούν δημιουργικά, να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στα γαλλικά (κατανόηση γραπτού και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), να διασκεδάσουν μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσοντας επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον και να υιοθετήσουν μια θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα.

Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών.τριών στη διαθεματική διδασκαλία ανέδειξε τη σημασία της σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων στην εκπαιδευτική πράξη, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις της βιβλιογραφίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι γνώσεις συνθέτονται μέσα από τη μάθηση, αναδομούνται, μετασχηματίζονται, επηρεάζονται από την τεχνολογία και μετατρέπονται σε δημιουργία. Η τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας και στην αύξηση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.τριών ενώ κάθε εικαστικό έργο αποτελεί αφορμή για περαιτέρω γλωσσική επικοινωνία (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011). «Τα παιδιά απολαμβάνουν να μιλούν για τα έργα τους ή να περιγράφουν εικαστικά έργα άλλων, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα εξιδεικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο» (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011: 63). Το παραγόμενο υλικό (εικαστικά έργα των μαθητών.τριών αλλά και οι παραγωγές γραπτού λόγου στη γαλλική γλώσσα) αποτελεί ένδειξη βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, αναδεικνύει τη συμβολή της τέχνης και τεκμηριώνει τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις. Επιπλέον η εφαρμογή της διαθεματικής διδασκαλίας συμβάλλει στη συστηματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της δράσης και την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2006). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf

Βάος, Α. (2015). *Εικαστική πράξη και εκπαίδευση. Διερευνώντας τα όρια της διδακτικής τέχνης.* Αθήνα: Τόπος.

Borgé, N. (2018). Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 15*(3). http://journals.openedition.org/rdlc/3365

Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Γραφάκου, Ε. και Λαμπίτση, Β. (2011). Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην Εκπαίδευση. Σε *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*: *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, *τ.Α*: Γενικό Μέρος: (σσ. 62-108), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Carnus, M.-F. (2010). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège. *Revue française de pédagogie, 173*, 19-40. https://journals.openedition.org/rfp/2521

Clément, C. (2002). *La nuit et l'été : Quelques propositions pour les quatre saisons* (Rapport remis à Jean-Jacques Aillagon, Ministre de la Culture et de la Communication). Ministère de la Culture et de la Communication. Consulté sur https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/024000628.pdf

Cloquet, I. (2017). L'Art au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère. Apprendre le français au travers de grands artistes de l'histoire de l'art. *Synergies France*, 11, 191-201. https://doaj.org/article/b0eb70207595471a946acdc378b4d30d

Δενδρινού, Β., Καραβά, Ε., Ζουγανέλη, Κ., Ζέππος, Δ., Χαρτζουλάκης, Β., Χρύσου, Μ., *et al*. (2014). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο: Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1906

Eisner, E.W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344. http://www.jstor.org/stable/41483337

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.

Gombrich**,** E. H. (2007). *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: MIET.

Κόκκος, Α. Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Σε Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ. 71–120). Αθήνα: Μεταίχμιο. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kisida, B. et LaPorte, A. (2021). The values of arts education. *Art for life's sake—The case for Arts Education.* American Academy of Arts and Sciences. Consulté sur https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/2021-Art-for-Lifes-Sake.pdf

Lafortune, J.-M. (2012). *La médiation culturelle : Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Μαλαφάντης, Κ. και Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (371-381). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/262943530_Gia_mia_poiotike_Ekpaideuse_Oi_Technes_sten_Ekpaideuse_kai_e_ennoia_tes_diaphoretikotetas_mesa_apo_ten_Techne_For_a_quality_education_the_Arts_in_Education_and_the_concept_of_diversity_through_Art

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Piaget, J. (1970). *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, Inc.

Σιμόγλου, Φ. (2024). Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στο μάθημα της γαλλικής ως ξένης γλώσσας: Μια διδακτική πρόταση. *Culture – Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, *4*(5), 72-82.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες: Μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003a). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003b). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/15aps_Galikon.pdf

Vygotsky, L. (1962). Thoughts and language. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2312/Gallika_A-Gymnasiou_html-empl/

https://www.ifocus.gr/magazine/editors-choice/2833-ti-einai-texni-tou-dimitri-mytara

https://www.jigsawplanet.com/

https://learningapps.org/createApp.php

https://padlet.com/

«Το Θέατρο ως Ετεροτοπία και χώρος του Συν-Είναι». Αναστοχαστική Μελέτη Περίπτωσης μιας διασχολικής θεατρικής σύμπραξης στο Ρέθυμνο

Μαρία Σκούπα
Θεατρολόγος- Ηθοποιός- Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής
Μένη Εμμανουηλίδου
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Επισκοπής
Χριστίνα Λαμπρινού
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Ρουσσοσπιτίου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά το θέατρο ως προνομιακό χώρο του Συν-Είναι και ως Ετεροτοπία, εντός του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, εστιάζοντας σε μια διασχολική θεατρική σύμπραξη τριών δημοτικών σχολείων του νομού Ρεθύμνου. Σκοπός της είναι να αναδείξει πώς η κοινή θεατρική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει ως ουδός πυροδότησης, εντός της καθημερινότητας του σχολείου, απελευθερώνοντας και μεταλαμπαδεύοντας κύματα δημιουργικής αλληλεπίδρασης, συνεργατικής κουλτούρας, μετασχηματισμού και διεύρυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εργασία οργανώνεται ως θεωρητικά πλαισιωμένη αναστοχαστική μελέτη περίπτωσης της δράσης «Αριστοφάνης για Όλους - Αριστοφάνης με Όλους», η οποία υλοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2024, με τη συμμετοχή τριών σχολικών μονάδων, 230 μαθητών, 70 εκπαιδευτικών, των Συλλόγων Γονέων και τοπικών φορέων. Η ανάλυση στηρίζεται στο υλικό του σχεδιασμού και της υλοποίησης της δράσης, στη συμμετοχική παρατήρηση της θεατρολόγου και στον παιδαγωγικό αναστοχασμό, που προέκυψε κατά την προετοιμασία και την παρουσίαση της παράστασης. Υποστηρίζεται ότι η θεατρική διαδικασία αναμόρφωσε την καθημερινή σχολική κανονικότητα, ενεργοποίησε σχέσεις συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικής κοινότητας και μετέτρεψε τη θεατρική εμπειρία σε μηχανισμό μάθησης. Συμπερασματικά, προτείνεται ότι το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως τόπος συνύπαρξης, συν-παρουσίας, επανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής εμπειρίας και διεύρυνσης των ορίων της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Θέατρο, Εκπαίδευση, Συν-Είναι, Ετεροτοπία, Διασχολική Συνεργασία

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει την παιδαγωγική του θεάτρου μέσα από δύο φιλοσοφικούς άξονες: Ο πρώτος είναι η χαϊντεγγεριανή έννοια του Συν - Είναι (Mitsein), η οποία φωτίζει οντολογικά την ανθρώπινη ύπαρξη, όχι ως αυτάρκη μονάδα, αλλά ως «είναι - μαζί» και πάντοτε με τους άλλους (Heidegger, 1978). Ο δεύτερος είναι η φουκωική έννοια της Ετεροτοπίας, που επιτρέπει να νοηθεί το θέατρο ως πραγματικός, αλλά «άλλος» τόπος, στον οποίο ο κόσμος αναδημιουργείται (Foucault, 1986).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η έννοια του Συν-Είναι αναφέρεται στη δημιουργική συνύπαρξη των υποκειμένων μέσα σε μια κοινότητα μάθησης, όπου άτομο και ομάδα συνδιαμορφώνουν βιωματικά τη γνώση και την εμπειρία. Αντίστοιχα η λειτουργία του θεάτρου ως Ετεροτοπία, μπορεί να μεταμορφώσει τη μάθηση σε εμπειρία ελευθερίας, δημιουργίας και κριτικής σκέψης. Οι ετεροτοπίες, με τη φουκωική έννοια, έχουν το χαρακτηριστικό ότι φιλοξενούν το «άλλο», το μη κανονιστικό, το εν δυνάμει

μετασχηματιστικό. Το θέατρο στο σχολείο λειτουργεί ως ετεροτοπική ζώνη, εντός της οποίας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η ατομική και συλλογική ευθύνη, η αποδοχή της ετερότητας και η δημιουργική επανανοηματοδότηση του κόσμου.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται: α) με ποιους τρόπους μια κοινή θεατρική δράση ενεργοποίησε σχέσεις συνεργασίας, συν-παρουσίας και συμμετοχικότητας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινότητας β) πώς η θεατρική διαδικασία διεύρυνε τα όρια της σχολικής καθημερινότητας και μετέτρεψε τη μάθηση σε κοινό βιωμένο γεγονός και γ) ποιες παιδαγωγικές ενδείξεις και εκπαιδευτικά οφέλη προέκυψαν.

Για να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, η εργασία οργανώνεται ως θεωρητικά πλαισιωμένη αναστοχαστική μελέτη περίπτωσης της δράσης «Αριστοφάνης για Όλους - Αριστοφάνης με Όλους», η οποία πραγματοποιήθηκε με τη σύμπραξη τριών δημοτικών σχολείων: Επισκοπής, Γωνιάς και Ρουσσοσπιτίου και κορυφώθηκε τον Ιούνιο του 2024 στο Θέατρο Ερωφίλη, στο Ρέθυμνο. Η μελέτη επιχειρεί να κατανοήσει ερμηνευτικά ένα σύνθετο θεατροπαιδαγωγικό γεγονός και να αναδείξει τη σημασία του για τον στοχασμό γύρω από θέατρο στην εκπαίδευση.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΠΡΟΤΑΓΜΑΤΑ

1.Το Θέατρο ως χώρος του Συν-Είναι

Η συνεισφορά του θεάτρου στο σύγχρονο σχολείο συνίσταται, εκτός των άλλων, στην προσπάθεια επανοριοθέτησης των φιλοσοφικών περιγραμμάτων της ίδιας της εκπαίδευσης, η οποία καλείται να κρατήσει στα χέρια της ένα νέο είδος άνθρωπου, η μελλοντική ταυτότητα του οποίου ήδη τίθεται ως ερώτημα. Στον σύγχρονο μετά-ψηφιακό κόσμο η εκπαιδευτική διαδικασία έρχεται αντιμέτωπη με οντολογικές ελλείψεις, υπαρξιακές μετατοπίσεις, κρίσεις και κενά, τα οποία δεν εξαντλούνται σε ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων, παιδαγωγικών μεθόδων ή εκπαιδευτικών εργαλείων. Πρόκειται για προβληματισμούς, που αφορούν τόσο στον τρόπο, με τον οποίο νοείται ο ίδιος ο άνθρωπος ως άνθρωπος, αλλά και ως υποκείμενο της μάθησης, όσο και στις βάσεις, πάνω στις οποίες επανοικοδομείται το νόημα της εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή. Το θεμελιώδες ερώτημα δεν είναι πλέον *το πώς,* ούτε το τι μαθαίνουμε, δεν αφορά στις δεξιότητες, ούτε στις γνώσεις, αλλά στο *τι είδους ύπαρξη* καλείται να διαχειριστεί και να συγκροτήσει το σχολείο, σε έναν μετά-ψηφιακό κόσμο, όπου η παρουσία του Εαυτού και του Άλλου δε θεωρούνται πλέον προαπαιτούμενα, ανάμεσα στις πολυπλεγματικές ροές της ψηφιακότητας.

Ο μοντέρνος άνθρωπος είναι ένας σολιψιστής, παραδομένος στις ισχυρότατες δυνατότητες της νέας τεχνολογίας, αποκλεισμένος στο Εγώ του κι επικεντρωμένος στη δημιουργία εξατομικευμένων κόσμων. Έχοντας αφήσει στην άκρη το κεντρικό ζητούμενο της ζωής, όπως ίσχυε τουλάχιστον μέχρι τώρα, δηλαδή τον Άλλον και την επιθυμία του Άλλου, βιώνει μια εγωτιστική ικανοποίηση, απομονωμένος σε ιδιωτικούς και προς ατομική κατανάλωση κόσμους, από όπου παρατηρεί με άγχος το Εγώ του. Στο σημείο αυτό αναδύονται έντονα τα ερωτήματα της σχέσης με τον Άλλον, της φιλίας, των κοινωνικών επαφών και του Συν-Είναι, ως κεντρικά σημεία της κατασκευής του Εαυτού. Πυρήνας του εν λόγω προβληματισμού αποτελεί το γεγονός ότι η διαμόρφωση μιας προσωπικότητας δεν μπορεί να συντελεστεί σε καμία περίπτωση χωρίς το στοιχείο του Άλλου. Η ψηφιακή δικτύωση δεν αντικαθιστά τη γλυπτική του εαυτού, τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι διαμορφώνουν τον Εαυτό τους, αλλά και μετασχηματίζονται, προκειμένου να δημιουργήσουν, αυτό που παλιότερα ονομαζόταν «βίος». Αυτό που διακυβεύεται εδώ είναι η οντολογία της εμπειρίας. Γι αυτό το θέατρο είναι *πιο «alive» από την ίδια τη ζωή.* Γιατί χωρίς τη συν-παρουσία, δεν υπάρχει. Γιατί ανήκει κατεξοχήν στον χαϊντεγγεριανό χώρο

του Συν-Είναι (Mitsein). Γιατί εντός της θεατρικής εμπειρίας δεν μπορεί κανείς να κάνει «delete», ούτε να υπάρξει χωρίς τον Άλλον (Heidegger, 1978).

Στο θέατρο δεν υπάρχει εξατομίκευση. Η εξατομίκευση είναι πάντα μια συν-εξατομίκευση, όπου ο Εαυτός προκύπτει μέσα από την πρωτογενή σχέση με τον Άλλον. Στο θέατρο, ο Εαυτός δεν είναι ούτε αυτόνομος, ούτε αυτοτελής, αλλά ένα υποκείμενο υπό ετερότητα, που υποβάλλεται στο κάλεσμα του Άλλου. Δεν είναι μια στατική οντότητα, αλλά μια δυναμική διαδικασία, που «απαντά» σε μια «αίτηση», προερχόμενη από τον Άλλον. Είναι μια τομή από επιρροές, φωνές κι ανεπεξέργαστα ίχνη του Άλλου.

Το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως οντολογική αντίσταση στην αποπροσωποποίηση της ψηφιακής εποχής, ως ανθρωπολογικό αντίβαρο κι ενδυνάμωση του «ανθρώπινου», καλλιεργώντας, μέσω της κοινής θεατρικής εμπειρίας, τη γνώση, που αναδύεται από την παρουσία, την αλληλεπίδραση και τη σωματική συνύπαρξη, τη σχέση με τον Άλλον. Στο ίδιο πλαίσιο, ενισχύει την κριτική και δημιουργική σκέψη, επιτρέποντας τη δημιουργία νέων αφηγήσεων, που επανονηματοδοτούν τον κόσμο (Μάμαλη & Παπαδόπουλος, 2019).

2.Το Θέατρο ως Ετεροτοπία

Στο θέατρο οι εκτατές διαστάσεις δεν είναι συμπαγείς κι ενιαίες, αλλά διαθέτουν ροϊκότητα. Ο χώρος κι ο χρόνος επί σκηνής διαστέλλονται, και, πολλαπλασιάζοντας τις εσωτερικές διαστάσεις τους, διανοίγονται σε πολύπλοκες πτυχώσεις. Το θέατρο στο σχολείο λειτουργεί ως ετεροτοπία, που φιλοξενεί το «άλλο», το μη κανονιστικό, το εν δυνάμει μετασχηματιστικό. Στην ουσία πρόκειται για έναν αντί-τόπο, ο οποίος, είναι πραγματικός, όχι ουτοπικός, που συνδέεται με την εκτατικότητα του Είναι, με τον τόπο του Άλλου. (Foucault, 1986).

Η θεατρική σκηνή, ως ετεροτοπία, συνιστά μια παράξενη μεσαία ζώνη, στο όριο μεταξύ ζωής και τέχνης, στο μεταίχμιο του πραγματικού και μη πραγματικού, όπου δύναται να αναπαρίσταται, να αμφισβητείται και να αντιστρέφεται η πραγματικότητα. Η σκηνή του θεάτρου στο σχολείο, είναι μια σημαίνουσα ενική τοποθεσία με ενεργοποιημένη δύναμη, μια ετεροτοπία, η οποία συνεχώς ανασημασιοδοτείται. Είναι ο διαφορετικός εκείνος βιούμενος τόπος, εντός του οποίου, και δια του οποίου, κατασκευάζονται μυθοπλαστικοί τόποι και φανταστικές σχέσεις. Είναι ο τόπος, ο οποίος επιτρέπει στα παιδιά, είτε ως συμμετέχοντες είτε ως θεατές, να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους εντός του κοινωνικού πλαισίου και, λειτουργώντας, μέσω του αναστοχασμού και της αυτοπαρατήρησης, σε ένα μεταθεατρικό επίπεδο, να ανακατασκευάσουν αυτό, που θεωρούσαν μέχρι τότε ότι αντιπροσωπεύουν, να μεταστραφούν, να αλλάξουν. Ο πραγματικός χώρος, η ζωή, η κοινωνία, ο κόσμος, επομένως, δεν είναι τετελεσμένα και αναλλοίωτα, αφού μπορεί να ανακατασκευαστούν και τα χαρακτηριστικά τους να αντιστραφούν (Λενανάκης, 2008).

Η ετεροτοπική σκηνή διαθέτει τη δύναμη της αναγέννησης, μέσω της εσωτερίκευσης του κόσμου, της διύλισης, της ίασης και της αναδημιουργίας του. Όλες οι ετεροτοπίες, ως ανοιχτά συστήματα νοήματος, κρύβουν μέσα τους μια λανθάνουσα σκηνή, μια περιοχή πέραν του αληθούς και του ψευδούς. Έναν τόπο, που υπερβαίνει τα αντιθετικά όρια πραγματικότητας και ψευδαίσθησης (Πεφάνης, 2013).

Μέσα στον πολύβουο και χαρούμενο παιδικό κόσμο, που αντιπροσωπεύει το θέατρο στο σχολείο, η ετεροτοπία της σκηνής καθορίζεται όχι ως παραστασιακός, αλλά ως αναγεννητικός τόπος, που ωθεί τα παιδιά, να σκεφτούν τη ζωή τους και τον κόσμο, εκπαιδεύοντας το βλέμμα τους σε νέες οπτικές της πραγματικότητας. Το παιδί στο σχολείο φέρει ένα σώμα-σκηνή, συνιστώντας ένα αρχι-θέατρο, το οποίο παραπέμπει σε ένα άνοιγμα και μια εξωστρέφεια, σε μια ενθαδική επιτελεστικότητα, που καθίσταται πεδίο έρευνας εντός του «Είναι», αλλά και μιας μορφής, που μπορεί να λειτουργήσει ως παραστατική

προέκταση του «Είναι», η οποία εκτίνεται πέραν από τον Εαυτό, στη δημιουργία νέων κόσμων (Merleau-Ponty, 2016).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑΤΑ

1. Εκπαίδευση και Θέατρο

Παρόλο που το παιδαγωγικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό πνεύμα θεωρητικά έχουν αλλάξει, στην πράξη οι μαθητές έχουν μάλλον λίγες ευκαιρίες να εκφράσουν τον τρόπο, που αντιλαμβάνονται τη ζωή, να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μάθηση ακόμα και τώρα γίνεται αντιληπτή ως πρόσκτηση μιας γνώσης, ως ιδιοποίηση ενός διανοητικού περιεχομένου. Εδώ έρχεται το θέατρο να συνδράμει την εκπαίδευση διότι, όπως αναφέρει ο Dewey (1938) «Μόνο ότι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις κι αυτό ενσωματώνεις στη ζωή και το χαρακτήρα σου».

Στις νέες, καινοτόμες, πολυαισθητηριακές, δημιουργικές και πολύτεχνες μεθόδους διδασκαλίας, πρωταγωνιστεί το θέατρο κι ο μορφοπαιδευτικός του ρόλος. Οι Piaget (1966), Vygotsky (1978) και Bruner (1996) τονίζουν ότι για να επέλθει μετασχηματισμός, εννοιολογική αλλαγή και τελικά ουσιαστική αλλαγή στο μαθητή, πρέπει να οικοδομεί τη γνώση μέσω της ενεργούς συμμετοχής, αλλάζοντας αντιλήψεις δια της αλληλεπίδρασης με τον περιβάλλοντα κόσμο και τους συνομηλίκους. Το θέατρο αποτελεί κατεξοχήν πεδίο αλληλοεπίδρασης, επικοινωνίας και ενεργούς συμμετοχής, διότι, χωρίς αυτά τα τρία, δεν υφίσταται και το ίδιο ως καλλιτεχνικό γεγονός.

Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, καλείται να προετοιμάσει τους αυριανούς netizens (διαδικτυακούς πολίτες), διατηρώντας ενεργή τη σωματική συνιστώσα και άρα το αίτημα για ολιστική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας πως η γνώση είναι ενσώματη (embodied cognition) και το σώμα έλλογο - σκεπτόμενο. Η μάθηση, επομένως, δεν είναι μόνο νοητική αναπαράσταση αλλά και βιωμένη, ενσώματη εμπειρία (Shapiro & Stolz, 2019; Jusslin et al., 2022).

Οι έννοιες είναι κατά βάση βιωματικές και οι βιωματικές καταστάσεις λειτουργούν ως μήτρες γένεσης εννοιών. Το σώμα αποτελεί το υλικό μέσο πραγμάτωσης του Εαυτού, τόπο βίωσης συναισθημάτων και εμπειριών, αλλά και έκφρασης επικοινωνιακών ενεργημάτων. Είναι ένα γίγνεσθαι σε διαρκή ροή, που κινείται και συγκινείται. Ο Πουρκός (2008) τονίζει ότι ο ενσώματος νους μας υποχρεώνει να επανεξετάσουμε μοντέλα μάθησης, που αγνοούν τη βιωμένη εμπειρία. Αντίστοιχα, οι Παπαδόπουλος και Μάμαλη (2021) δείχνουν ότι το θέατρο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν σύνθετες κι αφηρημένες έννοιες, ακριβώς επειδή τις διαμεσολαβεί ενσώματα. Η σημασία αυτής της παρατήρησης είναι μεγάλη: το θέατρο δεν συμβάλλει μόνο στη συναισθηματική ή κοινωνική ανάπτυξη, αλλά και στη γνωστική κατανόηση.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι νευροεπιστήμονες, μέσω απεικονιστικών μελετών του εγκεφάλου, διαπίστωσαν ότι, κατά τη βίωση της θεατρικής εμπειρίας, παρατηρούνται αυξημένες ροές αίματος στις δομές του εγκεφάλου. Εκεί δραστηριοποιούνται οι κατοπτρικοί νευρώνες, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποκωδικοποίηση, νοηματοδότηση και κατανόηση του συνόλου των ερεθισμάτων. Σύμφωνα με τον E. Jensen (2005), τα παιχνίδια ρόλων ενεργοποιούν την έκκριση του νευροπεπτιδίου BDNF, μιας φυσικής ουσίας, που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του γνωστικού παράγοντα. Ο BDNF δραστηριοποιείται στον ιππόκαμπο, στον φλοιό και στον πρόσθιο εγκέφαλο, περιοχές ζωτικής σημασίας για τη μάθηση, τη μνήμη και την ανώτερη σκέψη, ενώ η δράση του φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μακροχρόνια μνήμη.

Η έρευνα των Jusslin et al. (2022) έχει δείξει ότι οι ενσώματες προσεγγίσεις στη μάθηση ευνοούν τη συμμετοχή, τη μνήμη, την κατανόηση και τη σύνδεση της γλωσσικής με τη σωματική και συναισθηματική εμπειρία. Δεδομένου ότι το σώμα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη μάθηση, και τέτοια μάθηση μπορεί να υπηρετηθεί αποτελεσματικά από το θέατρο, φανερώνεται ότι η θεατρική παιδεία, συνιστά αναγκαίο συμπλήρωμα στην ολοένα και πιο «αποσωματοποιημένη» διαδικασία αγωγής στην τυπική εκπαίδευση. (Παπαδόπουλος, 2006)

Η διεθνής έρευνα προσφέρει επιπλέον τεκμήρια για τις κοινωνικοσυναισθηματικές δυνατότητες της θεατρικής παιδείας. Η μελέτη των Celume et al. (2020) έδειξε ότι ένα πρόγραμμα drama pedagogy training μπορεί να ενισχύσει τη θεωρία του νου και τη συνεργατική συμπεριφορά των παιδιών. Η μετά-ανάλυση των Lewandowska et al. (2023) κατέληξε ότι οι θεατρικές παρεμβάσεις έχουν, συνολικά, θετική επίδραση σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Παράλληλα, η πρόσφατη παρέμβαση των Armesto Arias et al. (2025) κατέγραψε θετικές ενδείξεις για την ανάπτυξη πτυχών της συναισθηματικής νοημοσύνης από την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο σχολείο.

Την άποψη αυτή ενστερνίζεται και ο κύριος εκφραστής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, Howard *Gardner (2004), όταν τονίζει τη σημασία του θεάτρου στην ανάπτυξη των πολλαπλών ειδών νοημοσύνης. Ο Gardner θεωρεί το σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται κυρίως στην καλλιέργεια της* γλωσσικής και λογικομαθηματικής ευφυΐας, ένοχο κι ανεπαρκές, όσον δεν αφορά στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. *Το θέατρο ως σύνθετη τέχνη-παμμουσία τεχνών καλλιεργεί την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται και να παρακολουθεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, να είναι σε θέση να τα διακρίνει και να αξιοποιεί την πληροφορία αυτή ως οδηγό στη σκέψη και τη δράση του (Γραμματάς, 2004).*

Η γνώση σήμερα οφείλει να προσφέρεται πολυαισθητηριακά και σε πολλαπλά επίπεδα. Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές με την ενεργοποίηση των αισθήσεων, της φαντασίας, της σκέψης, του λόγου και των συναισθημάτων, προσφέρουν ένα ευρύ και πολυδιάστατο φάσμα ολιστικής ανάπτυξης και πολυεπίπεδης καλλιέργειας των ικανοτήτων του παιδιού. Μέσω του θεάτρου το παιδί αγγίζει την αλήθεια της δημιουργίας, στην οποία αναφέρεται ο Νίτσε, δηλαδή δοκιμάζει «να ζει και να ενεργεί σε άλλα σώματα και άλλες ψυχές» (Τσιάρας, 2007).

2.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, ο κεντρικός σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο μια συγκεκριμένη διασχολική θεατρική σύμπραξη, μπορεί φωτίσει βασικά θεωρητικά ζητήματα γύρω από τη σημασία της θεατρικής παιδείας. Ταυτόχρονα, δημιουργεί ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, που καθιστά την περίπτωση του Ρεθύμνου, όχι απλώς περιγραφικό παράδειγμα, αλλά συμβολή σε έναν ευρύτερο διάλογο για τη θεατρική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:
1. Με ποιους τρόπους η διασχολική θεατρική σύμπραξη διαμόρφωσε συνθήκες συν-παρουσίας και συνεργασίας;
2. Πώς η θεατρική διαδικασία λειτούργησε ως ετεροτοπία εντός του σχολείου, δηλαδή ως χώρος, όπου αναστέλλονται και αναδιατάσσονται οι συνήθεις παιδαγωγικές και κοινωνικές συμβάσεις;
3.Ποιες παιδαγωγικές ενδείξεις αναδύθηκαν ως προς τη συμμετοχή των μαθητών;
4. Με ποιους τρόπους μπορεί να αξιολογηθεί συστηματικότερα στο μέλλον μια ανάλογη παρέμβαση;

3.Μεθοδολογία

Η εργασία οργανώνεται ως θεωρητικά πλαισιωμένη αναστοχαστική μελέτη περίπτωσης, επειδή το αντικείμενο της έρευνας είναι ένα οριοθετημένο παιδαγωγικό γεγονός με έντονη πολυπλοκότητα: μια διασχολική θεατρική δράση, στην οποία συμμετείχαν πολλοί φορείς, πολλαπλοί ρόλοι και διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικής εμπλοκής. Πρόκειται για μια ποιοτική, αναστοχαστική κι ερμηνευτική

προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση της παιδαγωγικής σημασίας του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Επιπλέον το κεντρικό πρόσωπο της δράσης, η θεατρολόγος των σχολείων, είναι άμεσα εμπλεκόμενη και άρα μη αποστασιοποιημένη.

Το υλικό της παρούσας ανάλυσης συγκροτείται από τέσσερις βασικές πηγές: α) την περιγραφή του σχεδιασμού και της υλοποίησης της δράσης β) τη συμμετοχική παρατήρηση της θεατρολόγου κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, των προβών και της τελικής παρουσίασης γ) τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, που προέκυψε μέσα από τη συνεργασία με τις διευθύνσεις και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και δ) τα οργανωτικά και συμμετοχικά δεδομένα του εγχειρήματος, όπως η έκταση της εμπλοκής, οι μορφές συνεργασίας και η δικτύωση με την κοινότητα. Το υλικό αντιμετωπίζεται ως πεδίο ερμηνείας, στο οποίο αναζητούνται οι παιδαγωγικές ποιότητες της δράσης.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

«Αριστοφάνης για Όλους –Αριστοφάνης με Όλους»

Τον Ιούνιο του 2024, λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους, στο Θέατρο Ερωφίλη, στο κάστρο της Φορτέτζας, τρία Δημοτικά Σχολεία του νομού Ρεθύμνου, συνέπραξαν, ενώνοντας τις δυνάμεις τους και, από κοινού, παρουσίασαν τη θεατρική παράσταση: «Αριστοφάνης για Όλους – Αριστοφάνης με Όλους», υπό την ομπρέλα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και την καθοδήγηση της κοινής, και στα τρία σχολεία, θεατρολόγου. Το σπονδυλωτό έργο συνδιοργανώθηκε και από τα τρία σχολεία και περιλάμβανε τις κωμωδίες του Αριστοφάνη: ΕΙΡΗΝΗ, ΑΧΑΡΝΗΣ, ΟΡΝΙΘΕΣ και ΠΛΟΥΤΟ, σε διασκευή και διδασκαλία, Μαρίας Σκούπα και μουσική, Νίκου Χατζηελευθερίου. Στην παράσταση συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όλων των τάξεων και των τριών σχολείων, ακόμα και των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων, στις οποίες το μάθημα του θεάτρου, από το 2016, δε διδάσκεται. Πήραν μέρος τα Δημοτικά Σχολεία: Επισκοπής - υπό την διεύθυνση της Μένης Εμμανουηλίδου, Γωνιάς – υπό τη διεύθυνση της Μαρίας Χατζάκη και Ρουσσοσπιτίου – υπό τη διεύθυνση της Χριστίνας Λαμπρινού, 230 Μαθητές, 70 Εκπαιδευτικοί, οι 3 Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων των αντίστοιχων σχολείων, οι Πολιτιστικοί Σύλλογοι των περιοχών, ο Δήμος και η Περιφέρεια Ρεθύμνου.

1. Η γένεση της διασχολικής ιδέας

Η συγκεκριμένη θεατρική δράση δεν προέκυψε ως απλό σχέδιο πολιτιστικής εκδήλωσης, αλλά ως αποτέλεσμα σταδιακής ωρίμανσης και δημιουργικών συζητήσεων γύρω από τη θεατρική αγωγή, μέσα στην καθημερινότητα των σχολείων. Με τον καιρό αναδείχθηκε η ανάγκη για μια μεγαλύτερη συνάντηση: μια δράση, που να υπερβαίνει τα στενά όρια της τάξης, να εμπλέκει περισσότερους μαθητές και να επιτρέπει στα σχολεία να συνομιλήσουν μεταξύ τους, αποδεικνύοντας ότι το μάθημα του θεάτρου είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως πυρήνας, γύρω από τον οποίο μπορεί να αρθρωθεί μια ευρύτερη παιδαγωγική και πολιτιστική κινητοποίηση.

Η επιλογή του Αριστοφάνη δεν ήταν μόνο αισθητική αλλά βαθιά παιδαγωγική. Από τη μία πλευρά, τα έργα του προσφέρουν πλούσιο υλικό για συλλογική δράση, χιούμορ και πολυπρόσωπες σκηνές, επιτρέποντας την ένταξη πολλών μαθητών, διαφορετικών ηλικιακών ομάδων κι από την άλλη, οι θεματικοί πυρήνες των έργων του επιτρέπουν να προσεγγιστούν προβλήματα του κοινού βίου.

2. Οργάνωση της συνεργασίας και καταμερισμός ρόλων

Η πραγμάτωση της κοινής δράσης απαιτούσε υψηλό βαθμό οργάνωσης: επιμερισμό ευθυνών, διαχείριση του χρόνου, συνεργασία ανάμεσα σε πολλούς ενήλικες και παιδιά, υποστήριξη των πιο διστακτικών, διαρκείς αναπροσαρμογές κι ευελιξία. Καταλυτική υπήρξε η αφοσίωση όλων των

εκπαιδευτικών στο εγχείρημα, καθώς και η συντονισμένη συνεργασία με τη θεατρολόγο, ως υπεύθυνης σχεδιασμού της όλης δράσης, δεδομένου ότι το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είναι μονόωρο και διδάσκεται μόνο μέχρι την Δ΄ τάξη, οπότε η φυσική παρουσία της στο σχολείο ήταν περιορισμένη. Η κουλτούρα συνεργασίας, που αναπτύχθηκε μεταξύ των δασκάλων, επεκτάθηκε και σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής και εμπεδώθηκε ως φιλοσοφία.

Οι διευθύνσεις των σχολείων αγκάλιασαν το κοινό όραμα, νομιμοποίησαν παιδαγωγικά το εγχείρημα, διευκόλυναν το συντονισμό των εκπαιδευτικών και δημιούργησαν κλίμα εμπιστοσύνης. Η θεατρική δράση έγινε υπόθεση όλου του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων δεν περιορίστηκαν σε επικουρική συμμετοχή, αλλά λειτούργησαν ως κρίκοι ενός ευρύτερου υποστηρικτικού δικτύου, δημιουργώντας συνθήκες διεπιστημονικότητας: συνέβαλαν στην προετοιμασία, στις πρόβες, στη συνδιαχείριση μαθητών, στην οργανωτική μέριμνα.

Το στοιχείο αυτό έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία. Σε πολλές σχολικές πρακτικές, η θεατρική αγωγή απομονώνεται ως δραστηριότητα ενός μόνο εκπαιδευτικού. Εδώ η ίδια η σχολική μονάδα βίωσε μια μετατόπιση: από άθροισμα παράλληλων λειτουργιών σε κοινότητα έργου.

3. Η θεατρική διαδικασία ως πεδίο μάθησης

Η κοινή θεατρική εμπειρία μετασχημάτισε το περιβάλλον του σχολείου σε ζωντανή πηγή μάθησης. Το ένα σχολείο έμαθε από το άλλο, ο ένας εκπαιδευτικός έμαθε από τον άλλον, ο ένας μαθητής έμαθε από τον άλλον και όλοι μαζί μάθαμε από το θέατρο.

Το θέατρο εμπλούτισε με ένα ευρύτερο πλαίσιο τεχνικών και μεθόδων και ενέπνευσε την εκπαιδευτική διαδικασία, συνολικά, προς μία πιο ανοιχτή προσέγγιση, γονιμοποιώντας και μεταμορφώνοντας όλο το κλίμα και το πνεύμα του σχολείου. Λειτούργησε ως ουδός πυροδότησης ενός καλλιτεχνικού γίγνεσθαι, που, ξεκινώντας από μια ιδέα και μία απόφαση, απελευθέρωσε ενέργεια, η οποία πολλαπλασιάστηκε, μεταλαμπαδεύτηκε και πλημμύρισε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, φανερώνοντας ποικίλες διακλαδώσεις συμμετοχικότητας και πολυδιάστατες διανοίξεις επικοινωνίας, που αφορούσαν:

Στη σχέση του παιδιού με τον εαυτό του, στη σχέση του παιδιού με τον θεατρικό, φανταστικό Άλλον - το ρόλο, στη σχέση του παιδιού με τον πραγματικό Άλλον - το συνομήλικο, αλλά και στη σχέση του με το δάσκαλο, το γονέα, το θεατή. Στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών άλλων τμημάτων και άλλων τάξεων από το ίδιο ή από διαφορετικά σχολεία, της ίδιας ή διαφορετικής περιοχής, ερχόμενοι σε επαφή με νέες ομάδες, διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, νοοτροπίες, συνήθειες και πολιτισμικές ταυτότητες.

Οι μαθητές δεν λειτούργησαν ως παθητικοί εκτελεστές οδηγιών. Η ίδια η προετοιμασία έδινε στα παιδιά χώρο να επεξεργάζονται εκφραστικές επιλογές, να αναζητούν τον τρόπο της παρουσίας τους, να δοκιμάζουν τις αποχρώσεις της σκηνικής τους συμμετοχής. Η θεατρική πράξη αναδείχθηκε σε διαδικασία καθοδηγούμενης συνδημιουργίας. Το παιδί αντιλήφθηκε ότι δεν ήταν απλώς φορέας μιας οδηγίας, αλλά πρόσωπο, που συνεισέφερε σε ένα κοινό καλλιτεχνικό γεγονός, με ευθύνη, επιμονή, ετοιμότητα ώστε να αναλάβει ρόλο μέσα στην ομάδα και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του.

Το γεγονός ότι στην παράσταση συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, όλων των τάξεων, μετέτρεψε τη θεατρική δράση από επιλεκτική δραστηριότητα ορισμένων παιδιών σε συλλογικό δικαίωμα συμμετοχής, που καθιερώνει το θέατρο ως κοινό μορφωτικό αγαθό. Το μήνυμα ήταν σαφές: όλοι έχουν θέση στη σκηνή του κοινού έργου. Η εμπειρία αυτή έφερε τους μαθητές σε επαφή με μια μορφή εργασίας, που στηρίζεται στην αλληλεξάρτηση κι έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, διότι σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν ακολουθεί απλώς τη μάθηση, αλλά τη γεννά και τη στηρίζει.

Η διασχολική σύμπραξη λειτούργησε κι ως εμπειρία επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων, η ανάγκη συντονισμού κι η κοινή ευθύνη για το αποτέλεσμα, δημιούργησαν μια κοινότητα μάθησης κι έναν χώρο αμοιβαίας, άτυπης, αλλά ουσιαστικής, ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ο ένας εκπαιδευτικός παρατηρούσε τον άλλον, αντλούσε ιδέες, συζητούσε πρακτικές λύσεις, αναθεωρούσε αντιλήψεις για την οργάνωση, την παιδαγωγική διαχείριση της ομάδας και την αξιοποίηση καλλιτεχνικών μεθόδων. Έτσι το θέατρο αναμόρφωσε τη συλλογική παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου.

6. Η διεύρυνση της σχολικής κοινότητας

Η θεατρική σύμπραξη λειτούργησε και ως μηχανισμός διεύρυνσης της σχολικής κοινότητας. Οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων των τριών σχολείων, οι εθελοντικές ομάδες, που βοήθησαν, οι μεμονωμένοι γονείς, που κινητοποιήθηκαν, βίωσαν το σχολείο ως ένα φιλόξενο χώρο δημιουργικής συνεργασίας, αποδεικνύοντας ότι το δίκτυο των τριών «μικρών με μεγάλα όνειρα σχολείων» παρέμενε ένα ζωντανό κι ενεργό κύτταρο της ευρύτερης κοινωνίας.

Η εμπλοκή τοπικών φορέων και πολιτιστικών συλλόγων είχε επίσης καθοριστική σημασία. Το σχολείο εξήλθε από τα όριά του και συνδέθηκε με το χώρο της πόλης και της τοπικής κοινωνίας. Η επιλογή του Θεάτρου Ερωφίλη προσέδωσε, αισθητικό και συμβολικό βάθος. Τα παιδιά δεν έπαιξαν απλώς «κάπου έξω από το σχολείο». Βρέθηκαν σε έναν πολιτισμικά σημασιοδοτημένο χώρο, γεγονός που ενίσχυσε την αίσθηση ότι συμμετέχουν σε ένα ευρύτερο καλλιτεχνικό και κοινωνικό συμβάν, ότι συνομιλούν με την πόλη, στέλνοντας ένα μήνυμα στους πολίτες της. Η σχολική μονάδα μετασχηματίστηκε σε δίκτυο σχέσεων, που διαπέρασε το σχολικό, οικογενειακό, πολιτισμικό και κοινοτικό πεδίο. Το κοινό εγχείρημα αναδιαμόρφωσε τον τρόπο με τον οποίο η σχολική κοινότητα βίωσε τον εαυτό της.

