Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση.
Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Γ΄ 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: 978-618-88849-2-2
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

Γ΄ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Λάμπρος Καρβούνης
Αλέκος Πεδιαδίτης

ISBN: 978-618-88849-2-2
ISBN SET: 978-618-88849-3-9

ΡΕΘΥΜΝΟ 2026

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Ψηφιακές Τεχνολογίες και Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση 8

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση μιας παρέμβασης e-learning με επαυξημένη πραγματικότητα για την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς στα Ρούστικα Ρεθύμνου 9
Στυλιανή Κοκκάλου *9*
Λάμπρος Καρβούνης *9*

Ενισχύοντας τη Δημιουργικότητα στην Α/θμια Εκπαίδευση μέσω των ΤΠΕ και της Land Art: Η περίπτωση του Προγράμματος «*Ο Οδυσσέας στη Χώρα του Διαδικτύου*» 23
Αλεξία Σπανουδάκη, ... *23*
Παναγιώτης Αναστασιάδης, ... *23*
Λάμπρος Καρβούνης, ... *23*
Ελευθέριος Κουμής *23*

Η εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης και οι μελλοντικές προοπτικές στην Εκπαίδευση 29
Χαρά Καρύδη, ... *29*
Γεώργιος Κουκάκης *29*

Όταν η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) συναντά την ηθική – Προβληματισμοί και προοπτικές στη σχολική πράξη 35
Γεωργία Κατσιμίχα *35*

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη λήψη αποφάσεων στη σχολική διοίκηση 46
Γεωργία Κατσιμίχα *46*

Σχεδιασμός και ανάπτυξη εφαρμογής για βελτίωση της υπολογιστικής σκέψης μαθητών 57
Ευαγγελία Πλυτά *57*
Φώτης Λαζαρίνης *57*

Ανάγνωση και παραγωγή πληροφοριακών κειμένων με το e-me content της e-me. 67
Δημήτρης Κοτρώνης *67*
Γιάννης Σπαντιδάκης *67*
Ελένη Βασιλάκη *67*

Υπολογιστική και Δημιουργική Σκέψη στο Νηπιαγωγείο: Προγραμματισμός μέσα από STEAM Παιχνίδια 78
Ευαγγελία Σκαράκη *78*

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη 89
Παναγιώτης Ανδρουτσόπουλος *89*
Βασιλική Κάρμη *89*
Στέφανος Πέρκος *89*

Σχεδιασμός προγράμματος με τη βοήθεια μεγάλων γλωσσικών μοντέλων: Καθορισμός σταθερών και μεταβλητών 98
Διονύσιος Μωράκης *98*
Αλεξάνδρα Γασπαρινάτου *98*

Actionbound: Κυνήγι Θησαυρού για τη Μάχη της Κρήτης σε μαθητές Δ΄ και Ε΄ τάξης 109
Μαρκέλα Τσιλεδάκη *109*

Ανδρέας Μπενάκης *109*

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο με την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης και της Τεχνητής Νοημοσύνης. 116
Κωνσταντίνος Τζίντζιος *116*
Κωνσταντίνος Παπανικολάου *116*

Από τον πίνακα στην πλατφόρμα: Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως εργαλείο μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης 130
Αρετή Φωτοπούλου *130*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη και Δεξιότητες Ζωής 142

Παρουσίαση εκπαιδευτικού προγράμματος – Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών (Προ.Θε.Συ.)Μελέτη περίπτωσης 143
Μαρία Μηλίκου *143*

Η δύναμη του μαζί: καινοτόμες πρακτικές για τη διαχείριση και πρόληψη συγκρούσεων 155
Κωνσταντίνα Κυριακοπούλου *155*
Μαριάνθη Λουμάκου *155*
Ελένη Μητσόβα *155*

Χαρτογραφώντας το μέλλον: ο επαγγελματικός προσανατολισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 166
Βασιλική Τσάγγου, ... *166*

Συνέπειες της γονεϊκής υπερ-προστατευτικότητας στα παιδιά 174
Θανάσης Διαλεκτόπουλος *174*

Το σχολείο ως χώρος ολόπλευρης κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την καλλιέργεια αισιόδοξου τρόπου σκέψης σε μαθητές Δημοτικού 186
Βασιλική Μπαούρδα *186*

Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, μέσα από τη σεξουαλική αγωγή: ένα παράδειγμα διασχολικής συνεργασίας 197
Τατιάνα Σπανέλλη *197*
Μαργαρίτα Γερούκη *197*

Ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών μέσα από διαθεματικές και βιωματικές δράσεις, εντός και εκτός τάξης και κατ' επέκταση προς τη σχολική κοινότητα 215
Μαρκέλα Τσιλεδάκη *215*
Ανδρέας Μπενάκης *215*

Παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής στο συμπεριληπτικό σχολείο: Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας 230
Ηλίας Μεραμβελιωτάκης *230*
Αγγελική Μαντζούτσου *230*
Ουρανία Καραταγλίδου *230*
Κωνσταντίνα Οικονομοπούλου *230*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Διαγενεακή Παιδαγωγική 240

Η Διαγενεακή Διάσταση της Μάθησης Δεξιοτήτων Ζωής: Προς μια θεωρία Διαγενεακής Πλοήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 241
Μαρία Σουβλίδη *241*

Η Πάτμος είμαι…» - Δημιουργώντας μια Κοινότητα Μάθησης στα δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτμου . 251
Νομική Μαύρου *251*
Κατερίνα Καμίτση *251*
Σοφία Ντώνια *251*
Λένα Μιάρη *251*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Σχολικός Εκφοβισμός και Ψυχική Ανθεκτικότητα 268

Ψηφιακή Πολιτειότητα και Ενεργός Πολίτης: Καταπολεμώντας τον Σχολικό και Ψηφιακό Εκφοβισμό. Μια βιωματική δράση πρόληψης του εκφοβισμού με εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης στη Δ΄ Δημοτικού .. 269
Αλεξάνδρα Ευθυμίου *269*

Ενδυνάμωση, συνεργασία, αποδοχή: Αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην πρόληψη βίας στο σχολείο 283
Έλενα Βιταλάκη *283*
Αναστάσιος Πέκης *283*
Θεοδοσία Πρέκα *283*

Δράσεις Πρόληψης και Διαχείρισης Περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. στο Δημοτικό Σχολείο. Η εμπειρία χρήσης της πλατφόρμας stop bullying του 7ου Δημοτικού Σχολείου Γέρακα 295
Δέσποινα Δέδε *295*
Λυδία Τριανταφυλλίδου *295*

«Αντιμετωπίζοντας τον Εκφοβισμό στο Νηπιαγωγείο: Πρακτικές Στρατηγικές και Ανάπτυξη Ψυχικής Ανθεκτικότητας» 305
Άννα Ατσαλή *305*

«Γυρεύω φίλους …Τι πάει να πει «ημερώσει»; Σημαίνει να δημιουργείς δεσμούς»: Προτάσεις για την ενίσχυση του θετικού (θετικών συμπεριφορών) και την πρόληψη του αρνητικού (αρνητικών συμπεριφορών)στο Σχολείο, στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, με εστίαση στην καλλιέργεια της υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς 321
Ιωάννα Α.Ραμουτσάκη *321*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Συμπερίληψη, Ετερότητα και Δικαιώματα 333

Έμφυλα στερεότυπα στη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών: η περίπτωση των κρητικόφωνων 334
Λειβαδιωτάκης Γεώργιος *334*
Δαφέρμου Μαρία *334*
Τζακώστα Μαρίνα *334*

Αξιολογώντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στην ενίσχυση της ποιότητας ζωής των μικρών παιδιών σε σχέση με το δικαίωμα τους για συμμετοχή, αναψυχή και παιχνίδι 348
Έλενα Βιταλάκη *348*
Αναστάσιος Πέκης *348*
Μαρία Μελαδάκη *348*

Η λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής στην ενσωμάτωση των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο 361
Αθανάσιος Παναγόπουλος *361*

Μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου»: Ένα ταξίδι ενσυναίσθησης και αποδοχής στη διαφορετικότητα της σχολικής ζωής. 369
Ελένη Μητσόβα *369*

Πολίτες του κόσμου: μαθαίνουμε ενσυναίσθηση χτίζουμε ειρήνη μέσα από τη Λογοτεχνία 380
Φανή Μπέκου *380*

Οι απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Κρήτης σχετικά με τη συμπερίληψη. Η σχέση με τους τύπους ηγεσίας....391
Ευαγγελία Λαρίου *391*
Αθανάσιος Αλεγκάκης *391*

Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας: σύγκριση γενικών και διαπολιτισμικών σχολείων 401
Κυριακή Θεοδοσιάδου *401*

Η δυναμική των σχέσεων στην προσχολική ηλικία: Κοινωνιόγραμμα, συναισθηματική αγωγή και συμπερίληψη 410
Αικατερίνη Αυγουστάκη *410*

«Παιδιά στα σχολεία κι όχι στην εργασία» 422
Κωνσταντίνα Αργυροπούλου *422*

Εγκεφαλική παράλυση και γενικό σχολείο: πρόκληση ή απόρριψη; 428
Κωνσταντίνα Ντούλια *428*
Εμμανουέλα Λυκουροπούλου *428*
Ελισάβετ Πυργιανού *428*

Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, Σχολική Κουλτούρα και Κοινότητες Μάθησης-Πρακτικής: Διαδρομές σχεδίασης, υλοποίησης και αξιολόγησης για μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 441
Όλγα Ημέλλου *441*
Αριστείδης Χαρούπιας *441*

Καλές Πρακτικές και Κοινοτική Συνεργασία για τη Συμπερίληψη Μαθητών/τριών Ρομά: Η περίπτωση του 1ου Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας 455
Αγγελική Ταλαμάγκα *455*
Ειρήνη Σαββίδου *455*
Αναστασία Δαλλοπούλου *455*
Αγγελική Πάγκου *455*

Χτίζοντας γέφυρες μάθησης – Συμπερίληψη στην πράξη: Καινοτόμες Εφαρμογές και Θεσμικές Προκλήσεις στο 16ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων 465
Ειρήνη Τσικαλάκη *465*

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Ψηφιακές Τεχνολογίες και Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση



Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση μιας παρέμβασης e-learning με επαυξημένη πραγματικότητα για την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς στα Ρούστικα Ρεθύμνου

Στυλιανή Κοκκάλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Λάμπρος Καρβούνης
Διευθυντής Π.Ε Ρεθύμνου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για μαθητές της Ε΄ Δημοτικού, η οποία συνδυάζει διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας με στόχο την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς στα Ρούστικα Ρεθύμνου. Η παρέμβαση αναπτύχθηκε σε ψηφιακό περιβάλλον μάθησης με αξιοποίηση των Edivea, H5P και Actionbound και αποτιμήθηκε μέσω μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης. Στο ποσοτικό σκέλος συμμετείχαν 40 μαθητές, ενώ στο ποιοτικό τρεις ειδικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλή αποδοχή του ψηφιακού υλικού, πολύ θετική στάση απέναντι στο παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας και σημαντική ενίσχυση του ενδιαφέροντος, της συμμετοχής και της βιωματικής σύνδεσης των μαθητών με την τοπική ιστορία. Η μελέτη αναδεικνύει ότι η ενσωμάτωση της AR αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία όταν πλαισιώνεται από συνεκτικό σχεδιασμό, σαφείς μαθησιακούς στόχους και κατάλληλη πολυμεσική οργάνωση.

Λέξεις-κλειδιά: e-learning, επαυξημένη πραγματικότητα, πολιτιστική κληρονομιά, διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί τη μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού που αφορά την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς του παραδοσιακού οικισμού των Ρουστίκων Ρεθύμνου. Η παρέμβαση απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, ενσωματώνοντας τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά και την ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών.

Το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί είτε αυτόνομα, είτε συμπληρωματικά στο πλαίσιο της ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με αφορμή την ανάγκη για την προβολή της ιστορικής και αρχιτεκτονικής σημασίας των Ρουστίκων, ενός τόπου με πλούσιο απόθεμα που συχνά παραμένει άγνωστο στους νεαρούς μαθητές. Η ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς αποτελεί ένα σύνθετο έργο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν επαρκείς δραστηριότητες που να δίνουν στον μαθητή το κίνητρο να αισθανθεί ενεργό μέλος της κοινωνίας και να έρθει σε άμεση επαφή με τον φυσικό χώρο.

Η χρήση των ΤΠΕ παρέχει ευκαιρίες για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, διευκολύνοντας καινοτόμες δραστηριότητες και δημιουργώντας ένα διαδραστικό περιβάλλον. Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα ενεργό μαθησιακό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας εργαλεία και μεθόδους που καθιστούν τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική και δημιουργική (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η προβληματική της παρούσας εργασίας εστιάζει στην κάλυψη της έλλειψης ειδικά σχεδιασμένου ψηφιακού υλικού για την πολιτιστική κληρονομιά των Ρουστίκων. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη:

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδραστικό υλικό

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) ορίζεται ως ένα οργανωμένο παιδαγωγικό σύστημα στο οποίο η μαθησιακή διαδικασία αποσυνδέεται χωρικά –και συχνά χρονικά– από τη φυσική παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αξιοποιώντας τεχνολογικά μέσα για τη διαμεσολάβηση της διδασκαλίας (Αναστασιάδης, 2014· Λιοναράκης, 2006). Στον πυρήνα της, η ΕξΑΕ στηρίζεται στην αρχή της παιδαγωγικής ισοδυναμίας, σύμφωνα με την οποία η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας οφείλει να είναι συγκρίσιμη με εκείνη της διά ζώσης εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως του μέσου υλοποίησης (Anderson, 2008). Κεντρικό ρόλο κατέχουν η σαφής δομή, οι ρητοί στόχοι και η προσεκτικά σχεδιασμένη αλληλεπίδραση, ώστε να αντισταθμιστεί η απουσία φυσικής επαφής (Moore & Kearsley, 2012). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται επίσης στην αυτονομία του εκπαιδευομένου και στη δυνατότητα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως προσέγγισης (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Τα παραπάνω στοιχεία συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που απαιτεί συνειδητό σχεδιασμό και διδακτική πρόθεση (didacticintentionality), τόσο σε τεχνολογικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο (Holmberg, 2005· Αναστασιάδης, 2018).

Στο ιδιότυπο πλαίσιο της ΕξΑΕ, παρατηρείται μια θεμελιώδης μετατόπιση: ο μαθητής δεν αλληλεπιδρά πλέον πρωταρχικά με τον δάσκαλο στην αίθουσα, αλλά με το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό. Όπως επισημαίνει ο Λιοναράκης (2001), στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι «μαθαίνουν μέσω του υλικού», το οποίο λειτουργεί ως ο κύριος διαμεσολαβητής της γνώσης. Σε αυτό το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός αποβάλλει τον παραδοσιακό ρόλο της «μοναδικής αυθεντίας» και μετεξελίσσεται σε σύμβουλο, εμψυχωτή και καθοδηγητή, διευκολύνοντας την αυτόνομη πορεία του μαθητή.

Για να είναι αποτελεσματικό, το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ δεν πρέπει να είναι μια απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά ένα δυναμικό εργαλείο που διέπεται από συγκεκριμένες παιδαγωγικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τη Μυρογιάννη (2002), το υλικό οφείλει να λειτουργεί ως καταλύτης για:

- Την Ανακαλυπτική Μάθηση: Ενθαρρύνοντας τον μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση μέσα από τη δική του έρευνα.
- Την Αυτοαξιολόγηση και την Ανατροφοδότηση: Προσφέροντας στον εκπαιδευόμενο τα μέσα να ελέγχει την πρόοδό του και να διορθώνει τη γνωστική του πορεία σε πραγματικό χρόνο.
- Την Εξερεύνηση: Παρέχοντας ερεθίσματα για περαιτέρω εμβάθυνση στα γνωστικά αντικείμενα.
- Την Καθοδήγηση και την Ενθάρρυνση: Υποστηρίζοντας ψυχολογικά και γνωστικά τον μαθητή, ώστε να διατηρεί το ενδιαφέρον του και να μην αισθάνεται απομονωμένος λόγω της απόστασης.

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ αποτελεί τη «ραχοκοκαλιά» της διαδικασίας. Η ποιότητα του σχεδιασμού του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της μάθησης, καθώς καλείται να υποκαταστήσει τη φυσική παρουσία του διδάσκοντος, ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα την αυτονομία και την κριτική στάση του εκπαιδευόμενου.

2.2 Επαυξημένη πραγματικότητα και πολιτιστική μάθηση

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AugmentedReality – AR) ορίζεται ως η τεχνολογική διεπαφή που επιτρέπει τη δυναμική σύζευξη στοιχείων του φυσικού κόσμου με ψηφιακά παραγόμενο περιεχόμενο σε πραγματικό χρόνο. Το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση ενός υβριδικού αντιληπτικού περιβάλλοντος, όπου η ψηφιακή πληροφορία —είτε πρόκειται για τρισδιάστατα μοντέλα, είτε για κείμενο και ήχο— ενσωματώνεται χωρικά και σημασιολογικά στην άμεση εμπειρία του χρήστη (Mikropoulos, 2018).

Μια θεμελιώδης ειδοποιός διαφορά, όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ότι η AR δεν αποκόπτει τον χρήστη από το περιβάλλον του, σε αντίθεση με την Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality). Αντί να αντικαθιστά την πραγματικότητα, η AR την «εμπλουτίζει» και την επεκτείνει, διατηρώντας ακέραιη την αίσθηση του τόπου και του πλαισίου (context). Αυτή η ιδιότητα είναι κρίσιμη για τις εκπαιδευτικές και πολιτισμικές εφαρμογές, καθώς επιτρέπει στον μαθητή να παραμένει γειωμένος στον φυσικό χώρο ενώ ταυτόχρονα προσλαμβάνει πρόσθετα επίπεδα πληροφορίας (González Vargas et al., 2020).

Στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα, ο Μικρόπουλος (2018) υπογραμμίζει ότι η παιδαγωγική υπεροχή της AR έγκειται στην ικανότητά της να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ αφηρημένων θεωρητικών εννοιών και ορατών αναπαραστάσεων. Η άμεση σύνδεση της πληροφορίας με συγκεκριμένα χωρικά σημεία ενισχύει τη βιωματική κατανόηση, μετατρέποντας την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον σε έναν ισχυρό καταλύτη για την οικοδόμηση της γνώσης (Ibañez-Etxeberria et al., 2020).

Η ευρεία υιοθέτηση της AR στην εκπαίδευση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διάδοση των φορητών συσκευών (smartphones και tablets), οι οποίες καθιστούν την τεχνολογία προσβάσιμη σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Papadakis et al., 2018· Lymperis, 2021). Η ελληνική ερευνητική εμπειρία καταδεικνύει ότι οι κινητές εφαρμογές AR υποστηρίζουν καινοτόμα μαθησιακά σενάρια που επεκτείνονται πέρα από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας (Anastasopoulou et al., 2025).

Ωστόσο, η τεχνολογική καινοτομία από μόνη της δεν εγγυάται το μαθησιακό αποτέλεσμα. Όπως τονίζει ο Αναστασιάδης (2020), η επιτυχία των εφαρμογών AR συναρτάται άμεσα με την παιδαγωγική τους ενσωμάτωση στο ευρύτερο εκπαιδευτικό οικοσύστημα. Όταν η σχεδίαση των εφαρμογών ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης και της ενεργού εμπλοκής, η Επαυξημένη Πραγματικότητα μετεξελίσσεται από ένα εντυπωσιακό οπτικό μέσο σε ένα ισχυρό εργαλείο γνωστικής υποστήριξης (scaffolding) και μετασχηματισμού της μάθησης (Orphanidou et al., 2024).

Η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AugmentedReality – AR) στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς συνιστά έναν από τους πλέον δυναμικούς άξονες της σύγχρονης ψηφιακής μουσειολογίας και πολιτιστικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει τη μετάβαση από την παθητική θέαση στην ενεργό πολιτισμική εμπειρία (Sylaiou et al., 2025). Μέσω της ψηφιακής υπερ-επικάλυψης πληροφοριών στον φυσικό χώρο, η AR λειτουργεί ως μηχανισμός ανασημασιοδότησης μνημείων, τοπίων και πολιτισμικών πρακτικών, καθιστώντας ορατές αφηγήσεις που παραμένουν αθέατες στο υλικό υπόστρωμα. Η πολιτιστική κληρονομιά παύει να προσεγγίζεται ως στατικό αντικείμενο διατήρησης και μετασχηματίζεται σε «ανοικτό» πεδίο ερμηνείας, στο οποίο ο χρήστης ενεργοποιείται γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά (Challenor & Ma, 2019). Στο ελληνικό πλαίσιο, η βιβλιογραφία

επισημαίνει ότι η AR συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της πρόσβασης στον πολιτισμό, ιδίως σε περιοχές εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων, ενισχύοντας τη σύνδεση της τοπικής κοινωνίας με την πολιτιστική της μνήμη (Αναστασιάδης, 2020).

Ωστόσο, η εισαγωγή της AR στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς δεν αποτελεί ουδέτερη τεχνολογική παρέμβαση, αλλά εγείρει κρίσιμα παιδαγωγικά και πολιτισμικά ζητήματα (Boboc et al., 2022· Katifori et al., 2020). Η υπεραπλούστευση της ιστορικής αφήγησης, η αποσπασματική παρουσίαση δεδομένων και ο κίνδυνος «τουριστικοποίησης» της κληρονομιάς αποτελούν βασικές προκλήσεις που έχουν επισημανθεί στη διεθνή κριτική. Στη μέση της ενότητας μπορούν να ενταχθούν ενδεικτικά τρία παραδείγματα εφαρμογών AR, τα οποία φωτίζουν τόσο τις δυνατότητες όσο και τους περιορισμούς της τεχνολογίας:

• εφαρμογές AR σε αρχαιολογικούς χώρους που αναπαριστούν υποθετικές ανακατασκευές μνημείων, ενισχύοντας την κατανόηση αλλά μειώνοντας τη σαφή διάκριση ανάμεσα στο τεκμηριωμένο και το εικαστικό,
• μουσειακές εφαρμογές αφήγησης με AR που ενδυναμώνουν τη βιωματική εμπλοκή, αλλά συχνά περιορίζονται σε επιφανειακή κατανάλωση περιεχομένου,

• εκπαιδευτικές εφαρμογές τοπικής ιστορίας που αξιοποιούν AR σε εξωτερικό χώρο, ενισχύοντας τη σχέση τόπου–μνήμης, όταν εντάσσονται σε σαφές παιδαγωγικό σενάριο (González Vargas et al., 2020).

Η παιδαγωγική αξία της AR στην πολιτιστική κληρονομιά εξαρτάται καθοριστικά από τον τρόπο ενσωμάτωσής της σε ερμηνευτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια που σέβονται την πολυφωνία, την ιστορική πολυπλοκότητα και την τοπικότητα (Ibañez-Etxeberria et al., 2020· Psomadaki et al., 2019). Η πολιτιστική εκπαίδευση μέσω AR είναι αποτελεσματική όταν δεν περιορίζεται στην «εντυπωσιακή» απεικόνιση του παρελθόντος, αλλά όταν ενισχύει την κριτική συμμετοχή του εκπαιδευομένου, προσκαλώντας τον να στοχαστεί πάνω στις κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις της κληρονομιάς. Ελληνικές μελέτες υπογραμμίζουν ότι η σύνδεση της AR με τοπικά αφηγήματα, προφορικές μαρτυρίες και συλλογικές μνήμες ενισχύει τη βιωματική μάθηση και τη συγκρότηση πολιτισμικής ταυτότητας (Κουτρομάνος & Μπουντέκας, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογία λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και όχι ως αυτοσκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αναστασιάδης, 2017).

Η σχέση AR και πολιτιστικής κληρονομιάς πρέπει να αξιολογείται μέσα από ένα κριτικό παιδαγωγικό πρίσμα που λαμβάνει υπόψη τόσο τα μαθησιακά οφέλη όσο και τις πολιτισμικές επιπτώσεις της ψηφιοποίησης του παρελθόντος (Orphanidou et al., 2024). Η άκριτη υιοθέτηση τεχνολογικών λύσεων ενδέχεται να αποδυναμώσει την ουσιαστική σχέση με την κληρονομιά, εάν δεν συνοδεύεται από σαφή στόχευση, τεκμηρίωση και συμμετοχικές πρακτικές. Αντίθετα, όταν η AR σχεδιάζεται ως μέρος μιας συνειδητής εκπαιδευτικής παρέμβασης, μπορεί να ενισχύσει τη βιωματική εμβάθυνση, τη διαγενεακή μάθηση και τη σύνδεση του εκπαιδευομένου με τον τόπο του. Η ανάγκη αυτή καθιστά κρίσιμη τη μετάβαση από το θεωρητικό πλαίσιο στην πρακτική εφαρμογή, μέσω ενός δομημένου σχεδιασμού εκπαιδευτικής παρέμβασης βασισμένης σε τοπικά πολιτισμικά δεδομένα (Αναστασιάδης, 2020).

Η κριτική αποτίμηση της χρήσης της AR στην πολιτιστική κληρονομιά καθίσταται αναγκαία όταν εξετάζονται συγκεκριμένες εφαρμογές που υλοποιήθηκαν σε μουσειακά και εξωμουσειακά περιβάλλοντα. Ενδεικτικά, εφαρμογές AR σε αρχαιολογικούς χώρους που προβάλλουν τρισδιάστατες ανακατασκευές μνημείων έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη γνωστική κατανόηση της ιστορικής μορφής τους, ωστόσο συχνά υποβαθμίζουν τον κριτικό στοχασμό, καθώς παρουσιάζουν μία «οριστική» εκδοχή του παρελθόντος. Αντίστοιχα, μουσειακές εφαρμογές AR που βασίζονται σε ψηφιακή αφήγηση ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή των επισκεπτών, αλλά ενέχουν τον κίνδυνο

αισθητικοποίησης της ιστορίας εις βάρος της ιστορικής πολυπλοκότητας (Challenor & Ma, 2019). Τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν ότι η τεχνολογία δεν είναι ουδέτερη και απαιτεί παιδαγωγικό έλεγχο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν εφαρμογές AR που εντάσσονται σε τοπικά πολιτισμικά συμφραζόμενα, όπως εκπαιδευτικά σενάρια τοπικής ιστορίας σε αστικούς ή αγροτικούς χώρους, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με ψηφιακές μαρτυρίες, προφορικές αφηγήσεις και χωρικά στοιχεία του τόπου (Ibañez-Etxeberria et al., 2020). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η AR λειτουργεί ως διαμεσολαβητής πολιτισμικής μνήμης και όχι ως απλό τεχνολογικό πρόσθετο, ενισχύοντας την κριτική κατανόηση της κληρονομιάς και την ταύτιση με τον τόπο (Κουτρομάνος & Μπουντέκας, 2020). Η ελληνική εμπειρία δείχνει ότι όταν η AR συνδέεται με εκπαιδευτικούς στόχους, συμμετοχικές πρακτικές και τοπικές αφηγήσεις, μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστική και βιωματική πολιτιστική μάθηση (Αναστασιάδης, 2020).

Κεντρική θέση στις σύγχρονες προσεγγίσεις κατέχουν τα βιωματικά και εποικοδομητιστικά μοντέλα μάθησης, σύμφωνα με τα οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από εμπειρίες και κοινωνική αλληλεπίδραση (Mikropoulos, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτιστική μάθηση δεν νοείται ως παθητική κατανάλωση πληροφοριών, αλλά ως διαδικασία ερμηνείας, διαπραγμάτευσης νοημάτων και σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής αυτών των προσεγγίσεων αποτελούν: (α) τα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων που αξιοποιούν αφηγηματικές και διαδραστικές πρακτικές, (β) τα σχολικά προγράμματα τοπικής ιστορίας που βασίζονται σε επιτόπια έρευνα και προφορικές μαρτυρίες, (γ) οι ψηφιακές πολιτιστικές εφαρμογές που ενσωματώνουν πολυτροπικό υλικό και εικονικές αναπαραστάσεις (Katifori et al., 2020). Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη συναισθηματική εμπλοκή και τη βιωματική κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, μετατρέποντας τη μάθηση σε εμπειρία προσωπικά νοηματοδοτημένη (Ibañez-Etxeberria et al., 2020).

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κεντρικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι ο συστηματικός σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η υλοποίηση και, τελικά, η παιδαγωγική αποτίμηση ενός πρωτότυπου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό αυτό εδράζεται στις σύγχρονες θεωρητικές αρχές και τις πρακτικές εφαρμογές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης για την προώθηση της ενεργητικής και αυτενεργού συμμετοχής.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση εστιάζει στην ολόπλευρη ανάδειξη, προβολή και μελέτη της πλούσιας πολιτισμικής κληρονομιάς του παραδοσιακού οικισμού των Ρουστίκων. Μέσα από τη μελέτη της τοπικής ιστορίας, της ιδιαίτερης αρχιτεκτονικής φυσιογνωμίας και των λαογραφικών στοιχείων του τόπου, βασική επιδίωξη της έρευνας είναι να δημιουργήσει μια λειτουργική «γέφυρα» ανάμεσα στην ιστορική γνώση του παρελθόντος και τη σύγχρονη τεχνολογική και βιωματική εμπειρία. Στόχος είναι να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδράσουν με τα στοιχεία του πολιτισμού μέσα από ελκυστικά ψηφιακά εργαλεία, καλλιεργώντας παράλληλα την ιστορική τους συνείδηση, τον σεβασμό προς την τοπική ταυτότητα, αλλά και τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Τέλος, μέσω της παιδαγωγικής αποτίμησης, η έρευνα φιλοδοξεί να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του εν λόγω υλικού και τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν: α) κατά πόσο το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, β) κατά πόσο ευθυγραμμίζεται με τη γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, γ) κατά πόσο το παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας είναι εύχρηστο και παιδαγωγικά λειτουργικό και δ) πώς συμβάλλει στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς των Ρουστίκων.

4. Σχεδιασμός της παρέμβασης

Η παρέμβαση αναπτύχθηκε για μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και οργανώθηκε σε δύο αλληλένδετα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο σχεδιάστηκε ψηφιακό περιβάλλον μάθησης στην πλατφόρμα Edivea students, μέσα στο οποίο ενσωματώθηκαν πολυμεσικό υλικό, διαδραστικές δραστηριότητες, οδηγίες πλοήγησης, στοιχεία αυτοαξιολόγησης και περιεχόμενο σχετικό με την ιστορία, την αρχιτεκτονική και τη λαογραφία των Ρουστίκων.

Στο δεύτερο επίπεδο, η μάθηση μεταφέρθηκε στο πεδίο μέσω της εφαρμογής Actionbound. Οι μαθητές συμμετείχαν σε χωροευαίσθητο παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας στον οικισμό, ακολουθώντας διαδρομές, επιλύοντας κουίζ, ολοκληρώνοντας αποστολές ανακάλυψης και συνεργαζόμενοι με την ομάδα τους. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν εργαλεία όπως τα H5P, Padlet, Renderforest και Plotagon για την ενίσχυση της πολυτροπικότητας και της ελκυστικότητας του υλικού.

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε έτσι ώστε να συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Οι μαθητές πρώτα προετοιμάζονταν μέσω του ψηφιακού περιβάλλοντος και στη συνέχεια προσέγγιζαν τον πραγματικό χώρο των Ρουστίκων, όπου καλούνταν να εφαρμόσουν όσα είχαν μελετήσει. Ο σχεδιασμός αυτός επέτρεψε τη μετάβαση από τη γνωστική κατανόηση στη βιωματική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας.

5. Μεθοδολογία

Η έρευνα βασίστηκε σε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, ώστε να καταγραφούν τόσο οι στάσεις και οι εμπειρίες των μαθητών όσο και η παιδαγωγική αποτίμηση του υλικού από ειδικούς. Στο ποσοτικό μέρος συμμετείχαν 40 μαθητές της Ε΄ τάξης του 13ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου. Ως προς το φύλο, το δείγμα περιλάμβανε 17 αγόρια, δηλαδή 42,5%, και 23 κορίτσια, δηλαδή 57,5%. Στο ποιοτικό μέρος συμμετείχαν τρεις ειδικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όλες γυναίκες ηλικίας 41–50 ετών, με εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 5 έως 20 έτη.

Για τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο διερευνούσε την ευχρηστία και την ελκυστικότητα του ψηφιακού υλικού, τα αντιλαμβανόμενα μαθησιακά οφέλη και την εμπειρία από το παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το SPSS μέσω περιγραφικής στατιστικής, συγκρίσεων ομάδων και συσχετίσεων μεταβλητών.

Για την ομάδα των ειδικών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου, το οποίο οργανώθηκε σε θεματικούς άξονες που αφορούσαν την επιστημονική συνοχή του υλικού, τη σαφήνεια, την ευχρηστία, την καθοδήγηση, την αλληλεπίδραση, την αυτοαξιολόγηση, τη στοχοθεσία και την εφαρμογή αρχών πολυμεσικής μάθησης. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν ποιοτικά με το Atlas.ti.

6. Αποτελέσματα

6.1 Ποσοτικά ευρήματα

Τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν πολύ υψηλά επίπεδα αποδοχής του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Η ευκολία χρήσης του υλικού αξιολογήθηκε με μέσο όρο 4,05, η ευχάριστη παρουσίαση με 4,20 και η ευκολία πλοήγησης στην πλατφόρμα με 4,90 σε πενταβάθμια κλίμακα. Αντίστοιχα, το ενδιαφέρον και το κίνητρο μάθησης έφτασαν σε μέσο όρο 4,98, η κατανόηση μέσω πολυμέσων σε 4,93, ενώ το μάθημα αξιολογήθηκε ως πιο ευχάριστο από το σχολικό βιβλίο με μέσο όρο 5,00.

Ιδιαίτερα ισχυρά ήταν τα ευρήματα για το Actionbound. Η ευχρηστία του παιχνιδιού, το ενδιαφέρον και η διασκέδαση, η συμβολή του στη μάθηση της τοπικής ιστορίας και η συνεργασία με τους συμμαθητές

έλαβαν σε όλες τις περιπτώσεις μέσο όρο 5,00 και μηδενική τυπική απόκλιση, στοιχείο που φανερώνει απόλυτη ομοφωνία των μαθητών ως προς τη θετική αποτίμηση της εμπειρίας.

Οι συγκρίσεις ομάδων δεν ανέδειξαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Αντίθετα, η μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης ψηφιακών συσκευών και το υψηλότερο επίπεδο άνεσης στη χρήση υπολογιστή συνδέθηκαν με ισχυρότερα μαθησιακά κίνητρα και θετικότερη εμπειρία από την επαυξημένη πραγματικότητα. Επιπλέον, οι συσχετίσεις έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη ευχρηστία του υλικού συνδέεται με τα μαθησιακά οφέλη και ότι η συνεργασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της συνολικής εμπειρίας AR.

Πίνακας 1. Συνοπτικά βασικά ποσοτικά ευρήματα

Μεταβλητή	**Μέσος όρος**	**Τυπ. απόκλιση**
Ευκολία χρήσης εκπαιδευτικού υλικού	4,05	0,22
Ευχάριστη παρουσίαση	4,20	0,41
Ευκολία πλοήγησης	4,90	0,30
Ενδιαφέρον & κίνητρο μάθησης	4,98	0,16
Κατανόηση μέσω πολυμέσων	4,93	0,26
Ευχάριστοτερο από το βιβλίο	5,00	0,00
Συνολική εμπειρία Actionbound	5,00	0,00

Σημείωση. Οι τιμές προέρχονται από πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Τα ποσοτικά ευρήματα αναδεικνύουν με σαφήνεια την ιδιαίτερα θετική στάση των μαθητών απέναντι στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό και τη συνολική παρέμβαση e-learning. Τα δημογραφικά δεδομένα και η περιγραφική στατιστική καταδεικνύουν υψηλό επίπεδο ψηφιακής εξοικείωσης και καθολική πρόσβαση σε εξοπλισμό, στοιχεία που λειτουργούν υποστηρικτικά για την ομαλή υλοποίηση της διαδικασίας. Οι υψηλές μέσες τιμές στην ευχρηστία και το ενδιαφέρον υποδηλώνουν ότι το ψηφιακό υλικό είναι σχεδιασμένο με τρόπο συμβατό με τις γνωστικές και αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών της Ε΄ τάξης.

Η ανάλυση των συγκρίσεων δείχνει ότι η συχνότητα χρήσης συσκευών και η ψηφιακή άνεση συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα κινήτρων. Οι μαθητές με καθημερινή επαφή με την τεχνολογία εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη εμπλοκή, χωρίς ωστόσο να παρατηρούνται έντονες αποκλίσεις. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνει ότι η παρέμβαση είναι παιδαγωγικά προσβάσιμη ακόμη και σε μαθητές με χαμηλότερη ψηφιακή εμπειρία, ενισχύοντας τη γενικευσιμότητα της εφαρμογής.

Οι συσχετίσεις των μεταβλητών αναδεικνύουν ισχυρές θετικές σχέσεις μεταξύ του ενδιαφέροντος, των κινήτρων και των μαθησιακών οφελών. Η γραμμική σχέση που αποτυπώνεται στα διαγράμματα διασποράς επιβεβαιώνει ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος ενισχύει την ενεργό εμπλοκή. Παράλληλα, ο θερμικός χάρτης αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο της ευχρηστίας και της εμπειρίας AR ως «κόμβων» που επηρεάζουνκαταλυτικά τη συνολική ποιότητα της μάθησης.

Τέλος, τα αποτελέσματα για το παιχνίδι ActionBound είναι ομοιογενώς υψηλά, με απόλυτη ομοφωνία ως προς την ευχρηστία και τη συνεργατική του αξία. Η απουσία διασποράς στις απαντήσεις επιβεβαιώνει ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα λειτουργεί ως ισχυρός παιδαγωγικός καταλύτης. Συνολικά, τα ευρήματα δικαιώνουν τον σχεδιασμό της παρέμβασης, καθώς ο συνδυασμός διαδραστικού υλικού και AR αναβαθμίζει ουσιαστικά τα κίνητρα και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

6.2 Ποιοτικά ευρήματα

Η ποιοτική ανάλυση επιβεβαίωσε τα ποσοτικά ευρήματα και ανέδειξε την παιδαγωγική επάρκεια της παρέμβασης. Οι ειδικοί αξιολόγησαν θετικά την επιστημονική συνοχή και την τεκμηρίωση του υλικού, τη σαφήνεια της γλώσσας, την εύκολη πλοήγηση και τη λειτουργική ενσωμάτωση των πολυμεσικών στοιχείων. Παράλληλα, τόνισαν ότι οι δραστηριότητες υποστηρίζουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή και ότι το υλικό ενθαρρύνει τη σταδιακή εμπλοκή, τον αναστοχασμό και την αυτορρύθμιση.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το εύρημα ότι στον άξονα που αφορούσε τον σκοπό και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα υπήρξε πλήρης συμφωνία των ειδικών ως προς τη σαφήνεια της στοχοθεσίας. Οι αξιολογητές θεώρησαν ότι ο μαθητής μπορεί να γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν και να παρακολουθεί την πρόοδό του, στοιχείο που ενισχύει την αυτονομία του στο ψηφιακό περιβάλλον.

7. Συζήτηση

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι ο συνδυασμός e-learning και επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην πολιτιστική εκπαίδευση, όταν δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνολογική καινοτομία χωρίς παιδαγωγικό πλαίσιο. Η υψηλή αποδοχή του υλικού από τους μαθητές, η σχεδόν καθολική θετική αξιολόγηση της πλοήγησης και η απόλυτα θετική εμπειρία από το Actionbound υποδηλώνουν ότι οι μαθητές δεν βίωσαν την παρέμβαση ως ένα τυπικό ψηφιακό μάθημα, αλλά ως ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία.

Η ιδιαίτερα θετική αποτίμηση του παιχνιδιού AR ενισχύει την άποψη ότι η σύνδεση της μάθησης με τον πραγματικό χώρο μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη βιωματική κατανόηση. Στην παρούσα παρέμβαση, οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στη μελέτη πληροφοριών για τα Ρούστικα, αλλά προσέγγισαν τον τόπο μέσα από αποστολές, παρατήρηση, κινητικότητα και ομαδική δράση. Η διαδικασία αυτή φαίνεται να μετέτρεψε την πολιτιστική κληρονομιά από αφηρημένο αντικείμενο σε εμπειρία με προσωπικό νόημα.

Παράλληλα, η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η παιδαγωγική αξία της AR εξαρτάται από τον συνολικό σχεδιασμό της παρέμβασης. Η ύπαρξη σαφών στόχων, καθοδήγησης, διαδραστικών δραστηριοτήτων και πολυμεσικής οργάνωσης φαίνεται ότι συνέβαλε καθοριστικά στην επιτυχία της εφαρμογής. Επομένως, η τεχνολογία δεν λειτούργησε ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο για την ενίσχυση της ενεργητικής και νοηματοδοτημένης μάθησης.

8. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός μιας δομημένης παρέμβασης e-learning με διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) λειτουργεί ως ουσιαστικός καταλύτης για την ενίσχυση της πολιτισμικής μάθησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση πληροφοριών, αλλά μετασχηματίζεται σε διαδικασία νοηματοδότησης, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση του πολιτιστικού περιεχομένου, αυξημένο ενδιαφέρον και συναισθηματική σύνδεση με τον

τόπο. Η τεχνολογία, όταν εντάσσεται σε σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο, δεν λειτουργεί ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο υποστήριξης της ενεργητικής, βιωματικής και κοινωνικά διαμεσολαβημένης μάθησης.

Κεντρικό συμπέρασμα αποτελεί επίσης η σημασία του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Τα δεδομένα αναδεικνύουνότι η θετική επίδραση της παρέμβασης δεν οφείλεται απλώς στη χρήση ψηφιακών εργαλείων ή εφαρμογών AR, αλλά στον τρόπο με τον οποίο αυτά ενσωματώνονται σε ένα συνεκτικό μαθησιακό σενάριο, με σαφείς στόχους, δραστηριότητες και μηχανισμούς ανατροφοδότησης. Η εμπειρία των μαθητών καταδεικνύει μείωση του γνωστικού φορτίου, ενίσχυση των κινήτρων και αυξημένη αίσθηση ελέγχου της μάθησης, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και όχι με την τεχνολογία αυτή καθαυτή. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύει μια κριτική ανάγνωση της ψηφιακής καινοτομίας, η οποία απαιτεί θεωρητική τεκμηρίωση και παιδαγωγική πρόθεση.

Ιδιαίτερη βαρύτητα προκύπτει από τη σύγκλιση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, η οποία ενισχύει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Οι ποσοτικές μετρήσεις καταγράφουν θετικές στάσεις, αυξημένη εμπλοκή και υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, ενώ οι ποιοτικές αφηγήσεις αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τη μάθηση ως εμπειρία συνεργασίας, εξερεύνησης και προσωπικής συμμετοχής. Η σύγκλιση αυτή δείχνει ότι η παρέμβαση επηρεάζει τόσο τη μετρήσιμη διάσταση της μάθησης όσο και τη βιωματική της ποιότητα, στοιχείο κρίσιμο για την αποτίμηση σύνθετων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον χώρο της πολιτιστικής εκπαίδευσης.

Τέλος, σε κριτικό επίπεδο, τα συμπεράσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι τεχνολογίες e-learning και AR διαθέτουν ουσιαστικό παιδαγωγικό δυναμικό μόνο όταν εντάσσονται σε ένα πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό συμφραζόμενο. Η επιτυχία της παρέμβασης δεν αναιρεί τους περιορισμούς που σχετίζονται με την πρόσβαση στην τεχνολογία, τις ψηφιακές δεξιότητες και τον χρόνο υλοποίησης, αλλά αναδεικνύει ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση οφείλει να είναι κριτική, στοχευμένη και παιδαγωγικά νοηματοδοτημένη. Συνολικά, η μελέτη καταλήγει στο ότι η σύνδεση e-learning, AR και πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να προσφέρει ένα ισχυρό, αλλά όχι αυτονόητο, μοντέλο μάθησης, το οποίο απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, αξιολόγηση και αναστοχασμό.

Παράλληλα, η κριτική ανάγνωση των αποτελεσμάτων υπογραμμίζει τα όρια της παρούσας παρέμβασης και την ανάγκη αποφυγής τεχνολογικού ενθουσιασμού που αγνοεί τις παιδαγωγικές, θεσμικές και κοινωνικές συνθήκες εφαρμογής. Η εργασία συμβάλλει στη συζήτηση γύρω από την ώριμη ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, προτείνοντας μια προσέγγιση που μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το «μέσο» στη μαθησιακή εμπειρία και από την καινοτομία αυτή καθαυτή στη νοηματοδοτημένη εκπαιδευτική πράξη. Υπό αυτή την έννοια, το τελικό συμπέρασμα δεν αφορά απλώς την αποτελεσματικότητα μιας μεθόδου, αλλά τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως εργαλείο κριτικής μάθησης, πολιτισμικής συνείδησης και εκπαιδευτικής δημοκρατίας.

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη δυναμική του e-learning και της Επαυξημένης Πραγματικότητας ως παιδαγωγικών εργαλείων, αλλά ταυτόχρονα καθιστά σαφές ότι τα ερευνητικά πεδία που παραμένουν ανοιχτά είναι πολλαπλά και σύνθετα. Η μελλοντική έρευνα οφείλει να κινηθεί πέρα από μεμονωμένες πιλοτικές εφαρμογές και να εστιάσει στη συστηματική διερεύνηση των συνθηκών υπό τις οποίες η AR και τα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα παράγουν σταθερά και διατηρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάγκη αποσύνδεσης της έρευνας από τεχνολογικά ντετερμινιστικές

προσεγγίσεις και η ενίσχυση κριτικών πλαισίων που εξετάζουν τη μάθηση ως κοινωνική, πολιτισμική και παιδαγωγική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Amelink, T. C., Scales, G., &Tront, G. J. (2012). Student use of the PC: Impact on studentlearning behavior. Advances in Engineering Education, 3(1), 12-14.

Anastasopoulou, E., Gkika, K., Tsagri, A., Travlou, C., Spanou, A., & Katsivelou, V. (2025). ICT in Greek Primary Education: A Literature Review. Asian J. Educ. Soc. Stud, 51, 959-973.

Bates, T.,(2005), Technology, E-learning and distance Education, Routledge.

Bidin, S., &Ziden, A. A. (2013). Adoption and application of mobile learning in theeducation industry. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90, 720-729.

Boboc, R. G., Băutu, E., Gîrbacia, F., Popovici, N., & Popovici, D. M. (2022). Augmented reality in cultural heritage: an overview of the last decade of applications. Applied Sciences, 12(19), 9859.

Catapoti, D., Andriopoulou, D., & Nikolaou, P. (2020). What makes a Cultural Heritage Expert?: Bridging the Gap between Higher Education and Professional Practice in Greece. Journal of Eastern Mediterranean Archaeology & Heritage Studies, 8(2), 123-140.

Challenor, J., & Ma, M. (2019). A review of augmented reality applications for history education and heritage visualisation. Multimodal Technologies and Interaction, 3(2), 39.

Chrysafiadi, K., Virvou, M., &Tsihrintzis, G. A. (2023). A fuzzy-based evaluation of E-learning acceptance and effectiveness by computer science students in Greece in the period of COVID-19. Electronics, 12(2), 428.

Cochrane, T., Narayan, V., & Oldfield, J. (2011). iPadagogy: Appropriating the iPad withinpedagogical contexts. Proceedings of the 10th World Conference on Mobile and ContextualLearning, 18-21 October 2011, Beijing, China: mLearn2011 (pp. 146-154). Beijing: BeijingNormal University.

Falk, J.H., & Dierking, L. (2008). Enhancing visitor interaction and learning with mobiletechnologies. In L. Tallon & K. Walker (eds.), Digital Technologies and the museumexperience: Handheld devices and other media (pp. 19-34), Lanham: Altamira Press.

Ferdousi, B., & Bari, J. (2015). Infusing mobile learning into undergraduate courses foreffective learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 176, 307-311.

Garrison, D. (2017). E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework forresearch and practice (3ηέκδ.). New York: Routledge.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). E-Learning in the 21st Century: A Framework forResearch and Practice. London: RoutledgeFalmer.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2011). Elearning in the 21st century: A framework forresearch and practice (2nd ed.). NewYork, NY: Rutledge.

Giasiranis, S., &Sofos, L. (2016). Production and Evaluation of Educational Material UsingAugmented Reality for Teaching the Module of "Representation of the Information onComputers" in Junior High School. Creative Education, 7(9), 1270-1291.

González Vargas, J. C., Fabregat, R., Carrillo-Ramos, A., &Jové, T. (2020). Survey: Using augmented reality to improve learning motivation in cultural heritage studies. Applied Sciences, 10(3), 897.

Görhan, M. F., Öncü, S., &Şentük, A. (2014). Tablets in education: Outcome expectancy andanxiety of middle school students. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(6), 2259-2271.

Ibañez-Etxeberria, A., Gómez-Carrasco, C. J., Fontal, O., & García-Ceballos, S. (2020). Virtual environments and augmented reality applied to heritage education. An evaluative study. Applied Sciences, 10(7), 2352.

Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. & Marra, R.M. (2003). Learning to solve problemswith technology. A constructivist perspective, 2nd. Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Karachristos, C., Kouvara, T., Orphanoudakis, T., Stavropoulos, E., Batsi, Z., & Chronopoulou, M. (2020). Defining e-learning facilitation-The Greek case study. In ICERI2020 Proceedings(pp. 6283-6290). IATED.

Katifori, A., Tsitou, F., Pichou, M., Kourtis, V., Papoulias, E., Ioannidis, Y., &Roussou, M. (2020). Exploring the potential of visually-rich animated digital storytelling for cultural heritage: The mobile experience of the Athens university history museum. In Visual Computing for Cultural Heritage (pp. 325-345). Cham: Springer International Publishing.

Kerres, M., K. (2001). Multimediale und telemedialeLernumgebungen. Konzeption undEntwicklung. München: Oldenbourg Verlag.

Kleftodimos, A., Evagelou, A., Triantafyllidou, A., Grigoriou, M., & Lappas, G. (2023). Location-based augmented reality for cultural heritage communication and education: The Doltso district application. Sensors, 23(10), 4963.

Lonsdale P., Baber C. and Sharples M., University of Birmingham, UK A Context AwarenessArchitecture for Facilitating Mobile Learning. Mlearn 2003 conference on Learningwith mobile devices.

Lu, J. (2012). Learning with Mobile Technologies, Handheld Devices, and Smart Phones:Innovative Methods. IGIGlobal, Hershey, PA, USA.

Lymperis, L. (2021). Evidence from a blended remote learning intervention in Greek small rural primary schools. Journal of Applied Learning & Teaching, 4(S1), 18-30.

Marczewski, A. (2013). What's the difference between Gamification and SeriousGames

Mayer, R. (2009). Multimedia Learning (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. (2017). Using multimedia for e-learning. Journal of Computer Assisted Learning,33,403–423.

Mikropoulos, T. A. (Ed.). (2018). Research on e-learning and ICT in education: technological, pedagogical and instructional perspectives. Springer.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Belmont, CA:WadsworthPublishingCompany.

Nix, J. (2005). The Development of Mobile Learning for Smartphones. Paper presented at IADISMobile Learning 2005. Retrieved June 30, 2008.

Orphanidou, Y., Efthymiou, L., & Panayiotou, G. (2024). Cultural heritage for sustainable education amidst digitalisation. Sustainability, 16(4), 1540.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., &Zaranis, N. (2018). The effectiveness of computer and tablet assisted intervention in early childhood students' understanding of numbers. An empirical study conducted in Greece. Education and Information Technologies, 23(5), 1849-1871.

Papadopoulou, A., Mystakidis, S., &Tsinakos, A. (2024). Immersive storytelling in social virtual reality for human-centered learning about sensitive historical events. Information, 15(5), 244.

Psomadaki, O. I., Dimoulas, C. A., Kalliris, G. M., & Paschalidis, G. (2019). Digital storytelling and audience engagement in cultural heritage management: A collaborative model based on the Digital City of Thessaloniki. Journal of Cultural Heritage, 36, 12-22.

Rittel, J., 2017. Actionbound at School: An Introduction to Library Use with Apps & Co.SchoolLibrariesWorldwide, 23(2), p.29.

Roschelle, J. (2003). Unlocking the learning value of wireless mobile devices. Journal ofComputer Assisted Learning, 19(3), 260-272.

Rosenberg, M.J. (2001) E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the DigitalAge. McGraw-Hill, New York.

Sylaiou, S., Dafiotis, P., Antoniou, A., Pavlidis, G., & Evangelidis, K. (2025). Unlocking digital heritage: Empowering older adults through extended reality in wellbeing, inclusion and learning. Heritage, 8(5), 146.

Trifonova A., Ronchetti M. (2004). A General Architecture for MLearning. International Journalof Digital Contents, Vol. 2, No. 1, Special issue on «Digital Learning-TeachingEnvironments and Contents».