7. Το θέατρο ως διαρκής αναστοχασμός

Η αξία του θεάτρου δεν εξαντλείται στη βραδιά της παρουσίασης. Οι εκπαιδευτικές και συναισθηματικές επιδράσεις του απλώνονται στον χρόνο. Οι πρόβες, οι σχέσεις που δημιουργούνται, οι δυσκολίες που ξεπερνιούνται, το κοινό χειροκρότημα, οι μεταγενέστερες συζητήσεις στην τάξη και στις οικογένειες, όλα αυτά παράγουν συνέχεια. Με τους όρους του Dewey (1980), η εμπειρία αυτή μπορεί να έχει εκπαιδευτική αξία, ακριβώς επειδή δεν είναι κλειστή στον εαυτό της, αλλά συνδέεται με επόμενες στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές.

Το θέατρο δε παύει να λειτουργεί όταν τα φώτα σβήνουν. Δεν τελειώνει με το χειροκρότημα. Αντιθέτως, ως βιωμένη εμπειρία εγγράφεται στη μνήμη, στο σώμα, στο νου και στην ψυχή κι εξακολουθεί να λειτουργεί, νοηματοδοτώντας τα πράγματα για πολύ-πολύ καιρό. Για το λόγο αυτό, ο αναστοχασμός είναι κατά κύματα επαναλαμβανόμενος και διαρκής. Και ενώ, το θέατρο πεθαίνει εν τη γενέσει του, όπως η ζωή στην παροντική στιγμή της, ταυτόχρονα μετουσιώνεται σε εσωτερικευμένη δύναμη, που συνεχίζει να υπάρχει. Η θεατρική αναστοχαστική μνήμη λειτουργεί παιδαγωγικά. Είναι μορφή αυτοκατανόησης: «ήμουν εκεί», «συνέβαλα», «ανήκα», «μπορούσα».

8. Παιδαγωγικές ενδείξεις και εκπαιδευτικά οφέλη

Με βάση το υλικό της μελέτης, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες ισχυρές παιδαγωγικές ενδείξεις. Πρώτον, η δράση φάνηκε να ενισχύει τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν. Παιδιά διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων βρέθηκαν μέσα σε ένα κοινό έργο, που τα συμπεριλάμβανε. Δεύτερον, η θεατρική διαδικασία ενίσχυσε μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς, αφού η επιτυχία της παράστασης εξαρτιόταν από τον συντονισμό πολλών επιμέρους συνεισφορών. Τρίτον, η εναλλαγή ηθοποιού και θεατή

ευνόησε αναστοχαστικές στάσεις, επειδή τα παιδιά βίωσαν τόσο την έκθεση στη σκηνή, όσο και την πρόσληψη του σκηνικού γεγονότος. Τέταρτον, η διασχολική διάσταση διεύρυνε την κοινωνική εμπειρία των μαθητών, οι οποίοι κλήθηκαν να μοιραστούν ένα κοινό όραμα με παιδιά από άλλα σχολικά περιβάλλοντα.

Με την έκρηξη ενέργειας, που δημιουργήθηκε κατά τη θεατρική διαδικασία, οι μαθητές έμαθαν να ενεργοποιούνται αποτελεσματικότερα και να αποδίδουν κατά το μέγιστο. Παιδιά που ήταν απαθή, κινητοποιήθηκαν. Παιδιά διστακτικά, εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Παιδιά απομονωμένα ήρθαν σε επαφή με τα άλλα. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς εκφράστηκαν δημιουργικά, έμαθαν να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν. Παιδιά με ψυχοκοινωνικές αγκυλώσεις, ανασφάλειες κι αναστολές, απελευθερώθηκαν, παίρνοντας δύναμη από την ομάδα. Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση ανακάλυψαν νέες δυνατότητες και πίστεψαν στον εαυτό τους. Εκφράστηκαν οι επιθυμίες, οι αδυναμίες, οι φόβοι, οι εμπειρίες των παιδιών, αλλά και οι δυνατότητές τους, που συνήθως υποτιμώνται. Ο ενθουσιασμός κι οι δεσμοί, που δημιουργήθηκαν, μπόρεσαν να δράσουν ενωτικά και θεραπευτικά, ενισχύοντας αυτό, που μπορούν να κάνουν τα παιδιά κι όχι αντιμετωπίζοντας αυτό, που δεν μπορούν να κάνουν.

Οι παρατηρήσεις αυτές είναι συμβατές με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία έχει συνδέσει την παιδαγωγική του θεάτρου με την ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικών και συνεργατικών δεξιοτήτων (Celume et al., 2020; Lewandowska et al., 2023). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη οι σχετικές διαπιστώσεις πρέπει να διαβαστούν ως ερμηνευτικές ενδείξεις κι όχι ως αιτιωδώς αποδεδειγμένα αποτελέσματα. Δεν χρησιμοποιήθηκαν τυποποιημένες κλίμακες ή προ- και μετά-μετρήσεις, ώστε να μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια η μεταβολή συγκεκριμένων δεικτών. Η επιστημονική εντιμότητα απαιτεί να τηρηθεί η διάκριση αυτή.

Παρά ταύτα, η ίδια η πυκνότητα της περίπτωσης υποδεικνύει ότι το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως συνθήκη πολλαπλής ανάπτυξης και ολιστικής αγωγής, επιβεβαιώνοντας τη θέση ότι η θεατρική παιδεία συμβάλλει στον ίδιο τον τρόπο, με τον οποίο το παιδί κατακτά τη μάθηση.

9. Η θεατρική δράση ως Ετεροτοπία και χώρος του Συν-Είναι

Η θεατρική δράση λειτούργησε ως ετεροτοπική ζώνη εντός του σχολείου. Η εκπαιδευτική διαδικασία επαναπροσδιορίστηκε. Το συνηθισμένο σχολικό πλαίσιο μετατοπίστηκε. Οι χώροι απέκτησαν άλλες χρήσεις, οι ρόλοι διαφοροποιήθηκαν, ο χρόνος οργανώθηκε γύρω από πρόβες, συλλογικούς στόχους και καλλιτεχνικές απαιτήσεις, ενώ η λογική της διδασκαλίας επεκτάθηκε πέρα από το στενά γνωστικό περιεχόμενο. Το σχολείο λειτούργησε ως τόπος, όπου μπορούν να δοκιμαστούν εναλλακτικές μορφές συνύπαρξης.

Η δράση αυτή συνέδεσε το οικείο με το ανοίκειο. Από τη μία πλευρά, τα παιδιά παρέμειναν στον χώρο της σχολικής τους εμπειρίας. Από την άλλη, κλήθηκαν να κατοικήσουν άλλους χρόνους, άλλα πρόσωπα, άλλες φωνές, μέσα από τον Αριστοφάνη. Αυτή η ταυτόχρονη εγγύτητα και απόσταση είναι θεμελιώδης για τη μάθηση: Το παιδί δεν αποκόπτεται από τον κόσμο του. Τον βλέπει αλλιώς. Υπό αυτή την έννοια, η ετεροτοπία δεν είναι φυγή από την πραγματικότητα, αλλά κριτική επανείσοδος σε αυτήν.

Ταυτόχρονα, η περίπτωση αναδεικνύει την αξία του θεάτρου ως χώρου του Συν-Είναι. Η κοινή παράσταση δεν ήταν μόνο άθροισμα ατομικών εκτελέσεων. Στηρίχθηκε στη σχέση, στην αλληλεξάρτηση, στην εμπιστοσύνη και στη συνδιαμόρφωση. Η παρουσία του καθενός αποκτούσε σημασία μόνο μέσα στο σύνολο. Το παιδί έπρεπε να συνυπάρξει ως μέλος μιας μεγαλύτερης σκηνικής και σχολικής ολότητας, χωρίς να χάνει την ιδιαιτερότητά του.

Οι μαθητές δεν διδάχθηκαν μόνο να συνεργάζονται. Βρέθηκαν μέσα σε συνθήκες, όπου η συνεργασία ήταν όρος της δημιουργίας, κάνοντας ορατή την έννοια του Συν-Είναι και φωτίζοντας τη σημασία της αμοιβαίας ευθύνης. Στη θεατρική πράξη, η απουσία ή η αποσύνδεση του ενός επηρεάζει το σύνολο. Αυτή η εμπειρία είναι εκπαιδευτικά πολύτιμη, καθώς τα παιδιά μυούνται σε μια μορφή δημοκρατικής και κοινωνικής ευθύνης, όχι ως αφηρημένη διδασκαλία αλλά ως βιωμένη αναγκαιότητα.

10. Συστηματικότερη αξιολόγηση ανάλογων παρεμβάσεων

Η ανάγκη συστηματικότερης αξιολόγησης δεν αποδυναμώνει την παρούσα εργασία. Αντίθετα, ανοίγει έναν γόνιμο δρόμο για μελλοντική έρευνα. Ανάλογες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να αποτιμηθούν με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων. Σε ποιοτικό επίπεδο, θα ήταν χρήσιμες η συμμετοχική παρατήρηση, τα αναστοχαστικά ημερολόγια μαθητών και εκπαιδευτικών, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και οι ομαδικές συζητήσεις, μετά την ολοκλήρωση της δράσης. Σε ποσοτικό επίπεδο, μπορούν να αξιοποιηθούν κλίμακες ενσυναίσθησης, συνεργατικής συμπεριφοράς, αυτοαντίληψης ή αίσθησης του ανήκειν, καθώς και προ- και μετά-μετρήσεις σε εφικτή κλίμακα.

Η σχετική βιβλιογραφία παρέχει ήδη παραδείγματα τέτοιων σχεδιασμών. Οι Celume et al. (2020) αξιοποίησαν μετρήσεις θεωρίας του νου και συνεργατικής συμπεριφοράς. Οι Armesto Arias et al. (2025) υιοθέτησαν προ-μετά-και follow-up σχεδιασμό για πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Lewandowska et al. (2023) ανέλυσαν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών εκβάσεων.

11. Περιορισμοί της παρούσας μελέτης

Η παρούσα μελέτη έχει σαφείς περιορισμούς. Πρώτον, αφορά ένα μοναδικό, τοπικά και χρονικά οριοθετημένο εγχείρημα. Δεν είναι δυνατόν να γενικευθεί ότι κάθε θεατρική δράση, σε κάθε σχολικό περιβάλλον, θα έχει αντίστοιχες επιδράσεις. Δεύτερον, το υλικό της ανάλυσης είναι αναστοχαστικό και συμμετοχικό. Αυτό του προσδίδει βάθος αλλά και αναπόφευκτη μερικότητα. Τρίτον, η απουσία συστηματικών εργαλείων αξιολόγησης δεν επιτρέπει τη μέτρηση συγκεκριμένων μεταβολών σε επίπεδο δεξιοτήτων ή στάσεων. Τέταρτον, η κλίμακα και η ένταση του εγχειρήματος συνδέονται με ιδιαίτερες συνθήκες προσώπων, συνεργασιών και τοπικής κινητοποίησης, οι οποίες δεν είναι πάντοτε διαθέσιμες σε κάθε σχολική μονάδα.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η μελέτη διατηρεί την αξία της, διότι αναδεικνύει με λεπτομέρεια μια σύνθετη παιδαγωγική διαδικασία και φωτίζει τρόπους, με τους οποίους το θέατρο μπορεί να μετασχηματίσει τη σχολική εμπειρία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η περίπτωση της διασχολικής θεατρικής σύμπραξης στο Ρέθυμνο δείχνει ότι το θέατρο στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει παιδαγωγικό χώρο συμμετοχικής και συλλογικής δημιουργίας. Ως χώρος του Συν-Είναι, ενισχύει την αμοιβαιότητα, τη συνεργασία και την εμπειρία του «μαζί». Ως ετεροτοπία, ανοίγει έναν άλλο τόπο μέσα στη σχολική καθημερινότητα, όπου μαθητές, εκπαιδευτικοί και κοινότητα μπορούν να δοκιμάσουν νέες μορφές ρόλων, σχέσεων και νοήματος.

Το θέατρο υπενθυμίζει ότι η μάθηση είναι, πρωτίστως, βίωμα συνάντησης. Η αξία αυτής της μετατόπισης είναι μεγάλη για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονη τεχνολογική διαμεσολάβηση, ρευστότητα και συχνά αποδυνάμωση της κοινής εμπειρίας, η συμβολή του θεάτρου προς μια πιο ανθρωποκεντρική, δημοκρατική και βιωματική εκπαίδευση είναι ουσιώδης. Γιατί η γνώση δεν παράγεται μόνο μέσα από ατομική επεξεργασία πληροφοριών, αλλά και μέσα από σώματα, που

συνεργάζονται, φωνές, που συντονίζονται, βλέμματα, που συναντιούνται και κοινότητες, που συγκροτούνται γύρω από ένα κοινό έργο.

Η θεατρική εμπειρία δεν τελειώνει ποτέ με το τέλος της παράστασης. Παραμένει ως ίχνος, ως μνήμη, ως εσωτερικευμένη σχέση και δυνατότητα επανανοηματοδότησης του κόσμου. Το σχολείο, που συναντά το θέατρο δεν γίνεται απλώς πιο ελκυστικό ή πιο δημιουργικό. Γίνεται στην ουσία ένας τόπος, όπου αυτό που «είναι» έρχεται σε παρουσία και φτάνει στην ύπαρξη. Ένας τόπος, που μαθαίνει να αναγεννιέται και να αναγεννά τον κόσμο.

Εάν, το παιδευτικό πρόταγμα, του 21ου αιώνα παραμένει η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, εάν, τελικά, κεντρικό σημείο του πολιτισμού παραμένει ακόμα ο άνθρωπος, τότε πρέπει να ενισχυθεί και να αναβαθμιστεί ο ρόλος της θεατρικής παιδείας. Εάν υφίσταται ακόμα ως αξία, όπως στη Σοφόκλεια Αντιγόνη, το «δεινόν» του ανθρώπου, η εξαιρετική, δηλαδή, δεινότητα του ανθρώπου να είναι ότι δεν είναι και να μην είναι αυτό που «είναι» μέσα στο ιστορικό γίγνεσθαι, και, επομένως, να μπορεί να μετατρέπει το παρόν του σε ενέργεια έκρηξης και δημιουργίας, τότε η εκπαίδευση αυτού του αιώνα, ίσως πρέπει να εδραιώσει τις σχέσεις του ανθρώπου με την δυνητική κι όχι με την εικονική πραγματικότητα, κι ο άνθρωπος, όπως έκανε πάντα, να μπορεί να παίζει το ρόλο του σκηνοθέτη του εαυτού του και του κόσμου. Μιας κι ο κόσμος είναι θέατρο ή καλύτερα το θέατρο δημιουργεί τον κόσμο!

Βιβλιογραφία

Armesto Arias, M., Neira-Piñeiro, M. del R., Pasarín-Lavín, T., & Rodríguez, C. (2025). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. *European Journal of Psychology of Education, 40*, Article 13. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00906-6

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Celume, M.-P., Goldstein, T., Besançon, M., & Zenasni, F. (2020). Developing children's socio-emotional competencies through drama pedagogy training: An experimental study on theory of mind and collaborative behavior. *Europe's Journal of Psychology, 16*(4), 707-726. https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.2054

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, Μετ.). Γλάρος. (Πρωτότυπη έκδοση 1938)

Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics, 16*(1), 22-27. https://doi.org/10.2307/464648

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Ατραπός.

Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Harvard Business School Press.

Heidegger, M. (1978). *Είναι και χρόνος* (Γ. Τζαβάρας, Μετ., Τόμ. Α΄). Δωδώνη.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review, 37*, 100480. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480

Lewandowska, K., Węziak-Białowolska, D., McNeely, E., & Vandekerckhove, M. (2023). The impact of theatre on social competencies: A meta-analytic evaluation. *Arts & Health, 15*(3), 306-337. https://doi.org/10.1080/17533015.2022.2130947

Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 289-302). Τοπίο.

Μάμαλη, Ε., & Παπαδόπουλος, Σ. (2019). Η σωματικότητα του θεάτρου ως αναπτυξιακό αντιστάθμισμα στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής: Κοινωνιολογικές, οικοσωματικές και νευροεπιστημονικές θεωρήσεις. Στο *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα; Πρακτικά συνεδρίου*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Merleau-Ponty, M. (2016). *Φαινομενολογία της αντίληψης* (Κ. Καψαμπέλη, Μετ.). Νήσος. (Πρωτότυπη έκδοση 1945)

Papadopoulos, S. (2006). *Το θέατρο στην εκπαίδευση και η συνάντηση με τους «άλλους»*. Αφοί Κυριακίδη.

Papadopoulos, S., & Mamali, E. (2021). Teaching complex, abstract concepts through embodied learning: A drama-based approach. *Drama Research: International Journal of Drama in Education, 12*(1), 1-19.

Πεφάνης, Γ. (2013). *Περιπέτειες της αναπαράστασης: Σκηνές της θεωρίας ΙΙ*. Παπαζήση.

Piaget, J. (1966). *The psychology of intelligence*. Littlefield, Adams & Co.

Πουρκός, Μ. (2008). *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος*. Gutenberg.

Ricoeur, P. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος* (Β. Ιακώβου, Μετ.). Πόλις.

Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education, 17*(1), 19-39. https://doi.org/10.1177/1477878518822149

Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Παπαζήση.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Η Εννοιολογική Τέχνη ως εργαλείο ευαισθητοποίησης για το προσφυγικό. Το έργο του Ai Weiwei

Αναστασία Μαίρη Γεωργοπούλου
Παιδαγωγός Εικαστικών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη με τίτλο «Η εννοιολογική τέχνη ως εργαλείο ευαισθητοποίησης για τους πρόσφυγες. Το έργο του Ai Weiwei», διερευνά πώς η εννοιολογική τέχνη, και ιδιαίτερα το έργο του Κινέζου ακτιβιστή καλλιτέχνη Ai Weiwei, μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο ευαισθητοποίησης μαθητών δημοτικού σε κοινωνικά ζητήματα. Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας σειράς εικαστικών εργαστηρίων με μια μικρή ομάδα παιδιών, αξιοποιώντας καθημερινά αντικείμενα ως καλλιτεχνικά μέσα. Ακολουθήθηκε ποιοτική μελέτη περίπτωσης, με στόχους οργανωμένους στους τομείς της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων και περιλάμβαναν: την εξοικείωση με την εννοιολογική τέχνη και το έργο του Ai Weiwei, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής έκφρασης και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής συνείδησης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τις δυνατότητες της τέχνης ως εκπαιδευτικού εργαλείου που συμβάλλει στην κατανόηση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων από τα μικρά παιδιά.

Λέξεις-Κλειδιά: καλλιτεχνική εκπαίδευση, *εννοιολογική τέχνη, κοινωνικά ζητήματα,* προσφυγικό ζήτημα.

Εισαγωγή

Η τέχνη αποτελεί σημαντικό μέσο κατανόησης και ερμηνείας κοινωνικών ζητημάτων, προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές της πραγματικότητας, συμβάλλοντας στην κοινωνική αλλαγή, κυρίως μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής (Leavy, 2020).

Στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, η προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων περιορίζεται κυρίως σε γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα και οι κοινωνικές επιστήμες, ενώ η καλλιτεχνική εκπαίδευση σπάνια αξιοποιείται. Ωστόσο, τα μαθήματα τέχνης μπορούν να αποτελέσουν έναν ασφαλή χώρο διερεύνησης σημαντικών κοινωνικών θεμάτων που επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών (Milbrandt, 2002).

Η προσφυγική κρίση αποτελεί μία από τις πιο κρίσιμες κοινωνικές προκλήσεις του 21ου αιώνα με έντονο αποτύπωμα στον ελληνικό χώρο και ιδιαίτερα στη Λέσβο, όπου ο αντίκτυπός της παραμένει έντονος. Η προσωπική σύνδεση της ερευνήτριας με το ζήτημα και ο ρόλος της ως παιδαγωγός τέχνης αποτέλεσε την αφετηρία αυτής της μελέτης με έμπνευση από το έργο του Ai Weiwei, ο οποίος αναδεικνύει την ανθρώπινη διάσταση της προσφυγικής εμπειρίας και τον ρόλο της τέχνης ως εργαλείου ακτιβισμού, κοινωνικού σχολιασμού και διαλόγου.

Ενότητα 1η – Ερευνητική Πρόταση

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν στην εξοικείωση μαθητών δημοτικού με το προσφυγικό ζήτημα. Η προσέγγιση εστίασε στην εννοιολογική τέχνη, στα αντικείμενα (ready mades και found objects) και στο έργο του Ai Weiwei,

αξιοποιώντας αποκλειστικά αντικείμενα ως μέσα δημιουργικής έκφρασης. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε φωτογραφικό υλικό που συνέλεξε η ερευνήτρια, το οποίο λειτούργησε τόσο ως μέσο τεκμηρίωσης όσο και ως πηγή έμπνευσης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την ιστορική συνείδηση των μαθητών.

Η ερευνητική προσέγγιση οργανώθηκε γύρω από τρεις τομείς μάθησης (Clark, 1995; Ράπτη, 2006): Τη γνώση-κατανόηση της εννοιολογικής τέχνης, των αντικειμένων ready-mades και του έργου του Ai Weiwei, την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από δημιουργία ατομικών και συλλογικών έργων χρησιμοποιώντας καθημερινά αντικείμενα, και την καλλιέργεια στάσεων, όπως κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και κοινωνική ευαισθητοποίηση απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα.

Το εικαστικό εργαστήριο χωρίστηκε σε έξι συναντήσεις κατά τις οποίες τα παιδιά εισήχθησαν στην εννοιολογική τέχνη και στο έργο του Ai Weiwei, διερεύνησαν έννοιες όπως ο συμβολισμός αντικειμένων, η ταυτότητα, ο εκτοπισμός και η προσφυγική εμπειρία, και ολοκλήρωσαν με τη δημιουργία ατομικών έργων και μιας τελικής συλλογικής εικαστικής εγκατάστασης. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Ενότητα 2η – Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία, το θεωρητικό πλαίσιο οργανώνεται σε δύο κύριους τομείς: παιδαγωγικό και εικαστικό. Στον παιδαγωγικό άξονα εξετάζονται η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire (Freire, 1970) και η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978), που υπογραμμίζουν τη σημασία του διαλόγου, της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Στον εικαστικό άξονα παρουσιάζεται η εννοιολογική τέχνη, οι εικαστικές εγκαταστάσεις και η χρήση αντικειμένων found objects και ready made, που αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση για τις δραστηριότητες του εργαστηρίου.

2.1 Κριτική Παιδαγωγική και Κοινωνικός Κωνστρουκτιβισμός

Η Κριτική Παιδαγωγική του Paulo Freire (1978), στόχευε στην ενδυνάμωση των καταπιεσμένων μέσω της γνώσης και του διαλόγου, απορρίπτοντας την «τραπεζική εκπαίδευση», όπου οι μαθητές ενεργούν ως παθητικοί αποδέκτες, προτείνοντας την «προβληματική εκπαίδευση», η οποία βασίζεται σε τρία στάδια: «ακρόαση», «διάλογος» και «δράση». Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ενεργός ακροατής και συνοδοιπόρος των μαθητών, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και προωθώντας τη δράση τους για κοινωνική αλλαγή.

Στο ίδιο πνεύμα, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Lev Vygotsky (1978), παρέχουν ένα πλαίσιο για εκπαιδευτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Μέσω της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του, ο Vygotsky τόνισε τον καθοριστικό ρόλο της κοινωνίας και του πολιτισμού στην διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και τον κρίσιμο ρόλο του δασκάλου, ο οποίος λειτουργεί ως «σκαλωσιά» για τη μάθηση. Μια κεντρική έννοια στη θεωρία του είναι η «Ζώνη Εγγύς Ανάπτυξης», η απόσταση μεταξύ του τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί ανεξάρτητα, και του τι μπορεί να επιτύχει με την υποστήριξη πιο ικανών άλλων (Vygotsky, 1978).

2.2 Εννοιολογική Τέχνη και Εγκαταστάσεις: Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Στο εργαστήριο, τα παιδιά εισήχθησαν στην εννοιολογική τέχνη και τις εικαστικές εγκαταστάσεις, εξερευνώντας τη χρήση καθημερινών αντικειμένων ως μέσα καλλιτεχνικής έκφρασης. Μελέτησαν έργα διαφόρων καλλιτεχνών, δίνοντας έμφαση στο έργο του Ai Weiwei, για να κατανοήσουν πώς η ιδέα και το νόημα μπορούν να υπερισχύουν της μορφής.

2.3 Εννοιολογική τέχνη, εγκαταστάσεις και το έργο του Ai Weiwei

Η εννοιολογική τέχνη, που αναπτύχθηκε κυρίως τις δεκαετίες του 1960 και 1970, δίνει προτεραιότητα στην ιδέα και το νόημα ενός έργου έναντι της αναπαραστατικής μορφής αμφισβητώντας τις παραδοσιακές κατηγορίες ζωγραφικής και γλυπτικής (Tate, 2025d). Στοχεύει στην ενεργή νοητική συμμετοχή του θεατή, αντί στην απλή παρατήρηση του έργου και κριτικάρει τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί τέχνης και αναπαράστασης, επηρεάζοντας βαθιά τη σύγχρονη καλλιτεχνική σκέψη (Godfrey, 1998). Συχνά αξιοποιεί καθημερινά αντικείμενα, φωτογραφία, βίντεο, performance, εγκαταστάσεις, για να τονίσουν ότι η ουσία του έργου βρίσκεται στην ιδέα και όχι στην τεχνική δεξιότητα (Visual Arts Cork, 2025).

Ο Marcel Duchamp θεωρείται πρόδρομος του κινήματος με τα ready-mades του, όπως το *Fountain* (1917), το ανδρικό ουρητήριο που υπέβαλε για έκθεση στη Society of Independent Artists και απορρίφθηκε (Tate, 2025b). Τα ready-mades μετατρέπουν καθημερινά αντικείμενα σε έργα τέχνης χωρίς τροποποίηση, μετατοπίζοντας το βάρος από την τεχνική στην ιδέα και την επιλογή του καλλιτέχνη (Tate, 2025a).

2.4 Εικαστική Εγκατάσταση

Η εικαστική εγκατάσταση αποτελεί μια μορφή σύγχρονης τέχνης που δημιουργεί βιωματική και πολυαισθητηριακή εμπειρία. Δεν περιορίζεται στην απλή θέαση ενός έργου, αλλά ενεργοποιεί σώμα, νου και αισθήσεις, προσκαλώντας τον θεατή να εξερευνήσει, να αλληλεπιδράσει και να βιώσει το έργο σε τρισδιάστατο χώρο (Bishop, 2014; Cole & McIntyre, 2004; Tate, 2025c). Ο καλλιτέχνης σχεδιάζει το έργο ώστε να προκαλέσει συναισθηματική ανταπόκριση και προβληματισμό, μετατρέποντας την εμπειρία σε μορφή αισθητικής περισυλλογής (Cole & McIntyre, 2004). Σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές μορφές τέχνης, οι οπτικές εγκαταστάσεις δεν απευθύνονται σε παθητικό θεατή, αλλά απαιτούν έναν ενεργό και ενσώματο συμμετέχοντα, που καλείται να κινηθεί στο χώρο και να συνδημιουργήσει την εμπειρία (Bishop, 2014). Συχνά χρησιμοποιούνται ήχοι, φως, αντικείμενα και υλικά που ενεργοποιούν πολλαπλές αισθήσεις, κάνοντας την εμπειρία έντονα πολυαισθητηριακή. Έτσι, η εγκατάσταση λειτουργεί ταυτόχρονα ως έργο τέχνης και ως χώρος εμπειρίας, όπου το περιβάλλον και ο θεατής γίνονται αναπόσπαστα μέρη του καλλιτεχνικού γεγονότος (Reiss, 1999). Το αποτέλεσμα είναι η πρόκληση κριτικού στοχασμού και διαλόγου (Cole & McIntyre, 2004), ενώ η εμπειρία μπορεί να είναι έντονη και άμεση, αφήνοντας διαρκή εντύπωση στο νου και το σώμα (Lapum, 2022).

2.5 Ο Ai Weiwei και οι πρόσφυγες

Ο Ai Weiwei Κινέζος εννοιολογικός καλλιτέχνης και ακτιβιστής, γεννήθηκε το 1957 στο Πεκίνο και ήταν γιος του ποιητή Ai Qing. Μεγάλωσε ως πρόσφυγας μετά την εξορία της οικογένειάς του υπό τον Mao. Σπούδασε στην Κίνα και στις ΗΠΑ και επηρεάστηκε από την τέχνη με αντικείμενα (ready-mades) του Marcel Duchamp. Το έργο του συνδυάζει έντονη πολιτική κριτική με βαθιά κοινωνική ευαισθησία και περιλαμβάνει εγκαταστάσεις, γλυπτά και βίντεο, σχεδόν πάντα με στόχο να προκαλέσει προβληματισμό για κοινωνικά, πολιτικά και ανθρωπιστικά ζητήματα. Αναγνωρίζεται διεθνώς για τη δέσμευσή του στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ελευθερία έκφρασης (Ai Weiwei, 2025). Διατηρεί ενεργή διαδικτυακή παρουσία και έχει λάβει πολυάριθμα βραβεία και τιμητικές διακρίσεις (Guggenheim, 2025). Σημαντικό

στοιχείο της πρακτικής του είναι η μεταμόρφωση αντικειμένων που έχει βρει και συλλέξει (found objects), ακυρώνοντας τον αρχικό τους ρόλο (Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, 2016). Ο ίδιος αυτοπροσδιορίζεται ως πρόσφυγας (Weiwei, 2020).

Το 2015 επισκέφθηκε τη Λέσβο, κεντρικό σημείο της προσφυγικής κρίσης, και τεκμηρίωσε την κατάσταση με χιλιάδες φωτογραφίες (Εικ.1 και 2). Τα έργα που ακολούθησαν μεταφέρουν ισχυρά κοινωνικά και πολιτικά μηνύματα γύρω από την ξενοφοβία και την ευαλωτότητα των προσφύγων, συχνά αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις και την υποκρισία της Δύσης. Η σημειωτική χρήση προσωπικών αντικειμένων, σε συνδυασμό με την κλίμακα και τον χώρο, δημιουργεί έντονη συναισθηματική εμπλοκή και ενισχύει τη δυνατότητα κριτικής ανάγνωσης των έργων από τον θεατή (The Guardian, 2017).

2.6 Ai Weiwei και Εκπαίδευση

Η κριτική παιδαγωγική και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός μπορούν να αξιοποιηθούν στην καλλιτεχνική εκπαίδευση μέσω έργων όπως αυτά του Weiwei, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Ένα εργαστήριο στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Φλόριντα (2025) με τίτλο «Using Found Objects to Create Your Own Art of Resistance» προσκάλεσε μαθητές λυκείου να δημιουργήσουν έργα εμπνευσμένα από τον Ai Weiwei, χρησιμοποιώντας καθημερινά αντικείμενα για την αναπαράσταση κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων. Οι μαθητές συζήτησαν, ερεύνησαν και παρουσίασαν τα έργα τους σε έκθεση, συνοδευόμενα από γραπτές αναφορές (University of South Florida, 2025).

Στην παρούσα έρευνα, τα έργα του λειτούργησαν ως γέφυρα μεταξύ σύγχρονης τέχνης, κοινωνικής πραγματικότητας και εκπαιδευτικής πρακτικής, προσφέροντας στα παιδιά πρόσβαση σε σύνθετες έννοιες και ενισχύοντας την κατανόηση της τέχνης ως μέσου κοινωνικής ευαισθητοποίησης και κριτικού διαλόγου. Οι περιγραφές των έργων που αξιοποιήθηκαν στο εργαστήριο παρατίθενται στο Παράρτημα 5.





Εικόνες 1 και 2 - Ai Weiwei, χιλιάδες εικόνες από την εμπειρία του καλλιτέχνη στα στρατόπεδα προσφύγων, 2016. Πηγή: Azzarello (2016).

Ενότητα 3η - Μεθοδολογία Έρευνας

Το κεφάλαιο παρουσιάζει το ερευνητικό πλαίσιο, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, εξηγώντας πώς συμβάλλουν στην επίτευξη των ερευνητικών στόχων.

3.1 Ποιοτική Έρευνα – Μελέτη Περίπτωσης

Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση μέσω επεξηγηματικής μελέτης περίπτωσης, με στόχο την κατανόηση του πώς η επαφή με το έργο του Ai Weiwei επηρεάζει στάσεις, αξίες και σκέψη για το προσφυγικό ζήτημα. Συμμετείχαν 12 παιδιά ηλικίας 8–11 ετών σε έξι δίωρες συναντήσεις (16 - 30 Ιουνίου 2025), σε ιδιωτικό εικαστικό εργαστήριο στο Χαλάνδρι. Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε σε συμμετοχική παρατήρηση και ανάλυση της αλληλεπίδρασης και των εμπειριών των παιδιών.

3.2 Εργαλεία έρευνας

Τα κύρια ερευνητικά εργαλεία περιλαμβάνουν σημειώσεις πεδίου, ηχογραφήσεις διαλόγων, φωτογραφική τεκμηρίωση των δραστηριοτήτων, καθώς και τα εικαστικά σημειωματάρια των μαθητών με σχέδια, ασκήσεις και σημειώσεις. Τα έργα των παιδιών, ατομικά και συλλογικά, αντιμετωπίζονται ως πρωτογενή δεδομένα, αποτυπώνοντας τόσο τη γνώση τους για συμβολισμούς όσο και τις στάσεις τους και τα συναισθήματά τους απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα και το έργο του τον Ai Weiwei.

3.3 Αξιοπιστία και Ανάλυση Δεδομένων

Η εγκυρότητα ενισχύθηκε μέσω τριγωνισμού δεδομένων (Yin, 2003, Peersman, 2010), αξιοποιώντας διαφορετικές οπτικές: 1) Τα ατομικά και συλλογικά έργα των παιδιών, για την εκτίμηση της επίδρασης αλλά και κατανόησης της εννοιολογικής τέχνης, του έργου του Ai Weiwei και της ευαισθητοποίησης απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα. 2) Πληροφορίες πεδίου (σημειώσεις, φωτογραφίες, απομαγνητοφωνήσεις), που αναδεικνύουν διαλόγους, προβληματισμούς και επιχειρήματα σχετικά με τη χρήση αντικειμένων ως φορέων εννοιολογικής σημασίας. 3) Τα εικαστικά σημειωματάρια των παιδιών, όπου εκφράζονται με πολλαπλούς τρόπους οι ιδέες, τα συναισθήματα και οι δημιουργικές διαδικασίες τους.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), κατάλληλη για ποιοτικά, βιωματικά και καλλιτεχνικά δεδομένα, επιτρέποντας την αναγνώριση μοτίβων και βασικών εννοιών και τη σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο. Ο συνδυασμός τριγωνισμού και θεματικής ανάλυσης διασφάλισε πειστικά ευρήματα και ουσιαστική κατανόηση της σχέσης καλλιτεχνικής εμπειρίας και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

3.4 Δεοντολογία και Διεξαγωγή Έρευνας

Η έρευνα τηρεί βασικές ηθικές αρχές: ενημέρωση και εθελοντική συγκατάθεση των γονέων, ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων. Η ασφάλεια των παιδιών διασφαλίστηκε μέσω συνεχούς επίβλεψης, χρήσης μη τοξικών και κατάλληλων υλικών, και καθοδήγησης για ασφαλή χρήση των εργαλείων και συνεργασία.

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η μελέτη περίπτωσης δεν στοχεύει σε στατιστική γενίκευση, αλλά στην κατανόηση της σχέσης εννοιολογικής τέχνης, παιδιών και κοινωνικών ζητημάτων. Ένας κύριος περιορισμός ήταν η αδυναμία άμεσης επίσκεψης στα έργα του Ai Weiwei η οποία αντιμετωπίστηκε με αυθεντικά αντικείμενα από τις παραλίες της Λέσβου (σωσίβιο και σεντονάκι επιβίωσης από παραλία του νησιού), προσομοιώνοντας τις πρακτικές και τη φιλοσοφία του καλλιτέχνη. Επιπλέον, για τη διατήρηση της αντικειμενικότητας συμμετείχε συνεργάτης εκπαιδευτικός, λόγω της προηγούμενης εμπλοκής της ερευνήτριας με το προσφυγικό ζήτημα.

Ενότητα 4η – Το εργαστήριο

Το κεφάλαιο παρουσιάζει το εικαστικό εργαστήριο, που εισήγαγε τα παιδιά στην εννοιολογική τέχνη, τα ready-mades και found objects, το έργο του Ai Weiwei και το προσφυγικό ζήτημα. Χρησιμοποιήθηκαν καθημερινά και προσφυγικά αντικείμενα, φωτογραφίες και βιωματικές δραστηριότητες με έμφαση στο διάλογο, την παρατήρηση και τη δημιουργία, ώστε τα παιδιά να εκφράσουν στάσεις και συναισθήματα μέσω της εικαστικής έκφρασης.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

4.1 Συνάντηση 1 – Εννοιολογική τέχνη και αντικείμενα-found objects

Η πρώτη συνάντηση εισήγαγε τα παιδιά στην εννοιολογική τέχνη και τη χρήση αντικειμένων ως εικαστικά μέσα. Παρουσιάστηκαν εμβληματικά έργα των Picasso (Εικ. 3), Duchamp, Man Ray, Oppenheim και Ai Weiwei (Παράρτημα 1), με στόχο, μέσα από τη συζήτηση, τη διερεύνηση του ερωτήματος «τι είναι τέχνη» και πώς ένα καθημερινό αντικείμενο αποκτά νέο νόημα σε διαφορετικό πλαίσιο.



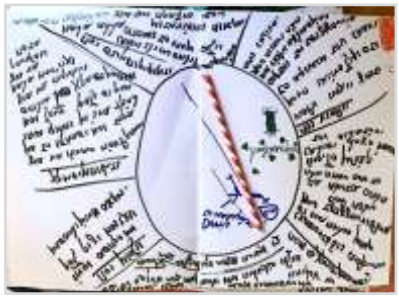
Εικόνα 3 - Πάμπλο Πικάσο, Κεφάλι ταύρου, 1942. Γλυπτική. Πηγή: MoMA (2025α).

Ακολούθησε ομαδική άσκηση νοητικού χάρτη, ένα εργαλείο που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και τη ροή ιδεών (Buzan & Buzan, 1994). Τα παιδιά, γύρω από ένα παπούτσι (Εικ. 4), σημείωσαν συνειρμικές λέξεις ενισχύοντας τη δημιουργική σκέψη με ροή ιδεών.



Εικόνα 4 – Νοητικός χάρτης ομαδικής δραστηριότητας με θέμα Παπούτσι. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

Στη συνέχεια δημιούργησαν προσωπικούς νοητικούς χάρτες στα εικαστικά τους σημειωματάρια, για μικρού μεγέθους αντικείμενα που τους δόθηκαν (Εικόνες 5, 6 και 7), (Παράρτημα 3).





Εικόνες 5, 6, 7: Ατομικός νοητικός χάρτης στο θέμα Καλαμάκι, Κουμπί, Νόμισμα. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με μία σύντομη βιωματική άσκηση, όπου ένας πυροσβεστήρας παρουσιάστηκε στο εργαστήριο ως έργο τέχνης, ενισχύοντας την κατανόηση της πολλαπλότητας των νοημάτων, πέρα από την πρακτική αξία του αντικειμένου.

4.2 Συνάντηση 2 – Καταγωγή και μετακίνηση

Η δεύτερη συνάντηση εστίασε στη σύνδεση της οικογενειακής καταγωγής των παιδιών με τη μετανάστευση. Χρησιμοποιώντας έναν σχολικό χάρτη, ανθρώπινες φιγούρες Playmobil και κλωστή, κάθε παιδί αναπαρέστησαν συμβολικά τον εαυτό του και τη διαδρομή από τον τόπο καταγωγής της οικογένειάς του έως την Αθήνα (Εικόνες 8, 9, 10, 11). Στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση γύρω από τις μετακινήσεις και η κατανόηση ότι όλοι, συνδεόμαστε με εμπειρίες μετανάστευσης. Από τα παιδιά ζητήθηκε να φέρουν στην επόμενη συνάντηση, ένα μικρό προσωπικό αντικείμενο.




Εικόνες 8, 9 - Τα παιδιά τοποθετούνται ως πιόνια στο χάρτη και βρίσκουν τον τόπο καταγωγής τους. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο




Εικόνες 10 και 11 - Τα παιδιά τοποθετούνται ως πιόνια στον χάρτη για να υποδείξουν τον τόπο καταγωγής τους. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

4.3 Συνάντηση 3 – Προσφυγικό ζήτημα και αντικείμενα

Στην τρίτη συνάντηση τα παιδιά εισήχθησαν στο προσφυγικό ζήτημα μέσω αρχειακού φωτογραφικού υλικού: πόλεμοι, μετακινήσεις, προσφυγικοί καταυλισμοί, ενώ έγινε ιδιαίτερη αναφορά σε δύο αντικείμενα, την κουβέρτα επιβίωσης και το σωσίβιο. Συζητήθηκαν οι λόγοι μετακίνησης και τα συναισθήματα που προκάλεσαν οι εικόνες, ολοκληρώνοντας με φωτογραφίες του Ai Weiwei που κρατά παιδικά αντικείμενα προσφύγων (Εικόνες 12 και 13).



Εικόνες 12 και 13: Ο Ai WeiWei συλλέγει προσωπικά αντικείμενα προσφύγων. Πηγή: Editions Globe (2025).

Στα παιδιά παρουσιάστηκε το έργο *Laundromat*, που αποτελείται από ρούχα και παπούτσια προσφύγων (Εικόνα 14), και συζητήθηκε η έννοια της εικαστικής εγκατάστασης.



Εικόνα 14 - Ai Weiwei, Laundromat, 2017. Εγκατάσταση, Trade Fair Palace, Πράγα. Πηγή: Ai Weiwei Studio (2017a).

Τα παιδιά έλαβαν «σακίδια προσφύγων» και επεξεργάστηκαν το περιεχόμενό τους, διερευνώντας τα αντικείμενα ως φορείς προσωπικών ιστοριών. Δημιούργησαν υποθετικά προφίλ των ιδιοκτητών τους, ερμηνεύοντας στοιχεία ταυτότητας, εμπειριών και αναγκών (Εικόνες 15, 16 και 17). Στη συνέχεια ενσωμάτωσαν το δικό τους προσωπικό αντικείμενο που είχαν φέρει μαζί τους, ενισχύοντας την ταύτιση με τον πρόσφυγα.




Εικόνες 15 και 16 - Παιδιά εξετάζουν και χειρίζονται αντικείμενα από τα σακίδια των προσφύγων. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.



Εικόνα 17 - Παιδιά εξετάζουν και χειρίζονται αντικείμενα από τα σακίδια των προσφύγων. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

4.4 Συνάντηση 4 – Ai Weiwei και κοινωνικά μηνύματα

Η τέταρτη συνάντηση συνέδεσε το προσφυγικό ζήτημα με το έργο του Ai Weiwei, με έμφαση στα γεγονότα του 2015 - 2016 στη Λέσβο μέσα από φωτογραφικό υλικό (Εικόνα 18). Συζητήθηκαν οι μετακίνησης μεταξύ χωρών, η βίζα, το άσυλο και την αντίφαση ανάμεσα στη θεσμοθετημένη προστασία των προσφύγων και τους περιορισμούς εισόδου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα παιδιά σχολίασαν τις συνθήκες διαβίωσης στους καταυλισμούς ενώ τέθηκαν και ερωτήματα σχετικά με τη νομοθεσία, το καθεστώς ασύλου και την έλλειψη εγγράφων (βλ. Παράρτημα 5).



Εικόνα 18 - Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης Αιτούντων Άσυλο, Βαθύ, Σάμος, Ελλάδα, 18 Σεπτεμβρίου 2021. Πηγή: AFP Photo.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε σύντομη βιογραφία του Ai Weiwei, και έργα του με θέμα το προσφυγικό (Εικόνες 19, 20, 21, (Παράρτημα 6).



Εικόνα 19 - Ai Weiwei, Safe Passage, 2016. Εγκατάσταση, Berlin Konzerthaus, Berlin. Πηγή: Sierzputowski (2016)



Εικόνα 20 - Ai Weiwei, Tear Collector/Tear Gas, 2016. Εγκατάσταση, Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, Αθήνα. Πηγή: Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης (2016).





Εικόνες 21 και 22 - Ai Weiwei, Laundromat, 2016. Εγκατάσταση, Deitch Projects, Νέα Υόρκη. Πηγή: Designboom (2025a).



Εικόνα 23 - Ai Weiwei, *Law of a Journey,* ***2017.*** *Εγκατάσταση, Trade Fair Palace, Πράγα.. Πηγή:* ***Ai Weiwei Studio*** *(2017a).*



Εικόνα 24 - Ai Weiwei, The Odyssey, 2017. Εγκατάσταση, Sakip Sabanci Museum, Κωνσταντινούπολη. Πηγή: ***Ai Weiwei Studio*** *(2017b).*



Εικόνα 25 - Ai Weiwei, Gilded Cage, Good Fences Make Good Neighbours, 2017. Εγκατάσταση, Νέα Υόρκη. Πηγή: Rees (2017).

Τα παιδιά κλήθηκαν να ερμηνεύσουν τον συμβολισμό και το μήνυμα κάθε έργου και τελικά να δουν το αίτημα και μήνυμα του Ai Weiwei: “Safe Passage”, δηλαδή, «Ασφαλές Πέρασμα» (Εικ. 30).

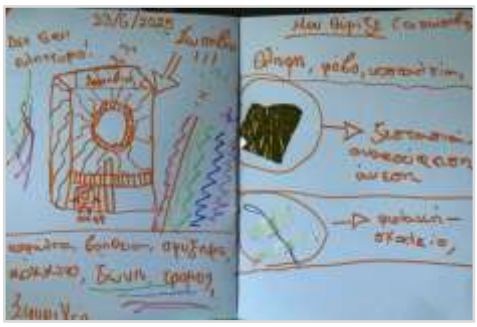


Εικόνα 26 - Ο Ai WeiWei ζητά ασφαλή διέλευση. Πηγή: Artsy (2025b).

Ακολούθησε βιωματική επεξεργασία προσφυγικών αντικειμένων που είχαν συλλεγεί από τις παραλίες της Λέσβου, ένα σεντόνι επιβίωσης και ένα σωσίβιο. Στα παιδιά δώθηκαν καινούρια σωσίβια και σεντόνια επιβίωσης με τα οποία αλληλεπέδρασαν βιωματικά, τα φόρεσαν και τα επεξεργάστηκαν (Εικ. 27 και 28) ενώ στη συνέχεια κλήθηκαν να καταγράψουν τις προσωπικές τους ερμηνείες και συνειρμούς γύρω από αυτά, με νοητικούς χάρτες στα εικαστικά τους σημειωματάρια (Εικ. 29 και 30), (Παράρτημα 7).




Εικόνες 27 και 28 - Βιωματική ενασχόληση με υλικά: σωσίβιο και κουβέρτα διάσωσης. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

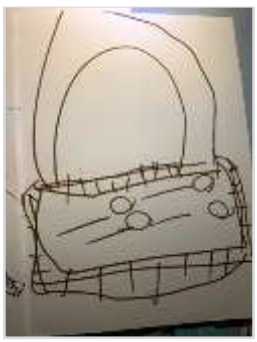



Εικόνα 29 και 30 - Ερμηνεία προσφυγικών αντικειμένων. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

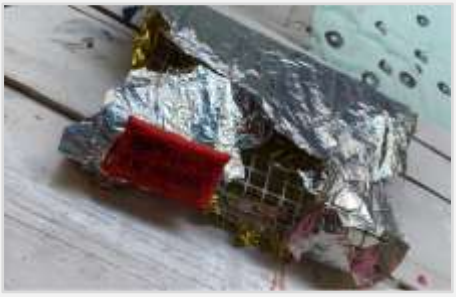
4.5 Συνάντηση 5 – Δημιουργία έργων

Τα παιδιά σχεδίασαν προσχέδια (Εικ. 31, 32 και 33) για τα ατομικά τους έργα με τα τρία υλικά: σωσίβια, σεντόνι επιβίωσης και συρματόπλεγμα και υλοποίησαν ατομικά έργα μικρής κλίμακας-μακέτες, τα οποία παρουσίασαν και τεκμηρίωσαν προφορικά (Εικ. 34 και 35, Παράρτημα 5).





Εικόνες 31-32 - 33 Προσχέδια έργων τέχνης που χρησιμοποιούν τρία υλικά: σωσίβιο, σεντόνι επιβίωσης και συρμάτινο πλέγμα. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.



Εικόνα 34 - Ατομικό έργο τέχνης για τους πρόσφυγες, Βοήθεια Παρακαλώ. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

«Είναι ένα μικρό σπίτι που χτίστηκε από πρόσφυγες με υλικά που βρήκαν στον τόπο που ζουν, στα υπόγεια. Το έφτιαξα με αυτόν τον τρόπο για να δείξω τις δυσκολίες τους, ότι δεν έχουν κατάλληλα ρούχα ή κατάλληλο εξοπλισμό- και εδώ λέει "ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΑΡΑΚΑΛΩ".



Εικόνα 35 – Ατομικό έργο για τους πρόσφυγες, Χωρισμένη καρδιά. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.

«Είναι μια καρδιά από συρμάτινο πλέγμα γιατί τα αγαπάμε λίγο και τα έχω χωρισμένοι γιατί δεν ζουν όλοι μαζί αλλά σε διαφορετικά μέρη και εδώ είναι το σωσίβιο. Το ζωγράφισα και το έκοψα σε ορισμένα σημεία, γιατί υπέφεραν, και βάζω και κουβέρτα επιβίωσης γιατί βοηθάμε λίγο».

4.6 Συνάντηση 6 - Συλλογικό έργο

Στην τελευταία συνάντηση τα παιδιά συνεργάστηκαν για τη δημιουργία μιας συλλογικής εικαστικής εγκατάστασης, μία μορφή βάρκας κατασκευασμένη από σωσίβια, που περικλείεται από συρματόπλεγμα (Εικ. 36 - 43). Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με συζήτηση και καταγραφή εμπειριών, σκέψεων και προβληματισμών (Παράρτημα 9).





Εικόνα 36 και 37 - Συναρμολόγηση σωσιβίων για το σχηματισμό σκάφους. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.




Εικόνα 38 και 39 - Μετακίνηση σκάφους από σωσίβια για τελική τοποθέτηση. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό αρχείο.




Εικόνα 40 και 41 - Τοποθέτηση κουβέρτας επιβίωσης στο σκάφος. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό υλικό.



Εικόνα 42 - Τοποθέτηση συρμάτινου φράχτη γύρω από το σκάφος από σωσίβια. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό υλικό.



Εικόνα 43 - Τοποθέτηση συρμάτινου φράχτη γύρω από το σκάφος από σωσίβια. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό υλικό.

Ενότητα 5η – Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων οργανώνεται γύρω από τους τρεις ερευνητικούς στόχους: γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Τα ευρήματα προέκυψαν από τριγωνισμό πηγών: ηχογραφήσεις διαλόγων, σημειώσεις πεδίου, ασκήσεις σε τετράδια σκίτσων και ερμηνείες των έργων των παιδιών.

5.1 Επίπεδο γνώσεων

Στο επίπεδο γνώσεων εξετάστηκε η κατανόηση των παιδιών για την εννοιολογική τέχνη, τα αντικείμενα (found objects) και το έργο του Ai Weiwei. Μέσα από παρουσίαση και συζήτηση σημαντικών έργων, τα παιδιά μετακινήθηκαν από κυριολεκτική, σε συμβολική σκέψη, αναγνωρίζοντας ότι καθημερινά αντικείμενα (ready-mades), μπορούν να αποκτήσουν καλλιτεχνική υπόσταση χωρίς να είναι χειροποίητα.

Αρχικές αμφιβολίες για τα ready-mades εκφράστηκαν μέσα από σχόλια όπως «Δεν είναι τέχνη, αφού μπορώ να τα αγοράσω» (τα αντικείμενα) ή «Αυτός ο κύριος μάλλον βαρέθηκε τη ζωή του…», καθώς διαπίστωσαν ότι ο καλλιτέχνης δεν έχει κοπιάσει για τη δημιουργία των έργων του (βλ. Παράρτημα 2). Στα εικαστικά σημειωματάρια, οι τίτλοι που έδιναν σε γνωστά έργα («τικ τακ μου», «ανόητο μάτι») υποδήλωσαν τη μετάβαση σε συμβολική σκέψη.

Στους νοητικούς χάρτες που σχετίζονται με αντικείμενα του προσφυγικού ζητήματος, τα παιδιά απέδωσαν έννοιες όπως: σωσίβιο = ασφάλεια, ελπίδα, διάσωση, δυσκολία· κουβέρτα επιβίωσης = ζεστασιά, ανακούφιση, φροντίδα· συρματόπλεγμα = φυλακή, περιορισμός, πόνος (Εικ. 29 και 30), (Παράρτημα 7).

Η επαφή με τα έργα του Ai Weiwei ενίσχυσε την κατανόηση μηνυμάτων και συμβολισμών, όπως φαίνεται στα σχόλια των παιδιών για το *Law of a Journey-μαύρη φουσκωτή βάρκα με φουσκωτές φιγούρες*: «Δεν έχουν πρόσωπο γιατί δεν έχουν χαρτιά», «Μαύρο σημαίνει θλίψη», και στα προσχέδιά τους για τα ατομικά τους έργα με συρμάτινα κλουβιά, που αντανακλούν το έργο *Gilded Cage-χρυσό κουβί* (Εικ. 31–33).

5.2 Επίπεδο δεξιοτήτων

Το επίπεδο δεξιοτήτων εξετάζει τη δημιουργική χρήση υλικών (συρματόπλεγμα, κουβέρτα επιβίωσης, σωσίβιο) για απόδοση συμβολισμών όπως προστασία, περιορισμός και φροντίδα. Τα εικαστικά σημειωματάρια καταγράφουν ιδέες και την απόδοση εννοιών μέσω νοητικών χαρτών.

Η δημιουργία των ατομικών έργων προέκυψε αυθόρμητα, κατόπιν αιτήματος των παιδιών, ενισχύοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση: οι συμμετέχοντες καθορίζουν το περιεχόμενο της εργασίας τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Στα ατομικά έργα γίνεται μετάβαση από τον δισδιάστατο σχεδιασμό στην τρισδιάστατη κατασκευή, με μεγάλη συνέπεια ως προς την αρχική ιδέα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις φωτογραφίες των έργων (Εικ. 34 και 35, Παράρτημα 8). Η φαντασία και η δημιουργική σκέψη αναδεικνύονται μέσα από τη μεταμόρφωση των αντικειμένων: το συρματόπλεγμα γίνεται ιγκλού, κλουβί ή καρδιά, τα σωσίβια μετατρέπονται σε μαξιλάρια και τραμπολίνο ενώ η κουβέρτα επιβίωσης λειτουργεί ως προστατευτικό κάλυμμα. Οι μεταμορφώσεις αποτυπώνονται στα προσχέδια, στα εικαστικά σημειωματάρια και στα έργα των παιδιών, ενώ οι προσωπικές τους ερμηνείες, καταγράφονται σε ηχογραφήσεις (Παράρτημα 8).

Η συνεργασία στη συλλογική εγκατάσταση ανέδειξε δεξιότητες συνδημιουργίας και επίλυσης συγκρούσεων. Παράλληλα, η μικρής κλίμακας χρήση υλικών, όπως το πλαστικό πλέγμα και τα πολύ μικρά σωσίβια που κατασκευάστηκαν, ενίσχυσαν πρακτικές δεξιότητες, όπως κόψιμο, δέσιμο και υπολογισμό μεγεθών (Εικ. 44–45).





Εικόνες 44 και 45. Χρήση πλαστικού πλέγματος για ατομικά έργα, μέτρηση και υπολογισμός για κατασκευή. Πηγή: Προσωπικό φωτογραφικό Αρχείο.

5.3 Επίπεδο στάσεων

Στόχος ήταν η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η ευαισθητοποίηση για το προσφυγικό ζήτημα και η καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης. Η κριτική σκέψη καλλιεργήθηκε μέσω συζητήσεων για εννοιολογικά έργα και αρχειακό υλικό, όπως η ανάλυση του πυροσβεστήρα ως έργου τέχνης, «Αν πιάσει φωτιά το μουσείο, μπορούμε να τον χρησιμοποιήσουμε;», «Όχι, είναι έργο, δεν μπορούμε!» «Μα αφού μπορούμε απλώς να αγοράσουμε νέο στη θέση του…» (βλ. Παράρτημα 4).Τα παιδιά εξέφρασαν επίσης κριτική για τους καλλιτέχνες που χρησιμοποιούν αντικείμενα, όπως για τον Duchamp, ότι δεν κοπίασε για τη δημιουργία των έργων του και για τον Weiwei για τη χρήση ρούχων και παπουτσιών που ανήκουν σε άλλους (Εικ. 21 και 22).

Σχόλια παιδιών για τα αντικείμενα: «Τους ανήκουν (πρόσφυγες)», «θα μπορούσαν να επαναχρησιμοποιηθούν», «γιατί δεν τους επιστρέφει;», «Αυτά είναι adidas», «Έχω τα ίδια» δείχνουν συνειδητοποίηση της ιδιοκτησίας καθώς και προσωπική σύνδεση.

Η προβολή φωτογραφικού αρχειακού υλικού (Εικ. 18) προκάλεσε έντονη ενσυναίσθηση και προβληματισμό: τα παιδιά ρώτησαν αν οι πρόσφυγες «Μπορούν να φύγουν από εκεί; εννοώντας τα στρατόπεδα προσφύγων», «Έχουν νερό και κρεβάτια;», «Μπορώ να πάω να τους δω;» (Παράρτημα 5). Όπως σημειώνουν Foster (2004) και Karaba (2011), το αρχείο λειτουργεί ως δυναμικός χώρος διαπραγμάτευσης της ιστορίας. Οι εικόνες που είδαν, φάνηκε ότι ενσωματώθηκαν στα εικαστικά σημειωματάρια και στα ατομικά τους έργα, φορτίζοντας τα αντικείμενα σωσίβια, κουβέρτες και σύρμα με συμβολισμούς όπως «δεν μπορούν να φύγουν», «λίγη φροντίδα», «τους αγαπάμε αλλά τους φυλακίζουμε», «λίγη ελπίδα, αλλά καταλήγουν στον πάτο» (Παράρτημα 8).

5.4 Ταύτιση και ενσυναίσθηση

Η επαφή με προσωπικά αντικείμενα προσφύγων και η δραστηριότητα των σακιδίων, ενίσχυσαν την ταύτιση με τον «ιδιοκτήτη»: «Ένιωσα ότι ήταν δίπλα μου…», «μπορούσες να δεις τον χαρακτήρα του», «είναι μοναδικά (τα αντικείμενα), κανείς άλλος δεν μπορεί να τα έχει» (Παράρτημα 9). Στο έργο *Laundromat* (Εικ. 21, 22), η αναγνώριση κοινών αντικειμένων («Έχω τα ίδια παπούτσια, αυτά τα κίτρινα») ενίσχυσε τη συναισθηματική εγγύτητα με το θέμα. Ενώ η χαρτογράφηση οικογενειακών μετακινήσεων, καταγεγραμμένη στα εικαστικά σημειωματάρια, συνέδεσε την προσφυγική εμπειρία με την προσωπική ιστορία των παιδιών, καλλιεργώντας ενσυναίσθηση και αίσθηση ταυτότητας (Εικ. 46 – 47).



Εικ… …ν απ…

«Η γιαγιά μου, από την πλευρά της μαμάς μου γεννήθηκε στον Άγιο Ιωάννη και μετακόμισε στην Αθήνα το 1957. Ο παππούς μου γεννήθηκε στην Τρίπολη και μετακόμισε στην Τρίπολη Αθήνα το 1955. Οι παππούδες μου από τον πατέρα μου δεν έχουν πάει ποτέ στην Αθήνα. Ο πατέρας μου γεννήθηκε στο Strum της Αλβανίας και μετακόμισε στην Αθήνα το 1996. Πιστεύω ότι η γιαγιά μου έφερε φορέματα μαζί της».



Εικόνα 47 – «Οι προγονοί μου ήρθαν από…»

«Η γιαγιά Βικτώρια μετακόμισε στην Αθήνα το 1965 από την Κεφαλονιά. Παππούς Κλεάνθης μετακόμισε στην Αθήνα το 1970 από τα Τρίκαλα. Η γιαγιά Κατερίνα μετακόμισε στην Αθήνα το 1970 από την Αλέα Αρκαδίας. Παππούς Δημήτρης μετακόμισε στην Αθήνα το 1960 από το Στάδιο Αρκαδίας. Η γιαγιά Βικτώρια έφερε: ρούχα, παιχνίδια, παλιά παπούτσια…»

Ενότητα 6η – Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι ερευνητικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό.

Σε επίπεδο γνώσεων, τα παιδιά ανέπτυξαν την ικανότητα να κινούνται μεταξύ του κυριολεκτικού και του μεταφορικού επιπέδου, αποδίδοντας νέα νοήματα σε αντικείμενα και κατανοώντας βασικές αρχές της εννοιολογικής τέχνης. Η μετάβασή τους από την απλή αναγνώριση αντικειμένων στη συμβολική και καλλιτεχνική ερμηνεία τους, αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά ευρήματα της έρευνας.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, ενισχύθηκε η φαντασία, η δημιουργικότητα και η ικανότητα οπτικής σκέψης, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Το εργαστήριο έδωσε την ευκαιρία να πειραματιστούν με μη οικεία υλικά, να μετασχηματίσουν ιδέες σε εικαστικές μορφές και να συνεργαστούν μέσα από διάλογο και επιχειρηματολογία. Η ενεργή συμμετοχή τους ανέδειξε στοιχεία αυτονομίας και εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε επίπεδο στάσεων, καταγράφηκε ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Μέσα από την επαφή με αρχειακό υλικό, προσωπικά αντικείμενα προσφύγων και έργα του Ai WeiWei, τα παιδιά διατύπωσαν ερωτήματα και αμφιβολίες, εξέφρασαν συναισθήματα και συνδέθηκαν με τα βιώματα των προσφύγων. Η μετάβαση από την αποστασιοποιημένη παρατήρηση στην προσωπική ταύτιση αναδεικνύει τη δυναμική της τέχνης ως μέσου κατανόησης σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων.

Η σύγκλιση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές (εικαστικά έργα, σημειώσεις πεδίου, φωτογραφικό υλικό και εικαστικά σημειωματάρια), ενισχύει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων και τεκμηριώνει την επίτευξη των ερευνητικών στόχων.

6.1 Περιορισμοί και κριτική της έρευνας

Η υλοποίηση του εργαστηρίου ανέδειξε ορισμένους περιορισμούς που χρήζουν κριτικού αναστοχασμού. Αν και η επαναλαμβανόμενη χρήση των νοητικών χαρτών συνέβαλε στην εξοικείωση των παιδιών με τη μέθοδο, σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να λειτούργησε κουραστικά, λόγω της σύντομης διάρκειας του εργαστηρίου. Η ουσιαστική αφομοίωση του εργαλείου απαιτεί μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα και σταθερή εξάσκηση, ώστε τα παιδιά να μπορούν σταδιακά να το αξιοποιούν αυτόνομα, γεγονός που δεν ήταν εφικτό στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Επιπλέον, η δυσκολία που παρουσίασαν ορισμένα παιδιά στον γραπτό λόγο υποδηλώνει την ανάγκη ενίσχυσης της διαδικασία με οπτικά και πολυτροπικά εργαλεία. Τέλος, η εθελοντική συμμετοχή και η διεξαγωγή του εργαστηρίου κατά τη θερινή περίοδο οδήγησαν σε απουσίες, αναδεικνύοντας τη σημασία σαφέστερης δέσμευσης και οργανωτικού σχεδιασμόυ σε μελλοντικές εφαρμογές.

6.2 Επεκτάσεις και μελλοντικές εφαρμογές

Η εμπειρία του εργαστηρίου, ανέδειξε τη δύναμη της βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης ως μέσου καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Η χρήση αντικειμένων, αρχειακού υλικού και σύγχρονων εικαστικών πρακτικών επέτρεψε στους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν ένα σύνθετο κοινωνικό ζήτημα όχι μόνο γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά και συμβολικά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η προετοιμασία των «σακιδίων προσφύγων» από ενήλικες εθελοντές λειτούργησε μετασχηματικά για τους ίδιους. Όπως ανέφεραν, η διαδικασία είχε βαθιά επίδραση πάνω τους, καθώς βίωσαν τον ρόλο του ανθρώπου που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το

σπίτι του για άγνωστο προορισμό, γεγονός που ενίσχυσε την ενσυναίσθηση και τον προσωπικό αναστοχασμό. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι το εργαστήριο μπορεί να προσαρμοστεί και σε ενήλικες συμμετέχοντες, λειτουργώντας ως εργαλείο εκπαίδευσης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης σε ευρύτερα πλαίσια, όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή δράσεις πολιτιστικής διαμεσολάβησης.

Παράλληλα, η εμπλοκή μαθητών δημοτικού με έννοιες της εννοιολογικής τέχνης και της εικαστικής εγκατάστασης ανέδειξε ότι, με κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη και χρήση της σκαλωσιάς του Vygotsky, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες, να αναπτύξουν συμβολική σκέψη και να συνδέσουν την καλλιτεχνική δημιουργία με κοινωνικά ζητήματα. Η παρατήρηση αυτή ανοίγει τον δρόμο για τον σχεδιασμό πιο απαιτητικών εικαστικών παρεμβάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που υπερβαίνουν τη διακοσμητική ή τεχνική προσέγγιση της τέχνης.

Επιπλέον, η έμφαση στην οπτική και πολυτροπικό γραμματισμό (visual literacy) αναδεικνύεται ως κρίσιμη δεξιότητα για τη σύγχρονη εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπου οι εικόνες, τα μέσα και η οπτική πληροφορία διαμορφώνουν αντιλήψεις και στάσεις. Μέσα από την ανάλυση εικόνων και αντικειμένων, τα παιδιά εξασκήθηκαν στην κριτική ανάγνωση και στην αποκωδικοποίηση νοημάτων, δεξιότητες που μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Συνολικά, η εμπειρία του εργαστηρίου καταδεικνύει ότι η τέχνη, όταν συνδυάζεται με μαθητοκεντρικές και βιωματικές πρακτικές, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων. Οι προεκτάσεις της έρευνας αφορούν τόσο τον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων όσο και τη διεύρυνση της χρήσης της σύγχρονης τέχνης ως πεδίου κοινωνικού διαλόγου και ενεργού συμμετοχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bishop, C. (2014). *Installation art: A critical history*. Λονδίνο: Tate.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

Buzan, T., & Buzan, B. (1994). *The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. Νέα Υόρκη, NY: Dutton.

Cole, A., & McIntyre, M. (2004). Research as aesthetic contemplation: The role of the audience in research interpretation. *Educational Insights, 9*(1). Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/229024771_Research_as_aesthetic_contemplation_The_role_of_the_audience_in_research_interpretation

Designboom. (2025a). Ai Weiwei Laundromat exhibit: Washed garments from refugee camps line Deitch Projects, Νέα Υόρκη. Ανακτήθηκε από https://www.designboom.com/art/ai-weiwei-laundromat-exhibit-washed-garments-refugee-camps-new-york-deitch-projects-11-07-2016/

Editions Globe. (2025). *Rencontre à Lesbos avec Ai Weiwei*. Ανακτήθηκε από https://editions-globe.com/rencontre-a-lesbos-avec-ai-weiwei/

Foster, H. (2004). An archival impulse. *October, 110*, 3–22.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Νέα Υόρκη: Continuum.

Freire, P. (1978). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. Νέα Υόρκη: Continuum.

Godfrey, T. (1998). *Conceptual art*. Λονδίνο: Phaidon.

Guggenheim. (2025). Ai Weiwei. Ανακτήθηκε από https://www.guggenheim.org/artwork/artist/ai-weiwei

Karaba, E. (2011). The archive as democratic public art: An institutional practice. *Science and Society: Review of Political and Ethical Theory, 26*, 81–109.

Lapum, J. L. (2022). Visual installation: The journey never ends. Σε P. Leavy (Επιμ.), *Introduction to art-based research* (σελ. 509–520). Θεσσαλονίκη: Disigma.

Milbrandt, M. (2002). Addressing contemporary social issues in art education: A survey of public-school art educators in Georgia. *Studies in Art Education, 43*(2), 141–157.

MoMA. (2025α). *Bull's Head by Pablo Picasso, 1942*. Ανακτήθηκε από https://www.moma.org/audio/playlist/19/412

Peersman, G. (2010). *An introduction to triangulation*. Ανακτήθηκε από https://www.unaids.org/sites/default/files/sub_landing/files/10_4-Intro-to-triangulation-MEF.pdf

Rees, L. (2017). The fascinating backstory of Ai Weiwei's New York takeover. *Galerie Magazine, Fall 2017*. Ανακτήθηκε από https://galeriemagazine.com/the-fascinating-backstory-of-ai-weiweis-new-york-takeover/

Sierzputowski, K. (2016). Ai Weiwei wraps the columns of Berlin's Konzerthaus with 14,000 salvaged refugee life vests. Ανακτήθηκε από https://www.thisiscolossal.com/2016/02/ai-weiwei-konzerthaus-refugee-life-vests/

Tate. (2025a). Found objects. Ανακτήθηκε από https://www.tate.org.uk/art/art-terms/f/found-object

Tate. (2025b). Marcel Duchamp: Fountain. Ανακτήθηκε από https://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573

Tate. (2025c). Installation art. Ανακτήθηκε από https://www.tate.org.uk/art/art-terms/i/installation-art

Tate. (2025d). Conceptual art. Ανακτήθηκε από https://www.tate.org.uk/art/art-terms/c/conceptual-art

The Guardian. (2017). Human flow review – Ai Weiwei surveys shocking plight of migrants on the move. Ανακτήθηκε από https://www.theguardian.com/film/2017/dec/07/human-flow-review-ai-weiwei-migration-documentary

University of South Florida – Institute for Research in Art. (2025). *Ai Weiwei Lesson 3*. Ανακτήθηκε από https://ira.usf.edu/insideart/Inside_Art_SubRosa/Inside_Art_SubRosa_files/2E.Ai_Weiwei_Lesson_3.pdf

Visual Arts Cork. (2025). Conceptual art. Ανακτήθηκε από http://www.visual-arts-cork.com/conceptual-art.htm

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weiwei, A. (2020). *Humanity* (L. Wask, Επιμ.; Λ. Ζαφειροπούλου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Leavy, P. (2020). *Καλλιτεχνική δημιουργία ως μέθοδος: Έρευνα μέσω της Τέχνης* (Α. Γρίβα, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. (2016). *Ai Weiwei at Cycladic* (Michael Frahm, Επιμ.). Αθήνα: Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.

Ράπτη, Α. (2006). *Κατάλογος ρημάτων για διατύπωση στόχων*. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/politism/files/2017/10/%CE%A1%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91-%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A7%CE%A9%CE%9D.pdf

"Πώς συμπεριφερόμαστε σε μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία;" - Δημιουργία μαθητικής ταινίας για την ενημέρωση της κοινότητας από την ΣΤ' τάξη του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου

Μαρία Πρινιωτάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Χρήστος Παπαδόπουλος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τη δημιουργία μιας μαθητικής ταινίας από τους μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου σχετικά με τη συμπεριφορά μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών απέναντι σε άτομα με αναπηρία. Η συμπερίληψη αποτελεί μια προσέγγιση προς την εκπαίδευση και την κοινωνία η οποία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και ειδικότερα σε εκείνα που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται. Δεν απευθύνεται, όμως, μόνο στα παιδιά, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στην κοινότητα (Αγγελίδης, 2011). Όσον αφορά τη χρήση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση πέρα τη συνήθη χρήση ως βοηθητικό εποπτικό μέσο για την υποστήριξη της διδασκαλίας μαθημάτων όλων των γνωστικών πεδίων υπάρχει και η δημιουργική χρήση του ως εργαλείο παραγωγής μαθητικών ταινιών (Πιπιλή, 2025). Η δημιουργία της μαθητικής ταινίας της εργασίας μας πραγματοποιήθηκε στην ΣΤ' τάξη του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου τη σχολική χρονιά 2023-2024 και πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο μαθητικό project το οποίο ακολούθησε τα στάδια τόσο της μεθόδου Project όσο και αυτά της δημιουργίας μαθητικής ταινίας μικρού μήκους.

Λέξεις Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Μαθητική ταινία, Αναπηρία, Μέθοδος Project, Κινηματογραφικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται και περιγράφεται ο τρόπος εργασίας της μαθητικής ομάδας της ΣΤ' τάξης του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου για την υλοποίηση του σχεδίου project με τίτλο: "Πώς συμπεριφερόμαστε σε μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία; - Δημιουργία μαθητικής ταινίας για την ενημέρωση της κοινότητας". Διερευνώντας με τους/τις μαθητές/τριες μας την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία καταφέρνουμε να μετουσιώσουμε αυτήν την εμπειρία με τη χρήση της κινηματογραφικής γλώσσας σε ένα τελικό κινηματογραφικό παραγόμενο προϊόν. Ως εκπαιδευτικοί μας ενδιαφέρει πρωτίστως η συμμετοχή της μαθητικής ομάδας της τάξης στη διαδικασία παραγωγής μαθητικής ταινίας. Θεωρούμε ότι η αυτή η διαδικασία αποτελεί μία σημαντική πράξη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο καθώς οι μαθητές/τριες λειτουργώντας συλλογικά και συμμετοχικά καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα τελικό αποτέλεσμα που μεταδίδει το μήνυμα τους με τρόπο σύγχρονο, διαδραστικό και ελκυστικό. Ταυτόχρονα όμως προσπαθήσαμε με αυτή τη δράση να διερευνήσουμε το πώς η

δημιουργία μίας μαθητικής ταινίας με θέμα την αναπηρία επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών/τριών που συμμετείχαν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Σύγχρονες Τάσεις

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία αέναη διαδικασία αλλαγής του περιεχομένου και των προσεγγίσεων της εκπαίδευσης καθώς χαρακτηρίζεται από μία διαρκή και συνειδητή προσπάθεια για τη δημιουργία σχολείων που αποδέχονται την ετερότητα και προσφέρουν ίσες μαθησιακές ευκαιρίες (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Είναι μία ιδέα που έχει ως επίκεντρο τις κοινωνικές πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και την ανάπτυξη των αυριανών ενεργών πολιτών καθώς η πρόοδος κάθε κοινωνίας βασίζεται σε συνειδητοποιημένους πολίτες (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Προϋποθέτει έναν επαναπροσδιορισμό των βασικών δομικών συστατικών της εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τις στρατηγικές και τις προσεγγίσεις της, με στόχο τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, που θα περικλείει όλα τα παιδιά και θα εναποθέτει την εκπαίδευσή τους στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 2010). Είναι σημαντική η συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής, με στόχο, την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ τους κάτι το οποίο κρίνεται απαραίτητο για την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Από το Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας

Η κατανόηση της συμπερίληψης προϋποθέτει μια βασική αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την αναπηρία. Παραδοσιακά, κυριαρχούσε το ιατρικό μοντέλο, το οποίο εστίαζε στη «βλάβη» ή την «παθολογία» του ατόμου, επιδιώκοντας τη «θεραπεία» ή την αποκατάστασή του ώστε να προσαρμοστεί στην υπάρχουσα κοινωνική δομή. Αντίθετα, η συμπερίληψη εδράζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ατόμου με μια βλάβη και των εμποδίων (φυσικών, κοινωνικών, θεσμικών) που θέτει το περιβάλλον. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, επομένως, δεν στοχεύει στην «αλλαγή» του μαθητή ή της μαθήτριας, αλλά στον μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος, των στρατηγικών και των προσεγγίσεων του, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Διασαφήνιση εννοιών: Ενσωμάτωση (Integration) vs. Συμπερίληψη (Inclusion)

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να αποσαφηνιστεί ότι η συμπερίληψη (Inclusion) διαφέρει ριζικά από την έννοια της ενσωμάτωσης (Integration). Στην ενσωμάτωση, ο μαθητής ή η μαθήτρια με αναπηρία καλείται να «ταιριάξει» σε ένα προϋπάρχον, άκαμπτο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ευθύνη της προσαρμογής βαραίνει τον/την ίδιο/ίδια, ο/η οποίος/α συχνά λαμβάνει παράλληλη στήριξη σε ξεχωριστό, απομονωμένο περιβάλλον. Αντίθετα, η έννοια της συμπερίληψης αποτελεί μια αέναη διαδικασία αλλαγής, στην οποία το σχολείο καλείται να αναδομηθεί εξ αρχής. Η ετερότητα και η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που πρέπει να λυθεί, αλλά ως μια πλούσια πηγή για την υποστήριξη της μάθησης όλων των παιδιών. Όπως επισημαίνει η UNESCO (2010), πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος που εναποθέτει την εκπαίδευση όλων των παιδιών στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Συμπερίληψη ως Κοινωνική Δικαιοσύνη και Δημοκρατική Αξία

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που περιθωριοποιούνται για οποιονδήποτε λόγο. Αποτελεί μια ευρύτερη ιδέα που φέρνει στο επίκεντρο τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις,

στοχεύοντας στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών. Για την επιτυχή εφαρμογή της, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας η οποία απαιτεί συνεργασία και καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση. Ως συνεργασία εννοούμε την ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και της τοπικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων ενώ ο καθολικός σχεδιασμός στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει ότι όλα τα μαθησιακά πλαίσια (φυσικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά) σχεδιάζονται με τρόπο που ενισχύουν όλους τους μανθάνοντες ανεξαρτήτου ιδιαιτεροτήτων και ταυτοτήτων να συμμετέχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Izzo, & Bauer, 2015).

Η εφαρμογή της Συμπερίληψης στο Ελληνικό Σχολείο

Με βάση αυτό το πλαίσιο που αναφέρθηκε είναι εξαιρετικά σημαντικό να υπάρχουν συμπεριληπτικές πρωτοβουλίες, πρακτικές, στάσεις και αξίες στο σημερινό ελληνικό σχολείο οι οποίες να καθοδηγούν την εκπαιδευτική καθημερινότητα. Σε ποιο βαθμό συμβαίνει όμως αυτό; Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην καθημερινότητα του ελληνικού σχολείου αντιμετωπίζει προκλήσεις. Αυτές συχνά αφορούν τόσο τις στερεοτυπικές στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στην αναπηρία, όσο και στην έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και τις ανεπαρκείς υποδομές. Η παρούσα εργασία, μέσω της δημιουργίας της μαθητικής ταινίας, επιχειρεί να απαντήσει στον προβληματισμό για το βαθμό στον οποίο υπάρχουν συμπεριληπτικές στάσεις και αξίες στο σημερινό σχολείο. Μέσα από τη δημιουργική χρήση του κινηματογράφου, οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς για τη συμπερίληψη, αλλά τη βιώνουν ως πράξη κοινωνικής συμμετοχής.

Χρήση Κινηματογράφου στην Εκπαίδευση

Η συνηθέστερη χρήση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση είναι ως βοηθητικό εποπτικό μέσο, για να υποστηρίξει τη διδασκαλία μαθημάτων όλων των γνωστικών πεδίων. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες αναδεικνύουν τη σημασία του κινηματογράφου στα σχολεία αναγνωρίζοντας πολλαπλά οφέλη από την αξιοποίησή του. Επισημαίνεται η συμβολή του στον γραμματισμό των παιδιών, οπτικοακουστικό, κινηματογραφικό, κριτικό καθώς και ως μέσο κινητοποίησης, αμεσότερης εμπλοκής των μαθητών/ τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Πιπιλή, 2025). Η δημιουργία μαθητικών ταινιών ενδέχεται να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που για να υλοποιηθούν βασίζονται στο ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία διδασκόντων και μαθητών. Η παραγωγή ταινιών από τα μαθητές/τριες αναδεικνύεται ως σημαντική ωστόσο, η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη όταν πρόκειται για τις τεχνικές που αξιοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο. Μια τεχνική που αναφέρεται είναι εκείνη του συμμετοχικού βίντεο. Σε αυτό το πλαίσιο μαθητές και μαθήτριες ετεροκινηματογραφούνται, περνώντας από όλα τα στάδια παραγωγής –πόρους, συγγραφή, κινηματογράφηση, μοντάζ, προβολή– ώστε ως συμμέτοχοι/ουσες, κοινοί παρατηρητές και δημιουργοί να εμπλακούν στη διαδικασία του κινηματογράφου δημιουργώντας τη δική τους ταινία, με πιο σημαντική κατάκτηση την ίδια τη διαδικασία παρά το αποτέλεσμα (Πιπιλή, 2025).