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychologicalprocesses. Cambridge, MA: Harvard University Press.

West, R. E., Waddoups, G. L., & Graham, C. R. (2007). Understanding the experiences ofinstructors as they adopt a course management system. Educational TechnologyResearch and Development, 55(1), (pp. 1–26).

Tanaka, J.W., Wolf, J.M., Klaiman, C., Koenig, K., Cockburn, J., Herlihy, L., Brown, C.,Stahl, S., Kaiser, M.D., Schultz, R.T. (2010). Using computerized games to teach facerecognition skills to children with autism spectrum disorder: the Let's Face It! program. TheJournal of Child Psychology and Psychiatry, 51(8),pp. 944-95.

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση απόΑπόσταση. Στο Α. Λιοναράκης, Γ. Κουστουράκης, Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Π.Αναστασιάδης, R. Fay, M. Hill, R. Dr Marta, Ανοικτή και εξ Αποστάσεως ΕκπαίδευσηΣτοιχεία Θεωρίας και Πράξης (σσ. 108-150). Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής–Πολυμορφικής–Μάθησης Κοινωνικο-Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο: Αναστασιάδης, Π.(Επ.). Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10(1), 5-32.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13(1), 88-128.

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(2), 20-48.

Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.). (2018). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο ΣύγχρονοΣχολείο. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε - Ε.Δ.Ι.Β.Ε.Α.

Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών τηςΘεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για τον ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ.

Αναστασιάδης, Π., & Κωτσίδης, Κ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(1Α).

Αναστασιάδης, Π., Βαρθαλίτης, Λ., & Κοτρώνης, Δ. (2019). Ο Οδυσσέας στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου: Ένα χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 604-615.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.),Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και ΤεχνολογικέςΕφαρμογές. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ. & Μαυροειδής, Η. (2007). Το ηλεκτρονικό κείμενο στηνΑνοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Open Education-The Journal for open andDistance Education and Educational Technology, 6, 30-42.

Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(2Α).

Κίτσιου, Π. (2017). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της Ιστορίαςστην Κυπριακή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αποθετήριο Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου(Μεταπτυχιακή διατριβή).

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών τηςΠληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Κουτρομάνος, Γ., & Μπουντέκας, Κ. (2020). Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε αρχαιολογικό χώρο. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 13(1/2), 63-81.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση:Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. ΣτοΑ. Λιοναράκης (Επιμ.), Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξαποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητατης πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Ανοικτή και εξαποστάσεως εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης (σσ. 7–41). Αθήνα.

Μανούσου, Ε. (2009). Σχεδιασμός και Δημιουργία Παιδαγωγικού Υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Διαδραστικές Τηλεδιασκέψεις. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 629-634.

Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Α.-Μ. (2020). Τα είδη, ο ρόλος και οι βασικές αρχές τουεκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Εισήγηση στηνΕπιστημονική Τηλεημερίδα «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και ΣχολικήΠραγματικότητα» (25–26 Απριλίου 2020).

Μικρόπουλος, Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Μ είζον ΠρόγραμμαΕπιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τόμος Α', Αθήνα.

Μίμινου, Α., Σπανάκα, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτησημίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης. (Επίμ.), 7ο Συνέδριο για τηνΑνοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης. 8-10 Νοεμβρίου2013 (τόμ. 7, αρ. 2Α, σσ. 78-90). Αθήνα, ΕΑΠ & Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & ΕξΑποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μπερδούσης, Ι. (2014). Αξιοποίηση των κινητών υπολογιστικών συσκευών (tablets) στοδημοτικό σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης (Doctora ldissertation).

Μυρογιάννη, Ε. (2002). 10 μικροί διάλογοι για ένα μουσείο. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Νικολάκη, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 9(1), 19-31.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). Η τεχνολογία ως εργαλείο μάθησης και σκέψης. ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση, 41, (σσ.169–192).

Σοφός, Α. (2015). Η θεωρία και πράξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σπανακά, Α.-Κ., & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας ΕκπαιδευτικούΥλικού.Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,9(6Β), 121-123.

Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014α). Η ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στοΣυνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ωςδεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ – Επίπεδο Β2. στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης& Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση,Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΤΠΕ. Ρέθυμνο, 980- 988.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοίσχεδιασμοί. Αθήνα: Κριτική.

Ενισχύοντας τη Δημιουργικότητα στην Α/θμια Εκπαίδευση μέσω των ΤΠΕ και της Land Art: Η περίπτωση του Προγράμματος «*Ο Οδυσσέας στη Χώρα του Διαδικτύου*»

Αλεξία Σπανουδάκη,
Νηπιαγωγός, Δρ. ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης,
Επιστ. Συνεργάτιδα ΕΔΙΒΕΑ
Παναγιώτης Αναστασιάδης,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης,
Επιστ. Υπεύθυνος ΕΔΙΒΕΑ
Λάμπρος Καρβούνης,
Δρ. ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης Ρεθύμνου,
Ελευθέριος Κουμής
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MEd in eLearning

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα βασικά ευρήματα ερευνητικής μελέτης που εξέτασε την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), και ειδικότερα της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης, σε συνδυασμό με το καλλιτεχνικό κίνημα της Land Art, με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικότητας μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου. Η μελέτη υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, μέσα από το σχέδιο εργασίας «Ο Οδυσσέας στη Χώρα του Διαδικτύου». Στην έρευνα συμμετείχαν 49 μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης δύο Δημοτικών Σχολείων της Κρήτης και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί τους. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε μικτή μεθοδολογία, με στοιχεία έρευνας δράσης, το εργαλείο Torrance Test of Creative Thinking (TTCT-Figural) για τη μέτρηση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θετική μεταβολή στον δείκτη δημιουργικότητας των μαθητών/τριών και στα δύο σχολεία μετά την ολοκλήρωση των τηλεδιασκέψεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη σύζευξη ΤΠΕ και Land Art ως πρωτότυπη, ευέλικτη και αλληλοσυμπληρωματική παιδαγωγική προσέγγιση.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργικότητα, Land Art, ΤΠΕ, διαδραστική τηλεδιάσκεψη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα αποτελεί μία από τις πλέον κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα και συνιστά κεντρικό στόχο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης. Ωστόσο, η ενίσχυσή της στη σχολική τάξη προϋποθέτει τον σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης που συνδυάζουν τη βιωματική επαφή με τον φυσικό κόσμο με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα μιας παιδαγωγικής

παρέμβασης που αξιοποίησε τη Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη και το καλλιτεχνικό κίνημα της Land Art, με στόχο την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου.

Γενικός σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιοριστεί η επίδραση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, και ειδικότερα της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης, στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, η εργασία επιχείρησε να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ενισχύεται η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών μέσα από τη Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη και το εργαλείο ψηφιακής αφήγησης Bookcreator;
- Πώς συνδέονται το φυσικό περιβάλλον (Land Art) με το διαδικτυακό περιβάλλον (ΤΠΕ);
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σχετικά με την αξιοποίηση της Land Art;

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια ευρεία και πολύπλοκη έννοια, η οποία δεν έχει καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό (Reisman, 2012· Ξανθάκου, 1998). Σύμφωνα με τον Guilford, η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, ενώ κατά τον Torrance συνιστά την ικανότητα ευαισθησίας στα προβλήματα και παραγωγής νέων και χρήσιμων ιδεών. Πρόκειται, επιπλέον, για μια ικανότητα που μπορεί να διδαχθεί στον καθένα μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες (Tangaard, 2013), ενώ η μελέτη της απασχολεί ερευνητές από διαφορετικές χώρες, ηπείρους και επιστημονικά πεδία (Kaufman & Sternberg, 2006).

2.2. Land Art

Η Land Art αποτελεί καλλιτεχνικό κίνημα που συνδέει το φυσικό τοπίο με την τέχνη, αντλώντας το έργο τέχνης απευθείας από τη φύση. Μπορεί να πραγματοποιηθεί από οποιονδήποτε, μέσω του συνδυασμού υλικών που βρίσκονται στο φυσικό περιβάλλον, όπως φύλλα, κλαδιά, πέτρες, βότσαλα, χώμα, άμμος και κοχύλια (Andrews, 2006· Adams & Chisholm, 1999).

2.3. ΤΠΕ και δημιουργικότητα

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) συνιστούν βασικό ευστάθιο της μαθησιακής διαδικασίας (Τζιμογιάννης, 2019) και μπορούν να επιφέρουν ουσιαστική αλλαγή στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Wong & Li, 2011). Παράλληλα, οι ΤΠΕ είναι διαθέσιμες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στον φυσικό χώρο, αλλά μπορούν επίσης να παρέχουν περιβάλλοντα για δημιουργικές δραστηριότητες (Νικολοπούλου & Σάλτα, χ.χ.). Η τέχνη αποτελεί κατεξοχήν δημιουργική εμπειρία (Λενακάκης & Τσιπούρας, 2014) και η αισθητική εμπειρία συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης (Κόκκος, 2009). Η δημιουργικότητα προάγεται μέσω των ευκαιριών που δίνει η πρόσβαση στις ΤΠΕ (Νικολοπούλου, 2018· Νικολοπούλου & Σάλτα, χ.χ.), ενώ στις δημιουργικές δραστηριότητες με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να εμπεριέχονται η ανάπτυξη ιδεών, η συνεργασία και η επικοινωνία (Νικολοπούλου, 2018· Νικολοπούλου & Σάλτα, χ.χ.).

3. Το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» και το σχέδιο εργασίας «*Ο Οδυσσέας στη Χώρα του Διαδικτύου*»

Το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» συστάθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Παναγιώτη Αναστασιάδη (Καρβούνης, 2018), και βασίζεται σε μια σταδιακή μεθοδολογία τεσσάρων Διαδραστικών Τηλεδιασκέψεων (Anastasiades, 2003· 2007· 2009): (α) εισαγωγικές δραστηριότητες και γνωριμία των τάξεων, (β) εικονική τάξη, (γ) συνεργασία ομάδων από απόσταση και (δ) διαδραστική παρουσίαση αποτελεσμάτων και διάλογος-επιχειρηματολογία.

Στο πλαίσιο του προγράμματος «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2019», τα δύο συνεργαζόμενα σχολεία υλοποίησαν το σχέδιο εργασίας «*Ο Οδυσσέας στη Χώρα του Διαδικτύου*», με γενικότερο σκοπό την κατανόηση των κινδύνων του διαδικτύου και την ασφαλή χρήση του, μέσα από ερευνητική διάθεση, κριτική και δημιουργική σκέψη. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε υποομάδες γύρω από τέσσερις θεματικές ενότητες: εθισμός στο διαδίκτυο, εκφοβισμός, ηλεκτρονική εξαπάτηση και αποπλάνηση. Ανάμεσα στην 3η και την 4η τηλεδιάσκεψη, οι μαθητές/τριες βγήκαν σε εξωτερικό χώρο, παρατήρησαν και κατέγραψαν τα φυσικά υλικά του περιβάλλοντός τους, συνέλεξαν ατομικά φυσικά υλικά και δημιούργησαν δικά τους έργα τέχνης. Επιστρέφοντας στο σχολείο, δημιούργησαν τις σκηνές των σεναρίων τους αξιοποιώντας τα υλικά αυτά (οπτικοποίηση μέσω Land Art) και προχώρησαν σε ψηφιακή αφήγηση μέσω του εργαλείου Bookcreator.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 49 μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης δύο Δημοτικών Σχολείων της Κρήτης και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί τους. Αξιοποιήθηκε μικτή ερευνητική μεθοδολογία, με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών και στοιχεία έρευνας δράσης (action research). Για τη μέτρηση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών χορηγήθηκε το Torrance Test of Creative Thinking (TTCT-Figural), τόσο πριν (Form A) όσο και μετά (Form B) την παρέμβαση. Το TTCT-Figural περιλαμβάνει τρεις δραστηριότητες —κατασκευή εικόνας, ολοκλήρωση εικόνας και επαναλαμβανόμενες γραμμές ή κύκλους— και αξιολογεί πέντε παραμέτρους ή «δημιουργικές δυνάμεις»: ευχέρεια (fluency), πρωτοτυπία (originality), επεξεργασία (elaboration), περίληψη τίτλων (abstractness of titles) και αντίσταση στο πρόωρο κλείσιμο (resistance to premature closure) (Torrance et al., 2008). Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με την αξιοποίηση της Land Art στη διδακτική διαδικασία.

5. Αποτελέσματα

5.1. Ποσοτικά αποτελέσματα: Δείκτης Δημιουργικότητας και επιμέρους υποκλίμακες

Ο δείκτης δημιουργικότητας (Creativity Index) των μαθητών/τριών παρουσίασε αύξηση από τη Form A στη Form B και στα δύο σχολεία: στο πρώτο σχολείο ο δείκτης αυξήθηκε από 89,92 σε 96,54, ενώ στο δεύτερο σχολείο από 103,95 σε 108,95. Στο σύνολο του δείγματος, ο μέσος δείκτης δημιουργικότητας ανήλθε από 96,12 σε 102,02, καταδεικνύοντας θετική μεταβολή στα επίπεδα δημιουργικότητας των μαθητών/τριών μετά την ολοκλήρωση των διαδραστικών τηλεδιασκέψεων και της παρέμβασης με Land Art.

Πέρα από τον συνολικό δείκτη, εξετάστηκε και η μεταβολή στις επιμέρους υποκλίμακες του TTCT-Figural. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD), πριν και μετά την παρέμβαση, για το σύνολο του δείγματος (N=43).

Υποκλίμακα TTCT-Figural	*Form A M (SD)*	*Form B M (SD)*	*p*
Ευχέρεια (Fluency)	*21,95 (8,39)*	*23,30 (8,97)*	*,473*
Πρωτοτυπία (Originality)	*10,77 (5,14)*	*11,37 (8,86)*	*,700*
Επεξεργασία (Elaboration)	*10,02 (7,81)*	*8,00 (2,74)*	*,113*
Αντίσταση στο Πρόωρο Κλείσιμο	*8,56 (3,85)*	*9,74 (4,16)*	*,174*
Λίστα Ελέγχου Δημιουργικών Δυνατοτήτων	*5,35 (3,39)*	*7,91 (2,63)*	*,000***

*Πίνακας 1: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD, σε παρένθεση) ανά υποκλίμακα του TTCT-Figural, Form A προς Form B (N=43). **p<,001*

Η μόνη υποκλίμακα με στατιστικά σημαντική μεταβολή στο σύνολο του δείγματος ήταν η Λίστα Ελέγχου Δημιουργικών Δυνατοτήτων (Checklist of Creative Strengths, p<,001). Το εύρημα αυτό ήταν συνεπές και στα δύο σχολεία ξεχωριστά (Σχολείο 1: 5,25→7,58, p=,005· Σχολείο 2: 5,47→8,32, p=,015), γεγονός που το καθιστά το πλέον σταθερό και αξιόπιστο αποτέλεσμα της έρευνας. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές, αλλά αντίθετης κατεύθυνσης, μεταβολές ανά σχολείο, οι οποίες πιθανόν εξηγούν την απουσία σημαντικότητας στο συνολικό δείγμα: η Επεξεργασία (Elaboration) αυξήθηκε σημαντικά στο πρώτο σχολείο (5,21→6,67, p=,031), ενώ μειώθηκε στο δεύτερο (16,11→9,68)· αντίστροφα, η Αντίσταση στο Πρόωρο Κλείσιμο αυξήθηκε σημαντικά μόνο στο δεύτερο σχολείο (7,16→11,53, p=,001). Η Περίληψη Τίτλων (Abstractness of Titles) μειώθηκε και στα δύο σχολεία (Σχολείο 1: 5,67→3,29, p=,015· Σχολείο 2: 8,68→6,37), ενώ στην Ευχέρεια και την Πρωτοτυπία δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές.

Συμπληρωματικά, η κατάταξη των μαθητών/τριών βάσει του εθνικού εκατοστημορίου ηλικίας (National Age Percentile) του Δείκτη Δημιουργικότητας κατέδειξε μετατόπιση προς τα υψηλότερα επίπεδα επίδοσης: το ποσοστό των μαθητών/τριών με βαθμολογία ίση ή μεγαλύτερη του εθνικού μέσου όρου (≥51ο εκατοστημόριο) αυξήθηκε από 16,3% (7 στους 43) κατά τη Form A σε 27,9% (12 στους 43) κατά τη Form B.

5.2. Ποιοτικά αποτελέσματα: απόψεις εκπαιδευτικών

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους τέσσερις εκπαιδευτικούς ανέδειξαν ομόφωνα θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση της Land Art στο πλαίσιο των τηλεδιασκέψεων. Ως προς τη γενική αποτίμηση, η διαδικασία χαρακτηρίστηκε δημιουργική, ευχάριστη και ενθουσιώδης, ενώ καλλιέργησε τη φαντασία και την ομαδικότητα των μαθητών/τριών. Ως προς τον βαθμό δυσκολίας, και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η εφαρμογή της Land Art δεν παρουσίασε ιδιαίτερη δυσκολία ούτε για τους μαθητές/τριες ούτε για τους ίδιους, περιγράφοντάς την ως εύκολη, απλή και ανάλογη των δυνατοτήτων των παιδιών. Ερωτηθέντες για τη συμβατότητα της προσέγγισης με τους στόχους του προγράμματος «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν επίσης ομόφωνα θετικά, επισημαίνοντας ότι η Land Art ενέπλεξε τους μαθητές/τριες σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης, συνδύασε την επαφή με τα φυσικά υλικά με τη χρήση των ΤΠΕ, και ενίσχυσε την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια και τη φαντασία τους.

Σε σχέση με τα ψηφιακά εργαλεία, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσα από τη χρήση ΤΠΕ, τη μετατροπή του στατικού υλικού σε «ζωντανές» ιστορίες μέσω του Bookcreator, την προσθήκη πολυμεσικών στοιχείων (κείμενο, λεζάντες, ψηφιακά στοιχεία) και την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος τόσο κατά την παραγωγή όσο και κατά την παρουσίαση των έργων. Συνολικά, η σύζευξη ΤΠΕ και Land Art αξιολογήθηκε ως πρωτότυπη, έξυπνη και αλληλοσυμπληρωματική

παιδαγωγική προσέγγιση, ενώ η αποδοχή από την πλευρά των μαθητών/τριών ήταν θετική, θερμή και ενθουσιώδης.

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης, σε συνδυασμό με ψηφιακά εργαλεία όπως το Bookcreator, ενίσχυσε τεκμηριωμένα τα επίπεδα δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, με τη Λίστα Ελέγχου Δημιουργικών Δυνατοτήτων να καταγράφει τη σταθερότερη και στατιστικά ισχυρότερη μεταβολή σε αμφότερα τα σχολεία, συμβάλλοντας παράλληλα στη μετατροπή στατικού υλικού σε ολοκληρωμένες ψηφιακές αφηγήσεις και στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος στην τάξη. Η σύζευξη ΤΠΕ και Land Art αναδείχθηκε ως μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση, η οποία λειτούργησε ως αποτελεσματικός καταλύτης για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας του μαθητικού πληθυσμού, συνδέοντας ουσιαστικά το φυσικό με το ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Συνολικά, το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2019» και το σχέδιο εργασίας «*Ο Οδυσσέας στη Χώρα του Διαδικτύου*» κρίθηκαν πλήρως εναρμονισμένα με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ έτυχαν θετικής και ενθουσιώδους αποδοχής από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ως προτάσεις για μελλοντική έρευνα, προτείνονται η διεύρυνση του δείγματος σε πανελλήνια κλίμακα με πιο αντιπροσωπευτική σύνθεση, η αξιοποίηση συμπληρωματικών εργαλείων μέτρησης (π.χ. TTCT-Verbal Form), η μελέτη της δημιουργικότητας σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, η ανάλυση της εκδήλωσης της δημιουργικότητας σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Μαθηματικά, Φυσική), καθώς και η ενσωμάτωση νέων τεχνικών, όπως το animation, το θεατρικό παιχνίδι, η φωτογραφία και το παιχνίδι ρόλων, σε συνδυασμό με εναλλακτικά εργαλεία ψηφιακής αφήγησης πέραν του Bookcreator.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, E., & Chisholm, T. (1999). Art, design and environment: A programme for teacher education. *Journal of Art & Design Education*, 18 (3), 327–335. https://doi.org/10.1111/1468-5949.00190

Anastasiades, P. S. (2003). Distance learning in elementary schools in Cyprus: The evaluation methodology and results. *Computers & Education*, 40 (1), 17–40. https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00077-5

Anastasiades, P. (2006). Interactive videoconferencing in K-12 education: "ODUSSEAS 2000–2004" a case study in elementary schools in Greece and Cyprus. In *Proceedings of the DIVERSE 2006: 6th International Conference on Video and Videoconferencing in Education* (pp. 1–6). Glasgow Caledonian University.

Anastasiades, P. S. (2009). *Interactive videoconferencing and collaborative distance learning for K-12 students and teachers: Theory and practice*. Nova Science Publishers.

Andrews, M. (Ed.). (2006). *Land art: A cultural ecology handbook*. RSA & Arts Council England.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.

Reisman, F. K. (2012). *Creativity in business*. KIE Publications.

Tanggaard, L. (2013). The sociomaterial nature of creativity. *Culture & Psychology*, 19 (3), 401–411. https://doi.org/10.1177/1354067X13491512

Torrance, E. P. (2008). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual, Figural (Streamlined) Forms A & B*. Scholastic Testing Service.

Wong, E. M., & Li, S. C. (2011). Framing leadership for ICT adoption in schools in Hong Kong: An exploratory study. *Computers & Education*, 57(2), 1578–1585. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.002

Καρβούνης, Λ. (2018). *Το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ»: Νέες τεχνολογίες & δημιουργικότητα στο σύγχρονο σχολείο* [διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Μεταίχμιο.

Λενακάκης, Α., & Τσιπούρας, Σ. (2014). *Τέχνη και δημιουργικότητα στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Επίκεντρο.

Νικολοπούλου, Κ. (2018). ΤΠΕ και δημιουργικότητα στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Στο Α. Κωστάλας (Επιμ.), *Πρακτικά 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στην Εκπαίδευση* (σσ. 45–52).

Νικολοπούλου, Κ., & Σάλτα, Κ. (2019). ΤΠΕ και δημιουργικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 12 (1), 23–38.

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *ΤΠΕ και εκπαίδευση: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κριτική.

Η εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης και οι μελλοντικές προοπτικές στην Εκπαίδευση

Χαρά Καρύδη,
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Γεώργιος Κουκάκης
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έχει εξελιχθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια επηρεάζοντας πολλούς τομείς της κοινωνίας και της οικονομίας ενώ έχει αρχίσει να εισχωρεί και στον τομέα της εκπαίδευσης. Αναμένονται σημαντικές μελλοντικές εξελίξεις στην ΤΝ για την εκπαίδευση, όπως η χρήση της για την ανάπτυξη διαδραστικών και προσαρμοστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, η δυνατότητα προγνωστικών αναλύσεων για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η ενσωμάτωσή της σε εκπαιδευτικά συστήματα που θα ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Η ΤΝ μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες όπως την εξατομικευμένη μάθηση, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και τον ρυθμό διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον, μπορεί να διευκολύνει την απομακρυσμένη εκπαίδευση και να προσφέρει προσβάσιμη μάθηση για όλους, ανεξαρτήτως τοποθεσίας ή κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση των μαθητών και στην παροχή ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο.

Οι μελλοντικές προοπτικές της ΤΝ στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τη δημιουργία έξυπνων τάξεων, όπου η τεχνολογία θα ενσωματώνεται πλήρως στη διαδικασία μάθησης. Συστήματα ΤΝ, όπως οι προσωπικοί ψηφιακοί βοηθοί, τα έξυπνα συστήματα αξιολόγησης και τα εργαλεία ανάλυσης δεδομένων, μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης, εντοπίζοντας τις αδυναμίες των μαθητών και προσφέροντας προσαρμοσμένα μαθήματα. Επιπλέον, η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση απαιτεί προσεκτική προσέγγιση όσον αφορά την ηθική, την προστασία των δεδομένων και την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων. Η τεχνητή νοημοσύνη φαίνεται να έχει τεράστιες δυνατότητες να μεταμορφώσει την εκπαίδευση, καθιστώντας τη εξατομικευμένη, πιο προσιτή, αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε ορισμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές ΤΝ οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις Κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, μέθοδος διδασκαλίας, εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει εξελιχθεί ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζοντας διαφορετικούς τομείς της ζωής μας, όπως η βιομηχανία, η υγειονομική περίθαλψη και, φυσικά, η εκπαίδευση. Η εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) και οι μελλοντικές προοπτικές στην εκπαίδευση αποτελούν ένα από τα πιο συναρπαστικά και επαναστατικά θέματα της σύγχρονης εποχής. Η ΤΝ έχει ήδη αρχίσει να επηρεάζει και

να μετασχηματίζει τον τρόπο που μαθαίνουμε και διδάσκουμε, με τις εξελίξεις αυτές να προμηνύουν ένα εντελώς νέο τοπίο στην εκπαίδευση τα επόμενα χρόνια. Από την απλή αυτοματοποίηση καθημερινών εργασιών μέχρι την εφαρμογή σύνθετων αλγόριθμων μηχανικής μάθησης, η ΤΝ έχει αναμορφώσει τον τρόπο που διδάσκουμε και μαθαίνουμε. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναλύσει την εξέλιξη της ΤΝ στην εκπαίδευση και να εξετάσει τις μελλοντικές προοπτικές της.

1.1. Ιστορική Αναδρομή

Σύμφωνα με τους Γεωργίου & Κούρτη (2022) η έννοια της τεχνητής νοημοσύνης ξεκίνησε να αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1950. Οι πρώτες εφαρμογές ήταν περιορισμένες και αφορούσαν κυρίως σε απλές διαδικασίες, όπως οι λογικοί αλγόριθμοι και οι αυτόματοι μεταφραστές. Στην εκπαίδευση, οι πρώτες μορφές ΤΝ εστιάζονταν σε υπολογιστικά συστήματα που μπορούσαν να παρέχουν ατομική διδασκαλία και προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

1.2. Οι Πρώτες Εφαρμογές της ΤΝ

Με την πρόοδο της τεχνολογίας και τη συλλογή τεράστιων ποσοτήτων δεδομένων, η μηχανική μάθηση - ένας υποτομέας της ΤΝ - άρχισε να εμφανίζεται τη δεκαετία του 1990. (Goodfellow, Bengio&Courville, 2016). Στην εκπαίδευση, αυτό επέτρεψε τη δημιουργία προσαρμοσμένων πλατφορμών μάθησης, οι οποίες προσαρμόζουν το περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή. Πλατφόρμες όπως το KhanAcademy και τα εργαλεία αξιολόγησης βασίζονται σε αλγόριθμους που προσαρμόζουν την εκπαιδευτική εμπειρία (Γεωργίου & Κούρτης, 2022).

2. Η σημερινή κατάσταση της ΤΝ στην Εκπαίδευση

Σήμερα, η ΤΝ έχει εισέλθει σε διάφορες μορφές εκπαίδευσης: από έξυπνους βοηθούς με τη μορφή chatbot που απαντούν σε ερωτήσεις μαθητών, μέχρι συστήματα που χρησιμοποιούν ανάλυση δεδομένων για την πρόβλεψη μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, η χρήση εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας προσφέρει μια εντελώς νέα διάσταση στην εκπαίδευση (Domingos, 2015). Ένας από τους πιο προφανείς τομείς που επηρεάζεται από την ΤΝ είναι η προσαρμοσμένη μάθηση.Οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούν ΤΝ μπορούν να ανιχνεύσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών και να προτείνουν προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά υλικά. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει την κατανόηση του υλικού, αλλά και βοηθά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι εφαρμογές ΤΝ μπορούν να βελτιώσουν την πρώιμη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Μέσω της ανάλυσης δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τους μαθητέςπου ενδέχεται να χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη και να σχεδιάσουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης (Μαρκάτος, 2020).

Η ΤΝ επιτρέπει την ανάπτυξη συστημάτων που προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Μέσω αλγορίθμων μάθησης, τα συστήματα αυτά μπορούν να αναλύουν τις επιδόσεις του μαθητή και να προσαρμόζουν τα μαθήματα και τις ασκήσεις έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες του ατόμου, ενισχύοντας τη μάθηση. Η ΤΝ επιτρέπει τη συγκέντρωση και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων για την απόδοση των μαθητών. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους και να αναγνωρίζουν τα σημεία που χρειάζονται ενίσχυση, βοηθώντας στην καλύτερη κατανόηση των μαθητών (Tegmark, 2017). Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των μαθητών, κάτι που μειώνει το φόρτο των δασκάλων και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές. Ειδικά σε μεγάλες τάξεις, η ΤΝ βοηθά στην αποτελεσματική αξιολόγηση χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση (Μαρκάτος, 2020).

2.1. Εκπαιδευτικοί βοηθοί και διαδραστικά εργαλεία μάθησης

Η ανάπτυξη ψηφιακών εκπαιδευτικών βοηθών έχει καταστεί δυνατή χάρη στην ΤΝ. Αυτοί οι βοηθοί μπορούν να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές σε πραγματικό χρόνο, παρέχοντας πληροφορίες και καθοδήγηση. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα διαθέσιμοι. Εικονικοί δάσκαλοι ή ψηφιακοί βοηθοί, που χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη, μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένες διευκρινίσεις και υποστήριξη στους μαθητές όλο το 24ωρο, ενώ παράλληλα βελτιώνουν την επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αντικατασταθεί πλήρως από την ΤΝ. Ηανθρώπινη επαφή και η αλληλεπίδραση είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη κοινωνικώνδεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης. Η αποτελεσματική εκπαίδευση απαιτεί μιαισορροπία μεταξύ ψηφιακών εργαλείων και παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Βαρδάκης, 2021).

Τελευταία η ΤΝ χρησιμοποιείται για τη δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών και διαδραστικών εφαρμογών που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να αφομοιώνουν γνώσεις με πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Η εφαρμογή τέτοιων τεχνικών μπορεί να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση σε αναπτυσσόμενες περιοχές, παρέχοντας πρόσβαση σε μαθήματα και εκπαιδευτικά υλικά μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Οι μαθητές σε περιοχές με περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους θα μπορούν να εκπαιδεύονται μέσω ψηφιακών εργαλείων (Βαρδάκης, 2021).

2.2. Περιορισμοί και επιπτώσεις

Παρά τα οφέλη, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει ερωτήματα και προκλήσεις. Η διάχυση των τεχνολογιών ΤΝ δεν είναι ομοιόμορφη, και σε πολλές περιοχές του κόσμου η πρόσβαση σε αυτές τις τεχνολογίες μπορεί να είναι περιορισμένη. Οι δάσκαλοι χρειάζονται εκπαίδευση και υποστήριξη για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες ΤΝ στη διδασκαλία τους. Η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα των δεδομένων των μαθητών και την ηθική χρήση αυτών των πληροφοριών. Η συλλογή και ανάλυση προσωπικών δεδομένων απαιτεί αυστηρές ρυθμίσεις για να διασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες των μαθητών παραμένουν ασφαλείς. Η τεχνητή νοημοσύνη έχει τεράστιες δυνατότητες να αλλάξει την εκπαίδευση, και οι μελλοντικές εξελίξεις θα εξαρτηθούν από το πώς οι κοινωνίες και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα προσαρμοστούν στις νέες τεχνολογίες και προκλήσεις. Η εξατομίκευση της μάθησης μέσω ΤΝ μπορεί να δημιουργήσει πίεση στους μαθητές, καθώς αυτοί συγκρίνονται με τις επιδόσεις τους και άλλων. Αυτός ο ανταγωνισμός μπορεί να οδηγήσει σε άγχος και ανασφάλεια, επηρεάζοντας την ψυχολογική τους ευεξία (Russell&Norvig, 2020).

3. Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης για Εκπαιδευτικούς

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) έχει γίνει ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της AI, οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε μια πληθώρα εφαρμογών και εργαλείων που διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακολουθούν μερικά από τα κορυφαία εργαλεία και εφαρμογές AI που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσω εξ αποστάσεως σεμιναρίων στην τεχνητή νοημοσύνη.

- ChatGPT

Το ChatGPT είναι ένα προηγμένο εργαλείο AI που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία περιλήψεων, σχεδίων μαθημάτων και φύλλων εργασίας. Μπορεί να διορθώνει ασκήσεις, να δημιουργεί κουίζ και να βοηθά στη σύνταξη ακαδημαϊκών εργασιών.

- Turnitin

  Το Turnitin είναι μια εφαρμογή ανίχνευσης λογοκλοπής που χρησιμοποιεί AI για την ανάλυση και την αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών. Παρέχει λεπτομερείς αναφορές για την αυθεντικότητα των κειμένων, καθιστώντας τη διαδικασία αξιολόγησης πιο αξιόπιστη.

- Duolingo

  Το Duolingo είναι μια δημοφιλής πλατφόρμα εκμάθησης γλωσσών που χρησιμοποιεί AI για την εξατομίκευση των μαθημάτων. Βοηθά τους μαθητές να μάθουν νέες γλώσσες μέσα από διαδραστικά παιχνίδια και ασκήσεις, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση.

- Photomath

  Το Photomath επιτρέπει στους μαθητές να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα σαρώνοντας τα με το κινητό τους. Η AI παρέχει λεπτομερείς λύσεις και εξηγήσεις βήμα προς βήμα, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα μαθηματικά.

- StableDiffusion

  Το StableDiffusion βοηθά στη δημιουργία και επεξεργασία εικόνων με τη χρήση AI. Είναι εξαιρετικό για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και τη μετατροπή κειμένων σε οπτικές αναπαραστάσεις.

- MagicSchool AI

  Αυτό το εργαλείο παρέχει μια σειρά από λειτουργίες για τη διευκόλυνση του σχεδιασμού διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν σχέδια μαθημάτων, ομαδικές εργασίες και project-basedlearning (PBL) δραστηριότητες με τη βοήθεια της AI.

- Grammarly

  Το Grammarly χρησιμοποιεί την AI για να βελτιώνει τη γραφή των μαθητών. Προσφέρει ανατροφοδότηση για γραμματική, σύνταξη και στυλ, βοηθώντας τους μαθητές να γράφουν πιο καθαρά και αποτελεσματικά.

- Clipdrop

  Η πλατφόρμα Clipdrop βοηθά στην επεξεργασία εικόνων και στην απομόνωση αντικειμένων από το φόντο τους. Αυτή η AI εφαρμογή είναι ιδανική για τη δημιουργία προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών και τη βελτίωση της οπτικής απεικόνισης.

- Quizizz

  Το Quizizz είναι μια πλατφόρμα δημιουργίας κουίζ που χρησιμοποιεί AI για να κάνει τη μάθηση πιο διαδραστική. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να μοιράζονται κουίζ για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών σε πραγματικό χρόνο.

- Perplexity

Το Perplexity είναι μια εφαρμογή AI που βελτιώνει τα ερευνητικά projects, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να ανακαλύπτουν πληροφορίες και να αναπτύσσουν τη γνώση τους με πιο ακριβή και συγκροτημένο τρόπο.

- Gradescope

  Το Gradescope αξιοποιεί την AI για να διευκολύνει τη βαθμολόγηση εργασιών και εξετάσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν αυτό το εργαλείο για να αυτοματοποιήσουν τη διαδικασία αξιολόγησης, εξοικονομώντας χρόνο και βελτιώνοντας την ακρίβεια.

- MathGPTPro

  Το MathGPTPro προσφέρει έναν AI εκπαιδευτή μαθηματικών που επιλύει προβλήματα μέσω φωτογραφιών ή κειμένου με ακρίβεια 90%. Είναι ιδανικό για την υποστήριξη μαθητών σε προηγμένα μαθηματικά θέματα.

(Βαρδάκης, 2021)

3.1. Μελλοντικές Προοπτικές

Η τάση της εκπαίδευσης προς υβριδικά μοντέλα που συνδυάζουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με την ΤΝ είναι ανερχόμενη (Bostrom, 2014). Αυτά τα μοντέλα θα επιτρέψουν στους μαθητές να έχουν περισσότερες επιλογές και μεγαλύτερη ευελιξία στην εκπαίδευσή τους. Η εκπαίδευση θα καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές για το μέλλον της εργασίας, που θα περιλαμβάνει υψηλότερη εξάρτηση από τη ΤΝ και τις σχετικές τεχνολογίες. Οι μαθητές του μέλλοντος θα χρειαστούν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία, δεξιότητες που θα ενισχυθούν με τη βοήθεια της ΤΝ. Η εκπαίδευση θα προσαρμοστεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, προσφέροντας νέες ευκαιρίες και ανάπτυξη σε τομείς όπως η τεχνολογία, η επιστήμη και η ρομποτική. Οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακής γραμματικής και κριτικής σκέψης, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του μέλλοντος (Βαρδάκης, 2021).

4. Συμπεράσματα

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει ήδη αρχίσει να αλλάζει το τοπίο της εκπαίδευσης, και οι προοπτικές των εξελίξεών της είναι συναρπαστικές. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που προκύπτουν, όπως η διαχείριση δεδομένων και η διατήρηση της ανθρώπινης επαφής στη διαδικασία της μάθησης. Όντας προνοητικοί και ενσωματώνοντας την ΤΝ με υπευθυνότητα, μπορούμε να απολαύσουμε τα οφέλη που προσφέρει, διασφαλίζοντας παράλληλα μια ολοκληρωμένη και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους μαθητές. Η τεχνητή νοημοσύνη φέρνει αμέτρητες δυνατότητες στην εκπαίδευση, παρέχοντας εργαλεία που διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτές τις εφαρμογές για να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία και να προσφέρουν εξατομικευμένη μάθηση. Η συνεχής εκπαίδευση στη χρήση αυτών των εργαλείων είναι απαραίτητη για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της AI στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Βαρδάκης, Σ., (2021). Τεχνητήνοημοσύνη: Θεμελιώδειςέννοιες και εφαρμογές. ΕκδόσειςΤζιόλα.

Bostrom, N., (2014). Superintelligence: Paths, dangers, strategies. Oxford University Press.

Γεωργίου, Σ., &Κούρτης, Ι. (2022). Εισαγωγή στηντεχνητήνοημοσύνη. ΕκδόσειςΝέωνΤεχνολογιών.

Domingos, P., (2015). The master algorithm: How the quest for the ultimate learning machine will remake our world. Basic Books.

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep learning. MITPress.

Μαρκάτος, Ν., (2020). Η τεχνητήνοημοσύνη και τομέλλοντου ανθρώπου. ΕκδόσειςΠαπαζήση.

Russell, S., & Norvig, P., (2020). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.

Tegmark, M., (2017). Life 3.0: Being human in the age of artificial intelligence. Penguin Books.

Όταν η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) συναντά την ηθική – Προβληματισμοί και προοπτικές στη σχολική πράξη

Γεωργία Κατσιμίχα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Ed.

Περίληψη

Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) δημιουργεί νέες δυνατότητες, αλλά και σύνθετα ερωτήματα, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα εισήγηση διερευνά τη συνάντηση της τεχνητής νοημοσύνης με την ηθική, αναδεικνύοντας τους προβληματισμούς και τις προοπτικές που προκύπτουν στη σχολική πράξη. Η ανάλυση βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση σύγχρονων μελετών και πρακτικών εφαρμογών της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Αρχικά παρουσιάζονται βασικές εφαρμογές της ΤΝ που αρχίζουν να εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η εξατομίκευση της μάθησης, η αυτόματη αξιολόγηση, η υποστήριξη εκπαιδευτικών αποφάσεων και η χρήση μοντέλων τεχνητής νοημοσύνης από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, αναλύονται τα ηθικά διλήμματα που εγείρονται: ποια είναι τα όρια στη χρήση της ΤΝ από τους μαθητές, πώς διασφαλίζεται η αυθεντικότητα της εργασίας και ο σεβασμός στην ακαδημαϊκή δεοντολογία, και ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή σε αυτό το ψηφιακό τοπίο.

Η εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της ψηφιακής παιδείας και της ηθικής ευαισθητοποίησης στη σχολική μονάδα, τονίζοντας τη σημασία της ψηφιακής παιδείας, της ηθικής ευαισθητοποίησης και της παιδαγωγικής καθοδήγησης. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ανάπτυξη πολιτικών, κανονισμών και κουλτούρας για την υπεύθυνη και κριτική ενσωμάτωση της ΤΝ στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης αποκτά σαφή εικόνα των προκλήσεων, των ηθικών διλημμάτων και των πρακτικών στρατηγικών για την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά:τεχνητή νοημοσύνη, ηθική, ψηφιακή παιδεία, εκπαιδευτική ηγεσία, ακαδημαϊκή δεοντολογία

Εισαγωγή

Η ταχεία εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) επαναπροσδιορίζει ήδη πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής, από την υγεία και την εργασία, μέχρι την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καλούνται να ενσωματώσουν εργαλεία και τεχνολογίες που βασίζονται στην ΤΝ, με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Πλατφόρμες που προσφέρουν αυτόματη ανατροφοδότηση, ψηφιακοί βοηθοί, έξυπνα περιβάλλοντα μάθησης και γενετικοί αλγόριθμοι που προσαρμόζουν το περιεχόμενο στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας είναι μερικές μόνο από τις δυνατότητες που υπόσχεται η νέα αυτή τεχνολογική εποχή.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρείται ουδέτερη ή αποκλειστικά θετική. Όπως κάθε τεχνολογική καινοτομία, έτσι και η τεχνητή νοημοσύνη φέρει εγγενείς κινδύνους και

ηθικά διλήμματα. Η αλγοριθμική προκατάληψη, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών, η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων από μηχανές και η ενδεχόμενη υποβάθμιση της ανθρώπινης σχέσης διδάσκοντα-διδασκομένου είναι μόνο μερικά από τα ζητήματα που τίθενται στο προσκήνιο. Ανακύπτουν συγκεκριμένα ερωτήματα που η εισήγηση επιδιώκει να διερευνήσει: ποια εργαλεία ΤΝ μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία και σε ποιες εκπαιδευτικές αποφάσεις; Ποιες προϋποθέσεις και πιθανά εμπόδια επηρεάζουν την υπεύθυνη χρήση τους; Και πώς διασφαλίζεται ότι η αξιοποίηση της ΤΝ σέβεται παιδαγωγικές, ηθικές και κοινωνικές αρχές;

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στους ηθικούς προβληματισμούς και τις παιδαγωγικές προκλήσεις που ανακύπτουν από τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στη σχολική πράξη, αναλύοντας τάσεις, πρακτικές και προτάσεις για μια υπεύθυνη ενσωμάτωσή της. Σκοπός είναι να αναδείξει την ανάγκη για ολιστική προσέγγιση, που να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις τεχνικές δυνατότητες των εργαλείων ΤΝ, αλλά και τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, την προστασία των μαθητών/τριών και τις αξίες που υπηρετεί η εκπαίδευση, συμβάλλοντας στον δημόσιο διάλογο για την ηθική διάσταση της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολείο.

Ενότητα 1. Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση - τάσεις και πρακτικές

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει αρχίσει να παίζει όλο και πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, φέρνοντας αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται τα μαθήματα, αξιολογούνται οι μαθητές/τριες και υποστηρίζεται η εξατομικευμένη μάθηση. Αν και βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο ενσωμάτωσης στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι εφαρμογές της αυξάνονται με ταχύ ρυθμό, κυρίως σε περιβάλλοντα που ευνοούν την τεχνολογική καινοτομία *(Κοφτερός, 2023).*

1.1. Ορισμός και βασικές κατηγορίες AI στην εκπαίδευση

Η ΤΝ στην εκπαίδευση αναφέρεται στην αξιοποίηση αλγοριθμικών συστημάτων που έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν από δεδομένα, να προβλέπουν συμπεριφορές, να παίρνουν αποφάσεις και να αυτοβελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα συστήματα ΤΝ ενσωματώνονται είτε με τη μορφή εκπαιδευτικών εφαρμογών είτε ως λειτουργίες εντός ψηφιακών πλατφορμών μάθησης *(Καμπουρλάζος, Παπακώστας, 2015).*

Οι βασικές κατηγορίες χρήσης περιλαμβάνουν:

1. Συστήματα εξατομικευμένης μάθησης (adaptive learning systems). Είναι εφαρμογές που προσαρμόζουν το περιεχόμενο, τον ρυθμό ή τις δραστηριότητες στις ανάγκες του κάθε μαθητή, όπως τα "smart tutors".

2. Αυτόματη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Πλατφόρμες που αξιολογούν εργασίες, τεστ ή ακόμα και γραπτά κείμενα με βάση αλγορίθμους μηχανικής μάθησης.

3. Ψηφιακοί βοηθοί και chatbots. Εργαλεία που απαντούν σε ερωτήσεις μαθητών, υποστηρίζουν την κατανόηση περιεχομένου ή οργανώνουν το μαθησιακό πρόγραμμα.

4. Αναλυτική εκπαίδευσης (learning analytics). Συλλογή και ανάλυση μαθησιακών δεδομένων για την κατανόηση της προόδου και των αναγκών των μαθητών/τριών *(Τζήμας, 2024).*

5. Γενετική ΤΝ (generative AI). Εργαλεία όπως το ChatGPT, που υποστηρίζουν τη δημιουργία περιεχομένου, την επεξήγηση εννοιών και την καθοδήγηση μαθητών σε δημιουργικές ή συνθετικές δραστηριότητες *(Τσιάνη, 2024)*.

1.2. Πραγματικές εφαρμογές στην τάξη

Παραδείγματα εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης εμφανίζονται ήδη σε πολλά σχολεία, είτε στο πλαίσιο πιλοτικών προγραμμάτων είτε μέσω ιδιωτικών πρωτοβουλιών. Σε διεθνές επίπεδο, πλατφόρμες όπως το Khan Academy αξιοποιούν εργαλεία ΤΝ για να προσαρμόζουν το μαθησιακό περιεχόμενο στις ανάγκες κάθε μαθητή, ενώ και στην Ελλάδα έχει αρχίσει να εξετάζεται η ενσωμάτωση εργαλείων όπως το ChatGPT ως υποστηρικτικών μέσων για την παραγωγή κειμένων, την κατανόηση ιστορικών γεγονότων ή τη μελέτη λογοτεχνικών έργων *(Καστρινάκη, 2025).*

Ήδη, αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη με ποικίλους τρόπους, όπως για τη δημιουργία εξατομικευμένων ασκήσεων ανά μαθητή, την αυτόματη παραγωγή κουίζ προσαρμοσμένων στο επίπεδο της τάξης, την αξιοποίηση εκπαιδευτικών avatars σε εικονικές παρουσιάσεις ή παιχνίδια ρόλων, αλλά και την καθοδήγηση μαθητών κατά την εκπόνηση εργασιών μέσω γενετικών εργαλείων ΤΝ που υποστηρίζουν τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών και τη σύνταξη περιλήψεων. Με αυτόν τον τρόπο, η ΤΝ αρχίζει να εντάσσεται ουσιαστικά στη διδακτική πράξη, ανοίγοντας νέες προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία *(Αλιβίζος, Κώστας, Σπανός, Τζόρτζογλου, 2025).*

1.3. Οφέλη της χρήσης ΤΝ στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά οφέλη, όταν πραγματοποιείται μεθοδικά και στηρίζεται σε παιδαγωγικές αρχές. Πρώτο και σημαντικότερο πλεονέκτημα αποτελεί η εξατομίκευση της μάθησης, καθώς η ΤΝ επιτρέπει σε κάθε μαθητή και μαθήτρια να προχωρά με βάση τον δικό του ρυθμό, το προσωπικό επίπεδο γνώσεων και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει. Παράλληλα, η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση, δίνοντας στους μαθητές σχόλια σε πραγματικό χρόνο και ενισχύοντας έτσι την ικανότητά τους για μαθησιακή αυτορρύθμιση.

Σημαντικό όφελος προκύπτει και για τον εκπαιδευτικό, καθώς η αυτοματοποίηση επαναλαμβανόμενων ή διοικητικών εργασιών εξοικονομεί πολύτιμο χρόνο, ο οποίος μπορεί να επενδυθεί στη διδασκαλία, τη συνεργασία και την ποιοτική αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Επιπλέον, η ΤΝ συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της προσβασιμότητας: μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικά εμπόδια ενισχύονται μέσα από υποστηρικτικά εργαλεία, όπως αυτόματους μεταφραστές, συστήματα ανάγνωσης φωνής και άλλες τεχνολογικές λύσεις που διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία *(Σοφός, 2025).*

Ενότητα 2. Ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν

Η είσοδος της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολείο δεν είναι απλώς ένα τεχνολογικό γεγονός. Είναι και ένα βαθιά ηθικό και παιδαγωγικό ζήτημα, καθώς επηρεάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και συστήματος, αναδιαμορφώνει τη φύση της μάθησης και εγείρει κρίσιμα ερωτήματα για τις αξίες που διαπερνούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση της ΤΝ, αν και φέρει σημαντικά οφέλη, συνοδεύεται από προβληματισμούς που δεν μπορούν να αγνοηθούν.

2.1. Ιδιωτικότητα και προστασία προσωπικών δεδομένων

Ένα από τα πιο άμεσα και σοβαρά ζητήματα αφορά την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών. Τα συστήματα ΤΝ συλλέγουν, επεξεργάζονται και αναλύουν τεράστιο όγκο πληροφοριών, όπως επίπεδο επίδοσης, συμπεριφορές μάθησης, ακόμη και συναισθηματικές αντιδράσεις σε περιεχόμενο. Σε πολλές περιπτώσεις, τα δεδομένα αυτά αποθηκεύονται σε servers εκτός της χώρας, χωρίς σαφή ενημέρωση ή συναίνεση των γονέων ή των μαθητών *(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022).*

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι ουσιώδη:

1. Ποιος έχει πρόσβαση στα δεδομένα των μαθητών;
2. Πώς διασφαλίζεται ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν για εμπορικούς ή άλλους σκοπούς;
3. Υπάρχει ενημέρωση και συναίνεση σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR);

Η προστασία της ιδιωτικότητας δεν είναι απλώς νομικό καθήκον, αλλά παιδαγωγική ευθύνη.

2.2. Αλγοριθμική προκατάληψη και διακρίσεις

Οι αλγόριθμοι δεν είναι ουδέτεροι. Εκπαιδεύονται με βάση δεδομένα που μπορεί να ενσωματώνουν κοινωνικές προκαταλήψεις, στερεότυπα ή ανισότητες. Αυτό σημαίνει πως ένα σύστημα ΤΝ μπορεί, χωρίς πρόθεση, να ενισχύσει τις ανισότητες στην τάξη *(Χατζόπουλος, 2026).*

Παραδείγματα:

1. Ένα εργαλείο που προτείνει εξατομικευμένα περιεχόμενα ίσως ερμηνεύσει διαφορετικά την επίδοση ενός μαθητή με δυσλεξία, αποδίδοντάς του λανθασμένο προφίλ.
2. Οι προκαταλήψεις φύλου ή φυλής που είναι εγγεγραμμένες σε δεδομένα εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσουν σε άνιση αντιμετώπιση.

Η ανάγκη για διάφανη και ελέγξιμη λειτουργία των αλγορίθμων είναι κρίσιμη, ειδικά σε περιβάλλοντα όπου κρίνεται η ισότητα και η συμπερίληψη.

2.3. Υποβάθμιση της ανθρώπινης σχέσης στην τάξη

Η εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει πρωτίστως μια βαθιά ανθρώπινη σχέση, στην οποία το παιδαγωγικό κλίμα, η συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, η μη λεκτική επικοινωνία και η ικανότητα κατανόησης των προσωπικών αναγκών κάθε παιδιού αποτελούν αναντικατάστατα στοιχεία *(Μπίκος, 2025).*

Κανένα λογισμικό, όσο προηγμένο κι αν είναι, δεν μπορεί να υποκαταστήσει αυτές τις ανθρώπινες διαστάσεις της μάθησης. Η υπέρμετρη εξάρτηση από την τεχνητή νοημοσύνη ενδέχεται να περιορίσει τις ευκαιρίες για αυθεντικό διάλογο στο πλαίσιο της τάξης, να προωθήσει μια περισσότερο «διεκπεραιωτική» μορφή διδασκαλίας εις βάρος της στοχαστικής και βιωματικής μάθησης, αλλά και να εντείνει το αίσθημα μοναξιάς των μαθητών, ιδιαίτερα όταν η χρήση της ΤΝ γίνεται μέσα από ατομικές πλατφόρμες μάθησης.