Μέθοδος Project και Δημιουργία Μαθητικής Ταινίας

Σύμφωνα με τον Χρυσαφίδη (2002), η διδασκαλία σύμφωνα με τη μέθοδο project μπορεί να χωριστεί στα εξής διακριτά στάδια: 1. Αναζήτηση και διερεύνηση του θέματος, 2. Σχεδιασμός της δράσης, 3. Υλοποίηση του σχεδιασμού, και 4. Αξιολόγηση. Στη δική μας εργασία η δημιουργία του ενημερωτικού βίντεο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ως σχέδιο project διάρκειας 2 περίπου μηνών και ακολούθησε τα βήματα δημιουργίας μαθητικής ταινίας. Στη συγκεκριμένη εργασία, η εκπαιδευτική δράση ακολουθεί τα προαναφερθέντα στάδια όπως αυτά συνδυάστηκαν με τα βήματα για τη δημιουργία μαθητικής ταινίας. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει ο Πούλιος (2017), η δημιουργία μίας μικρού μήκους μαθητικής ταινίας

απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία και μια σειρά από εργασίες πριν τη δημιουργία-παραγωγή, κατά τη διάρκειά της και φυσικά μετά. Σύμφωνα με αυτόν η διαδικασία ακολουθεί τα εξής βήματα:

Πρώτο βήμα: Ενημέρωση σχολείου (διοίκησης) και γονέων των μαθητών/τριών. Εκτός από την ενημέρωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με την υλοποίηση του συγκεκριμένου project ενημερώνονται οι γονείς των μαθητών/τριών για τη δημιουργία της ταινίας. Αυτό γίνεται για να εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη τους (απαιτείται έγγραφη συγκατάθεσή τους για να συμμετέχουν οι μαθητές στη μαγνητοσκόπηση, σύμφωνα με την υπ' αριθμόν 137003/Δ1/25-8-2016 εγκύκλιο της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) και γιατί πιθανόν θα χρειαστούν τη βοήθειά τους στα γυρίσματα (μια τεχνική εργασία, συμμετοχή των γονέων στους ρόλους ενηλίκων που πιθανόν να προβλέπονται στην ταινία κλπ.)

Δεύτερο βήμα: Επιλογή του θέματος της ταινίας. Συναποφασίζεται το θέμα της ταινίας (καλό είναι να προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, για να εξασφαλιστεί η ένθερμη συμμετοχή τους στο όλο εγχείρημα). Η διαδικασία αυτή είναι χρήσιμη καθώς οι τελικές αποφάσεις θα αποτελέσουν προϊόν γόνιμου διαλόγου, πιθανών διαφωνιών και μιας κοινής συνισταμένης. Η συναπόφαση για το θέμα της ταινίας είναι μια ιδανική «άσκηση» καλλιέργειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που συμμετέχουν.

Τρίτο βήμα: Χωρισμός της τάξης σε ομάδες και αρμοδιότητες. Δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών (ανάλογα με τα ιδιαίτερα ταλέντα των παιδιών αλλά και τις επιθυμίες τους: σεναριογράφοι, μουσικοί, σκηνοθέτες, ηθοποιοί, σκηνογράφοι κλπ). Δίνονται στους μαθητές/τριες οι απαραίτητες πληροφορίες για τις αρμοδιότητες της κάθε ομάδας.

Τέταρτο βήμα: Συγγραφή του σεναρίου. Πρώτα θα γραφτεί ένα μικρό κείμενο 2-3 σελίδων που θα αποδίδει περιληπτικά τη δράση. Αφού διαβαστεί από όλα τα σχολεία και γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις, προσθήκες κλπ (και πάλι εδώ μπορεί να διευκολύνει η χρήση των ΤΠΕ, π.χ. η κοινή χρήση εγγράφων ή ένα wiki), θα αποφασιστούν οι ρόλοι που εμπλέκονται στο σενάριο. Στη συνέχεια θα «κομματιαστεί» το περιληπτικό σενάριο σε σκηνές και πλάνα. Για κάθε σκηνή γράφεται αναλυτικά το σενάριό της με βάση το αρχικό περιληπτικό κείμενο. Χωρίζεται σε πλάνα. Λύνονται θέματα σκηνοθεσίας κάθε σκηνής και κάθε πλάνου (πώς στήνονται οι «ηθοποιοί», πού είναι η κάμερα, ύφος ηθοποιών, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος) και σκηνογραφίας (θα υπάρχουν αντικείμενα στο πλάνο κλπ) ή τυχόν μουσικής επένδυσης.

Πέμπτο βήμα: Χρονοδιάγραμμα εργασιών. Καθορίζεται το χρονοδιάγραμμα της ταινίας. Μία ταινία μικρού μήκους μπορεί να γυριστεί σε λίγες εβδομάδες, ενώ υπάρχουν μαθητικά πρότζεκτ που χρειάζονται αρκετούς μήνες. Το χρονοδιάγραμμα έχει να κάνει με το θέμα της ταινίας, τον αριθμό των σκηνών της, τις τεχνικές ή άλλες προϋποθέσεις της (καιρός, ώρα ημέρας, τεχνικά ζητήματα, αριθμός συμμετεχόντων κλπ). Η όλη διαδικασία είναι χρονοβόρα και περισσότερο σύνθετη απ' ότι φαίνεται και οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται λόγω απρόβλεπτων συνθηκών.

Έκτο βήμα: Η γλώσσα του κινηματογράφου. Πριν αρχίσουν τα γυρίσματα, όλες οι ομάδες καλούνται να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την κινηματογραφική γλώσσα και να εξοικειωθούν με αυτήν (κανόνες, γωνίες λήψης, είδη κάδρων, κινήσεις κάμερας κλπ).

Έβδομο βήμα: Τι είναι ταινία μικρού μήκους. Οι μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό το κινηματογραφικό είδος. Δεν προβάλλεται στην τηλεόραση ούτε στους κινηματογράφους πλην ελαχίστων

εξαιρέσεων. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να καταλάβουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να βρουν και να προβάλλουν στην τάξη παραδείγματα ταινιών μικρού μήκους.

Όγδοο βήμα: Δημιουργία των καρτελών γυρισμάτων (storyboards). Οι καρτέλες γυρισμάτων (storyboards) βοηθούν να οργανωθούν καλύτερα τα γυρίσματα. Κάθε καρτέλα αφορά κάθε πλάνο κάθε σκηνής της ταινίας και περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία γι' αυτή: τόπος, χρόνος, υπόθεση, πρόσωπα, ενδυμασία, ήχος, μουσική, φωτισμός, σκηνοθετικές επιλογές, γωνία λήψης κλπ.

Ένατο βήμα: Γυρίσματα. Πριν αρχίσουν τα γυρίσματα, είναι σημαντικό να γίνουν δοκιμαστικές λήψεις λίγων δευτερολέπτων σε όλους τους χώρους που θα χρησιμοποιηθούν και να ελεγχθούν στη συνέχεια στον υπολογιστή οι συνθήκες φωτισμού και πιθανά ηχητικά προβλήματα. Γυρίσματα γίνονται με βάση το χρονοδιάγραμμα και χρησιμοποιώντας για κάθε σκηνή καρτέλες γυρισμάτων/storyboards.

Δέκατο βήμα: Μοντάζ. Με τη βοήθεια κάποιου λογισμικού μοντάζ ενώνονται πλάνα και σκηνές και μοντάρεται η ταινία. Οι δημιουργοί προσθέτουν εφέ, τίτλους και μουσική επένδυση (Αντωνοπούλου, 2018).

Μεθοδολογία Υλοποίησης και Φάσεις του Project

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Το σχολείο αποτελεί μία 8/θέσια σχολική μονάδα που βρίσκεται μερικά χιλιόμετρα έξω από την πόλη του Ρεθύμνου στα ανατολικά και χαρακτηρίζεται από ένα δραστήριο και πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό.

Στο σχολείο φοιτούν συνολικά 130 μαθητές και μαθήτριες, ενώ λειτουργεί Τμήμα Ένταξης και παρέχεται Παράλληλη Στήριξη σε αρκετούς μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που καθιστά τη συμπερίληψη καθημερινό ζητούμενο και όχι απλή θεωρητική έννοια.

Το project επικεντρώθηκε στους 10 μαθητές του ΣΤ1 τμήματος, μια ομάδα ιδιαίτερα δεμένη μεταξύ τους η οποία είχε ήδη δείξει ενδιαφέρον για κοινωνικά ζητήματα. Η επιλογή του συγκεκριμένου τμήματος έγινε κυρίως με το κριτήριο της εγγύτητας καθώς ήταν η τάξη στην οποία διδάσκαμε τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Για την ολοκλήρωση όμως του σχεδίου project βασικό με κριτήριο ήταν η ηλικιακή ωριμότητα των παιδιών, καθώς βρίσκονται στο μεταίχμιο της μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μια περίοδο όπου οι στάσεις απέναντι στην ετερότητα παγιώνονται. Το υποστηρικτικό κλίμα της διεύθυνσης του σχολείου και η στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΕ70 και των ειδικοτήτων (ΤΠΕ και Θεατρικής Αγωγής) αποτέλεσαν το ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη μιας τέτοιας απαιτητικής καινοτόμου δράσης.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, *η* παρούσα δράση βασίστηκε στις αρχές της μεθόδου Project (βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία) και της Έρευνας Δράσης, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνεργάζονται για την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος ή την ανάδειξη ενός ζητήματος, όπως αυτό της συμπερίληψης. Η διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις κύριες περιόδους: την Προ-παραγωγή (σχεδιασμός), την Παραγωγή (γυρίσματα) και τη Μετα-παραγωγή (μοντάζ και διάχυση).

Φάση Α΄: Προετοιμασία και Ευαισθητοποίηση (Πριν την παραγωγή)

1. **Επίσκεψη στο ΚΕΦΙΑΠ Ρεθύμνου:** Η αφετηρία του project δεν ήταν θεωρητική, αλλά βιωματική. Οι μαθητές της Ε και ΣΤ' τάξης επισκέφθηκαν το Κέντρο Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης (ΚΕΦΙΑΠ) στο πλαίσιο δράσεων του σχολείου για την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία (3 Δεκεμβρίου), όπου και ήρθαν σε άμεση επαφή με τις υπάρχουσες υποδομές του και τους επαγγελματίες υγείας που εργάζονται

εκεί. Η εμπειρία αυτή λειτούργησε ως το «έναυσμα» μιας συζήτησης σχετικά με την αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον.

2. **Συζήτηση και Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming):** Μετά την επίσκεψη, ακολούθησε στην τάξη μία αναστοχαστική συζήτηση σχετικά με τους κανόνες συμπεριφοράς προς τα άτομα με αναπηρία σε μία σχολική τάξη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εξέφρασαν τις απορίες τους και τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την προσβασιμότητα και την κοινωνική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία . Μετά από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αποφασίστηκε η δημιουργία μίας μαθητικής ταινίας με τη μορφή σύντομου ενημερωτικού βίντεο όπου θα παρουσιάζονται παραδείγματα αποδεκτών και μη αποδεκτών συμπεριφορών των μαθητών/τριών προς μαθητές/τριες με αναπηρία.

3. **Συγγραφή Σεναρίου και Storyboarding:** Αυτό ήταν το πιο δημιουργικό στάδιο της όλης διαδικασίας. Το σύνολο της μαθητικής ομάδας ενεργοποιήθηκε και εργάστηκε σε όλα τα στάδια της δημιουργίας του (σενάριο, στήσιμο σκηνών, σκηνοθεσία, μοντάζ). Επιλέχθηκαν 5 τύποι αναπηρίας (νοητική αναπηρία, αισθητηριακή αναπηρία (συγκεκριμένα: τυφλότητα και κώφωση), αναπτυξιακή αναπηρία και κινητική αναπηρία) και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παράξουν καθημερινά σενάρια αλληλεπίδρασης στον σχολικό χώρο. Αποφασίστηκε από την ομάδα να ακολουθηθεί η αντιθετική δομή «Σωστό vs Λάθος», ώστε να αναδειχθούν με σαφήνεια οι ενδεδειγμένες συμπεριφορές (συμπεριφορές προς αποφυγήν vs συμπεριφορές πρότυπα) και να τονιστεί η ορθότητα της αποδεκτής (πρότυπης) συμπεριφοράς.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, στο σενάριο της ταινίας επιλέχθηκαν πέντε χαρακτηριστικές περιπτώσεις αναπηρίας, με στόχο να αναδειχθούν οι καθημερινές προκλήσεις προσβασιμότητας και κοινωνικής αποδοχής μέσα από την αντίθεση «λανθασμένης» και «ορθής» συμπεριφοράς. Κρίνουμε απαραίτητο να περιγράψουμε τα 5 διαφορετικά σενάρια όπως καταγράφονται στη μαθητική ταινία:

Νοητική Υστέρηση και Επικοινωνία (Τραύλισμα): Η ενότητα αυτή εστίασε στην υπομονή που απαιτείται κατά τη διάρκεια του λόγου. Η «λανθασμένη» συμπεριφορά κατέδειξε ότι είναι λάθος να δείχνουμε ανυπομονησία ή να περιθωριοποιούμε κάποιον λόγω δυσκολίας στη μάθηση. Η «ορθή» στάση πρόβαλε την ενεργητική ακρόαση, την παροχή άπλετου χρόνου και την ενθάρρυνση, τονίζοντας ότι η αξία του μηνύματος υπερέχει του τρόπου εκφοράς του.

Εικόνα 1: Νοητική Υστέρηση



Τυφλότητα και Χωρικός Προσανατολισμός (Έξοδος από την Αίθουσα): Το σενάριο ανέδειξε τις προκλήσεις μετακίνησης σε έναν μεταβαλλόμενο χώρο. Καταδείχθηκε ως εσφαλμένο το να αφήνουμε

αντικείμενα εκτεθειμένα και να μην παρέχουμε επαρκή χρόνο στη μετακίνηση του τυφλού ατόμου. Αντίθετα, η ορθή πρακτική συμπεριέλαβε την προσφορά μας για βοήθεια και καθοδήγηση και τη σαφή περιγραφή των εμποδίων ή των αλλαγών στον χώρο, σεβόμενοι την αυτονομία του ατόμου.

Εικόνα 2: Τυφλότητα



Κινητική Αναπηρία και Προσβασιμότητα (Σκάλες Σχολείου): Η σκηνή αυτή εστίασε στη χρήση βοηθήματος για την κίνηση στις σκάλες, αναδεικνύοντας τα αρχιτεκτονικά εμπόδια που συχνά αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες. Η «λανθασμένη» συμπεριφορά κατέδειξε την αδιαφορία των συμμαθητών/τριών, ενώ η «ορθή» προσέγγιση πρόβαλε τη σημασία της έμπρακτης υποστήριξης και του σεβασμού στον ρυθμό κίνησης του/της μαθητή/τριας, υπογραμμίζοντας ότι η προσβασιμότητα είναι δικαίωμα και όχι παροχή.

Εικόνα 3 : Κινητική Αναπηρία



Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Κυλικείο): Εδώ το σενάριο εστίασε στις δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας σε έναν χώρο με έντονα ερεθίσματα (θόρυβος, συνωστισμός). Ως «λάθος» προβλήθηκε η ανυπομονησία και η πίεση από τους/τις γύρω μαθητές/τριες, ενώ ως «σωστό»

αναδείχθηκε η υπομονή, η παροχή χρόνου και βοήθειας στον/στην μαθητή/τρια να ολοκληρώσει την αγορά του/της και η δημιουργία ενός ήρεμου περιβάλλοντος επικοινωνίας.

Εικόνα 4: Διαταραχές αυτιστικού φάσματος



Κώφωση και Αισθητηριακά Εμπόδια (Κουδούνι): Η σκηνή πραγματεύτηκε τη δυσκολία αντίληψης των ακουστικών σημάτων στο σχολείο. Η λανθασμένη στάση παρουσίασε συμμαθητές να απορούν ή να ειρωνεύονται τον μαθητή που δεν αντιδρά στο κουδούνι. Η ορθή συμπεριφορά εστίασε στη χρήση οπτικών ερεθισμάτων ή στη σωματική ειδοποίηση (π.χ. ένα ελαφρύ άγγιγμα στον ώμο), ενισχύοντας την έννοια της οπτικής επαφής και της αλληλεγγύης.

Εικόνα 5: Κώφωση



Φάση Β΄: Υλοποίηση (Παραγωγή)

4**. Ανάθεση Ρόλων και Προετοιμασία:** Οι ρόλοι μοιράστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες κάθε μέλους της μαθητικής ομάδας. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε ένα πρόχειρο storyboard, όπου καθορίστηκαν τα πλάνα και οι διάλογοι.

5. Κινηματογράφηση (Γυρίσματα): Τα γυρίσματα πραγματοποιήθηκαν στον σχολικό χώρο χωρίς να δημιουργηθούν προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. *Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης (*η πιο διασκεδαστική και δημιουργική φάση κατά γενική ομολογία*),* οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα (π.χ. θόρυβος, φωτισμός), αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας και υπομονής.

Φάση Γ΄: Ολοκλήρωση και Διάχυση (Μετά την παραγωγή)

6. Επεξεργασία και Μοντάζ (Editing): Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, έγινε η επιλογή των καλύτερων λήψεων. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στη διαδικασία του μοντάζ, της επιλογής της μουσικής επένδυσης και των υποτίτλων, κατανοώντας τη σημασία της ψηφιακής αφήγησης.

7. Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση: Η πρώτη προβολή έγινε στη σχολική τάξη. Η μαθητική ομάδα αυτο-αξιολογήθηκε και συζήτησε για το αν το τελικό αποτέλεσμα μεταφέρει σωστά το μήνυμα που ήθελε.

8. Διάχυση και Συμμετοχή σε Διαγωνισμούς (Camera Zizanio): Η μαθητική δημιουργία κατατέθηκε στο διεθνές φεστιβάλ "Camera Zizanio", δίνοντας στο project μια διάσταση εξωστρέφειας. Η κατάκτηση του επαίνου αποτέλεσε την επιβράβευση της συλλογικής προσπάθειας της ομάδας και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών.

9. Προβολή στην Τοπική Κοινότητα*:* Η μαθητική ομάδα επισκέφθηκε ξανά το ΚΕΦΙΑΠ Ρεθύμνου μετά την ολοκλήρωση της παραγωγής όπου και παρουσιάστηκε η μαθητική ταινία που δημιουργήθηκε με αφορμή την επίσκεψή της στον ίδιο χώρο. Ακολούθησε μία πολύ γόνιμη συζήτηση με τον υπεύθυνο του κέντρου σχετικά με τη διαδικασία δημιουργίας της αλλά και για την αναπηρία γενικότερα. Η τελική φάση της προβολής περιλαμβάνει τη διάχυση της μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου και των κοινωνικών δικτύων, λειτουργώντας ως εργαλείο ενημέρωσης για την ευρύτερη σχολική και μη κοινότητα του Ρεθύμνου.

(Η μαθητική ταινία βρίσκεται αναρτημένη εδώ: https://www.youtube.com/watch?v=8n_WXO38YKM*)*

Συζήτηση

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου project στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία που θέλει το σχολείο να αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό αλληλεπίδρασης. Η επιλογή της θεματολογίας, που προέκυψε μέσα από τη βιωματική επίσκεψη στο ΚΕΦΙΑΠ, λειτούργησε ως καταλύτης για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Το συγκεκριμένο project αποτέλεσε ένα πρώτης τάξεως πρόγραμμα στο πλαίσιο των “Δράσεων του Ενεργού Πολίτη” που καθιερώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας τα επόμενα χρόνια.

Ένα κρίσιμο σημείο προς συζήτηση είναι η επιλογή της τεχνικής της «αντίθεσης σωστού-λάθους» στο σενάριο της μαθητικής ταινίας. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε στους μαθητές και τις μαθήτριες να επεξεργαστούν κριτικά τις δικές τους καθημερινές συμπεριφορές, μετατρέποντας την αφηρημένη έννοια της συμπερίληψης σε συγκεκριμένες, κατανοητές πράξεις και συμπεριφορές. Όπως τονίζουν οι Αγγελίδης και Αβρααμίδου (2011), η συμπερίληψη δεν είναι μια στατική κατάσταση αλλά μια αέναη διαδικασία αλλαγής στάσεων, κάτι που έγινε ορατό κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων, όπου οι μαθητές χρειάστηκε να «μπουν στα παπούτσια» των ατόμων με αναπηρία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το project δημιουργίας μαθητικής ταινίας συνέδεσε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα (για τη συγγραφή του σεναρίου), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (δικαιώματα/αναπηρία), Καλλιτεχνικά (δημιουργία storyboards), Θεατρική Αγωγή (σκηνοθεσία) και ΤΠΕ (επεξεργασία εικόνας και βίντεο). Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων (δασκάλων τάξης, εκπαιδευτικού θεατρικής αγωγής και ΤΠΕ) αναδεικνύει την ανάγκη του ελληνικού σχολείου για διεπιστημονικότητα.

Η διαδικασία αυτή δεν ενίσχυσε μόνο τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, αλλά και τον οπτικοακουστικό τους γραμματισμό, καθώς πέρασαν από το ρόλο του θεατή σε αυτόν του δημιουργού καθώς με αυτήν τη διαδικασία έγιναν οι ίδιοι «δημιουργοί περιεχομένου» και όχι απλοί καταναλωτές ψηφιακού υλικού όπως είναι συνήθως. Η αναγνώριση της προσπάθειας μέσω του επαίνου στην Camera Zizanio λειτούργησε ως εξωτερική επιβεβαίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσφέροντας στους μαθητές και τις μαθήτριες το αίσθημα της επιτυχίας και της κοινωνικής προσφοράς.

Συμπεράσματα & Προτάσεις

Το παρόν εγχείρημα κατέδειξε ότι ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει ένα πανίσχυρο εργαλείο για την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Τα κυριότερα συμπεράσματα της δράσης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

• Αλλαγή Αντιλήψεων για την αναπηρία: Οι μαθητές/τριες, μέσα από τη βιωματική εμπειρία και τη δημιουργία του βίντεο, κατανόησαν τη σημασία της αποδοχής της ετερότητας στην πράξη και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο.

• Αλλαγή στη γλώσσα: Οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν ορθότερη ορολογία (π.χ. «άτομο με αναπηρία» αντί για υποτιμητικούς όρους, «αναπηρικό αμαξίδιο» αντί για καροτσάκι).

• Βελτίωση του κλίματος: Η συνεργασία για τη δημιουργία της ταινίας λειτούργησε ως εργαλείο σύσφιξης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών της ΣΤ' τάξης, μειώνοντας φαινόμενα απομόνωσης και κοινωνικού αποκλεισμού.

• Ευαισθητοποίηση γονέων: Η ανάρτηση του βίντεο στην ιστοσελίδα του σχολείου έφερε την τοπική κοινωνία των γονέων σε επαφή με το έργο των παιδιών, μεταφέροντας το μήνυμα της συμπερίληψης και στο οικογενειακό περιβάλλον.

• Κοινωνική Σύνδεση: Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και της τοπικής κοινότητας (ΚΕΦΙΑΠ) και η γέφυρα που χτίστηκε ανάμεσά τους αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση για την αναπηρία αποκτά πραγματικό νόημα όταν συνδέεται με πραγματικούς φορείς και χώρους. Η αρχική επίσκεψη στο ΚΕΦΙΑΠ βοήθησε στην αντιμετώπιση του φόβου απέναντι στο «άγνωστο». Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήρθαν σε επαφή με το εξειδικευμένο προσωπικό (φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους) και κατανόησαν ότι η αναπηρία απαιτεί συγκεκριμένες υποδομές αλλά κυρίως ενσυναίσθηση. Αυτή η βιωματική γνώση μεταφέρθηκε αυτούσια μέσα από τα «επεισόδια» του σεναρίου της ταινίας, δίνοντάς του ρεαλισμό και κοινωνική ευαισθησία.

• Ανάπτυξη Δεξιοτήτων: Πέρα από το ηθικό και κοινωνικό όφελος, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλλιέργησαν ψηφιακές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ακολουθώντας τα δομημένα βήματα της μεθόδου project.

Ως πρόταση για μελλοντική διερεύνηση, θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή αντίστοιχων δράσεων σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού, ώστε η συμπεριληπτική κουλτούρα να καλλιεργείται από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Συμπερασματικά, η δημιουργία μαθητικών ταινιών δεν αποτελεί απλώς μια δημιουργική

απασχόληση, αλλά μια ριζοσπαστική παιδαγωγική παρέμβαση που προετοιμάζει τους αυριανούς ενεργούς και συνειδητοποιημένους πολίτες.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ. εκδ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. 17-42. Αθήνα.: Διάδραση

Αντωνοπούλου Α., (2018). Η αξιοποίηση του Κινηματογράφου σε συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα, στο *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας*. 102-112. Ανακτήθηκε από: https://5syn-thess2018.ekped.gr/praktika2018/a-001-102-112.pdf

Ζηλιασκοπούλου, Δ. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Πιπιλή Χ. (2025). Κινηματογραφική Εκπαίδευση και σχολείο: παρακολουθώντας, μαθαίνοντας, δημιουργώντας ταινίες στην ψηφιακή εποχή. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση,* 877–882. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/8506

Πιπιλή, Χ. (2015). Κινηματογραφική εκπαίδευση και σχολείο: Παρακολουθώντας, μαθαίνοντας, δημιουργώντας ταινίες. Αθήνα: Νήσος.

Πούλιος, Ι. (2017). Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους: Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, Σέρρες: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών

Χρυσαφίδης, Κ., (2002). Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία – Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg

Buli-Holmberg. J., &Ekeberg, T.R. (2009). Equal and inclusive education. Oslo: Universitetsforlaget

Izzo, M. V., & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. Universal Access in the Information Society, 14(1), 17-27

UNESCO (2010). EFA global monitoring report: Reading the marginalized. Oxford: Oxford University Press.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εκπαιδευτική Έρευνα και Καινοτομία



Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις και Διαδικασίες Μάθησης και Ανάπτυξης στο Πλαίσιο του Αθλήματος της Κολύμβησης στην Προοπτική της Πλαισιοθετημένης Θεωρίας: Μελέτη Περιπτώσεων Εφήβων Αθλητών και του Προπονητή τους με Βάση την Εθνογραφική και Φαινομενολογική-Αφηγηματική Μεθοδολογία

Μαρία Λαγουδάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60ΕΑΕ
M.Sc. Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση
με Ειδίκευση στις Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των ψυχοπαιδαγωγικών διαστάσεων του αθλήματος της κολύμβησης. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη μια εθνογραφικού και φαινομενολογικού-αφηγηματικού τύπου έρευνα κατά την οποία επιχειρήθηκε η εις βάθος μελέτη της περίπτωσης μιας κοινότητας πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης στα πλαίσια του Ναυτικού Ομίλου Ρεθύμνου (Ν.Ο.Ρ.).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μελετώντας σε βάθος δύο έφηβους αθλητές και τον προπονητή τους χρησιμοποιώντας ποικίλα ερευνητικά εργαλεία στη βάση των οποίων περιγράφεται αρχικά, ο υλικός χώρος του Ν.Ο.Ρ. και η σπουδαιότητά του ως πεδίο ψυχολογικών, κοινωνικών και ψυχοπαιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι πρακτικές που επιτελούνται, οι τρόποι κατά τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τη συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη κοινότητα, αναλύονται η καθημερινή ζωή και το βίωμά τους και περιγράφονται οι διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης και ο ψυχοπαιδαγωγικός ρόλος των σημαντικών άλλων στη συγκρότηση της ταυτότητας των υποκειμένων της έρευνας.

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι μέσα από τη συμμετοχή στην κοινότητα πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης εκπληρώνονται στόχοι και λειτουργίες κοινωνικο-ψυχολογικής φύσης, γεγονός το οποίο προσδίδει στη συμμετοχή στην κοινότητα πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης ενδιαφέρουσες ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις.

Λέξεις Κλειδιά: Αντιλήψεις αθλητών, Αντιλήψεις προπονητή, Βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη, Εθνογραφική μεθοδολογία, Φαινομενολογία, Κολύμβηση, Μελέτη περίπτωσης, Πλαισιοθετημένη μάθηση, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από στην περίπτωση δύο έφηβων αθλητών και του προπονητή τους, να διερευνηθεί ο ρόλος του αθλήματος της κολύμβησης στην ανάπτυξη των παιδιών που συμμετέχουν σε κοινότητες πρακτικής εξάσκησης του συγκεκριμένου αθλήματος. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν τη διαμόρφωση του χωροχρονικού πλαισίου, τις πρακτικές που αναπτύσσονται, τις αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων για το άθλημα, τα κίνητρά τους, τον ρόλο των σημαντικών άλλων, τον τρόπο που βιώνουν τη συμμετοχή τους, την καθημερινότητά τους καθώς και τον τρόπο που αναπτύσσουν και συγκροτούν την ταυτότητά τους.

Παρότι η κολύμβηση ανήκει στα πιο δημοφιλή αθλήματα με τα οποία ασχολούνται τα παιδιά, διαπιστώνεται έλλειψη τόσο στον ελληνικό, όσο και στον διεθνή επιστημονικό χώρο, σχετικών επιστημονικών αναφορών, οι οποίες βασίζονται σε έρευνα σχετικά με την κατανόηση της προσωπικής, ηθικής και κοινωνικής μάθησης που απορρέει από τη συμμετοχή των παιδιών σε κοινότητες πρακτικής εξάσκησης αθλημάτων, πόσο μάλλον του συγκεκριμένου αθλήματος. Η έλλειψη αυτή μάλιστα παρατηρείται τη στιγμή που το φαινόμενο της συμμετοχής στη συγκεκριμένη μορφή άθλησης αποκτά στη χώρα μας μεγαλύτερη έκταση και ενδιαφέρον, καθώς από το 2016 άρχισε εφαρμογή προγράμματος κολύμβησης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ, συγχρόνως, για τη διδασκαλία της επικαλούνται σκοποί προσωπικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί αναπτυξιακοί συμβάλλοντας έτσι στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών (Παντής, 2016).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, για τη διερεύνηση των ωφελειών στα πολλαπλά επίπεδα της προσωπικής, κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης που προκύπτουν από την συμμετοχή στις κοινότητες πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης, επιλέχθηκε η θεωρία μάθησης, όπως διατυπώνεται και εκφράζεται από τους Lave και Wenger (2005). Οι αντιλήψεις τους για την πλαισιοθετημένη μάθηση και τις κοινότητες πρακτικής συγκεκριμένα, υπαινίσσονται μια οικολογική προσέγγιση, προτείνοντας ότι η μάθηση είναι μια εγγενής διάσταση της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή που συμπεριλαμβάνει ολόκληρο το άτομο και το περιβάλλον του. Αυτή η εστίαση στην κεντρικότητα του σώματος μέσω της πράξης την αναδεικνύει σε έναν πολύτιμο τρόπο θέασης της μάθησης μέσα και μέσω της συμμετοχής στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό (Kirk & MacPhail, 2002).

Η αξιοποίηση των εννοιολογικών εργαλείων της θεώρησης αυτής σε συνδυασμό με τα ερευνητικά εργαλεία που διαθέτει η εθνογραφική μεθοδολογία παρέχουν τη δυνατότητα κατανόησης της συμμετοχής στην κοινότητα της συγκεκριμένης δραστηριότητας ως μέσο για τη διαμόρφωση του εαυτού που αποκτά χαρακτήρα αγωγής και από την βάση αυτή προχωρήσαμε περαιτέρω στην αναζήτηση διαστάσεων της ψυχοπαιδαγωγικής της λειτουργίας μέσα από την αναλυτική εξέταση των πρακτικών που εντοπίζονται στην κοινότητα και του λόγου των εμπλεκομένων: των αθλητών και του προπονητή.

Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις του αθλήματος της κολύμβησης

Αρχικά, αναγκαίο κρίνεται να τονιστεί πως όπως κάθε άθλημα έχει τα δικά του ξεχωριστά εσωτερικά αγαθά τα οποία αποκομίζουν όσοι ασχολούνται με αυτό εγκάρδια (MacIntyre, 2007), έτσι και όσοι ασχολούνται κατ' αντίστοιχο τρόπο με την κολύμβηση, πέρα από δεξιότητες και τεχνικές, κατακτούν τα μοναδικά εσωτερικά αγαθά του συγκεκριμένου αθλήματος. Επίσης, όπως κάθε άθλημα, έτσι και η κολύμβηση, κατέχει ένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, με ανάλογες τεχνικές και τις αντιστοίχως κατάλληλες μορφές οργάνωσης και προετοιμασίας και για τις ανάγκες διεξαγωγής της απαιτείται η ύπαρξη κατάλληλων εγκαταστάσεων και, ως άθλημα, διαθέτει το πλεονέκτημα της διαφορετικότητας και της ποικιλίας στα αγωνίσματά της με ιδιαίτερη κινησιολογική εκτέλεση ή στιλ που προσδίδουν στο άθλημα δυναμισμό και θεαματικότητα.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της κολυμβητικής τεχνικής δεν είναι μια απλή διαδικασία όπου ο κολυμβητής αναπαράγει καθορισμένες κινήσεις αλλά, επιπλέον, περιλαμβάνει την αντίληψη και την προσαρμογή της τεχνικής μέσα στο ρευστό περιβάλλον εντός του οποίου ο κολυμβητής μαθαίνει (Light & Wallian, 2008). Έτσι, παρά το ότι, ως άθλημα τεχνικής, διέπεται από αυστηρούς κανονισμούς, εντούτοις, παρέχει στους ασχολούμενους ορισμένα περιθώρια αυτενέργειας κατά την προσωπική διερμηνεία του τρόπου εκτέλεσης των διαφορετικών κολυμβητικών στιλ.

Γενικά, αντιμετωπίζεται ως ένα ατομικό άθλημα, όμως το να αποτελεί κάποιος μέλος ενός κολυμβητικού ομίλου είναι μια εμπειρία κοινωνική και, παρά τη συμβολή των ατομικών κιναισθητικών εμπειριών προς

την απόλαυσή της, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, του ανταγωνισμού και λόγων υγείας και ευεξίας, τη μεγαλύτερη συμβολή προς την κινητοποίηση των κολυμβητών, την παρέχει η κοινωνική φύση της συμμετοχής στον όμιλο και στη συγκεκριμένη ομάδα στην οποία συμμετέχουν (Gould, Medbery, & Tuffey, 2001).

Ακόμα και κατά τη διάρκεια της προπόνησης στα ανώτερα επίπεδα, η προπόνηση δεν περιορίζεται στην εκλέπτυνση της τεχνικής και στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης, αλλά περιλαμβάνει και εξερεύνηση και πειραματισμό από την πλευρά του κολυμβητή και διαπραγμάτευση μεταξύ τους στην οποία ο κολυμβητής είναι κάτι περισσότερο από απλά μια άφωνη μηχανή (R. Light & Fawns, 2001). Όπως διαπιστώνεται, η αλληλεπίδραση μεταξύ προπονητή και κολυμβητών περιλαμβάνει επίσης διάλογο ο οποίος εμπλέκει τους κολυμβητές διανοητικά καθιστώντας τη συμμετοχή σε ένα τμήμα προπόνησης ενός κολυμβητικού ομίλου μια πολύ κοινωνική εμπειρία (Light, 2010).

Συνεπώς, η σκέψη και η αλληλεπίδραση αποτελούν συστατικά της κολύμβησης και, παρά την επικέντρωση των στόχων της αγωνιστικής κολύμβησης στην επίτευξη αθλητικών επιδόσεων, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι δεν υφίσταται ανάγκη για διανοητική διεργασία ή κατανόηση κατά την προπόνηση/μάθηση, ούτε ότι η διδασκαλία περιορίζεται σε έναν μονόλογο μετωπικής διδασκαλίας προς τους κολυμβητές ως παθητικούς δέκτες της γνώσης (Light & Wallian, 2008). Συμπερασματικά, λοιπόν, επιβεβαιώνεται ότι προκύπτει ένα εύρος σημαντικής κοινωνικής και πολιτισμικής μάθησης, η οποία διαμορφώνει εν τέλη και την ανάπτυξη της ταυτότητας των συμμετεχόντων υποκειμένων (Light, 2010).

Όσον αφορά την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ προπονητή και κολυμβητών, η ποιότητα της σχέσης αυτής, όπως αυτή αναφέρεται από την πλειονότητά τους, είναι υψηλά αλληλοεξαρτώμενη, γεγονός το οποίο αντικατοπτρίζεται στον υψηλό βαθμό εγγύτητας (εμπιστοσύνης και σεβασμού), δέσμευσης (αφοσίωσης, θυσίας, ικανοποίησης), και συμπληρωματικότητας (συνεργασίας, υποστηρικτικών ρόλων, συμπληρωματικών καθηκόντων) που τόσο ο προπονητής, όσο και ο κολυμβητής βιώνουν (Jowett & Timson-Katchis, 2005).

Τέλος, αξιοσημείωτος είναι ο ιδιαίτερος τρόπος νοηματοδότησης του ανταγωνισμού εντός του αθλήματος της κολύμβησης ο οποίος τον αναδεικνύει και σε ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία άντλησης ευχαρίστησης (Tuffey, 1996). Στην κολύμβηση οι αθλητές δεν ανταγωνίζονται τόσο μεταξύ τους, αλλά περισσότερο με τους εαυτούς τους. Κατά τον τρόπο αυτό, παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες να θέσουν προσωπικούς στόχους και να καταφέρουν να γευθούν την επιτυχία. Κατ' επέκταση, η έμφαση στην επίτευξη προσωπικών στόχων, όπως γίνεται στην κολύμβηση, ενθαρρύνει τα παιδιά και τους νέους ανθρώπους να πιστέψουν ότι η προσωπική προσπάθεια μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία (Light, 2008).

Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε πρωτίστως στην εθνογραφική και φαινομενολογική-αφηγηματική μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιώντας ως μεθόδους-τεχνικές έρευνας τις ημιδομημένες κλινικές και τις βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις και τη συμμετοχική παρατήρηση. Η πολυδιάστατη και συνθετική-πολυτροπική αυτή μεθοδολογία στόχευε στην ανάδειξη των βαθύτερων ψυχοπαιδαγωγικών διαστάσεων που μπορεί να έχει για τον ψυχισμό των ερευνητικών υποκείμενων η συμμετοχή τους στις πρακτικές της κοινότητας πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης.

Πιο συγκεκριμένα, η όλη έρευνα διήρκησε εννέα μήνες, από 1/11/2016 έως 08/08/2017. Στο χρονικό αυτό διάστημα πραγματοποιήθηκε πλήθος εθνογραφικών παρατηρήσεων (παρατηρήσεις και σημειώσεις πεδίου) και συνεντεύξεων με τα ερευνητικά υποκείμενα. Βασισμένοι στις αρχές της εθνογραφικής μεθοδολογίας, εισερχόμασταν στο πεδίο της έρευνας ως μετέχοντες παρατηρητές

μετέχοντας και επίσης παρατηρώντας ενώ, παράλληλα, συμμετείχαμε σε ελεύθερες συζητήσεις και αναπτύσσαμε σχέσεις με τους μετέχοντες για να γνωρίσουμε καλύτερα τον ιδιαίτερό τους οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο που αφορά το άθλημα της κολύμβησης.

Σύνοψη αποτελεσμάτων

1. Ο υλικός χώρος του Ν.Ο.Ρ.

Αρχικά, η βόρεια πλευρά του χώρου αποτελείται από μια μεγάλη τζαμαρία και η οροφή του σε κάποια σημεία από διαφανές υλικό, στοιχεία τα οποία αποτελούν παράγοντα που ασκεί καθοριστικό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση του συναισθηματικού κλίματος στο οποίο διεξάγεται η πρακτικής της προπόνησης, γεγονός το οποίο κατ' επέκταση ασκεί επιρροή συνολικά στον τρόπο κατά τον οποίο διαμορφώνεται η εμπειρία της συμμετοχής στην συγκεκριμένη κοινότητα. Καθώς η τζαμαρία και η οροφή παρέχουν τη δυνατότητα για φυσικό φωτισμό, η εμπειρία της κολύμβησης, ειδικά κατά τις πρωινές ώρες με την ανατολή του ηλίου, καθίσταται μια εμπειρία τόσο ευχάριστη, όπως αναφέρεται, ώστε, όταν ζητείται από την αθλήτρια να αναφέρει τι αποτελεί ευτυχία για την ίδια, το πρώτο πράγμα το οποίο έρχεται στη σκέψη της και αναφέρει είναι οι πρωινές προπονήσεις. Όπως η ίδια αναφέρει: «Ευτυχία είναι οι πολύ πρωινές προπονήσεις ίσως […] μ' αρέσουν οι πρωινές γιατί πας και είναι ήλιος, είναι πιο ευχάριστο».

Το γεγονός, επίσης, ότι οι διαστάσεις της εσωτερικής πισίνας υπολείπονται των καθορισμένων από την Κολυμβητική Ομοσπονδία Ελλάδος προδιαγραφών για τη διενέργεια κολυμβητικών αγώνων, αποτελεί έναν παράγοντα καθοριστικής σημασίας ως προς τη διαμόρφωση της πρακτικής της συμμετοχής στους κολυμβητικούς αγώνες. Η ανεπάρκεια αυτή, η οποία καθιστά τον χώρο ακατάλληλο για διεξαγωγή αγώνων, σε συνδυασμό με την κεντρική σημασία της συγκεκριμένης πρακτικής, αναγκάζουν τους συμμετέχοντες, κάθε φορά που επιθυμούν να λάβουν μέρος σε αγώνες κολύμβησης, πράγμα το οποίο συμβαίνει πολύ συχνά, οκτώ με δέκα φορές τον χρόνο, να πραγματοποιούν για τον σκοπό αυτό ταξίδια προς τις εκάστοτε πόλεις διεξαγωγής ανά την Ελλάδα, το οποίο οδηγεί στην «ταύτιση» της συμμετοχής σε αγώνες κολύμβησης με ταξίδια και την ανάγει σε μια πρακτική η οποία, κατά τον τρόπο που διεξάγεται στα πλαίσια της συγκεκριμένης κοινότητας, προσφέρει στα μέλη της τη δυνατότητα συμμετοχής σε πλήθος άλλων επιμέρους αλληλοδιαδραστικών πρακτικών (ταξίδια με λεωφορεία, αεροπλάνα, πλοία, συμμετοχή σε αγώνες σε κολυμβητήρια ανά την Ελλάδα με αθλητές από όλη την επικράτεια, διαμονή σε ξενοδοχεία και σε σπίτια συναθλητών).

2. Οι πρακτικές που εντοπίζονται στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης στον Ν.Ο.Ρ.:

- *Προπόνηση*
- *Ανταγωνισμός*
- *Συμμετοχή σε αγώνες κολύμβησης*
- *Τελετή βράβευσης αθλητών εντός του Ν.Ο.Ρ. κατά τη χριστουγεννιάτικη εκδήλωση για την κοπή της πίτας*
- *Εορτασμός για τη λήξη του κολυμβητικού έτους*

3. Η αντίληψη και η νοηματοδότηση της συμμετοχής στην κοινότητα πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης στον Ν.Ο.Ρ. από τα υποκείμενα της έρευνας

Τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν την κολύμβηση ως:

- *μέσο απολαβής ψυχικών οφελών*
- *μέσο απολαβής σωματικών οφελών και υγείας*

- *ένα άθλημα*
- *πηγή ευχαρίστησης*
- *αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής*
- *μέσο απολαβής ηθικοπλαστικών οφελών και διαμόρφωσης χαρακτήρα*
- *μέσο ανάδειξης της προσωπικότητας*
- *μέσο εκτόνωσης*
- *ένα ξεχωριστό και ιδιαίτερο άθλημα*
- *μέσο σωματικής κούρασης*
- *κεντρικό άξονα οργάνωσης του χρόνου στην καθημερινότητα*
- *προτεραιότητα*
- *ασφαλές και μη βίαιο άθλημα*
- *άθλημα με εναλλαγές*
- *άθλημα το οποίο αποτελείται από στάδια εξέλιξης*
- *μέσο βίωσης πλήθους συναισθημάτων*
- *μέσο κοινωνικοποίησης*
- *ενασχόληση με πολυδιάστατα οφέλη με εφαρμογές γενικότερα στη ζωή*
- *μέσο γνωστικής ανάπτυξης*
- *μέσο ηθικής ανάπτυξης*
- *μέσο ανάπτυξης αυτογνωσίας και αυτο-αντίληψης*
- *μέσο διαχείρισης συναισθημάτων*
- *κριτήριο επιλογής συναναστροφών*
- *μέσο ανάπτυξης συνεργασίας*
- *μέσο επαγγελματικού προσανατολισμού*
- *απαραίτητη ικανότητα για τη ζωή*
- *μέσο βίωσης σπουδαίων εμπειριών*
- *ένα άθλημα το οποίο αποδίδει δικαιοσύνη*

4. Αίτια έναρξης συμμετοχής

- *εκμάθηση κολύμβησης για λόγους ασφάλειας*
- *αποτέλεσμα επιρροής γεωγραφικών συνθηκών*
- *ως εξωτερική επιβολή από τους γονείς*
- *αυτόβουλη επιθυμία επειδή κάποιος αρέσκεται σε αυτό*
- *εξαιτίας του ότι αποτελεί ατομικό άθλημα*
- *για κοινωνικούς λόγους*

5. Αίτια συνέχισης της συμμετοχής

- *Κοινωνικοί λόγοι*
- *Λόγω των επιτευγμάτων από τη συμμετοχή σε αγώνες*
- *Λόγω προσωπικής αρέσκειας και άντλησης ευχαρίστησης*
- *Λόγω συναισθηματικής προσκόλλησης που έχει επέλθει με την πάροδο του χρόνου*
- *Λόγω ηλικίας (είναι αργά πλέον για έναρξη ενασχόλησης με άλλο άθλημα)*

6. Αίτια διακοπής της συμμετοχής

- *απερισκεψία (έλλειψη κινήτρων για συνέχιση εξαιτίας μειωμένης κρίσης)*
- *εξωτερική επιβολή*

- *αρνητικά συναισθήματα που ενδεχομένως προκαλούνται κατά τις πρώτες επαφές με το άθλημα*
- *επίτευξη του αρχικού στόχου ο οποίος ήταν η εκμάθηση κολύμβησης*
- *διαφορετικές προσδοκίες των γονέων*
- *χαμηλές επιδόσεις*
- *ανυπομονησία όσον αφορά τις επιδόσεις*
- *αλλαγές στο σώμα και στη φυσική κατάσταση*
- *έλλειψη χρόνου*
- *έλλειψη ενδιαφέροντος*
- *άλλες προτεραιότητες*
- *προσωπική διαμάχη*
- *αλλαγή νοοτροπίας*
- *έλλειψη ξεκάθαρων στόχων*

Συζήτηση συμπερασμάτων

Αρχικά, ο χώρος της εσωτερικής πισίνας, όπως καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, συνιστά έναν πολυδύναμο παράγοντα με υλική και κοινωνική υπόσταση η οποία συνδέεται με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων διότι ο τρόπος κατά τον οποίο διαμορφώνεται παρέχει αλλά και στερεί από τα υποκείμενα συγκεκριμένες δυνατότητες οι οποίες διαμορφώνουν τις πρακτικές οι οποίες δύνανται να λάβουν χώρα εντός των πλαισίων του καταλήγοντας, με τον τρόπο αυτό, στη διαμόρφωση των ίδιων των υποκειμένων.

Πρόσθετα, από την εξέταση των ερευνητικών αποτελεσμάτων προκύπτει μια αρκετά ιδιαίτερη κοινότητα στην οποία ο χρόνος αναδεικνύεται σε μια εξίσου σημαντική παράμετρο με τον χώρο, καθώς διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαίνοντα ρόλο ως προς τη λειτουργία του πλαισίου και ασκεί σημαντική επιρροή στα υποκείμενα που δρουν εντός του. Η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη κοινότητα προκύπτει ότι οφείλεται ακριβώς στην ιδιαιτερότητα του αθλήματος με το οποίο ασχολείται, ο πυρήνας της οποίας έγκειται στο ότι το σώμα του αθλητή βρίσκεται εντός του νερού και καλείται να διαχειριστεί συγχρόνως το σύνολο του σώματός του προκαλώντας κατά τον τρόπο αυτό μια μοναδική ολιστική εμπειρία εντός του υδάτινου στοιχείου.

Εξαιτίας τούτων, λοιπόν, διαμορφώνεται κατά τον τρόπο που παρουσιάζεται ο βιωματικός χώρος των υποκειμένων, ο οποίος αποτελεί το πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα η κοινωνική αλληλοδιαδραστική συμμετοχή που συνιστά την απαραίτητη συνθήκη από όπου προκύπτει η μάθηση εντός του πλαισίου της κοινότητας. Η μάθηση αυτή εξαρτάται και καθορίζεται από τον τρόπο κατά τον οποίο διαμορφώνεται αυτό το πλαίσιο. Έτσι, αναδεικνύεται η άμεση συσχέτιση του βιωματικού χώρου των υποκειμένων με τη μάθηση που προκύπτει στα πλαίσια της συγκεκριμένης κοινότητας.

Κατά τον τρόπο αυτό, παρατηρείται ότι, παρόλο που το άθλημα της κολύμβησης αποτελεί ένα ατομικό άθλημα εκμάθησης τεχνικής, ο τρόπος κατά τον οποίο διεξάγεται παρέχει πλήθος δυνατοτήτων για ανάπτυξη διαπροσωπικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων επικοινωνίας, τόσο μεταξύ των μελών της συγκεκριμένης κοινότητας πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης, όσο και με τα μέλη άλλων κοινοτήτων με τις οποίες μοιράζονται τις ίδιες εγκαταστάσεις, αλλά και με τα μέλη ανάλογων κοινοτήτων με τα οποία επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν στα πλαίσια της συμμετοχής σε αγώνες κολύμβησης.

Αυτές οι αλληλεπιδραστικές επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια της συμμετοχής στις πρακτικές της κοινότητας συνιστούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες από τους οποίους προέρχεται και εξαρτάται το σύστημα μάθησης που αναπτύσσεται στα πλαίσιά της καθώς αναδεικνύονται ως ο πυρήνας από όπου προκύπτει ένας σημαντικός αριθμός οφελών τα οποία τα

υποκείμενα απολαμβάνουν από τη συμμετοχή τους σε αυτήν, όπως επίσης και η ποικιλότροπη και πολυδιάστατη νοηματοδότηση του αθλήματος της κολύμβησης στις ζωές τους κατά τον τρόπο που παρουσιάζεται από τα ίδια.

Αυτό που είναι σημαντικό σε σχέση με το συγκεκριμένο άθλημα είναι ο έμμεσος, φυσικός και αβίαστος τρόπος κατά τον οποίο προάγονται αυτές οι αλληλεπιδραστικές επικοινωνιακές σχέσεις από τις οποίες απορρέει η μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή στην κοινότητα και τα οφέλη που απολαμβάνουν τα μέλη της, γεγονός που την καθιστά ιδανικό μέσο για την κοινωνική ανάπτυξη ατόμων που παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την κοινωνικοποίησή τους.

Τα οφέλη που εντοπίζονται συναποτελούνται από το άθροισμα των γενικότερων οφελών που προκύπτουν από την ενασχόληση με τη φυσική αγωγή, των ειδικότερων οφελών που προκύπτουν συγκεκριμένα από την ενασχόληση με το άθλημα της κολύμβησης, καθώς και των οφελών που προκύπτουν από τον τρόπο κατά τον οποίο η ενασχόληση αυτή πραγματοποιείται, μέσα δηλαδή από τη συμμετοχή στις πρακτικές της κοινότητας. Στα οφέλη αυτά που αναφέρονται, διακρίνονται ακόμα δύο κυρίαρχες κατηγορίες οι οποίες αναφέρονται σε οφέλη ως προς το πνεύμα και σε οφέλη ως προς το σώμα των συμμετεχόντων για την απολαβή των οποίων δεν επαρκεί απλά και μόνο η ενασχόληση με τον αθλητισμό, καθώς δεν είναι a priory εγγενείς σε αυτόν, αλλά χρειάζονται να διδαχθούν μέσω της συμμετοχής του παιδιού σε ένα κατάλληλο πλαίσιο για την εκμάθησή τους (Schipper-Van Veldoven, 2013: 123).

Καθοριστική ως προς την ανάπτυξη ενός πλαισίου στο οποίο προκύπτουν τα οφέλη που τα υποκείμενα αναφέρουν ότι βιώνουν και απολαμβάνουν αναδεικνύεται η συνεισφορά του προπονητή ο οποίος αντιπροσωπεύει το παράδειγμα του «παιδαγωγικά κατάλληλου», όπως αναφέρεται από τον Westcombe-Down (2009: 20), προπονητή ο οποίος «δημιουργεί και διατηρεί ένα θετικό, ασφαλές περιβάλλον μάθησης που δεν αποκλείει κανέναν» και αναγνωρίζει και σέβεται τις δυνατότητες του κάθε ενός ξεχωριστά. Επίσης, είναι προσεκτικός στο να παρέχει και μια ηθική εκπαίδευση σε αυτούς που προπονεί, αποσκοπώντας συγχρόνως στην καλλιέργεια ελεύθερων ατόμων που δεν είναι δούλοι των εφήμερων απολαύσεων, αλλά είναι ικανά να βάζουν μακροπρόθεσμους στόχους και να εργάζονται για την επίτευξή τους.

Σημαντική, επίσης, αναδεικνύεται συνεισφορά και των γονέων των αθλητών, καθώς μέσα από την αμέριστη στήριξη, την ενθάρρυνση και τη συμπαράσταση που επιδεικνύουν σε ό,τι έχει να κάνει με τη συμμετοχή των παιδιών τους στην κοινότητα, συγκροτούν ένα ασφαλές πλαίσιο-μια βάση στήριξης, ώστε να μπορέσουν να απολαύσουν τη συμμετοχή τους και ό,τι απορρέει από αυτήν.

Όσον αφορά τον τρόπο κατά τον οποίο πραγματοποιείται η εκμάθηση του αθλήματος της κολύμβησης, η κολύμβηση είναι ένα άθλημα το οποίο λανθασμένα θεωρείται ότι η μάθηση του πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο μέσω μετωπικής διδασκαλίας αποκλειστικό στόχο της οποίας αποτελεί η εκμάθηση τεχνικής (Light & Wallian, 2008). Αξιοποιώντας όρους του Dewey (1997), ο προπονητής δεν διδάσκει αλλά, αντιθέτως, δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης-ένα κατάλληλο πλαίσιο όπου εισάγονται οι μαθητευόμενοι κολυμβητές, εν προκειμένω τις εγκαταστάσεις του Ν.Ο.Ρ. όπου, μέσα από τη μαθητεία που προσφέρεται κατά τη συμμετοχή στην συγκεκριμένη κοινότητα πρακτικής εξάσκησης, τους παρέχεται η δυνατότητα εκπραγμάτωσης ασκήσεων κατά τις οποίες υιοθετούν μια κατάσταση ενσυνειδητότητας που τους παρέχει τη δυνατότητα να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες (Varela, Thompson, & Rosch, 1991).

Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από τις δηλώσεις τόσο των αθλητών, όσο και του προπονητή, όπου αφενός, ένας αθλητής στην ερώτηση για το τι αισθάνεται κατά την ώρα που κολυμπάει, πέραν των

συναισθημάτων που βιώνει, αναφέρει ότι σκέφτεται το πώς θα χρησιμοποιήσει ό,τι έχει κάνει στην προπόνηση, ώστε να επιτύχει τους στόχους του και, αφετέρου, ο προπονητής, μέσα από τις συνεδρίες που δηλώνει ότι κάνει με τα παιδιά κατά τις οποίες τα καλεί να κάνουν νοερή απεικόνιση πάνω στην εμπειρία τους εντός της πισίνας, προσφέρει μια μαθητοκεντρική προσέγγιση κάνοντας ερωτήσεις και ενθαρρύνοντας τη συζήτηση μεταξύ του ιδίου και των κολυμβητών, όπως και των κολυμβητών μεταξύ τους καθώς, όπως αναφέρει, από ένα σημείο και έπειτα, αποχωρεί και τους επιτρέπει να μιλήσουν μεταξύ τους ελεύθερα για αυτό που νιώθουν χωρίς να αισθάνονται τυχόν περιορισμούς που μπορεί να προκαλούνται από την παρουσία του.

Το ότι κατά τις συνεδρίες αυτές με τον προπονητή, οι αθλητές καλούνται να αναλογιστούν πάνω στην πράξη τους, παραπέμπει στη θέση του Dewey (1997) ότι η μάθηση μέσω της εμπειρίας συμβαίνει τόσο κατά τη διάρκεια της πρώιμης εμπειρίας της πράξης, όσο και μέσω της δευτερεύουσας εμπειρίας του συλλογισμού πάνω σε αυτήν. Κατά τον τρόπο αυτό, οι κολυμβητές μαθαίνουν τόσο μέσα από την πράξη με τις αισθήσεις του σώματος να είναι κεντρικές σε αυτή τη διαδικασία καθώς βιώνουν μια κιναισθητική, κατά τους Light και Wallian (2008), εμπειρία η οποία σχηματίζει μια μη-συνειδητή, ενσώματη κατανόηση και έπειτα, σε δεύτερο χρόνο, μέσω της συζήτησης, συνδέοντας τις αφηρημένες αυτές έννοιες με τη συγκεκριμένη-δομημένη εμπειρία, ανάγουν αυτή τη μάθηση σε συνειδητή επίγνωση.

Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι, μέσα από τη συμμετοχή στις πρακτικές της κοινότητας πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης, τα παιδιά μαθαίνουν τις γνώσεις και τις πρακτικές που αφορούν τόσο την κολύμβηση ως άθλημα, όσο και τις υπόλοιπες γνώσεις και δεξιότητες που απορρέουν από τη συμμετοχή στις πρακτικές της συγκεκριμένης κοινότητας. Οι γνώσεις αυτές, όπως μαρτυρούν και τα τρία μας ερευνητικά υποκείμενα, δεν αφορούν μόνο γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη βελτίωση των κολυμβητικών επιδόσεων. Για να μπορέσουν τα παιδιά-αθλητές να συνεχίσουν με επιτυχία την συμμετοχή τους στις πρακτικές της κοινότητας μαθαίνουν τόσο γνώσεις και πρακτικές, που αφορούν την κολύμβηση ως άθλημα, αλλά και γνώσεις και πρακτικές που αφορούν την κολύμβηση ως μια κοινότητα, η οποία όπως δηλώνεται από την Σταυρούλα, είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και η συμμετοχή της στην κοινότητα αυτή δηλώνει ότι την εφοδιάζει με όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορέσει να συμμετέχει με επιτυχία στην κοινωνία των ενηλίκων.

Συνεπώς, μέσα από την συμμετοχή των κολυμβητών στην κοινότητα, όπου πρωταρχικός στόχος είναι η εκπαίδευση των μελών στις τεχνικές δεξιότητες του αθλήματος της κολύμβησης, παρατηρείται ότι τα συμμετέχοντα μέλη, μαθαίνουν πολλά περισσότερα από απλά τις τεχνικές κολύμβησης. Βιώνουν επίσης την εμπειρία μιας ευρείας, βαθιάς, έμμεσης, κοινωνικής, πολιτισμικής και προσωπικής ανάπτυξης ως μέλη αυτής της κοινότητας πρακτικής. Οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι νέοι άνθρωποι μαθαίνουν τις δεξιότητες, τη γνώση και τον πολιτισμό του κοινωνικού τους περιβάλλοντος περιλαμβάνουν ολόκληρο το άτομο και όχι απλά τον αποσωματοποιημένο νου και είναι μέσω αυτής της συνολικής εμπλοκής του ατόμου που η μάθηση και η συγκρότηση της ταυτότητας συνυφαίνονται (Light, 2010). Καθώς, δηλαδή, η μάθηση περιλαμβάνει διαδικασίες σωματοποίησης και τρόπους νόησης που δεν είναι ούτε σαφείς, ούτε εύκολα κατανοητοί, μέσα από τη συμμετοχή στις πρακτικές της κοινότητας πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης προκύπτει μάθηση με τρόπους οι οποίοι δεν είναι πάντα ρητοί, εμπρόθετοι ή αποκλειστικά διανοητικοί και συγχρόνως σχηματίζεται και η ταυτότητα των υποκειμένων.

Όπως γίνεται φανερό, από την έμμεση αυτή μάθηση που προκύπτει, πηγάζει πλήθος ωφελειών για τα υποκείμενα, τόσο ως προς το σώμα, όσο και ως προς το πνεύμα, εκπληρώνοντας και στόχους κοινωνικο-ψυχολογικής φύσης, γεγονός το οποίο προσδίδει στη συμμετοχή στην κοινότητα πρακτικής εξάσκησης του αθλήματος της κολύμβησης στον Ν.Ο.Ρ. ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις. Λαμβάνοντας ένα εύστοχο παράδειγμα ο κολυμβητής μας από τον χώρο των τεχνών, αναφέρει σχετικά: «όπως και η τέχνη, θεωρώ

ότι βοηθάει και γενικά και στο να κάνει κάποιος και τα υπόλοιπα πράγματα καλύτερα». Κατά τον τρόπο αυτό, ανάγει την εκμάθηση της τεχνικής της κολύμβησης σε χρήσιμη, κατά τον Πουρκό (2009: 129), διδασκαλία, καθώς εκπληρώνει το κριτήριο που θέτει για τον σκοπό αυτό, δηλαδή προεκτείνεται πέρα από αυτές τις τεχνικές διδάσκοντας δημιουργικές δεξιότητες, που σχετίζονται με τη δημιουργία και με την αντίληψη.

Βιβλιογραφία

Dewey, J. (1997). *Democracy in education.* New York: Free Press.

Gould, D., Medbery, R., & Tuffey, S. (2001). Sources of Fun and Motivation in Age Group Swimmers. *The Journal of Swimming Research*, *15*(1), 1–11.

Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social Networks in Sport: Parental Influence on the Coach-Athlete Relationship. *The Sport Psychologist*, *19*(3), 267–287.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, *21*, 177–192.

Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή* (Ε. Γεωργιάδη, ed.). Αθήνα: Σαββάλας.

Light, R., & Fawns, R. (2001). The Thinking Body: Constructivist Approaches to Games Teaching in Physical Education. *Melbourne Studies in Education*, *42*(2), 69–87.

Light, R. L. (2008). Competition, motivation and the social nature of children's membership in a swimming club. In *Sport in the lives of young Australians.* (pp. 130–149). Sidney: Sidney University Press.

Light, R. L. (2010). Children's Social and Personal Development Through Sport: A Case Study of an Australian Swimming Club. *Journal of Sport & Social Issues*, *34*(4), 379–395.

Light, R., & Wallian, N. (2008). A Constructivist-Informed Approach to Teaching Swimming Constructivist Theories on Learning. *Quest*, *60*(3), 387–404.

MacIntyre, A. (2007). After Virtue: A Study in Moral Theory. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (3rd Editio, Vol. 53).

Schipper-Van Veldoven, N. (2013). Sports from a pedagogical perspective. In S. Harvey & R. L. Light (Eds.), *Ethics in Youth Sport: Policy and Pedagogical Applications* (pp. 122–135). London and New York: Routledge.

Tuffey, S. (1996). Why do kids quit? Structuring the training environment to prevent swimming dropout. *Splash*, *4*(6), 8–9.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind cognitive science and human experience*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Westcombe-Down, D. (2009). Pedagogical fitness, teacher quality. *Professional Educator*, *8*(1), 18–21.

Παντής, Ι. Δ. (2016). *Εγκύκλιος με Θέμα: "Εφαρμογή του αντικειμένου της κολύμβησης στο πλαίσιο του μαθήματος Φυσικής Αγωγής στην Γ τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το τρέχον σχολικό έτος 2016-17."* Retrieved from https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΚΟΛΥΜΒΗΣΗ.pdf

Καινοτόμος δράση : «Πιθανότητες – Στατιστική: το επόμενο βήμα»

Ροδή Λύκου
Μαθηματικός, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Περίληψη

Η γνώση και η δυνατότητα αξιοποίησης της Θεωρίας Πιθανοτήτων αποτελούν σήμερα αναπόσπαστα στοιχεία του επιστημονικού και κοινωνικού εγγραμματισμού. Η ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης ενισχύει τη λογική, την προγνωστική και τη μοντελοποιητική ικανότητα, θεμέλια απαραίτητα για τις φυσικές, κοινωνικές και οικονομικές επιστήμες. Στην κατεύθυνση αυτήν, η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα «Μαθηματικά – Στοιχεία Πιθανοτήτων και Στατιστικής» της Γ΄ Λυκείου. Η παρέμβαση επιδιώκει τη σύνδεση της σχολικής ύλης με εφαρμογές από την Αριθμητική προσομοίωση και την Επιχειρησιακή Έρευνα, μέσα από τη μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης και της έρευνας δράσης. Σκοπός της παρέμβασης είναι η ανάπτυξη εννοιολογικής κατανόησης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης δεδομένων, η προώθηση της συνεργατικής διερεύνησης και η ανάδειξη των μαθηματικών ως εργαλείων ερμηνείας του πραγματικού κόσμου ανάμεσα στους μαθητές. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Γ΄ Λυκείου και αξιολογήθηκε μέσα από ποιοτικά δεδομένα.

Λέξεις Κλειδιά: Καινοτόμες δράσεις, Μαθηματικά, Μοντελοποίηση, Πιθανότητες, Στατιστική

Εισαγωγή

Η συστηματική σύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε επίπεδο μεθόδων προσέγγισης της γνώσης έχει αναδειχθεί διεθνώς ως μια αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας, της ερευνητικής διάθεσης και της ομαλής μετάβασης των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Briggs et al. 2012). Η έκθεση των μαθητών σε πανεπιστημιακού τύπου προσεγγίσεις – όπως η διερευνητική μάθηση, η ανοικτή επίλυση προβλημάτων και η ενεργή συμμετοχή στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας – ενισχύει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και προωθεί την κριτική σκέψη (Vosniadou, 2020). Παράλληλα, παρεμβάσεις που λειτουργούν ως «γέφυρες» μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου μειώνουν το μεταβατικό άγχος, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και υποστηρίζουν την ομαλή προσαρμογή στις απαιτήσεις της ανώτερης εκπαίδευσης (Jones & Simons, 1999).

Στον τομέα της μαθηματικής εκπαίδευσης, η εφαρμογή μεθόδων που επιστρατεύονται στο πανεπιστημιακό πλαίσιο σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έχει συνδεθεί με σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη. Προγράμματα όπως το NRICH (Jones & Simons, 2000) και το Millennium Mathematics Project (Foletta, 2004) του Πανεπιστημίου του Cambridge ενσωματώνουν μαθηματικές δραστηριότητες που βασίζονται σε διερεύνηση, στρατηγικό συλλογισμό και ανοικτά προβλήματα – στοιχεία που χαρακτηρίζουν υψηλής ποιότητας πανεπιστημιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Piggott, 2007). Αντίστοιχες δράσεις, όπως το King’s Maths School (King’s College London, n.d.) ή τα μαθηματικά εργαστήρια της TU Dublin, δείχνουν ότι η επαφή των μαθητών με τέτοιες μαθηματικές προσεγγίσεις – όπως η μοντελοποίηση, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων και η

υπολογιστική διερεύνηση – συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη μαθηματικής αυτοπεποίθησης και βαθύτερης κατανόησης εννοιών (Business Improvement Solutions, 2023). Η συνολική εικόνα που προκύπτει από αυτές τις πρωτοβουλίες υποστηρίζεται από πολλαπλές μελέτες, οι οποίες δείχνουν ότι τα εμπλουτισμένα μαθηματικά περιβάλλοντα οδηγούν σε αυξημένο ενδιαφέρον για τα μαθηματικά, ενίσχυση της μαθησιακής ταυτότητας και βελτίωση της ικανότητας επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων (Jones & Simons, 2000; Woodham, 2008).

Στο ειδικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας της θεωρίας πιθανοτήτων, ένα αντίστοιχο εγχείρημα αναδεικνύεται ιδιαίτερα πρόσφορο, καθώς το αντικείμενο συνδέεται φυσικά με πειραματισμό, μοντελοποίηση, λήψη αποφάσεων και ανάλυση αβεβαιότητας. Για παράδειγμα, η Monte Carlo προσομοίωση, ο Μαθηματικός Προγραμματισμός και η Θεωρία Παιγνίων χρησιμοποιούνται εκτεταμένα στις κοινωνικές επιστήμες, όπως συμβαίνει στην ψυχολογία της λήψης αποφάσεων καθώς και στη μελέτη της συλλογικής συμπεριφοράς σε κοινωνικά δίκτυα (Lee, 2008; Carsey & Harden, 2013; Camerer, 2003). Στην κατεύθυνση αυτή, η αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων σε προσαρμοσμένη μορφή στο μάθημα των Μαθηματικών – Στοιχείων Πιθανοτήτων και Στατιστικής-, στη Γ΄ Λυκείου ομάδας προσανατολισμού Ανθρωπιστικών σπουδών, δύναται να επιτρέψει στους μαθητές να αντιληφθούν τη θεωρία πιθανοτήτων ως ένα ζωντανό, διαθεματικό και κοινωνικά εφαρμοσμένο πεδίο, ικανό να αξιοποιηθεί για την ερμηνεία πραγματικών καταστάσεων και σύνθετων συστημάτων ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται καινοτόμες διδακτικές δράσεις που σχεδιάστηκαν στην κατεύθυνση αυτή, με στόχο να καλλιεργήσουν αυτές τις συνδέσεις, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να προσεγγίσουν την τυχαιότητα, την αβεβαιότητα και τη στρατηγική σκέψη μέσα από απτά παραδείγματα και μαθησιακές εμπειρίες που προσομοιάζουν μεθόδους αξιοποιούμενες για την προσέγγιση της ανώτερης μαθηματικής γνώσης στο υπό μελέτη αντικείμενο.

Περιγραφή της δράσης

Οι εν λόγω ενέργειες, τμήμα σειράς καινοτόμων δράσεων με τίτλο "Πιθανότητες-Στατιστική: Το επόμενο βήμα", αποτέλεσαν ωριαίες παρεμβάσεις που πλαισίωναν τη διδασκαλία της βασικής ύλης, επαγόμενες από ζητήματα που θίγονται από αυτήν, με διαθεματική προσέγγιση. Άγγιζαν εύληπτες πιο προχωρημένες μεθόδους που αξιοποιούνται σε πανεπιστημιακό επίπεδο σε κοινωνικές κατά προτίμηση επιστήμες. Για την υλοποίηση των δράσεων κατασκευάστηκαν προβλήματα με αφόρμηση θέματα από την καθημερινή ζωή, καθώς και συνοδευτικό εποπτικό υλικό (φύλλα εργασίας, χειραπτικά μέσα, διαδραστικά αρχεία προγραμμάτων Geogebra και R (R Core Team, 2021), αρχείο περιγραφής της διαδικασίας για επόμενη χρήση του υλικού από τρίτους). Η υλοποίησή τους έλαβε χώρα σε τμήμα 8 μαθητριών της Γ' Λυκείου στο μάθημα των Μαθηματικών (Στοιχείων πιθανοτήτων και Στατιστικής) στο Πειραματικό Γενικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στη Θεσσαλονίκη, κατά το σχολικό έτος 2025-2026, με αφόρμηση τη διδασκαλία των κεφαλαίων περί πιθανοτήτων, με στόχο να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητριών για το αντικείμενο, να συνδέσουν τον πραγματικό κόσμο με τα Μαθηματικά και να προωθήσουν το ακαδημαϊκό πνεύμα στη σχολική κοινότητα. Ο μαθητικός πληθυσμός τον οποίο εφαρμόστηκε η δράση, ως επί το πλείστον προερχόμενος από αστικές περιοχές, χαρακτηρίζεται από σχετική ανομοιογένεια στο μαθησιακό επίπεδο και ενίοτε κοινωνικοπολιτισμική ετερογένεια, στοιχεία απορρέοντα από την κοινωνική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη Δυτική Θεσσαλονίκη. Η πρώτη προσέγγιση αφορούσε απλά προβλήματα που οδηγούσαν τις μαθήτριες στην κατασκευή (απόδειξης) σχέσης πιθανοτήτων ενδεχομένων, δίχως περαιτέρω παραπομπές σε προχωρημένα ζητήματα για την εξοικείωση των μαθητριών με τη διαδικασία. Οι επόμενες παρεμβάσεις συνέδεσαν την ύλη που υπαγορεύεται από το πρόγραμμα σπουδών τους και τις αντίστοιχες οδηγίες διδασκαλίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με τη Γεωμετρία, την Αριθμητική Ανάλυση, την Monte Carlo προσομοίωση (Metropolis & Ulam, 1949), το Μαθηματικό Προγραμματισμό (Hillier and Lieberman, 2021) και την Θεωρία Παιγνίων

(Myerson, 1991). Σε όλες τις περιπτώσεις, τα προβλήματα επιλύονταν με ομαδικό παιχνίδι και σειρά βημάτων στο πνεύμα της διερευνητικής προσέγγισης, κατά τα πρότυπα των νέων προγραμμάτων σπουδών, στην κατεύθυνση της ανεστραμμένης τάξης, ώστε οι μαθήτριες να οδηγούνται σε γνωριμία με τις προαναφερθείσες προχωρημένες θεματικές και αντίστοιχες μεθόδους προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων. Στη συνέχεια, ακολουθούσε σύντομη παρουσίαση των θεματικών και των εφαρμογών τους σε κοινωνικές κυρίως επιστήμες, χάριν του προσανατολισμού σπουδών των εν λόγω μαθητριών, και συζήτηση επ' αυτών. Οι δράσεις αυτές αξιολογήθηκαν σε πλαίσιο διαμορφωτικής αξιολόγησης – έρευνας δράσης (Elliot, 1991), ώστε τα συμπεράσματα που εξάγονται από την υλοποίησή τους να αξιοποιηθούν σε δεύτερο στάδιο σχεδιασμού καινοτόμων δράσεων σχετικών με το τμήμα ύλης του μαθήματος που αφορά τη Στατιστική.

Ενδεικτικό παράδειγμα δράσης που πραγματοποιήθηκε είναι η παρουσίαση της μεθόδου Monte Carlo βασισμένη σε φυλλάδιο εργασίας που συνετέθη και παρατίθεται στο τέλος της εισήγησης ως πρόσθετο υλικό. Πρόκειται για τη δεύτερη δράση της σειράς και για την παρουσίαση της λογικής της Monte Carlo προσομοίωσης μέσα από προβλήματα της καθημερινής ζωής, προβλήματα που απαιτούν την αξιοποίηση θεμελιωδών εννοιών των πιθανοτήτων σε ζητήματα Γεωμετρίας και Αριθμητικής Ανάλυσης. Η προσέγγιση της Monte Carlo προσομοίωσης διαρθρώνεται μέσα από ερωτήματα που οδηγούν τους αναγνώστες κλιμακωτά στη λογική της. Στο πλαίσιο των δράσεων, οι μαθήτριες συμμετείχαν σε ομαδικό παιχνίδι βαθμολογίας και κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα του φυλλαδίου. Όπως υποδεικνύεται στο φυλλάδιο, αυτές ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιήσουν διαδραστικά αρχεία Geogebra και να πραγματοποιήσουν προσομοιώσεις, καθώς και να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες για τη μέθοδο και τις εφαρμογές της και να τις ανταλλάξουν. Ακολούθησε ανοιχτός διάλογος με το σύνολο της τάξης, παρουσίαση της μεθόδου με αυστηρές διατυπώσεις, συνοπτική ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων και δραστηριότητα (αυτό)αξιολόγησης. Και οι υπόλοιπες δράσεις υλοποιήθηκαν με παρόμοιο τρόπο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Από άποψη θεωρητικής θεμελίωσης της παρέμβασης, επιχειρείται η πραγμάτωση μαθηματικής μοντελοποίησης κατά τις αρχές της διερευνητικής μάθησης, μέσα από ομαδοσυνεργατικές πρακτικές που υλοποιούνται, βασισμένες στις αρχές του κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού.

Η μαθηματική μοντελοποίηση προσφέρει πλαίσιο μετασχηματισμού ρεαλιστικών καταστάσεων σε μαθηματικά μοντέλα: Ο κύκλος της μοντελοποίησης – κατανόηση, μαθηματικοποίηση, επίλυση, ερμηνεία, αξιολόγηση – προάγει τη δημιουργική και μεταγνωστική σκέψη (Blum and Leiss, 2007). Στο πλαίσιο των πιθανοτήτων, η μοντελοποίηση συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ θεωρητικής και πειραματικής/εμπειρικής πιθανότητας. Αυτός ο προσανατολισμός προάγει την καλλιέργεια της στατιστικής παιδείας, που περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διαστάσεις: αναγνώριση της τυχαιότητας, ανάλυση δεδομένων, ερμηνεία αποτελεσμάτων και κριτική αξιολόγηση συμπερασμάτων (Wild and Pfannkuch, 1999; Ben-Zvi, 2009). Ειδικότερα, η Θεωρία Παιγνίων και ο Μαθηματικός Προγραμματισμός λειτουργούν ως γνωστικά εργαλεία για την κατανόηση της αβεβαιότητας και τη διαχείριση της πληροφορίας. Μέσω αυτών, οι μαθητές δύνανται συνειδητοποιήσουν ότι οι πιθανότητες και τα στατιστικά μοντέλα δεν είναι αφηρημένες έννοιες, αλλά εργαλεία λήψης αποφάσεων με εφαρμογές στην οικονομία, στην κοινωνία και στην καθημερινότητα, αλλά και μέσο που αυξάνει την κριτική τους συνείδηση (Gal, Nicholson, & Ridgway, 2022), συμβάλλοντας στην προώθηση της ενεργούς πολιτειότητας και της οριζόντιας συμπερίληψης (Engel, 2017).

Η μοντελοποίηση επιχειρείται στην κατεύθυνση της διερευνητικής μάθησης, με την εισαγωγή ανώτερης μαθηματικής γνώσης και μεθόδων προσέγγισης αυτής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από διερευνητικές δραστηριότητες, ανοικτά προβλήματα και τη μαθηματική μοντελοποίηση να έχουν συνδεθεί με βαθύτερη κατανόηση εννοιών και με την οικοδόμηση ισχυρότερης μαθηματικής ταυτότητας αλλά και χρήσης αυστηρής λογικής και αφηρημένης σκέψης για έννοιες που δεν είναι ενδεχομένως άμεσα διαισθητικά προσβάσιμες (Capaldi, 2015). Η έρευνα στη διδασκαλία μέσω προβλημάτων και τη διερεύνηση δείχνει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν ουσιαστικότερη εννοιολογική γνώση όταν συμμετέχουν σε μη τυποποιημένες μαθηματικές διαδικασίες που προσομοιάζουν την αυθεντική μαθηματική πρακτική (Hiebert et al., 1996; Boaler, 2002). Στο ελληνικό πλαίσιο, στην κατεύθυνση αυτήν, ο Σωτηρόπουλος (2022) υπογραμμίζει ότι η οργάνωση της μαθηματικής γνώσης εξαρτάται μεν από το σύνολο των νοημάτων που οικοδομεί ο ανθρώπινος νους, αλλά και συνδέεται με στόχους για τους οποίους τα νοήματα αυτά οικοδομούνται. Επιπλέον, η ενσωμάτωση στοιχείων μαθηματικού συλλογισμού, μοντελοποίησης και επιχειρηματολογίας – τα οποία χαρακτηρίζουν πρακτικές πανεπιστημιακού επιπέδου για την εμπέδωση της ανώτερης μαθηματικής γνώσης – έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τόσο την επίδοση όσο και τα κίνητρα των μαθητών (Stylianides & Stylianides, 2008; Stillman, 2015). Κατ' αντιστοιχία και οι Κανέλλος et al. (2019) τονίζουν τη συμβολή της μαθηματικής επιχειρηματολογίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Συνολικά, η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι τα «εμπλουτισμένα» μαθηματικά περιβάλλοντα οδηγούν σε αυξημένο ενδιαφέρον, γνωστική εμβάθυνση και ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης τάξης (Boaler, 2016; Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007).

Οι προαναφερθείσες αρχές που αφορούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, πλαισιώνονται από αρχές επί της συνιστώσας των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Θεμέλιος λίθος του συλλογισμού αυτού είναι η παραδοχή ότι η γνώση οικοδομείται μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1978). Ενδεικτικά, οι Cobb και Yackel (1996) περιγράφουν τη μαθηματική μάθηση ως κοινωνικογνωστική διεργασία, όπου η ατομική και η συλλογική δραστηριότητα αλληλοτροφοδοτούνται. Η Sfard (2008) τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας ως φορέα νοήματος, προτείνοντας ότι η μάθηση των Μαθηματικών συνίσταται στη συμμετοχή σε μαθηματικούς λόγους. Έτσι, ο σχεδιασμός των καινοτόμων δράσεων υλοποιείται με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και παιχνιδοποίηση των διαδικασιών.