Η παιδαγωγική πράξη όμως, δεν μπορεί ούτε πρέπει να μετατραπεί σε απλή διαχείριση δεδομένων. Απαιτεί ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και ουσιαστική ανθρώπινη παρουσία, στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

2.4. Έλλειψη διαφάνειας και λογοδοσίας (black box problem)

Πολλά συστήματα ΤΝ λειτουργούν ως «μαύρα κουτιά» (black boxes), παίρνουν αποφάσεις ή κάνουν συστάσεις χωρίς να είναι κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο κατέληξαν σε αυτές. Αυτή η αδιαφάνεια δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη λογοδοσία και στον παιδαγωγικό έλεγχο της τεχνολογίας *(Burrell, 2016).*

Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να εμπιστευτεί μια σύσταση του συστήματος, όταν δεν γνωρίζει πώς παρήχθη;
Πώς μπορεί να τεκμηριώσει ή να αμφισβητήσει μια απόφαση που βασίστηκε σε αλγοριθμική επεξεργασία;

Η διαφάνεια στον σχεδιασμό και τη λειτουργία των εργαλείων είναι βασική προϋπόθεση για την αποδοχή και την ασφαλή χρήση της ΤΝ.

2.5. Ανισότητες πρόσβασης και ψηφιακό χάσμα

Η πρόσβαση στην τεχνολογία και στα εργαλεία ΤΝ δεν είναι δεδομένη για όλους τους μαθητές/τριες. Η ψηφιακή ανισότητα μεταξύ σχολικών μονάδων, περιοχών ή κοινωνικών ομάδων κινδυνεύει να ενταθεί, αν η χρήση της ΤΝ δεν συνοδευτεί από πολιτικές ισότιμης πρόσβασης.

Επιπλέον, η ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσει σε ασαφή χρήση, τεχνοφοβία ή κακή ενσωμάτωση των εργαλείων στην τάξη.

2.6. Κίνδυνος υπερεξάρτησης και αποδυνάμωσης της κριτικής σκέψης

Η ευκολία που προσφέρει η ΤΝ στη λήψη αποφάσεων ή στη δημιουργία περιεχομένου (π.χ. αυτόματη συγγραφή εκθέσεων, παραγωγή εργασιών) μπορεί να μειώσει τη διάθεση των μαθητών για στοχασμό, προσπάθεια και δημιουργική έκφραση. Ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι απλώς η απόκτηση απαντήσεων, αλλά η καλλιέργεια ικανότητας να τίθενται ερωτήματα.

Η ΤΝ δεν πρέπει να υποκαθιστά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά να τη συμπληρώνει και να την ενισχύει, πάντα υπό καθοδήγηση.

Ενότητα 3. Η θέση του εκπαιδευτικού και οι δεοντολογικές αρχές

Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση καθιστά ακόμη πιο ουσιαστικό και σύνθετο τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Δεν αρκεί πλέον η διδακτική επάρκεια ή η ψηφιακή δεξιότητα, απαιτείται και ηθική εγρήγορση, παιδαγωγικός στοχασμός και ικανότητα κριτικής αποτίμησης των τεχνολογικών επιλογών. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι παθητικός χρήστης της τεχνολογίας, αλλά ενεργός σχεδιαστής και επιτηρητής του μαθησιακού περιβάλλοντος, υπεύθυνος για την ασφάλεια, την ισότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας *(Μακροδήμος, 2025).*

3.1. Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγικός και ηθικός "φύλακας"

Ο εκπαιδευτικός καλείται σήμερα να λειτουργήσει ως κρίσιμο «φίλτρο» ανάμεσα στους μαθητές και τις τεχνολογικές εφαρμογές, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του υπεύθυνου διαχειριστή που επιλέγει, προσαρμόζει και αξιολογεί τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης με κριτήρια παιδαγωγικά, κοινωνικά και ηθικά. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει πιθανούς κινδύνους ή προκαταλήψεις που μπορεί να ενσωματώνονται στις ψηφιακές πλατφόρμες, ώστε να προστατεύει τους μαθητές από λανθασμένες ή μεροληπτικές πληροφορίες.

Παράλληλα, οφείλει να διασφαλίζει την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και μαθητριών, τηρώντας τις απαραίτητες προδιαγραφές ασφάλειας και ιδιωτικότητας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να φροντίζει ώστε η χρήση της τεχνολογίας να μην υποβαθμίζει τον ουσιαστικό διάλογο, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση που αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της μάθησης *(Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016).*

Τέλος, είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλείου υποστήριξης και ενδυνάμωσης της μαθησιακής διαδικασίας, και όχι ως αυθεντίας ή απόλυτου κριτή που αντικαθιστά την κριτική σκέψη των μαθητών.

3.2. Δεοντολογία στη χρήση της ΤΝ στην τάξη

Η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται ένα σαφές ηθικό και δεοντολογικό πλαίσιο χρήσης της ΤΝ, το οποίο να καθοδηγεί τη σχολική πρακτική και να ενισχύει την υπευθυνότητα. Ορισμένες βασικές αρχές που προτείνονται είναι *(Βεργόπουλος, 2020)*:

1. Διαφάνεια. Οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν πότε και πώς χρησιμοποιείται ΤΝ, ποιος έχει πρόσβαση στα δεδομένα τους και τι ρόλο παίζει το σύστημα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Ασφάλεια. Οι εκπαιδευτικοί να διασφαλίζουν ότι τα δεδομένα και οι πληροφορίες των μαθητών είναι προστατευμένα και δεν χρησιμοποιούνται για άλλους σκοπούς.
3. Συμπερίληψη. Η τεχνολογία να χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της ισότητας και όχι για την αναπαραγωγή αποκλεισμών ή ανισοτήτων.
4. Ανθρώπινη επίβλεψη. Οι αποφάσεις που αφορούν τη μαθησιακή πορεία των μαθητών να μην ανατίθενται αποκλειστικά σε συστήματα ΤΝ, αλλά να τελούν υπό την κρίση και ευθύνη του εκπαιδευτικού.

3.3. Ανάγκη για επιμόρφωση και ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Η ηθικά υπεύθυνη ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα σύνολο δεξιοτήτων και στάσεων που τους επιτρέπουν να αξιοποιούν την τεχνολογία με ασφάλεια, κριτική συνείδηση και παιδαγωγική ευθύνη. Αρχικά, είναι απαραίτητο να έχουν τεχνολογική επάρκεια, δηλαδή καλή κατανόηση των βασικών λειτουργιών και των δυνατοτήτων της ΤΝ. Παράλληλα, απαιτείται κριτικός γραμματισμός, που σημαίνει ικανότητα αναγνώρισης των ιδεολογιών, των προκαταλήψεων ή των περιορισμών που μπορεί να ενσωματώνουν τα τεχνολογικά εργαλεία.

Εξίσου σημαντική είναι η ύπαρξη ηθικής συνείδησης, η διάθεση δηλαδή να στοχαστούν σε βάθος για τις συνέπειες που έχουν οι τεχνολογικές επιλογές τους στην τάξη και στη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών. Η ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων δεν μπορεί να θεωρείται αυτονόητη. Απαιτεί συστηματική επιμόρφωση, ουσιαστική υποστήριξη από τις σχολικές μονάδες και καθοδήγηση μέσα από ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο.

Για να επιτευχθεί αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι στοχευμένη και πολυδιάστατη. Θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο πρακτικά σενάρια χρήσης της ΤΝ στην τάξη αλλά και ευρύτερους παιδαγωγικούς και ηθικούς προβληματισμούς γύρω από την αξιοποίησή της. Είναι σημαντικό επίσης να παρέχει συγκεκριμένα εργαλεία και μεθοδολογίες για την ενσωμάτωσή της με υπεύθυνη και κριτική προσέγγιση. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ συναδέλφων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη συνεχή εξέλιξη, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας γύρω από την ορθή χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολείο.

3.4. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του ψηφιακού σχολείου

Τέλος, είναι κρίσιμο να αναγνωριστεί ο ηγετικός ρόλος των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του ψηφιακού σχολείου του μέλλοντος. Δεν πρέπει η τεχνολογία να επιβάλλεται «απ' έξω», αλλά να ενσωματώνεται μέσα από συμμετοχή και παιδαγωγικό στοχασμό.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη συνολική διαμόρφωση της σχέσης του σχολείου με την τεχνολογία. Η συμβολή τους είναι πολύτιμη τόσο στη χάραξη πολιτικών για την τεχνολογία στην εκπαίδευση, όσο και στη διαδικασία αξιολόγησης των εργαλείων και των ψηφιακών πλατφορμών που προτείνονται για χρήση στη σχολική πράξη.

Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να αναδειχθούν σε παιδαγωγικούς ηγέτες σε ζητήματα ηθικής τεχνολογικής χρήσης, καλλιεργώντας κουλτούρα υπεύθυνης και κριτικής αξιοποίησης της τεχνητής νοημοσύνης και καθοδηγώντας τόσο τους μαθητές όσο και τους συναδέλφους τους προς μια ώριμη και συνειδητή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση.

Ενότητα 4. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με ηθική συνείδηση

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι απλώς τεχνικό ή εργαλειακό ζήτημα, είναι πρωτίστως παιδαγωγική επιλογή. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα εργαλεία ΤΝ στην τάξη μπορεί είτε να ενισχύσει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση είτε να τις υπονομεύσει. Συνεπώς, απαιτείται μια στρατηγική και στοχαστική προσέγγιση που να προάγει την ηθική και υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας στη σχολική πράξη.

4.1. Διδασκαλία ψηφιακού γραμματισμού και ηθικής της τεχνολογίας

Ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του σύγχρονου σχολείου είναι η καλλιέργεια του ψηφιακού και ηθικού γραμματισμού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αρκεί να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ, χρειάζεται να μάθουν *(Παπαδημητρίου, 2024)*:

1. Να αξιολογούν την αξιοπιστία και την προέλευση των πληροφοριών.
2. Να αναγνωρίζουν προκαταλήψεις και περιορισμούς των τεχνολογιών που χρησιμοποιούν.
3. Να κατανοούν τις συνέπειες της χρήσης της ΤΝ (π.χ. στην εργασία, στην κοινωνία, στις ανθρώπινες σχέσεις).
4. Να σέβονται τα πνευματικά δικαιώματα και την ιδιωτικότητα.

Μαθήματα όπως η Πληροφορική, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, αλλά και διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι ανάπτυξης ηθικής συνείδησης για τον ψηφιακό κόσμο.

4.2. Συζήτηση ηθικών διλημμάτων στην τάξη

Η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί μια ιδιαίτερα γόνιμη αφορμή για την ανάπτυξη συζητήσεων με τους μαθητές γύρω από σύγχρονα ηθικά διλήμματα, τα οποία μπορούν να διερευνηθούν μέσα από δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων ή οργανωμένα debates. Ζητήματα όπως το αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ΤΝ θα πρέπει να ειδοποιεί αυτόματα τους γονείς όταν ένας μαθητής παρουσιάζει πτώση στην επίδοσή του, το κατά πόσο είναι ορθό να χρησιμοποιούνται εργαλεία που ανιχνεύουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή το αν είναι δίκαιο ένα

chatbot να βοηθά στη συγγραφή μιας εργασίας χωρίς να δηλώνεται η συμβολή του, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτημάτων με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία *(Βαρμαζή, 2022)*.

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους προβληματισμούς ενισχύει ουσιαστικά την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα ηθικής στάθμισης, ενώ παράλληλα καλλιεργεί στάσεις υπευθυνότητας και κοινωνικής ευαισθησίας, στοιχεία απαραίτητα για την κατανόηση και τη διαχείριση του ρόλου της τεχνολογίας στη σύγχρονη κοινωνία.

4.3. Ανάθεση project με χρήση της ΤΝ ως εργαλείου και όχι αυθεντίας

Η AI μπορεί να αξιοποιηθεί ως υποστηρικτικό εργαλείο σε μαθητικά project χωρίς να υποκαθιστά τη δημιουργική διαδικασία. Για παράδειγμα:

1. Στην Ιστορία: Χρήση εργαλείων ΤΝ για γρήγορη συγκέντρωση πληροφοριών και δημιουργία αφηγήσεων από διαφορετικές οπτικές.
2. Στη Λογοτεχνία: Ανάλυση ύφους ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη βοήθεια γλωσσικών μοντέλων, και στη συνέχεια δημιουργία προσωπικής γραφής από τους μαθητές.
3. Στα Καλλιτεχνικά: Χρήση γενετικής ΤΝ για τη δημιουργία εικόνων ή αφισών που πλαισιώνουν κοινωνικά ή φιλοσοφικά ερωτήματα.

Το ζητούμενο είναι οι μαθητές να αναστοχάζονται πώς και γιατί χρησιμοποιούν την ΤΝ, να τεκμηριώνουν τις επιλογές τους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη του έργου τους.

4.4. Συνεργατική μάθηση με επίκεντρο την τεχνολογία και την ηθική

Η αξιοποίηση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης δεν θα πρέπει να καταλήγει σε μια ατομική και απομονωμένη διαδικασία μάθησης. Αντιθέτως, είναι παιδαγωγικά γόνιμο να εντάσσεται σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια, όπου οι μαθητές εργάζονται από κοινού για την επίλυση προβλημάτων και τη διερεύνηση ερωτημάτων *(Ρεπαντής, 2019).*

Σε τέτοιες συνθήκες, τα μέλη της ομάδας μπορούν να μοιράζονται ρόλους, να συζητούν και να ελέγχουν κριτικά τις απαντήσεις που προσφέρει η ΤΝ, αλλά και να συγκρίνουν διαφορετικές προσεγγίσεις, τεκμηριώνοντας τη δική τους τελική πρόταση. Ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο ενισχύει ουσιαστικά τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και το αίσθημα υπευθυνότητας, βοηθώντας τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η τεχνολογία αποτελεί ένα εργαλείο που υποστηρίζει τη μάθηση και όχι αυτοσκοπό ή υποκατάστατο της συλλογικής προσπάθειας.

4.5. Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευθύνης μέσα από την τεχνολογία

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει και ως εργαλείο κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να:

1. Διερευνήσουν πώς επηρεάζει η τεχνητή νοημοσύνη διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (π.χ. άτομα με αναπηρία, πρόσφυγες, εργαζόμενους).
2. Κατανοήσουν την ανάγκη για ψηφιακή ισότητα και προσβασιμότητα.
3. Συμμετάσχουν σε προσομοιώσεις και παιχνίδια ρόλων που αναπαριστούν καταστάσεις ηθικού διλήμματος ή αβεβαιότητας.

Η τεχνολογία, όταν χρησιμοποιείται στοχευμένα, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός καλλιέργειας κοινωνικής συνείδησης και ενσυναίσθησης, θεμέλια που είναι απαραίτητα σε κάθε σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο.

Ενότητα 5. Προοπτικές και προτάσεις για μια ηθικά υπεύθυνη ενσωμάτωση της ΤΝ στο σχολείο

Η τεχνητή νοημοσύνη ήρθε για να μείνει και να μεταμορφώσει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής ζωής. Αν και συνοδεύεται από κινδύνους, δεν πρέπει να θεωρείται εχθρός της παιδαγωγικής, αλλά ένα νέο πεδίο δράσης, στοχασμού και μετασχηματισμού. Η πρόκληση δεν είναι η αποδοχή ή η απόρριψη της ΤΝ, αλλά η ηθικά υπεύθυνη αξιοποίησή της. Αυτό προϋποθέτει μια πολυεπίπεδη στρατηγική, που περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό, το σχολείο, το κράτος και την κοινωνία.

5.1. Παιδαγωγικά οφέλη με προϋποθέσεις

Η τεχνητή νοημοσύνη διαθέτει σημαντικές δυνατότητες που μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με πολλούς τρόπους. Μπορεί να υποστηρίξει τη διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, επιτρέποντας σε κάθε μαθητή να προχωρά σύμφωνα με το δικό του ρυθμό και τις ατομικές του ανάγκες.

Επιπλέον, διευκολύνει την πρόσβαση στη γνώση για μαθητές και μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, προσφέροντας εργαλεία που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους. Παράλληλα, η ΤΝ προσφέρει δημιουργικές δυνατότητες, ιδιαίτερα σε projects, διαθεματικές δραστηριότητες και πολυτροπικές προσεγγίσεις, εμπλουτίζοντας τις μαθησιακές εμπειρίες με νέους τρόπους έκφρασης και συνεργασίας *(Linsenmayer, 2025).*

Επίσης, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, γεγονός που ενισχύει την αυτορρύθμιση των μαθητών και προάγει τη συνειδητή συμμετοχή τους στη μάθηση. Ωστόσο, κανένα από αυτά τα οφέλη δεν είναι αυτονόητο. Η αποτελεσματική αξιοποίηση της ΤΝ απαιτεί κατάλληλη παιδαγωγική ενσωμάτωση, επιτήρηση των ηθικών και νομικών πτυχών και προσαρμογή στις ανάγκες, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας, ώστε η τεχνολογία να λειτουργεί πραγματικά ως εργαλείο ενδυνάμωσης της μάθησης.

5.2. Προς ένα θεσμικό πλαίσιο ηθικής ενσωμάτωσης της ΤΝ

Για να ενισχυθεί η θετική επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, είναι απαραίτητη η ύπαρξη σαφών πολιτικών και θεσμικών μέτρων που θα καθοδηγούν τη χρήση της με ασφάλεια, υπευθυνότητα και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα. Αρχικά, χρειάζονται εθνικές οδηγίες δεοντολογίας για την αξιοποίηση της ΤΝ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να καθορίζονται σαφή όρια και κανόνες χρήσης.

Παράλληλα, απαιτούνται εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα καλύπτουν τόσο τεχνολογικά ζητήματα όσο και θέματα ηθικής και ψηφιακού γραμματισμού, ενισχύοντας τις ικανότητές τους να ενσωματώνουν την ΤΝ με κριτική και υπεύθυνη προσέγγιση. Ιδιαίτερη σημασία έχει η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε ψηφιακά εργαλεία και συνδέσεις, τόσο για τους μαθητές όσο και για τα σχολεία, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα ανισότητας *(Ζωγόπουλος, Καρατζάς, 2025).*

Επιπλέον, η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας - εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων - στον σχεδιασμό των ψηφιακών πολιτικών διασφαλίζει ότι οι αποφάσεις αντανακλούν πραγματικές ανάγκες και αξίες. Τέλος, η συνεργασία με πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα είναι κρίσιμη για την αξιολόγηση των εφαρμογών της ΤΝ στο σχολικό περιβάλλον, προσφέροντας τεκμηριωμένα δεδομένα που θα καθοδηγούν τη συνεχή βελτίωση των πρακτικών ενσωμάτωσής της.

5.3. Καλλιέργεια ενός "ψηφιακά ηθικού" σχολείου

Πέρα από το τεχνολογικό και νομικό πλαίσιο, απαιτείται ένα σχολικό κλίμα που προάγει τον στοχασμό, τη δεοντολογία και τη συλλογική ευθύνη. Το σχολείο του μέλλοντος πρέπει να είναι:

1. Κριτικό: Να μη δέχεται άκριτα τις τεχνολογικές "λύσεις", αλλά να τις ελέγχει και να τις αξιολογεί.
2. Συμπεριληπτικό: Να δίνει φωνή σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επιδόσεων ή δεξιοτήτων.
3. Ανοιχτό στον διάλογο: Να ενθαρρύνει τις συζητήσεις γύρω από τις ηθικές και κοινωνικές πτυχές της τεχνολογίας.
4. Ανθρώπινο: Να υπενθυμίζει συνεχώς ότι η ουσία της εκπαίδευσης βρίσκεται στις σχέσεις, στην ενσυναίσθηση, στην προσωπική ανάπτυξη.

5.4. Μαζί με την τεχνολογία, όχι υπό την τεχνολογία

Η τεχνητή νοημοσύνη δεν θα αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό, αλλά θα τον μετασχηματίσει, εφόσον και ο ίδιος αναλάβει ενεργά τον ρόλο του ως καθοδηγητής, στοχαστής και φορέας αξιών.

Η πρόκληση είναι να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά όχι μόνο για να χρησιμοποιούν την ΤΝ, αλλά για να ζουν και να συνυπάρχουν με αυτή, με ελευθερία, επίγνωση, υπευθυνότητα και ηθική πυξίδα.

Ενότητα 6. Επίλογος

Η είσοδος της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση αποτελεί ίσως ένα από τα πιο ριζικά παιδαγωγικά γεγονότα των τελευταίων δεκαετιών. Δεν είναι απλώς μια νέα τεχνολογία, αλλά ένα νέο παράδειγμα σκέψης και μάθησης. Ο τρόπος με τον οποίο θα επιλέξουμε να την εντάξουμε στο σχολείο, με σύνεση, όραμα και ηθική, θα κρίνει όχι μόνο την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και το ήθος των μελλοντικών πολιτών.

Το δίλημμα δεν είναι αν θα χρησιμοποιήσουμε την ΤΝ, αλλά πώς θα την χρησιμοποιήσουμε. Και η απάντηση πρέπει να ξεκινά πάντα από τις αξίες που θέλουμε να υπηρετεί το σχολείο μας.

Βιβλιογραφία

Κοφτερός Αλέξανδρος, 2023. «Τεχνητή Νοημοσύνη: Διδασκαλία & Μάθηση με ΤΝ» – Εισαγωγικός οδηγός για χρήση ΤΝ στην εκπαίδευση. Λευκωσία: Ψηφιακή διανομή.

Αλιβίζος Σ., Κώστας Α., Σπανός Δ, Τζόρτζογλου Φ, 2025. «Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση», Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπίκος Δημήτρης, 2025. «Η επικοινωνία στη σχολική τάξη και η συμβολή της στα κίνητρα των μαθητών», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδγωγικό Τμήμα, μεταπτυχιακή εργασία.

Καμπουρλάζος Βασίλης, Παπακώστας Γιώργος, 2015. «Εισαγωγή στην Υπολογιστική Νοημοσύνη» – Μια ολιστική προσέγγιση, Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Βαρμαζή Αντωνία, 2022. «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την τεχνητή νοημοσυύνη ως εργαλείο υποστήριξης της διδασκαλίας», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, μεταπτυχιακή εργασία.

Ρεπαντής Στυλιανός, 2019. «Συνεργατική μάθηση με τη χρήση τεχνολογιών διάδρασης σε αλληλεπιδραστικές επιφάνειες» Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα, διδακτορική διατριβή.

Μακροδήμος Νίκος, 2025. «Συζήτηση για την Παιδαγωγική με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης». Πάτρα: Ψηφιακή διανομή.

Βεργόπουλος Δημήτρης, 2020. «Τεχνητή νοημοσύνη - ηθική ευθύνη - σύγχρονη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσσου, Τμήμα Φιλολογίας, διδακτορική διατριβή.

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος, Καρατζάς Ανδρέας, 2025. «Τεχνητή νοημοσύνη και εκπαίδευση», Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαδημητρίου Σοφία, 2024. «Ψηφιακός γραμματισμός και ψηφιακή εκπαίδευση: Στοχεύοντας στην καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος», Αθήνα: περιοδικό Μέντορας, τεύχος 22, σελ. 6-28.

Τζήμας Δημήτρης 2024. «Ανάλυση μαθησιακών δεδομένων στην εκπαίδευση (Learning Analytics)», διδακτορική διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Πληροφορικής.

Τσιάνη Μαρία, 2024. «Γενετική τεχνητή νοημοσύνη και ChatGPT: μελέτη των αντιλήψεων των φοιτητών και εφαρμογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών.

Καστρινάκη Αθηνά, 2025. «Το ChatGPT στα χέρια εκπαιδευτικών και μαθητών στα ελληνικά σχολεία», άρθρο στο Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων - Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων.

Σοφός Αλιβίζος, 2025. «Τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση: Εργαλεία και η εφαρμογή τους στην τάξη, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

ΕυρωπαϊκήΕπιτροπή, 2022. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators, Publications Office of the European Union.

Χατζόπουλος Βασίλης, 2026. «Η αλγοριθμική προκατάληψη και ο ευρωπαϊκός νόμος», άρθρο στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ.

Burrell Jenna, 2016. «How the machine ‘thinks’: Understanding opacity in machine learning algorithms», Big Data & Society, article no. 2053951715622512, 1-12.

ΕυρωπαϊκήΈνωση 2016. «Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data (General Data Protection Regulation)». Official Journal of the European Union, L119, 1–88.

Linsenmayer E, 2025. «Leveraging artificial intelligence to support students with special education needs», OECD Artificial Intelligence Papers, No. 46, 1-58, OECD Publishing.

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη λήψη αποφάσεων στη σχολική διοίκηση

Γεωργία Κατσιμίχα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Ed.

Περίληψη

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της διαφάνειας και της συνεργασίας σε σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη λήψη αποφάσεων επιτρέπει τεκμηριωμένη διαχείριση της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας τον ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη που συνδυάζει στρατηγική σκέψη και παιδαγωγική ευαισθησία.

Η εισήγηση βασίζεται σε βιβλιογραφική επισκόπηση της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς αρθρογραφίας και διερευνά συγκεκριμένα εργαλεία, όπως πλατφόρμες διαχείρισης μαθητολογίου, εφαρμογές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας, και παρουσιάζει πρακτικά παραδείγματα αξιοποίησής τους για την παρακολούθηση της φοίτησης, την αποτίμηση της μαθησιακής επίδοσης, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και τη βελτίωση της επικοινωνίας με γονείς και εκπαιδευτική κοινότητα.

Επιπλέον, αναλύονται οι βασικές προκλήσεις που συναντούν τα στελέχη εκπαίδευσης στην υιοθέτηση των ψηφιακών τεχνολογιών, όπως η ψηφιακή επάρκεια, η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και οι ανισότητες στην πρόσβαση σε υποδομές. Ως κύρια συμπεράσματα, αναδεικνύονται οι άξονες της αποτελεσματικής αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων: η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και η στρατηγική χρήση δεδομένων στη διοίκηση. Η εργασία καταλήγει σε συγκεκριμένες προτάσεις εφαρμογής και στρατηγικές για την ενίσχυση της σχολικής διοίκησης, υπογραμμίζοντας την παιδαγωγική αξία της τεκμηριωμένης λήψης αποφάσεων και συμβάλλοντας στην καινοτομία και τη συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή διοίκηση, λήψη αποφάσεων, εκπαιδευτική ηγεσία, ψηφιακά εργαλεία, δεδομένα στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η σχολική διοίκηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αποτελεσματική οργάνωση, ο συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και η υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου προϋποθέτουν συστηματικές, τεκμηριωμένες και ευέλικτες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αυξανόμενη πολυπλοκότητα των διοικητικών λειτουργιών και η ανάγκη για λογοδοσία καθιστούν τη λήψη αποφάσεων ένα σύνθετο και απαιτητικό έργο.

Τα τελευταία χρόνια, η ταχεία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επηρεάσει ουσιαστικά τη λειτουργία της σχολικής διοίκησης. Η εισαγωγή ψηφιακών εργαλείων και πληροφοριακών συστημάτων

επιτρέπει τη συλλογή, αποθήκευση, επεξεργασία και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων σχετικά με μαθητές, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικά αποτελέσματα και διοικητικές διαδικασίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η σχολική διοίκηση μεταβαίνει από ένα μοντέλο λήψης αποφάσεων βασισμένο κυρίως στην εμπειρία και τη διαίσθηση σε ένα μοντέλο τεκμηριωμένης λήψης αποφάσεων (data-informed decision making) *(Χατζημιχαηλίδου, 2022)*.

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να διερευνήσει τον ρόλο των ψηφιακών εργαλείων στη λήψη αποφάσεων στη σχολική διοίκηση. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποια κατηγορίες ψηφιακών εργαλείων (π.χ. συστήματα διαχείρισης μαθητολογίου, εργαλεία ανάλυσης δεδομένων, πλατφόρμες επικοινωνίας) αξιοποιούνται στη σχολική διοίκηση και ποιες λειτουργίες υποστηρίζουν;
2. Σε ποια πεδία της σχολικής διοίκησης (όπως η παρακολούθηση της φοίτησης, η αποτίμηση της μαθησιακής επίδοσης, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η επικοινωνία με την εκπαιδευτική κοινότητα) συμβάλλουν τα ψηφιακά εργαλεία στη λήψη αποφάσεων;
3. Ποιες προϋποθέσεις, προκλήσεις και περιορισμοί (όπως η ψηφιακή επάρκεια, οι υποδομές και η επιμόρφωση) επηρεάζουν την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον;

Ενότητα 1η. Η σχολική διοίκηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η σχολική διοίκηση δεν περιορίζεται στη διαχείριση γραφειοκρατικών διαδικασιών, αλλά συνδέεται άμεσα με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου και τη διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος. Ο ρόλος του διευθυντή και των στελεχών εκπαίδευσης περιλαμβάνει τη διαμόρφωση οράματος, τον συντονισμό των εκπαιδευτικών δράσεων, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο αυτό, η λήψη αποφάσεων αποτελεί βασική διοικητική λειτουργία και επηρεάζει άμεσα την κατανομή των ανθρώπινων και υλικών πόρων, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών, την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας (Πέτρου, Αγγελίδης, 2016).

Η σύγχρονη σχολική διοίκηση καλείται να λειτουργήσει σε ένα περιβάλλον αυξημένης λογοδοσίας, όπου οι αποφάσεις πρέπει να είναι διαφανείς, τεκμηριωμένες και ευθυγραμμισμένες με παιδαγωγικούς στόχους. Η ανάγκη αυτή καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη χρήση εργαλείων που επιτρέπουν την αξιοποίηση αξιόπιστων δεδομένων και τη συστηματική παρακολούθηση των αποτελεσμάτων των διοικητικών επιλογών (Σαΐτη, 2022).

Ενότητα 2η. Η λήψη αποφάσεων στη σχολική διοίκηση

Η λήψη αποφάσεων στη σχολική διοίκηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει τον εντοπισμό προβλημάτων, τη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών, την αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών και την επιλογή της καταλληλότερης λύσης. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: στρατηγικές, λειτουργικές, διοικητικές και παιδαγωγικές *(Χατζημιχαηλίδου, 2022)*.

Οι στρατηγικές αποφάσεις αφορούν τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και τον προσανατολισμό της σχολικής μονάδας. Σε αυτές περιλαμβάνονται ο καθορισμός στόχων βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, η εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και η επιλογή ψηφιακών υποδομών που θα

υποστηρίξουν τη διοικητική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Οι στρατηγικές αποφάσεις απαιτούν ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας και βασίζονται σε δεδομένα που αποτυπώνουν τάσεις και ανάγκες σε βάθος χρόνου.

Οι λειτουργικές αποφάσεις σχετίζονται με την καθημερινή οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Περιλαμβάνουν την κατανομή του διδακτικού προσωπικού, τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, τη διαχείριση απουσιών μαθητών και εκπαιδευτικών και τον συντονισμό σχολικών δραστηριοτήτων. Οι αποφάσεις αυτές απαιτούν ταχύτητα και ακρίβεια, στοιχεία που μπορούν να υποστηριχθούν ουσιαστικά μέσω ψηφιακών εργαλείων διαχείρισης.

Οι διοικητικές αποφάσεις αφορούν τη διαχείριση των οικονομικών πόρων, των υλικοτεχνικών υποδομών και των διοικητικών διαδικασιών. Η ορθή διαχείριση προϋπολογισμών, η παρακολούθηση εξοπλισμού και η τήρηση αρχείων αποτελούν κρίσιμες λειτουργίες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Τέλος, οι παιδαγωγικές αποφάσεις συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αφορούν την επιλογή διδακτικών μεθόδων, την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη στήριξη μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αποφάσεις αυτές απαιτούν συνδυασμό δεδομένων και παιδαγωγικής κρίσης, στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία της ισορροπίας μεταξύ τεχνολογίας και ανθρώπινου παράγοντα.

Ενότητα 3η. Η ανάγκη για ψηφιακή υποστήριξη της λήψης αποφάσεων

Η παραδοσιακή σχολική διοίκηση βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό σε χειρόγραφες καταγραφές, αποσπασματικά δεδομένα και προσωπική εμπειρία. Αυτή η προσέγγιση, αν και λειτουργική σε μικρότερης κλίμακας περιβάλλοντα, παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η έλλειψη άμεσης πρόσβασης σε συγκεντρωτικά δεδομένα, οι καθυστερήσεις στην ενημέρωση και η δυσκολία ανάλυσης μεγάλου όγκου πληροφοριών καθιστούν τη λήψη αποφάσεων λιγότερο αποτελεσματική και περισσότερο επιρρεπή σε υποκειμενικές εκτιμήσεις (Σαίτης, Σαίτη, 2011).

Η ψηφιακή τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα υπέρβασης αυτών των περιορισμών, παρέχοντας εργαλεία που υποστηρίζουν τη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Μέσω των ψηφιακών συστημάτων, η σχολική διοίκηση μπορεί να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της λειτουργίας του σχολείου, να εντοπίσει έγκαιρα προβλήματα και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται (Μπαρμπαγιάννη, 2020).

Ενότητα 4η. Ψηφιακά εργαλεία στη σχολική διοίκηση

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη σχολική διοίκηση έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της λήψης αποφάσεων. Τα ψηφιακά εργαλεία λειτουργούν ως υποστηρικτικοί μηχανισμοί που επιτρέπουν τη συλλογή, την ανάλυση και την αξιοποίηση δεδομένων σε πραγματικό χρόνο, ενισχύοντας τη διοικητική ικανότητα των σχολικών στελεχών. Η χρήση τους συμβάλλει στη μετάβαση από αποσπασματικές και εμπειρικές πρακτικές σε πιο συστηματικές και τεκμηριωμένες διαδικασίες διοίκησης (Καλοβρέκτης, Μασκαλέρης, Παπαδαντωνάκης, ΕΚΔΔΑ).

Στη σχολική πράξη, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να διακριθούν σε επιμέρους κατηγορίες ανάλογα με τη λειτουργία που επιτελούν. Κάθε κατηγορία εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες της σχολικής διοίκησης και υποστηρίζει διαφορετικούς τύπους αποφάσεων.

4.1. Συστήματα Διαχείρισης Σχολικών Μονάδων

Τα Συστήματα Διαχείρισης Σχολικών Μονάδων (School Management Systems) αποτελούν τον βασικό κορμό της ψηφιακής διοικητικής υποδομής ενός σχολείου. Ψηφιακές πλατφόρμες χρησιμοποιούνται για την καταγραφή και οργάνωση δεδομένων που αφορούν μαθητές, εκπαιδευτικούς και επικοινωνία με τους γονείς.

Στη διοικητική οργάνωση και διαχείριση προσωπικού, χρησιμοποιείται ευρέως το myschool, το ενιαίο πληροφοριακό σύστημα που χρησιμοποιεί το Υπουργείο Παιδείας για τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Το σύστημα επιτρέπει την καταχώριση και παρακολούθηση στοιχείων μαθητών και εκπαιδευτικών, τη διαχείριση απουσιών, τη σύνταξη καταστάσεων και την εξαγωγή στατιστικών δεδομένων που υποστηρίζουν τη λήψη αποφάσεων από τη διεύθυνση του σχολείου (Ζάντζος, 2023).

Η συγκέντρωση όλων αυτών των πληροφοριών σε ένα ενιαίο ψηφιακό περιβάλλον επιτρέπει στη σχολική διοίκηση να έχει άμεση και συνολική εικόνα της λειτουργίας του σχολείου. Για παράδειγμα, η ανάλυση δεδομένων απουσιών μέσω του myschool μπορεί να οδηγήσει σε στοχευμένες παρεμβάσεις, όπως προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές με συστηματικές απουσίες και συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς για υποστήριξη οικογενειών (Παπαδημητρίου, 2024). Αντίστοιχα, η παρακολούθηση των μαθησιακών επιδόσεων υποστηρίζει παιδαγωγικές αποφάσεις για διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις με υψηλή ετερογένεια, όπως σε Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης, όπου εφαρμόζονται εξατομικευμένα σχέδια μάθησης για μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια σε γλώσσα και μαθηματικά (Βαλκάνος, 2018).

Επιπλέον, τα συστήματα αυτά ενισχύουν τη διαφάνεια και τη λογοδοσία, καθώς οι πληροφορίες είναι προσβάσιμες σε πολλαπλά επίπεδα της σχολικής κοινότητας, πάντα με βάση προκαθορισμένα δικαιώματα πρόσβασης. Η δυνατότητα άμεσης ενημέρωσης των γονέων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή πλατφορμών όπως το e-class συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και ενισχύει τη συνεργασία για την υποστήριξη των μαθητών, ενώ παράλληλα επιτρέπει στους δασκάλους να προγραμματίζουν συναντήσεις και ενημερωτικά σεμινάρια για γονείς με βάση πραγματικά δεδομένα μαθησιακής προόδου (Μακράκης, 2000).

4.2. Εργαλεία ανάλυσης δεδομένων και οπτικοποίησης

Πέρα από τη βασική καταγραφή δεδομένων, ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάλυση και η ερμηνεία τους για την υποστήριξη τεκμηριωμένων αποφάσεων στη σχολική διοίκηση. Εργαλεία όπως το Google Data Studio επιτρέπουν τη δημιουργία δυναμικών dashboards (ψηφιακών πινάκων ελέγχου), μέσα από τα οποία τα δεδομένα παρουσιάζονται με γραφικό τρόπο, συνδυάζοντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές και αναδεικνύοντας τάσεις, αποκλίσεις και κρίσιμους δείκτες.

Σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, οι διευθυντές και οι ομάδες εκπαιδευτικών έχουν αρχίσει να αξιοποιούν dashboards για παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης και της φοίτησης. Για παράδειγμα, μέσω ενός dashboard στο Google Data Studio που τροφοδοτείται από δεδομένα απουσιών και βαθμολογιών, η σχολική διοίκηση καταγράφει την αυξημένη συχνότητα απουσιών σε συγκεκριμένες τάξεις και σε συνεργασία με τους δασκάλους, μπορεί να οργανώσει επιπλέον υποστηρικτικές δραστηριότητες μετά το σχόλασμα και να σχεδιάσει εξατομικευμένα παρεμβατικά προγράμματα για μαθητές με σημαντική απόκλιση στη μαθησιακή επίδοση (Παπαδογιάννης, 2023).

Επίσης, μέσω ενός dashboard μπορεί να γίνει παρουσίαση συγκεντρωτικών στοιχείων για συμμετοχή μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, συμμετοχή σε

περιβαλλοντικά προγράμματα), επιτρέποντας στη διεύθυνση να εντοπίσει τάσεις υπερσυγκέντρωσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Με βάση αυτά τα στοιχεία, λαμβάνονται αποφάσεις για ανακατανομή διδακτικών ωρών και την αναδιάρθρωση ομάδων μαθητών, ώστε να εξισορροπηθεί η συμμετοχή και να βελτιωθεί η ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών.

Η οπτικοποίηση των δεδομένων μέσω dashboards διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων, καθώς επιτρέπει τον άμεσο εντοπισμό τάσεων και κρίσιμων δεικτών, ενδυναμώνοντας τη στρατηγική σχεδίαση παρεμβάσεων σε βάθος χρόνου και όχι μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Η χρήση εργαλείων ανάλυσης δεδομένων ενισχύει επίσης την αντικειμενικότητα στη λήψη αποφάσεων, με βάση συγκεκριμένα και μετρήσιμα στοιχεία και όχι αποκλειστικά προσωπικές εκτιμήσεις (Αγγέλη, 2024).

Ωστόσο, η αξιοποίηση αυτών των εργαλείων προϋποθέτει βασικές δεξιότητες ανάλυσης δεδομένων από τη σχολική διοίκηση, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη σχετική επιμόρφωση των στελεχών, ώστε τα dashboards να λειτουργούν όχι μόνο ως απεικονιστικά μέσα αλλά και ως εργαλεία ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαχείρισης (Παπαδογιάννης, 2023).

4.3. Συνεργατικές ψηφιακές πλατφόρμες

Η σχολική διοίκηση δεν είναι ατομική διαδικασία, αλλά μια συλλογική λειτουργία που απαιτεί συνεργασία μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών και διοικητικού προσωπικού. Σε αυτό το πλαίσιο, συνεργατικές πλατφόρμες όπως το Microsoft Teams διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της επικοινωνίας, του συντονισμού και της οργάνωσης εργασιών στη σχολική καθημερινότητα.

Οι πλατφόρμες αυτές επιτρέπουν τη δημιουργία ομάδων εργασίας, τη διεξαγωγή ψηφιακών συναντήσεων, τον διαμοιρασμό εγγράφων και την από κοινού επεξεργασία αρχείων. Στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, για παράδειγμα, διευθυντές και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Microsoft Teams για την προετοιμασία σχολικών δραστηριοτήτων, τον συντονισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων στις ομάδες διδασκόντων. Η δυνατότητα άμεσης ανταλλαγής πληροφοριών και σχολίων καθιστά τη λήψη αποφάσεων πιο συμμετοχική, καθώς τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να αναλύουν δεδομένα μαθητικής επίδοσης, να προτείνουν παρεμβάσεις και να διαμορφώνουν από κοινού στρατηγικές για την ενίσχυση της μάθησης *(Microsoft, 2021)*.

Η χρήση συνεργατικών εργαλείων ενισχύει επίσης τη διαφάνεια και την τεκμηρίωση των αποφάσεων. Η καταγραφή των συζητήσεων και των αποφάσεων σε ψηφιακούς φακέλους Teams επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση να ανατρέχουν σε προηγούμενες αποφάσεις και να εξασφαλίζεται η συνέπεια στην εφαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας. Επιπλέον, η δυνατότητα συνεχούς επικοινωνίας, ακόμα και σε περιόδους εξ αποστάσεως λειτουργίας όπως κατά την πανδημία Covid-19, διασφάλισε την ομαλή λειτουργία των σχολείων και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, επιτρέποντας την άμεση ανταπόκριση σε εκπαιδευτικές και οργανωτικές ανάγκες *(Κεσσοπούλου, 2021).*

4.4. Ψηφιακά εργαλεία τηλεκπαίδευσης

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών πλατφορμών εκπαίδευσης στη λειτουργία της σχολικής μονάδας εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ψηφιακής μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διοίκησης μέσω τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Σύμφωνα με τη θεωρία της εκπαιδευτικής ηγεσίας (educational leadership), ο ρόλος της σχολικής διοίκησης δεν περιορίζεται στη διαχειριστική εποπτεία, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τη συνεργασία, την καινοτομία και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου *(Θεοφιλίδης, 2012)*.

Παράλληλα, το μοντέλο της ηλεκτρονικής διοίκησης (e-administration) υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση ψηφιακών συστημάτων μπορεί να βελτιώσει την αποδοτικότητα, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία των οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης και διοικητικών δεδομένων λειτουργούν ως εργαλεία υποστήριξης του διοικητικού σχεδιασμού, της τεκμηριωμένης λήψης αποφάσεων και της ορθολογικής διαχείρισης ανθρώπινων και υλικών πόρων *(Γκόκης, 2018).*

Η θεωρία των μαθησιακών οργανισμών (learning organizations) τονίζει ότι τα σχολεία που αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία για επικοινωνία, ανατροφοδότηση και ανάλυση δεδομένων ενισχύουν τη συλλογική μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, συνεπώς, δεν αποτελούν μόνο τεχνολογικά μέσα, αλλά δομικά στοιχεία ενός σύγχρονου, συνεργατικού και ευέλικτου μοντέλου σχολικής διοίκησης.

Τα εργαλεία τηλεκπαίδευσης που αξιοποιούνται στα ελληνικά σχολεία, όπως η πλατφόρμα e-class του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), το e-me, το Webex για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και το mySchool ως κεντρικό πληροφοριακό σύστημα, παρότι δεν αποτελούν καθαρά διοικητικά εργαλεία έχουν επηρεάσει καθοριστικά τη λειτουργία της σχολικής διοίκησης. Οι συγκεκριμένες πλατφόρμες διευκολύνουν την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, την επικοινωνία μεταξύ διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, καθώς και τη διαχείριση διοικητικών δεδομένων.

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη διδακτική διαδικασία, αλλά προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Μέσω συστημάτων διαχείρισης μάθησης (LMS) και ολοκληρωμένων πληροφοριακών συστημάτων καθίσταται δυνατή η αυτοματοποιημένη καταγραφή παρουσιών, βαθμολογιών και απουσιών των μαθητών, γεγονός που συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση της γραφειοκρατίας και στη βελτιστοποίηση των διοικητικών διαδικασιών *(TechTarget, 2024).*

Παράλληλα, η επικοινωνία μεταξύ διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων ενισχύεται, καθώς πραγματοποιείται άμεσα και αποτελεσματικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, εκπαιδευτικών πλατφορμών και ειδικών ψηφιακών εφαρμογών. Τα ψηφιακά εργαλεία παρέχουν τη δυνατότητα παραγωγής αναφορών και στατιστικών δεδομένων που αφορούν τη σχολική επίδοση, την παρακολούθηση της μαθητικής πορείας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, υποστηρίζοντας έτσι τη τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί η μελέτη περίπτωσης για τη χρήση του πληροφοριακού συστήματος MySchool στη σχολική διοίκηση. Η έρευνα ανέδειξε ότι η αξιοποίηση του MySchool από διευθυντές σχολικών μονάδων συμβάλλει ουσιαστικά στη λήψη διοικητικών αποφάσεων, καθώς παρέχει άμεση πρόσβαση σε αξιόπιστα δεδομένα που αφορούν τη μαθητική φοίτηση, τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και τον οργανωτικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας. Μέσα από τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση διοικητικών στοιχείων, το σύστημα υποστηρίζει τον καλύτερο συντονισμό των εκπαιδευτικών, τη μείωση της γραφειοκρατίας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διοίκησης. Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι τα ψηφιακά εργαλεία δεν λειτουργούν απλώς ως μέσα καταγραφής, αλλά ως κρίσιμοι μηχανισμοί τεκμηριωμένης λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στο σύγχρονο ψηφιακό σχολείο *(Δράγου, 2022)*.

Ενότητα 5η. Οφέλη από τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη λήψη αποφάσεων

Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη σχολική διοίκηση προσφέρει ένα σύνολο πλεονεκτημάτων που αφορούν τόσο την οργανωτική αποτελεσματικότητα όσο και την παιδαγωγική ποιότητα. Ένα από τα βασικότερα οφέλη είναι η βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, καθώς αυτές βασίζονται σε αξιόπιστα και επικαιροποιημένα δεδομένα. Η συστηματική ανάλυση πληροφοριών επιτρέπει στη διοίκηση να εντοπίζει προβλήματα σε πρώιμο στάδιο και να λαμβάνει προληπτικά μέτρα.

Ένα ακόμη σημαντικό όφελος είναι η εξοικονόμηση χρόνου και πόρων. Οι ψηφιακές διαδικασίες μειώνουν τη γραφειοκρατία, αυτοματοποιούν επαναλαμβανόμενες εργασίες και επιτρέπουν στο διοικητικό προσωπικό να επικεντρωθεί σε πιο ουσιαστικές λειτουργίες. Παράλληλα, η καλύτερη διαχείριση των πόρων συμβάλλει στη βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας.

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων ενισχύει επίσης τη διαφάνεια και τη λογοδοσία. Οι αποφάσεις μπορούν να τεκμηριώνονται με σαφή στοιχεία και να κοινοποιούνται στους εμπλεκόμενους, γεγονός που ενισχύει την εμπιστοσύνη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, διευκολύνεται η αξιολόγηση των διοικητικών πρακτικών και η συνεχής βελτίωσή τους.

Επίσης, τα ψηφιακά εργαλεία υποστηρίζουν τη στρατηγική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Μέσα από την ανάλυση μακροχρόνιων δεδομένων, η σχολική διοίκηση μπορεί να σχεδιάσει παρεμβάσεις με βάση πραγματικές ανάγκες και να αξιολογήσει την επίδρασή τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός σχολείου που μαθαίνει και εξελίσσεται διαρκώς.

Ενότητα 6η. Προκλήσεις και περιορισμοί στη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη σχολική διοίκηση

Παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα που προσφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία στη σχολική διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων, η εφαρμογή τους συνοδεύεται από μια σειρά προκλήσεων και περιορισμών που δεν μπορούν να αγνοηθούν. Η κατανόηση αυτών των παραμέτρων είναι απαραίτητη προκειμένου η χρήση της τεχνολογίας να είναι παιδαγωγικά ορθή, διοικητικά αποτελεσματική και ηθικά αποδεκτή.

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις αφορά την αντίσταση στην αλλαγή. Οι σχολικές μονάδες, ως οργανισμοί με ισχυρές παραδόσεις και καθιερωμένες πρακτικές, συχνά εμφανίζουν διστακτικότητα απέναντι στην εισαγωγή νέων ψηφιακών συστημάτων. Εκπαιδευτικοί και διοικητικά στελέχη ενδέχεται να αντιλαμβάνονται τα ψηφιακά εργαλεία ως πρόσθετο φόρτο εργασίας ή ως απειλή για την επαγγελματική τους αυτονομία. Εκπαιδευτικοί προτιμούν τις έντυπες ανακοινώσεις αντί για την ψηφιακή πλατφόρμα επικοινωνίας του σχολείου, θεωρώντας τη νέα πρακτική πιο περίπλοκη ή λιγότερο αξιόπιστη. Η έλλειψη εξοικείωσης με την τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε άγχος, ανασφάλεια και περιορισμένη αποδοχή των καινοτομιών. Επίσης τα ψηφιακά εργαλεία αυξάνουν τον διοικητικό φόρτο των εκπαιδευτικών γιατί παρότι στοχεύουν στη διευκόλυνση, συχνά προσθέτουν επιπλέον υποχρεώσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταχωρίζουν τα ίδια στοιχεία σε πολλαπλές ψηφιακές πλατφόρμες, γεγονός που αυξάνει τον χρόνο διοικητικής εργασίας (Θεοφιλίδης, 2019).

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός σχετίζεται με την τεχνική και υλικοτεχνική υποδομή. Η αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων προϋποθέτει αξιόπιστο εξοπλισμό, επαρκή πρόσβαση στο διαδίκτυο και τεχνική υποστήριξη. Σε σχολικές μονάδες όπου οι υποδομές είναι ανεπαρκείς ή παρωχημένες, η αξιοποίηση ψηφιακών συστημάτων καθίσταται προβληματική και μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες μεταξύ σχολείων ή ακόμη και μεταξύ εκπαιδευτικών εντός της ίδιας σχολικής μονάδας (Αλασώνα, 2021). Παράδειγμα, η διοίκηση προσπαθεί να οργανώσει ηλεκτρονικές συνεδριάσεις ή να διαχειριστεί ψηφιακά αρχεία, αλλά οι παλιοί υπολογιστές ή οι συχνές διακοπές σύνδεσης δυσχεραίνουν

τη διαδικασία. Επίσης, Η απουσία άμεσης και εξειδικευμένης τεχνικής υποστήριξης δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία των ψηφιακών συστημάτων. Για παράδειγμα, σε περίπτωση βλάβης της πλατφόρμας διαχείρισης σχολικών εγγράφων, το σχολείο αδυνατεί να συνεχίσει τις διοικητικές του εργασίες μέχρι να αποκατασταθεί το πρόβλημα.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και το ζήτημα της προστασίας προσωπικών δεδομένων. Τα ψηφιακά εργαλεία σχολικής διοίκησης επεξεργάζονται ευαίσθητα δεδομένα μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, όπως ακαδημαϊκές επιδόσεις, παρουσίες, προσωπικά στοιχεία και επικοινωνίες. Η συμμόρφωση με το νομικό πλαίσιο προστασίας δεδομένων, όπως ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (GDPR), αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη νόμιμη και ηθική χρήση των ψηφιακών συστημάτων. Η έλλειψη σαφών πολιτικών διαχείρισης δεδομένων μπορεί να εκθέσει τη σχολική μονάδα σε νομικούς κινδύνους και να υπονομεύσει την εμπιστοσύνη της σχολικής κοινότητας. Παράδειγμα, η αποθήκευση βαθμολογιών ή στοιχείων μαθητών σε ψηφιακές πλατφόρμες χωρίς επαρκή μέτρα ασφαλείας ενέχει τον κίνδυνο παραβίασης δεδομένων (Φεσατίδης, 2025).

Επιπλέον, η υπερβολική εξάρτηση από τα δεδομένα ενδέχεται να οδηγήσει σε έναν τεχνοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων, όπου οι ποσοτικοί δείκτες υπερισχύουν της παιδαγωγικής κρίσης. Τα δεδομένα, αν και πολύτιμα, δεν αποτυπώνουν πάντα την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών σχέσεων, των κοινωνικών συνθηκών και των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών. Επομένως, η άκριτη χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να οδηγήσει σε αποφάσεις που είναι τεχνικά ορθές αλλά παιδαγωγικά ανεπαρκείς.

Τέλος, σημαντική πρόκληση αποτελεί και το ζήτημα των ψηφιακών ανισοτήτων. Διαφορές στο επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών διοίκησης μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και να δημιουργήσουν νέες μορφές αποκλεισμού εντός της σχολικής κοινότητας (Γιαβρίμης, Νικολάου, 2020).

Ενότητα 7η. Καλές πρακτικές και προτάσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων

Για να αξιοποιηθούν ουσιαστικά τα ψηφιακά εργαλεία στη σχολική διοίκηση και να περιοριστούν οι προαναφερθείσες προκλήσεις, είναι αναγκαία η υιοθέτηση συγκεκριμένων καλών πρακτικών και στρατηγικών. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει ο σχεδιασμός μιας ολοκληρωμένης ψηφιακής στρατηγικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η στρατηγική αυτή πρέπει να συνδέεται με το όραμα και τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου και όχι να περιορίζεται στην αποσπασματική εισαγωγή μεμονωμένων εργαλείων.

Μία βασική καλή πρακτική αφορά τη συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η εκπαίδευση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και στην ανάλυση δεδομένων είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους. Η επιμόρφωση δεν πρέπει να περιορίζεται σε τεχνικές δεξιότητες, αλλά να περιλαμβάνει και παιδαγωγικές και διοικητικές διαστάσεις της χρήσης των δεδομένων στη λήψη αποφάσεων (Δημητριάδης, 2024). Παράδειγμα εφαρμογής είναι η διοργάνωση μηνιαίων 30λεπτων εργαστήριων για τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας και του ψηφιακού πρωτοκόλλου, με καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς που έχουν αυξημένες ψηφιακές δεξιότητες. Προτείνεται η καθιέρωση «μέντορα ψηφιακής υποστήριξης» στο σχολείο.

Η ενοποίηση και απλοποίηση ψηφιακών συστημάτων μπορεί να γίνει με τη χρήση περιορισμένου αριθμού ψηφιακών εργαλείων με σαφείς ρόλους και λειτουργίες. Παράδειγμα, όλες οι διοικητικές ανακοινώσεις, τα πρακτικά συνεδριάσεων και τα έγγραφα αποθηκεύονται σε έναν κοινόχρηστο ψηφιακό

χώρο (cloud), αντί για πολλαπλές πλατφόρμες και η δημιουργία ενιαίου «ψηφιακού κέντρου διοίκησης» για το σχολείο.

Για την μείωση γραφειοκρατίας και την αυτοματοποίηση διαδικασιών, μια καλή πρακτική είναι η ψηφιοποίηση επαναλαμβανόμενων διοικητικών εργασιών και η χρήση αυτοματοποιημένων φορμών και προτύπων εγγράφων. Για παράδειγμα, οι αιτήσεις άδειας ή βεβαιώσεων να υποβάλλονται ηλεκτρονικά μέσω τυποποιημένων φορμών.

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διαμόρφωση σαφών πολιτικών διαχείρισης δεδομένων. Οι πολιτικές αυτές οφείλουν να καθορίζουν με ακρίβεια ποια δεδομένα συλλέγονται, ποιοι έχουν πρόσβαση σε αυτά, για ποιο σκοπό χρησιμοποιούνται και για πόσο χρόνο διατηρούνται. Η διαφάνεια στη διαχείριση των δεδομένων ενισχύει την εμπιστοσύνη της σχολικής κοινότητας και διασφαλίζει τη συμμόρφωση με το νομικό και ηθικό πλαίσιο.

Μία ακόμη καλή πρακτική είναι η συστηματική χρήση δεικτών απόδοσης (Key Performance Indicators – KPIs), οι οποίοι επιτρέπουν τη σταθερή παρακολούθηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι δείκτες αυτοί μπορεί να αφορούν τη μαθησιακή πρόοδο, τη σχολική φοίτηση, τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή την αξιοποίηση των πόρων. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι δείκτες να επιλέγονται με προσοχή και να ερμηνεύονται στο κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο (Τσανακοπούλου, 2011).

Παράλληλα, προτείνεται η ενίσχυση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων μέσω συνεργατικών ψηφιακών πλατφορμών. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων και στη διαμόρφωση αποφάσεων ενισχύει την αποδοχή των διοικητικών επιλογών και προάγει μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει η ισορροπία μεταξύ τεχνολογίας και ανθρώπινης κρίσης. Τα ψηφιακά εργαλεία πρέπει να λειτουργούν ως υποστηρικτικά μέσα και όχι ως υποκατάστατα της παιδαγωγικής και διοικητικής εμπειρίας. Η τελική ευθύνη της λήψης αποφάσεων παραμένει στον άνθρωπο, ο οποίος καλείται να συνδυάσει τα δεδομένα με την κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου και των αναγκών της σχολικής κοινότητας.

Ενότητα 8η. Συμπεράσματα και μελλοντικές προοπτικές

Η παρούσα εισήγηση ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα ψηφιακά εργαλεία στη λήψη αποφάσεων στη σχολική διοίκηση. Η αξιοποίησή τους επιτρέπει τη μετάβαση προς ένα μοντέλο διοίκησης που βασίζεται σε τεκμηριωμένα δεδομένα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία των διοικητικών διαδικασιών. Παράλληλα, υποστηρίζει τη στρατηγική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων προϋποθέτει την αντιμετώπιση σημαντικών προκλήσεων που σχετίζονται με την τεχνική υποδομή, την προστασία προσωπικών δεδομένων, την επιμόρφωση του προσωπικού και τη διατήρηση της παιδαγωγικής διάστασης της διοίκησης. Η τεχνολογία από μόνη της δεν αρκεί. Απαιτείται στρατηγικός σχεδιασμός, θεσμική υποστήριξη και καλλιέργεια ψηφιακής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι μελλοντικές προοπτικές της σχολικής διοίκησης συνδέονται στενά με την περαιτέρω ανάπτυξη ψηφιακών εργαλείων, καθώς και με την αξιοποίηση τεχνητής νοημοσύνης στη διοικητική υποστήριξη. Η πρόκληση για τα σχολεία δεν είναι απλώς η υιοθέτηση νέων τεχνολογιών, αλλά η παιδαγωγικά υπεύθυνη

και κοινωνικά δίκαιη αξιοποίησή τους προς όφελος της σχολικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Βιβλιογραφία

Δράγου Ευαγγελία, 2022. «Τα πληροφοριακά συστήματα στην διοίκηση της εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στις εκπαιδευτικές μονάδες: μελέτη περίπτωσης Myschool», ΕΤΠΕ, 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», σελ. 528-533.

Σαΐτη Άννα, 2022. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Αθήνα, εκδόσεις ΚΑΤΑΓΡΑΜΜΑ

Πέτρου Αλέξιος, Αγγελίδης Παναγιώτης, 2016. «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία». Αθήνα, εκδόσεις Διάδραση.

Χατζημιχαηλίδου Αναστασία, 2022. «Η συλλογική διοίκηση και η διαδικασία λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Αθήνα, εκδόσεις Σταμούλη.

Σαΐτης Χρήστος, Σαΐτη Άννα, 2011. «Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης», τόμος Α', Αθήνα, Ελληνικές Εκδόσεις.

Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος, Μασκαλέρης Γεώργιος, Παπαδαντωνάκης Ανδρέας. «Ο Ψηφιακός Μετασχηματισμός στη Διοίκηση Εκπαίδευσης», ΕΚΔΔΑ, Πρόγραμμα Κατάρτησης και Ανάπτυξης Δεξιοτήτων.

Ζάντζος Απόστολος, 2023. «Το πληροφοριακό σύστημα Myschool ως εργαλείο της σχολικής μονάδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα.

Βαλκάνος Εθύμιος, 2018. «Τα πληροφοριακά συστήματα ως μέσο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας», μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Παπαδογιάννης Ηλίας, 2023. «Η ανάλυση δεδομένων ως εργαλείο υποστήριξης αποφάσεων στην ελληνική εκπαίδευση», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Οικονομίας και Τεχνολογίας.

Θεοφιλίδης Χρήστος, 2012. «Σχολική ηγεσία και διοίκηση», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκόκης Αχιλέας, 2018, «Η Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων», μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθωπιστικών Σπουδών.

Αλασώνα Νίκη, 2021. «Οι ΤΠΕ και η εξ αποστάσεως μέθοδοι στις παραμεθόριες περιοχές: η περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες», διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα.

Φεσατίδης Δημήτρης, 2025. «Προστασία των προσωπικών δεδομένων στον χώρο της εκπαίδευσης: σχολείο, ψηφιακές τεχνολογίες και ενδεχόμενοι κίνδυνοι», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δίκαιο και Πληροφορική.

Τσανακοπούλου Βασιλική, 2011. «Δείκτες απόδοσης σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και παρακολούθηση των διαδικασιών τους με τη χρήση των δικτύων Petri», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στα Πληροφοριακά Συστήματα.

Γιαβρίμης Παναγιώτης, Νικολάου Σουζάνα-Μαρία, 2020. «Teachers' Views on the Digital Divide in Greece: A Qualitative Approach», International Journal of Social Science Research, vol.8, p.46-53

Μπαρμπαγιάννη Χριστίνα 2020 «Πληροφορικά Συστήματα στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς την αποτελεσματικότητα οργάνωσης των πληροφοριών και οι απόψεις τους για την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων», μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα τμήμα Επιστήμες της Αγωγής.

Παπαδημητρίου Θωμάς, 2024. «Η βάση δεδομένων του myschool και η συμβολή της στη διοίκηση των δημόσιων σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης», μεταπτυχική εργασία στη Δημόσια Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κεσσοπούλου Μαρία, 2021. «Επικοινωνία σχολείου - οικογένειας μέσω νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της παραμονής στο σπίτι λόγω COVID-19», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μαρκάκης Βασίλης, 2000. «Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση», Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αγγέλη Ιωάννα, 2024. «Οπτικοποίηση δεδομένων: βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη περίπτωσης», μεταπτυχιακή εργασία στην Αναλυτική των Επιχειρήσεων και Επιστήμη των Δεδομένων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Microsoft, 2021 «Microsoft Teams in Education: Features for teaching and learning», Microsoft. https://www.microsoft.com/en-us/education/products/teams

TechTarget, 2024. Learning management system (LMS). https://www.techtarget.com/-

-searchcio/definition/learning-management-system

Θεοφιλίδης Χρήστος, 2019. «Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία», Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητριάδης Νικόλαος, 2024. «Το αποτελεσματικό management στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της διοίκησης», μεταπτυχιακή εργασία στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη εφαρμογής για βελτίωση της υπολογιστικής σκέψης μαθητών

Ευαγγελία Πλυτά
Εκπαιδευτικός
Φώτης Λαζαρίνης
ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής που στοχεύει στην ενίσχυση δεξιοτήτων Υπολογιστικής Σκέψης μέσω της εισαγωγής μαθητών σε βασικές έννοιες προγραμματισμού. Με βάση βιβλιογραφική ανασκόπηση και διάλογο με εκπαιδευτικούς, αναπτύχθηκε εφαρμογή σε Python με διεπαφή εμπνευσμένη από το Scratch, όπου οι μαθητές επιλύουν δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας μετακινώντας blocks εντολών (drag-and-drop), λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση και βλέποντας, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση, το αντίστοιχο πρόγραμμα στο Scratch. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με προ- και μετά-τεστ σε 62 μαθητές Α' και Β' Γυμνασίου χωρίς προηγούμενη εμπειρία προγραμματισμού, καθώς και με ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν συνολική βελτίωση στην επίδοση των μαθητών και θετικές κρίσεις από τους εκπαιδευτικούς ως προς την ευχρηστία, το ενδιαφέρον και την εκπαιδευτική αξιοποίηση της εφαρμογής.

Λέξεις Κλειδιά: Υπολογιστική Σκέψη, εκπαιδευτικό λογισμικό, παιγνιώδης μάθηση, πειραματισμός αξιολόγηση μάθησης

Εισαγωγή

Η Υπολογιστική Σκέψη (ΥΣ) αποτελεί σήμερα κρίσιμη ικανότητα για την επιτυχία και την πρόοδο στον 21ο αιώνα, καθώς συνδέεται με τη συστηματική επίλυση προβλημάτων, τη μοντελοποίηση καταστάσεων και τη διατύπωση λύσεων που μπορούν να υλοποιηθούν με σαφή και αναπαραγώγιμο τρόπο (Wing, 2006). Παράλληλα, η ΥΣ δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην Πληροφορική, αλλά προσεγγίζεται διεπιστημονικά, αξιοποιώντας έννοιες και πρακτικές από τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Φιλοσοφία και την Παιδαγωγική, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλη για ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον (Denning & Tedre, 2021; Grover & Pea, 2013). Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα έχει δείξει ότι η συστηματική ένταξη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ΥΣ μπορεί να ενισχύσει σημαντικές δεξιότητες των μαθητών και να υποστηρίξει την προετοιμασία τους για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Mills et al., 2021; Grover, Pea, & Cooper, 2015). Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και οι αυξανόμενες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως εργαστήρια ρομποτικής, STEM/STEAM, αλλά και η ενίσχυση της διδασκαλίας της Πληροφορικής σε περισσότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της ΥΣ ως παιδαγωγικού στόχου.

Ιστορικά, η αξιοποίηση του προγραμματισμού ως μέσο ανάπτυξης τρόπων σκέψης σχετικών με την ΥΣ έχει ισχυρές θεωρητικές ρίζες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κατασκευαστική προσέγγιση του Papert, όπου οι μαθητές μαθαίνουν δημιουργώντας και πειραματιζόμενοι μέσα από υπολογιστικά

περιβάλλοντα (Papert, 1980). Σε σύγχρονα περιβάλλοντα δημιουργίας (π.χ. block-based προγραμματισμός), η ΥΣ μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από έννοιες και πρακτικές όπως η αποδόμηση προβλήματος, η αναγνώριση προτύπων, η αφαίρεση, ο σχεδιασμός αλγορίθμων και η αποσφαλμάτωση (Brennan & Resnick, 2012). Σύγχρονες εργασίες χρησιμοποιούν σενάρια όπου οι μαθητές καλούνται να λύσουν υπολογιστικά προβλήματα βασισμένα σε σενάρια (Zitouniatis et al., 2023) ή παιχνιώδεις τεχνικές (Wang et al., 2023). Η αποτελεσματική καλλιέργεια της ΥΣ προϋποθέτει κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό, σταδιακή κλιμάκωση δυσκολίας και δραστηριότητες που επιτρέπουν ανατροφοδότηση και πειραματισμό, ώστε οι μαθητές να μεταβαίνουν από απλές εντολές σε πιο σύνθετες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Cutumisu et al., 2019; Hsu et al., 2018). Επιπλέον, η προετοιμασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ουσιαστική ενσωμάτωση της ΥΣ στην τάξη (Tankiz et al., 2023; Lazarinis et al., 2022; Yadav, Mayfield, Zhou, Hambrusch, & Korb, 2014).

Η παρούσα εργασία αναλύει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση δεξιοτήτων ΥΣ σε μαθητές, κυρίως των βαθμίδων Δημοτικού–Γυμνασίου, μέσα από δραστηριότητες που υποστηρίζουν την αλγοριθμική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων μέσω πειραματισμού. Ο προγραμματισμός αξιοποιείται ως βασική μέθοδος ενδυνάμωσης επιμέρους χαρακτηριστικών της ΥΣ (χωρίς να ταυτίζεται με αυτήν), ενώ οι στόχοι της εφαρμογής περιλαμβάνουν: (α) την εκπαίδευση στον τρόπο σκέψης του προγραμματιστή, (β) την κατανόηση βασικών προγραμματιστικών εννοιών, (γ) την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για περαιτέρω ενασχόληση, (δ) την εξάσκηση στην αλγοριθμική σκέψη και (ε) την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων με δοκιμές και ανατροφοδότηση (Brennan & Resnick, 2012; Wing, 2006). Στις επόμενες ενότητες περιγράφονται οι αρχές σχεδίασης της εφαρμογής, η δομή και οι λειτουργίες της, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται με τους παιδαγωγικούς στόχους της ΥΣ.

Η εφαρμογή ανάπτυξης ΥΣ

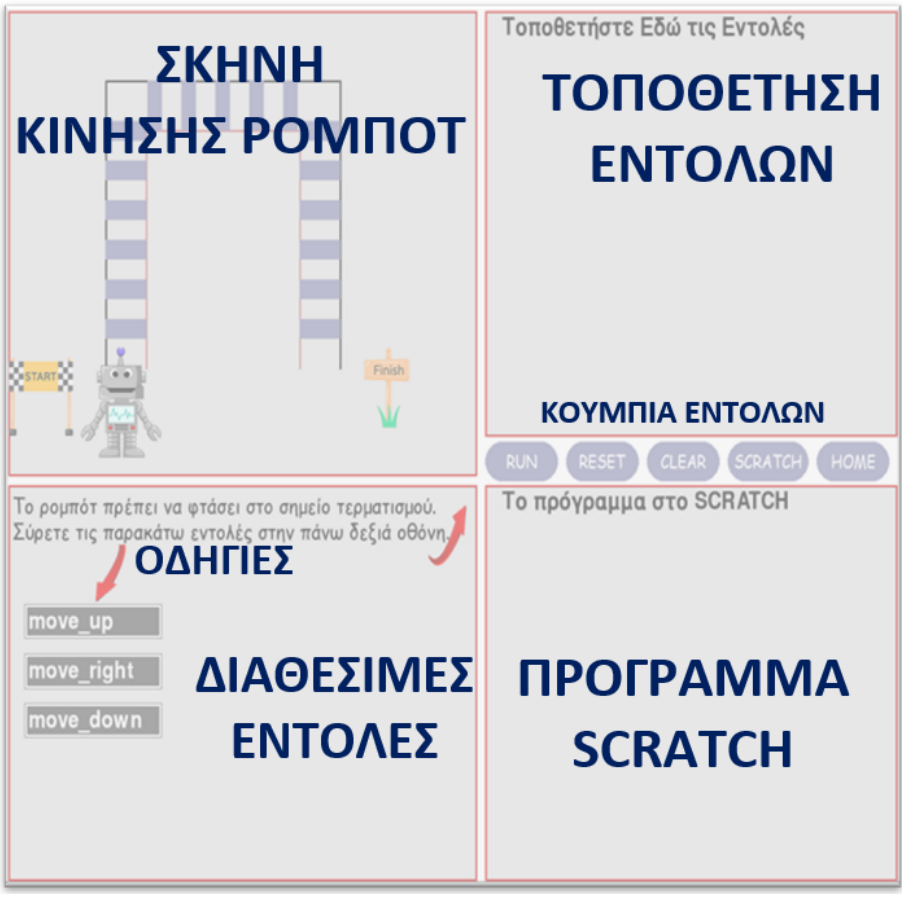
Μετά από διάλογο με εκπαιδευτικούς και με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, σχεδιάστηκε μια εφαρμογή με συγκεκριμένες λειτουργικές απαιτήσεις. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή παρουσιάζει στον χρήστη μια λίστα με τις διαθέσιμες οθόνες, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να επιλέξει εκείνη που επιθυμεί να εξερευνήσει. Επιπλέον, διαθέτει αναδυόμενα παράθυρα που ενημερώνουν τον χρήστη είτε για την επιτυχή έκβαση της προσπάθειάς του είτε για πιθανά λάθη, ενώ η αλληλεπίδραση υποστηρίζεται μέσω συσκευής κατάδειξης για τη μετακίνηση των διαθέσιμων εντολών και μέσω πληκτρολογίου για τη συμπλήρωσή τους. Η διεπαφή περιλαμβάνει επίσης εικονίδια ενεργειών (πλήκτρα) ως βασικά στοιχεία πλοήγησης και χειρισμού, ενώ μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας η εφαρμογή εμφανίζει το αντίστοιχο πρόγραμμα στο Scratch.

Το περιβάλλον του Scratch χρησιμοποιήθηκε ως βάση για τη σχεδιαστική δομή της εφαρμογής, καθώς θεωρείται ευρέως αναγνωρισμένο και καθιερωμένο στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μία οθόνη δραστηριότητας χωρίζεται σε 4 περιοχές (Εικόνα 1):

1. Τη σκηνή, που βρίσκεται πάνω αριστερά, όπου εκτελείται το πρόγραμμα: κινείται το ρομπότ βάσει των εντολών ή δεν κινείται σε περίπτωση σφάλματος.
2. Την περιοχή των πλακιδίων/blocks που αναπαριστούν εντολές, η οποία βρίσκεται κάτω αριστερά.
3. Την περιοχή του σεναρίου που τοποθετούνται οι εντολές / πλακίδια και είναι πάνω δεξιά.
4. Την περιοχή που εμφανίζεται το πρόγραμμα στο Scratch, στο κάτω δεξιά τμήμα του παραθύρου.

Ο πρωταγωνιστής είναι ένα ρομπότ που πρέπει να κινηθεί σε συγκεκριμένες διαδρομές και να καταλήξει στο τερματικό σημείο. Η κίνηση του ρομπότ γίνεται με εντολές, που παρουσιάζονται με τη μορφή πλακιδίων (blocks). Οι διαθέσιμες εντολές βρίσκονται σε ένα τμήμα της οθόνης και ο χρήστης καλείται να τις σύρει και να τις τοποθετήσει με κατάλληλη σειρά σε άλλο τμήμα της οθόνης (drag and drop) (Εικόνα 2). Οι διαδρομές του ρομπότ και οι διαθέσιμες εντολές σχεδιάστηκαν ανάλογα με την προγραμματιστική έννοια που προσπαθεί να διδάξει η κάθε οθόνη. Καθώς προχωράει ο χρήστης στις διάφορες οθόνες, το επίπεδο δυσκολίας αυξάνεται καθώς παρουσιάζονται πιο προηγμένες αλγοριθμικές έννοιες. Η εφαρμογή αναπτύχθηκε σε Python.

Εικόνα 1: Δομή οθόνης δραστηριοτήτων



Στον πίνακα 1 αναφέρονται οι δραστηριότητες του παιχνιδιού και οι διαστάσεις της υπολογιστικής σκέψης που αναπτύσσονται. Κάθε δραστηριότητα υλοποιείται ως μια ξεχωριστή οθόνη.

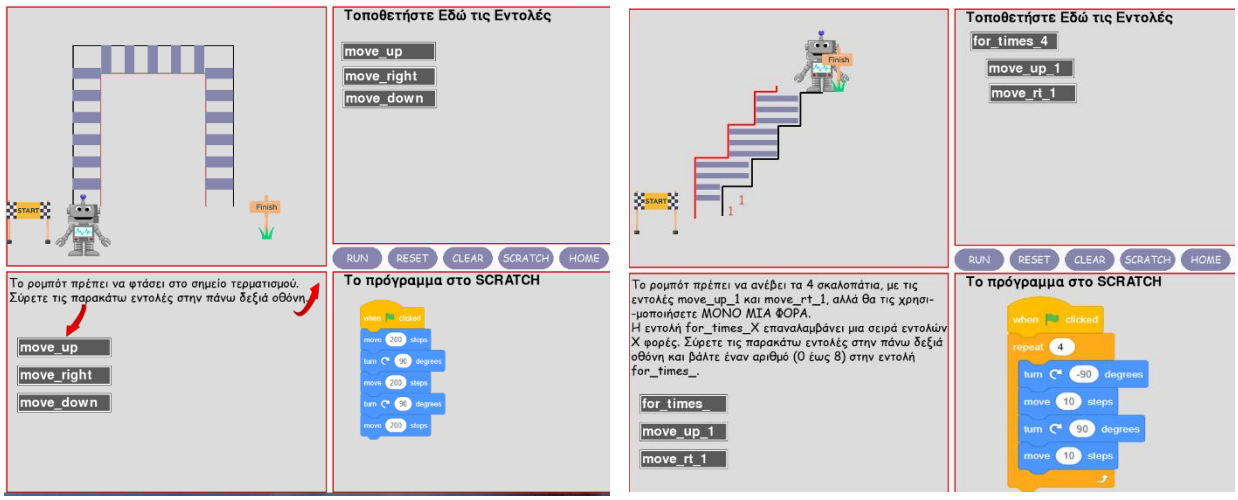
Αφαίρεση: Οι μεταβλητές λειτουργούν ως ονομαστικές «ετικέτες» τιμών, άρα βοηθούν στη διαχείριση δεδομένων πιο αφηρημένα. Αντίστοιχα, οι επαναλήψεις/βρόγχοι αποφεύγουν την επανάληψη ίδιου κώδικα, αφού ορίζεται πλήθος επαναλήψεων ή συνθήκη τερματισμού, απλοποιώντας την υλοποίηση και ενισχύοντας την επαναχρησιμοποίηση.

Γενίκευση: Η χρήση παραμέτρων στις εντολές (π.χ. κίνησης) επιτρέπει την εκτέλεση τους με διαφορετικές τιμές, ανάλογα με τη λειτουργία που απαιτείται κάθε φορά.

Αλγόριθμοι: Η αλγοριθμική σκέψη καλλιεργείται σε όλες τις οθόνες της εφαρμογής, καθώς αποτελεί κεντρικό στοιχείο της προγραμματιστικής διαδικασίας.

Τμηματοποίηση: Με τη χρήση βρόγχων το πρόβλημα αναλύεται σε μικρότερα μέρη, τα οποία εκτελούνται διαδοχικά μέσα στον κύκλο της επανάληψης.

Εικόνα 2: Παραδείγματα δραστηριοτήτων



Αποσφαλμάτωση: Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ο μαθητής εντοπίζει και διορθώνει λάθη, ελέγχει τις εντολές και τη ροή του προγράμματος , και αναπτύσσει συλλογιστικές δεξιότητες ώστε να βρει τα σημεία που προκαλούν ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Πίνακας 1: Διαστάσεις υπολογιστικής σκέψης που υποστηρίζει η εφαρμογή

	Αφαίρεση	***Γενίκευση***	***Αλγόριθμος***	***Τμηματοποίηση***	***Αποσφαλμάτωση***
Δραστηριότητα 1		√	√		√
Δραστηριότητα 2	√		√		√
Δραστηριότητα 3			√		√
Δραστηριότητα 4			√		√
Δραστηριότητα 5	√	√	√	√	
Δραστηριότητα 6	√	√	√	√	

Αξιολόγηση

Κεντρικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή κατά πόσο οι μαθητές, μέσω της αλληλεπίδρασης με την εφαρμογή, κατανόησαν βασικές προγραμματιστικές έννοιες και ανέπτυξαν δεξιότητες Υπολογιστικής Σκέψης (ΥΣ), καθώς και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε η ανάπτυξη αυτή. Παράλληλα, εξετάζεται ο βαθμός ικανοποίησης τους από τη μαθησιακή διαδικασία που υποστηρίζεται από την εφαρμογή, το επίπεδο ενδιαφέροντος και ενεργού συμμετοχής τους, καθώς και η δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω ενασχόληση με τον προγραμματισμό. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση αποβλέπει στον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και τη χρηστικότητα του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Για τον σκοπό αυτό αναπτύχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους εκπαιδευτικούς και ένα για τους μαθητές.

Αξιολόγηση μαθητών

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής από την οπτική των μαθητών κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο διερεύνησης της ΥΣ, με θεωρητικό και μεθοδολογικό σημείο αναφοράς το revised Computational Thinking test (rCTt). Το rCTt βασίζεται στη δοκιμασία Computational Thinking Test (CTt) του Marcos Román-González (Gonzalez, 2015; Gonzalez, 2016). Η αρχική εκδοχή του CTt περιλάμβανε 40 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (έκδοση 1.0, Οκτώβριος 2014). Μετά από διαδικασία επικύρωσης περιεχομένου από είκοσι (20) εμπειρογνώμονες, η αρχική μορφή αναθεωρήθηκε και

προέκυψε η τελική εκδοχή (έκδοση 2.0, Δεκέμβριος 2014) με 28 ερωτήσεις (Román-González, 2015). Το ερωτηματολόγιο στοχεύει στη μέτρηση του επιπέδου ανάπτυξης της ΥΣ. Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό της εννοιολογικής κατασκευής που αξιολογείται, η ΥΣ αφορά την ικανότητα διατύπωσης και επίλυσης προβλημάτων, αξιοποιώντας θεμελιώδεις έννοιες της Πληροφορικής και κάνοντας χρήση της λογικής και της σύνταξης των γλωσσών προγραμματισμού, όπως ακολουθίες εντολών, βρόγχους/επαναλήψεις, συνθήκες, συναρτήσεις και μεταβλητές. Η δοκιμασία έχει εφαρμοστεί σε ευρύ δείγμα μαθητικού πληθυσμού και απευθύνεται σε ηλικίες 10 έως 16 ετών. Οι ερωτήσεις του CTt/rCTt βασίζονται σε δημοφιλή περιβάλλοντα τύπου «παιχνιδιού» για την εκμάθηση προγραμματισμού, όπως τα “The Maze” και “The Canvas”, ώστε το περιεχόμενο να παρουσιάζεται με τρόπο κατανοητό και οικείο στους μαθητές.

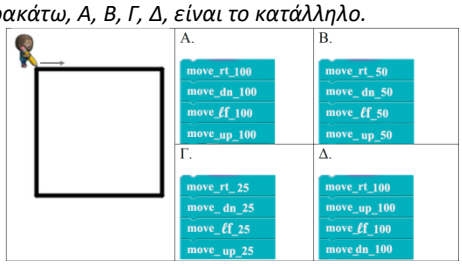
Στο πλαίσιο της παρούσας αξιολόγησης, από το rCTt επιλέχθηκαν έξι (6) ερωτήσεις που συνδέονται άμεσα με τα γνωστικά αντικείμενα και τις έννοιες που πραγματεύεται η εφαρμογή, ενώ προστέθηκαν τέσσερις (4) επιπλέον ερωτήσεις οι οποίες αξιοποιούν στιγμιότυπα/εικόνες από την αναπτυχθείσα εφαρμογή. Παράλληλα, οι εντολές των ερωτήσεων προσαρμόστηκαν ώστε να αντιστοιχούν στη μορφολογία και στη σύνταξη εντολών που χρησιμοποιεί η εφαρμογή. Ειδικότερα, στο rCTt οι κινήσεις στα περιβάλλοντα “The Maze” και “The Canvas” εκφράζονται μέσω εντολών τύπου «κινήσου αριθμό βημάτων» και «στρίψε», ενώ στο παρόν εργαλείο αξιολόγησης οι κινήσεις υλοποιούνται χωρίς τη χρήση της εντολής «στρίψε», αλλά μέσω των εντολών-blocks της αναπτυγμένης εφαρμογής , όπως «move_rt_ αριθμός_βημάτων», «move_lf_αριθμός_βημάτων», «move_up_αριθμός_βημάτων» και «move_dn_αριθμός_βημάτων». Με την ίδια λογική, η εντολή «Εάν» αποδόθηκε ως «if», ενώ η εντολή «επανάλαβε αριθμός επαναλήψεων» ως «for_times_ αριθμός επαναλήψεων».

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή και συμπληρώθηκε από τους μαθητές πριν και μετά την υλοποίηση της δραστηριότητας. Στην προ-παρέμβαση φάση χρησιμοποιήθηκε ως διαγνωστικό εργαλείο για την αποτύπωση του αρχικού επιπέδου δεξιοτήτων ΥΣ των μαθητών. Στη μετά-παρέμβαση φάση αξιοποιήθηκε για την εκτίμηση του βαθμού επίδρασης της εφαρμογής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΥΣ, παρέχοντας ταυτόχρονα ανατροφοδότηση σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της εφαρμογής και αναδεικνύοντας πεδία που χρήζουν αναδιαμόρφωσης ή βελτίωσης.

Η εφαρμογή εγκαταστάθηκε σε δέκα (10) υπολογιστές στο εργαστήριο Πληροφορικής γυμνασιακής σχολικής μονάδας. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε τρεις (3) διδακτικές ώρες, με τη συμμετοχή εξήντα δύο (62) μαθητών από δύο (2) τμήματα της Α’ και δύο (2) τμήματα της Β’ Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στη δράση δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία στον προγραμματισμό.

Στο Παράρτημα Α υπάρχουν οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση για τους μαθητές. Το τεστ για τους μαθητές περιέχει ερωτήσεις όπως η ακόλουθη, όπου με κάθε ερώτηση έπρεπε ή να επιλέξουν κάποιο σωστό τμήμα κώδικα ή να συμπληρώσουν κάποιες εντολές. Το πλήρες ερωτηματολόγιο και η αξιολόγηση υπάρχουν διαθέσιμα online στο https://apothesis.eap.gr/archive/item/196228?lang=el.

Ερώτηση 2: *Με ποιο μπλοκ εντολών θα βοηθήσουμε τον καλλιτέχνη να ζωγραφίσει το τετράγωνο, που η κάθε του πλευρά είναι 100 βήματα; Τσεκάρετε ποιο από τα παρακάτω, Α, Β, Γ, Δ, είναι το κατάλληλο.*



Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

Σε όλες τις ερωτήσεις μετά τη χρήση της εφαρμογής παρατηρείται μία αύξηση των σωστών απαντήσεων (Πίνακας 2). Η μεγαλύτερη αύξηση εμφανίζεται κυρίως στις ερωτήσεις που είχαν αρχικά τον μικρότερο αριθμό σωστών απαντήσεων και εστιάζουν σε θέματα και οθόνες της εφαρμογής. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 9 έχουμε 15 επιπλέον σωστές απαντήσεις και στην ερώτηση 10 πήραμε 14 επιπλέον σωστές απαντήσεις. Στην ερώτηση 3 είχαμε 10 επιπλέον σωστές απαντήσεις ενώ στην ερώτηση 7 είχαμε 9. Στις ερωτήσεις 4, 5 και 8 οι σωστές απαντήσεις αυξηθήκαν κατά 8. Ενώ στις ερωτήσεις 1 και 6 μετρήθηκαν 7 επιπλέον σωστές απαντήσεις

Ο πίνακας 3 αποτυπώνει σαφή βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών μετά την παρέμβαση σε όλες τις εξεταζόμενες έννοιες. Η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στη δομή επιλογής (if) (από 52,42% σε 75,81%, +23,39 π.μ.), γεγονός που δείχνει ότι η εφαρμογή συνέβαλε ιδιαίτερα στην κατανόηση των συνθηκών και της λογικής αποφάσεων, όπου αρχικά υπήρχαν σημαντικές δυσκολίες. Ακολουθεί η αρχικοποίηση/χρήση μεταβλητών (από 58,06% σε 74,19%, +16,13 π.μ.), γεγονός που αποτελεί ένδειξη ενίσχυσης της ικανότητας χειρισμού και της αναπαράστασης δεδομένων. Τέλος, στη δομή επανάληψης (for) καταγράφεται επίσης αξιοσημείωτη πρόοδος (από 65,05% σε 77,96%, +12,90 π.μ.), υποδηλώνοντας καλύτερη κατανόηση της επαναληπτικής λογικής, αν και η αρχική επίδοση ήταν ήδη σχετικά υψηλή. Συνολικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης υποστηρίζουν ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στη βελτίωση βασικών δεξιοτήτων προγραμματισμού και στην ενίσχυση ικανοτήτων της ΥΣ.

Πίνακας 2: Σύγκριση αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση

Ερώτηση	***Σωστές (Πριν)***	***% (Πριν)***	***Σωστές (Μετά)***	***% (Μετά)***	***Διαφορά (π.μ.)***
1	*52*	*83.87%*	*59*	*95.16%*	*+11.29*
2	*55*	*88.71%*	*61*	*98.39%*	*+9.68*
3	*36*	*58.06%*	*46*	*74.19%*	*+16.13*
4	*54*	*87.10%*	*62*	*100.00%*	*+12.90*
5	*53*	*85.48%*	*61*	*98.39%*	*+12.90*
6	*46*	*74.19%*	*53*	*85.48%*	*+11.29*
7	*34*	*54.84%*	*43*	*69.35%*	*+14.52*
8	*41*	*66.13%*	*49*	*79.03%*	*+12.90*
9	*30*	*48.39%*	*45*	*72.58%*	*+24.19*
10	*35*	*56.45%*	*49*	*79.03%*	*+22.58*

Πίνακας 3: Σύγκριση αποτελεσμάτων στις έννοιες της ΥΣ πριν και μετά την παρέμβαση

Έννοια/Δομή	***% (Πριν)***	***% (Μετά)***	***Διαφορά (π.μ.)***
Δομή επιλογής (if) - Ερ. 9–10	*52.42%*	*75.81%*	*+23.39*
Δομή επανάληψης (for) - Ερ. 6–8	*65.05%*	*77.96%*	*+12.90*
Αρχικοποίηση/μεταβλητές - Ερ. 3	*58.06%*	*74.19%*	*+16.13*

Αξιολόγηση από καθηγητές

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν την άποψή τους, αναφορικά με τη χρήση του λογισμικού από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ερωτήσεις εξετάζουν την ικανοποίηση

των χρηστών/μαθητών, το βαθμό ευχρηστίας της εφαρμογής, την καταλληλότητά της για το ηλικιακό και μαθησιακό επίπεδο των χρηστών, καθώς και την αποτελεσματικότητά της, ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί. Χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert, ως ένα από πιο συνήθη εργαλεία αναφορικά με την αξιολόγηση της υποκειμενικής ικανοποίησης των χρηστών.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Ερώτηση	***Απαντήσεις (n=3)***	***Μ.Ο.***	***Εύρος***
	4, 4, 4	*4.00*	*4–4*
	4, 5, 3	*4.00*	*3–5*
	3, 5, 4	*4.00*	*3–5*
	3, 3, 4	*3.33*	*3–4*
	5, 5, 4	*4.67*	*4–5*
	4, 5, 4	*4.33*	*4–5*
	4, 4, 5	*4.33*	*4–5*
	3, 4, 4	*3.67*	*3–4*
	4, 3, 4	*3.67*	*3–4*
	4, 5, 5	*4.67*	*4–5*

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω Google Forms σε 3 εκπαιδευτικούς ΠΕ86 ειδικότητας πληροφορικής και συμπληρώθηκε μετά την χρήση της εφαρμογής που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στους μαθητές τα ερωτηματολόγια και παρείχαν διευκρινίσεις. Στη συνέχεια, κατά την χρήση του λογισμικού υποστήριξαν όπου χρειάστηκε τους μαθητές. Στο Παράρτημα Β υπάρχουν οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση από τους καθηγητές.

Αν και το δείγμα είναι μικρό, συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την εφαρμογή ως προς το ενδιαφέρον που προκάλεσε στους μαθητές, τη δομημένη παρουσίαση των δραστηριοτήτων και την προοπτική αξιοποίησής της για περαιτέρω διδασκαλία εννοιών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής με στόχο την ενίσχυση δεξιοτήτων Υπολογιστικής Σκέψης (ΥΣ) σε μαθητές, μέσω της εισαγωγής τους σε βασικές έννοιες προγραμματισμού με τρόπο προσιτό και παιγνιώδη. Με βάση τη θεωρητική ανασκόπηση και τη μελέτη αντίστοιχων εφαρμογών, σχεδιάστηκε το σενάριο και η δομή των οθονών, με έμφαση στην ευχρηστία, στην καταλληλότητα για την ηλικιακή ομάδα-στόχο, στις σύγχρονες σχεδιαστικές τάσεις και στην αποτελεσματική διδασκαλία βασικών προγραμματιστικών εννοιών. Η εφαρμογή υλοποιείται εξ ολοκλήρου σε Python, αξιοποιώντας βιβλιοθήκες γραφικών για τη διεπαφή. Τέλος, η εφαρμογή αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητα και την επίδρασή της στην ενίσχυση δεξιοτήτων της ΥΣ, μέσω προ- και μετά-μέτρησης με ερωτηματολόγια σε ικανοποιητικό δείγμα μαθητών. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στο τεστ ΥΣ και θετική επίδραση στη δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω ενασχόληση με τον προγραμματισμό, ενώ η διεπαφή αξιολογείται ως ευχάριστη και εύχρηστη, διευκολύνοντας την κατανόηση βασικών εννοιών προγραμματισμού και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.

Cutumisu, M., Adams, C., & Lu, C. (2019). A scoping review of empirical research on recent computational thinking assessments. *Journal of Science Education and Technology, 28*(6), 651–676.

Denning, P. J., & Tedre, M. (2021). Computational thinking: A disciplinary perspective. *Informatics in Education, 20*(3), 361.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher, 42*(1), 38–43.

Grover, S., Pea, R., & Cooper, S. (2015). Designing for deeper learning in a blended computer science course for middle school students. *Computer Science Education, 25*(2), 199–237.

Hsu, T. C., Chang, S. C., & Hung, Y. T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education, 126*, 296–310.

Lazarinis, F., Karatrantou, A., Panagiotakopoulos, C., Daloukas, V., & Panagiotakopoulos, T. (2022). Strengthening the coding skills of teachers in a low dropout Python MOOC. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 2*(1), 187–200.

Mills, K., Coenraad, M., Ruiz, P., Burke, Q., & Weisgrau, J. (2021). *Computational thinking for an inclusive world: A resource for educators to learn and lead*. Digital Promise.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.

Seiter, L., & Foreman, B. (2013). Modeling the learning progressions of computational thinking of primary grade students. In *Proceedings of the Ninth Annual International ACM Conference on International Computing Education Research (ICER '13)* (pp. 59–66). New York, NY: ACM.

Tankiz, E., & Atman Uslu, N. (2023). Preparing pre-service teachers for computational thinking skills and its teaching: A convergent mixed-method study. *Technology, Knowledge and Learning, 28*(4), 1515–1537.

Wang, X., Cheng, M., & Li, X. (2023). Teaching and learning computational thinking through game-based learning: A systematic review. *Journal of Educational Computing Research, 61*(7), 1505–1536.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education, 14*(1), Article 5.

Zitouniatis, A., Lazarinis, F., & Kanellopoulos, D. (2023). Teaching computational thinking using scenario-based learning tools. *Education and Information Technologies, 28*(4), 4017–4040.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο μαθητών (ερωτήσεις)

Παρατίθενται οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην προ- και μετα-μέτρηση. Όπου αναφέρεται «μπλοκ εντολών», οι επιλογές/σχήματα παρουσιάζονταν ως οπτικά blocks στο ερωτηματολόγιο.

Ερώτηση 1: Ο Θοδωρής θέλοντας να βοηθήσει τον Πακ-Μαν να φτάσει το φαντασματάκι, έδωσε το παρακάτω μπλοκ εντολών αλλά ξέχασε να συμπληρώσει τους κατάλληλους αριθμούς. Μπορείτε να τον βοηθήσετε συμπληρώνοντας τους αριθμούς;

Ερώτηση 2: Με ποιο μπλοκ εντολών θα βοηθήσουμε τον καλλιτέχνη να ζωγραφίσει το τετράγωνο, που η κάθε του πλευρά είναι 100 βήματα; Τσεκάρετε ποιο από τα παρακάτω, Α, Β, Γ, Δ, είναι το κατάλληλο.

Ερώτηση 3: Το μπλοκ εντολών Α κινεί το ρομπότ 2 βήματα δεξιά και 2 βήματα κάτω. Θα γίνει το ίδιο με το τμήμα εντολών Β ;

Ερώτηση 4: Πόσες φορές θα πρέπει να επαναληφθεί η κίνηση δεξιά, ώστε ο Πακ-Μαν, να φτάσει στο φαντασματάκι; Τσεκάρετε όποια επιλογή από τις παρακάτω, Α, Β, Γ, Δ είναι κατάλληλη. Βοηθήστε τον Πακ-Μαν να φτάσει στο φαντασματάκι!

Ερώτηση 5: Πόσες φορές θα πρέπει να επαναλάβει ο Πακ-Μαν, τη διαδρομή που δείχνουν τα βελάκια (και με τη σειρά που τη δείχνουν), ώστε να φτάσει στο φαντασματάκι; Τσεκάρετε όποια επιλογή από τις παρακάτω, Α, Β, C, D είναι κατάλληλη. Βοηθήστε τον Πακ-Μαν να φτάσει στο φαντασματάκι (π.χ. αν πιστεύετε ότι χρειάζεται 2 φορές να επαναλάβει τις κινήσεις που δηλώνουν τα βελάκια, τσεκάρετε το Α, αλλιώς όποια επιλογή πιστεύετε είναι κατάλληλη)!

Ερώτηση 6: Η Άννα θέλει να βοηθήσει τον Πακ-Μαν να φτάσει στο φαντασματάκι και έδωσε το παρακάτω μπλοκ εντολών, αλλά έκανε ένα λάθος. Μπορείτε να βρείτε σε ποια εντολή έκανε λάθος; Τσεκάρετε όποια εντολή από τις παρακάτω, Α, Β, Γ πιστεύετε ότι είναι λάθος.

Ερώτηση 7: Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω τμήμα εντολών, έτσι ώστε να κινηθεί το ρομπότ 6 βήματα πάνω.

Ερώτηση 8: Πόσες φορές θα πρέπει να επαναληφθεί το μπλοκ των εντολών, ώστε ο Πακ-Μαν να ολοκληρώσει τη διαδρομή και να φάει τις φράουλες; Τσεκάρετε όποια επιλογή από τις παρακάτω Α, Β, Γ, Δ είναι κατάλληλη, να αντικαταστήσει τα ερωτηματικά(??).

Ερώτηση 9: Το ρομπότ πεινάει πολύ, αλλά υπάρχει λάθος στο παρακάτω τμήμα εντολών (Α) και δεν θα τα καταφέρει να φτάσει στο burger. Μπορείτε μόνο να μετακινήσετε τις εντολές (move_up_5, move_rt_4, move_dn_5) που κινούν το ρομπότ. Ξαναγράψτε σωστά το έτσι ώστε να περάσει το ρομπότ από το burger.

Ερώτηση 10: Το ρομπότ είναι πεινασμένο συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω τμήμα εντολών, έτσι ώστε να περάσει το ρομπότ από το burger.

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις ακόλουθες δηλώσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1–5). Κλίμακα: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Το εκπαιδευτικό λογισμικό προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών.

2. Οι πληροφορίες/οδηγίες των οθονών ήταν επαρκείς ώστε οι μαθητές να προχωρήσουν στην επίλυση της δοκιμασίας.

3. Οι μαθητές μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν στις δοκιμασίες σε ένα λογικό χρονικό διάστημα.

4. Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης υπήρχε η κατάλληλη ανατροφοδότηση, ώστε οι μαθητές να ξανασκεφτούν την απάντηση.

5. Η διαδοχική παρουσίαση των οθονών/δραστηριοτήτων λειτούργησε με τρόπο βοηθητικό προς τους μαθητές.

6. Θεωρείτε ότι η μινιμαλιστική αισθητική του λογισμικού λειτούργησε θετικά, εφόσον οι μαθητές είχαν να διαχειριστούν συγκεκριμένα εργαλεία (κουμπιά, κείμενα).

7. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή και η πληροφορία που παρουσιάζει ανταποκρίνεται στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

8. Κατά πόσο νομίζετε ότι η εφαρμογή βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν θεμελιώδεις έννοιες του Προγραμματισμού.

9. Θεωρείτε ότι οι μαθητές μετά την ενασχόληση με την εφαρμογή θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν πιο πολύπλοκα προβλήματα.

10. Θεωρείτε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να διδαχθούν και άλλες έννοιες του προγραμματισμού με αυτό το λογισμικό.

Ανάγνωση και παραγωγή πληροφοριακών κειμένων με το e-me content της e-me.

Δημήτρης Κοτρώνης
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδακτ. Παν. Κρήτης
Γιάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής Παν. Κρήτης
Ελένη Βασιλάκη
Καθηγήτρια Παν. Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει την ανάγνωση και παραγωγή πληροφοριακών κειμένων με συγκεκριμένη μέθοδο η οποία εστιάζει αρχικά στην ανάδειξη των δομικών στοιχείων του κειμένου και των μεταξύ τους σχέσεων και την οπτικοποίηση με γραφικό οργανωτή της δομής του ώστε να επιτυγχάνεται η κατανόηση. Στη συνέχεια από το αρχικό σχεδιάγραμμα επιλέγονται τα δομικά στοιχεία που θα αποτελέσουν το γραπτό κείμενο, το οποίο συντίθεται με δομή που να επιτυγχάνει τον σκοπό του. Στην παραπάνω μέθοδο ενσωματώνονται δραστηριότητες για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, κυρίως παρακολούθησης και αξιολόγησης. Η μέθοδος αυτή αποτέλεσε το μοντέλο σχεδιασμού ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων τα οποία παρήχθησαν με το h5p authoring tool, όπως εμπεριέχεται ως e-me content στην "Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα" e-me. Τα αντικείμενα, πέντε συνολικά, ακολουθούν στο σχεδιασμό τους τα στάδια της γνωστικής μαθητείας με σκοπό, μέσα από ένα σταδιακά μειούμενο υποστηρικτικό πλαίσιο και φθίνουσα καθοδήγηση, να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην αυτονομία τους ως αναγνώστες και συγγραφείς. Η εφαρμογή τους σε μαθητές Ε τάξης χαρακτηρίστηκε από αυξημένο ενδιαφέρον και συμμετοχή των παιδιών. Δυνητικά ανάλογα ψηφιακά αντικείμενα, με τις δυνατότητες αποθήκευσης του τελικού κειμένου που παρέχει το h5p και ανάθεσης και παρακολούθησης της εργασίας που παρέχει το e-me content, θα μπορούσαν να αποτελέσουν υλικό για εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση ή αντεστραμμένη τάξη σε ένα τυπικό σχολείο.
Λέξεις Κλειδιά: πληροφοριακά κείμενα, μεταγνωστικές δεξιότητες, ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα, e-me content.

Εισαγωγή

Τα πληροφοριακά κείμενα είναι το είδος των κειμένων με την μεγαλύτερη χρήση στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα αυτά που παρουσιάζουν τις περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι επίσης από τις βασικές δεξιότητες ενός λειτουργικού ενήλικα αλλά δεν διδάσκονται συστηματικά και η ανάπτυξή τους επιδιώκεται μάλλον εμπειρικά.

Ο αποτελεσματικός τρόπος για να διδάξει κανείς αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου προϋποθέτει την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στον μαθητή σε περιβάλλον γνωστικής μαθητείας ώστε ο μαθητής να γνωρίζει τι να κάνει, γιατί να το κάνει και πώς για να επιτύχει

τον μαθησιακό του στόχο και κυρίως να το κάνει μόνος του. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προβλέπουν τη συστηματική διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου σε όλες τις τάξεις όπως και τη διδασκαλία πληροφοριακών (εξηγητικών) κειμένων στις Ε και Στ τάξεις.

Δραστηριότητες που να αναπτύσσουν τις παραπάνω δεξιότητες μπορούμε τα τελευταία χρόνια να σχεδιάσουμε, να δημιουργήσουμε και να εισάγουμε στην εκπαίδευση με τη μορφή ψηφιακών εργαλείων μάθησης. Άλλωστε στις προδιαγραφές των διδακτικών εγχειριδίων ανά δύο σελίδες κειμένου προβλέπεται ένα ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο.

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό ψηφιακών μαθησιακών αντικείμενων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και παραγωγής πληροφοριακών κειμένων, η υλοποίηση και η εφαρμογή τους. Μετά την ανάπτυξη λογισμικών για υπολογιστές και τα σποραδικά ψηφιακά αντικείμενα που αναρτήθηκαν στο Φωτόδεντρο, στις νέες συνθήκες που διαμόρφωσαν οι φορητές συσκευές και τα ευρυζωνικά δίκτυα η δημιουργία ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων είναι αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Εξίσου αναγκαία είναι και η διερεύνηση της μεθόδου με την οποία θα δημιουργηθούν.

Διδάσκοντας ανάγνωση και παραγωγή πληροφοριακών κειμένων.

Τα πληροφοριακά κείμενα είναι το είδος των κειμένων με τα οποία έρχονται συχνότερα οι μαθητές σε επαφή στην εκπαίδευση. Μολονότι όμως από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν τη δομή, έρχονται συστηματικά σε επαφή μαζί τους από την Δ τάξη και μετά, με αποτέλεσμα να υστερούν σε δεξιότητες γραμματισμού (Σπαντιδάκης 2010· Παπασταθοπούλου 2017). Ελλιπείς δεξιότητες γραμματισμού σε αυτό το κειμενικό είδος εμφανίζονται σε σημαντικό ποσοστό και σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ριζούλη, 2013).

Το λεξιλόγιό τους είναι ακριβές και εξειδικευμένο και περιέχει επιστημονική ορολογία και αφηρημένες έννοιες, γεγονός που αυξάνει τον βαθμό δυσκολίας κατανόησης. Πρόσθετη δυσκολία είναι ότι για την ανάγνωσή τους απαιτείται προϋπάρχουσα γνώση, η οποία θεωρείται συνήθως δεδομένη από τους συγγραφείς αλλά δεν είναι πάντα για τους αναγνώστες (Παπασταθοπούλου 2017). Πρόβλημα συνιστά όμως και η δομή τους: δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμη, όπως των αφηγηματικών, και επιπλέον δεν είναι ενιαία: πολλές φορές στα πληροφοριακά κείμενα απαντώνται διαφορετικές δομές διότι τα είδη τους το απαιτούν. Παραμένει όμως ο πιο αποφασιστικός παράγοντας για την κατανόησή τους. Ο αναγνώστης οφείλει να παρακολουθήσει τη δομή και να την αναπαραστήσει νοητικά ώστε να μετασχηματίσει τις πληροφορίες σε γνώση.