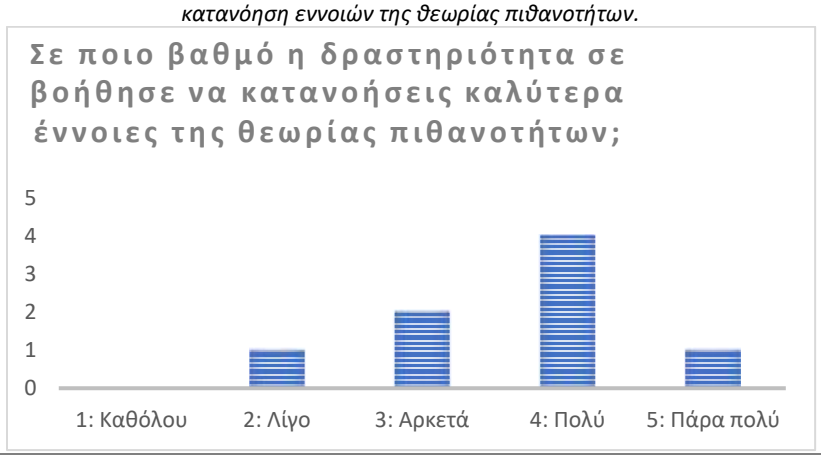
Αξιολόγηση της δράσης

Για την αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης και των καινοτόμων δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της θεωρίας πιθανοτήτων, χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε στους μαθητές και συλλέχθηκαν συστηματικά παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δράσεων. Η επιλογή αυτής της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης συνάδει με τις αρχές της έρευνας δράσης, όπου η παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας και ο αναστοχασμός ενός εκπαιδευτικού αποτελούν κεντρικά εργαλεία κατανόησης και βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής (Elliott, 1991).

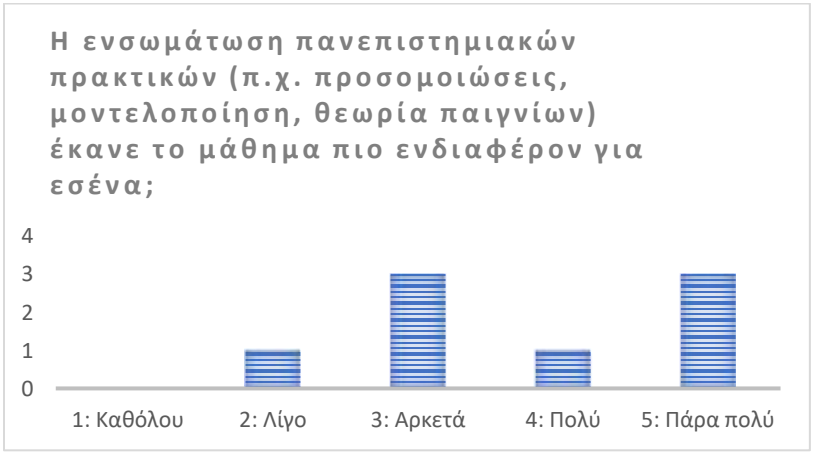
Σε πρώτο επίπεδο, η ανάλυση των απαντήσεων στο ανώνυμο ερωτηματολόγιο κατέδειξε συνολικά θετική αποτίμηση της παρέμβασης από τις μαθήτριες (Εικόνες 1-4). Κάθε μαθήτρια ρωτήθηκε: 1. Για το βαθμό που η εν λόγω δράση την βοήθησε να κατανοήσει καλύτερα έννοιες της θεωρίας πιθανοτήτων, 2. Για το πόσο πιο ενδιαφέρον έκανε το μάθημα γι' αυτήν η ενσωμάτωση πανεπιστημιακών πρακτικών, 3. Για το πόσο πιστεύει ότι οι δραστηριότητες την βοήθησαν να δει πώς χρησιμοποιούνται τα Μαθηματικά σε άλλες επιστήμες και αντικείμενα, 4. Για το αν θα ήθελε να συμμετάσχει ξανά σε ανάλογες καινοτόμες δράσεις στο μάθημα των Μαθηματικών. Για τις τρεις πρώτες ερωτήσεις οι μαθήτριες επέλεγαν μια από πέντε απαντήσεις σε κλίμακα 1:Καθόλου – 5: Πάρα πολύ. Για την τελευταία, μπορούσαν να επιλέξουν τις

απαντήσεις «Ναι», «Όχι» και «Δεν είμαι σίγουρος/η» και να αιτιολογήσουν προαιρετικά την απάντησή τους με ελεύθερο κείμενο. Η πλειονότητα των απαντήσεων στις πρώτες τρεις ερωτήσεις κινήθηκε στις ανώτερες βαθμίδες της κλίμακας, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθήτριες αντιλήφθηκαν τη δράση ως υποστηρικτική της κατανόησης των εννοιών της θεωρίας πιθανοτήτων, ως ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση της συνήθους διδακτικής πρακτικής σε σύνδεση με τις ακαδημαϊκές μεθόδους και ως ευκαιρία σύνδεσης των μαθηματικών με άλλες επιστήμες και γνωστικά πεδία. Επιπλέον, η σαφώς θετική στάση των μαθητριών απέναντι στη συμμετοχή τους σε μελλοντικές ανάλογες δράσεις υποδεικνύει ενίσχυση της μαθησιακής τους εμπλοκής και θετικότερη στάση απέναντι στο αντικείμενο των Μαθηματικών, στοιχείο που θεωρείται κρίσιμο για τη βιώσιμη μαθησιακή ανάπτυξη (Boaler, 2016). Ανάλογα ήταν και τα σχόλια αιτιολόγησης της απάντησής τους στο τελευταίο ερώτημα, όπου 3 από αυτά υποστήριζαν ότι η δράση καθιστούσε το μάθημα ωραίο και ενδιαφέρον, ενώ η επιλογή της απάντησης «Δεν είμαι σίγουρος» συνοδεύτηκε από σχόλιο για τις πολλές ασχολίες της μαθήτριας στην παρούσα περίοδο.

Εικόνα 1: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητριών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η δραστηριότητα τους βοήθησε στην κατανόηση εννοιών της θεωρίας πιθανοτήτων.



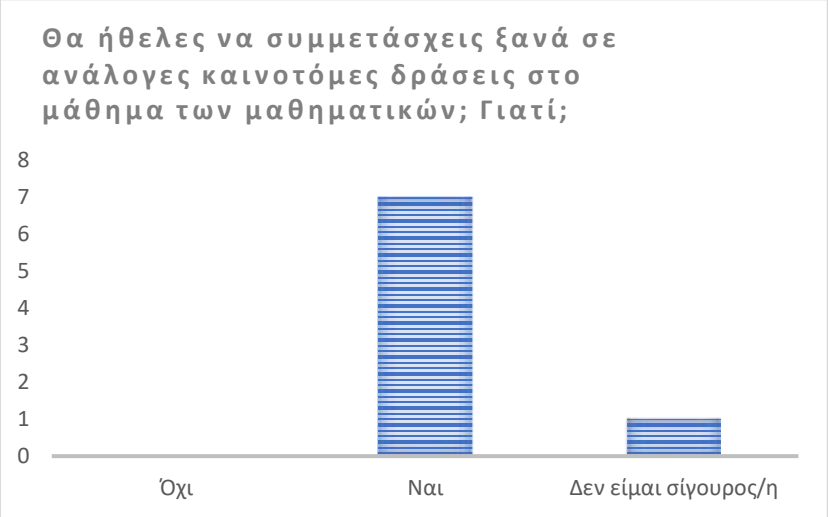
Εικόνα 2: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητριών σχετικά με το κατά πόσο η δράση κατέστησε το μάθημα πιο ενδιαφέρον.



Εικόνα 3: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητριών σχετικά με το κατά πόσο οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην κατανόηση της χρήσης των μαθηματικών σε άλλες επιστήμες και γνωστικά αντικείμενα.



Εικόνα 4: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητριών σχετικά ενδεχόμενη συμμετοχή σε ανάλογες δράσεις στα μαθηματικά



Παράλληλα με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, οι εμπειρικές παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη ανέδειξαν μεταβολές στη συμπεριφορά και στη στάση των μαθητριών. Κατά τη διάρκεια των δράσεων, διαπιστώθηκε αυξημένο ενδιαφέρον, ενεργότερη συμμετοχή και μεγαλύτερη προθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Οι μαθήτριες εμφάνισαν υψηλότερα κίνητρα για ενασχόληση με τα προβλήματα της ύλης, ενώ παρατηρήθηκε σταδιακή βελτίωση στην ευχέρεια με την οποία αντιμετώπιζαν τόσο τα τυπικά σχολικά προβλήματα, όσο και τα προβλήματα ανοιχτού τύπου που εντάσσονταν στις καινοτόμες δράσεις. Και πάλι σε επίπεδο εμπειρικών παρατηρήσεων, ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει και η παρατηρούμενη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, όχι τόσο με όρους αποτελέσματος, σε ένα μάθημα κόντρα στον προσανατολισμό σπουδών τους, αλλά κυρίως ως προς τη στάση τους στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθήτριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη άνεση στη διατύπωση συλλογισμών, στην αιτιολόγηση επιλογών και στη διαχείριση της αβεβαιότητας, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη πιθανολογικής και στατιστικής σκέψης (Garfield & Ben-Zvi, 2008· Pratt et al., 2020).

Τέλος, από τις παρατηρήσεις προέκυψε ότι η υλοποίηση των δράσεων συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Η ομαδοσυνεργατική εργασία, ο διάλογος και η κοινή διερεύνηση ενίσχυσαν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητριών και καλλιέργησαν κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Η τάξη λειτούργησε περισσότερο ως κοινότητα μάθησης, όπου το λάθος αντιμετωπιζόταν ως μαθησιακή ευκαιρία και όχι ως αποτυχία, στοιχείο που θεωρείται καθοριστικό για την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά (Sfard, 2008).

Συνολικά, η συνδυαστική αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου και παρατήρησης ενισχύει την εκτίμηση ότι οι καινοτόμες δράσεις συνέβαλαν τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της διερευνητικής και εφαρμοσμένης προσέγγισης στη διδασκαλία των Πιθανοτήτων και της Στατιστικής (Garfield & Ben-Zvi, 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004)).

Επίλογος

Η παρούσα καινοτόμος δράση ανέδειξε μια δυναμική που μπορεί να αποκτήσει η διδασκαλία της θεωρίας πιθανοτήτων όταν αυτή πλαισιώνεται από διερευνητικές μεθόδους, μαθηματική μοντελοποίηση και στοιχεία ανώτερης μαθηματικής γνώσης. Η σύνδεση της σχολικής ύλης με εφαρμογές από την αριθμητική προσομοίωση, τη Θεωρία Παιγνίων και τον Μαθηματικό Προγραμματισμό συνέβαλε στην ενεργότερη εμπλοκή των μαθητριών, στη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στο αντικείμενο και στην ενίσχυση της ευχέρειας με την οποία αντιμετώπιζαν τόσο τυπικά όσο και ανοιχτά προβλήματα. Επιπρόσθετα, επιτράπηκε η παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας, η αιτιολόγηση, η εννοιολογική μετακίνηση και η ανάπτυξη στοχασμού. Επομένως, αυτή η δράση δεν περιορίστηκε στη μετάδοση διαδικασιών, αλλά στόχευσε στην ενδυνάμωση της μαθηματικής ωριμότητας και της ικανότητας των μαθητριών να σκέφτονται με τρόπο εννοιολογικά πλούσιο και αφαιρετικό.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση της δράσης, τόσο μέσω του ερωτηματολογίου όσο και μέσω της συστηματικής παρατήρησης της εκπαιδευτικού, εντάσσονται στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της έρευνας δράσης. Τα δεδομένα αυτά δεν αντιμετωπίζονται ως τελικά ή γενικεύσιμα αποτελέσματα, αλλά ως αναστοχαστικό εργαλείο για τη βελτίωση και τον ανασχεδιασμό της διδακτικής πράξης. Στην κατεύθυνση αυτή, τα ευρήματα της παρούσας παρέμβασης θα αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων καινοτόμων δράσεων που άπτονται ζητημάτων Στατιστικής, με έμφαση στη στατιστική παιδεία, στη διαχείριση δεδομένων και στην ερμηνεία της αβεβαιότητας.

Συνολικά, η δράση υποστηρίζει την άποψη ότι η εισαγωγή εμπλουτισμένων μαθηματικών περιβαλλόντων και διερευνητικών μεθόδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως γόνιμο πεδίο παιδαγωγικής καινοτομίας, συμβάλλοντας τόσο στη γνωστική όσο και στη στάση των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά, και ενισχύοντας τον ρόλο ενός εκπαιδευτικού ως αναστοχαστικού επαγγελματία.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την κυρία Πετρούλα Τσαμπούκα, σύμβουλο Μαθηματικών Δυτικής Θεσσαλονίκης, για τις βελτιωτικές της προτάσεις επί του υλικού, καθώς και τους κυρίους Νικόλαο Τερψιάδη και Νικόλαο Μανάρα, Μαθηματικούς, που με στήριξαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προαναφερθέντων δράσεων αναλαμβάνοντας τους ρόλους Μεντόρων. Είμαι, ακόμη, ευγνώμων στους κριτές του συνεδρίου, στην κυρία Θεοδώρα Σονιάδου, Μαθηματικό με ειδίκευση στη Διδακτική των Μαθηματικών, καθώς και στον κύριο Γεώργιο Γεράνη, καθηγητή, για την κριτική ανάγνωση και τα εποικοδομητικά σχόλια επί της εισήγησης.

Βιβλιογραφία

Ben-Zvi, D. (2009). Bridging the gap between data and chance. In R. Kaput, D. Carraher, & M. Blanton (Eds.), Algebra in the early grades (pp. 91–108). New York, NY: Routledge.

Blum, W., & Leiss, D. (2007). How do students and teachers deal with modelling problems? In C. Haines, P. Galbraith,W. Blum, & S. Khan (Eds.), Mathematical modelling: Education, engineering and economics (pp. 222–231). Chichester, England: Horwood Publishing.

Boaler, J. (2002). Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning (Rev. & exp. ed.). New York, NY: Routledge. doi:10.4324/9781410606365

Boaler, J. (2016). Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. Quality in Higher Education, 18(1), 3–21. doi:10.1080/13538322.2011.614468

Business Improvement Solutions (2023). TU Dublin junior cycle workshop programme: Evaluation report 2016–2023. Dublin, Ireland: Technological University Dublin.

Camerer, C. F. (2003). Behavioral game theory: Experiments in strategic interaction. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Capaldi, M. (2015). Inquiry-Based Learning in Mathematics. In Inquiry-Based Learning for science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators (pp. 283-299). Bingley, England: Emerald Group Publishing Limited

Carsey, T. M., & Harden, J. J. (2013). Monte Carlo simulation and resampling methods for social science. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. Educational Psychologist, 31(3–4), 175–190. doi.org/10.1080/00461520.1996.9653265

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Buckingham, England: Open University Press.

Engel, J. (2017). Statistical literacy for active citizenship: A call for data science education. Statistics Education Research Journal, 16(1), 44–49.

Foletta, G. (2004). Projects: Millennium Mathematics Project: Enriching maths for all. The Mathematics Teacher. 97(3), 223–223. doi:10.5951/MT.97.3.0223

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. doi:10.3102/00346543074001059

Gal, I., Nicholson, J., & Ridgway, J. (2022). A Conceptual Framework for Civic Statistics and Its Educational Applications. In J. Ridgway (Ed.), Statistics for Empowerment and Social Engagement: Teaching Civic Statistics to Develop Informed Citizens (pp. 37–66). doi:10.1007/978-3-031-20748-8_3

Garfield, J., & Ben-Zvi, D. (2008). Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., Wearne, D., Murray, H., Olivier, A., & Human, P. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction. Educational Researcher, 25(4), 12–21. Doi:10.3102/0013189X025004012

Hillier, F. S., & Lieberman, G. J. (2021). Introduction to operations research (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist, 42(2), 99–107. doi: 10.1080/00461520701263368

Jones, K., & Simons, H. (1999). Online mathematics enrichment: An independent external evaluation of the NRICH project 1998–99. Southampton, England: Centre for Research in Mathematics Education, University of Southampton.

Jones, K., & Simons, H. (2000). The student experience of online mathematics enrichment. In T. Nakahara & M. Koyama (Eds.), Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 3, pp. 103–110). Hiroshima, Japan: PME.

King's College London, Department of Mathematics. (n.d.). The King's Factor: After-school mathematics programme for Year 12 and Year 13 students. Retrieved from https://www.kcl.ac.uk

Lee, D. (2008). Game theory and the neural basis of social decision making. Nature Neuroscience, 11(4), 404–409. doi: 10.1038/nn2065

Metropolis, N., & Ulam, S. (1949). The Monte Carlo method. Journal of the American statistical association, 44(247), 335-341. doi:10.1080/01621459.1949.10483310

Myerson, R. B. (1991). Game theory: Analysis of conflict. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piggott, J. (2007). The nature of mathematical enrichment: a case study of implementation. Educate~,~ 7(2), 30–45.

Pratt, D., Ainley, J., Kent, P., Levinson, R., Yogui, C., & Kapadia, R. (2020). Rethinking probability education: A research agenda. Educational Studies in Mathematics, 104, 327–348. doi:10.1007/s10649-020-09956-1

Robert, C. P., & Casella, G. (2010). Monte Carlo statistical methods (2nd ed.). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-1576-4

R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from https://www.R-project.org/

Sfard, A. (2008). Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing. New York, NY: Cambridge University Press.

Stillman, G. A. (2015). Applications and Modelling Research in Secondary Classrooms: What Have We Learnt?. In: S. Cho (Eds) Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education (pp. 791–805). Cham, Switzerland: Springer. doi:10.1007/978-3-319-17187-6_44

Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2008). Proof and proving in school mathematics. Journal for Research in Mathematics Education, 39(3), 282–321.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. JohnSteiner, S.Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vosniadou, S. (2020). Bridging secondary and higher education: The importance of self-regulated learning. European Review, 28(S1), S94–S103. doi:10.1017/S1062798720000939

Wild, C. J., & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. International Statistical Review, 67(3), 223–248. doi:10.1111/j.1751-5823.1999.tb00442.x

Woodham, L. (2008). Mathematical thinking with lower-attaining pupils. Mathematics Teaching, 208, 41–45.

Κανέλλος, Ι., Ναρδή, Ε. & Μπιζά, Ε. (2019). Η ετοιμότητα των μαθητών για τη μαθηματική απόδειξη: ενδείξεις από μια «δύσκολη» ερώτηση. Στο Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ. (σς.428-436), Λευκωσία, Κύπρος: ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.

Σωτηρόπουλος, Σ. (2022). Η δημιουργία νοημάτων για τις έννοιες των πιθανοτήτων μέσα από ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι σε περιβάλλον Choico. Στο Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ. (σσ. 102–111). Βόλος, Ελλάδα: ΕΝΕΔΙΜ.

Πρόσθετο υλικό

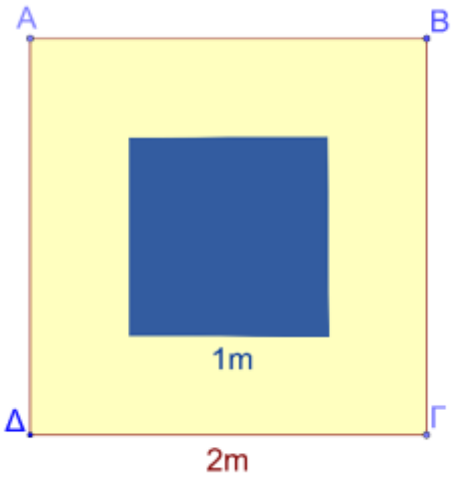
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ενότητα 1.2: Πιθανότητες: Ορισμοί και εφαρμογές

και ... το επόμενο βήμα ... Monte Carlo προσομοίωση

Δραστηριότητα 1

Η Μαρία και ο Γιάννης ζωγράφισαν με κιμωλίες στην αυλή του σχολείου τους το διπλανό σχήμα. Έπειτα, σκοπεύουν να ζητήσουν από ένα συμμαθητή τους να σταθεί τυχαία σε ένα σημείο στο εσωτερικό του τετραγώνου ΑΒΓΔ.

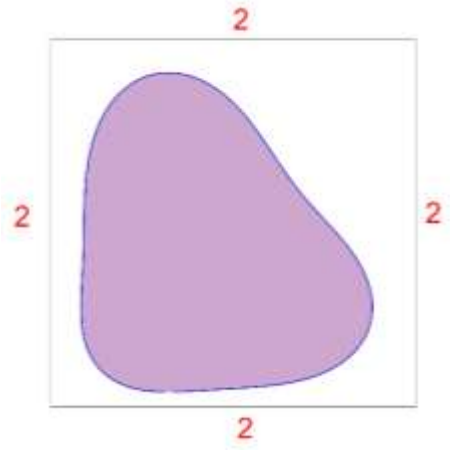


α) Ποια είναι η πιθανότητα ο μαθητής να σταθεί μέσα στην τετράγωνη μπλε περιοχή; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

β) Εντοπίζετε κάποια σχέση μεταξύ των εμβαδών των σχημάτων της εικόνας και της ζητούμενης πιθανότητας;

Δραστηριότητα 2

Η Μαρία και ο Γιάννης ζωγράφισαν το διπλανό σχήμα* και ζήτησαν 100 φορές από τους συμμαθητές τους να σταθούν σε τυχαίο σημείο εντός του τετραγώνου. Παρατηρήθηκε ότι τις 45 από τις 100 φορές οι συμμαθητές τους επέλεξαν σημείο εντός της γραμμοσκιασμένης περιοχής.



α) Από τα δεδομένα του πειράματος, μπορούμε να εξάγουμε κάποιο συμπέρασμα για την αναλογία των εμβαδών των σχημάτων της εικόνας;

β) Δίχως να γνωρίζουμε το ακριβές εμβαδό της μωβ περιοχής που διαμορφώνεται από την καμπύλη μέσα στο τετράγωνο, μπορούμε να εξάγουμε κάποιο συμπέρασμα γι' αυτήν;

γ) Αν οι επαναλήψεις του πειράματος δεκαπλασιαστούν (/ πολλαπλασιαστούν), πώς θα επηρεαστούν οι παραπάνω εκτιμήσεις μας;

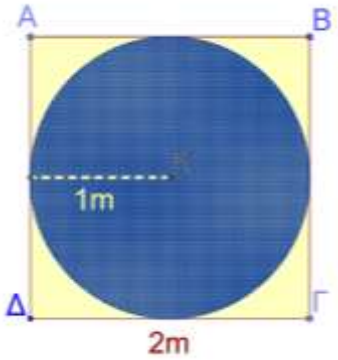
δ) Μπορείτε να αξιοποιήσετε το αρχείο object.ggb* για να παρακολουθήσετε τις προσομοιώσεις που περιγράφονται στο προηγούμενο ερώτημα. Τι παρατηρείτε για την προσέγγιση του εμβαδού του σχήματος καθώς αυξάνονται οι προσομοιώσεις;

Η πρακτική προσέγγισης εμβαδών σχημάτων στην κατεύθυνση της Δραστηριότητας 2 βασίζεται στη Monte Carlo προσομοίωση. Μπορείτε, ενδεικτικά, να βρείτε περισσότερες πληροφορίες για τη μέθοδο Monte Carlo στον σύνδεσμο:

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82_%CE%9C%CF%8C%CE%BD%CF%84%CE%B5_%CE%9A%CE%AC%CF%81%CE%BB%CE%BF

Δραστηριότητα 3

Στο διπλανό σχήμα, να υπολογίσετε την αναλογία των εμβαδών των επιφανειών που περικλείονται από το τετράγωνο και τον κύκλο. Ποια ποσότητα θα μπορούσε να προσεγγίσει μια αντίστοιχη Monte Carlo προσομοίωση; Μπορείτε να αξιοποιήσετε το συνοδευτικό αρχείο circle.ggb**.



*Τόσο η εικόνα της Δραστηριότητας 2 όσο και το αρχείο object.ggb αποτελούν παράγωγα έργα αρχείου της παρακάτω Πηγής.

Colombo, F. (2023). *METODO MONTE CARLO* [Διαδραστικό υλικό GeoGebra]. GeoGebra. https://www.geogebra.org/material/show/id/fpemujjt,

**Το αρχείο circle.ggb αποτελεί παράγωγο έργο αρχείου της παρακάτω Πηγής.

Lindner, A. (2015). *Monte Carlo Methode: Näherung von π* [Διαδραστικό υλικό GeoGebra]. GeoGebra. https://www.geogebra.org/material/show/id/ar7ndKam

Dungeons & Dragons: Επικοινωνιακές δεξιότητες σε παιδιά — Έρευνα δράσης σε ψηφιακό περιβάλλον

Χριστίνα Λιοντάκη
Εκπαιδευτικός Α/θμιας εκπαίδευσης
Διευθύντρια Δ.Σ. Φερμών
Ms Δημιουργική Γραφή — Ms Children's Literature

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση των αφηγηματικών παιχνιδιών ρόλων Dungeons & Dragons (D&D) στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας παιδιών ηλικίας 10–12 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης και της παιδαγωγικής αξιοποίησης σε ψηφιακό περιβάλλον και μέσω έρευνας δράσης και με δείγμα τεσσάρων μαθητών, ηλικίας 10–12 ετών από Ελλάδα και Κύπρο. Η παρέμβαση διήρκεσε εννέα εβδομάδες και υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσω των πλατφορμών Discord και Roll20. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με δομημένη παρατήρηση, ημερολόγιο ερευνήτριας και ερωτηματολόγια παιδιών και γονέων πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα κατέδειξαν παρατηρήσιμη πρόοδο στην αφηγηματική ικανότητα, τον επιχειρηματολογικό λόγο, το λεξιλόγιο και την προφορική αυτενέργεια. Παρατηρήθηκε σταδιακή μετάβαση από τη διστακτική, μονολεκτική έκφραση σε εκτεταμένο, δομημένο λόγο και ανάληψη επικοινωνιακών πρωτοβουλιών. Τα αποτελέσματα τεκμηριώνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης του D&D ως παιδαγωγικού εργαλείου για την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας, υποδεικνύοντας ερευνητικά ερωτήματα για μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερο δείγμα και ποσοτική επαλήθευση.

Λέξεις Κλειδιά: αφηγηματικά παιχνίδια ρόλων, Dungeons & Dragons, προφορική επικοινωνία, ψηφιακή μάθηση, συνεργατική μάθηση, έρευνα δράσης,

Εισαγωγή

Η καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης και θεμελιώδη παράγοντα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, ο ρόλος των αφηγηματικών παιχνιδιών ρόλων ως βιωματικών μαθησιακών εργαλείων παραμένει σχετικά αδιερεύνητος στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Bowman, 2010· Guenther, 2017). Ειδικότερα στην προεφηβική ηλικία (10–12 ετών), τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν τη γλωσσική τους φωνή, να εκφράζουν επιχειρήματα, να διαπραγματεύονται ρόλους και σχέσεις, και να συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές συζητήσεις τόσο με συνομήλικους όσο και με άτομα διαφορετικών ηλικιών. Παράλληλα, η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ένταξη ψηφιακών εργαλείων στη σχολική και εξωσχολική ζωή δημιουργούν νέα περιβάλλοντα επικοινωνίας που απαιτούν επαναπροσδιορισμό των διδακτικών πρακτικών και της παιδαγωγικής στόχευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, τα αφηγηματικά παιχνίδια ρόλων, όπως το Dungeons & Dragons (D&D), έχουν αρχίσει να προσελκύουν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς συνδυάζουν την αφήγηση, τη φαντασία, τη συνεργασία και τη χρήση γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Το D&D — το πλέον διαδεδομένο αφηγηματικό παιχνίδι ρόλων παγκοσμίως (Peterson, 2021) — απαιτεί από τους

συμμετέχοντες συνεχή λεκτική αλληλεπίδραση, επιχειρηματολογία και συνεργατική λήψη αποφάσεων. Τα παιχνίδια αυτού του τύπου προσφέρουν αυθεντικά κίνητρα για προφορική έκφραση, απαιτούν ακρόαση, διαπραγμάτευση και λήψη αποφάσεων, και δημιουργούν ένα προστατευτικό πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με τη γλώσσα, να υποδυθούν ρόλους και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα χωρίς τον φόβο της αποτυχίας.

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας δράσης που εξέτασε κατά πόσο η εφαρμογή D&D σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να ενισχύσει την προφορική επικοινωνία παιδιών ηλικίας 10–12 ετών. Η έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διατριβής και αποτελεί πρωτότυπη παιδαγωγική εφαρμογή σε ψηφιακό περιβάλλον. Ειδικότερα, επικεντρώνεται σε τρεις άξονες: (α) τον τρόπο με τον οποίο η αφηγηματική δομή του D&D διαμορφώνει ευκαιρίες λεκτικής αλληλεπίδρασης, (β) τους ειδικούς μηχανισμούς του παιχνιδιού που ευνοούν την επιχειρηματολογία και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, και (γ) τα εμπειρικά δεδομένα που τεκμηριώνουν την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Ενότητα 1η: Θεωρητικό πλαίσιο

Η προφορική επικοινωνία συνιστά θεμελιώδη γνωστική και κοινωνιογλωσσολογική δεξιότητα, η ανάπτυξη της οποίας επηρεάζει ευρύτερα τη μαθησιακή πορεία και την κοινωνική ένταξη των παιδιών (Alabsi, 2016). Στο πλαίσιο της κοινωνιογνωστικής θεωρίας του Vygotsky, η γλώσσα λειτουργεί ως πρωταρχικό μέσο για την κατασκευή γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση, τον αυτοσχεδιασμό και τη συνεργατική αφήγηση δημιουργούν αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, τα οποία ευνοούν τη φυσική την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Barab, Gresalfi & Ingram-Goble, 2010). Σε αντίθεση με τυπικές σχολικές δραστηριότητες, η επικοινωνία μέσα στο παιχνίδι φέρει αυθεντικές συνέπειες για την αφηγηματική εξέλιξη — κάτι που αναπτύσσει ουσιαστικά κίνητρα έκφρασης.

Τα αφηγηματικά παιχνίδια ρόλων (role-playing games) αποτελούν ιδιαίτερη κατηγορία βιωματικής μάθησης, καθώς ενσωματώνουν τη συλλογική αφήγηση, την ανάληψη χαρακτήρων και τη λεκτική διαπραγμάτευση ως δομικά στοιχεία της εμπειρίας (Holmes & Gee, 2016). Το D&D χαρακτηρίζεται από την αναγκαιότητα συνεχούς προφορικής αλληλεπίδρασης: οι παίκτες περιγράφουν τις πράξεις των χαρακτήρων τους, επιχειρηματολογούν υπέρ επιλογών, εκφράζουν αντιδράσεις και συνδιαμορφώνουν την αφήγηση, (Gygax, 1978· Simkins, 2015). Η γλώσσα δεν λειτουργεί ως απλό εργαλείο επικοινωνίας, αλλά ως ο απόλυτος μηχανισμός εξέλιξης της αφηγηματικής δράσης, δημιουργώντας αυθεντικά κίνητρα για έκφραση (Chung, 2013). Κάθε χαρακτήρας έχει ένα με δύο προσωπικά και ιδιαίτερα στοιχεία και για τις υπόλοιπες ανάγκες που θα προκύψουν πρέπει να βασίζεται στους συμπαίκτες του, γεγονός που καθιστά τη συνεργασία απολύτως απαραίτητη (Simkins, 2015).

Κεντρικό ρόλο στο παιχνίδι διαδραματίζει ο Dungeon Master (DM), ο οποίος — όπως και ο εκπαιδευτικός στην τάξη — συμβουλεύει και καθοδηγεί χωρίς να αποκαλύπτει τη λύση. Ο DM θέτει το πλαίσιο, αντιδρά στις αποφάσεις των παικτών και προωθεί την αφήγηση μόνο όταν χρειάζεται, αφήνοντας τους παίκτες να ανακαλύψουν μέσα από δράση, αλληλεπίδραση και λόγο. Οι κανόνες του παιχνιδιού για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις — πειθώ, διαπραγμάτευση, απειλή, εξευμενισμός — απαιτούν από τους παίκτες να επιχειρηματολογούν και να επιλέγουν κατάλληλη στρατηγική προσέγγισης, δίνοντας ουσιαστική σημασία στην ποιότητα του λόγου τους. Το ίδιο το παιχνίδι προωθεί συνεχώς το διάλογο, καθώς κάθε αποτυχημένη προσπάθεια είναι μια ευκαιρία για εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης (πειθώ- απειλή-διαπραγμάτευση) (Gygax, 1978).

Η αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων όπως το Roll20 και το Discord συνέβαλε καθοριστικά στη μετάβαση των επιτραπέζιων παιχνιδιών ρόλων σε διαδικτυακή μορφή (Kharrufa, 2010). Τα εργαλεία αυτά προσφέρουν ψηφιακούς χάρτες, tokens για οπτική αναπαράσταση χώρων και χαρακτήρων, φωνητική και γραπτή επικοινωνία, καθώς και τη δυνατότητα κοινής χρήσης εικόνων, μουσικής και σημειώσεων. Το ψηφιακό περιβάλλον διατηρεί βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας D&D, ενώ παράλληλα ενισχύει τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών (Huang, 2012). Ιδιαίτερα σε ομάδες με γεωγραφική απόσταση, η ψηφιακή μορφή επιτρέπει τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής που ξεπερνούν τα γεωγραφικά όρια της τάξης, ενισχύοντας παράλληλα τη διαπολιτισμική κατανόηση. Συχνά είναι το μόνο μέσο που επιτρέπει σε απομακρυσμένους παίκτες να ζήσουν μια τέτοια εμπειρία (Dell'Aquila et al., 2017).

Ενότητα 2η: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν και με ποιον τρόπο η συμμετοχή παιδιών σε αφηγηματικό παιχνίδι ρόλων, σε ψηφιακό περιβάλλον, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της προφορικής τους επικοινωνίας. Ειδικότερα, εξετάστηκε αν η εμπλοκή σε αφήγηση με ρόλους, διαλόγους και συνεργατικές αποφάσεις μπορεί να ενισχύσει: (α) την αφηγηματική ικανότητα και τη χρήση περιγραφικής γλώσσας, (β) την επιχειρηματολογία και τη στρατηγική σκέψη, (γ) την προφορική αυτενέργεια και τη λήψη πρωτοβουλιών, και (δ) τέλος τη συνεργατική επικοινωνία και τη λήψη ομαδικών αποφάσεων. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν τρία: Πώς εξελίσσεται η προφορική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης; Ποιοι μηχανισμοί του παιχνιδιού ενισχύουν τη λεκτική έκφραση και τη συνεργασία; Πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά και οι γονείς τους την εμπειρία συμμετοχής;

Ενότητα 3η: Μεθοδολογία

Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, η οποία ορίζεται ως μια μικρής κλίμακας παρέμβαση στον πραγματικό κόσμο και η προσεκτική εξέταση των επιδράσεών της (Arthur et al., 2012). Η επιλογή της κρίθηκε κατάλληλη καθώς συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, επιτρέπει τη συνεχή παρατήρηση και αναπροσαρμογή της πρακτικής, και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τον αναστοχασμό. Ακολουθήθηκε το σπειροειδές μοντέλο με τέσσερα στάδια: Σχεδιασμός (καταγραφή σταδίων δραστηριότητας) → Δράση (διεξαγωγή συνεδριών) → Παρατήρηση (εντοπισμός συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων) → Αναστοχασμός (επανεξέταση αποτελεσμάτων και πορείας).

Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερα παιδιά ηλικίας 10–12 ετών (2 κορίτσια, 2 αγόρια, Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) από Θεσσαλονίκη, Μυτιλήνη, Κρήτη και Κύπρο, χωρίς προηγούμενη εμπειρία σε παιχνίδια ρόλων. Όλα είχαν στη διάθεσή τους υπολογιστή ή tablet, σύνδεση στο διαδίκτυο και ακουστικά με μικρόφωνο. Η συναντήσεις ηχογρφούνταν και τα παιδιά δεν έκαναν χρήση κάμερας, μόνο μικροφώνων. Η διαφορετική γεωγραφική προέλευση ενίσχυσε τη διαπολιτισμική διάσταση της παρέμβασης. Η συνολική διάρκεια ήταν εννέα εβδομάδες (12 Ιανουαρίου – 23 Μαρτίου 2025), με εβδομαδιαίες συναντήσεις μέσης διάρκειας 2,5 ωρών κάθε Κυριακή. Η ιστορία χωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες (παρακίνηση περιπέτειας, ενημέρωση προβλήματος και συλλογή πληροφοριών, επίλυση και δευτερεύουσες περιπέτειες), ενώ τα παιδιά ελέγχουν με ποιον ρυθμό εξελίσσεται η ιστορία.

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: (α) ερωτηματολόγια γονέων τύπου Likert (1–5) πριν και μετά την παρέμβαση, εστιασμένα στη συχνότητα γλωσσικής χρήσης (επίθετα, εκφραστικότητα), στην επικοινωνιακή άνεση με συνομηλίκους και ενήλικες, και στην ικανότητα συνεργασίας, επιχειρηματολογίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, (β) ερωτηματολόγιο παιδιών μετά την ολοκλήρωση (κλειστές ερωτήσεις Likert για υποκειμενική ικανοποίηση και ανοιχτές ερωτήσεις για προσωπική εμπλοκή), (γ) δομημένη παρατήρηση κατά τις συνεδρίες με σημειώσεις ανά παιδί (ποιοι παίρνουν τον

λόγο, ποιοι προτείνουν λύσεις, ποιοι συνεργάζονται), (δ) ημερολόγιο ερευνήτριας με συνολική αποτύπωση κάθε συνεδρίας, δεδομένα εμπλοκής, δείγματα εξοικείωσης και δημιουργία στρατηγικών και (ε) με την ηχογράφηση των συναντήσεων και συμπλήρωση στις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Η τριγωνοποίηση αυτών των πηγών διασφάλισε αξιοπιστία στα συμπεράσματα.

Ενότητα 4η: Περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η παρέμβαση περιλάμβανε εννέα δομημένες συνεδρίες οργανωμένες γύρω από πρωτότυπο αφηγηματικό σενάριο εμπνευσμένο από τον κόσμο του D&D, με τίτλο "Η Καταραμένη Πόλη και το Μαγικό Δέντρο". Στις δύο άτυπες αρχικές συναντήσεις παρουσιάστηκαν οι κανόνες του παιχνιδιού, οι φυλές και τα επαγγέλματα από τα οποία μπορούσαν να επιλέξουν οι παίκτες. Μέχρι την πρώτη επίσημη συνεδρία, τα παιδιά είχαν ολοκληρώσει τη δημιουργία των χαρακτήρων τους και είχαν παράγει ψηφιακά πορτρέτα με χρήση τεχνητής νοημοσύνης — μια διαδικασία που ενεργοποίησε άμεσα τη λεκτική έκφραση μέσω αυτοπαρουσίασης και αιτιολόγησης επιλογών.

Η ιστορία ξεκινούσε από την πόλη Γραμμικό, με τους ήρωες να ταξιδεύουν στην καταραμένη πόλη Χαπίτ-ρι για να λύσουν το μυστήριο μιας κατάρας. Στόχος ήταν οι παίκτες να εξερευνήσουν την πόλη και τις γύρω περιοχές, να μαζέψουν πληροφορίες και να ανακαλύψουν τον υπεύθυνο Δρυΐδη. Το σενάριο σχεδιάστηκε ώστε να ενσωματώνει τέσσερις τύπους γλωσσικών καταστάσεων: (α) περιγραφικές (εξερεύνηση χώρων, χαρακτήρων, αντικειμένων), (β) επιχειρηματολογικές (ηθικά διλήμματα, διαπραγμάτευση με NPC), (γ) συνεργατικές (κοινή λήψη αποφάσεων, κατανομή ρόλων σε αποστολές) και (δ) αφηγηματικές (παρουσίαση ενεργειών χαρακτήρα, δημιουργία μικροϊστοριών). Η πλοκή εξελισσόταν δυναμικά ανάλογα με τις επιλογές και τις πρωτοβουλίες των παιδιών — οι παίκτες καθόριζαν πώς και πού κινούνται, ποιες αποφάσεις παίρνουν και πώς διαμορφώνουν την ιστορία.

Κατά την πρώτη φάση (συνεδρίες 1–3) καταγράφηκε διστακτική συμμετοχή και κυρίαρχη χρήση μονολεκτικών απαντήσεων — φυσιολογική αντίδραση σε άγνωστο επικοινωνιακό πλαίσιο. Στη 2η συνεδρία, η αποστολή συνοδείας του εμπόρου Έκο έγινε αποδεκτή μόνο μετά από έντονες διαπραγματεύσεις και αύξηση της αμοιβής — μια πρώτη ένδειξη εμπλοκής με το αφηγηματικό πλαίσιο. Κατά τη μεσαία φάση (συνεδρίες 4–6) παρατηρήθηκε σταδιακή αύξηση της λεκτικής πρωτοβουλίας: τα παιδιά άρχισαν να προτείνουν δράσεις χωρίς προτροπή, να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Χαρακτηριστική ήταν η αυτόνομη απόφασή τους να χωριστούν σε δύο ομάδες — η πρώτη να επισκεφτεί τη βιβλιοθήκη και η δεύτερη να πάρει συνεντεύξεις από κατοίκους — μια κίνηση αποκλειστικά δικής τους πρωτοβουλίας για συλλογή πληροφοριών. Στην τελική φάση (συνεδρίες 7–9), η αφηγηματική δομή λειτούργησε ως ενοποιητικό πλαίσιο που υποστήριξε την αυτόνομη έκφραση, τη στρατηγική σκέψη και τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, ενώ οι χαρακτήρες αξιοποιούνταν πλέον με βάση τις δεξιότητές και τις ίδιες τις προσωπικότητες των παικτών και όχι τυχαία.