Οι έρευνες δείχνουν ότιη κατανόηση και η παραγωγή πληροφοριακών κειμένων βελτιώνεται όσο οι μαθητές γνωρίζουν τη δομή των κειμένων. Ύστερα από παρεμβάσεις που στόχευαν στη διδασκαλία της δομής των κειμένων, η κατανόηση βελτιώθηκε. Ανάλογα βελτιώθηκε και η παραγωγή γραπτών πληροφοριακών κειμένων-αν και αυτό έχει ερευνηθεί λιγότερο (Hebert et al. 2016˙Pyle et al. 2017˙Bogaerds-Hazenberg et al., 2020˙ Clinton et al. 2020)

Το μοντέλο παρέμβασης που έχει αναδειχθεί από τις παραπάνω έρευνες περιλαμβάνει πληροφοριακά κείμενα συμβατά με το πρόγραμμα σπουδών των μαθητών για να μειώνεται το πρόβλημα της προγενέστερης γνώσης και ομαδικές δραστηριότητες που καταλήγουν σε ατομικές σε πλαίσιο στήριξης και με φθίνουσα καθοδήγηση-γνωστική μαθητεία.

Οι γνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την παρακολούθηση της δομής: αρχικά εντοπίζονται πληροφορίες σε επίπεδο παραγράφου και σχεδιάζεται οπτικός οργανωτής. Στη συνέχεια επιχειρείται η συγγραφή περίληψης με στόχο την ανάδειξη των σχέσεων των εννοιών πλέον του κειμένου και τέλος με

ερωτήσεις πληροφοριακές, συνδυαστικές και συμπερασματικές ελέγχεται η κατανόηση. Για τη συγγραφή η διαδικασία είναι αντίστροφη: από τον οπτικό οργανωτή που σχεδιάζουν οι μαθητές, καταγράφουν το κείμενο, το ελέγχουν και το αναθεωρούν.

Μια σειρά από έρευνες έχει δείξει ότι μόνιμα αποτελέσματα σε διαδικασίες ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων επιφέρει η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων: σχεδιασμός, παρακολούθηση και έλεγχος. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται καλύτερα σε παιδιά 11-13 ετών με διδακτικές παρεμβάσεις σαφώς μεγαλύτερες από αυτές που υλοποιούνται για δεξιότητες ανάγνωσης και παραγωγής. Διδάσκονται αρχικά με ρητή διδασκαλία, ακολουθεί η φάση της μοντελοποίησης και στη συνέχεια, όπως και παραπάνω σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής μαθητείας, με φθίνουσα καθοδήγηση και υποστηρικτικό πλαίσιο επιδιώκεται η αυτορρύθμιση των μαθητών/τριών. Οι έρευνες μάλιστα δείχνουν ότι τα καλύτερα αποτελέσματα παρουσιάζονται όταν η ανάγνωση και παραγωγή διδάσκεται ταυτόχρονα με τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Ali and Razali,2019˙ De Boers et al. 2018˙ Okkinga et al. 2018)

Με βάση τα παραπάνω το μοντέλο διδακτικής παρέμβασης που προκύπτει περιλαμβάνει σε πρώτη φάση ρητή διδασκαλία πληροφοριακού κειμένου, αυθεντικού και με οικείο θέμα, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να αναδείξουν τη δομή οπτικοποιώντας την ανασύροντας πληροφορίες ανά παράγραφο, αναδεικνύοντας τις έννοιες και τις σχέσεις τους. Κατόπιν σχεδιάζουν το δικό τους κείμενο με οπτικό οργανωτή, το γράφουν, το ελέγχουν και το αναθεωρούν. Επαναλαμβάνουν τη διαδικασία έχοντας μνημονικούς κανόνες και διευκολυντές να τους υπενθυμίζουν κάθε φορά τη μοντελοποιημένη μέθοδο με επιδιωκόμενο στόχο ύστερα από έναν ικανό αριθμό ωρών να είναι σε θέση να κατανοούν και να παράγουν ικανοποιητικά κείμενα χωρίς καμία υποστήριξη.

Ο σχεδιασμός των ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων

Η γλωσσική μάθηση με την υποστήριξη ΤΠΕ αρχικά λειτούργησε ως φροντιστηριακό εργαλείο για την εκμάθηση γραμματικής ή λεξιλογίου, στη συνέχεια δόθηκε έμφαση στις δυνατότητες επικοινωνίας και τις γνωστικές στρατηγικές και τέλος, με την κοινωνιογνωστική/κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, επιδιώκεται η κατασκευή νοήματος μέσα από διεργασίες μίας κοινότητας μάθησης όπως η σχολική τάξη. Αν και οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις στην πράξη έτειναν να ενοποιηθούν, ως προς την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου επικράτησε η γνωστική και κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση: οι ΤΠΕ υποστηρίζουν το μαθητήοικοδομώντας ένα περιβάλλον γνωστικής μαθητείας με υποστηρικτικό πλαίσιο και διευκολυντές ώστε να δομήσει γνώσεις, να αναπτύξει στρατηγικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Σπαντιδάκης κ.α. 2013).

Για τον σχεδιασμό επικρατούν δύο τάσεις. Η τεχνοκρατική η οποία ενσωματώνει ότι πιο νέο και εντυπωσιακό επικρατεί στον χώρο των ΤΠΕ με σκοπό να προσελκύσει τον μαθητή, να του παρέχει πληροφορίες και να τον καθοδηγήσει σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Παρόλους τους πόρους και τα μέσα που χρησιμοποιεί δεν παρουσιάζει ανάλογα αποτελέσματα. Η μαθητοκεντρική-γνωσιακή τάση αντίθετα στοχεύσει στην οικοδόμηση της γνώσης από τον μαθητή τον οποίο προσπαθεί να προσεγγίσει εξατομικευμένα και να τον υποστηρίξει παρέχοντάς του επιλογές για εξατομικευμένη μάθηση. Στην πρώτη τάση οι πληροφορίες παρουσιάζονται με τρόπο εντυπωσιακό, στη δεύτερη μετασχηματίζονται σε γνώσεις και δεξιότητες με διαδραστικές δραστηριότητες (Σπαντιδάκης και Βασαρμίδου, 2014).

Τα ψηφιακά αντικείμενα μάθησης εμφανίστηκαν τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια, όταν η φορητότητα των συσκευών και τα ευρυζωνικά δίκτυα επέτρεψαν την ευρεία χρήση τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης και δημιούργησαν την ανάγκη για εύκολα και άμεσα προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό. Χαρακτηρίζονται από το μικρό τους μέγεθος, τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης, την ευελιξία ως προς

τη χρήση- μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτόνομα ή σε συνδυασμό με άλλα, και τη διαλειτουργικότητά τους καθώς μπορούν να λειτουργήσουν σε κάθε λειτουργικό σύστημα και να ενσωματωθούν σε πλατφόρμες ή αποθετήρια. Είναι ταυτόχρονα τυποποιημένα ως προς τη δομή τους και προσαρμόσιμα σε αλλαγές όταν κριθούν αναγκαίες. Επίσης είναι βιώσιμα, επειδή για τη δημιουργία τους αρκούν συνήθως ανοικτοί πόροι, αλλά και άμεσα προσβάσιμα: διαθέσιμα σε κάθε χρήστη όπου και όταν το θελήσει (Σοφός κ.α. 2023).

Για τον σχεδιασμό τους έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα αλλά το ADDIE είναι αυτό που συμπεριλαμβάνει τα περισσότερα από αυτά-αν όχι όλα, και μπορεί να τροποποιηθεί και να εξειδικευθεί εύκολα. Για αυτό είναι το επικρατέστερο στη βιβλιογραφία και πιο συχνά χρησιμοποιούμενο. Πρόκειται για αρκτικόλεξο που σημαίνει Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation (Ανάλυση, Σχεδιασμός, Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση). Όπως γίνεται αντιληπτό αποτελείται από πέντε φάσεις: 1. Ανάλυση αναγκών με βάση το παιδαγωγικό πλαίσιο και καθορισμός στόχων και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. 2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, καθορισμός φάσεων, επιλογή μέσων, αναζήτηση πόρων και διαδικασίας αξιολόγησης. 3. Ανάπτυξη με βάση τον σχεδιασμό δημιουργία του υλικού και των δραστηριοτήτων. 4. Εφαρμογή στην πράξη και 5. Αξιολόγηση με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τη συνολική λειτουργία του ψηφιακού αντικειμένου.

Το ADDIE έχει επικριθεί για τη γραμμικότητά του, τον χρόνο και τους πόρους που απαιτεί καθώς η ολοκλήρωση κάθε φάσης είναι προϋπόθεση για την επόμενη και τυχόν βελτιώσεις θα πρέπει να αναμένουν την ολοκλήρωση της διαδικασίας καθιστώντας το σε περίπτωση αστοχίας δύσχρηστο και αναποτελεσματικό. Λύση για αυτό το πρόβλημα αποτελεί το μοντέλο ταχείας προτυποποίησης (rapind prototyping) : εδώ η αξιολόγηση δεν γίνεται μετά την ολοκλήρωση του ψηφιακού αντικειμένου αλλά επιδιώκεται η δημιουργία ενός προτύπου μετά τον σχεδιασμό η οποία αξιολογείται από ειδικούς και χρήστες ώστε να αναθεωρηθεί το αντικείμενο και να φτάσεις στην οριστική του εφαρμογή σε όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μορφή (Σοφός κ.α. 2023). Εδώ η ευθύγραμμη διαδικασία γίνεται κυκλική και η δημιουργία του αντικειμένου δυναμική σε αλληλεπίδραση με την ομάδα ομοτίμων και τους τελικούς χρήστες. Και καθώς στους τελικούς χρήστες περιλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί, για να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία του αντικειμένου, το μοντέλο ευνοεί την ανάπτυξη αυτοματοποιημένων διαδικασιών ώστε να μειώνονται τα προβλήματα της τεχνολογικής εφαρμογής και να απελευθερώνονται πόροι για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και το εκπαιδευτικό υλικό.

Για τη δημιουργία ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων με την ταχύτητα και την ευελιξία που παρέχει το μοντέλο της προτυποποίησης αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια εργαλεία συγγραφής (authoring tools) με πλέον γνωστό το H5p (https://h5p.org/). Δεν απαιτεί γνώσεις προγραμματισμού ούτε εγκατάσταση σε υπολογιστή. Προσφέρεται διαδικτυακά με ελεύθερη πρόσβαση. Τα αντικείμενα που δημιουργεί είναι διαδραστικά, επαναχρησιμοποιούμενα και επιδέχονται ανάπτυξης και βελτίωσης. Μπορεί να δημιουργήσει κανείς διαδραστικές παρουσιάσεις, διαδραστικά βίντεο, απλά τεστ αξιολόγησης ή εκπαιδευτικά παιχνίδια και ασκήσεις (Σοφός κ.α. 2023). Οι έρευνες δείχνουν ότι η χρήση ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων που δημιουργήθηκαν με H5p ενισχύει τις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων καθώς αυξάνει την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες παρέχοντας κίνητρα και βελτιώνει την αυτοπεποίθησή τους (Abusalim et al, 2024˙ Kakish et al, 2024˙ Kuzminska et al, 2025). Παρόμοια θετικά αποτελέσματα έδειξαν και οι ελληνικές έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Καμαριανάκη κ.α. 2023˙ Παπαϊωάννου κ.α. 2022). Οι εκπαιδευόμενοι όμως επιζητούν περισσότερη παιχνιδοποίηση και καλύτερα πολυμέσα (Briggs & Doran 2024). Η αποδοχή του από τους εκπαιδευτές είναι επίσης υψηλή, αλλά με τη προϋπόθεση ότι θα υπάρχει υποστήριξη, θα επιλύονται τα τεχνολογικά προβλήματα ενώ απαραίτητος θεωρείται ο παιδαγωγικός σχεδιασμός, ιδίως με βάση τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Kerr, 2025˙ Kuzminska, 2025˙ Samsonov,2025).

Σε μία περιορισμένη σε μικρό δείγμα έρευνα, εκπαιδευτικό υλικό σε e-me Content χρησιμοποιήθηκε σε υβριδικό μοντέλο μάθησης στο μάθημα της Γλώσσας Ε τάξης. Οι μαθητές κινητοποιήθηκαν και κράτησαν θετική στάση, αυξήθηκαν μάλιστα τα μαθησιακά αποτελέσματα, δήλωσαν ότι έλαβαν ικανοποιητική ανατροφοδότηση, δεν δυσκολεύτηκαν και προτιμούν αυτή τη μορφή διδασκαλίας από την παραδοσιακή. Ωστόσο η εκπαιδευτικός επισήμανε πρακτικές δυσκολίες: μεγάλος χρόνος προετοιμασίας, έλλειψη εξοπλισμού και αρνητική στάση των γονέων στο μέρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω έλλειψης δικού τους χρόνου. Το τελευταίο επηρεάζεται από τη μικρή αυτονομία των μαθητών σε τέτοια μορφή μάθησης, γεγονός που ίσως οφείλεται στη μη εξοικείωσή τους με παρόμοιες μεθόδους (Ντέρη, Κ., & Κώστας, Α. 2023).

Το e-me Content είναι εργαλείο της εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me (https://auth.e-me.edu.gr/) το οποίο ενσωματώνει το H5p ως εργαλείο συγγραφής. Η e-me είναι η μία από τις δύο πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης την εποχή της πανδημίας. Υποστηρίζει τη δημιουργία υλικού, την πρόσβαση σε υλικό που έχει αναρτηθεί, την επικοινωνία με μαθητές/τριες, την ανάθεση εργασιών κ.α. Ωστόσο έχει ταυτιστεί με την "τηλεκπαίδευση", θεωρείται μέρος του elearning και δεν χρησιμοποιείται στο σχολείο σε υβριδική μορφή. Όμως "*μια πλατφόρμα μάθησης είναι ένα σύνολο διαδραστικών, διαδικτυακών υπηρεσιών που παρέχουν στους εκπαιδευομένους πρόσβαση σε πληροφορίες, εργαλεία και πόρους για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας*" (Σοφός κ.α. 2023, σ 207). Το πρόβλημα έγκειται στο ποιος θα δημιουργήσει το υλικό. Η e-me δε λειτουργεί ως αποθετήριο. Επιτρέπει βέβαια τον συνεργατικό διαμοιρασμό υλικού μεταξύ χρηστών, αλλά αυτό δεν είναι διαδεδομένη πρακτική.

Το μοναδικό επίσημο αποθετήριο ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων που διαθέτουμε ως τώρα είναι το *Φωτόδεντρο* (http://photodentro.edu.gr/aggregator/). Αναπτύχθηκε, όπως και η e-me στο πλαίσιο του έργου Ψηφιακό Σχολείο ΙΙ με στόχο να παρέχει ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους με εύκολη πρόσβαση σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και, σύμφωνα με μία αναφορά, το σύνολο του έργου έχει πάνω από 600.000 μοναδικούς επισκέπτες τον μήνα (Μεγάλου & Κακλαμάνης, 2022). Τώρα όμως αναμένεται το επόμενο βήμα: στα νέα σχολικά εγχειρίδια ανά δύο σελίδες κείμενο θα υπάρχει ενσωματωμένο ένα τουλάχιστον ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο. Η ευρεία εισαγωγή ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων στην εκπαίδευση αναδεικνύει το πρόβλημα του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησής τους. Το τελευταίο βέβαια είναι ένα μεγάλο θέμα και αντικείμενο άλλης εργασίας. Παρακάτω θα παρουσιαστεί ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης πέντε τέτοιων αντικειμένων με συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία και σχεδιαστικό μοντέλο.

Ανάγνωση και παραγωγή πληροφοριακών κειμένων με ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα.

Υλοποιώντας εκπαιδευτική παρέμβαση σε δεκαεννέα μαθητές Ε τάξης, έντεκα κορίτσια και οκτώ αγόρια σχολείου αστικής περιοχής, με στόχο να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση και παραγωγή πληροφοριακών κειμένων, ύστερα από έξι δίωρες τυπικές διδασκαλίες, σχεδιάστηκαν πέντε δίωρες διδασκαλίες όπου οι ίδιοι μαθητές θα ακολουθούσαν την ίδια μέθοδο αλλά αυτή τη φορά σε ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα στο εργαστήριο ΤΠΕ του σχολείου τους. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία των αντικειμένων έγινε από τον πρώτο συγγραφέα της εργασίας στο πλαίσιο ευρύτερης, αδημοσίευτης, έρευνας και χρησιμοποιήθηκε το H5p όπως ενσωματώθηκε στο eme Content. Επιλέχθηκε η e-me από άλλες λύσεις, π.χ. δημιουργία weebly η οποιαδήποτε σελίδα που ακολουθεί το πρότυπο wordpress, επειδή έχει δύο πλεονεκτήματα: είναι ασφαλής, επίσημη πλατφόρμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορούν οι μαθητές/τριες να συνδεθούν με κωδικούς σχολικού δικτύου οπότε οι επιδόσεις τους καταγράφονταν και θα μπορούσαν να αξιολογηθούν. Αυτή η δυνατότητα δεν

αξιοποιήθηκε γιατί οι τυπικές παρεμβάσεις έδειχναν να κουράζουν τα παιδιά τα οποία εμφανίζονταν απρόθυμα και επιπλέον στα μαθησιακά αντικείμενα θα εργάζονταν σε ζεύγη.

Η δομή κάθε αντικειμένου ως ένα σημείο ακολουθούσε το διδακτικό μοντέλο της παρέμβασης: δραστηριότητες κατανόησης ενός κειμένου οι οποίες από λέξεις-κλειδιά προχωρούν σε τίτλους ανά παράγραφο και με τη βοήθεια οπτικού οργανωτή στην κατασκευή περίληψης. Με τη μέθοδο του ΣΟΚΑΡΕ (Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Αξιολόγηση, Ρύθμιση και Έκδοση, Σπαντιδάκης, 2009) θα συγγραφούν ανάλογα κείμενα με θέματα που προκύπτουν από το αρχικό. Θα κατασκευαστεί οπτικός οργανωτής ο οποίος θα αποτελέσει την αφετηρία συγγραφής ενός κειμένου. Το H5p προσφέρει τη δυνατότητα αυτόματης αποθήκευσης του κειμένου που παράγεται στο μέσο το οποίο χρησιμοποιεί ο χρήστης.

Ταυτόχρονα επιδιώκεται η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για τον σκοπό της δραστηριότητας, παρακολουθούν τις γνωστικές στρατηγικές που καλούνται να χρησιμοποιήσουν και αυτοαξιολογούνται με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από το αντικείμενο. Αρχικά καθοδηγούνται άμεσα. Τις ρητές οδηγίες διαδέχονται μνημονικοί κανόνες και νύξεις αλλά το υποστηρικτικό πλαίσιο και η καθοδήγηση φθίνει όπως επιτάσσει η μέθοδος της γνωστικής μαθητείας. Το ιδανικό αποτέλεσμα, η αυτονομία των μαθητών/τριων θα αξιολογούνταν στην τελευταία φάση.

Ως προς τα θέματα των αντικειμένων αρχικά επιλέχθηκαν ελκυστικά κείμενα με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων και να τους εμπλέξουν στις δραστηριότητες. Μετά όμως τα κείμενα ήταν αυθεντικά, από τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Επιλέχθηκαν κεφάλαια που μάλλον δεν είναι ενδιαφέροντα για τους μαθητές ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός εμπλοκής τους στις δραστηριότητες. Επίσης τα θέματα επιλέγονταν λίγο καιρό πριν την κατασκευή κάθε αντικειμένου ώστε να παρακολουθούν τη διδασκαλία του μαθήματος και να εξασφαλίζεται η προαπαιτούμενη γνώση.

Αυτός ήταν ο ένας από τους τρεις λόγους για τους οποίους η κατασκευή των ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων δεν έγινε γραμμικά και σε μία φάση. Ο δεύτερος ήταν πρακτικός: ο συνολικός χρόνος δημιουργίας κάθε αντικειμένου ήταν περίπου ένας μήνας. Οπότε αν ολοκληρώνονταν η κατασκευή τους και μετά δίνονταν στους μαθητές δεν θα επαρκούσε ο χρόνος για τυχόν αναθεωρήσεις. Ο τρίτος ήταν ο πλέον καθοριστικός: ο δημιουργός των αντικειμένων δεν είχε πρότερη εμπειρία σε τέτοια χρήση, στο εργαστήριο ΤΠΕ και από ζεύγη μαθητών. Η εμπειρία του περιορίζονταν σε ανάλογα αντικείμενα μικρής έκτασης που είχε δημιουργήσει και μοιράσει στους τότε μαθητές του την εποχή της “τηλεκπαίδευσης” . Επομένως δε γνώριζε ούτε την αποδοχή που θα είχαν από τους/τις μαθητές/τριες ούτε τις αντιδράσεις τους. Και κυρίως ήθελε να σταθμίσει την αποτελεσματικότητα των μέσων που επέλεξε για τη επίτευξη των στόχων. Για τους τρεις παραπάνω λόγους επιλέχτηκε το μοντέλο σχεδιασμού της γρήγορης προτυποποίησης το οποίο προσδίδει ευελιξία καθώς επιτρέπει επανασχεδιασμό και δομικές αλλαγές.

Το πλεονέκτημα των ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων είναι η δυνατότητά τους να ενσωματώνουν πολυμέσα και να εμπλουτίζουν τη μονοτροπικότητα των κειμένων μετατρέποντάς τους σε πολυτροπικά. Μολονότι ο στόχος δεν είναι η κατανόηση πολυτροπικών αλλά απλών κειμένων, η εικόνα χρησιμοποιήθηκε για το σχηματισμό εννοιών σύμφωνα με μία διαδικασία που περιγράφει η γνωστική θεωρεία για την πολυμεσική μάθηση: επιλογή σημαντικών λέξεων και εικόνων από τη λεκτική και οπτική μνήμη εργασίας, οργάνωση και διασύνδεσή τους σε λεκτικά και εικονικά μοντέλα (έννοιες) και, τέλος, ενσωμάτωσή τους σε γνωστικά σύνολα προϋπάρχουσας γνώσης (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου 2014).

Μία άλλη δυνατότητα που παρέχουν, την παιχνιδοποίηση (gamification) χρησιμοποιήθηκε στο μέτρο των δυνατοτήτων του εργαλείου συγγραφής: σε κάποιες περιπτώσεις, παιχνίδι με κάρτες. Επειδή όμως

"ηένταξη της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαντλείται στην εισαγωγή ενός παιχνιδιού στο μάθημα, αλλά να εισάγει την εν γένει παιγνιώδη σκέψη στη μαθησιακή διαδικασία" (Σοφός κ.α. 2023) έγινε προσπάθεια τα αντικείμενα να εμπλουτισθούν με εξωτερικούς συνδέσμους, βίντεο και ότι άλλο θα μπορούσε να εξασφαλίσει το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των παιδιών.

Συνοπτικά τα μαθησιακά αντικείμενα σε αριθμούς:

Πίνακας 1. Εικόνες και βίντεο ανά αντικείμενο

		ΣΕΛΙΔΕΣ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ		
ΤΙΤΛΟΣ	*ΣΕΛΙΔΕΣ*	*ΣΥΝΟΛΟ*	*ΚΟΥΚΟΥΒΑΓΙΑ*	*ΒΙΝΤΕΟ*
Η ΑΡΚΟΥΔΑ	*20*	*16*	*7*	*3*
Ο ΛΥΚΟΣ	*21*	*18*	*13*	*3*
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ	*18*	*17*	*10*	*0*
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΙΑΙΡΕΣΗ	*22*	*20*	*15*	*0*
ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ	*17*	*16*	*11*	*2*

Η Κουκουβάγια είναι το σύμβολο του δασκάλου που εισάγει τα παιδιά σε δραστηριότητες. Σε όσες περισσότερες σελίδες εμφανίζεται τόσο πιο πολλές δραστηριότητες υπάρχουν.

Πίνακας 2. Δραστηριότητες ανά στόχο

		ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		
ΤΙΤΛΟΣ	*ΣΕΛΙΔΕΣ*	*ΑΝΑΓΝΩΣΗ*	*ΣΥΓΓΡΑΦΗ*	*ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ*
Η ΑΡΚΟΥΔΑ	*20*	*9*	*3*	*2*
Ο ΛΥΚΟΣ	*21*	*13*	*2*	*2*
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ	*18*	*7*	*3*	*4*
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΔΙΑΙΡΕΣΗ	*22*	*3*	*2*	*12*
ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ	*17*	*2*	*1*	*7*

Ο αριθμός των δραστηριοτήτων ανά στόχο ακολουθεί την πορεία πραγμάτωσης και δημιουργίας των αντικειμένων. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι από το ημερολόγιο της έρευνας και έχουν σκοπό να καταδείξουν πώς οι παρατηρήσεις από την εφαρμογή κάθε αντικειμένου επηρέαζε τον σχεδιασμό του επόμενου αντικειμένου.

Τρίτη 8 Μαρτίου . Ψηφιακό περιβάλλον 1. Ρητή διδασκαλία: https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1160146

Στόχος η αναγνωστική κατανόηση. Το σημαντικό όμως ήταν το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών. Μαθήτρια που ελάχιστα συμμετείχε στις δραστηριότητες στα γραπτά κείμενα ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες στον υπολογιστή αυθόρμητα. Ο χρόνος άγγιξε το δίωρο. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές απαντούσαν μηχανικά και τυχαία γίνονταν παρέμβαση για να επαναλάβουν τη δραστηριότητα ώστε να κατανοήσουν όντως αυτό που έπρεπε. Τα γραπτά τους κείμενα, όπως διαπιστώθηκε όταν τα εξήγαγαν, ήταν μέτρια. Διαφάνηκε όμως ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης των πραγματολογικών στοιχείων του κειμένου.

Σχόλιο: Μετά το πρώτο αντικείμενο διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος και το απόθεμα μνήμης εργασίας των παιδιών δεν επαρκούσε για ισόρροπη ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, παραγωγής γραπτού λόγου και μεταγνώσης. Έτσι αποφασίστηκε κάθε αντικείμενο από τα επόμενα τρία να έχει έναν κύριο στόχο.

Τρίτη 15 Μαρτίου . Ψηφιακό περιβάλλον 2. Κατανόηση με οδηγίες

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1163889

Στόχος: αναγνωστική κατανόηση αλλά αυτή τη φορά με οδηγίες και μεταγνωστικό έλεγχο. Κι αυτή τη φορά όλοι οι μαθητές συμμετείχαν αυθόρμητα. Ο χρόνος πλησίασε πάλι το δίωρο και τα κείμενα που έγραψαν ήταν μέτρια έως ικανοποιητικά.

Πέμπτη 7 Απριλίου . Ψηφιακό περιβάλλον 3. Οδηγίες για συγγραφή.

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1171690

Στόχος: η συγγραφή ενός κειμένου. Από τα μέσα Μαρτίου έως τις αρχές Απριλίου οι μισοί μαθητές, η δασκάλα της τάξης και ο ερευνητής νόσησαν από κορονοϊό. Το τρίτο ψηφιακό περιβάλλον ήταν πιο απαιτητικό από τα προηγούμενα δύο και σίγουρα λιγότερο ενδιαφέρον. Ωστόσο οι μαθητές δεν έδειξαν λιγότερο ενδιαφέρον από τα προηγούμενα δύο. Μολονότι μικρότερο σε έκταση χρειάστηκαν ελαφρώς περισσότερο χρόνο από τα δύο προηγούμενα.

Τα κείμενα που δώσανε στο τέλος ήταν σύντομα αλλά ικανοποιητικά: κατανόησαν ποιο είναι το δημογραφικό πρόβλημα και μπόρεσαν να το περιγράψουν στοιχειωδώς αλλά με τρόπο κατανοητό. Είναι μάλλον η πρώτη φορά που η παρέμβαση έδειξε να είναι αποτελεσματική.

Τετάρτη 4 Μαΐου . Ψηφιακό περιβάλλον 4. Αυθεντικό κείμενο. **https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1175491**

Οι μαθητές μετά τις διακοπές του Πάσχα εργάστηκαν ικανοποιητικά πάνω στο κείμενο τόσο στην κατανόηση όσο και στη συγγραφή. Το κείμενο από το βιβλίο της Γεωγραφίας ήταν δύσκολο και σίγουρα δεν ήταν δελεαστικό. Ωστόσο οι δραστηριότητες κράτησαν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Οι μαθητές έκαναν λοιπόν τις δραστηριότητες και τα κείμενα που έγραψαν οι πιο πολλοί ήταν ικανοποιητικά. Στο τέλος όμως σε προφορικές απαντήσεις δεν έδειξαν να έχουν κατανοήσει το θέμα του κειμένου, την διοικητική διαίρεση της χώρας. Μάλλον ακολουθούσαν μηχανικά τη μέθοδο εργασίας πάνω στο κείμενο και παρήγαγαν με τον ίδιο τρόπο το δικό τους κείμενο. Έμεναν έτσι στην επιφανειακή κατανόηση. Αν λάβουμε υπόψη ότι το αποτέλεσμα αυτό ήρθε μετά τις διακοπές του Πάσχα και ένα μήνα μετά την προηγούμενη ενασχόλησή τους, οφείλουμε να είμαστε ικανοποιημένοι. Το ερώτημα όμως αν αφομοίωσαν τη μέθοδο και ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες χωρίς όμως να επιτυγχάνουν αντίστοιχα αποτελέσματα στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων, διαπίστωση που υπάρχει και στη βιβλιογραφία, παραμένει.

Δευτέρα 9 Μαΐου . Ψηφιακό περιβάλλον 5. Αυθεντικό κείμενο **https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1178572**

Οι μαθητές έκαναν όλες τις δραστηριότητες αλλά δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν ικανοποιητικά το κείμενο από την ιστορία για το οποίο δεν διέθεταν καμία πρότερη γνώση. Δεν μπόρεσαν να γράψουν ικανοποιητικό κείμενο παρά τις προσπάθειές τους. Ωστόσο πλησίασαν κοντά στον στόχο και έδειξαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν με επιπλέον νύξεις. Και σίγουρα φάνηκε να γνωρίζουν τη μέθοδο και να έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες σε κάποιο βαθμό.

Συμπεράσματα

Το ενδιαφέρον και η εμπλοκή των παιδιών, ακόμα και αυτών που στην τυπική παρέμβαση δεν συμμετείχαν, ήταν το θετικό σημείο της εφαρμογής των αντικειμένων. Δεν έφερε πάντως τα αναμενόμενα αποτελέσματα αλλά το γεγονός ότι κατανόησαν και εξέφρασαν στοιχειωδώς μία δύσκολη έννοια όπως το δημογραφικό πρόβλημα ήταν ελπιδοφόρο. Η τελική τους προσπάθεια δεν ήταν η

αναμενόμενη. Αιτίες όπως η έλλειψη πρότερης γνώσης και το τέλος της σχολικής περιόδου μάλλον έπαιξαν ρόλο. Ένα άλλο αρνητικό σημείο ήταν η μεγάλη διάρκεια των αντικειμένων. Όταν έφτανε η ώρα να γράψουν τα παιδιά είχαν ήδη δαπανήσει περίπου μία ώρα σε άλλες δραστηριότητες. Όμως κανένα δεν εγκατέλειψε την προσπάθεια. Επίσης στα αρνητικά ήταν ο τρόπος που απαντούσαν κάποιοι αρχικά: αυτόματες απαντήσεις και επιλογές και στη συνέχεια διόρθωση με βάση τις υποδείξεις του συγγραφικού εργαλείου. Άρα τα εμπειρικά συμπεράσματα από την εφαρμογή των αντικειμένων συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Παπαϊωάννου κ.α. 2022˙Καμαριανάκη κ.α. 2023˙Ντέρη, Κ., & Κώστας, Α. 2023) κυρίως ως προς την κινητοποίηση, εμπλοκή και θετική στάση των μαθητών.

Ως προς τον σχεδιασμό και τη δημιουργία η μέθοδος της γρήγορης προτυποποίησης αποδείχθηκε λειτουργική. Διαμόρφωσε τη στοχοθεσία και τις δραστηριότητες με τρόπο που επέφερε καλύτερα αποτελέσματα με λιγότερο έργο των παιδιών. Η γραμμικότητα του μοντέλου ωστόσο δεν εξαλείφθηκε. Για αυτό στο 3ο αντικείμενο η διαδικασία αντιστράφηκε: η συγγραφή του κειμένου έγινε στα αρχικά στάδια και ακολούθησε η βελτίωσή του και η τελική του έκδοση. Στο 3ο αντικείμενο σημειώθηκαν και τα καλύτερα αποτελέσματα ως προς τη συγγραφή.

Μάλλον απαιτούνταν περισσότερες, συχνότερες και συντομότερες παρεμβάσεις, πράγμα που οδηγεί σε μικρότερα μαθησιακά ψηφιακά αντικείμενα. Αυτό θα έχει βέβαια ως συνέπεια να μην χρησιμοποιούνται τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων τα οποία για την ώρα είναι μακροσκελή και δυσνόητα για τα παιδιά. Ενδεχομένως η εισαγωγή σε δύο χρόνια αντικειμένων στα σχολικά εγχειρίδια να αυξήσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Για τα μαθησιακά αποτελέσματα όμως θα πρέπει να αναμένουμε.

Βιβλιογραφία

Abusalim, N., Rayyan, M., Alshanmy, S., Alghazo, S., & Al Salem, M. N. (2024). Revolutionizing pedagogy: The influence of H5P (HTML5 Package) tools on student academic achievement and self-efficacy. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(8), 1090-1096.

Ali Aziza M. & Abu Bakar Razali, (2019). A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL Learners, *English Language Teaching*; Vol. 12, No. 6; 2019. https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p94

Bogaerds-Hazenberg Suzanne T.M., Jacqueline Evers-Vermeul, Huub van den Bergh, (2020). A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades, *Reading Research Quarterly*, 0(0) pp. 1–28, 2020, doi:10.1002/rrq.311

Briggs C., & Doran, S. G. (2024). H5P Interactive Materials for Flipped Learning: Engagement, Effectiveness and Challenges. *Thailand TESOL Conference Proceedings* 2024

Clinton Virginia, Terrill Taylor, Surjya Bajpayee, Mark L. Davison, Sarah E. Carlson, Ben Seipel, (2020). Inferential comprehension diferences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis, *Reading and writing*, 2020, DOI:10.1007/s11145-020-10044-2

De Boer Hester , Anouk S. Donker, Danny D.N.M. Kostons, Greetje P.C. van der Werf, (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis, *Educational Research Review*, (2018), doi: 10.1016/j.edurev.2018.03.002

Hebert Michael, Janet J. Bohaty, J. Ron Nelson and Jessica Brown, (2016). The Effects of Text Structure Instruction on Expository Reading Comprehension: A Meta-Analysis, *Journal of Educational Psychology,* 2016, Vol. 108, No. 5, 609-629 http://dx.doi.org/10.1037/edu0000082

Kakish, S., Makhamreh, Z., & Madanat, R. (2024). The Post-Pandemic Future of Digital Learning: The H5P and Interactive Learning. *Ubiquitous Learning*, 18(1), 201.

Kerr, A. (2025). Fostering Self-Regulated Learning with H5P Technology: The Pedagogical Experiences of Educational Professionals. *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, 40(1), 1–42. https://doi.org/10.55667/10.55667/ijede.2025.v40.i1.1360

Kuzminska, O. H., Mokriiev, M. V., Glazunova, O. G., Markowska, J., Korolchuk, V. I., & Voloshyna, T. V. (2025). Advanced technological solutions for distance learning: leveraging open-source H5P interactive tools and emerging technologies. environments, 37, 38.

Okkinga Mariska , Roel van Steensel, Amos J. S. van Gelderen, Erik van SchootenPeter J. C. SleegersLidia R. Arends, (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a Meta-Analysis, *Educational Psychology Review*, 30, pages1215–1239(2018), https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7

Pyle Nicole, Vasquez Ariana C., LignugarisKraft, Benjamin, Gillam Sandra L., Reutzel D. Ray, Olszewski Abbie, Segura Hugo, Hartzheim Daphne, Laing Woodrow, Pyle Daniel, (2017). Effects of Expository Text Structure Interventions on Comprehension: A Meta-Analysis, *Reading Research Quarterly*, 2017, pp. 1–33 doi:10.1002/rrq.179

Samsonov, P. (2025). H5P and Technology Acceptance Model: Results of a Survey in Teacher Preparation Program. *Journal of Online Learning Research*, 11(2), 187-201.

Καμαριανάκη, Μ., Κωτσίδης, Κ., & Αναστασιάδης, Π. (2023). Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης για την ενότητα της Ιστορίας της Γ'Τάξης του Δημοτικού «Ο Θησέας». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 12(3), 144-167.

Μεγάλου Ε., & Κακλαμάνης Χ. (2022). Ψηφιακό Σχολείο ΙΙ: επέκταση και αξιοποίηση της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας «e-me», των διαδραστικών σχολικών βιβλίων, των ψηφιακών αποθετηρίων και του εθνικού συσσωρευτή εκπαιδευτικού περιεχομένου «Φωτόδεντρο». Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 1, 15–23. https://doi.org/10.12681/cetpe.4158

Ντέρη, Κ., & Κώστας, Α. (2023). Η Εφαρμογή της Υβριδικής Μάθησης στο Μάθημα της Γλώσσας σε Μαθητές/τριες Ε΄ δημοτικού Αξιοποιώντας την Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 12(3), 122-143.

Παπαϊωάννου, Π. Ε., Κουτρομάνος, Γ., Κωτσίδης, Κ., & Αναστασιάδης, Π. (2022). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξΑΕ για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Γ΄ Λυκείου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(4Α), 82-97.

Παπασταθοπούλου Αθ., (2017). *Η ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ Δ΄ΚΑΙ ΣΤ΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή, ΠΤΔΕ Παν. Πατρών, 2017 https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10935/1/%ce%a0%ce%91%ce%a0%ce%91%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%98%ce%9f%ce%a0%ce%9f%ce%a5%ce%9b%ce%9f%ce%a5%20%ce%91%ce%98%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91%20%ce%a4%ce%95%ce%9b%ce%99%ce%9a%ce%9f.pdf

Ριζούλη Θ., (2013). *Η συμβολή των γνωστικών στρατηγικών της περίληψης και της γραφικής αναπαράστασης δομής κειμένου στη βελτίωση της κατανόησης και της χρήσης των στρατηγικών: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε Έλληνες φοιτητές στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας*, Διδακτορική διατριβή, ΤΕΚΠ Παν Μακεδονίας, 2013 http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29853#page/1/mode/2up

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σπανός, Δ., Γιασιράνης, Σ., Τζόρτζογλου, Φ., & Βρατσάλη, Ν. (2023). *Σχεδιασμοί εκπαιδευτικού υλικού & τεχνολογίες για την ψηφιακή εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-170

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση,* Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Gutenberg

Σπαντιδάκης Γ, Αναστασιάδης Π, & Βασαρμίδου Δ(2013). Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7,

Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 15- 37). Ρέθυμνο,ΕΔΙΑΜΜΕ
https://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/images/ebooks/meletes_epistimoniko_yliko/Ellinoglossi_Ekpaideysi_Sxediasmos/Ellinoglossi_Ekpaideysi_B-Tomos.pdf

Υπολογιστική και Δημιουργική Σκέψη στο Νηπιαγωγείο: Προγραμματισμός μέσα από STEAM Παιχνίδια

Ευαγγελία Σκαράκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υπ. Διδάκτορας

Περίληψη

Η καλλιέργεια της Υπολογιστικής Σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί πλέον βασικό άξονα των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης,αλληλουχίας, αφαίρεσης και επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, η Δημιουργική Σκέψη προάγει τη φαντασία, την ευελιξία και την καινοτομία, στοιχεία απαραίτητα για τη μάθηση του 21ου αιώνα. Ο συνδυασμός των δύο μέσα από προσεγγίσεις STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν ενεργητικά, διερευνητικά και συνεργατικά.

Το επιδαπέδιο όχημαBee-Bot και το λογισμικό ScratchJr αποτελεί ένα εξαιρετικά πρόσφορο εργαλείο για την εισαγωγή των νηπίων στις βασικές αρχές του προγραμματισμού, καθώς βασίζεται στη σωματική και παιγνιώδη μάθηση. Μέσα από δραστηριότητες όπου τα παιδιά προγραμματίζουν το Bee-Bot να κινηθεί σε προκαθορισμένες διαδρομές, να ανακαλύψει γράμματα, να σχηματίσει λέξεις, να περιηγηθεί σε χάρτες, να ακολουθήσει ήρωες παραμυθιών ή να συμμετάσχει σε πειράματα φυσικών φαινομένων, επιτυγχάνεται η ολιστική ενσωμάτωση του προγραμματισμού σε διάφορες θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, η μαθησιακή διαδικασία προάγει τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία, την αυτορρύθμιση, την κινητική δεξιότητα και τη μεταγνώση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει το ενδιαφέρον και τη χαρά της μάθησης. Μέσα από τη βιωματική εμπλοκή και το παιχνίδι ρόλων, τα παιδιά μαθαίνουν να προβλέπουν, να δοκιμάζουν, να ελέγχουν και να βελτιώνουν τις ιδέες τους, καλλιεργώντας έτσι την υπολογιστική σκέψη μέσα από τη δημιουργικότητα.

Συνολικά, η εφαρμογή προγραμματισμού με το Bee-Bot στο νηπιαγωγείο καταδεικνύει πως οι παιγνιώδειςSTEAM προσεγγίσεις μπορούν να αποτελέσουν γέφυρα ανάμεσα στις ψηφιακές δεξιότητες, την κριτικήσκέψη και τη δημιουργική έκφραση, θέτοντας τα θεμέλια για μια ενεργή, συμμετοχική και καινοτόμο μάθηση από τις πρώτες ηλικίες.

Λέξεις Κλειδιά: Υπολογιστική Σκέψη, STEAM, προσχολική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, η Υπολογιστική Σκέψη (ΥΣ) έχει αναδειχθεί διεθνώς ως μία από τις βασικές εγκάρσιες δεξιότητες του 21ου αιώνα, καθώς συνδέεται άμεσα με την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης σύνθετων προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και την προσαρμογή σε διαρκώς μεταβαλλόμενα κοινωνικοτεχνολογικά περιβάλλοντα. Βασιζόμενη σε αρχές της επιστήμης των υπολογιστών, η Υπολογιστική Σκέψη ενσωματώνεται σταδιακά στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, από την προσχολική ηλικία έως την ανώτατη εκπαίδευση (Wing, 2006· Chevalier et al., 2022).

Η Υπολογιστική Σκέψη ορίζεται ως μια μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων που περιλαμβάνει τη διάσπαση σύνθετων προβλημάτων σε απλούστερα (αποσύνθεση), την αναγνώριση προτύπων, την αφαίρεση και τη διατύπωση αλγοριθμικών λύσεων, με τρόπο που μπορεί να υλοποιηθεί τόσο από ανθρώπους όσο και από υπολογιστικά συστήματα (Wing, 2006). Παράλληλα, σύμφωνα με το πλαίσιο των ISTE & CSTA, η Υπολογιστική Σκέψη δεν περιορίζεται σε τεχνικές δεξιότητες, αλλά περιλαμβάνει στάσεις και πρακτικές όπως η επιμονή, η ανθεκτικότητα απέναντι στην αποτυχία, η αναστοχαστική σκέψη και η αποτελεσματική επικοινωνία (Gerosa et al., 2022).

Τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί δυναμικά προς την καλλιέργεια της Υπολογιστικής Σκέψης στην προσχολική ηλικία. Πλήθος ερευνών υπογραμμίζει ότι τα νήπια είναι ικανά να εμπλακούν σε βασικές υπολογιστικές έννοιες, όπως η αλληλουχία, η αιτιότητα και η λογική οργάνωση ενεργειών, όταν αυτές παρουσιάζονται μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες, παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες (Cantlon et al., 2024· Chen et al., 2023). Η πρώιμη εισαγωγή της Υπολογιστικής Σκέψης έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, τη σχολική ετοιμότητα, καθώς και με τη μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, ιδιαίτερα στα πεδία STEM.

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η Υπολογιστική Σκέψη δεν ταυτίζεται με τον τυπικό προγραμματισμό, αλλά προσεγγίζεται ως ένας τρόπος σκέψης και δράσης, στενά συνδεδεμένος με το παιχνίδι, τη σωματικότητα και τη βιωματική μάθηση. Σύμφωνα με τις αρχές του constructionism, όπως διατυπώθηκαν από τον Papert, τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση τους πιο αποτελεσματικά όταν εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία νοηματικών κατασκευών, πειραματίζονται, κάνουν λάθη και αναστοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους. Η εκπαιδευτική ρομποτική και τα οπτικά περιβάλλοντα προγραμματισμού ενισχύουν αυτή τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να «σκέφτονται με τα χέρια» και να συνδέουν αφηρημένες έννοιες με απτές εμπειρίες (Bers, 2018).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η έννοια της ενσώματης μάθησης (embodiedcognition), σύμφωνα με την οποία η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται άμεσα με τη σωματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Στην προσχολική ηλικία, όπου η μάθηση πραγματοποιείται κυρίως μέσα από τη δράση και το παιχνίδι, εργαλεία όπως το Bee-Bot προσφέρουν ένα φυσικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της Υπολογιστικής Σκέψης, καθώς τα παιδιά μεταφράζουν κινήσεις, κατευθύνσεις και αποφάσεις σε αλγοριθμικές ακολουθίες (Bers, 2018· Hu et al., 2023).

Παράλληλα, η εμπλοκή σε δραστηριότητες προγραμματισμού έχει συσχετιστεί με την ενίσχυση των εκτελεστικών λειτουργιών, όπως η εργαζόμενη μνήμη, ο ανασταλτικός έλεγχος και η γνωστική ευελιξία, οι οποίες αποτελούν κρίσιμους δείκτες σχολικής ετοιμότητας και επιτυχούς μετάβασης στο δημοτικό σχολείο (Robertson et al., 2020· Lohndorf et al., 2021). Η προσχολική ηλικία θεωρείται ευαίσθητη αναπτυξιακή περίοδος για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της πρώιμης εισαγωγής της Υπολογιστικής Σκέψης.

Συνολικά, η Υπολογιστική Σκέψη στην προσχολική εκπαίδευση συνιστά ένα δυναμικό και πολυδιάστατο πεδίο, το οποίο, όταν ενσωματώνεται μέσα από παιγνιώδεις, διερευνητικές και αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τον ρόλο της Υπολογιστικής Σκέψης όχι ως απομονωμένη δεξιότητα, αλλά ως οργανικό μέρος μιας ολιστικής μαθησιακής εμπειρίας που συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργικότητα και τις STEAM προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση.

ΔημιουργικήΣκέψηστην προσχολική εκπαίδευση

Η Δημιουργική Σκέψη αναγνωρίζεται διεθνώς ως μία από τις πλέον κρίσιμες δεξιότητες για τη μάθηση, την καινοτομία και την προσαρμογή του ατόμου σε ένα σύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοτεχνολογικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, η δημιουργικότητα δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως έμφυτο χαρακτηριστικό ή αποκλειστικό προνόμιο ορισμένων ατόμων, αλλά ως δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί συστηματικά μέσα από κατάλληλα παιδαγωγικά περιβάλλοντα και μαθησιακές εμπειρίες (Suharyat et al., 2023).

Στην προσχολική εκπαίδευση, η δημιουργική σκέψη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Εκδηλώνεται κυρίως μέσα από το ελεύθερο και συμβολικό παιχνίδι, τη φαντασία, την αφήγηση, την εικαστική έκφραση και τον πειραματισμό με υλικά και ιδέες. Σύμφωνα με τον Dere (2019), η δημιουργική σκέψη των νηπίων συνδέεται με την ικανότητά τους να παράγουν πρωτότυπες ιδέες, να εξερευνούν εναλλακτικές λύσεις και να προσεγγίζουν προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά αναπτύσσουν ευελιξία στη σκέψη, αυτοπεποίθηση και θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

Η δημιουργική εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η διαχείριση συναισθημάτων και η ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις. Παράλληλα, ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, καθώς τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν ιδέες, να επιλέξουν στρατηγικές και να αναστοχαστούν πάνω στα αποτελέσματα των ενεργειών τους (Zhao&Yang, 2021). Σύμφωνα με τη βιοοικολογική θεωρία του Bronfenbrenner, η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης επηρεάζεται από το σύνολο των αλληλεπιδρώντων συστημάτων στα οποία εντάσσεται το παιδί, με το σχολικό περιβάλλον να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ευκαιριών για δημιουργική έκφραση (Guy-Evans, 2020).

Παρά τη σημασία της, ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η δημιουργική σκέψη στην προσχολική εκπαίδευση συχνά περιορίζεται από υπερβολικά δομημένα αναλυτικά προγράμματα, από την έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα αντί στη διαδικασία, καθώς και από την έλλειψη ευέλικτων και διερευνητικών μαθησιακών πλαισίων (Avdeenko, 2021). Η ανάγκη για παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν τον πειραματισμό, την ελευθερία έκφρασης και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων καθίσταται, επομένως, ιδιαίτερα επιτακτική.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η ουσιαστική σύνδεση της Δημιουργικής με την Υπολογιστική Σκέψη. Παρότι συχνά αντιμετωπίζονται ως διακριτές ή ακόμη και αντιθετικές δεξιότητες, η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι δύο μορφές σκέψης μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και αλληλοενισχύονται. Και οι δύο βασίζονται στον πειραματισμό, στη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων, στη διαχείριση του λάθους και στον αναστοχασμό. Στο πλαίσιο της Υπολογιστικής Σκέψης, το λάθος δεν αντιμετωπίζεται ως αποτυχία, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, στοιχείο που ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τις αρχές της δημιουργικής μάθησης (Bers, 2018).

Ο προγραμματισμός, όταν εισάγεται με παιγνιώδη και αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο στην προσχολική εκπαίδευση, δεν περιορίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών, αλλά λειτουργεί ως δομημένο πλαίσιο μέσα στο οποίο η δημιουργική σκέψη μπορεί να εκφραστεί, να οργανωθεί και να εξελιχθεί. Μέσα από δραστηριότητες προγραμματισμού, τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν, να προβλέψουν, να δοκιμάσουν και να τροποποιήσουν τις ιδέες τους, μετατρέποντας αφηρημένες σκέψεις σε απτές δράσεις. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τόσο την αλγοριθμική σκέψη όσο και την ικανότητα δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, προάγοντας μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση.

Συνεπώς, η συνδυαστική καλλιέργεια Δημιουργικής και Υπολογιστικής Σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται ευέλικτα, να συνεργάζονται, να αποδέχονται την αβεβαιότητα και να μετασχηματίζουν τις ιδέες τους σε δημιουργικές λύσεις. Η σύνδεση αυτή αποτελεί βασικό άξονα των STEAM προσεγγίσεων και θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για τη μάθηση και τη ζωή στον 21ο αιώνα.

Προσεγγίσεις STEAM στην προσχολική εκπαίδευση και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Οι προσεγγίσεις STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) συνιστούν ένα σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει τη διαθεματική, ολιστική και βιωματική μάθηση, ενσωματώνοντας τη λογική και αναλυτική σκέψη με τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την καλλιτεχνική έκφραση. Στην προσχολική εκπαίδευση, το STEAM δεν προσεγγίζεται ως άθροισμα διακριτών γνωστικών αντικειμένων, αλλά ως ένα ενιαίο μαθησιακό οικοσύστημα, μέσα στο οποίο τα παιδιά διερευνούν, πειραματίζονται και οικοδομούν τη γνώση μέσα από το παιχνίδι και τη δράση.

Η εφαρμογή STEAM προσεγγίσεων στο νηπιαγωγείο έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς και με την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από αυθεντικά μαθησιακά σενάρια, τα νήπια καλούνται να θέσουν ερωτήματα, να διατυπώσουν υποθέσεις, να δοκιμάσουν λύσεις και να αναστοχαστούν πάνω στα αποτελέσματά τους, διαδικασίες που ευθυγραμμίζονται άμεσα με τις αρχές της διερευνητικής και κατασκευαστικής μάθησης.

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η διάσταση της Τεχνολογίας και της Μηχανικής ενσωματώνεται κυρίως μέσα από παιγνιώδη και αναπτυξιακά κατάλληλα εργαλεία, όπως η εκπαιδευτική ρομποτική και τα οπτικά περιβάλλοντα προγραμματισμού. Εργαλεία όπως το Bee-Bot και το ScratchJr επιτρέπουν στα παιδιά να προσεγγίσουν βασικές έννοιες Υπολογιστικής Σκέψης (ακολουθία, αποσφαλμάτωση, αλγοριθμική σκέψη) με τρόπο βιωματικό και πολυαισθητηριακό. Παράλληλα, η ενσωμάτωση των Τεχνών (Arts) λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη δομημένη σκέψη και τη δημιουργική έκφραση, επιτρέποντας στα παιδιά να αφηγηθούν ιστορίες, να δημιουργήσουν νοήματα και να εκφράσουν συναισθήματα.

Κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση STEAM δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός. Ο/η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως μεταδότης γνώσεων, αλλά ως σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών, εμψυχωτής και διαμεσολαβητής της γνώσης. Μέσα από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, τη διατύπωση ανοιχτών ερωτημάτων και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να πειραματιστούν και να εκφράσουν τις ιδέες τους χωρίς τον φόβο του λάθους.