Ενότητα 5η: Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε σύγκλιση ευρημάτων μεταξύ παρατήρησης, ημερολογίου ερευνήτριας και ερωτηματολογίων. Από τα ποσοτικά δεδομένα γονέων, οι μεγαλύτερες βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στην εκφραστικότητα (χρήση επιθέτων, σαφήνεια λόγου), στην επικοινωνιακή αυτοπεποίθηση, στην προφορική επιχειρηματολογία και στην ανάληψη πρωτοβουλιών σε ομαδικές δραστηριότητες. Ως δείκτης κινητοποίησης, το σύνολο των παιδιών (4/4) εξέφρασε επιθυμία επανάληψης της δραστηριότητας, τεκμηριώνοντας υψηλή συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή.

Από τα ποιοτικά δεδομένα παρατήρησης αναδύθηκαν τέσσερις διακριτές βελτιώσεις: (α) η επέκταση μέσου μήκους εκφωνημάτων, (β) ο εμπλουτισμός λεξιλογίου με περιγραφικές και αξιολογικές λέξεις, (γ)

η ανάπτυξη αιτιολογημένης επιχειρηματολογίας και (δ) η αύξηση αυθόρμητης λεκτικής πρωτοβουλίας. Η ομαδική συνεργασία εξελίχθηκε βαθμιαία από ατομική δράση σε συλλογική στρατηγική, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε η συναισθηματική εξέλιξη στις εκφράσεις: τα παιδιά εκδήλωσαν συναισθήματα φόβου, ενθουσιασμού, χαράς και αγωνίας τόσο σε σχέση με τα δρώμενα του παιχνιδιού όσο και μέσα από την ταύτισή τους με τους χαρακτήρες.

Η εξέλιξη των επιμέρους παιδιών ήταν χαρακτηριστική. Η μαθήτρια Κ., που στη 2η συνάντηση αρκέστηκε στη φράση "Δεν πάω, είναι επικίνδυνο", στην 9η επιχειρηματολογούσε ενεργά για τη βέλτιστη στρατηγική εντοπισμού καθαρού νερού για να φυτέψουν ένα μαγικό σπόρο. Στην 5η συνεδρία μάλιστα πήρε αυθόρμητα τον λόγο και διαπραγματεύτηκε με έναν χαρακτήρα της ιστορίας για να αποκτήσει μυστικό κωδικό — επιδεικνύοντας στρατηγική σκέψη και πλήρη ενσωμάτωση στην αφήγηση. Αντίστοιχη ανάπτυξη παρουσίασε ο Μ., ο οποίος στην 1η συνάντηση απαντούσε μονολεκτικά στον ταβερνιάρη ("Όχι", "Γιατί;"), ενώ στην 9η επιχειρηματολογούσε ουσιαστικά: "…Οι άνθρωποι έχουν μετανιώσει για όσα έκαναν… Δώσε τους μια ευκαιρία για να το αποδείξουν." Παρόμοια ανάπτυξη εμφάνισε ο Γ., ο οποίος ξεκίνησε επιφυλακτικά ("Μήπως να μην πάμε; ") και προς τις τελευταίες συναντήσεις ανέλαβε ρόλο συντονιστή, προτείνοντας τακτικές μάχης: "Να χωριστούμε και να επιτεθούμε από δύο μέτωπα. Ο Μ θα τους απασχολήσει κι εγώ θα τους πλησιάσω αθόρυβα." Η Α., που στις πρώτες συνεδρίες δεν συμμετείχε σχεδόν καθόλου, ανέλαβε πρωτοβουλία στην 7η συνεδρία, μπαίνοντας μπροστά στον εχθρό για να προστατεύσει συμπαίκτη της.

Σημαντική ήταν και η εξέλιξη της ομαδικής συνεργασίας σε συγκεκριμένες στιγμές. Στην 6η συνεδρία, τα παιδιά συνδύασαν πληροφορίες που είχαν συγκρατήσει από διαφορετικές πηγές — βιβλιοθήκη και συνεντεύξεις κατοίκων — για να λύσουν έναν περίπλοκο γρίφο και να βρουν την είσοδο ενός λαβύρινθου, μια κίνηση αποκλειστικά δικής τους πρωτοβουλίας. Στην 7η–8η συνεδρία, αντί να πολεμήσουν τα φανταστικά πλάσματα του λαβύρινθου, αποφάσισαν να τα "ημερέψουν" και να τα υιοθετήσουν ως κατοικίδια, μαζεύοντας ξύλα για να τους φτιάξουν σπιτάκια. Στην 9η και τελευταία συνεδρία, οι μαθητές συνέθεσαν πληροφορίες από τη βιβλιοθήκη, ένα παλιό παιδικό τραγούδι και το μαγικό δέντρο, κατορθώνοντας να πείσουν τον Δρυΐδη — όχι μέσω μάχης, αλλά μέσω πειθούς— να ανακαλέσει την κατάρα.

Παράλληλα σε πολλές περιπτώσεις οι απαντήσεις των παιδιών ανέδειξαν συναισθηματική εμπλοκή με πολλαπλές διαστάσεις. Ως θετικά σημεία αναφοράς ξεχώρισαν: "Η συνεργασία με τα παιδιά", "Έκανα καινούριες γνωριμίες", "Που έφτιαξα τον χαρακτήρα μου" και "Τα μανιταροχάμστερ" (αναφορά στα κατοικίδια πλάσματα). Ως σημείο πρόκλησης αναφέρθηκαν οι γρίφοι, δείχνοντας ότι η γνωστική απαίτηση του παιχνιδιού ήταν αισθητή αλλά δεν επηρέασε αρνητικά τη συνολική εμπειρία. Τα ερωτηματολόγια γονέων κατέγραψαν αντίστοιχη βελτίωση: αυξημένη άνεση στη λεκτική επικοινωνία, μεγαλύτερη διάθεση για αφήγηση εμπειριών και ενισχυμένη αυτοπεποίθηση κατά τη συμμετοχή σε ομαδικές συνομιλίες.

Ενότητα 6η: Συμπεράσματα και Προτάσεις

Τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας δράσης τεκμηριώνουν ότι το Dungeons & Dragons μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικά αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας παιδιών δημοτικής ηλικίας σε ψηφιακό περιβάλλον, εντός και εκτός τάξης. Η αφηγηματική δομή του παιχνιδιού δημιουργεί αυθεντικές συνθήκες λεκτικής αλληλεπίδρασης που κινητοποιούν ποικίλες γλωσσικές λειτουργίες: περιγραφή, επιχειρηματολογία, διαπραγμάτευση και αφήγηση. Η μεταστροφή που παρατηρήθηκε — από τη σιωπή στην ενεργή συμμετοχή, από την ατομικότητα στη συνεργατική

δράση και από την αμηχανία στη δημιουργικότητα — αναδεικνύει το αναπτυξιακό δυναμικό ενός αφηγηματικού παιχνιδιού ρόλων σε υποστηρικτικό και φαντασιακό περιβάλλον.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι είχε θετική επίδραση στις εκφραστικές τους δεξιότητες: τα ποσοτικά δεδομένα ανέδειξαν βελτίωση στη χρήση περιγραφικής γλώσσας, τη συνεργασία, την επιχειρηματολογία και την ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ η ποιοτική ανάλυση κατέδειξε ότι, καθώς η δράση εξελισσόταν, τα παιδιά υιοθετούσαν στρατηγικές ανάλογα με τον ρόλο των χαρακτήρων τους και ενεργοποιούσαν τον λόγο τους με πιο συγκροτημένο τρόπο. Τα ευρήματα αυτά, σύμφωνα με αντίστοιχες διεθνείς μελέτες (Guenther, 2017· Dell'Aquila et al., 2017), υποστηρίζουν την παιδαγωγική αξία των αφηγηματικών παιχνιδιών ρόλων.

Η παρούσα μελέτη έχει ωστόσο περιορισμούς που χρήζουν αναγνώρισης. Το δείγμα ήταν μικρό (τέσσερα παιδιά), η διάρκεια της παρέμβασης σχετικά σύντομη, και η αξιολόγηση βασίστηκε κυρίως σε υποκειμενικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων, χωρίς τη χρήση εργαλείων αντικειμενικής κωδικοποίησης λεκτικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. καταγραφή και ανάλυση μήκους εκφωνημάτων). Επιπλέον, η έρευνα δεν εξέτασε διαφορές ανά φύλο, ηλικία ή γλωσσικό υπόβαθρο.

Παρόλα αυτά, τα ευρήματα υποδεικνύουν γόνιμο ερευνητικό πεδίο. Με βάση αυτά, προτείνονται: (α) η ενσωμάτωση αφηγηματικών παιχνιδιών ρόλων σε διαθεματικές και βιωματικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικής τάξης, (β) η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση τέτοιων εργαλείων και η προσαρμογή τους σε διαφορετικά μαθησιακά και γλωσσικά πλαίσια, και (γ) η διενέργεια μελλοντικών ερευνών με μεγαλύτερα και ετερόκλητα δείγματα, μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, αντικειμενική κωδικοποίηση λεκτικών αλληλεπιδράσεων και συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης. Ιδιαίτερα σε σύγχρονες συνθήκες, όπου η εκπαίδευση εξελίσσεται σε φυσικά και ψηφιακά περιβάλλοντα, τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα μεταξύ γλώσσας, τεχνολογίας και κοινωνικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

Alabsi, T. A. (2016). The effectiveness of role play strategy in teaching vocabulary. Theory and Practice in Language Studies, 6(2), 227–234

Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L. V. (2012). Research methods & methodologies in education (pp. 71–74). SAGE Publications

Barab, S., Gresalfi, M., & Ingram-Goble, A. (2010). Transformational play: Using games to position person, content, and context. Educational Researcher, 39(7), 525–536

Bowman, S. L. (2010). The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems and explore identity. McFarland & Company, 104–126

Chung, T.-S. (2013). Table-top role playing game and creativity. Thinking Skills and Creativity, 8, 56–71

Dell'Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Di Ferdinando, A., Schembri, M., & Miglino, O. (2017). Educational games for soft-skills training in digital environments: New perspectives. Springer

Guenther, A. (2017). Role-playing games as a training ground for creative thinking, problem-solving, and communication (Master's thesis, Smith College). Smith ScholarWorks

Gygax, G. (1978). Advanced Dungeons & Dragons: Player's Handbook. TSR Games

Holmes, J. B., & Gee, E. R. (2016). The role of identity in learning with role-playing games. On the Horizon, 24(1), 45–53

Huang, W. H.-Y., & Soman, D. (2012). Exploring the factors influencing learning effectiveness in digital game-based learning. Educational Technology & Society, 15(3), 240–250

Kharrufa, A., Leat, D., & Olivier, P. (2010). Digital mysteries: Designing for learning at the tabletop. In Proceedings of the ACM International Conference on Interactive Tabletops and Surfaces (ITS ’10), 197–206

Peterson, J. (2021). Game Wizards: The epic battle for Dungeons & Dragons. MIT Press

Schuler, S. A. (2024). Creativity, collaboration, and community: An art-based self-study exploring Dungeons and Dragons as a tool for an emerging art therapist (Doctoral dissertation, Pratt Institute). ProQuest Dissertations Publishing

Simkins, D. (2015). The arts of Dungeons and Dragons: Representations of the hero and the world through tabletop role-playing games. International Journal of Role-Playing, (6), 3–19

Thorne, J. (2020). Tabletop role-playing games as a therapeutic tool: An exploration of current practice (Undergraduate dissertation, University of Plymouth). PEARL

Walsh, O., & Linehan, C. (2024). Roll for insight: Understanding how the experience of playing Dungeons & Dragons impacts the mental health of an average player. International Journal of Role-Playing, 15, Article 5

Wesselow, M., & Stoll-Kleemann, S. (2018). Role-playing games in natural resource management and research: Lessons learned from theory and practice. Whitton, N. (2007). Motivation and computer game-based learning. In ICT: Providing choices for learners and learning: Proceedings ascilite Singapore 2007 (pp. 1063–1067)

Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αποτελέσματα και Επιδράσεις

Φωτεινή Αλεξανδράκη,
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών 2ης Ενότητας Χανίων

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Συνεργάζομαι-Παίζω-Μαθαίνω-Δημιουργώ». Πρόκειται για ένα επιμορφωτικό μοντέλο οικοδόμησης κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, το οποίο εφαρμόστηκε σε 69 Νηπιαγωγεία και συνέβαλε ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών, ενισχύοντας σημαντικά τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Τα αποτελέσματα υπήρξαν ιδιαίτερα θετικά για τους μαθητές της προσχολικής ηλικίας, καθώς το πρόγραμμα εμπλούτισε τις γνώσεις τους, ενδυνάμωσε τις δεξιότητές τους και καλλιέργησε θετικές στάσεις σε θέματα που σχετίζονται με την ενεργό πολιτειότητα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά βελτίωσαν την επικοινωνία τους, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα αυτοέκφρασης, ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους και καλλιέργησαν κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, το πρόγραμμα προώθησε και ενδυνάμωσε τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας στενότερης και πιο ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, μέσα από ευχάριστες και διαδραστικές δράσεις.

Κεντρικό στοιχείο όλης της διαδικασίας αποτέλεσε το παιχνίδι, το οποίο αξιοποιήθηκε σε τρεις μορφές: θεατρική, αισθητηριακή και ψηφιακή. Η επιλογή αυτή βασίστηκε σε σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα, που αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινότητες μάθησης, θεατρικό παιχνίδι, αισθητηριακό παιχνίδι, ψηφιακό παιχνίδι, γονεϊκή εμπλοκή.

Εισαγωγή

Ο όρος «Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής» δημιουργήθηκε για να προσφέρει μια νέα πιο κατανοητή και χρήσιμη διάσταση του φαινομένου της γνώσης και της μάθησης. Η έννοια αυτή περιγράφει μια μέθοδο κοινωνικής μάθησης και αποτελεί στρατηγική της κατανεμημένης ομαδικής εργασίας με σκοπό να λειτουργήσουν ως εργαλείο για τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης ανθρώπων και οργανισμών (Wenger, 1998).

Όπως τονίζεται και από αρκετούς ειδικούς η λέξη "Κοινότητα" σηματοδοτεί την προσωπική βάση πάνω στην οποία διαμορφώνονται οι σχέσεις. Από την άλλη ο όρος "Πρακτική" υπονοεί τη "γνώση μέσα στη δράση". Σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο οι «Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής» που αναπτύσσονται ραγδαία στον παγκόσμιο ιστό και αφορούν και τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι και τα νηπιαγωγεία, στηρίζονται σε μια δυναμική μαθησιακή διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν να κάνουν τη δουλειά που έχουν αναλάβει εκπληρώνοντας τις δεσμεύσεις που απαιτούν οι

ρόλοι που αναλαμβάνουν κάθε φορά που εμπλέκονται σε μια τέτοια κοινότητα, αλληλεπιδρώντας με άλλους μαθητές αναπτύσσοντας κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις (Lapachet, 1994).

Οι «Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής» είναι η καλύτερη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην κατεύθυνση αυτή οι Harris & Muijs (2005) τονίζουν ότι οι Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής περιλαμβάνουν τις πολύτιμες έννοιες της συμμετοχής, της αλληεπίδρασης, της αλληλοτροφοδότησης και του διαλόγου. Ο Fullan, (2009) υπογραμμίζει τη σημασία της δημιουργίας κουλτούρας συνεργατικής μάθησης προς όφελος μιας ποιοτικής διδασκαλίας στο σχολικό οργανισμό. Ο χώρος κάθε εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να μετασχηματιστεί σε μια κοινόητα μάθησης με σκοπό τη βλείτωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου καθώς αναμένεται η επίτευξη επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω ανταλλαγής και συζήτησης ιδεών και καλών πρακτικών (Kalantzis & Cope, 2013). Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή κοινότητα αποτελεί πρόκληση και όραμα. Ο ηγέτης υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς του μέσω της ενθάρρυνσης, της εμψύχωσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης ενός περιβάλλοντος το οποίο τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητές τους (Μπουραντάς, 2005).

Οι «Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής» δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης που δίνουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν σχέσεις με συναδέλφους τους εκτός των ορίων της τάξης τους, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν για ένα κοινό στόχο. Αντίστοιχη δυνατότητα παρέχεται και στους μαθητές που αλληλεπιδρούν με συνομιλήκους τους.

Η εμπλοκή των γονέων αποτελεί βασικό στοιχείο της επιτυχίας των ΚΜΠ στην προσχολική εκπαίδευση (Lapachet, 1994). Μέσα από κοινές δραστηριότητες και παρουσιάσεις των μαθησιακών προγραμμάτων, οι γονείς γίνονται ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναπτύσσουν κατανόηση για τις δεξιότητες και τις ανάγκες των παιδιών τους, συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση των πρακτικών των νηπιαγωγών μέσω ανατροφοδότησης και συνεργασίας. Η δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος γονέων-εκπαιδευτικών-παιδιών ενισχύει την εμπιστοσύνη, ενισχύει τη μαθησιακή συμμετοχή των παιδιών και προάγει τη διασύνδεση σχολείου και οικογένειας.

Κυρίως Μέρος

Ερευνητικό Υπόβαθρο

Σε μια εποχή που το το διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμο με τη φύση του επαγγέλματος απαιτούν μια διαρκή «επικαιροποίηση» των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικώνη επιμόρφωση αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εύρος των ικανοτήτων που απαιτείται σήμερα να φέρει και να ενεργοποιεί ο εκπαιδευτικός για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του είναι τόσο μεγάλο και γι΄ αυτό προβάλει, ως επιτακτική ανάγκη, η διαρκής επαγγελματική του ανάπτυξη (European Commission, 2012).

Εξάλλου, η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών οι οποίες αποτελούν και το τελικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hill, et al., 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναδεικνύονται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ένα αποτελεσματικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέσα από τη συλλογική διερεύνηση, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να οικοδομούν κοινή γνώση, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να βελτιώνουν συστηματικά τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Οι κοινότητες αυτές

λειτουργούν ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής τάξης και συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της διδασκαλίας όσο και στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών (Vangrieken et al., 2017).

Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα οι «Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής» αναφέρονται στη σύνδεση των μελών, στην αίσθηση του ανήκειν και στην ενεργό εμπλοκή, η οποία διαμορφώνει την εμπειρία των μελών της (Printy, 2004). Τα μέλη της δεν διαθέτουν μόνο ένα κοινό ενδιαφέρον προς συγκεκριμένη γνώση, αλλά και την επιθυμία να μοιραστούν τις ανησυχίες, τις εμπειρίες, τις μεθόδους, τα εργαλεία και τις βέλτιστες πρακτικές τους (Bourhis & Tremblay, 2004). Τα άτομα ενθαρρύνονται να μαθαίνουν σε διάφορες μορφές, δηλαδή, μόνα τους, ως μέλη μιας ομάδας, ακόμη και εντός μεγαλύτερων κοινοτήτων, ως μέρος μιας ευέλικτης, πρακτικής μαθησιακής εμπειρίας (Sackney, Mitchell & Walker, 2005). Τα μέλη μιας ΚΜΠ πρέπει να επιτρέπουν τη συνεργασία, η οποία ενθαρρύνει την αμοιβαία υποστήριξη (Wenger, 1998) και τον επιμερισμό των ευθυνών (Borzillo, 2007).

Μελέτες σχετικά με τις επιπτώσεις των ΚΠΜ στην προσχολική εκπαίδευση τονίζουν την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και την ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Οι τάξεις που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης μπορούν να ενισχύσουν τα ατομικά μαθησιακά αποτελέσματα, τις δεξιότητες γραμματισμού, τις γνώσεις των θεματικών ενοτήτων και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει την καλύτερη διατήρηση περιεχομένου, την πιο ευέλικτη χρήση πληροφοριών και την καλύτερη μεταφορά μάθησης σε άλλους τομείς. (Watkins, 2005).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετιζόμενων με τη μάθηση στο νηπιαγωγείο, όπως η αυτορρύθμιση, η κοινωνική επάρκεια, η συμμετοχή, η συνεργασία και η ανεξαρτησία συνδέονται σημαντικά με τη δημιουργία ΚΜΠ. Σύμφωνα με τους Vescio, Ross & Adams (2008), οι ΚΜΠ συμβάλλουν στη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων όπου οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, ανταλλάσσουν ιδέες για παιδαγωγικές παρεμβάσεις και αναπτύσσουν πρακτικές που προάγουν τη μαθησιακή συμμετοχή και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας με ΚΜΠ, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την οικοδόμηση γνώσης, κάτι που επιφέρει βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Ernst et al., 2024).

Οι ΚΜΠ ενθαρρύνουν την ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων, η ενσωμάτωση πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων και θεατρικού παιχνιδιού, προάγοντας ενεργό και συμμετοχική μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013). Η συμμετοχή σε ΚΜΠ ενισχύει τη μάθηση

«μέσα από τη δράση», καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, συνεργάζονται και εφαρμόζουν γνώση σε πραγματικές καταστάσεις (Lapachet, 1994).

Έρευνες στις ΚΜΠ των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η συνεργασία μέσα σε ΚΜΠ μειώνει την επαγγελματική απομόνωση και ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επεκτείνουν την παιδαγωγική και διδακτική τους πρακτική μέσα στην τάξη (*Vangrieken et al., 2017).* Η χρήση των ΚΜΠ στην προσχολική εκπαίδευση ειδικότερα, αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής πρακτικής. Σύμφωνα με την έρευνα των Cherrington και συνεργατών, οι ΚΜΠ μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία και την επαγγελματική κουλτούρα στα προσχολικά πλαίσια, διευκολύνοντας την επεξεργασία διδακτικών προκλήσεων και την από κοινού ανταλλαγή γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Cherrington, 2023).

Ειδικότερα, έρευνες σε προσχολικά και πρωτοβάθμια εκπαιδευτικά πλαίσια υπογραμμίζουν ότι οι ΚΜΠ μπορούν να λειτουργήσουν ως *όχημα επαγγελματικής ανάπτυξης*, υποστηρίζοντας τη διαρκή μάθηση των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή πρακτικών και τη συλλογική αναστοχαστική πρακτική σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής (Thornton & Cherrington, 2019).

Μέθοδος της έρευνας Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν πολυδιάστατος. Αρχικά, αποσκοπούσε στην αδελφοποίηση των όμορων νηπιαγωγείων της 2ης ενότητας των Χανίων, μέσω της ομαδοποίησής τους σε συστάδες των τεσσάρων σχολικών μονάδων. Παράλληλα, επιδίωξε να διερευνήσει κατά πόσο η οικοδόμηση

«Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής» συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των νηπιαγωγών, καθώς και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, δημιουργικότητας, αυτοέκφρασης και αυτοπεποίθησης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Ειδική έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι φάσεις της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 69 νηπιαγωγεία και 122 νηπιαγωγοί, εκπροσωπώντας ένα ευρύ φάσμα περιοχών και τύπων σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, 20 νηπιαγωγεία βρίσκονταν σε αστικές περιοχές, 20 σε ημιαστικές, 21 σε αγροτικές περιοχές, ενώ 8 ήταν ιδιωτικά. . Τα νηπιαγωγεία κατανεμήθηκαν σε τρεις ισάριθμες ομάδες, με βάση τον τύπο παιχνιδιού που εφάρμοσαν στο πλαίσιο της έρευνας: 23 ασχολήθηκαν με το θεατρικό παιχνίδι, 23 με το αισθητηριακό παιχνίδι και 23 με το ψηφιακό παιχνίδι. Η επιλογή διαφορετικών τύπων παιχνιδιών ενίσχυσε τη δημιουργία μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, σχεδιασμένων να προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών μέσω της κίνησης, της εμπλοκής των αισθήσεων και της διαδραστικότητας, ανάλογα με τη φύση κάθε παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι αξιοποιήθηκε ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας και της έκφρασης μέσω της ανάληψης ρόλων, της αφήγησης και της δραματοποίησης καθημερινών ή φανταστικών καταστάσεων. Τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες λόγου, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων.

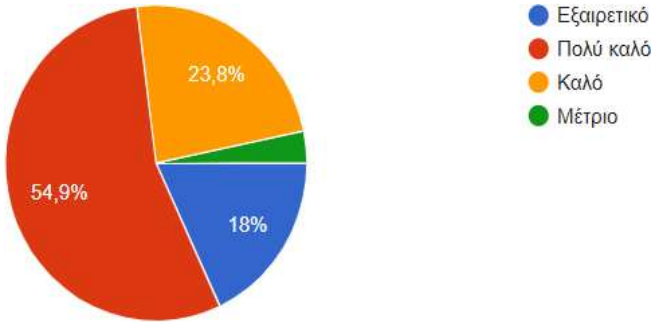
Το αισθητηριακό παιχνίδι προσέφερε πλούσια ερεθίσματα, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εξερευνήσουν το περιβάλλον μέσω της αφής, της όρασης, της ακοής, της γεύσης και της όσφρησης. Η πολυαισθητηριακή εμπλοκή συνέβαλε στην ενίσχυση της συγκέντρωσης, της παρατηρητικότητας και της αυτορρύθμισης.

Το ψηφιακό παιχνίδι αξιοποιήθηκε με καινοτόμο τρόπο, καθώς οι νηπιαγωγοί δεν περιορίστηκαν απλώς στη χρήση υπαρχουσών εφαρμογών, αλλά δημιούργησαν οι ίδιες, συνεργατικά, με τους μαθητές τους ψηφιακά παιχνίδια, προσαρμοσμένα στις μαθησιακές τους ανάγκες. Με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, λογισμικών και διαδραστικών πλατφορμών, σχεδίασαν δραστηριότητες που συνδύαζαν την τεχνολογία με παιδαγωγικούς στόχους, ενισχύοντας την ενεργή μάθηση, την αυτονομία και την εξοικείωση με το ψηφιακό περιβάλλον. Η ενσωμάτωση αυτών των διαφορετικών μορφών παιχνιδιού κατέδειξε ότι το παιχνίδι, όταν σχεδιάζεται με παιδαγωγικό σκοπό, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 3 φάσεις. Στην πρώτη φάση που διήρκησε από τον Οκτώβριο του 2024 έως τον Ιανουάριο του 2025, οι μαθητές κάθε τμήματος νηπιαγωγείου συνδημιούργησαν με τις νηπιαγωγούς ένα παιχνίδι θεατρικό, αισθητηριακό ή ψηφιακό, ανάλογα με την κατηγορία που τους είχε ανατεθεί. Στη δεύτερη φάση, η οποία διήρκησε από το Φεβρουάριο του 2025 έως τον Απρίλιο του 2025 τα παιχνίδια που δημιουργήθηκαν, παρουσιάστηκαν δια ζώσης ή εξ΄ αποστάσεως στους μαθητές των όμορων αδελφοποιημένων νηπιαγωγείων. Στην τρίτη φάση, η οποία έλαβε χώρα το Μάϊο και τον Ιούνιο του 2025, οι μαθητές παρουσίασαν τα παραγόμενα παιχνίδια τους στη γονεϊκή και σχολική κοινότητα.

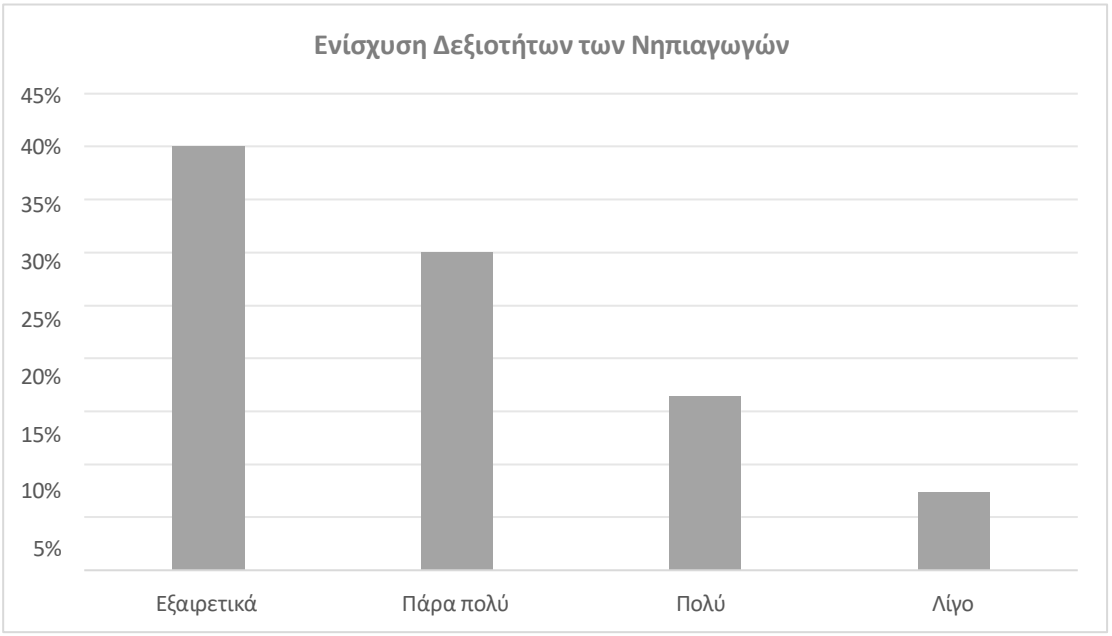
Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα το πρόγραμμα «Συνεργάζομαι-Παίζω-Μαθαίνω-Δημιουργώ» αξιολογήθηκε από το 54,9% του δείγματος των νηπιαγωγών ως εξαιρετικό, πολύ καλό από το 23,8% και καλό από το 18% (Εικ.1).



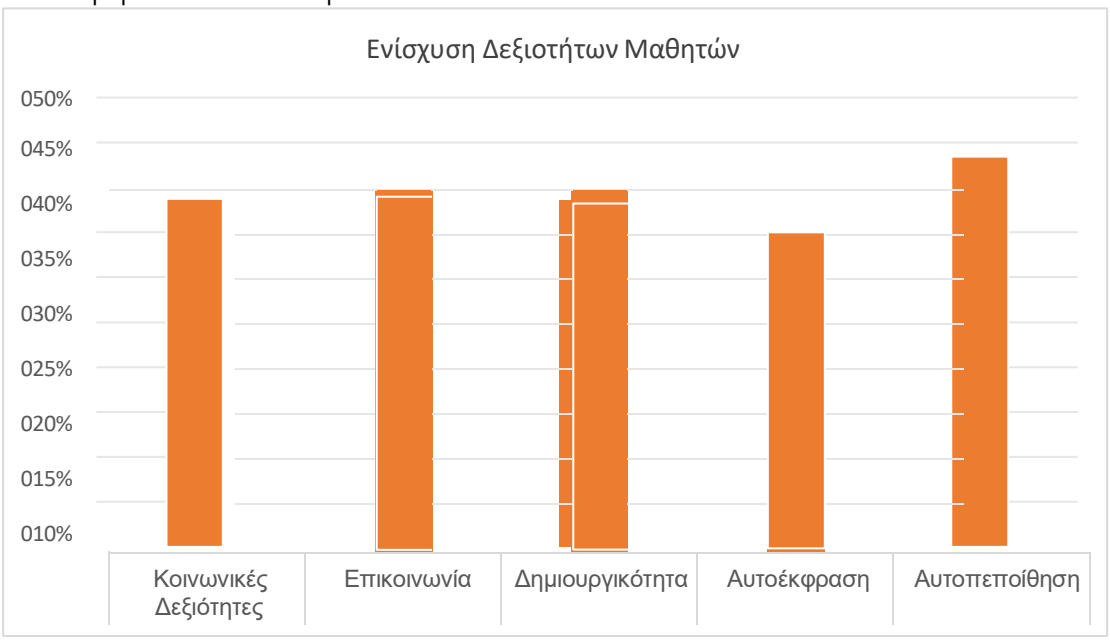
Εικόνα 1: Αξιολόγηση του προγράμματος

Το πρόγραμμα ενίσχυσε τις δεξιότητες των νηπιαγωγών σε σημαντικό βαθμό, με το 40% των νηπιαγωγών να αναφέρει εξαιρετική ενίσχυση, το 30% πάρα πολύ, το 16,4% πολύ και το 7,5% λίγο (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Ενίσχυση Δεξιοτήτων των Νηπιαγωγών

Όσον αφορά την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών, το 37,2% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι ενισχύθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες σε εξαιρετικό επίπεδο, ενώ το 39,3% ανέφερε το ίδιο για την επικοινωνία των μαθητών. Επιπλέον, το 36,1% διαπίστωσε εξαιρετική ενίσχυση της δημιουργικότητας, το 35,2% της αυτοέκφρασης και το 43,4% της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Ενίσχυση Δεξιοτήτων Μαθητών

Όσον αφορά την συμμετοχή των μαθητών το 66,1% του δείγματος των νηπιαγωγών απάντησαν ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του. Σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων 49,5% του δείγματος των νηπιαγωγών απάντησαν ότι η συμμετοχή τους ήταν ενεργητική.

Τα οφέλη που αποκόμισαν οι νηπιαγωγοί από τη συμμετοχή τους στη δημιουργία «Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής» ήταν ποικίλα και πολυδιάστατα, αγγίζοντας τόσο την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και τη δυναμική του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι η εμπειρία συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας, τόσο εντός των τμημάτων των νηπιαγωγείων όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών των όμορων σχολικών μονάδων. Τόνισαν τη σημασία της ανταλλαγής ιδεών, καλών πρακτικών και αμοιβαίας ανατροφοδότησης μέσα από κοινές δράσεις, γεγονός που ενίσχυσε την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα μάθησης. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρήθηκε και η συνεργασία με τους γονείς, η οποία χαρακτηρίστηκε από αμφίδρομη αλληλεπίδραση και ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, συμβάλλοντας στη σύσφιξη των σχέσεων οικογένειας και σχολείου.

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως ωφελήθηκαν από τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και την εξοικείωση με νέα παιδαγωγικά εργαλεία και πρακτικές, όπως η αξιοποίηση του αισθητηριακού

παιχνιδιού, η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών, η χρήση των ΤΠΕ και οι μορφές θεατρικού παιχνιδιού. Παράλληλα, τους δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστούν με τις τέχνες και να ανακαλύψουν νέες δημιουργικές διαστάσεις της δουλειάς τους. Τέλος, ιδιαίτερη ικανοποίηση εξέφρασαν βλέποντας τον θετικό αντίκτυπο των δράσεων στους μαθητές: τη χαρά, τον ενθουσιασμό και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών για την επίτευξη κοινών στόχων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη τους στις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών και επιβεβαιώθηκε η αξία των κοινοτήτων μάθησης ως εργαλείο παιδαγωγικής καινοτομίας.

Όσον αφορά τους γονείς κατά την αξιολόγηση του προγράμματος δήλωσαν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι και ευχαριστημένοι από την ανταπόκριση των παιδιών τους και τη συνύπαρξη μαζί τους στο σχολικό πλαίσιο. Ενδεικτικά κάποιοι γονείς ανέφεραν:«*Είμαι χαρούμενη και συγκινημένη που συμμετέχω σε*

κοινή δράση με το παιδί μου», «*Εντυπωσιάστηκα από τις δημιουργικές δραστηριότητες*», «*Το παιδί μου έμαθε να συνεργάζεται καλύτερα και έγινε πιο δημιουργικό*», «*Οι παρουσιάσεις που έκαναν τα παιδιά ήταν εξαιρετικές*», «*Τεράστια τα οφέλη του παιδιού μου από αυτό το πρόγραμμα σε σχέση με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους συνομιλήκους του*», «*Χαρούμενη και υπερήφανη που μας δίνονται τέτοιες ευκαιρίες από το Νηπιαγωγείο να συνδεθούμε με τα παιδιά μας*», «*Ανυπομονώ να λάβω μέρος σε νέες τέτοιες δράσεις και να δημιουργήσω μαζί με το παιδί μου*».

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων και τις απόψεις που διατύπωσαν οι νηπιαγωγοί, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα σχετικά με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος *«Συνεργάζομαι - Παίζω - Μαθαίνω - Δημιουργώ»* και την οικοδόμηση «Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής» στα νηπιαγωγεία:

Επίδραση του εκπαιδευτικού προγράμματος στους μαθητές.

Το πρόγραμμα είχε σαφώς θετικό αντίκτυπο στους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών (66,1%) ανέφερε τον ενθουσιασμό των παιδιών κατά την υλοποίησή του, γεγονός που αντανακλά υψηλό επίπεδο εμπλοκής. Επιπλέον, συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεων και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα, η αυτοέκφραση και η αυτοπεποίθηση. Ιδιαίτερη μνεία έγινε και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών ως προς ζητήματα ενεργού πολιτειότητας.

Ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα αφορά τη συμμετοχή των γονέων, την οποία ανέδειξε το 49,5% των νηπιαγωγών. Η ενεργός εμπλοκή τους επιβεβαιώνει την επιτυχία του προγράμματος στην ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου–οικογένειας. Παράλληλα, οι θετικές παρατηρήσεις των γονέων αναδεικνύουν την εκτίμησή τους για εκπαιδευτικές δράσεις που ενισχύουν τη δική τους συμμετοχή, ενώ παράλληλα προσφέρουν ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά τους.

Οφέλη για τους νηπιαγωγούς μέσω των «Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής».

Η ένταξη των νηπιαγωγών σε «Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής» αποδείχθηκε εξαιρετικά επωφελής τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Το πρόγραμμα συνέβαλε ουσιαστικά στην

επαγγελματική τους ανάπτυξη, με τη μεγάλη πλειονότητα να αναφέρει σημαντική ενίσχυση των δεξιοτήτων τους.

Ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας.

Διαπιστώθηκε ενίσχυση της συνεργασίας και επικοινωνίας τόσο μεταξύ των τμημάτων εντός κάθε νηπιαγωγείου όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών των γειτονικών σχολικών μονάδων. Η ανταλλαγή ιδεών, πρακτικών και ανατροφοδότησης συνέβαλε στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, ποιοτικού και γόνιμου επαγγελματικού δικτύου.

Εμπλουτισμός γνώσεων και δεξιοτήτων.

Οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να εξοικειωθούν με σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και εργαλεία, όπως η αξιοποίηση του αισθητηριακού παιχνιδιού, η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών, η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η έμπνευση διαφόρων μορφών θεατρικού παιχνιδιού.

Προσωπική ικανοποίηση.

Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα προσωπικής ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Ιδιαίτερη χαρά και ενθουσιασμό ένιωσαν βλέποντας τον θετικό αντίκτυπο των δράσεων στα παιδιά, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας και της δημιουργικότητας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των γονέων και των νηπιαγωγών.

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας το μοντέλο των «Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής», ανέδειξε την αποτελεσματικότητά του ως εργαλείο ολιστικής ανάπτυξης τόσο των μαθητών όσο και των νηπιαγωγών. Συνέβαλε ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργατικής μάθησης και του αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη, ενώ παράλληλα προώθησε τη δημιουργικότητα, τη συλλογικότητα και τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώθηκε ένα δυναμικό, υποστηρικτικό και συμμετοχικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία – ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Εκδόσεις Κριτική. Αθήνα Ξενόγλωσση

Borzillo, S. (2007). *Communities of practice to actively manage best practices.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag

Bourhis, A., & Tremblay, D.G. (2004). Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles. Québec, QC: Cefrio. Retrieved from http://www.cefrio.qc.ca/media/ uploader/Facteurs_organisationnels.pdf

Cherrington, S. (2023). Professional learning and development in early childhood education: A shifting landscape of policies and practice. *New Zealand Annual Review of Education, 22*.

https://doi.org/10.26686/nzaroe.v22i0.4148

Ernst, J., Underwood, C., Wojciehowski, M., & Nayquonabe, T. (2024). *Empathy Capacity-Building through a Community of Practice Approach: Exploring Perceived Impacts and Implications. Journal of Zoological and Botanical Gardens, 5*(3), 395-415. https://doi.org/10.3390/jzbg5030027

European Commission (2012). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes,*

http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change: Start School Improvement Now*, 2nd ed., Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Harris, A., & Muijis, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership.* Maidenhead: Open University Press.

Hill,H., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: consensus, crossroads and challenges,

Educational Researcher, 42(9), 476-487.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013) . Designs for Learning. E-*Learning, 1*(1), 38-92

Lapachet, J., A., H. (1994). *Virtual communities in education: taking the learning out of the classroom.* Ανάκτηση από http://www.sils.umich.edu/impact/ students/jaye/jaye_final.htm.