Η παιδαγωγική στάση του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστική για την καλλιέργεια τόσο της Υπολογιστικής όσο και της Δημιουργικής Σκέψης. Μέσα από στρατηγικές όπως η ανοιχτή καθοδήγηση, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει την ανάπτυξη αυτονομίας, επιμονής και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η αντιμετώπιση των λαθών ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας ενισχύει τη μαθησιακή ανθεκτικότητα και προάγει μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων.

Επιπλέον, οι STEAM δραστηριότητες προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες διαφοροποίησης, επιτρέποντας τη συμμετοχή παιδιών με διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, ενδιαφέροντα και μαθησιακά προφίλ. Μέσα από τη συνεργασία σε μικρές ομάδες, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας,

διαμοιρασμού ρόλων και συλλογικής λήψης αποφάσεων, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί, παρεμβαίνει διακριτικά και παρέχει στοχευμένη ανατροφοδότηση.

Συνολικά, οι προσεγγίσεις STEAM στην προσχολική εκπαίδευση αποτελούν ένα ευέλικτο και δυναμικό παιδαγωγικό πλαίσιο, ικανό να υποστηρίξει τη συνδυαστική ανάπτυξη Υπολογιστικής και Δημιουργικής Σκέψης. Μέσα από τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό και τον ενεργό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, το STEAM λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και τη βιωματική εμπειρία, θέτοντας τις βάσεις για ουσιαστική και ενεργή μάθηση από τις πρώτες σχολικές ηλικίες.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία υιοθετεί ποιοτική, περιγραφική και ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση της καλλιέργειας της Υπολογιστικής και Δημιουργικής Σκέψης στο νηπιαγωγείο μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες προγραμματισμού στο πλαίσιο STEAM. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίνεται κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, των αλληλεπιδράσεών τους και των νοημάτων που αποδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία (Creswell&Poth, 2018).

Παιδαγωγικό-Ερευνητικό πλαίσιο, σχεδιασμός δραστηριοτήτων και ο ρόλος της εκπαιδευτικού

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε σε τμήμα νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος, χωρίς να αλλοιώνεται η φυσική ροή της σχολικής ζωής. Το μαθησιακό περιβάλλον οργανώθηκε με βάση τις αρχές της παιγνιώδους, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, δίνοντας έμφαση στη βιωματική εμπλοκή των παιδιών και στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των νηπίων και να ευθυγραμμίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός των STEAM δραστηριοτήτων βασίστηκε στη λογική των «αποστολών», οι οποίες λειτουργούσαν ως αυθεντικά μαθησιακά σενάρια με σαφή αφόρμηση, στόχους και προκλήσεις. Κάθε αποστολή απαιτούσε από τα παιδιά να συνδυάσουν στοιχεία από διαφορετικά γνωστικά πεδία (επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική, τέχνες, μαθηματικά) προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα ή να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν. Η διαδικασία περιλάμβανε στάδια πρόβλεψης, σχεδιασμού, υλοποίησης, δοκιμής, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, ενισχύοντας την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης και της μεταγνωστικής επίγνωσης.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν υποστηρικτικός και εμψυχωτικός, λειτουργώντας ως συντονίστρια της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως φορέας έτοιμης γνώσης. Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, παρεμβάσεις και ανατροφοδότηση, η εκπαιδευτικός ενίσχυε τη διερεύνηση, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό των παιδιών, ενώ παράλληλα δημιουργούσε ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον για πειραματισμό και δημιουργία. Η διαχείριση των λαθών αντιμετωπίστηκε ως αναπόσπαστο μέρος της μάθησης, καλλιεργώντας στάσεις επιμονής και ανθεκτικότητας.

Σχεδιασμός και Υλοποίηση STEAM Δραστηριοτήτων με Bee-Bot και ScratchJr στο Νηπιαγωγείο

Η οργάνωση και η υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας βασίστηκε σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που συνδύαζε τη διερευνητική, παιγνιώδη και ομαδοσυνεργατική μάθηση, με κεντρικό άξονα τις προσεγγίσεις STEAM και την ενσωμάτωση του προγραμματισμού στην καθημερινή εκπαιδευτική

πρακτική του νηπιαγωγείου. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με τρόπο ώστε να εντάσσονται οργανικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, να αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να προάγουν την ενεργητική συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη της Υπολογιστικής Σκέψης.Η μαθησιακή διαδικασία οργανώθηκε σε μικρές ομάδες δύο έως τριών παιδιών, προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία, η επικοινωνία και η συλλογική λήψη αποφάσεων. Κάθε ομάδα ανέλαβε την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και τη συμμετοχή σε «STEAM αποστολές», στις οποίες τα παιδιά καλούνταν να προβλέψουν, να σχεδιάσουν, να δοκιμάσουν, να ελέγξουν και να αναστοχαστούν πάνω στις επιλογές τους. Η διαχείριση του λάθους αντιμετωπίστηκε ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας τη μεταγνωστική επίγνωση και την ανθεκτικότητα.

Το επιδαπέδιο ρομπότ Bee-Bot αξιοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο για την εισαγωγή των νηπίων στις έννοιες του προγραμματισμού και της αλγοριθμικής σκέψης, μέσα από σωματικές, βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η χρήση του οργανώθηκε διαθεματικά, καλύπτοντας ποικίλες γνωστικές περιοχές και μαθησιακούς στόχους.Στον τομέα του γλωσσικού γραμματισμού, το Bee-Bot εντάχθηκε σε δραστηριότητες αναδιήγησης και κατανόησης παραμυθιών (Εικόνα 1). Τα παιδιά προγραμμάτιζαν το ρομπότ να ακολουθήσει τη διαδρομή της αφήγησης, μετακινούμενο σε επιδαπέδιους χάρτες που απεικόνιζαν τους ήρωες, τα βασικά σημεία της πλοκής και τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα νήπια ανέπτυξαν αφηγηματική σκέψη, κατανόηση της σειράς γεγονότων, συμβολική αναπαράσταση και ικανότητες πρόβλεψης, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώθηκαν με βασικές έννοιες προγραμματισμού, όπως η αλληλουχία εντολών και η αιτιώδης σχέση.Στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών, το Bee-Bot χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο διερεύνησης και διατύπωσης υποθέσεων. Τα παιδιά καλούνταν να προβλέψουν την πορεία του ρομπότ μέσα σε πειραματικά σενάρια (π.χ. κύκλος του νερού, διαδρομές με εμπόδια, αλλαγές στο περιβάλλον), να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το αποτέλεσμα και να ελέγξουν τις προβλέψεις τους μέσω δοκιμής (Εικόναν2). Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την επιστημονική σκέψη, την παρατήρηση, τη λογική αιτιολόγηση και τη σύνδεση δράσης–αποτελέσματος. Στα μαθηματικά, το Bee-Bot αξιοποιήθηκε για την κατανόηση εννοιών όπως η κατεύθυνση, η μέτρηση, η χωρική αντίληψη και η επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά σχεδίαζαν διαδρομές, μετρούσαν βήματα, υπολόγιζαν αποστάσεις και αναζητούσαν τη βέλτιστη λύση για να φτάσει το ρομπότ στον στόχο του. Μέσα από την ομαδική συζήτηση και τον σχεδιασμό στρατηγικών, ενισχύθηκε η λογική και αλγοριθμική σκέψη, καθώς και η ικανότητα αποσύνθεσης ενός προβλήματος σε επιμέρους βήματα.Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις STEAM αποστολές, όπου το Bee-Bot εντάχθηκε σε σενάρια επίλυσης προβλημάτων και παιχνιδιών ρόλων. Ενδεικτικά, σε αποστολή με θέμα τη χειμερία νάρκη, τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες για να εντοπίσουν ποια ζώα πέφτουν σε χειμερία νάρκη, προγραμματίζοντας το Bee-Bot να τα προσεγγίσει, αποφεύγοντας παγίδες και λάθος επιλογές. Η δραστηριότητα απαιτούσε συνεργασία, συζήτηση, ανταλλαγή επιχειρημάτων και λήψη κοινών αποφάσεων, συνδυάζοντας γνώσεις από τις φυσικές επιστήμες, τη λογική σκέψη και τον προγραμματισμό.Το Bee-Bot αξιοποιήθηκε επίσης σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης και γλωσσικών παιχνιδιών. Τα παιδιά καλούνταν να προγραμματίσουν το ρομπότ ώστε να εντοπίσει τη λέξη-στόχο, να αναγνωρίσει αρχικό ή τελικό φώνημα, να λύσει αινίγματα ή να αντιστοιχίσει εικόνες με λέξεις. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, ενισχύθηκε ο γλωσσικός γραμματισμός, η ακουστική διάκριση και η μεταγλωσσική επίγνωση, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης.

Εικόνα 1: Αναδιήγηση ιστορίας



Εικόνα 2: Πειράματα βύθισης πλεύσης στο πλαίσιο των χριστουγεννιάτικων εργαστηρίων



Το ScratchJr αξιοποιήθηκε ως εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων και διαδραστικών σεναρίων, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τον προγραμματισμό. Τα νήπια ήρθαν σε επαφή με βασικές έννοιες του οπτικού προγραμματισμού, όπως η αλληλουχία, η αιτία–αποτέλεσμα και ο συγχρονισμός ενεργειών.Τα παιδιά έμαθαν να δημιουργούν σενάρια, να επιλέγουν ή να σχεδιάζουν ήρωες, να αλλάζουν χρώματα και χαρακτηριστικά, να δημιουργούν σκηνές και να οργανώνουν την πλοκή μιας ιστορίας (Εικόνα 3). Παράλληλα, εξοικειώθηκαν με τη χρήση γραπτού λόγου, προσθέτοντας λέξεις, διαλόγους και τίτλους, ενισχύοντας τον αναδυόμενο γραμματισμό (Εικόνα 4).Η διαδικασία σχεδιασμού περιλάμβανε τη συζήτηση της ιδέας, τη δημιουργία της ιστορίας, τον προγραμματισμό των κινήσεων και των αλληλεπιδράσεων των χαρακτήρων και τον αναστοχασμό πάνω στο τελικό αποτέλεσμα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες δημιουργικής σκέψης, φαντασίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα καλλιέργησαν την υπολογιστική σκέψη μέσα από αυθεντικά δημιουργικά πλαίσια (Εικόνα 5).Συνολικά, η οργάνωση και η υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας με το Bee-Bot και το ScratchJr ανέδειξε τη δυναμική των STEAM προσεγγίσεων στην προσχολική εκπαίδευση, προσφέροντας στα παιδιά πλούσιες, βιωματικές και δημιουργικές μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.Η αξιοποίηση του ScratchJr παρείχε στα παιδιά ένα ψηφιακό περιβάλλον δημιουργίας, στο οποίο ο προγραμματισμός συνδέθηκε άμεσα με την αφήγηση, τη φαντασία και την καλλιτεχνική έκφραση. Τα παιδιά ανέλαβαν τον ρόλο του δημιουργού, σχεδιάζοντας χαρακτήρες, σκηνές και ιστορίες, μετατρέποντας τις ιδέες τους σε λειτουργικά ψηφιακά έργα.Η διαδικασία δημιουργίας σεναρίων περιλάμβανε τον σχεδιασμό της ιστορίας, την επιλογή ή τη σχεδίαση ηρώων, την αλλαγή χρωμάτων και χαρακτηριστικών, καθώς και την οργάνωση της δράσης μέσα από ακολουθίες εντολών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες αλγοριθμικής σκέψης, καθώς έπρεπε να αποφασίσουν τη σωστή σειρά ενεργειών και να ελέγξουν το αποτέλεσμα.Η δημιουργία σκηνών και η προσθήκη γραπτού λόγου ενίσχυσαν τον αναδυόμενο γραμματισμό, καθώς τα παιδιά πειραματίστηκαν με λέξεις, τίτλους και διαλόγους, συνδέοντας τον προγραμματισμό με τη γλώσσα. Παράλληλα, η συνεργατική εργασία οδήγησε σε ανταλλαγή ιδεών, διαπραγμάτευση ρόλων και συλλογική επίλυση προβλημάτων.Ο αναστοχασμός αποτέλεσε βασικό στοιχείο της διαδικασίας, καθώς τα παιδιά παρατηρούσαν το έργο τους, εντόπιζαν

δυσκολίες και προχωρούσαν σε βελτιώσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλλιεργήθηκαν δεξιότητες μεταγνώσης, επιμονής και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων.

Εικόνα 3: Δημιουργία ηρώων



Εικόνα 4: Βάζοντας λέξεις στο σενάριο



Εικόνα 5: Ενισχύοντας τη συνεργασία των ομάδων



Συνολικά, η αναλυτική ανάπτυξη των δραστηριοτήτων με Bee-Bot και ScratchJr καταδεικνύει ότι ο προγραμματισμός στο νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει ως πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο, που ενισχύει τη σύνδεση της Υπολογιστικής και Δημιουργικής Σκέψης, προσφέροντας στα παιδιά αυθεντικές και ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες.

Συζήτηση και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων προγραμματισμού με το Bee-Bot και το ScratchJr στο πλαίσιο STEAM ανέδειξε τη δυνατότητα συνδυαστικής καλλιέργειας Υπολογιστικής και Δημιουργικής Σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες που τονίζουν ότι η πρώιμη εισαγωγή του προγραμματισμού ενισχύει τη λογική, τη μεταγνωστική επίγνωση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Bers, 2018; Montuori et al., 2024; Wing, 2006).Η χρήση του Bee-Bot απέδειξε ότι η σωματική και παιγνιώδης μάθηση λειτουργεί ως πλατφόρμα ενσώματης σκέψης (embodiedcognition), όπου τα παιδιά συνδέουν τη χειρονομία με τη γνωστική αναπαράσταση των εννοιών. Μέσα από δραστηριότητες αναδιήγησης παραμυθιών, μαθηματικών προβλημάτων, πειραμάτων φυσικών φαινομένων και STEAM αποστολών, τα νήπια ανέπτυξαν δεξιότητες όπως: 1) τηναλγοριθμική και λογική

σκέψη (οργάνωση εντολών, πρόβλεψη αποτελεσμάτων, ανάλυση προβλημάτων). 2) Τη μεταγνωστική επίγνωση(εντοπισμός λαθών, αναπροσαρμογή στρατηγικών, συζήτηση επιλογών). 3) Τις κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, διαπραγμάτευση ρόλων, συλλογική λήψη αποφάσεων). 4) Τις γλωσσικές και φωνολογικές δεξιότητες (αναγνώριση λέξεων-στόχων, επίλυση αινιγμάτων, οργάνωση αφηγηματικών ακολουθιών).

Παράλληλα, το ScratchJr ενίσχυσε τη δημιουργική και αφηγηματική διάσταση, επιτρέποντας στα παιδιά να δημιουργούν ήρωες, σκηνές και σενάρια, να αλλάζουν χρώματα και χαρακτηριστικά, να προσθέτουν διαλόγους και κείμενα και να οργανώνουν ακολουθίες ενεργειών. Η αλληλεπίδραση αυτή καλλιέργησε: τη δημιουργική σκέψη μέσωπαραγωγής πρωτότυπων ιδεών και πειραματισμών με εναλλακτικές λύσεις, την αλγοριθμική σκέψη μέσω της διαδοχής εντολών, λογικής οργάνωσης γεγονότων και επίλυσης προβλημάτων σε ψηφιακό πλαίσιο. Τέλος, συνεργασίας και κοινωνικής μάθησης μέσω κοινής ανάληψη έργων και συντονισμό ιδεών και ρόλων.Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων αυτών εντάσσεται στα πλαίσια του constructionism (Papert, 1980), καθώς τα παιδιά κατασκευάζουν γνώση μέσα από τη δημιουργία προϊόντων και τη διαχείριση αυθεντικών προβλημάτων. Επιπλέον, η προσέγγιση ενισχύει τη βιωματική μάθηση και τη διερευνητική παιγνιώδη διαδικασία, όπου τα παιδιά πειραματίζονται, αναστοχάζονται και δημιουργούν νοηματικές συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία (science, technology, engineering, arts, mathematics).

Μέσα από τις STEAM αποστολές, όπως η αναγνώριση ζώων σε χειμερία νάρκη ή η επίλυση προβλημάτων αποφυγής παγίδων, τα παιδιά ανέπτυξαν σύνθετες δεξιότητες συλλογισμού και στρατηγικής σκέψης, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αίσθηση κοινότητας μέσα στην τάξη. Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, αινιγμάτων και αναζήτησης λέξεων στόχων συνδύασαν τον προγραμματισμό με τον γλωσσικό γραμματισμό, επιτρέποντας στα παιδιά να ενισχύσουν την προφορική και γραπτή επικοινωνία μέσα από παιγνιώδη εμπλοκή.Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η πρώιμη εισαγωγή του προγραμματισμού μέσω εργαλείων όπως το Bee-Bot και το ScratchJr δεν περιορίζεται στην εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην Υπολογιστική και Δημιουργική Σκέψη, προσφέροντασβιωματική μάθηση **(**συμμετοχή σε αυθεντικά σενάρια και πειραματισμό),διαθεματική ανάπτυξη δεξιοτήτων (σύνδεση μαθηματικών, φυσικών επιστημών, γλώσσας και τεχνών), καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων(συνεργασία, επικοινωνία, συλλογικός σχεδιασμός), μεταγνωστική επίγνωση και στρατηγική σκέψη (αυτορρύθμιση, αναστοχασμός και βελτίωση λύσεων).Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των εργαλείων επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως διευκολυντής και εμψυχωτής, παρέχοντας στήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, χωρίς να καθορίζει προκαθορισμένες λύσεις. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αποκτούν αυτονομία, πρωτοβουλία και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, ενώ οι μαθησιακές εμπειρίες μετατρέπονται σε ενεργητική, συμμετοχική και ουσιαστική διαδικασία.

Συνολικά, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων STEAM με Bee-Bot και ScratchJr στο νηπιαγωγείο δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, όπου η Υπολογιστική και Δημιουργική Σκέψη αναπτύσσονται παράλληλα, προσφέροντας στα παιδιά τις βάσεις για την απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και την προετοιμασία τους για έναν κόσμο που απαιτεί κριτική, δημιουργικότητα και συνεργασία

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η πρώιμη ενσωμάτωση της Υπολογιστικής και Δημιουργικής Σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση μέσω παιγνιωδών και διερευνητικών δραστηριοτήτων STEAM αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για την ολιστική ανάπτυξη των νηπίων. Η χρήση του Bee-Bot απέδειξε ότι ακόμα και

τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες προγραμματισμού, όπως η ανάλυση προβλημάτων, η αλληλουχία εντολών, η πρόβλεψη αποτελεσμάτων και η επαναληπτική βελτίωση στρατηγικών, μέσα από δραστηριότητες που συνδέονται με την καθημερινή εμπειρία, τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τα φυσικά φαινόμενα. Δραστηριότητες όπως η αναδιήγηση παραμυθιών, οι πειραματικές υποθέσεις, οι μαθηματικές αποστολές και τα παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων προσέφεραν στα παιδιά αυθεντικά πλαίσια για να εφαρμόσουν την Υπολογιστική Σκέψη σε πραγματικές προκλήσεις, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η συνεργασία, η επικοινωνία, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.Η αξιοποίηση του ScratchJr επέτρεψε στα νήπια να μεταφέρουν τη λογική και την αλγοριθμική σκέψη σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, όπου σχεδίαζαν ήρωες, δημιουργούσαν σενάρια, έφτιαχναν σκηνές, προσέδιδαν χρώματα και κινήσεις στους χαρακτήρες τους και οργανώνοντας αλληλουχίες ενεργειών. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, τα παιδιά ανέπτυξαν δημιουργικότητα, φαντασία και δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, ενώ η συνεργασία τους για την ολοκλήρωση κοινών έργων καλλιέργησε τις κοινωνικές δεξιότητες και ενίσχυσε την αίσθηση συλλογικής επιτυχίας.Η συνδυαστική εφαρμογή Bee-Bot και ScratchJr μέσα από παιγνιώδεις STEAM αποστολές απέδειξε ότι η μάθηση μπορεί να είναι ταυτόχρονα διερευνητική, δημιουργική και συνεργατική, με αυθεντικά μαθησιακά σενάρια που συνδέουν θεωρία και πράξη. Η συμμετοχή των νηπίων σε αποστολές όπως η αναγνώριση ζώων σε χειμερία νάρκη χωρίς να πέσουν σε παγίδες ή η αναζήτηση λέξεων-στόχων μέσω του Bee-Bot ανέδειξε τη σημασία της συζήτησης, της διαπραγμάτευσης και της ομαδικής επίλυσης προβλημάτων, ενώ το ScratchJr επέτρεψε τη μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων σε δημιουργικά ψηφιακά έργα.Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της πρώιμης εισαγωγής της Υπολογιστικής και Δημιουργικής Σκέψης, καθώς η ενσωμάτωση των STEAM δραστηριοτήτων σε παιγνιώδεις και συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες προσφέρει στα νήπια τη δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η αυτορρύθμιση. Η παιδαγωγική αξιοποίηση εργαλείων προγραμματισμού δεν περιορίζεται στην εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην Υπολογιστική και Δημιουργική Σκέψη, παρέχοντας βιωματικά και συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, εκφράζουν ιδέες και δοκιμάζουν υποθέσεις με ασφάλεια.

Συνολικά, οι παιδαγωγικές πρακτικές που συνδυάζουν STEAM, προγραμματισμό και συνεργασία προσφέρουν ένα πλήρες πλαίσιο για την ενεργό, συμμετοχική και καινοτόμο μάθηση των νηπίων, ενώ ανοίγουν νέους δρόμους για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη βέλτιστη ενσωμάτωση της Υπολογιστικής και Δημιουργικής Σκέψης στην πρώιμη εκπαίδευση. Η προτεινόμενη στρατηγική παρέχει ένα παράδειγμα για το πώς τα ψηφιακά και φυσικά εργαλεία μπορούν να συνδυαστούν δημιουργικά με τη θεωρία, προσφέροντας πλούσια εμπειρία μάθησης που προετοιμάζει τα παιδιά για τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής.

Εικόνα 1/Σχήμα 1: Lorem ipsum dolor sit amet, consecteturadipiscingelit. Sed do eiusmodtemporincididuntut labore



Βιβλιογραφία

Angeli, C., & Georgiou, K. (2023). Investigating the effects of gender and scaffolding in developing preschool children's computational thinking during problem-solving with Bee-Bots. *Frontiers in Education*. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.757627/full

Bers, M. U., & Sullivan, A. (2019). *ScratchJr: Computing for young learners*. Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics, 12(4), 1–78.

Bers, M. U., Strawhacker, A., & Sullivan, A. (2022). The state of the field of computational thinking in early childhood education. OECD Education Working Papers, No. 274. OECD Publishing.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2018). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.

Louka, K., & Papadakis, S. (2024). Enhancing computational thinking in early childhood education through ScratchJr integration. *Heliyon, 10*(10), e30482. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11109739/

Nurjanah, N. E., Yetti, E., &Sumantri, M. S. (2024). Developing creative thinking in preschool children: A comprehensive review of innovative approaches and strategies. *European Journal of Educational Research, 13*(3), 1303–1319. https://www.eu-jer.com/articles/EU-JER_13_3_1303.pdf

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Perez Valdes, G. P., Boude Figueredo, O., & Vargas Sanchez, A. D. (2025). Integrating computational thinking in children aged 3 to 6: Challenges and opportunities in early childhood education. *Frontiers in Education, 10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1535135

Relkin, G., & Bers, M. U. (2021). Beginning computational thinking in early childhood may avoid future challenges. OECD Working Papers.

Somuncu, B., & Aslan, S. (2022). Educational robotics or unplugged coding activities in kindergartens?: Comparison of the effects on pre-school children's computational thinking and executive function skills. *Thinking Skills and Creativity, 53*, 101576. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101576

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35.

Zeng, Y., Yang, W., & Bautista, A. (2023). Teaching programming and computational thinking in early childhood education: A case study of content knowledge and pedagogical knowledge. *Frontiers in Psychology, 14*, 1252718. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1252718

Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη

Παναγιώτης Ανδρουτσόπουλος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ11 Ηλείας-Ζακύνθου-Κεφαλληνίας.
Βασιλική Κάρμη
Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας Δ.Δ.Ε Κερκύρας
Στέφανος Πέρκος
Ε.Ε.Π. ΤΕΦΑΑ Σερρών. Α.Π.Θ

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά την αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής και της Αγγλικής Γλώσσας, με στόχο τη σύνδεση της κίνησης με τη γλωσσική μάθηση μέσω ψηφιακών εργαλείων. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίσεις όπως η μάθηση με ανάπτυξη έργου (project-based learning), η αντεστραμμένη τάξη (flipped classroom) και η μικτή / συνδυαστική μάθηση (blended learning) συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο ελκυστικής, συνεργατικής και βιωματικής μαθησιακής εμπειρίας. Το θεωρητικό πλαίσιο εδράζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και της διαθεματικότητας, με πρακτικές εφαρμογές όπως η gamification (ψηφιακές αθλητικές προκλήσεις με αγγλική ορολογία), τα συνεργατικά projects (δημιουργία αγγλόφωνου ιστολογίου για την άσκηση και την υγεία) και η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (αυτόματη μετάφραση, ανάλυση βίντεο ασκήσεων). Η έρευνα υλοποιήθηκε σε Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. με δείγμα 140 μαθητών/τριών και 40 εκπαιδευτικών, μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι καινοτόμες πρακτικές ενισχύουν τη γλωσσική ανάπτυξη, τη σωματική δραστηριότητα και τη συνεργατικότητα, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Συμπερασματικά, προτείνεται η ενσωμάτωση διαθεματικών προγραμμάτων που συνδυάζουν την κίνηση, τη γλώσσα και την τεχνολογία, καθώς και η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις μαθησιακές ανάγκες του 21ου αιώνα.

Λέξεις Κλειδιά: Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, διαθεματική μάθηση, ψηφιακά εργαλεία

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα αντιμετωπίζει προκλήσεις και παρέχει ευκαιρίες οι οποίες καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Παραδοσιακά, η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν θεματικά κατακερματισμένη, με διακριτές ενότητες και περιορισμένη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Αντίθετα, η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία υπογραμμίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης, η οποία προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη σύνδεση εμπειρίας και θεωρίας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Kolb, 1984). Η βιωματική μάθηση θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν εντάσσεται στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων (Bell, 2010).

Η ανάγκη για διαθεματικές προσεγγίσεις αναδείχθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1990, όταν παιδαγωγοί όπως ο Beane (1997) και οι Drake και Reid (2010) επισήμαναν ότι η γνώση αποκτά μεγαλύτερη αξία όταν συνδέεται μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων αλλά και με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών. Η διαθεματική μάθηση υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών συνδυάζοντας γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα ενισχύει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαθεματική μάθηση εφαρμόζεται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με ιδιαίτερη έμφαση στη Φυσική Αγωγή και την Αγγλική Γλώσσα. Ο συνδυασμός αυτών των δύο αντικειμένων προσφέρει μοναδικές δυνατότητες για τη σύνδεση της κινητικής δραστηριότητας με τη γλωσσική ανάπτυξη. Η Φυσική Αγωγή προάγει τη σωματική καλλιέργεια, την ομαδική συνεργασία και την κοινωνικοποίηση, ενώ η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας ενισχύει την επικοινωνία, την κατανόηση και την ενεργή χρήση της γλώσσας (Hastie & Casey, 2014; Lai & Bower, 2019). Μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν την κίνηση με τη γλωσσική παραγωγή, οι μαθητές μαθαίνουν να περιγράφουν αθλητικές δράσεις στα Αγγλικά, να αναλύουν διαδικασίες και να εκφράζουν συναισθήματα, αναπτύσσοντας παράλληλα γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας παρέχει νέες δυνατότητες για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Εργαλεία όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence, AI), η gamification, τα ψηφιακά ιστολόγια και οι πλατφόρμες συνεργασίας επιτρέπουν την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών σε πραγματικό χρόνο και την άμεση ανατροφοδότηση (Johnson et al., 2016; Ροδαφηνός, 2024). Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε αθλητικές προκλήσεις με γλωσσικό περιεχόμενο, να αναλύουν τις επιδόσεις τους μέσω βίντεο, να συνεργάζονται διαδικτυακά και να αξιοποιούν την αυτόματη μετάφραση για την κατανόηση και εφαρμογή νέων όρων και οδηγιών.

Στο πλαίσιο αυτό, οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές όπως η μάθηση με ανάπτυξη έργου (Project-Based Learning, PBL), η αντεστραμμένη τάξη (Flipped Classroom) και η μικτή / συνδυαστική μάθηση (Blended Learning) δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες που συνδυάζουν θεωρία και πράξη, ενισχύουν τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η PBL εστιάζει στην ολοκλήρωση ενός έργου που ενσωματώνει πρακτικές και θεωρητικές διαστάσεις, η πρακτική Flipped Classroom μεταφέρει τη θεωρητική γνώση εκτός της σχολικής αίθουσας ώστε να αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων, ενώ η Blended Learning συνδυάζει παραδοσιακές και ψηφιακές μεθόδους, προσφέροντας ευελιξία και εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη συμβολή αυτών των καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία Φυσικής Αγωγής και Αγγλικών, με έμφαση στον συνδυασμό κίνησης, γλώσσας και ψηφιακής τεχνολογίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται: α) στον τρόπο με τον οποίο οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη συμμετοχή και το κίνητρο των μαθητών, β) στην υποστήριξη της ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, γ) στην προαγωγή της σωματικής δραστηριότητας και των κινητικών δεξιοτήτων, και δ) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως συνεργασία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη.

Η σημασία της έρευνας έγκειται στην προώθηση μιας ολιστικής μαθησιακής εμπειρίας που συνδυάζει κίνηση, γλώσσα και τεχνολογία, αποτελώντας πρότυπο για την ενσωμάτωση διαθεματικών και ψηφιακών μεθόδων στο σύγχρονο σχολείο. Παράλληλα, η μελέτη προσφέρει τεκμηριωμένες κατευθύνσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για την υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής (Mishra & Koehler, 2006;Papadopoulou et al., 2021).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη συνδυαστική εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στη Φυσική Αγωγή και τα Αγγλικά, με στόχο τη σύνδεση της κίνησης με τη γλωσσική μάθηση, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης. Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης βασίζεται σε τέσσερις βασικούς άξονες: τη βιωματική μάθηση, το project-based learning, το flipped and blended learning και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Η έννοια της βιωματικής μάθησης (Experiential Learning) του Kolb (1984) υποστηρίζει ότι η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε εμπειρίες που συνδέουν θεωρία και πράξη. Η μαθησιακή διαδικασία εδώ δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά περιλαμβάνει ενεργή συμμετοχή, αναστοχασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η βιωματική μάθηση εφαρμόζεται κυρίως μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων, όπως η σύνδεση Φυσικής Αγωγής και Αγγλικών, όπου οι μαθητές μαθαίνουν γλωσσικούς όρους μέσα από κινητικές δραστηριότητες και αθλητικές προκλήσεις (Παλιούρας, 2020). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εκτέλεση αθλητικών ασκήσεων από τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα περιγράφουν στα Αγγλικά τη διαδικασία, συνδυάζοντας κίνηση και γλωσσική εξάσκηση.

Το Project-Based Learning ενισχύει τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Αναστασιάδης, 2012). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για την ολοκλήρωση ενός έργου που απαιτεί θεωρητική κατανόηση και πρακτική εφαρμογή, συνδέοντας έτσι τη μάθηση με πραγματικά ζητήματα. Η μεθοδολογία αυτή προάγει την ενεργό συμμετοχή και επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης, επικοινωνίας και δημιουργικότητας. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία ενός αγγλόφωνου ιστολογίου (blog) αφιερωμένου σε θέματα άσκησης, υγείας και φυσικής κατάστασης, όπου οι μαθητές καταγράφουν και παρουσιάζουν τις δραστηριότητες που εκτελούν στο γυμναστήριο.

Το Flipped Classroom δίνει έμφαση στη μεταφορά της θεωρητικής γνώσης εκτός της σχολικής αίθουσας, μέσω βίντεο ή διαδικτυακών μαθημάτων, ώστε ο διδακτικός χρόνος να αξιοποιείται για την εφαρμογή της γνώσης μέσα από πρακτικές δραστηριότητες (Ροδαφηνός, 2024). Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση στη διάρκεια του μαθήματος. Σε συνδυασμό με το Blended Learning η παραδοσιακή διδασκαλία ενισχύεται μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων, προσφέροντας ευελιξία, εξατομίκευση και προσαρμογή σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν ένα βίντεο στα Αγγλικά σχετικά με τους κανόνες ενός αθλήματος πριν από το μάθημα και στη συνέχεια να εφαρμόζουν τις οδηγίες στο γήπεδο, συνδυάζοντας έτσι τη θεωρητική κατανόηση με την πρακτική εμπειρία.

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων όπως η gamification, τα ψηφιακά ιστολόγια (blogs) και οι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης για ανάλυση βίντεο και αυτόματη μετάφραση, ενισχύει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την εξατομικευμένη μάθηση (Κωνσταντίνου, 2021). Η αξιοποίηση της τεχνολογίας παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πρόοδό τους, να επαναλαμβάνουν δραστηριότητες και να συνεργάζονται διαδικτυακά, ενώ παράλληλα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση και να πραγματοποιούν ακριβέστερη αξιολόγηση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής είναι η ολοκλήρωση ψηφιακών προκλήσεων με αγγλική ορολογία, όπου η εφαρμογή αναλύει την εκτέλεση της άσκησης και παρέχει άμεση και εξατομικευμένη καθοδήγηση.

Οι συνδυαστικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Η συνεργασία και η επικοινωνία ενισχύονται μέσα από ομαδικές εργασίες (projects) και

συνεργατικές δραστηριότητες. Η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα καλλιεργούνται μέσω επίλυσης προβλημάτων και καινοτόμων προκλήσεων, ενώ η ψηφιακή επάρκεια αναπτύσσεται μέσα από τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης. Η ενσωμάτωση της κίνησης με τη γλωσσική μάθηση δημιουργεί ένα ολιστικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν ταυτόχρονα τις φυσικές, νοητικές και κοινωνικές τους ικανότητες.

Συνολικά, η συνδυαστική εφαρμογή βιωματικών και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης προσφέρει στους μαθητές μια συμμετοχική, εξατομικευμένη και ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τόσο τη γλωσσική όσο και την κινητική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί δεξιότητες απαραίτητες για την προσωπική και επαγγελματική τους πορεία στον 21ο αιώνα.

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixed methods research), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με στόχο την ολιστική κατανόηση των εμπειριών, αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στη Φυσική Αγωγή και τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας (Creswell & Plano Clark, 2011). Η επιλογή μικτής μεθοδολογίας κατέστησε δυνατή τη διερεύνηση των γενικών τάσεων μέσω των ποσοτικών δεδομένων, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα προσέφεραν βάθος και λεπτομέρεια στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων

Σχεδιασμός της έρευνας

Η μελέτη αναπτύχθηκε σε τρία βασικά στάδια:

i) Σχεδιασμός εργαλείων συλλογής δεδομένων: Καταρτίστηκαν ερωτηματολόγια και οδηγός συνεντεύξεων βασισμένα στη βιβλιογραφία για το project-based learning, το flipped classroom, το blended learning και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Bell, 2010; Kolb, 1984; Papadopoulou et al., 2021).

ii) Συλλογή δεδομένων: Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά ερωτηματολόγια σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, ώστε να διερευνηθούν εις βάθος οι εμπειρίες και οι στάσεις τους.

iii) Ανάλυση δεδομένων: Εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για τα ποσοτικά δεδομένα και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για τις συνεντεύξεις. Μέσω του συνδυασμού αυτών των μεθόδων αναγνωρίστηκαν μοτίβα, θεματικοί άξονες και συσχετίσεις μεταξύ μαθησιακών πρακτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 μαθητές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων και 40 εκπαιδευτικοί της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Η ερευνητική παρέμβαση είχε διάρκεια οκτώ εβδομάδων. Η επιλογή πραγματοποιήθηκε με σκοπούμενη δειγματοληψία (purposeful sampling), ώστε να συμμετάσχουν σχολικές μονάδες που ήδη εφαρμόζουν ή επιθυμούν να εφαρμόσουν καινοτόμες πρακτικές και ψηφιακά εργαλεία. Το μαθητικό δείγμα περιελάμβανε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα, φύλα και μαθησιακές δυνατότητες, ενώ το δείγμα των εκπαιδευτικών περιελάμβανε καθηγητές Φυσικής Αγωγής και Αγγλικής Γλώσσας με διαφορετικό επίπεδο διδακτικής εμπειρίας και εξοικείωσης με τα ψηφιακά εργαλεία.

Εργαλεία Συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert για τη μέτρηση στάσεων, ενδιαφέροντος, συμμετοχής, κινήτρου και αντίληψης σχετικά με την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, καθώς και ανοικτές ερωτήσεις για την καταγραφή προσωπικών εμπειριών, ιδεών και προτάσεων. Χρησιμοποιήθηκαν διαφοροποιημένα ερωτηματολόγια για μαθητές και εκπαιδευτικούς, προσαρμοσμένα στο γνωστικό τους επίπεδο. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διερευνηθούν εις βάθος οι προκλήσεις και οι δυνατότητες ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Οι ερωτήσεις εστίασαν σε ζητήματα διαθεματικότητας, συνεργασίας μαθητών, αξιολόγησης της μάθησης, παρακολούθησης προόδου και χρήσης της τεχνολογίας. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν κατόπιν συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και απομαγνητοφωνήθηκαν για ανάλυση.

Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η ποσοτική ανάλυση βασίστηκε στην περιγραφική στατιστική, με υπολογισμό ποσοστών, μέσων όρων, διακυμάνσεων και συγκρίσεων μεταξύ ομάδων (π.χ. μαθητές/εκπαιδευτικοί, αγόρια/κορίτσια). Οι αναλύσεις αυτές ανέδειξαν γενικές τάσεις και συσχετίσεις μεταξύ της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών και παραμέτρων όπως η συμμετοχή, η γλωσσική ανάπτυξη και η κινητική βελτίωση των μαθητών. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου οργανώθηκε σε θεματικούς άξονες, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, αναδεικνύοντας μοτίβα και κατηγορίες που συνδέουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις των μαθητών. Τέλος, εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση (triangulation), μέσω της συνδυαστικής αξιοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, γεγονός που ενίσχυσε την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων, επιτρέποντας τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την ανίχνευση πιθανών συγκλίσεων ή αποκλίσεων (Creswell & Plano Clark, 2011)..

Ηθική διάσταση

Η συμμετοχή στην έρευνα υπήρξε απολύτως εθελοντική, με σαφή και πλήρη ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό, τη διαδικασία και τη χρήση των δεδομένων. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα διασφαλίστηκαν σε όλα τα στάδια συλλογής και ανάλυσης, ώστε να προστατευθεί η ιδιωτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες υπέγραψαν έντυπα συγκατάθεσης, σύμφωνα με τις διεθνώς αναγνωρισμένες αρχές δεοντολογίας. Η έρευνα υλοποιήθηκε με βάση τις ηθικές κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική έρευνα σε μαθητικούς και εκπαιδευτικούς πληθυσμούς (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Πίνακας 1: Ερευνητικά Ερωτήματα

	ΕΡΩΤΗΜΑ	***ΣΤΟΧΟΣ***
1	*Πώς οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στη Φυσική Αγωγή και τα Αγγλικά;*	*Αξιολόγηση ενεργούς συμμετοχής και εμπλοκής.*
2	*Πώς συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη και βελτίωση των Αγγλικών;*	*Εκτίμηση της επίδρασης στη μάθηση της γλώσσας.*
3	*Πώς ενισχύεται η σωματική δραστηριότητα και η κινητική ικανότητα;*	*Προσδιορισμός ρόλου Φυσικής Αγωγής στις σωματικές δεξιότητες.*
4	*Πώς αξιολογείται η χρήση ψηφιακών εργαλείων (gamification, AI, blogs);*	*Διερεύνηση αποδοχής, χρησιμότητας και δυνατοτήτων.*
5	*Ποιες δεξιότητες του 21ου αιώνα καλλιεργούνται (συνεργασία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα);*	*Ανάδειξη συμβολής των πρακτικών στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων.*

Ευρήματα – Συμπεράσματαητα

Η ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις ανέδειξε πολυδιάστατα ευρήματα σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στη Φυσική Αγωγή και τη διδασκαλία των Αγγλικών.

Η εισαγωγή μεθόδων όπως η project-based learning και η flipped classroom οδήγησε σε αξιοσημείωτη αύξηση της συμμετοχής των μαθητών. Συγκεκριμένα, το 85% δήλωσε ότι συμμετέχει πιο ενεργά όταν οι δραστηριότητες συνδυάζουν κίνηση και γλώσσα, ενώ το 78% ανέφερε μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν gamification ή ομαδικές προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν υψηλότερη αυτονομία και υπευθυνότητα, καθώς οργάνωναν πιο αποτελεσματικά τις ομάδες τους και συμμετείχαν ενεργά σε συζητήσεις και παιχνίδια.

Η αξιοποίηση της αγγλικής γλώσσας σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής, όπως η εκμάθηση όρων μέσα από παιχνίδια ή η δημιουργία αγγλόφωνων blogs, ενίσχυσε σημαντικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Το 72% ανέφερε βελτίωση στην κατανόηση και χρήση της αγγλικής, ενώ το 68% σημείωσε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην προφορική έκφραση. Οι μαθητές υπογράμμισαν ότι η μάθηση γίνεται πιο αυθεντική όταν η γλώσσα συνδέεται με πρακτικά πλαίσια, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αυξημένη αυθορμησία και ευχέρεια στη χρήση της αγγλικής κατά τη διάρκεια ομαδικών projects.

Οι καινοτόμες δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής που ενσωμάτωναν ψηφιακά εργαλεία και στοιχεία gamification συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων. Το 80% των μαθητών ανέφερε πρόοδο στη φυσική τους κατάσταση και στις κινητικές τους ικανότητες, ενώ το 75% τόνισε ότι η συμμετοχή σε ομαδικά projects ενίσχυσε την αίσθηση συνεργασίας και συλλογικότητας. Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι ο συνδυασμός κίνησης και ψηφιακών εφαρμογών αύξησε την προσοχή των μαθητών, μείωσε την αδράνεια και βελτίωσε τη συνεργασία και την πειθαρχία στην τάξη.

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης, όπως η ανάλυση βίντεοασκήσεων, η αυτόματη μετάφραση και οι πλατφόρμες συνεργασίας, βελτίωσε ουσιαστικά την εμπειρία μάθησης. Το 70% των μαθητών ανέφερε ότι η μάθηση έγινε πιο ενδιαφέρουσα και προσβάσιμη, ενώ το 65% των εκπαιδευτικών διαπίστωσε βελτίωση στη δυνατότητα παρακολούθησης της προόδου και παροχής ανατροφοδότησης. Η χρήση των εργαλείων αυτών συνέβαλε στην εξατομίκευση της μάθησης, στην υποστήριξη των μαθητών με χαμηλότερες επιδόσεις και στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για πρακτική εφαρμογή.

Οι καινοτόμες πρακτικές προώθησαν ουσιαστικά δεξιότητες που θεωρούνται κρίσιμες για τον 21ο αιώνα. Συγκεκριμένα, το 82% των μαθητών ανέφερε βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ενώ το 77% σημείωσε ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Μέσα από τις δραστηριότητες, οι μαθητές έμαθαν να οργανώνουν ομαδικές εργασίες, να επιλύουν προβλήματα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αισθητή πρόοδο στην ικανότητα των μαθητών να προσεγγίζουν τις εργασίες με δημιουργικό και ευέλικτο τρόπο, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργατική κουλτούρα στην τάξη.

Οι πρακτικές που συνδυάζουν κίνηση, γλώσσα και ψηφιακά εργαλεία συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ολιστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και το κίνητρο, προάγει τη γλωσσική και κινητική ανάπτυξη, αξιοποιεί αποτελεσματικά τα ψηφιακά εργαλεία και καλλιεργεί δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως συνεργασία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Η συστηματική ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πρακτική αναμένεται να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και να υποστηρίξει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για τις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Πίνακας2: : Κύρια Ευρήματα και Ποσοστά Μαθητών – Εκπαιδευτικών

Κατηγορία Ευρημάτων	***Ευρήματα***	***Ποσοστό (%) Μαθητών***	***Ποσοστό (%) Εκπαιδευτικών***
Ενεργός συμμετοχή & κίνητρο	*Αυξημένη συμμετοχή σε μαθήματα με κίνηση & γλώσσα*	*85*	*70*
	Αύξηση ενδιαφέροντος με gamification& ομαδικές προκλήσεις	*78*	*68*
Γλωσσική ανάπτυξη	*Βελτίωση κατανόησης & χρήσης Αγγλικών*	*72*	*65*
	Αυξημένη αυτοπεποίθηση στην προφορική έκφραση	*68*	*60*
Σωματική δραστηριότητα & κινητική ανάπτυξη	*Βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων*	*80*	*72*
	Ενίσχυση ομαδικότητας μέσω συνεργατικών projects	*75*	*70*
Ψηφιακά εργαλεία & AI	*Μαθητές: μάθηση πιο ενδιαφέρουσα & προσβάσιμη*	*70*	*–*
	Εκπαιδευτικοί: βελτίωση παρακολούθησης & ανατροφοδότησης	*–*	*65*
Δεξιότητες του 21ου αιώνα	*Συνεργασία & επικοινωνία*	*82*	*75*
	Κριτική σκέψη & δημιουργικότητα	*77*	*70*

Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προτείνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής και των Αγγλικών μέσω καινοτόμων πρακτικών. Καταρχάς, η συστηματική ενσωμάτωση διαθεματικών προγραμμάτων που συνδυάζουν κίνηση, γλώσσα και ψηφιακά εργαλεία κρίνεται απαραίτητη, με τακτική αξιοποίηση μεθόδων όπως το project-based learning, το flipped classroom και το blended learning, ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Παράλληλα, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακά εργαλεία και εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη. Η κατάρτιση θα πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικές gamification,

βιωματικής μάθησης και συνεργατικής εργασίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να σχεδιάζουν ελκυστικά και παιδαγωγικά ορθά μαθήματα.

Επιπλέον, η αξιοποίηση ψηφιακών πλατφορμών για ανατροφοδότηση, παρακολούθηση προόδου και εξατομίκευση της μάθησης, καθώς και η χρήση εργαλείων όπως η ανάλυση βίντεο ασκήσεων και τα ψηφιακά challenges, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη τόσο των κινητικών όσο και των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Παράλληλα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα πρέπει να αποτελεί σταθερό στόχο, μέσα από τη σχεδίαση δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, δίνοντας έμφαση στην οργάνωση της ομάδας, την επίλυση προβλημάτων και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Τέλος, η συστηματική αξιολόγηση και συνεχής βελτίωση των πρακτικών, μέσω ερωτηματολογίων, παρατήρησης και ψηφιακών αναλύσεων, διασφαλίζει την προσαρμογή τους στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Η εφαρμογή των παραπάνω δράσεων μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, να ενισχύσει τη συμμετοχή και το κίνητρο των μαθητών, να προαγάγει την ολιστική τους ανάπτυξη και να τους προετοιμάσει αποτελεσματικά για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Θ. (2012). Project-based learning: Θεωρία και πρακτική στην εκπαίδευση. Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Ζήτη.

Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. New York, NY: Teachers College Press.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House, 83(2), 39–43. *https://doi.org/10.1080/00098650903505415*

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). London, England: Routledge.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Drake, S. M., & Reid, J. (2010). Integrated curriculum: Increasing relevance while maintaining accountability. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. Journal of Teaching in Physical Education, 33(1), 111–122.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2016). The NMC Horizon Report: 2016 higher education edition. Austin, TX: The New Media Consortium.

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

Κωνσταντίνου, Ε. (2021). Gamification και ψηφιακά εργαλεία στη φυσική αγωγή: Εκπαιδευτικές εφαρμογές και επιπτώσεις στη μάθηση. Journal of Physical Education & Sport, 21(4), 200–210.

Lai, K. W., & Bower, M. (2019). Teacher professional learning for blended learning: Bridging the gap between theory and practice. Education and Information Technologies, 24, 409–427.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. *https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x*

Papadopoulou, M., Koutsouba, M., & Charalampous, K. (2021). Digital tools and active learning in secondary education: Enhancing student engagement and skills. Education and Information Technologies, 26, 1235–1255.

Παλιούρας, Π. (2020). Διαθεματική και βιωματική μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ροδαφηνός, Κ. (2024). Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και ψηφιακά εργαλεία στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σχεδιασμός προγράμματος με τη βοήθεια μεγάλων γλωσσικών μοντέλων: Καθορισμός σταθερών και μεταβλητών

Διονύσιος Μωράκης
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής (ΠΕ86), 22ο Γενικό Λύκειο Αθηνών, dmorakis@sch.gr
Αλεξάνδρα Γασπαρινάτου
Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, alegas@hua.gr

Περίληψη

Η ανάπτυξη των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων έχει προκαλέσει ενδιαφέρον για την παιδαγωγική αξιοποίηση της συγκεκριμένης τεχνολογίας. Στη διδακτική του προγραμματισμού, οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στην παραγωγή, επεξήγηση και διόρθωση κώδικα, παραμελώντας την κατανόηση του προβλήματος και τον σχεδιασμό της λύσης. Ωστόσο, η επιτυχής ολοκλήρωση αυτών των σταδίων αποτελεί προϋπόθεση για την ορθή ανάπτυξη ενός προγράμματος. Επιπλέον, πλήθος μελετών έχει δείξει ότι οι δυσκολίες των αρχάριων προγραμματιστών οφείλονται κυρίως στην έλλειψη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος. Με αφετηρία αυτή τη διαπίστωση, η παρούσα εργασία διερευνά τη δυνατότητα των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων να αναλύσουν την εκφώνηση ενός υπολογιστικού προβλήματος και να εντοπίσουν τις σταθερές και μεταβλητές του αντίστοιχου προγράμματος. Για τον σκοπό αυτό αξιολογήθηκαν έξι δημοφιλή γλωσσικά μοντέλα σε τέσσερις ασκήσεις προγραμματισμού από τις πανελλαδικές εξετάσεις Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων. Η πλειοψηφία των γλωσσικών μοντέλων κατάφερε να ορίσει με ακρίβεια τις σταθερές και μεταβλητές κάθε προγράμματος και να αναθέσει ρόλους στις μεταβλητές. Τα σφάλματα που έγιναν δεν ήταν συστηματικά, ενώ τα περισσότερα από αυτά δεν θα επηρέαζαν την ορθή λειτουργία του προγράμματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα γλωσσικά μοντέλα μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους αρχάριους προγραμματιστές στο στάδιο του σχεδιασμού, βοηθώντας τους να καθορίσουν τα βασικά στοιχεία ενός προγράμματος.

Λέξεις Κλειδιά: παραγωγική τεχνητή νοημοσύνη (generativeartificialintelligence), διαλογικός πράκτορας (chatbot), πανελλαδικές εξετάσεις, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και ευρεία διάδοση διαλογικών πρακτόρων (chatbots) που βασίζονται σε μεγάλα γλωσσικά μοντέλα (LargeLanguageModels – LLMs)έχει προκαλέσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ενδεικτικά, μέσα σε επτά μήνες από την παρουσίαση του ChatGPTαπό την OpenAIτο Νοέμβριο του 2022 δημοσιεύθηκαν περισσότερες από 500 σχετικές εργασίες, σημαντικό μέρος των οποίων αφορούσε την Πληροφορική(Farhat et al., 2024). Στον τομέα της διδασκαλίας του προγραμματισμού,αρχικά οι μελέτες επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των γλωσσικών μοντέλων να επιλύουν απαιτητικές ασκήσεις και θέματα εξετάσεων, τόσο σε διεθνές επίπεδο (Dingle&Krulis, 2024; Mahon et al., 2023)όσο και στην Ελλάδα(Μωράκης& Καραγιάννης, 2026; Χλαπάνηςκ.ά., 2025). Σταδιακά το ερευνητικό

ενδιαφέρονμετατοπίστηκε στη χρήση τους ως «βοηθών προγραμματισμού» (codingassistants) πουθα υποστηρίξουν τους αρχάριους στη συγγραφή, επεξήγηση και διόρθωση κώδικα (Arulebaetal., 2025).