Printy, S.M. (2004). The professional impact of communities of practice. *University Council for Educational Administration Review, 46*(1). Retrieved from http://www.ucea.org/resource/ ucea-review/

Sackney, L., Mitchell, C., & Walker, K. (2005). *Building capacity for learning communities: A case study of fifteen successful schools.* Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Montréal, Québec.

Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: A vehicle for professional growth. *Professional Development in Education, 45*(3), 418–432. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Watkins, C. (2005). *Classrooms as learning communities: what's in it for schools?* (London, RoutledgeFalmer). Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* New York, NY: Cambridge University

Press.

Επιστημονικός γραμματισμός και Εκπαιδευτική Ρομποτική

Δημήτρης Κοτρώνης
Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην ανάπτυξη επιστημονικού γραμματισμού σε μαθητές Δημοτικού με τη χρήση εκπαιδευτικής ρομποτικής και συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού πακέτου Lego WeDo 2.0. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική απουσιάζει ως δραστηριότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών των Φυσικών και εμφανίζεται μόνο στο αντίστοιχο της Πληροφορικής. Αλλά το Lego WeDo 2.0 έχει σχεδιαστεί για την ανάπτυξη και επιστημονικών δεξιοτήτων όπως αντιλαμβάνεται κανείς από τα βασικά σχέδια εργασίας που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο εν γένει υποστηρίζει την εκπαίδευση STEM. Στην εργασία αυτή θα γίνει η παρουσίαση ενός σχεδίου δράσης στόχος του οποίου είναι η ανάπτυξη μιας βασικής έννοιας της Φυσικής, της ταχύτητας, σε μαθητές Στ τάξης. Καταγράφονται οι αρχικές απόψεις των μαθητών και οι υποθέσεις τους, παρουσιάζονται οι κατασκευές και οι μέθοδοι με τις οποίες ελέγχουν τις υποθέσεις, οι διαδικασίες μέσω των οποίων καταλήγουν στα τελικά συμπεράσματα και, τέλος η προσπάθειά τους να μετασχηματίσουν τη γνώση που απέκτησαν και να την εφαρμόσουν περαιτέρω. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν, τόσο οι γνώσεις αλλά κυρίως οι δεξιότητες, υποστηρίζουν την εισαγωγή στο πρόγραμμα σπουδών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής ρομποτικής στη διδασκαλία των Φυσικών.

Λέξεις Κλειδιά: Επιστημονικός Γραμματισμός, Εκπαιδευτική Ρομποτική, Lego WeDo 2.0

Εισαγωγή

Ο επιστημονικός γραμματισμός αποτελεί έναν βασικό στόχο για την εκπαίδευση, καθώς η μελέτη των επιστημών και της τεχνολογίας θεωρείται απαραίτητη. Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Φυσικών προκρίνει την εκπαίδευση STEM οι τομείς της οποίας (Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά) διερευνώνται ενιαία με σκοπό την οικοδόμηση εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ερμηνεία του φυσικού περιβάλλοντος, τη χρήση της τεχνολογίας και τη μελέτη και αξιοποίηση των θετικών επιστημών.

Βασικό εργαλείο για την εκπαίδευση STEM είναι η Εκπαιδευτική Ρομποτική. Με ένα υπολογίσιμο οικονομικό κόστος τα πακέτα Εκπαιδευτικής Ρομποτικής παρέχουν εργαλεία για βιωματική, διερευνητική και παιγνιώδη προσέγγιση θεμάτων από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών. Από τα πακέτα μάλλον τα πιο δημοφιλή προέρχονται από τη Lego, και ιδιαίτερα το προσιτό και ολοκληρωμένο στην προσέγγισή του Lego WeDo 2.

Παρ όλες όμως τη δυνατότητες που προσφέρει η Εκπαιδευτική Ρομποτική στη διδασκαλία των Φυσικών, δεν προβλέπεται η αξιοποίησή της από το Πρόγραμμα Σπουδών ούτε και η ένταξή της στη STEM εκπαίδευση. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη χρήση του Lego WeDo 2 στη διδασκαλία των Φυσικών και συγκεκριμένα στην οικοδόμηση της έννοιας της ταχύτητας σε παιδιά Στ τάξης σε πλαίσιο εκπαίδευσης STEM.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη: Στο πρώτο ορίζεται ο επιστημονικός γραμματισμός. Στο δεύτερο εξετάζεται η Εκπαιδευτική Ρομποτική και η χρήση της. Στο τρίτο παρουσιάζεται το σχέδιο εργασίας για τη διερεύνηση της ταχύτητας και τα αποτελέσματά του με βάση τις απόψεις των μαθητών. Προτείνεται έτσι η επέκταση της χρήσης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη διδασκαλία των Φυσικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιστημονικός Γραμματισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο όρος επιστημονικός γραμματισμός στην εκπαίδευση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν φυσικά φαινόμενα με επιστημονικό τρόπο, δηλαδή χρησιμοποιώντας επιστημονική ορολογία και μεθοδολογία (Παπουτσή κ.α. 2023). Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν και κατανοούν τις έννοιες των φυσικών επιστημών και αναπτύσσουν δεξιότητες όπως παρατήρηση, διατύπωση υποθέσεων, σχεδιασμός πειραμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Όπως όμως επισημαίνεται, η πεποίθηση ότι ένας/μία μαθητής/τρια μπορεί να μεταμορφωθεί σε μικρό επιστήμονα είναι μάλλον ουτοπική οπότε, εναλλακτικά, προτείνεται ο επιστημονικός γραμματισμός να μην αναπτύσσεται μέσα από την επιστήμη αλλά από περιστάσεις της καθημερινής ζωής μέσα στις οποίες υπάρχει η επιστήμη (Κόλλας & Χαλκιά 2016).

Έτσι ο επιστημονικός γραμματισμός επιζητεί την κατανόηση και ερμηνεία των φυσικών φαινομένων που συναντάμε γύρω μας, την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με αυτά αλλά και την ικανότητα να κατανοούμε επιστημονικά κείμενα και να συζητάμε για επιστημονικά θέματα (Καράμπαλη, 2026). Περιλαμβάνει ακόμη και τη στάση των μαθητών/τριων απέναντι στην επιστήμη: η αξία που προσδίδουν στην επιστήμη, η προσωπική τους επιστημολογία και η αντίληψη που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους στην ενασχόλησή τους με επιστημονικά θέματα (Τσουμάνης κ.α. 2023).

Οι στάσεις των μαθητών/τριών διαμορφώνονται από τις επιστημονικές τους απόψεις και με τη σειρά τους επηρεάζουν τις επιδόσεις τους σε αντίστοιχα αντικείμενα. Οι τάσεις περιλαμβάνουν την περιέργεια, την ευχαρίστηση από την ενασχόληση με επιστημονικές δραστηριότητες και τα κίνητρα και επηρεάζουν την εδραίωση επιστημονικών πεποιθήσεων (Σαργιώτη & Εμβαλωτής 2025). Όσο πιο ευχάριστες είναι οι δραστηριότητες για ένα παιδί τόσο πιο μεγάλο ενδιαφέρον δείχνει και κινητοποιείται, επομένως θα αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, θα αναπτύξει δεξιότητες και, τέλος, θα διαμορφώσει ένα ισχυρά δομημένο παράδειγμα για την επιστήμη.

Στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τα Φυσικά στις Ε και Στ τάξεις του Δημοτικού δεν αναφέρεται ο όρος επιστημονικός γραμματισμός. Οι σκοποί του όμως, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, περιλαμβάνονται σε αυτόν: οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν τις επιστημονικές θεωρίες, θα τις προσεγγίσουν με επιστημονική μεθοδολογία (διερεύνηση), θα αποκτήσουν θετική στάση για την επιστήμη και μάλιστα θα προσεγγίσουν τα αντικείμενα του μαθήματος ως μέρος της καθημερινότητάς τους (Πρόγραμμα Σπουδών 2021).

Ο όρος επιστημονικός γραμματισμός αναφέρονταν στο πρόγραμμα σπουδών του 2011, για την ακρίβεια μαζί με τον όρο τεχνολογικός γραμματισμός. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται αναφέρονται ρητά αλλά πάντα υπάρχει πρόβλεψη για παράλληλη, ή μάλλον συμπληρωματική, ενασχόληση με την τεχνολογία. Η τεχνολογία βέβαια αναφέρεται στα εργαλεία, στις μηχανές, στα υλικά και φυσικά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Πρόγραμμα Σπουδών 2011).

Τον ρόλο της τεχνολογίας στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 ανέλαβε η εκπαίδευση STEM- ο όρος εμφανίστηκε στις αρχές του 21ου αιώνα και επικράτησε τη δεύτερη δεκαετία. Αναγνωρίζεται ο συμπληρωματικός ρόλος της εκπαίδευσης STEM στη μελέτη του φυσικού κόσμου και, κυρίως, η συμβολή

της στη διασύνδεση επιστήμης και καθημερινότητας με σκοπό η μάθηση να γίνει βιωματική διατηρώντας την επιστημονική μεθοδολογία στη διερεύνηση των προβλημάτων.

Η εκπαίδευση STEM περιλαμβάνει και την εκπαιδευτική ρομποτική για την οποία δεν γίνεται καμία αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών για τα Φυσικά. Αναφορά γίνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για Πληροφορική και ΤΠΕ. Εκεί η Ρομποτική, ως τεχνολογία ελέγχου και αλγοριθμικής προσέγγισης, προτείνεται για την ανάπτυξη ικανοτήτων δημιουργίας και έκφρασης στα πλαίσια του ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν απλές κατασκευές για κίνηση, χρήση αισθητήρων και οπτικό προγραμματισμό. Η εκπαίδευση STEM δεν αναφέρεται (Πρόγραμμα Σπουδών 2022).

Εκπαιδευτική Ρομποτική και Lego Wedo 2

Η Ρομποτική συνδυάζει στην εφαρμογή της Φυσική, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά, ότι ακριβώς εμπεριέχει η εκπαίδευση STEM. Οι μαθητές/τριες καλούνται να σχεδιάσουν, να κατασκευάσουν και να προγραμματίσουν ένα ρομπότ το οποίο θα επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία. Το ρομπότ συνήθως λύνει ένα πρόβλημα για τη λύση του οποίου έχουν εργαστεί οι μαθητές/τριες, συνήθως ομαδικά. Κατασκευάζοντας και προγραμματίζοντας το ρομπότ κατασκευάζουν τις γνώσεις, τις θεωρητικές αρχές και τις έννοιες στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του (εποικοδομισμός). Ταυτόχρονα είναι μία διασκεδαστική, παιγνιώδη διαδικασία η οποία παρέχει κίνητρα στους μαθητές/τριες να εμπλακούν μαζί της. Για τους λόγους αυτούς η Ρομποτική εντάσσεται στην εκπαίδευση ως Εκπαιδευτική Ρομποτική η οποία μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από διδακτικά σενάρια με διαθεματική στοχοθεσία και διδακτικές μεθόδους που συνδυάζουν τη συνεργατικότητα, τη διερευνητική μάθηση, το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα (Βολιανίτη, 2022).

Η ζήτηση για Εκπαιδευτική Ρομποτική πυροδοτείται από τη διογκούμενη βιομηχανία παραγωγής ρομπότ και αντικατοπτρίζεται στην αναμενόμενη αύξηση της αγοράς σχετικών συστημάτων κατά 25-30% τα επόμενα πέντε χρόνια. Το 2024 ανέρχονταν σε 1,35 δις USD. Και καθώς η παγκόσμια αγορά ρομπότ θα ξεπεράσει τα 150 δις USD τα επόμενα χρόνια είναι απαραίτητες νέες δεξιότητες για τους μελλοντικούς εργαζόμενους, σημερινούς μαθητές/τριες. Για αυτό παρατηρείται επανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών ώστε να συμπεριληφθεί η Εκπαιδευτική Ρομποτική σε τρεις άξονες: υπολογιστική σκέψη, τεχνολογία και μηχανική μέσω αρθρωτών συστημάτων (mechatronics) και διεπιστημονική συνεργασία (Ryalat et al 2025).

Δύο πρόσφατες βιβλιογραφικές επισκοπήσεις (Lu et al, 2025˙ Rojas et al, 2025) δείχνει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την Εκπαιδευτική Ρομποτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διεθνώς τα τελευταία χρόνια αλλά αναγνωρίζεται ότι απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για την εισαγωγή της στην εκπαίδευση STEM στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ότι αυτή τη στιγμή δεν μπορεί να τεκμηριωθεί η συστηματική χρήση της στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ερευνητικά τουλάχιστον η Ελλάδα αναφέρεται στις πρωτοπόρες χώρες μαζί με τις ΗΠΑ, την Κίνα, το Ηνωμένο βασίλειο και την Ισπανία. Παρατηρείται επίσης μετατόπιση από “παραδοσιακά” θεματικά πεδία, όπως η οικοδόμηση των εννοιών, η τεχνολογία στην εκπαίδευση και ο προγραμματισμός σε πεδία όπως εκπαίδευση STEAM και ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, γεγονός που δίνει πρόσθετες δυνατότητες στη χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στα σχολεία.

Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας επίσης (Lu et al 2025˙ Sapounidis et al, 2024), αναδεικνύεται η θετική επίδρασή της στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στους μαθητές, αν και επισημαίνεται ότι οι ως τώρα έρευνες είναι εμπειρικές και μικρές σε έκταση. Επισημαίνεται όμως και η ενδυνάμωση της

δημιουργικότητας, η ανάπτυξη κινήτρων και δεξιοτήτων σχετικά με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας και αναλυτικής σκέψης.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσει η Εκπαιδευτική Ρομποτική, καθώς προκρίνονται συνεργατικές και διερευνητικές μέθοδοι, συμπεριλαμβάνονται η επίλυση προβλήματος, η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η ανάπτυξη κινήτρων και η ανάπτυξη ταυτότητας (Σιαμάντη, 2025). Σε παρέμβαση των Χριστοδούλου και Πολάτογλου (2023) σε μαθητές/τριες Δ τάξης με Lego Wedo 2 παρατηρήθηκε στην τέταρτη φάση-επίλυση προβλήματος- θετική επίδραση στη δημιουργικότητα των μαθητών. Οι Γιαννακού και Μπράτιτσης (2024) χρησιμοποίησαν το ίδιο κιτ ρομποτικής για να αποδείξουν την ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης μέσω οπτικού προγραμματισμού σε μαθητές/τριες Γ τάξης σε τέσσερις δίωρες παρεμβάσεις. Άλλωστε η επίδραση της Εκπαιδευτικής Ρομποτική στα μαθηματικά είναι θετική: δεν αυξάνει απλά την επίδοση αλλά ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών/τριών (Πλίτση, 2023). Στην βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι περίπου στο 79% των παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκαν κιτ ρομποτικής της Lego.

Οι Świsłowski & Rajfur. (2025) συνοψίζουν τη βιβλιογραφία πενήντα ετών (1972-2022) για τη χρήση κατασκευών της Lego στα σχολεία: 1397 μελέτες από 77 χώρες, δείγμα της σημασίας που έχουν για την εκπαίδευση. Τα τελευταία είκοσι χρόνια προστίθενται συνεχώς μελέτες για τη Ρομποτική με τις έρευνες να δείχνουν τη σταθερά θετική τους επίδραση στην εκπαίδευση STEM, ειδικά για τα κορίτσια που τους βοηθά να ξεπερνούν τις αναστολές τους. Επισημαίνεται όμως ότι η χρήση των Lego απαιτεί οικονομική στήριξη, άρα προϋποθέτει κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική. Τρεις ακόμα έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε σε διδακτικές παρεμβάσεις το κιτ Lego WeDo 2 ανέδειξαν τη θετική του επίδραση στην οικοδόμηση εννοιών από τις Φυσικές Επιστήμες σε μαθητές Γ έως Ε τάξης (Usengül & Bahçeci, 2020 ˙Babaoglu & Güven,2023˙ Χριστοδούλου & Πολάτογλου,2024).

Το κιτ Lego WeDo 2 κυκλοφόρησε το 2016 σε συνεργασία με το Media Lab του MIT. Είναι σχεδιασμένο για παιδιά Δημοτικού και καταργήθηκε τον Οκτώβριο του 2021 από τη Lego Education. Αντικαταστάθηκε από το Spike Essential το οποίο με τη σειρά του καταργείται τον Ιούνιο του 2026. Ωστόσο κιτ του WeDo 2 και ανταλλακτικά μπορεί να προμηθευτεί κανείς ακόμα, με άλλες ονομασίες ενδεχομένως. Το κιτ περιλαμβάνει έναν κινητήρα, έναν αισθητήρα κίνησης και έναν θέσης και ένα hub που τα συνδέει και δίνει εντολές επικοινωνώντας με Bluetooth με τον υπολογιστή ή το τάμπλετ όπου είναι εγκατεστημένο το λογισμικό.

Το λογισμικό περιέχει τα πρότζεκτ τα οποία ξεκινούν με τα βασικά (*Ας Ξεκινήσουμε*): το όχημα milo (μάιλο). Εδώ οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τον κινητήρα, τους αισθητήρες, την κατασκευή και τον προγραμματισμό. Τα πρότζεκτ αυτά υλοποιούνται σε τέσσερις φάσεις, σύμφωνα με το εγχειρίδιο της Lego Education : Προετοιμασία, Εξερεύνηση, Δημιουργία και Κοινοποίηση. Στα επόμενα πρότζεκτ προστίθεται μια πέμπτη φάση: η Διαφοροποίηση. Τα πρότζεκτ τώρα ασχολούνται με θέματα των φυσικών επιστημών: δυνάμεις, τριβή, ταχύτητα, μεταμορφώσεις εμβίων όντων, επικονίαση φυτών, σεισμοί, διαχείριση υδάτων, ανακύκλωση υλικών, επικίνδυνα καιρικά φαινόμενα, θηρευτές. Στα τελευταία πρότζεκτ δίνονται μέσω του εγχειριδίου οδηγίες για κατασκευές τις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνται να τις χρησιμοποιήσουν επιλύοντας ένα πρόβλημα. Εντέλει επιλέγουν και κατασκευάζουν το δικό τους πρότζεκτ. Επιπλέον στο Youtube υπάρχουν άφθονες προτάσεις για κατασκευές παντός τύπου.

Προσεγγίζοντας την έννοια της ταχύτητας με Εκπαιδευτική Ρομποτική

Η ταχύτητα είναι μία έννοια με την οποία τα παιδιά γνωρίζουν εμπειρικά από μικρή ηλικία αλλά με παρανοήσεις οι οποίες οφείλονται στη σχέση απόστασης και χρόνου που την προσδιορίζουν (Μπύρος-Αθανασίου,2020). Με το ΔΕΠΠΣ του 2003, σύμφωνα με το οποίο έχουν συγγραφεί τα σχολικά εγχειρίδια

που χρησιμοποιούνται ακόμη, η ταχύτητα ως έννοια διδάσκεται στην Ε τάξη στο κεφάλαιο της Μηχανικής. Το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (2021) δεν αναφέρεται στην ταχύτητα, όπως και το ενδιάμεσο του 2011.

Το πρόβλημα με την έννοια της ταχύτητας προκαλείται από την αναλογική σχέση απόστασης και χρόνου. Σε θεωρητικό επίπεδο οι μαθητές 10-12 ετών δύσκολα μπορούν να αντιληφθούν τον λόγο ταχύτητα=απόσταση/χρόνος. Η Ρομποτική όμως μπορεί να παρέχει την πειραματική διάταξη για τη μελέτη αυτή της σχέσης και την οικοδόμηση της έννοιας.

Δύο ερευνητές χρησιμοποίησαν τη Ρομποτική για τη διερεύνηση της έννοιας της ταχύτητας σε μαθητές Ε και Στ τάξης. Η Σκλαβενίτη (2025) είχε ως στόχο την ανάπτυξη αναλογικής σκέψης σε μαθητές Στ τάξης και για τον σκοπό αυτό χρησιμοποίησε όχημα κατασκευασμένο με Lego Spike. Οι μαθητές/τριες διερεύνησαν σε δραστηριότητες τη σχέση ταχύτητας, χρόνου και απόστασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έννοια της αναλογίας έγινε κατανοητή. Ο Μπύρος-Αθανασίου (2020) χρησιμοποίησε όχημα κατασκευασμένο από Lego Mindstorme Ev 3 σε μαθητές Ε τάξης. Σε τρεις δραστηριότητες οι μαθητές συνέκριναν τη σχέση απόστασης, χρόνου και ταχύτητας μα θετικά αποτελέσματα, γεγονός αναμενόμενο με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου λειτουργεί Όμιλος Ρομποτικής από το 2022-23. Χρησιμοποιούνται κιτ Lego WeDo 2 και στα τέσσερα αυτά χρόνια έχουν συμμετέχει σε δραστηριότητες του Ομίλου περισσότερα από εξήντα παιδιά Δ ως Στ τάξεων. Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται σε ομάδες των τριών συνήθως. Στη φάση της κατασκευής ένας/μία χειρίζεται τον υπολογιστή ή τάμπλετ, δεύτερος/η βρίσκει τα κομμάτια και τρίτος/η συναρμολογεί. Οι μαθητές/τριες εναλλάσσονται στους ρόλους και στη φάση του προγραμματισμού συνεργάζονται. Πριν την κατασκευή γίνεται συζήτηση για το θέμα και μετά τον προγραμματισμό διερεύνηση για τη χρησιμότητά του ρομπότ και όταν υπάρχει χρόνος μετασχηματισμός του με βάση την έμπνευση των παιδιών. Ακολουθούνται σε γενικές γραμμές τα πρότζεκτ της Lego και παρεμβάλλονται διασκεδαστικές κατασκευές από το Youtube ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον. Σε κάποια πρότζεκτ η διερεύνηση γίνεται συστηματικότερα. Ένα από αυτά είναι και η ταχύτητα.

Το πρότζεκτ με θέμα την ταχύτητα περιλαμβάνεται στο λογισμικό και το εγχειρίδιο του Lego WeDo 2 και είναι από τα πιο ελκυστικά για τα παιδιά καθώς η πρόκληση για αυτά είναι ποια ομάδα θα κατασκευάσει το πιο γρήγορο αυτοκίνητο. Για να συμβεί αυτό, να διερευνήσουν τα παιδιά πώς θα κατασκευάσουν γρήγορο αυτοκίνητο, ενεργοποιείται πλήρως η εκπαίδευση STEM. Πρέπει να πειραματιστούν πώς θα κατασκευάσουν όχημα που να μπορεί να κινείται γρήγορα (μηχανική), πώς να το προγραμματίσουν να κινηθεί γρήγορα (τεχνολογία), πώς θα ορίσουν την ταχύτητα (φυσική) για να την μετρήσουν (μαθηματικά) και να καταλήξουν στο πιο αυτοκίνητο είναι πιο γρήγορο. Το αυτονόητο, να βάλουμε όλα τα οχήματα να κινηθούν για να δούμε ποιο θα βγει πρώτο, δεν μπορεί να συμβεί άμεσα επειδή κάθε ομάδα κατασκευάζει σε διαφορετικό χρόνο το όχημα και κάνει διαφορετικές επιλογές, π.χ. μικρές ή μεγάλες ρόδες. Επομένως θα πρέπει αρχικά να εκτιμήσουν πόσο γρήγορο είναι το όχημά τους.

Εδώ αρχίζει, μεταξύ άλλων, η διερεύνηση της έννοιας της ταχύτητας. Το φθινόπωρο του 2025 τρεις μαθητές και μία μαθήτρια της Στ τάξης κλήθηκαν να κατασκευάσουν σε ζεύγη το πιο γρήγορο αυτοκίνητο. Αρχικά οι απόψεις τους καταγράφτηκαν σε ομαδική συνέντευξη ως εξής:

Πίνακας 1. Αρχικές απόψεις

Ερώτηση	*Απάντηση*
Τι πιστεύετε ότι κάνει ένα αυτοκίνητο να τρέξει πιο γρήγορα;	*-Το πόσο καλή είναι η μηχανή του, άμα έχει κάποιον καλό μηχανισμό, άμα δεν υπάρχει κάποια βλάβη στην μηχανή* *-Άμα είναι κατηφόρα, άμα έχει πολύ καλά λάδια για να μην καεί η μηχανή, να έχει καλές ρόδες*
Πώς μπορώ να κατασκευάσω ένα αυτοκίνητο που να είναι γρήγορο;	*Να χρησιμοποιήσω καλά υλικά για τα μηχανήματα που έχει μέσα.*
Πώς μπορώ να μετρήσω την ταχύτητα ενός αυτοκινήτου;	*Να με αυτό που μου μοιάζει σαν όπλο που είναι από πάνω του ένα τετραγωνάκι και όταν περνάνε αυτοκίνητο λέει την ταχύτητα αυτό το χρησιμοποιούν οι αστυνομικοί μετράει την ταχύτητα ταχύμετρο νομίζω.*
Την ταχύτητα σε τι τη μετράμε;	*Σε χιλιόμετρα*

Από τις αρχικές απόψεις διαπιστώνουμε ότι δεν έχουν οικοδομήσει την έννοια της ταχύτητας, την οποία μάλιστα ταυτίζουν με την απόσταση, μία πλάνη που είναι συνηθισμένη στα παιδιά (Μπύρος-Αθανασίου 2020). Επομένως δεν ξέρουν πώς να την μετρήσουν. Τέλος οι απόψεις τους για το πώς θα φτιάξουν ένα γρήγορο αυτοκίνητο είναι συγκεχυμένες.

Στη συνέχεια οι ομάδες κατασκεύασαν τα οχήματά τους σε διαφορετικό χρόνο και τέθηκε το πρόβλημα πώς θα μετρήσουμε πόσο γρήγορο είναι το καθένα. Αποφασίστηκε να κινηθεί το όχημα σε μία επιφάνεια και να μετρήσουμε με χρονόμετρο τον χρόνο. Μετά επιλέχτηκε διαφορετική επιφάνεια, τραχιά αυτή τη φορά-η πρώτη ήταν λεία. Τα παιδιά μέτρησαν την προηγούμενη απόσταση και όρισαν την ίδια απόσταση στη δεύτερη επιφάνεια και μέτρησαν πάλι τον χρόνο. Στο μεταξύ τέλειωσε την κατασκευή και η δεύτερη ομάδα και ακολούθησαν νέες μετρήσεις στο δικό της όχημα.

Η επιλογή δύο διαφορετικών επιφανειών προσέφερε τη δυνατότητα να μελετηθεί η τριβή αλλά ο περιορισμένος χρόνος δεν επέτρεψε την αξιοποίησή της. Η επιλογή δύο επιφανειών έγινε από τα παιδιά αυθόρμητα: θρανίο και πάτωμα. Επέτρεψε όμως τον καθορισμό των παραμέτρων. Όταν τα οχήματα μετακινήθηκαν από το θρανίο στο πάτωμα, η απόσταση στο πάτωμα έπρεπε να είναι ίση με αυτή του θρανίου για να είναι αξιόπιστη η μέτρηση του χρόνου. Άρα αναγνωρίσανε ότι για τον ορισμό της ταχύτητας είναι απαραίτητες δύο μεταβλητές, απόσταση και χρόνος. Στη φάση αυτή η μία είναι σταθερή και η άλλη μεταβαλλόμενη. Ως “πιο γρήγορο” αντιλαμβάνονται το όχημα που επιτυγχάνει τον μικρότερο χρόνο. Διαπιστώνουν ότι την ταχύτητα μπορούμε να την μετρήσουμε μετρώντας τον χρόνο στον οποίο ένα όχημα διανύει μια απόσταση.

Πίνακας 2. Μετρήσεις (οι αριθμητικές τιμές είναι δευτερόλεπτα)

	Λεία επιφάνεια	*Τραχιά Επιφάνεια*
Ομάδα Α	*4,45*	*4,77*
Ομάδα Β	*4,08*	*4,44*

Στις μετρήσεις προέκυψε διαφαινόμενη υπεροχή της Ομάδας Β για αυτό αποφασίστηκε να συγκριθούν απευθείας μεταξύ τους τα οχήματα. Αρχικά επιλέχτηκε σταθερή απόσταση και πρώτο τη διήνυσε το όχημα της ομάδας Β. Κατόπιν ορίστηκε χρόνος 5 δευτερολέπτων και μεγαλύτερη απόσταση διήνυσε το όχημα πάλι της ομάδας Β. Εδώ τώρα σταθερή μεταβλητή είναι ο χρόνος και “γρηγορότερο” το όχημα που διανύει τη μεγαλύτερη απόσταση. Η διαπίστωση λοιπόν είναι ότι την ταχύτητα για ένα όχημα τη μετράμε σε πόση απόσταση διανύει σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα-στην περίπτωσή μας τα 5 δευτερόλεπτα. Στην οικοδόμηση της έννοιας της ταχύτητας έχουν πλέον εμπλακεί οι δύο έννοιες, απόσταση και χρόνος, και έχει αναδειχθεί η μεταξύ τους σχέση.

Προσπαθώντας τώρα να ερμηνεύσουμε γιατί το ένα όχημα είναι σταθερά πιο γρήγορο από το άλλο και έχοντας αποκλείσει τον τεχνολογικό παράγοντα αφού οι εντολές του προγραμματισμού ήταν κοινές-τα

δύο hub είχαν συνδεθεί στο ίδιο tablet, τα παιδιά στην ομάδα Α παρατήρησαν ότι οι ρόδες στο όχημα της ομάδας Β ήταν μεγάλες ενώ σε αυτούς μικρές. Έγινε αλλαγή στις ρόδες αλλά πάλι το όχημα της Β υπερίσχυσε. Τότε τα παιδιά παρατήρησαν ότι το όχημα της Α ήταν πιο βαρύ από της Β γιατί είχαν χρησιμοποιήσει στην κατασκευή του δομικά υλικά (τουβλάκια) με μεγαλύτερες διαστάσεις και είχαν προσθέσει διακοσμητικά στοιχεία. Και επιπλέον το λάστιχο-ιμάντας που μετέδιδε την κίνηση στο όχημα της Α ήταν σφικτό, ενώ στης Β όχι. Γενικά η κατασκευή της Β είχε άξονα και γρανάζι πιο κοντά στο κύριο σώμα και κινούνταν πιο αργά το σύστημα μετάδοσης της κίνησης λόγω των τριβών- η τριβή ως έννοια δεν αναφέρθηκε.

Τέλος, και παρά την απογοήτευση των παιδιών της ομάδας Α, έγινε καταγραφή των τελικών απόψεων.

Πίνακας 3. Τελικές απόψεις

Ερώτηση	*Απάντηση*
Τι πιστεύετε ότι κάνει ένα αυτοκίνητο να τρέξει πιο γρήγορα;	*-Το λαστιχάκι* *-Μεγάλη επιφάνεια στα λάστιχα ώστε να είναι μεγαλύτερη ταχύτητα* *-Να είναι το αυτοκίνητο πιο ελαφρύ*
Πώς μπορώ να κατασκευάσω ένα αυτοκίνητο που να είναι γρήγορο;	*-Ελαφρύ* *-Να είναι το λαστιχάκι χαλαρό και μεγάλο*
Πώς μπορώ να μετρήσω την ταχύτητα ενός αυτοκινήτου;	*Πρώτα κρατήσαμε σταθερό τον χρόνο και μετρήσαμε την απόσταση και μετά το ανάποδο* *-Μετράμε όντως χρόνος προς απόσταση*
Την ταχύτητα σε τι τη μετράμε;	*-Σε δευτερόλεπτα και απόσταση* *-Την απόσταση ποιο θα πάει πιο μακριά και τον χρόνο ταυτόχρονα*

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των παιδιών σε σχέση με τις αρχικές διαπιστώνουμε ότι:

α. Από την εμπειρία τους στην κατασκευή του οχήματος και τους πειραματισμούς τους διερεύνησαν τις μηχανικές λύσεις που κάνουν ένα όχημα κατασκευασμένο με Lego WeDo 2 γρήγορο.

β. Διερεύνησαν ταυτόχρονα την ταχύτητα, “ανακάλυψαν” την αναλογική σχέση απόσταση/χρόνος και οικοδόμησαν την έννοια.

Την επόμενη εβδομάδα η κατασκευή οχημάτων επαναλήφθηκε με τη συμμετοχή και των μαθητών της Δ τάξης που συμμετέχουν στον Όμιλο Ρομποτικής. Αλλά τώρα επικράτησε η βιωματική, παιγνιώδη προσέγγιση: https://youtube.com/shorts/TnN7ZfkGHJg?feature=share

Συμπεράσματα

Το σχέδιο δράσης που εξετάστηκε παραπάνω είναι μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα STEM η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες επιστημονικού γραμματισμού: αρχικές υποθέσεις, πειραματισμό και διερεύνηση, εξαγωγή συμπερασμάτων και οικοδόμηση εννοιών. Ο μετασχηματισμός και η επέκταση σε άλλες εφαρμογές και καθημερινές εμπειρίες δεν έγινε επειδή οι δραστηριότητες έπρεπε να ολοκληρωθούν σε δύο διδακτικές ώρες. Ήταν όμως αρκετές για να διαφανεί η χρησιμότητα της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη διδασκαλία των Φυσικών.

Καθώς πλέον τα σχολεία έχουν προμηθευτεί κιτ ρομποτικής και συνεχώς προσφέρονται επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς για την αξιοποίησή τους, είναι απαραίτητη η σύνταξη Προγράμματος Σπουδών για την Εκπαιδευτική Ρομποτική. Στη δομή του, εκτός από σκοπούς/στόχους, ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες, θα πρέπει να περιλαμβάνεται η προτεινόμενη ένταξη κάθε δραστηριότητας σε αντίστοιχες ενότητες Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών, των Μαθηματικών και της Πληροφορικής.

Η αντιστοιχία θα τεκμηριώνεται από την κοινή στοχοθεσία. Έτσι για παράδειγμα η δραστηριότητα για την ταχύτητα μπορεί να ενταχθεί στα Μαθηματικά (αναλογίες) και στα Φυσικά (τριβή/δυνάμεις).

Με αυτό τον τρόπο επιλύεται το πρόβλημα πώς εντάσσεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων ένα διδακτικό αντικείμενο του οποίου η αυτόνομη διδασκαλία δεν προβλέπεται- και δεν έχουν όλα τα σχολεία τη δυνατότητα να λειτουργούν Ομίλους Δραστηριοτήτων. Με αυτό τον τρόπο επίσης γίνεται ένα βήμα προς την ενοποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών των αντικειμένων που περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση STEM. Άλλωστε η εκπαίδευση STEM είναι το κυρίαρχο παράδειγμα για την ανάπτυξη επιστημονικού γραμματισμού και η Εκπαιδευτική Ρομποτική συμβάλλει και ενισχύει με τον καλύτερο τρόπο στην επίτευξη του στόχου.

Βιβλιογραφία

Βολιανίτη Μαρία (2022), Σχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για STEM στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ Παν Πατρών, http://83.212.169.185/xmlui/handle/123456789/10675

Γιαννακού Δ., & Μπράτιτσης Θ. (2024). Καλλιέργεια των παραμέτρων της αλγοριθμικής σκέψης μέσα από την Εκπαιδευτική Ρομποτική, τη μέθοδο της σκαλωσιάς και τον οπτικό προγραμματισμό. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 72–79. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/7222

Καράμπαλη, Ε. Δ. (2026). *Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού σε θεματικές περιοχές της ρομποτικής/μηχανικής, στο πλαίσιο της ενοποιημένης προσέγγισης γλώσσας και περιεχομένου*. Διπλωματική Εργασία, Παν. Μακεδονίας, https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/34003

Κόλλας, Σ. & Χαλκιά, Κ. (2016). Επιστημονικός γραμματισμός: καθιερωμένες και ριζοσπαστικές αντιλήψεις. Η περίπτωση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* 12/20I2 https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/3591/2/3591_1.48_%CE%91%CE%9D_10_5_12.pdf

Μπύρος-Αθανασίου, Γ. (2020) *Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικής μαθησιακής ακολουθίας για τη διδασκαλία της έννοιας της ταχύτητας σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής ρομποτικής.* Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ Παν Μακεδονίας, https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24257/4/Byros_AthanasiouGeorgiosMsc2020.pdf

Παπουτσή, Ε., Λεύκος, Ι., & Μητσιακή, Μ. (2023). Ανάπτυξη της ικανότητας επεξήγησης επιστημονικών φαινομένων μαθητών του Δημοτικού σχολείου με χρήση ψηφιακών σεναρίων. Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. DOI: https://doi.org/10.12681/codiste.5549

Πλίτση, Α. (2023). *Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην μαθηματική εκπαίδευση.* Διπλωματική Εργασία ΠΜΣ Παν Μακεδονίας, https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/28503

Σαργιώτη, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2025). Επιστημονικός Εγγραμματισμός Μαθητών/τριών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού: Στάσεις για την Επιστήμη και Επιστημικές Πεποιθήσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 14(1). DOI:https://doi.org/10.12681/codiste.7695

Σιαμάντη, Μ. (2025). *Εκπαιδευτική ρομποτική για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: μια βιβλιογραφική επισκόπηση πεδίου*. Διπλωματική εργασία ΠΜΣ Παν Μακεδονίας, https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/32835

Σκλαβενίτη, Θ. (2025). *Ο ρόλος της ρομποτικής τεχνολογίας στην ανάπτυξη αναλογικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού, στο πλαίσιο μιας STEM εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Παν Μακεδονίας https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/32695

Τσουμάνης, Κ., Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ. (2023). Επιστημονικός γραμματισμός: Αξιολόγηση των κινήτρων και πεποιθήσεων των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Επιστήμη. *Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. doi: 10.12681/codiste.5249* DOI: https://doi.org/10.12681/codiste.5249

Χριστοδούλου Ε., & Πολάτογλου Χ. (2023). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του STEAM. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 0983–0992. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5805

Χριστοδούλου Ε., & Πολάτογλου Χ. (2024). Προσεγγίζοντας έννοιες των Φυσικών Επιστημών μέσω των πακέτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής της LEGO® Education στο Δημοτικό Σχολείο. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 1, 410–417. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/7302

Babaoglu, G., & Güven Yildirim, E. (2023). The Effect on Gifted Students' 21st Century Skills of Supporting Science Teaching with LEGO® Education® BricQ Motion Essential and Student Opinions on This Instruction. *Science Insights Education Frontiers*, 15(2), 2305-2324. *Doi: 10.15354/sief.23.or216*

Lu, S., Nuryana, Z., Ni, X., Xu, W., & Alias, M. N. (2025). A decade of educational robotics: trends and SDG contributions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-16. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05663-5

Rojas, E. M., Valencia-Arias, A., Coronado, M. H. V., Gamarra, J. M. B., Agudelo-Ceballos, E., Benjumea-Arias, M. L., & Mori, L. V. (2025). Educational robotics for primary education: An analysis of research trends. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), em2602. https://doi.org/10.29333/ejmste/16050

Ryalat, M., Almtireen, N., Al-refai, G., Elmoaqet, H., & Rawashdeh, N. (2025). Research and education in robotics: A comprehensive review, trends, challenges, and future directions. Journal of Sensor and Actuator Networks, 14(4), 76. https://doi.org/10.3390/jsan14040076

Sapounidis, T., Tselegkaridis, S., & Stamovlasis, D. (2024). *E*ducational robotics and STEM in primary education: a review and a meta-analysis. *Journal of Research on Technology in Education,* 56(4), 462-476. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2160394

Świsłowski, P., & Rajfur, M. (2025). A bibliometric analysis and review of the use of LEGO topic in the scientific literature. *Quality & Quantity*, (2025) 59:4223–4242 https://doi.org/10.1007/s11135-025-02186-8

Usengül, L., & Bahçeci, F. (2020). The Effect of LEGO WeDo 2.0 Education on Academic Achievement and Attitudes and Computational Thinking Skills of Learners toward Science. *World Journal of Education*, 10(4), 83-93. https://doi.orgi.org/10.5430/wje.v10.5430/wje.v10

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ LEGO WEDO 2 LEGO ΤΗΣ LEGO EDUCATION https://assets.education.lego.com/v3/assets/blt293eea581807678a/blta498c746740f451b/5f88044db74e541ab5584708/2045300_wedo-science_gr_viewall.pdf?locale=en-us

ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ LEGO WEDO 2 ΤΗΣ LEGO EDUCATION https://education.lego.com/en-us/downloads/retiredproducts/wedo-2/software/

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, ΙΕΠ, 2022 https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΦΥΣΙΚΑ ΣΤΙΣ Ε ΚΑΙ ΣΤ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, ΙΕΠ, 2021 https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΔΠΕ ΡΕΘΥΜΝΟΥ: Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη»

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» 2011

https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf

ISBN: 978-618-88849-0-8

ISBN SET: 978-618-88849-3-9