Αντίθετα η αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων στα αρχικά στάδια της υλοποίησης ενός προγράμματος, όπως η κατανόηση του προβλήματος και ο σχεδιασμός της λύσης, δεν έχουν ακόμα διερευνηθεί συστηματικά. Τα συγκεκριμένα βήματα είναι ιδιαίτερα κρίσιμα, καθώς από αυτά εξαρτάται ηορθότητα του παραγόμενου κώδικα και επιπλέον σε αυτά εντοπίζονται κυρίως οι δυσκολίες των αρχάριων προγραμματιστών.Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πολλοί αρχάριοι προγραμματιστές διαθέτουν περιορισμένες δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Qian&Lehman, 2017), ενώ σημαντικό ποσοστό φοιτητών Πληροφορικής δηλώνει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων (Dzialetsetal., 2025). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμα και τελειόφοιτοι σπουδαστές Πληροφορικήςδυσκολεύονται να σχεδιάσουν ολοκληρωμένες εφαρμογές(Loftusetal., 2011).

Η επίλυση προβλημάτων αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της υπολογιστικής σκέψης και βασική δεξιότητα στηνεκμάθηση του προγραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν προταθεί διδακτικές μεθοδολογίες υλοποίησης προγραμμάτων εμπνευσμένες από τη μεθοδολογία επίλυσης αριθμητικών προβλημάτων του Polya (1945). Σύμφωνα με αυτές, κατά το στάδιο του σχεδιασμού της λύσης είναι σημαντικό να καθορίζονται τα δεδομένα του προγράμματος (Deeketal., 1999) και να ανατίθενται ρόλοι στις μεταβλητές που θα χρησιμοποιηθούν (Hazzanetal., 2011, pp. 67–70). Ωστόσο, οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να αναλύσουν την εκφώνηση μιας άσκησης προγραμματισμού και να προσδιορίσουν τις απαιτούμενες σταθερές και μεταβλητές (Μωράκης&Γασπαρινάτου, 2019).

Πίνακας 1: Ρόλοι μεταβλητών σύμφωνα με την ταξινομία του Sajaniemi

Ρόλος	Περιγραφή
Fixedvalue	Μεταβλητή που η τιμή της δεν αλλάζει μετά την αρχικοποίησή της
Stepper	Μεταβλητή που διατρέχει μια συστηματική, προβλέψιμη αλληλουχία τιμών, π.χ. μετρητής
Most-recentholder	Μεταβλητή που διατηρεί την πιο πρόσφατη τιμή από μια αλληλουχία απρόβλεπτων τιμών, ή την πιο πρόσφατη τιμή εισόδου
Most-wantedholder	Μεταβλητή που διατηρεί την «καλύτερη» ή «καταλληλότερη» τιμή από εκείνες που έχουν ήδη διαβαστεί/εισαχθεί, π.χ. μέγιστος, ελάχιστος
Gatherer	Μεταβλητή που «συσσωρεύει» την επίδραση μεμονωμένων τιμών, π.χ. αθροιστής
Follower	Μεταβλητή που πάντα λαμβάνει τη νέα τιμή της από την παλαιότερη/προηγούμενη τιμή άλλης μεταβλητής, π.χ. δείκτης από το «τρέχον» στο «προηγούμενο» στοιχείο λίστας
One-wayflag	Δίτιμη μεταβλητή που αφού αλλάξει η τιμή της δεν μπορεί να λάβει ξανά την αρχική τιμή
Temporary	Μεταβλητή που αποθηκεύει μία τιμή για σύντομο χρονικό διάστημα, π.χ. προσωρινή μεταβλητή για αντιμετάθεση τιμών
Organizer	Δομή δεδομένων που τα στοιχεία της μπορούν να αναδιαταχθούν, π.χ. πίνακας που ταξινομείται
Container	Δομή δεδομένων στην οποία μπορούν να προστεθούν/αφαιρεθούν στοιχεία, π.χ. στοίβα, ουρά, λίστα
Walker	Μεταβλητή που διατρέχει μια δομή δεδομένων, π.χ. κόμβος λίστας/δένδρου/γράφου

Σημείωση: Περιεχόμενο προσαρμοσμένο από Sajaniemietal., 2006.

Οι ρόλοι των μεταβλητών προτάθηκαν από τον Sajaniemi (2002) ως ένα διδακτικό εργαλείο για την κατανόηση της ροής των δεδομένων σε ένα πρόγραμμα. Οι αρχικοί εννέα ρόλοι επεκτάθηκαν σε έντεκα (βλ. Πίνακα 1), ώστε εκτός από διαδικαστικό (procedural) να καλύπτουν επιπλέον αντικειμενοσταφή και συναρτησιακό προγραμματισμό (Sajaniemietal., 2006). Οι ρόλοι περιγράφουν τη «συμπεριφορά» μιας μεταβλητής, δηλαδή τις τιμές που μπορεί να λάβει και την αλληλεπίδρασής της με άλλες μεταβλητές (Sajaniemi&Kuittinen, 2005). Η διδασκαλία των ρόλων έχει συσχετιστεί με βελτιωμένες επιδόσεις στην υλοποίηση προγράμματος (Sajaniemi&Kuittinen, 2005), ενώ παράλληλα έχουν διατυπωθεί θετικές απόψεις από καθηγητές Πληροφορικής για την παιδαγωγική τους αξία (Sajaniemietal., 2006).

Πρόσφατη μελέτη επιβεβαίωσε την ικανότητα των γλωσσικών μοντέλων να αναλύσουν την εκφώνηση προβλημάτων προγραμματισμού και να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία τους: δεδομένα, ζητούμενα,

σχέσεις και συνθήκες (Μωράκηςκ.ά., 2025). Η μελέτη αυτή εστίασε στο πρώτο στάδιο της επίλυσης προβλήματος, δηλαδή στην κατανόηση, αφήνοντας ανοικτό το ερώτημα κατά πόσοτα γλωσσικά μοντέλα μπορούν να αξιοποιηθούν και στο επόμενο στάδιο, αυτό του σχεδιασμού.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει εάν ταμεγάλα γλωσσικά μοντέλαμπορούν να αναλύσουν την εκφώνηση υπολογιστικών προβλημάτων και να αναγνωρίσουν τα στοιχεία που απαιτούνται για τον σχεδιασμό της λύσης. Διατυπώθηκαν τα ακόλουθα δύο ερευνητικά ερωτήματα.

- **ΕΕ1:** Μπορούν τα γλωσσικά μοντέλα να εντοπίσουν τις σταθερές και μεταβλητές που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός προγράμματος και να καθορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά τους;
- **ΕΕ2:** Μπορούν τα γλωσσικά μοντέλα να αναθέσουν κατάλληλους ρόλους στις μεταβλητές, σύμφωνα με την ταξινομία του Sajaniemi;

Από όσο είναι σε θέση να γνωρίζουν οι συγγραφείς, δεν έχει προηγηθεί αντίστοιχη μελέτη στην Ελλάδα. Η εργασία φιλοδοξεί να συμβάλλει στη διερεύνηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των γλωσσικών μοντέλων πέρα από την παραγωγή κώδικα, εξετάζονταςεμπειρικά εάν μπορούν να υποστηρίξουν τους αρχάριους προγραμματιστές κατά τον σχεδιασμό της λύσης.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2025. Χρησιμοποιήθηκαν μεγάλα γλωσσικά μοντέλα από έξι δημοφιλή chatbots: ChatGPT (https://chatgpt.com/), Claude (https://claude.ai/), Gemini (https://gemini.google.com/), Grok (https://grok.com/), DeepSeek (https://chat.deepseek.com/) και Qwen (https://chat.qwen.ai/). Δεν συμπεριλήφθηκετο MicrosoftCopilot, καθώς την περίοδο εκείνη βασιζόταν στο ίδιο γλωσσικό μοντέλο με το ChatGPT. Επίσης δεν συμπεριλήφθηκαν τα chatbotstων εταιρειών Meta (με την οικογένεια γλωσσικών μοντέλων Llama) και Mistral,επειδή δεν παρείχαν πληροφορίες για το μοντέλο που χρησιμοποιούσαν, οπότε δεν θα γινόταν αντιληπτή οποιαδήποτε αναβάθμιση κατά τη διάρκεια της έρευνας.Η πρόσβαση στα chatbotsέγινε με δωρεάν συνδρομή. Όπου υπήρχε δυνατότητα επιλογής μοντέλου χρησιμοποιήθηκε το νεότερο και ισχυρότερο, αποκλείοντας δοκιμαστικές εκδόσεις (betaή experimental).

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά μεγάλων γλωσσικών μοντέλων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

	GPT-5.2 Chat	*ClaudeSonnet 4.5*	*Gemini 3 Pro*	*Grok 4 Expert*	*DeepSeek V3.2*	*Qwen 3 Max*
Κατασκευαστής	*OpenAI*	*Anthropic*	*Google*	*X (Twitter)*	*DeepSeek*	*Alibaba*
Αρχιτεκτονική	*Κλειστή*	*Κλειστή*	*Κλειστή*	*Κλειστή*	***Ανοιχτή***	*Κλειστή*
Contextwindow (tokens)	*128K[1]*	*200K*	***1M***	*256K*	*128K*	*256K*
Μέγιστη έξοδος (tokens)	*16K[1]*	*64K*	*64K*	***256K***	*4K*	*32K*
Συλλογισμός	*Όχι*	***Ναι[2]***	***Ναι***	***Ναι***	***Ναι[2]***	***Ναι[2]***
Ενημερωμένο έως (knowledgecutoff)	***8/2025***	*7/2025*	*1/2025*	*11/2024*	*7/2024*	*10/2024*
Διαθέσιμο από	***12/2025***	*9/2025*	*11/2025*	*7/2025*	*12/2025*	*9/2025*

Σημείωση: Δεν αναφέρεται πλήθος παραμέτρων, καθώς δεν είναι ανακοινώσιμο για τα μοντέλα κλειστής αρχιτεκτονικής.
[1]: Αφορά έκδοση διαθέσιμη μέσω chatbot. Τιμές χαμηλότερες συγκριτικά με έκδοση διαθέσιμη μέσω API.
[2]: Υβριδικό μοντέλο. Δυνατότητα ενεργοποίησης συλλογισμού από τον χρήστη.

Τα βασικά τεχνικά χαρακτηριστικά των γλωσσικών μοντέλων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Με εξαίρεση το GPT-5.2, τα υπόλοιπα υποστήριζαν «συλλογισμό»(reasoning), δηλαδή δημιουργούσαν «ειρμό σκέψης» (chainofthought) με τα ενδιάμεσα βήματα για την τελική απάντηση.Τα μοντέλα ClaudeSonnet 4.5, DeepSeekV3.2 και Qwen 3 Maxήταν υβριδικά,επιτρέποντας στον χρήστη να ενεργοποιήσει/απενεργοποιήσει τον συλλογισμό. Στο πλαίσιο της έρευνας αξιοποιήθηκε η δυνατότητα συλλογισμού των συγκεκριμένων μοντέλων.

Η αξιολόγηση των γλωσσικών μοντέλων έγινε σε τέσσερις ασκήσεις προγραμματισμού από τις πανελλαδικές εξετάσεις περιόδου Ιουνίου 2025. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν τα θέματα Γ και Δ, στα οποία ζητείται η υλοποίηση αλγόριθμου/προγράμματος, από τα μαθήματα «Πληροφορική» (πρώην «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον») των Γενικών Λυκείων και «Προγραμματισμός Υπολογιστών» των Επαγγελματικών Λυκείων.Τα συγκεκριμένα θέματα κάλυπταν το σύνολο σχεδόν της ύλης κάθε μαθήματος: επεξεργασία δεδομένων γνωστού και άγνωστου πλήθους, πίνακες (ΓΕΛ) – λίστες (ΕΠΑΛ), υλοποίηση συνάρτησης, αναζήτηση, ταξινόμηση, επεξεργασία αρχείων (ΕΠΑΛ).

Η επικοινωνία με τα γλωσσικά μοντέλα έγινε μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής του αντίστοιχου chatbot, με πληκτρολόγηση ή αντιγραφή/επικόλληση των προτροπών (prompts). Για κάθε θέμα των πανελλαδικών εξετάσεων δημιουργήθηκε ξεχωριστή συνομιλία, ώστε να μην ξεπεραστεί το μέγιστο μέγεθος συνομιλίας και επιπλέον να μην επηρεαστεί μία απάντηση από τις προηγούμενες. Κάθε συνομιλία αποτελούνταν από τρεις προτροπές, εφαρμόζοντας την τεχνική των «αλυσιδωτών προτροπών»(promptchaining)που ενδείκνυται για ανάλυση σύνθετων εργασιών στα επιμέρους βήματα (Sunetal., 2024).

Η πρώτη προτροπή περιλάμβανε οδηγίες για τον εντοπισμό των σταθερών και μεταβλητών,καθώς και προσδιορισμό των βασικών στοιχείων τους: όνομα, τιμή και περιγραφή για τις σταθερές– όνομα, τύπος και περιγραφή για τις μεταβλητές. Η συγκεκριμένη προτροπή διαμορφώθηκε μετά από δοκιμές, αξιοποιώντας τεχνικές μηχανικής προτροπών (promptengineering). Ειδικότερα, η προτροπή στην τελική της μορφή αποτελούνταν από ενότητες, περιλάμβανε δήλωση του σκοπού της εργασίας που έπρεπε να εκτελεστεί, οι οδηγίες ήταν σε μορφή λίστας και το κείμενο μορφοποιήθηκε με τη γλώσσα σήμανσης (markuplanguage)Markdown.

Η δεύτερη προτροπή της συνομιλίας ήταν αυτούσια η εκφώνηση του θέματος των πανελλαδικών εξετάσεων, αφού πρώτα αφαιρέθηκαναναφορές σε συγκεκριμένες γλώσσες προγραμματισμού (ΓΛΩΣΣΑ στα θέματα των ΓΕΛ,Pythonστα θέματα των ΕΠΑΛ). Αυτό έγινε για να είναι οι απαντήσεις γενικές και απλές, αποτρέποντας τα γλωσσικά μοντέλα από τη χρήση τύπων και δομών δεδομένων που δεν περιλαμβάνονται στην ύλη των δύο πανελλαδικών μαθημάτων.

Η τελευταία προτροπή κάθε συνομιλίας ζητούσε από τα μοντέλα να καθορίσουν τον ρόλο των μεταβλητών σύμφωνα με την ταξινομία του Sajaniemi. Η αρχική έκδοση της προτροπής δεν έδινε οδηγίες ή παραδείγματα,ούτε έκανε αναφορά στους διαθέσιμους ρόλους (τεχνική «zero-shot»). Από δοκιμές διαπιστώθηκε ότι δεν γνώριζαν όλα τα μοντέλα τη συγκεκριμένη ταξινομία. Γι’ αυτό επισυνάφθηκε στην προτροπή αρχείο με αναλυτικές περιγραφές και πληθώραπαραδειγμάτων (τεχνική «few-shot»). Το αρχείο περιλάμβανε υλικό από ιστοσελίδα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Sajaniemiγια τον ρόλο των μεταβλητών (https://saja.kapsi.fi/var_roles/).

Για την αξιολόγηση των απαντήσεων των γλωσσικών μοντέλων, αρχικά οι συγγραφείς κατέληξαν από κοινού στις ελάχιστες σταθερές και μεταβλητές που απαιτούνταν για κάθε άσκηση και επιπλέον καθόρισαν τους ενδεδειγμένους ρόλους των μεταβλητών. Κατόπιν, κάθε απάντηση αξιολογήθηκε ανεξάρτητα από κάθε συγγραφέα και σε περίπτωση αποκλίσεων η τελική ετυμηγορία προέκυψε μετά από συζήτηση και σύνθεση των επιμέρους απόψεων.

Αποτελέσματα

Αρχικά αξιολογήθηκε η ικανότητα των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων να καθορίσουν τις σταθερές και μεταβλητές. Οι απαντήσεις ελέγχθηκαν ως προς την πληρότητα, δηλαδή εάν σε κάθε άσκηση εντοπίστηκαν οι αναγκαίες σταθερές και μεταβλητές. Ακολούθησε έλεγχος ορθότητας, δηλαδή εάν είχαν

καθοριστεί οι αναμενόμενες τιμές για τις σταθερές και οι ενδεδειγμένοι τύποι για τις μεταβλητές. Αντίστοιχος έλεγχος ορθότητας έγινε και σε όσες πρόσθετες σταθερές και μεταβλητές προσδιόρισαν τα γλωσσικά μοντέλα.Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Επιδόσεις μεγάλων γλωσσικών μοντέλων στον καθορισμό σταθερών και μεταβλητών

	Gemini 3 Pro	*DeepSeek V3.2*	*Grok 4 Expert*	*GPT-5.2 Chat*	*ClaudeSonnet 4.5*	*Qwen 3 Max*	*Εύρος*
ΓΕΛ 2025 Θέμα Γ	*14/14 100%*	*15/16 94%*	*15/15 100%*	*15/15 100%*	*15/15 100%*	*10/16 63%*	*37 63%-100%*
ΓΕΛ 2025 Θέμα Δ	*17/17 100%*	*20/23 87%*	*11/16 69%*	*17/20 85%*	*17/19 89%*	*14/18 78%*	*31 69%-100%*
ΕΠΑΛ 2025 Θέμα Γ	*17/17 100%*	*20/20 100%*	*17/17 100%*	*14/17 82%*	*14/16 88%*	*13/17 76%*	*24 76%-100%*
ΕΠΑΛ 2025 Θέμα Δ	*14/16 88%*	*16/17 94%*	*17/17 100%*	*17/17 100%*	*16/18 89%*	*15/16 94%*	*12 88%-100%*
ΣΥΝΟΛΟ	***62/64 97%***	***71/76 93%***	***60/65 92%***	***63/69 91%***	***62/68 91%***	***52/67 78%***	***19 78%-97%***
Εύρος	*12 88%-100%*	*13 87%-100%*	*31 69%-100%*	*18 82%-100%*	*12 88%-100%*	*31 63%-94%*	

Σημείωση:Ο αριθμητής κάθε κλάσματος αφορά σταθερές και μεταβλητές που εντοπίστηκαν και ορίστηκαν σωστά. Ο παρονομαστής περιλαμβάνει τις ενδεδειγμένες σταθερές και μεταβλητές καθώς και όσες όρισε επιπλέον κάθε γλωσσικό μοντέλο, γι' αυτό οι παρονομαστές για το ίδιο θέμα διαφέρουν.

Στο δεύτερο στάδιο αξιολογήθηκε η ικανότητα των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων να καθορίσουν τους ρόλους των μεταβλητών. Εξετάστηκαν μόνο όσες σταθερές και μεταβλητές είχαν προηγουμένως αναγνωριστεί σωστά από τα γλωσσικά μοντέλα. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Επιδόσεις μεγάλων γλωσσικών μοντέλων στον καθορισμό του ρόλου των μεταβλητών

	ClaudeSonnet 4.5	*GPT-5.2 Chat*	*Gemini 3 Pro*	*Qwen 3 Max*	*Grok 4 Expert*	*DeepSeek V3.2*	*Εύρος*
ΓΕΛ 2025 Θέμα Γ	*14/15 93%*	*12/15 80%*	*11/14 79%*	*5/10 50%*	*11/15 73%*	*10/15 67%*	*43 50%-93%*
ΓΕΛ 2025 Θέμα Δ	*17/17 100%*	*17/17 100%*	*13/17 76%*	*12/14 86%*	*7/11 64%*	*17/20 85%*	*36 64%-100%*
ΕΠΑΛ 2025 Θέμα Γ	*14/14 100%*	*13/14 93%*	*17/17 100%*	*13/13 100%*	*12/17 71%*	*11/20 55%*	*45 55%-100%*
ΕΠΑΛ 2025 Θέμα Δ	*14/16 88%*	*15/17 88%*	*14/14 100%*	*9/15 60%*	*10/17 59%*	*8/16 50%*	*50 50%-100%*
ΣΥΝΟΛΟ	***59/62 95%***	***57/63 90%***	***55/62 89%***	***39/52 75%***	***40/60 67%***	***46/71 65%***	***30 65%-95%***
Εύρος	*12 88%-100%*	*20 80%-100%*	*24 76%-100%*	*50 50%-100%*	*14 59%-73%*	*35 50%-85%*	

Σημείωση:Ο αριθμητής κάθε κλάσματος αναφέρεται σε σταθερές και μεταβλητές για τις οποίες καθορίστηκε ο ενδεδειγμένος ρόλος (για τις σταθερές η ενδεδειγμένη απάντηση ήταν να μην οριστεί ρόλος). Ο παρονομαστής αντιπροσωπεύει σταθερές και μεταβλητές που εντοπίστηκαν και ορίστηκαν σωστά (βλ. Πίνακα 3), γι' αυτό οι παρονομαστές για το ίδιο θέμα διαφέρουν.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι η ανάθεση ρόλων στις μεταβλητές ήταν πιο απαιτητική από τον καθορισμό των σταθερών και μεταβλητών. Καταρχάς, ενώ η μέγιστη μέση επίδοση ήταν παρόμοια (97% στον καθορισμό σταθερών-μεταβλητών, 95% στην ανάθεση ρόλων), παρατηρήθηκε μεγάλη πτώση στην ελάχιστη τιμή (από 78% σε 65%).Αντίστοιχα, σε επίπεδο μεμονωμένης απάντησης η χαμηλότερη επίδοση μειώθηκε από 63% για την αναγνώριση σταθερών-μεταβλητών σε 50%για την ανάθεση ρόλων.Παράλληλα, καταγράφηκε σημαντική αύξηση του εύρους των επιδόσεων κατά την ανάθεση ρόλων,η οποία έφτασε έως τις 50 ποσοστιαίες μονάδες τόσο σε επίπεδο μοντέλου όσο και σε επίπεδο ερώτησης, γεγονός που υποδηλώνει αστάθεια των απαντήσεων. Η δυσκολία της ανάθεσης ρόλων αντικατοπτρίζεται επιπλέονστο πλήθος των απαντήσεων χωρίς λάθη, οι οποίες υποχώρησαν από το 42% (10/24) του συνόλου σε 25% (6/24), ενώ παράλληλα υπήρξε ερώτηση (θέμα Γ ΓΕΛ) που όλες οι απαντήσεις είχαν σφάλματα. Τέλος, η μετάβαση από τον προσδιορισμό των σταθερών και μεταβλητών στην ανάθεση ρόλων επέφερε μεγάλες αλλαγές στη σχετική κατάταξη των γλωσσικών μοντέλων. Μόνο

το Claudeείχε οριακή άνοδο της μέσης επίδοσης κατά τέσσερις ποσοστιαίες μονάδες, ενώ στα υπόλοιπα μοντέλα σημειώθηκε πτώση. Είναι μάλιστα εντυπωσιακό ότι το DeepSeekκαι το Grok, από τη δεύτερη και τρίτη θέση της κατάταξης κατρακύλησαν στις δύο τελευταίες θέσεις καταγράφοντας μείωση της μέσης επίδοσης άνω των 25 ποσοστιαίων μονάδων.

Όλα τα γλωσσικά μοντέλα τήρησαν τις οδηγίες που έλαβαν και δεν υλοποίησαν πρόγραμμα. Όμως τα μοντέλα DeepSeekκαι Qwen, στο συλλογισμό τους για το θέμα Γ των ΓΕΛ σχεδίασαν αλγόριθμο (το DeepSeekσε φυσική γλώσσα, το Qwenσε ψευδογλώσσα) προκειμένου να εντοπίσουν τις σταθερές και μεταβλητές.

Πίνακας 5: Σφάλματα στις απαντήσεις των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων

	ClaudeSonnet 4.5	*Gemini 3 Pro*	*GPT-5.2 Chat*	*Grok 4 Expert*	*Qwen 3 Max*	*DeepSeek V3.2*	*ΣΥΝΟΛΟ*
Ελλείψεις	*3*	*1*	*2*	*5*	*13*	*5*	*29*
Δήλωση σταθεράς ως μεταβλητής	*1*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*2*
Λάθος τύπος μεταβλητής	*2*	*0*	*3*	*0*	*2*	*0*	*7*
Περιττές σταθερές-μεταβλητές	*0*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*1*
Σύνολο σφαλμάτων καθορισμού σταθερών και μεταβλητών	***6***	***2***	***6***	***5***	***15***	***5***	***39***
Ανάθεση ρόλου σε σταθερά	*0*	*7*	*1*	*16*	*9*	*20*	*53*
Λάθος ρόλος μεταβλητής	*3*	*0*	*5*	*4*	*4*	*5*	*21*
Σύνολο σφαλμάτων καθορισμού ρόλου	***3***	***7***	***6***	***20***	***13***	***25***	***74***
ΣΥΝΟΛΟ	***9***	***9***	***12***	***25***	***28***	***30***	***113***

Τα λάθη που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα συγκεντρώνονται στον Πίνακα 5 και εξηγούνται στη συνέχεια.

- Ελλείψεις. Όλα τα μοντέλα απέτυχαν να εντοπίσουν ορισμένες σταθερές και μεταβλητές. Αυτό ήταν το δεύτερο σε συχνότητα σφάλμα με 29 εμφανίσεις. Το Qwenείχε τις περισσότερες συνολικά ελλείψεις (13), σχεδόν διπλάσιες από όλα τα υπόλοιπα μοντέλα μαζί. Οι περισσότερες ελλείψεις σημειώθηκαν στο θέμα Δ των ΓΕΛ, όπου πλην του Gemini, τα υπόλοιπα μοντέλαδεν εντόπισαν τους μετρητές των βρόχων και τις προσωρινές μεταβλητές για αντιμετάθεση των στοιχείων ενός πίνακα.

- Δήλωση σταθεράς ως μεταβλητής. Σε αυτό το σφάλμα υπέπεσαν μόνο τα μοντέλαClaudekαι Gemini(από μία φορά το καθένα).

- Λάθος τύπος μεταβλητής. Τα μισά μοντέλα (Claude, GPT, Qwen) στο θέμα Γ των ΕΠΑΛ δήλωσαν ως «πραγματικές» τις μεταβλητές για εισπράξεις από εισιτήρια, ενώ η τιμή του εισιτηρίου σύμφωνα με την εκφώνηση ήταν «ακέραια».

- Περιττές σταθερές-μεταβλητές. Το GPTστο θέμα Δ των ΓΕΛ δήλωσε μία μεταβλητή που ήταν περιττή, όπως προέκυψε από την περιγραφή που τη συνόδευε.

- Ανάθεση ρόλου σε σταθερά.Αυτό ήταν το πρώτο σε συχνότητα σφάλμα με 53 εμφανίσεις. Με εξαίρεση το Claude, τα υπόλοιπα μοντέλα σε κάποιες από τις απαντήσεις τους ανέθεσαν τον ρόλο «fixed» (σταθερή τιμή) στις σταθερές. Το DeepSeekκαι το Grokέκαναν τα περισσότερα σφάλματα αυτής της κατηγορίας (20 και 16 αντίστοιχα).

- Λάθος ρόλος μεταβλητής. Όλα τα μοντέλα, πλην του Gemini, καθόρισαν λανθασμένους ρόλους σε ορισμένες μεταβλητές (με τρία έως πέντε σφάλματα έκαστο). Αυτό παρατηρήθηκε συνολικά 21 φορές (τρίτο σε συχνότητα σφάλμα) σε δύο κυρίως περιπτώσεις: α) μεταβλητές που υλοποιούσαν «αθροιστή» χαρακτηρίστηκαν ως «stepper» αντί για «gatherer» (θέμα Γ των ΓΕΛ),

β) λίστες που τα στοιχεία τους αναδιατάσσονταν για να ταξινομηθούν χαρακτηρίστηκαν ως «container»αντί για «organizer» (θέμα Δ των ΕΠΑΛ).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, τα σφάλματα στην ανάθεση ρόλου ήταν σχεδόν διπλάσια από εκείνα που αφορούσαν καθορισμό σταθερών και μεταβλητών. Επίσης, για τα μισά μοντέλα (Gemini, Grok, DeepSeek) τα περισσότερα συνολικά σφάλματα σχετίζονταν με τους ρόλους.

Γλώσσα. Όλα τα μοντέλα απάντησαν στα Ελληνικά, χωρίς ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη. Η προτροπή με τις οδηγίες για τον καθορισμό των ρόλων είχε συνημμένο αρχείο με περιεχόμενο στα Αγγλικά. Αυτό δεν μπέρδεψε τα μοντέλα και όλα απάντησαν στα Ελληνικά, δηλαδή στη γλώσσα διεξαγωγήςτης συνομιλίας. Οι συλλογισμοί του Geminiήταν στα Αγγλικά, ενώ το Qwenσυνδύασε στους συλλογισμούς του Αγγλικά με Ελληνικά.

Συλλογισμός. Εκτός από το GPT, τα υπόλοιπα μοντέλα υποστήριζαν συλλογισμό. Το Grokδεν εμφάνισε το περιεχόμενο του συλλογισμού του, παρόλο που χρησιμοποίησε τη σχετική δυνατότητα στις απαντήσεις του. Οι συλλογισμοί του Claudeκαι του Geminiπεριλάμβαναν μια συνοπτική περιγραφή της στρατηγικής για την παραγωγή της απάντησης. Αντίθετα οι συλλογισμοί του DeepSeekκαι του Qwenήταν λεπτομερείς με αναλυτική περιγραφή των ενδιάμεσων βημάτων και αποτελεσμάτων. Επιπλέον, στους συλλογισμούς των δύο αυτών μοντέλων είχαν καταγραφεί ασάφειες των εκφωνήσεων.

Ψευδαισθήσεις (hallucinations).Στο θέμα Γ των ΕΠΑΛ, όταν το DeepSeekέλαβε οδηγίες για τον εντοπισμό των σταθερών και μεταβλητών, προχώρησε σε ανάλυση μίας εκφώνησης δικής του «έμπνευσης». Οι συγκεκριμένες ψευδαισθήσεις περιορίστηκαν στον συλλογισμό και δεν επηρέασαν την τελική απάντηση.

Αναπαραγωγή αποτελεσμάτων. Οι συνομιλίες που πραγματοποιήθηκαν με τα γλωσσικά μοντέλα στο πλαίσιο της έρευνας είναι διαθέσιμες στη διεύθυνσηhttps://tinyurl.com/325zadhs, ώστε να υπάρχει δυνατότητα αναπαραγωγής και ελέγχου των αποτελεσμάτων.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ικανότητα των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το στάδιο του σχεδιασμού ενός προγράμματος, ακόμη και χωρίς να παραγάγουν κώδικα. Οι επιδόσεις που καταγράφηκαν είναι αξιοσημείωτες αν ληφθεί υπόψη ότι οι έμπειροι προγραμματιστές βασίζονται σε σύνθετα νοητικά σχήματα για τέτοιες εργασίες (Davies, 1993), ενώ τα γλωσσικά μοντέλα λειτουργούν με στατιστική πρόβλεψη της επόμενη λέξης. Τα ευρήματα της μελέτηςενισχύουν την άποψη που έχει διατυπωθεί στη βιβλιογραφία για αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων ως προσωπικών βοηθών μάθησης (personaltutors) που θα παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη (Dwivedi&Elluri, 2024).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρονπαρουσιάζει η ικανότητα των γλωσσικών μοντέλων να ανταποκριθούν σε «εμφωλευμένες» προτροπές. Παρότι όλες οι εκφωνήσεις των ασκήσεων ζητούσαν υλοποίηση προγράμματος, κανένα μοντέλο δεν τις εξέλαβε ως οδηγίες για ενέργεια, αλλά ως κείμενα προς ανάλυση. Αυτό υποδηλώνειτη σημαντική πρόοδο που έχει σημειωθεί στην κατανόηση του «κειμενικού πλαισίου» (context),γεγονός που επιτρέπει στα σύγχρονα γλωσσικά μοντέλα να διαχειριστούν σύνθετες προτροπές, σε αντίθεση με παλαιότερες εκδόσεις τους (Hwangetal, 2025).

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν τα γλωσσικά μοντέλα αποκάλυψε σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη βαρύτητα των σφαλμάτων.Ουσιαστικά, μόνο η παράλειψη αναγκαίων σταθερών ή μεταβλητές θα οδηγούσε σε λανθασμένη ή ατελή λύση. Όλα τα υπόλοιπα σφάλματα στον καθορισμό των σταθερών και μεταβλητών δεν θα επηρέαζαν τη λειτουργικότητα του προγράμματος. Για

παράδειγμα, η δήλωση σταθερών ως μεταβλητών ή η ύπαρξη μεταβλητών που δεν χρησιμοποιούνται αποτελούν ζητήματα βέλτιστης πρακτικής και όχι δομικά σφάλματα. Ομοίως, τα λάθη στον τύπο των μεταβλητών αφορούσαν αποθήκευση ακέραιων τιμών σε μεταβλητέςπραγματικού τύπου, δυνατότητα που υποστηρίζεται από τις περισσότερες σύγχρονες γλώσσες προγραμματισμού μέσω αυτόματης μετατροπής τύπου (implicittypecasting).Αντίστοιχα, ούτε τα σφάλματα στους ρόλους των μεταβλητών θα είχαν επιπτώσεις στη λειτουργία του προγράμματος. Το συχνότερο σφάλμα ήταν η απόδοση του ρόλου «fixed» σε σταθερές. Παρόλο πουαυτή η επιλογή δεν είναι εννοιολογικά ασύμβατη, θεωρήθηκε λανθασμένη, καθώς η ταξινομία του Sajaniemi αφορά αποκλειστικά μεταβλητές. Τα υπόλοιπα σφάλματα οφείλοντανείτε σε δυσκολία διάκρισης συγγενικών ρόλων, π.χ.«stepper» και «gatherer», είτε σε αδυναμία αναγνώρισης αλλαγής ρόλου, π.χ.λίστα που κατά την αρχικοποίηση λειτουργεί ως «container» και στη συνέχεια ως«organizer» κατά την ταξινόμηση.

Τα δεδομένα της μελέτης αποκάλυψαν την ευαισθησία των γλωσσικών μοντέλων στο περιεχόμενο των προτροπών. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο θέμα Δ των ΓΕΛ όλα τα μοντέλα, πλην του Gemini, απέτυχαν να εντοπίσουντις βοηθητικές μεταβλητές για την ταξινόμηση πίνακα. Αντίστοιχο σφάλμα δεν παρατηρήθηκε στο θέμα Δ των ΕΠΑΛ, παρότι και εκεί απαιτούνταν ταξινόμηση. Η ανάλυση των συλλογισμών του DeepSeek και του Qwenκατέδειξεως πιθανή αιτία τηνασάφειατης εκφώνησης. Ειδικότερα, στο θέμα των ΓΕΛ δεν καθοριζόταν η μέθοδος ταξινόμησης, καθώς η ύλη περιλαμβάνει μόνο τον αλγόριθμο «φυσαλίδας», ενώ αντίθετα στο θέμα των ΕΠΑΛ προσδιοριζόταν ρητά ο αλγόριθμος. Αντίστοιχα, τοQweneίχε σημαντικές ελλείψεις στις μισές απαντήσεις του. Η ανάλυση του συλλογισμού έδειξε ότι, παρότιαρχικά εντόπισε όλες τις μεταβλητές, λόγω σύγχυσης από τις οδηγίες που έλαβε επέλεξε τελικά να μην τις συμπεριλάβει όλες στην απάντησή του. Τα υπόλοιπα μοντέλα δεν αντιμετώπισαν αντίστοιχες δυσκολίες.Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της σαφήνειας και ακρίβειας στη διατύπωση προτροπών (Reinhardetal., 2026) και παράλληλα ενισχύουν την άποψη ότι δεν είναι εύκολο να διαμορφωθεί μια «καθολικά ιδανική» προτροπή γιαόλα τα μοντέλα (Kim&Ming, 2025). Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η ανάγκη για καλλιέργεια εγγραμματισμού στην τεχνητή νοημοσύνη (AIliteracy), ώστε οι μαθητές και οι φοιτητές να είναι σε θέση να διατυπώνουν κατάλληλες προτροπές (Knothetal., 2024) και να αξιολογούν τις απαντήσεις των μοντέλων.

Στην έρευνα καταγράφηκε επίσης το παράδοξο της ασυμφωνίας μεταξύ συλλογισμού και τελικής απάντησης. Χαρακτηριστικά, το DeepSeek στο θέμα Γ των ΕΠΑΛ παρουσίασε λανθασμένο συλλογισμό λόγω ψευδαισθήσεων, αλλά κατέληξε τελικά στη σωστή απάντηση. Τοφαινόμενο αυτό έχει παρατηρηθεί και σε προηγούμενες μελέτες (Μωράκης& Καραγιάννης, 2026) και αποδίδεται στο γεγονός ότι ο συλλογισμός δεν αντανακλάπάντα με ακρίβεια την εσωτερική λειτουργία ενός μοντέλου (Turpinetal., 2023).

Μεθοδολογικοί περιορισμοί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω περιορισμένου δείγματος. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση βασίστηκε σε τέσσερα προβλήματα προγραμματισμού από τις πανελλαδικές εξετάσεις. Τα ευρήματα ίσως να διαφοροποιούνταν αν είχαν συμπεριληφθεί προβλήματα διαφορετικής τυπολογίας ή ήταν διατυπωμένα σε άλλες γλώσσες. Επίσης, δεν εξετάστηκε η σταθερότητα των αποτελεσμάτωνκαθώς, μετά την ολοκλήρωση των δοκιμών για την οριστικοποίηση των προτροπών, καταγράφηκε μόνο η πρώτη απάντηση κάθε μοντέλου. Δεδομένου ότι τα γλωσσικά μοντέλα είναι στοχαστικά, συνήθως προκύπτουν διαφοροποιήσεις αν ζητηθούν πολλαπλές απαντήσεις για το ίδιοερώτημα. Τέλος, παρότιοι προτροπές διαμορφώθηκαν μετά από δοκιμές, ενδέχεται να μην αξιοποίησαν στο έπακρο τις δυνατότητες κάθε μοντέλου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε εμπειρικά κατά πόσο τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα μπορούν να αναλύσουν εκφωνήσεις υπολογιστικών προβλημάτων για να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία που απαιτούνται για τον σχεδιασμό της λύσης. Τα αποτελέσματα παρέχουν σαφείς ενδείξεις ότι, εφόσοντα μοντέλα λάβουν κατάλληλες οδηγίες, είναι σε θέση να επιτελέσουν αποτελεσματικά τις παραπάνω εργασίες. Τα ευρήματα οδηγούν σε καταφατικές απαντήσεις και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Όσον αφορά τον εντοπισμό σταθερών και μεταβλητών (ΕΕ1), καταγράφηκε υψηλός βαθμός ακρίβειας. Πέντε από τα έξι εξεταζόμενα μοντέλα είχαν μέση επίδοση άνω του 90%, ενώ το 40% περίπου των απαντήσεων ήταν απόλυτα ορθές. Ως προς την ανάθεση ρόλων στις μεταβλητές σύμφωνα με την ταξινομία του Sajaniemi (ΕΕ2), τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, αν και χαμηλότερασυγκριτικά με τον εντοπισμό των σταθερών και μεταβλητών.Η μέση επίδοση των μισών μοντέλων ξεπέρασε το 89%, με το 25% των απαντήσεων να είναι απόλυτα σωστές. Η χαμηλότερη επίδοση στην ανάθεση ρόλων υποδηλώνει ότι η εννοιολογική κατηγοριοποίηση των μεταβλητών αποτελεί πρόκληση για την τρέχουσα γενιά των γλωσσικών μοντέλων.

Η ποιοτική ανάλυση των σφαλμάτων έδειξε ότι μόνο η παράλειψη σταθερών ή μεταβλητών θα μπορούσε να οδηγήσει σε ατελή ή λανθασμένη λύση. Τα υπόλοιπα σφάλματα δεν θα επηρέαζαν τη λειτουργικότητα του προγράμματος. Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι, το μοναδικό συστηματικό σφάλμα πιθανότατα οφειλόταν σε ασάφεια της εκφώνησης και όχι σε εγγενή αδυναμία των μοντέλων, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της σαφήνειας στις προτροπές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργούν ενδιαφέρουσες προοπτικές για την εκπαιδευτική πράξη. Ειδικότερα, τα γλωσσικά μοντέλα θα μπορούσαν να αποτελέσουν προσωπικούς βοηθούς μάθησης κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος, στάδιο στο οποίο αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες οι αρχάριοι προγραμματιστές. Για παράδειγμα, τα μοντέλα θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους μαθητές στον εντοπισμό των σταθερών και μεταβλητών. Εναλλακτικά, οι μαθητές θα μπορούσαν να συγκρίνουν τις σταθερές και μεταβλητές που καθόρισαν με εκείνες που προτείνει ένα μοντέλο. Με αυτό τον τρόπο, τα γλωσσικά μοντέλα θα μετατραπούν από εργαλεία αυτοματοποιημένης επίλυσης προβλημάτων σε εργαλεία διερεύνησης και αναστοχασμού.

Ωστόσο, ηαποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση των γλωσσικών μοντέλων προϋποθέτει τη συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων εγγραμματισμού στην τεχνητή νοημοσύνη. Αυτό θα συμβάλειστην ορθή χρήση της τεχνολογίας και την κριτική αλληλεπίδραση με αυτή. Παράλληλα, η ενσωμάτωση τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία συνοδεύεται από κινδύνους που δεν μπορούν να αγνοηθούν. Η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία ενδέχεται να περιορίσει την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων σχεδιασμού και αλγοριθμικής σκέψης. Επιπλέον, η άνιση πρόσβαση σε εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης ενέχει τον κίνδυνο όξυνσης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.Τελικά, η μεγαλύτερη πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα είναινα βρεθεί η ισορροπία στη διαχείριση των δυνατοτήτωνκαι των κινδύνωντης τεχνητής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

Aruleba, K., Oyelere, S. S., Obaido, G. R., & Sanusi, I. T. (2025). A scoping review ofstudent and educatorengagementwith large languagemodels in introductoryprogrammingeducation. In *Proceedings ofthe 2025 Conference on UK and Ireland Computing Education Research(UKICER '25)* (pp. 1-8). ACM. https://doi.org/10.1145/3754508.3754517

Davies, S. P. (1993). Models and theories of programming strategy. *International Journal of Man-Machine Studies*, *39*(2), 237-267.https://doi.org/10.1006/imms.1993.1061

Deek, F. P., Turoff, M., & McHugh, J. A. (1999). A common model for problem solving and program development. *IEEE Transactions on Education*, *42*(4), 331-336.https://doi.org/10.1109/13.804541

Dingle, A., &Krulis, M. (2024). Tackling students' coding assignments with LLMs. In *Proceedings of the 1st International Workshop on Large Language Models for Code (LLM4Code '24)* (pp. 94-101). ACM. https://doi.org/10.1145/3643795.3648389

Dwivedi, R., &Elluri, L. (2024). Exploring generative artificial intelligence research: A bibliometric analysis approach. *IEEE Access, 12*, 119884-119902. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3450629

Dzialets, K., Makeeva, A., Vlasov, I., Potriasaeva, A., Rostovskii, A., Golubev, Y., & Birillo, A. (2025). Everything you need to know about CS education: Open results from a survey of more than 18,000 participants. In *Proceedings of the ACM Global on Computing Education Conference 2025 Vol 1(CompEd 2025)* (pp. 50-56). ACM. https://doi.org/10.1145/3736181.3747133

Farhat, F., Silva, E. S., Hassani, H., Madsen, D. Ø., Sohail, S. S., Himeur, Y., ... & Zafar, A. (2024). The scholarly footprint of ChatGPT: A bibliometric analysis of the early outbreak phase. *Frontiers in artificial intelligence*, *6*, 1270749. https://doi.org/10.3389/frai.2023.1270749

Hazzan, O., Lapidot, T., &Ragonis, N. (2011). *Guide to teaching computer science: An activity-based approach*. Springer.https://doi.org/10.1007/978-0-85729-443-2

Hwang, Y., Kim, Y., Koo, J., Kang, T., Bae, H., & Jung, K. (2025). LLMs can be easily confused by instructional distractions. In *Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)* (pp. 19483–19496). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2025.acl-long.957

Kim, D. K., & Ming, H. (2025). Assessing output reliability and similarity of large language models in software development: A comparative case study approach. *Information and Software Technology, 185*, 107787.https://doi.org/10.1016/j.infsof.2025.107787

Knoth, N., Tolzin, A., Janson, A., & Leimeister, J. M. (2024). AI literacy and its implications for prompt engineering strategies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100225. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100225

Loftus, C., Thomas, L., & Zander, C. (2011). Can graduatingstudents design: revisited. In *Proceedings ofthe 42nd ACM technicalsymposium on Computer scienceeducation (SIGCSE '11)* (p.p. 105-110). ACM. https://doi.org/10.1145/1953163.1953199

Mahon, J., Mac Namee, B., & Becker, B. A. (2023). No more pencils no more books: Capabilities of generative AI on Irish and UK computer science school leaving examinations. In *Proceedings of the 2023 conference on United Kingdom & Ireland computing education research (UKICER '23)* (pp. 1-7). ACM. https://doi.org/10.1145/3610969.3610982

Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Qian, Y., & Lehman, J. (2017). Students' misconceptions and other difficulties in introductory programming: A literature review. *ACM Transactions on Computing Education*, *18*(1), 1-24.https://doi.org/10.1145/3077618

Reinhard, P., Sajzev, V., Li, M., &Leimeister, J. M. (2026). Evaluating and improving prompt quality in LLM-based assistants: A synthesis of criteria and indicators. In *Proceedings of the 59th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)* (pp. 4044-4053). https://hdl.handle.net/10125/111881

Sajaniemi, J. (2002). An empirical analysis of roles of variables in novice-level procedural programs. In *Proceedings IEEE 2002 Symposia on Human Centric Computing Languages and Environments(HCC'02)* (pp. 37-39). IEEE.https://doi.org/10.1109/HCC.2002.1046340

Sajaniemi, J., Ben-Ari, M., Byckling, P., Gerdt, P., & Kulikova, Y. (2006). Roles of variables in three programming paradigms. *Computer Science Education*, *16*(4), 261-279. https://doi.org/10.1080/08993400600874584

Sajaniemi, J., & Kuittinen, M. (2005). An experiment on using roles of variables in teaching introductory programming. *Computer Science Education*, *15*(1), 59-82. https://doi.org/10.1080/08993400500056563

Sun, S., Yuan, R., Cao, Z., Li, W., & Liu, P. (2024). Prompt chaining or stepwise prompt? Refinement in text summarization. In *Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL 2024* (pp. 7551-7558). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2024.findings-acl.449

Turpin, M., Michael, J., Perez, E., & Bowman, S. (2023). Language models don't always say what they think: Unfaithful explanations in chain-of-thought prompting. *Advances in Neural Information Processing Systems*, *36*, 74952-74965.

Μωράκης, Δ.,& Γασπαρινάτου, Α. (2019). Η επίδραση τηςστρατηγικής κατανόησης υπολογιστικούπροβλήματος στονπροσδιορισμό σταθερών και μεταβλητών προγράμματος. Στα*Πρακτικά 11thConferenceonInformaticsinEducation - ΗΠληροφορικήστηνΕκπαίδευση (CIE 2019)*.

Μωράκης, Δ., Ζάχος, Κ., & Δημητριάδης, Δ. (2025). Κατανόηση υπολογιστικού προβλήματος με τη βοήθεια μεγάλων γλωσσικών μοντέλων. Στα *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου ΣυνεδρίουeTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»*(σσ. 1350-1360). https://etwinning.gr/images/conf2025/Final-Praktika-11oConf.pdf#page=1358

Μωράκης, Δ., & Καραγιάννης, Χ. (2026).Υλοποίηση προγράμματος από μεγάλα γλωσσικάμοντέλα αξιοποιώντας υποσύνολοτωνδυνατοτήτων μιας γλώσσας προγραμματισμού. Στα *Πρακτικά 2ουΔιεθνούς ΠαιδαγωγικούΣυνεδρίουΔιεύθυνσηςΠρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας: Τόμος Β΄* (σσ. 520-531).

Χλαπάνης, Γ. Ε, Χλαπάνης, Σ. Ο., Καραγιάννης, Ι., Καλαούζη, Κ., Μηναΐδη, Α., Χατζηχρήστος, Δ., … &Κιάκου, Λ. (2025).Αξιολόγηση μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (LLMs) στην επίλυση θεμάτων πανελλαδικών εξετάσεων: Μια συγκριτική μελέτη. Στα *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου ΣυνεδρίουeTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»*(σσ. 1437-1451). https://etwinning.gr/images/conf2025/Final-Praktika-11oConf.pdf#page=1445

Actionbound: Κυνήγι Θησαυρού για τη Μάχη της Κρήτης σε μαθητές Δ΄ και Ε΄ τάξης

Μαρκέλα Τσιλεδάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ.70.ΕΑΕ
Ανδρέας Μπενάκης
ΠΕ 11. Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά την αξιοποίηση της εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας Actionbound, με σκοπό την μύηση στην τοπική ιστορία σε μαθητές δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια του εορτασμού για τη Μάχη της Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2024-2025 υλοποιήθηκε ένα κυνήγι θησαυρού με τη συμμετοχή των τμημάτων της Δ΄ και Ε΄ τάξης του 15ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου.

Λέξεις Κλειδιά: Actionbound, Παιχνιδοποίηση (Gamification), Επαυξημένη Πραγματικότητα (AugmentedReality), Τοπική Ιστορία

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στο πεδίο της ψηφιακά υποστηριζόμενης βιωματικής μάθησης και εστιάζει στη διδακτική αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας μέσα από συνδυασμό αναλογικών και ψηφιακών πρακτικών. Αφετηρία του σχεδιασμού αποτέλεσε η προετοιμασία των μαθητών μέσω ενός ιστορικού βιβλίου κόμικ, το οποίο λειτούργησε ως ένα από τα μέσα προσέγγισης και κατανόησης των ιστορικών γεγονότων πριν από την εκπαιδευτική δράση (Barton&Levstik, 2004, Wineburg, 2001).

Κατά την υλοποίηση, αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα Actionbound ως εργαλείο παιχνιδοποίησης και οργάνωσης μαθησιακών δραστηριοτήτων, χωρίς τη χρήση γεωεντοπισμού (GPS) (Reinders&Wattana, 2014). Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με θεματικό και αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν ακολουθούσαν χρονολογική ή αφηγηματική πορεία, καθώς στόχος δεν ήταν η ανακάλυψη της ιστορίας αλλά η ενεργοποίηση και εφαρμογή της ήδη αποκτημένης γνώσης των συμμετεχόντων (Bransford, Brown&Cocking, 2000, Ausubel, 1968). Οι γρίφοι και οι αποστολές απαιτούσαν τον συνδυασμό της προϋπάρχουσας γνώσης με νέο πολυτροπικό υλικό που παρέχονταν τη στιγμή της δράσης, όπως άρθρα, εικόνες και βίντεο με ιστορική αφήγηση (Herrington&Oliver, 2000).

Οι γρίφοι και οι αποστολές αξιοποιούσαν πολυμεσικό υλικό όπως βίντεο, εικόνες και ήχο, τα οποία λειτουργούσαν ως επικουρική επαυξημένη πραγματικότητα, εμπλουτίζοντας την εμπειρία των μαθητών και υποστηρίζοντας τη μάθηση, χωρίς να απαιτείται πλήρης AR τεχνολογία. Στον σχεδιασμό αξιοποιήθηκε το σύνολο σχεδόν των διαθέσιμων τύπων δραστηριοτήτων της εφαρμογής (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενού, σωστό-λάθος,), καθώς και οι μηχανισμοί χρόνου, πόντων, προόδου, άμεσης ανατροφοδότησης, ενισχύοντας το κίνητρο, τη συγκέντρωση και την ενεργό συμμετοχή (Deterdingetal., 2011, Kapp, 2012). Παράλληλα, εντάχθηκαν βιωματικές και χειρονακτικές αποστολές, οι οποίες

λειτούργησαν συμπληρωματικά προς το ψηφιακό περιβάλλον, μεταφέροντας τη μάθηση από την οθόνη στη φυσική δράση και ενισχύοντας τη δημιουργική εμπλοκή των παιδιών (Kolb, 1984).

Με την παρούσα προσέγγιση το μάθημα της Ιστορίας γίνεται πιο προσβάσιμο, κατανοητό και ενδιαφέρον για τα παιδιά. Μέσα από τη συνδυαστική χρήση ποικίλων πηγών –έντυπων και ψηφιακών– και την ένταξή τους σε ένα πλαίσιο παιχνιδοποιημένων και βιωματικών δραστηριοτήτων, επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση της ήδη αποκτημένης γνώσης και η εφαρμογή της σε νέες προκλήσεις, ενισχύοντας την ιστορική σκέψη, την κριτική ανάλυση και τη συμμετοχή των μαθητών (Barton&Levstik, 2004, Wineburg, 2001).

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελείται από τρία μέρη: Το πρώτο αναφέρεται στο θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της δράσης. Στο δεύτερο περιγράφονται το παιδαγωγικό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Το τρίτο περιλαμβάνει την παρουσίαση του μέρους της έρευνας που αναφέρεται η καταγραφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων καθώς και στα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα της αποτίμησης καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των μαθητών στη δράση είχε κυρίως θετικό συναισθηματικό και μαθησιακό αντίκτυπο, ενισχύοντας τη συνεργασία, το αίσθημα του «ανήκειν» και την ενεργό εμπλοκή τους. Παράλληλα, η παιχνιδοποιημένη προσέγγιση μέσω της εφαρμογής συνέβαλε στην κατανόηση ιστορικών εννοιών με τρόπο βιωματικό και ελκυστικό, αν και καταγράφηκαν και επιμέρους διαφοροποιήσεις στις εμπειρίες των μαθητών, που αναδεικνύουν δυνατότητες περαιτέρω βελτίωσης του σχεδιασμού.

Ενότητα 1η

Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο

Η παιχνιδοποίηση (gamification) ορίζεται ως η ενσωμάτωση στοιχείων και μηχανισμών παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα, με στόχο την ενίσχυση της εμπλοκής, του κινήτρου και της ενεργής συμμετοχής των χρηστών (Deterdingetal., 2011). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η παιχνιδοποίηση δεν ταυτίζεται με το παιχνίδι καθαυτό, αλλά αξιοποιεί χαρακτηριστικά όπως πόντους, αποστολές, προκλήσεις και ανατροφοδότηση, προκειμένου να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία και να καταστήσει τη μάθηση πιο ελκυστική και ουσιαστική. Η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι ενισχύει το κίνητρο και τη συμμετοχή των μαθητών, ενω ταυτόχρονα καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και αποτελεσματική (Prensky, 2001).

Παράλληλα, η επαυξημένη πραγματικότητα (AugmentedReality – AR) αναφέρεται στην τεχνολογία που εμπλουτίζει το φυσικό περιβάλλον με ψηφιακά στοιχεία, όπως εικόνες, βίντεο, ήχο ή πληροφορίες, τα οποία προβάλλονται μέσω ψηφιακών συσκευών (Azuma, 1997). Εκτός από τις πλήρως εμβυθιστικές εφαρμογές AR, αναγνωρίζεται και μια πιο ήπια, επικουρική μορφή επαυξημένης πραγματικότητας, όπου το πολυμεσικό ψηφιακό υλικό λειτουργεί υποστηρικτικά, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή εμπειρία χωρίς να αντικαθιστά το φυσικό περιβάλλον. Η επαυξημένη πραγματικότητα, όπως εφαρμόστηκε στην παρούσα δράση, δεν αφορούσε πλήρη immersiveAR, αλλά λειτούργησε επικουρικά μέσω πολυμεσικού υλικού (βίντεο, εικόνες, ήχος), εμπλουτίζοντας την εμπειρία των μαθητών και υποστηρίζοντας την ενεργή συμμετοχή τους.

Η συνδυαστική αξιοποίηση παιχνιδοποίησης και επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να ενισχύσει τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, καθώς οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν ενεργά τόσο με το ψηφιακό όσο και με το φυσικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές ή προσομοιωμένες καταστάσεις. Τέτοιες προσεγγίσεις ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της βιωματικής και

ψηφιακά υποστηριζόμενης μάθησης, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από την παθητική πρόσληψη πληροφοριών στην ενεργή διερεύνηση.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται το Actionbound, μια ψηφιακή πλατφόρμα σχεδιασμού αναζήτησης «θησαυρού» βασισμένη σε ψηφιακά πολυμέσα (Kissi&Dreesmann, 2017), η οποία επιτρέπει τη δημιουργία παιχνιδοποιημένων μαθησιακών εμπειριών μέσω γρίφων, αποστολών, πολυμεσικού υλικού και μηχανισμών ανατροφοδότησης. Το Actionbound ενσωματώνει βασικά στοιχεία παιχνιδοποίησης, όπως πόντους, χρόνο και πρόοδο, ενώ παράλληλα αξιοποιεί πολυμεσικό περιεχόμενο που μπορεί να λειτουργήσει ως επικουρική επαυξημένη πραγματικότητα, εμπλουτίζοντας την εμπειρία των συμμετεχόντων.

Η εστίαση σε γεγονότα τοπικής ιστορίας, προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να συνδεθούν με το παρελθόν του τόπου τους, να αναπτύξουν ιστορική συνείδηση και να βιώσουν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από συμμετοχικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες δραστηριότητες (Wineburg, 2001).

Ενότητα 2η

Σχεδιασμός και Χαρακτηριστικά Actionbound

2.1.Σκοποί και Διδακτικοί Στόχοι

Στα πλαίσια του εορτασμού για τη Μάχη της Κρήτης σχεδιάστηκε ένα κυνήγι θησαυρού στο σχολείο μας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος μας ήταν η προσέγγιση της ιστορίας του τόπου μας με τρόπο διασκεδαστικό και προσιτό στους μαθητές, αξιοποιώντας ψηφιακά και βιωματικά στοιχεία, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Actionbound.

Α. Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές να:

1. γνωρίσουν τα βασικά γεγονότα της Μάχης της Κρήτης,
2. αναγνωρίσουν τον ρόλο των απλών πολιτών στην Αντίσταση,
3. συνδέσουν ιστορικά γεγονότα με τον τόπο τους.

Β. Παιδαγωγικοί και κοινωνικοίστόχοι

1. Ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος.
2. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.
3. Ενίσχυσητηςενεργούσυμμετοχής.

Γ. Ψηφιακοί στόχοι

1. Εξοικείωση με ψηφιακές εφαρμογές μάθησης.
2. Υπεύθυνη χρήση κινητών συσκευών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2.2.Μεθοδολογία – Σχεδιασμός της Δράσης

Η δράση σχεδιάστηκε στην εφαρμογή Actionbound και περιλάμβανε:

1. διαδοχικούς σταθμούς (bounds),

2. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής,
3. γρίφουςιστορικού περιεχομένου,
4. παρατήρησηφωτογραφιών,
5. δραστηριότητεςσυνεργασίας.

Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, χρησιμοποιώντας tablet

2.3. Περιγραφή της Εκπαιδευτικής Δραστηριότητας

Το παιχνίδι είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να μπορεί να παίζεται από ομάδες με βάση τις αρχές της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης.

Το «Κυνήγι Θησαυρού» εξελίχθηκε στο χώρο του σχολείου και περιλάμβανε:

1. Εισαγωγική αφήγηση για τη Μάχη της Κρήτης.
2. Σταθμούς με ερωτήσεις για:
    1) ημερομηνίες και γεγονότα,
    2) πρόσωπα και ήρωες,
    3) τόπους μαχών.

3.Διάφορες αποστολές με κατασκευές
4.Τελική αποστολή – αναστοχασμό.
Η διάρκεια της δράσης ήταν 90 λεπτά. Ήταν χωρισμένοι σε μεικτές ομάδες με παιδιά και των δυο τάξεων. Κάθε ομάδα είχε το δικό της όνομα και πακέτο με τα απαραίτητα εργαλεία. Σε κάθε ομάδα είχε οριστεί ένας συντονιστής και ένας αρχηγός. Κάποιοι μαθητές είχαν τον ρόλο του γραμματέα.

Σενάριο

Οι μαθητές πρέπει να φανταστούν ότι είναι Κρητικοί αγωνιστές και βρίσκονται στο 1941. Η Κρήτη τους έχει ανάγκη! Ο εχθρός έχει καταφτάσει από τον ουρανό και οι κάτοικοι του νησιού, μαζί με τους συμμάχους τους, προσπαθούν να το υπερασπιστούν. Εκείνοι, ως νεαροί αγωνιστές, έχουν μια πολύ σημαντική αποστολή! Να βοηθήσουν στην Αντίσταση και για να γίνει αυτό θα χρειαστεί να λύσουν μια σειρά από γρίφους αλλά για να τα καταφέρουν θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν την εξυπνάδα τους, να συνεργαστούν καλά με την ομάδα τους και φυσικά να δείξουν θάρρος, όπως οι αγωνιστές της εποχής.

Ενότητα3η

Αποτίμηση Παιχνιδιού

Το προφίλ του δείγματος

Στο κυνήγι συμμετείχαν συνολικά Χ μαθητές. Οι ….. από αυτούς συμμετείχαν στο παιχνίδι με ρόλο γραμματέα ή συντονιστή επομένως δεν απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους 57 μαθητές.

Ερευνητικά ερωτήματα

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά από τα ερωτήματα αναφέροντας τις απαντήσεις των μαθητών με ενδεικτικά παραδείγματα και τον σχολιασμό τους.

1.Περίγραψε με μια λέξη πως ένιωσες που συμμετείχες στο κυνήγι θησαυρού.

Η συμμετοχή των μαθητών στο κυνήγι θησαυρού προκάλεσε κυρίως θετικά συναισθήματα. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα ήταν «διασκέδαση», «χαρά», «τέλεια», «φανταστικά», «συναρπαστικά», «υπέροχα», «ωραία», υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές βίωσαν την εμπειρία ως ευχάριστη, συναρπαστική και ενθουσιώδη. Μερικοί μαθητές ανέφεραν «άγχος» ή εκφράσεις όπως «ένιωσα πως ανήκα κάπου», δείχνοντας ότι η εμπειρία δεν ήταν απόλυτα ομοιόμορφη για όλους ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσε το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα.

4.Πώς σου φάνηκε που οι ομάδες ήταν μεικτές με μαθητές και των δυο τάξεων;

Οι μαθητές έδειξαν θετική διάθεση για το γεγονός ότι οι ομάδες ήταν μεικτές, εκτιμώντας την ευκαιρία να συμμετέχουν μαζί με μαθητές και των δύο τάξεων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο συνδυασμός δεν λειτούργησε ομοιόμορφα για όλους, καθώς η πλειοψηφία τον αξιολόγησε ως «μέτριο» ή «καλό», ενώ κάποιοι τον θεώρησαν «καθόλου καλό» ή «άριστο». Συνολικά, η εμπειρία των μεικτών ομάδων ήταν ενδιαφέρουσα και θετική, αλλά με περιθώρια βελτίωσης στον τρόπο που οργανώθηκε ο συνδυασμός των μαθητών.

5.Πώς ήταν η συνεργασία σου με την ομάδα στην οποία ήσουν μέλος;

Η συνεργασία των μαθητών μέσα στις ομάδες αξιολογήθηκε γενικά θετικά, με τους περισσότερους να τη χαρακτηρίζουν καλή ή άριστη, ενώ ορισμένοι ένιωσαν ότι μπορούσε να είναι καλύτερη, δείχνοντας ότι η εμπειρία δεν ήταν απόλυτα ομοιόμορφη για όλους.

6.Τι σου άρεσε περισσότερο στην εφαρμογή Actionbound;

Οι μαθητές τόνισαν ότι το στοιχείο που τους άρεσε περισσότερο στην εφαρμογή Actionbound ήταν οι πόντοι, έπειτα τα βίντεο και οι εικόνες. Ορισμένοι ανέφεραν ότι τους άρεσε ο χρόνος ή όλα τα στοιχεία της εφαρμογής συνολικά.

8. Θεωρείς ότι μέσα από το παιχνίδι έμαθες ιστορικά στοιχεία για τη Μάχη της Κρήτης;

Η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί ότι μέσα από το παιχνίδι απέκτησε γνώσεις για τη Μάχη της Κρήτης, υποδεικνύοντας ότι η δραστηριότητα λειτούργησε αποτελεσματικά ως μέσο εκμάθησης ιστορικών στοιχείων. Ελάχιστοι μαθητές ανέφεραν ότι δεν έμαθαν κάτι νέο, γεγονός που δείχνει ότι η εμπειρία δεν ήταν απόλυτα ομοιόμορφη για όλους. Συνολικά, το παιχνίδι συνέβαλε στην ιστορική μάθηση με τρόπο ενδιαφέροντα και συμμετοχικό για τους περισσότερους μαθητές.

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή των μαθητών στο κυνήγι θησαυρού προκάλεσε κυρίως θετικά συναισθήματα και ενίσχυσε το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα. Η συνεργασία μέσα στις ομάδες και η χρήση της εφαρμογής Actionbound αξιολογήθηκαν θετικά, ενώ η πλειονότητα των μαθητών αναφέρει πως απέκτησε ιστορικές γνώσεις για τη Μάχη της Κρήτης. Παρά το γενικά θετικό αποτέλεσμα, η εμπειρία δεν ήταν απόλυτα ομοιόμορφη για όλους, με κάποιους μαθητές να αντιμετωπίζουν μικρές δυσκολίες στις μεικτές ομάδες, γεγονός που δείχνει περιθώρια βελτίωσης στην οργάνωση του παιχνιδιού.

Βιβλιογραφία

Ausubel, D. P. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York:Holt, Rinehart & Winston.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6(4), 355–385.

Barton, K., &Levstik, L. (2004). Teaching History for the Common Good. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition. Washington, DC: The National Academies Press.https://doi.org/10.17226/9853

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., &Nacke, L (2011). From Game Design Elements toGamefulness: DefiningGamification. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments.Educational Technology Research and Development, 48(3), 23–48. https://doi.org/10.1007/BF02319856

Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.San Francisco, CA:Pfeiffer.

Kissi, L., &Dreesmann, D. (2017). Plant visibility through mobile learning? Implementation and evaluation of an interactive Flower Hunt in a botanic garden. Journal of Biological Education, 1–20. https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1385506

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience asthe Source of Learning and Development.Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill.

Reinders, H., &Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game-based learning on willingness to communicate.Language Learning & Technology, 18(2), 101–123. ΑνακτήθηκεαποhttP://llt.msu.edu/issues/june2014/reinderswattana.pdf

Wineburg, S. S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο Αποτίμησης:
Actionbound: Κυνήγι Θησαυρού για τη Μάχη της Κρήτης

1.Περιέγραψε με μια λέξη **πως ένιωσες** που συμμετείχες στο κυνήγι θησαυρού.

2.Τι σου **άρεσε** περισσότερο στο κυνήγι;

3.Τι ήταν αυτό που σε **δυσκόλεψε** και θα ήθελες να αλλάξει;

4.Πώς σου φάνηκε που οι **ομάδες** ήταν **μεικτές** με μαθητές και των δυο τάξεων;

5.Πώς ήταν η **συνεργασία** σου με την **ομάδα** στην οποία ήσουν μέλος;

Καθόλου καλή Μέτρια Καλή Πολύ Καλή Άριστη

6.Τι σου **άρεσε** περισσότερο στην **εφαρμογή Actionbound**;

7.Σε **δυσκόλεψε** η χρήση της **εφαρμογής Actionbound**; Αν ναι, **πού** ακριβώς;

8. Θεωρείς ότι μέσα από το παιχνίδι έμαθες ιστορικά στοιχεία για τη Μάχη της Κρήτης;

Ναι Όχι

9. Θα ήθελες να λάβεις μέρος ξανά στο κυνήγι θησαυρού για τη Μάχη της Κρήτης μέσα από τη χρήση της εφαρμογής Actionbound;

Ναι Όχι

10. Σχόλια-Παρατηρήσεις:

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο με την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης και της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Κωνσταντίνος Τζίντζιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 M.Ed
Κωνσταντίνος Παπανικολάου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70/ ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ανάγκη για Διαθεματική Προσέγγιση στην εκπαίδευση ως απάντηση στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πολυπλοκότητα. Εστιάζει στη διασύνδεση της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Η Τ.Ν. στη διδακτική πράξη προσφέρει δυνατότητες, όπως η εξατομίκευση της μάθησης και η δημιουργία νέων ψηφιακών εργαλείων, αλλά εγείρει και ηθικά διλήμματα, θέματα αξιοπιστίας και ζητήματα κριτικής χρήσης. Προτείνεται η χρήση λογοτεχνικών κειμένων, όπως «Ο ασημένιος δρόμος» του Ανθολογίου των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και ένα τμήμα του μυθιστορήματος «Λαμπερά Αγκάθια» του Γεωργίου Μπόντη, ως αφετηρία για διαθεματικά projects. Αναμένονται μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές, όπως η προσέγγιση περιβαλλοντικών ζητημάτων ολιστικά, η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, η μετατροπή τους από καταναλωτές της Τ.Ν. σε δημιουργικούς χρήστες, η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων μέσω διερευνητικών projects και η κατανόηση των αφηγηματικών τεχνικών. Συμπερασματικά, η Τ.Ν. είναι καλό να ενσωματωθεί στη διδασκαλία ως υποστηρικτικό εργαλείο για τη διερεύνηση και σύνθεση γνώσης, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προάγοντας τη συστημική σκέψη, η οποία ευνοεί την επικέντρωση στις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις και τα μοτίβα που διαμορφώνουν διάφορα συστήματα, όπως τα οικοσυστήματα στη φύση, αλλά και ενισχύοντας την περιβαλλοντική συνείδηση, με τη δημιουργική αξιοποίηση της λογοτεχνίας.

Λέξεις Κλειδιά: Διαθεματικότητα, Τεχνητή Νοημοσύνη, περιβαλλοντική εκπαίδευση, λογοτεχνία

Εισαγωγή

Η επιστήμη της πληροφορικής προκάλεσε ταχύτατες αλλαγές στις ανθρώπινες κοινωνίες ήδη από τα πρώτα βήματά της, έχοντας ως αποτέλεσμα πολλές καινοτομίες να εισαχθούν στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Οι Ράπτης και Ράπτη (2001) επισημαίνουν ότι οι γρήγορες αλλαγές επέφεραν συνέπειες, όπως την ταχύτατη παλαίωση των γνώσεων και τη συνεπακόλουθη απαίτηση από την κοινωνία για συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τις γρήγορες τεχνολογικές εξελίξεις απαιτείται συνεχής ευελιξία και προσαρμοστικότητα από το κράτος και τους πολίτες, για να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα, η οποία δυναμιτίζεται έτι περεταίρω από τη δυναμική είσοδο της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) στη σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί εκ νέου και να βαδίσει στα νέα αχαρτογράφητα νερά, που προκαλεί η επέλαση μίας νέας τεχνολογίας.

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στη Θεματική «Ψηφιακές τεχνολογίες και Τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση» του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, με τίτλο: «*Χτίζουμε μαζί τη μάθηση. Καλλιεργούμε το μέλλον στην τάξη*», επικεντρώνεται στη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης που σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση γύρω από κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Σκοπός της είναι να διαμορφωθεί μία πρόταση διαθεματικής διδακτικής παρέμβασης για το Δημοτικό -και συγκεκριμένα για την Έ τάξη, με κεντρικό θέμα τη διασύνδεση της Τ.Ν. με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με την αξιοποίηση Λογοτεχνίας, ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα με μία πιο ολιστική προσέγγιση, αξιοποιώντας την Τ.Ν. στη διδασκαλία ως υποστηρικτικό εργαλείο για τη διερεύνηση και σύνθεση γνώσης.

Αρχικά, καταγράφεται το επιστημονικό πλαίσιο και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά τη δυναμική είσοδο της Τ.Ν. στη ζωή μας και καταδεικνύεται η ανάγκη από την πλευρά της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη Διαθεματική Προσέγγιση διδασκαλίας στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα των παλαιότερων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) και Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 αλλά και των αναθεωρημένων Α.Π.Σ μετά το 2020. Ακολουθεί η σύνδεση της Τ.Ν. με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η σύνδεση της Τ.Ν. με τη Λογοτεχνία. Έπειτα αναφέρονται βασικά στοιχεία των νέων Α.Π.Σ. της Γλώσσας και των Φυσικών του Δημοτικού. Στο τέλος παρουσιάζεται συνοπτικώς και η πορεία αυτής της διαθεματικής διδασκαλίας και παρατίθεται ένα παράθεμα με τα φύλλα αξιολόγησης που μπορούν να αξιοποιηθούν.

Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Η Τ.Ν. είναι ένα νέο επίτευγμα της σύγχρονης επιστήμης της πληροφορικής, το οποίο στηρίζει και υποστηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση, την ανάλυση δεδομένων και την υποστήριξη των μαθητών στη χρήση των πηγών πληροφορίας. Η Luckin (2018) τονίζει ότι η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να βελτιώσει τις γνωστικές διεργασίες καθώς ενσωματώνει συστήματα αυτοαξιολόγησης, όπως οι ψηφιακές ασκήσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να ανατροφοδοτούνται άμεσα και γρήγορα με ανατροφοδοτικό-αναθεωρητικό υλικό.

Οι holmes, Bialik και Fadel (2019) υποστηρίζουν ότι ο αντίκτυπος της Τ.Ν. στην εκπαίδευση είναι μετασχηματιστικός, αλλά εκφράζουν και τους προβληματισμούς τους για το μέλλον της ύπαρξης του κλάδου των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι από τη μία πλευρά η Τ.Ν. ελαχιστοποιεί την επίπονη δουλειά της διδασκαλίας λόγου χάρη αυτοματοποιώντας χρονοβόρες δραστηριότητες, αλλά οδηγεί και σε ένα υποβιβασμό των εκπαιδευτικών σε ένα απλό λειτουργικό ρόλο. Παρόλα αυτά δεν βλέπουν ένα μέλλον στο οποίο η Τ.Ν. θα αντικαταστήσει πλήρως τη φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών στις σχολικές αίθουσες.

Ο Δόμβρος (2024) υποστηρίζει ότι η Τ.Ν. είναι δυνατόν να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη διδακτική και μαθησιακή εμπειρία, καθώς έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει προσαρμογές τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, που να καλυφθούν πολλές ατομικές ανάγκες των μαθητών. Με τους εξελιγμένους αλγορίθμους της μηχανικής μάθησης, οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες μπορούν να παρακολουθούν αδιάκοπα τις επιδόσεις των μαθητών και να προσαρμόζουν αναλόγως το επίπεδο των ασκήσεων, των δραστηριοτήτων ή των φύλλων εργασίας.

Διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση

Η Διαθεματικότητα δεν είναι μια καινούρια ιδέα της τελευταίας δεκαετίας, γιατί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αναφέρουν: «...*τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων* [...] *που του επιτρέπει να διαμορφώσει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους*» (ΦΕΚ 303/2003,3737). Στο ίδιο ΔΕΠΠΣ υποστηρίζεται ότι «η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται με διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας». Επίσης επισημαίνεται ότι « *ο συνδυασμός [διαθεματικών] εννοιών, με την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών, ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση* » (ΦΕΚ 303/2003,3737).

Η διαθεματικότητα προωθείται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό) στα πλαίσια του σχεδιασμού μάθησης και της διδακτικής πλαισίωσης, καθώς δίδεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό: «*μεταφοράς εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης και πρακτικής σε άλλους γνωστικούς χώρους και στη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης και των συνθετικών εργασιών για την άντληση πληροφοριών (και) από άλλους γνωστικούς χώρους*» (ΦΕΚ 2259/2003,22742). Παράλληλα με την αυτοτελή διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, κρίνεται σκόπιμο να διασφαλιστεί και η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ.».

Η Μαρία Σφυροέρα (2007) τονίζει το γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία και μετατρέπεται σταδιακά σε έναν διαμοσολαβητή – ενήλικα που κινητοποιεί και παρακινεί τους μαθητές του, αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις ευαισθησίες τους και αναλαμβάνει καθοδηγητικό ρόλο στη μάθησή τους.

Τεχνητή Νοημοσύνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσω της λογοτεχνίας προσφέρει ένα καινοτόμο πλαίσιο για το Δημοτικό Σχολείο. Η χρήση εργαλείων παραγωγικής Τ.Ν. και η βιωσιμότητα στην εκπαίδευση προωθούν ένα επαναστατικό παράδειγμα στη σύγχρονη αντίληψη για τον επιστημονικό γραμματισμό. Μία τέτοια εκδοχή της εκπαίδευσης διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση, τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών και την «έξυπνη» διδασκαλία. Ταυτόχρονα, η βιωσιμότητα προωθεί την περιβαλλοντική συνείδηση και την κοινωνική λογοδοσία. Η ενσωμάτωση της Τ.Ν. στην εκπαίδευση μαζί με τη βιωσιμότητα καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές στρέφοντας την προσοχή τους στην αντιμετώπιση παγκόσμιων ζητημάτων, όπως το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής και της σώφρονος διαχείρισης των πόρων του πλανήτη. Η υπεύθυνη εφαρμογή της Τ.Ν. επιτρέπει στους μαθητές να γίνουν αφενός τεχνολογικά καταρτισμένοι και αφετέρου οικολογικά ευαισθητοποιημένοι, σ' ένα πιο συμπεριληπτικό και βιώσιμο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Asrifan, Khristianto, Aini, & Wahira, 2025).

Στην εκπαιδευτική πράξη η τεχνολογία λειτουργεί ως συνεργάτης, καθώς η ενσωμάτωση των τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, βοηθά τους μαθητές στο να αναπτύξουν ψηφιακό γραμματισμό, ενισχύει την κατανόηση και τη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύει την κριτική σκέψη και τις διεπιστημονικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει τους μαθητές, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές προκλήσεις εμβαθύνοντας και σε οικολογικές έννοιες (Das, Anowar, & Chakraborty, 2024). Μέσα από διαδραστικές εφαρμογές και «έξυπνα» βιβλία, τα παιδιά καλούνται να προβλέψουν την εξέλιξη μιας ιστορίας με βάση περιβαλλοντικές αποφάσεις, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη. Σύγχρονες έρευνες του 2025 υπογραμμίζουν ότι οι ιστορίες που εμπλουτίζονται με Τ.Ν. αυξάνουν την περιβαλλοντική

ευαισθησία, μετατρέποντας αφηρημένες έννοιες, όπως η κλιματική αλλαγή, σε βιωματικές εμπειρίες (Chen, 2025).

Επιπλέον, η χρήση τρισδιάστατων μοντέλων και εικονικών περιβαλλόντων στην αφήγηση ενισχύει τη δυναμική της μάθησης (Toshpulatova κ.ά., 2025). Η προσέγγιση αυτή δεν αντικαθιστά την παραδοσιακή διδασκαλία και τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, όπως αυτό της λογοτεχνίας, αλλά την εμπλουτίζει με πολυαισθητηριακά στοιχεία, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και πιο κοντά στα ατομικά ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών (Arif, Ismail, & Irfan, 2025). Έτσι, το σχολείο συνδυάζοντας τις δυνατότητες της Τ.Ν. και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προετοιμάζει περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένους πολίτες με δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Τεχνητή Νοημοσύνη και Λογοτεχνία

Η σχέση λογοτεχνίας και Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) αποτελεί πεδίο έντονης ακαδημαϊκής έρευνας, εστιάζοντας τόσο στην ανάλυση κλασικών έργων όσο και στην παραγωγή νέων κειμένων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Ithaca και του Aeneas, δύο μοντέλων γενετικής Τ.Ν. που έχουν σχεδιαστεί, για να βοηθούν τους ιστορικούς και φιλολόγους στη μελέτη αρχαίων ελληνικών και λατινικών επιγραφών. Αμφότερα τα μοντέλα αποτελούν τμήμα μιας ευρύτερης πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη συνεργατικής Τ.Ν. για ιστορική έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο η Τ.Ν. λειτουργεί ως ισχυρό εργαλείο στις «Ψηφιακές Ανθρωπιστικές Επιστήμες». Τέτοια συστήματα αποδεικνύουν ότι η μηχανική μάθηση μπορεί να αποκαταστήσει αρχαία κείμενα, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ τεχνολογίας και κλασικής φιλολογίας (Assael κ.ά., 2022).

Υπάρχει όμως και έντονος αντίλογος για τη σχέση Τ.Ν. και Λογοτεχνίας, καθώς, όπως τονίζει ο Touchè (2015) στην κριτική του για το έργο της καθηγήτριας Boden για τη δημιουργικότητα στις τέχνες και τη λογοτεχνία, τα συστήματα των ηλεκτρονικών υπολογιστών διακρίνονται στην αναγνώριση μοτίβων και τη σύνθεση υφολογικών στοιχείων, χαρακτηρίζονται από απουσία υποκειμενικής εμπειρίας και βαθιάς ενσυναίσθησης στα παραγόμενα έργα τους. Οπότε εγείρονται ερωτήματα γύρω από την ποιότητα του δημιουργούμενου έργου πέρα από το αισθητικό αποτέλεσμα.

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών άρχισαν σταδιακά από το 2020 να εμφανίζονται στο προσκήνιο αναθεωρώντας και συμπληρώνοντας το παλιό Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα παλιά Α.Π.Σ.. Οι βασικές χρονολογίες και οι βασικές αλλαγές έγιναν σταδιακά εμφανείς με τον Νόμο 4692/2020 (ΦΕΚ 111 Α'/12-6-2020): «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», ο οποίος εισήγαγε την ιδέα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και τη σταδιακή εισαγωγή νέων Α.Π.Σ., επηρεάζοντας όλα τα διδασκόμενα μαθήματα στην υποχρεωτική και μη εκπαίδευση. Στη συνέχεια ακολούθησε ο Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021): «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ο οποίος έδωσε ένα γενικό πλαίσιο των αλλαγών που θα εφαρμοστούν τα επόμενα χρόνια στην εκπαίδευση. Έτσι με αυτόν τον νόμο εφαρμόστηκε η υλοποίηση των νέων Α.Π.Σ. και των Νέων Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σταδιακά έχουμε εφαρμογή των νέων Α.Π.Σ. και η διαδικασία της αλλαγής των Α.Π.Σ. υλοποιείται για όλα τα επίπεδα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτή τη φάση ζητείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας η σταδιακή χρήση των νέων προγραμμάτων σπουδών με τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια, μέχρι να έλθει σε χρήση η το πολλαπλό βιβλίο, το οποίο βασίζεται εξολοκλήρου στα νέα Α.Π.Σ.

Στο Α.Π.Σ. της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Δημοτικού σημειώνεται στους ειδικούς στόχους ότι πρέπει να: «*Αξιοποιούνται σύγχρονα μαθησιακά πλαίσια και ψηφιακά μέσα στη γλωσσική διδασκαλία ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και να ακολουθεί τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής*» » (ΦΕΚ 684/τ.Β'/2023,6313). Επίσης, στα θεματικά πεδία και στο περιεχόμενο του Προγράμματος αυτού τονίζεται και η αξία της Λογοτεχνίας καθώς : «*η ανάγνωση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση υπηρετεί τη διεύρυνση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου των μαθητών/-τριών, βοηθά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δυνατοτήτων, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συμμετοχής*» (ΦΕΚ 684/τ.Β'/2023,6316).

Στο Α.Π.Σ των Φυσικών των Ε΄ και Στ΄ τάξεων Δημοτικού τονίζεται ότι οι στόχοι του εναρμονίζονται με τους στόχους της UNESCO σχετικά με την Αειφόρο Ανάπτυξη, μέσα στους οποίους συμπεριλαμβάνονται η ποιοτική εκπαίδευση, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και ο ψηφιακός γραμματισμός. Προτείνεται και σε αυτό το Αναλυτικό πρόγραμμα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει «τις αξιοποιούμενες ψηφιακές τεχνολογίες […], αλλά και «*επιπλέον ψηφιακό υλικό όπως προσομοιώσεις, βίντεο, ψηφιακά μοντέλα* […] *σε οποιοδήποτε βήμα του ανακαλυπτικού/διερευνητικού μοντέλου και να μεγιστοποιήσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη*» (ΦΕΚ 3056/τ.Β'/2023,31673), αλλά και «*να εφαρμόζει διεπιστημονικά και διαθεματικά τη «θεωρία, να την εμπεδώνει, να τη γενικεύει σε ευρύτερες θεματικές και να την ερμηνεύει με τον μικρόκοσμο»* (ΦΕΚ 3056/τ.Β'/2023,31675).

Μεθοδολογία και Πρόταση Διδακτικής Παρέμβασης

Τίτλος εκπαιδευτικού σεναρίου: Ο φίλος μας το δάσος: Μια ασημένια διαδρομή στα αφηγηματικά κείμενα

Βαθμίδα – Τάξη: Ε΄Δημοτικού **Διδακτικές ώρες: 2**

Θεματικό πεδίο Προγράμματος Σπουδών: 2. Κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα

Θεματική Ενότητα Προγράμματος Σπουδών: 2. Αφηγηματικά κείμενα

Προτεινόμενες διεπιστημονικές/διαθεματικές συγκλίσεις:

Το εκπαιδευτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, σελ. 93) και συνδυάζεται με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση (Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών στο Δημοτικό, σελ. 47-48)

Προϋποθέσεις μάθησης μαθητών /τριών (γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικο-πολιτισμικές, ψηφιακές): Γνωστικές: Βασικές γνώσεις για τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (πρόσωπα, χώρος, χρόνος, πλοκή) και τις φάσεις εξέλιξης της ιστορίας, ικανότητα αναγνώρισης του κειμενικού τύπου (αφηγηματικός) και των βασικών σημείων (υπογράμμιση, πλαγιότιτλος) και ικανότητα προφορικής περιληπτικής απόδοσης της ιστορίας. Συναισθηματικές: Ικανότητα να ταυτίζονται με τα συναισθήματα των χαρακτήρων και με το περιβαλλοντικό μήνυμα των κειμένων και έκφραση στάσης ευθύνης απέναντι στην προστασία του δάσους. Βασικές ψηφιακές δεξιότητες, που αφορούν τη χρήση τουλάχιστον τριών από τα παρακάτω λογισμικά: PowerPoint, Padlet (ή Google Forms) και Τ.Ν. Κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις: Ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες και αποτελεσματικής προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, διάθεση για ενεργή συμμετοχή στην ομάδα, σεβασμός της διαφορετικής άποψης και ανάληψη ρόλων στο πλαίσιο του Think-Tac-Toe και κατανόηση της κοινωνικής σημασίας της προστασίας του περιβάλλοντος και του δημόσιου αγαθού του δάσους.

Περιορισμοί του εκπαιδευτικού σεναρίου

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε σχολείο που υπάρχει σοβαρή υστέρηση σε κατάλληλες τεχνολογικές υποδομές, όπως η έλλειψη διαδραστικού πίνακα, η έλλειψη τάμπλετ, η έλλειψη στοιχειώδους εργαστηρίου πληροφορικής εξοπλισμένου με σύγχρονους υπολογιστές.

Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου

Η ανάπτυξη από τους/τις μαθητές/-τριες να στρατηγικών κατανόησης των αφηγηματικών κειμένων, η ανάλυση της δομής τους, η σύνδεση με την προστασία του δάσους και η δημιουργία διεπιστημονικών πολυτροπικών έργων με τη βοήθεια και της Τ.Ν..

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται ως προς τις γνώσεις να: Αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο ως αφηγηματικό και να προσδιορίζουν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (πρόσωπα, χώρος, χρόνος, πλοκή) και τις φάσεις εξέλιξής της, να κατανοούν την έννοια της Πολυτροπικότητας και τον τρόπο με τον οποίο οι σημειωτικοί πόροι (εικόνα, κείμενο, χρώμα) συμβάλλουν στη μετάδοση του κεντρικού μηνύματος και να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του οικοσυστήματος του δάσους (π.χ., βιοποικιλότητα, παραγωγή οξυγόνου, προστασία εδάφους) και τη σημασία της προστασίας του.

Ως προς τις δεξιότητες/ικανότητες επιδιώκεται να: Εφαρμόζουν στρατηγικές κατανόησης κειμένου κατά την ανάγνωση (εντοπισμός βασικών σημείων, ερμηνεία άγνωστων λέξεων με βάση τα συμφραζόμενα, απάντηση σε ερωτήσεις κλειστού/ανοιχτού τύπου), να αναλύουν τη δομή του αφηγηματικού κειμένου, συνθέτοντας πλαγιότιτλους για τις φάσεις της πλοκής και αποδίδοντας περιληπτικά το περιεχόμενο (προφορική περίληψη σε τετράδες), να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. και Τ.Ν., όπως το Padlet για τη συνεργατική ανταλλαγή ιδεών, τη διαγνωστική/διαμορφωτική αξιολόγηση και την ανάρτηση των τελικών έργων, να μπορούν να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα (αφίσες, ταμπέλα, φυλλάδια) με τη βοήθεια της Τ.Ν., συνδυάζοντας κείμενο και εικόνες για τη μετάδοση του περιβαλλοντικού μηνύματος και να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες (Think-Tac-Toe), αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους και εφαρμόζοντας αμοιβαία αξιολόγηση των εργασιών τους.

Ως προς τις στάσεις επιδιώκεται να: Έχουν κριτική στάση απέναντι στη χρήση των ψηφιακών μέσων, αναγνωρίζοντας τη δύναμή τους στη διαμόρφωση μηνυμάτων (πολυτροπικότητα) και να αποκτήσουν περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και υπευθυνότητα, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προστασίας του δάσους ως βασικού οικοσυστήματος για την ανθρώπινη και πλανητική ζωή.

Περιεχόμενο Διδασκαλίας

Η δίωρη διδασκαλία περιλαμβάνει τις εξής υποενότητες: Α) Ανάλυση και Κατανόηση: Τα αφηγηματικά στοιχεία και το μήνυμα των κειμένων «Ο φίλος μας το δάσος» και «Ο ασημένιος δρόμος» και Β) Δημιουργία και Αναστοχασμός: Σχεδιασμός και υλοποίηση πολυτροπικών έργων με Τ.Π.Ε. και Τ.Ν. (Chat gpt,Gemini, padlet).

Διδακτική Πλαισίωση

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα

Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη δομή και τη δύναμη των πολυτροπικών αφηγηματικών κειμένων για να ευαισθητοποιήσουμε αποτελεσματικά το κοινό μας σχετικά με την προστασία του δάσους, συνδυάζοντας τη γλωσσική ανάλυση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιοποιώντας ,τις Τ.Π.Ε. και την Τ.Ν. ;

Επιμέρους ερώτημα που συγκεκριμενοποιεί το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι: Ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές αφηγηματικές, οπτικές και επιστημονικές πληροφορίες που πρέπει να επιλεγούν για τη δημιουργία ενός έργου που μειώνει το πρόβλημα της περιβαλλοντικής αδιαφορίας;

Εκπαιδευτικές στρατηγικές

Στο εκπαιδευτικό σενάριο θα αξιοποιηθούν οι παρακάτω εκπαιδευτικές στρατηγικές:

1. Συνεργατική Μάθηση:. Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες (3-4 ατόμων) καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου. Κάνουν ανάλυση κειμένων με ομαδικό εντοπισμό δομικών και πολυτροπικών στοιχείων, περίληψη με χρήση τριάδων - τετράδων για την προφορική περιληπτική απόδοση και την αμοιβαία αξιολόγηση και εργασίες από το Think-Tac-Toe και την υλοποίηση του πολυτροπικού έργου με Τ.Ν..

2. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Χρήση στρατηγικών (όπως Think-Tac-Toe), προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/-τριών διασφαλίζοντας ότι όλα τα έργα συνδυάζουν τους βασικούς στόχους (Γλώσσα, Πολυτροπικότητα, Διεπιστημονικότητα).

3. Διερευνητική Μάθηση: Οι μαθητές διερευνούν πώς τα αφηγηματικά και πολυτροπικά στοιχεία λειτουργούν ως κώδικες για τη μετάδοση ενός συγκεκριμένου περιβαλλοντικού μηνύματος, οδηγώντας σε νέα κατανόηση και δημιουργία.

4) Αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία και παρουσίαση πολυτροπικών κειμένων και αναστοχασμός με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (Τ.Ν.).

5) Αξιολόγηση: Διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση, συνοδευόμενη από διαμορφωτική ανατροφοδότηση.

Διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού – Δραστηριότητες μαθητών

1η διδακτική ώρα:) Ανάλυση και Κατανόηση: Τα αφηγηματικά στοιχεία και το μήνυμα των κειμένων «Ο φίλος μας το δάσος» και «Ο ασημένιος δρόμος» του Γεωργίου Μπόντη.

Δραστηριότητα	Διάρκεια	Διδακτικές Ενέργειες / Δραστηριότητες Μαθητών/-τριών	Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. / Αξιολόγηση / Σύνδεση
1. Διαγνωστική και Εισαγωγή	10'	Διαγνωστική Αξιολόγηση: Εισαγωγή στο θέμα (Δάσος/Προστασία). Οι μαθητές/-τριες αναρτούν στο Padlet (στήλη «Αφήγηση») τον κειμενικό τύπο που θα συναντήσουν και τα βασικά του χαρακτηριστικά (Απάντηση: Αφηγηματικός/ιστορία).	Padlet, Διαγνωστική Αξιολόγηση
2. Στρατηγικές Κατανόησης και Ανάλυση Δομής	25'	Ομαδική Εργασία: Ανάγνωση του κειμένου «Ο ασημένιος δρόμος». α) Κατανόηση: Οι ομάδες απαντούν σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου (π.χ. Πώς περιγράφεται το δάσος;), υπογραμμίζουν βασικά σημεία και ερμηνεύουν 3 άγνωστες λέξεις με βάση τα συμφραζόμενα.	Ερωτήσεις Κατανόησης

Δραστηριότητα	Διάρκεια	Διδακτικές Ενέργειες / Δραστηριότητες Μαθητών/-τριών	Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. / Αξιολόγηση / Σύνδεση
		β) Δομική Ανάλυση: Οι ομάδες εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (πρόσωπα, χώρο, χρόνο) και τις φάσεις εξέλιξης της ιστορίας (Αρχή/Έκθεση, Μέση/Κορύφωση, Τέλος/Λύση). Καταγράφουν την κύρια και τις επιμέρους ιδέες του κειμένου. Σύνταξη Πλαγιότιτλων: Συνθέτουν από έναν πλαγιότιτλο για κάθε φάση της πλοκής και τον αναρτούν στο Padlet (στήλη «Δομή»).	Εντοπισμός Δομικών Στοιχείων, Padlet, Σύνταξη Πλαγιότιτλων
3. Περίληψη Διαμορφωτική και Αξιολόγηση	10'	Συνεργατική Μάθηση (Τετράδες): Οι μαθητές/-τριες σε τετράδες προχωρούν σε προφορική περιληπτική απόδοση του κειμένου. Διαμορφωτική Αξιολόγηση: Κάθε μαθητής/-τρια αξιολογεί τον/την συμμαθητή/-τριά του/της βάσει απλών κριτηρίων (π.χ. Ολοκλήρωση πλοκής, Σαφήνεια).	Προφορική Περίληψη, Αμοιβαία Αξιολόγηση (Διαμορφωτική)

2η διδακτική Ώρα: Δημιουργία και Αναστοχασμός: Σχεδιασμός και υλοποίηση πολυτροπικών έργων με Think-Tac-Toe, padlet και Τ.Ν.

Δραστηριότητα	Διάρκεια	Διδακτικές Ενέργειες / Δραστηριότητες Μαθητών/-τριών	Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. / Αξιολόγηση / Σύνδεση
1. Think-Tac-Toe και Δημιουργία	25'	Οι ομάδες επιλέγουν 3 διεπιστημονικές εργασίες από τον πίνακα Think-Tac-Toe, οι οποίες απαιτούν τη σύνδεση της αφηγηματικής δομής/πολυτροπικότητας με την προστασία του δάσους/οικοσυστήματος. Η δημιουργία γίνεται μέσω Τεχνητής Νοημοσύνης. Ζητούν από την Τ.Ν. να δημιουργήσει μια "Οικολογική Αφίσα" ή να γράψει μια "Επιστολή από το Δάσος")	Think-Tac-Toe (Διαφοροποιημένη), Τ.Ν. Διεπιστημονικότητα
2. Παρουσίαση και Διαμορφωτική	15'	Διαμορφωτική Αξιολόγηση : Οι ομάδες παρουσιάζουν τα πολυτροπικά έργα τους στο Padlet. Η αξιολόγηση εστιάζει στην: *αποτελεσματική χρήση πολυτροπικών στοιχείων* και τη *σαφήνεια του περιβαλλοντικού/αφηγηματικού μηνύματος*.	Padlet, Διαμορφωτική Αξιολόγηση
3.Τελικός Αναστοχασμός	5'	Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Ατομική): Ατομική απάντηση στο Padlet: Ποια ήταν η κύρια ιδέα του «Ασημένιου δρόμου»;	Padlet, Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Ατομική Κατάκτηση)

Αξιολόγηση - Αναστοχασμός

Διαγνωστική Αξιολόγηση

Στην αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας, ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί διαγνωστική αξιολόγηση για να διαπιστώσει εάν οι μαθητές/-τριες κατέχουν τις απαραίτητες προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Ο/Η εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές και τους ζητά να αναρτήσουν στο Padlet (τεχνική "Padlet Post" στη στήλη «Γνωρίζω») τον κειμενικό τύπο που θα αναλύσουν (αφηγηματικός) και δύο βασικά στοιχεία για το οικοσύστημα του δάσους. Διαπιστώνεται έτσι η κατανόηση των δομικών χαρακτηριστικών της αφήγησης (χρόνος, χώρος, πρόσωπα) και η διεπιστημονική τους γνώση. Με την έναρξη των δραστηριοτήτων, διασφαλίζεται ότι οι ομάδες έχουν αναπτύξει τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες για να εργαστούν με το Padlet (ανάρτηση, σχολιασμός) και γνωρίζουν τη βασική διεπαφή της Τ.Ν. για τη δημιουργία πολυτροπικών έργων. Επίσης ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί αν υπάρχουν μαθητές/-τριες που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, π.χ., στην ερμηνεία άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα ή στην αναγνώριση των φάσεων εξέλιξης της πλοκής.

Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί και σημειώνει τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές στο πλαίσιο των συζητήσεων και της συνεργασίας στις ομάδες . Παρέχει άμεση διαμορφωτική ανατροφοδότηση σε όποια ομάδα τη χρειάζεται, εστιάζοντας στην ορθή ανάλυση της αφηγηματικής δομής (π.χ., «Είναι σωστή η αρχή, αλλά ποια είναι η κορύφωση του ασημένιου δρόμου;») και στην αποτελεσματική χρήση των πολυτροπικών στοιχείων. Κατά τη δραστηριότητα της προφορικής περιληπτικής απόδοσης (σε τετράδες), οι μαθητές παρέχουν ανατροφοδότηση μεταξύ τους βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (π.χ., κάλυψη των 3 βασικών μερών της πλοκής, σαφήνεια έκφρασης). Τα κριτήρια αξιολόγησης της τελικής εργασίας έχουν προσδιοριστεί και γνωστοποιηθεί εκ των προτέρων. Κατά την παρουσίαση των έργων στην ολομέλεια, οι μαθητές παρέχουν ανατροφοδότηση, διατυπώνοντας θετικά σχόλια και προτάσεις βελτίωσης υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, με βάση τα εξής κριτήρια: Ανταπόκριση στην αφηγηματική δομή και το περιβαλλοντικό μήνυμα των κειμένων, καταλληλότητα του πολυτροπικού κειμένου για το μήνυμα (Τ.Ν.) και αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (Padlet).

Αναστοχασμός

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται και μέσω δραστηριοτήτων αναστοχασμού στο τέλος του σεναρίου, καθώς οι μαθητές καταγράφουν τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους σε σχέση με τη δραστηριότητα και τον τρόπο συνεργασίας τους σε μία δικτυακή πλατφόρμα (Padlet). Ερωτήματα όπως «Ποια ήταν η κύρια ιδέα του κειμένου;» και «πώς βοήθησε το πολυτροπικό στοιχείο να πείσουμε;» ελέγχουν την ατομική κατάκτηση των στόχων. Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει τις καταγραφές των μαθητών και οργανώνει συζήτηση στην ολομέλεια, αξιοποιώντας τις σκέψεις και τις εμπειρίες των μαθητών για περαιτέρω μάθηση και ενίσχυση της κοινής κατανόησης, μετατρέποντας τη δραστηριότητα σε διαμορφωτική αξιολόγηση.

Αθροιστική Αξιολόγηση

Στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός προβαίνει σε αθροιστική αξιολόγηση για να ελέγξει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων με την αξιολόγηση ολοκληρωμένου έργου, με το οποίο αξιολογούνται και βαθμολογούνται τα τελικά πολυτροπικά έργα των ομάδων που διαμορφώθηκαν με τη στρατηγική Think-Tac-Toe και υλοποιήθηκαν με Τ.Ν. και αναρτήθηκαν στο Padlet.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Στοιχεία Ομάδας	
Όνομα Ομάδας:	
Μέλη Ομάδας:	
Ημερομηνία:	

Δραστηριότητα 1: Διαγνωστική (Ατομικά, μετά συζήτηση στην ομάδα)

Οδηγία: Πριν ξεκινήσετε την ανάγνωση, καταγράψτε στο Padlet τον κειμενικό τύπο των δύο κειμένων και δύο βασικά στοιχεία για την προστασία του δάσους .

Δραστηριότητα 2: Στρατηγικές Κατανόησης & Λεξιλόγιο (Ομαδικά)

Οδηγία: Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο «Ο ασημένιος δρόμος». Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Άγνωστη Λέξη	*Πρόταση από το κείμενο (Συμφραζόμενα)*	*Υποθετική Ερμηνεία (Με βάση τα συμφραζόμενα)*	*Τελική Ερμηνεία (Αφού συμβουλευτείτε το λεξικό)*
1.			
2.			

Οδηγία: Υπογραμμίστε στο κείμενο τα **τρία (3)** σημεία που, κατά τη γνώμη σας, περιγράφουν καλύτερα την αξία του δάσους και απαντήστε στην εξής ερώτηση: *Πώς βοηθούν οι εικόνες του Ανθολογίου (πολυτροπικά στοιχεία) στη μετάδοση του κεντρικού μηνύματος;*

Δραστηριότητα 3: Ανάλυση Αφηγηματικής Δομής (Ομαδικά)

Οδηγία: Αναλύστε το κείμενο «Ο ασημένιος δρόμος» στα δομικά του στοιχεία και τις φάσεις της πλοκής.

Δομικό Στοιχείο / Φάση	*Περιγραφή / Εντοπισμός στο Κείμενο*
Κειμενικός Τύπος	
Χαρακτήρες/Πρόσωπα	
Χώρος & Χρόνος	
Κύρια Ιδέα του Κειμένου	
Φάση 1: Αρχή/Εκθεση	
Φάση 2: Κορύφωση/Πρόβλημα	
Φάση 3: Τέλος/Λύση	

Οδηγία: Με βάση τις 3 Φάσεις (Αρχή, Κορύφωση, Λύση), συνθέστε **έναν πλαγιότιτλο** για κάθε φάση.

Αναρτήστε τους 3 πλαγιότιτλους στη στήλη «Δομή» του Padlet.

Δραστηριότητα 4: Περίληψη & Αμοιβαία Αξιολόγηση (Σε Δυάδες)

Οδηγία: Δουλέψτε σε τετράδες. Κάθε μέλος της τετράδας κάνει **προφορική περιληπτική απόδοση** του κειμένου. Αφού ολοκληρώσει, οι συμμαθητές τον/την αξιολογουν με "ΝΑΙ/ΟΧΙ" βάσει των παρακάτω κριτηρίων.

Κριτήρια Αξιολόγησης Περίληψης (Αμοιβαία)	*Αξιολόγηση*
Καλύφθηκαν τα τρία βασικά μέρη της πλοκής (αρχή-μέση-τέλος);	*ΝΑΙ / ΟΧΙ*
Η περίληψη περιείχε το κεντρικό μήνυμα για το δάσος;	*ΝΑΙ / ΟΧΙ*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 (2η Διδακτική Ώρα)

Θέμα: Δημιουργία Πολυτροπικού Έργου: Think-Tac-Toe, Τ.Ν.

Στοιχεία Ομάδας	
Όνομα Ομάδας:	
Μέλη Ομάδας:	
Ρόλοι (Σκιτσογράφος, Γραφίστας, Αφηγητής, Επιστήμονας):	

Δραστηριότητα 1: Επιλογή Έργου (Think-Tac-Toe)

Οδηγία: Συζητήστε στην ομάδα και επιλέξτε **τρεις (3)** εργασίες από τον πίνακα Think-Tac-Toe (οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια).

Πίνακας Think-Tac-Toe (Τρίλιζα)		
1. Οικολογική Αφίσα (Βιοποικιλότητα)	*2. Ψηφιακό Παραμύθι (Συναισθήματα)*	*3. Κώδικας Προστασίας (Κανόνες)*
4. Κόμικ Καταστροφής (Φυσικά)	*5. Επιστολή από το Δάσος (Πρωτοπρόσωπη Αφήγηση)*	*6. Πληροφοριακό Φυλλάδιο (Οφέλη)*
7. Εξώφυλλο για το Οικοσύστημα (Πολυτροπικότητα)	*8. Νέος Επίλογος (Δράση)*	*9. Πρόσκληση Δράσης (Κινητοποίηση)*

Οι 3 Επιλεγμένες Εργασίες της Ομάδας μας: 1. _____ 2. _____ 3. _____

Δραστηριότητα 2: Σχεδιασμός και Υλοποίηση

Οδηγία: Χρησιμοποιήστε την Τ.Ν. για να δημιουργήσετε ένα ενιαίο **πολυτροπικό έργο** (ή διακριτά, αν επιλέξετε) που να ενσωματώνει τα στοιχεία των 3 επιλεγμένων εργασιών.

Το έργο πρέπει να συνδυάζει:

Αφηγηματική Σαφήνεια (π.χ., τίτλος, σύντομο κείμενο, μήνυμα).

Πολυτροπικά Στοιχεία (εικόνες, γραμματοσειρές, χρώματα).

Διεπιστημονικό Περιεχόμενο (αναφορά στη σημασία του οικολογικού περιεχομένου)

Δραστηριότητα 3: Παρουσίαση, Ανάρτηση και Αξιολόγηση

Οδηγία: Ανεβάστε το τελικό έργο σας στο **Padlet**. Ετοιμαστείτε να παρουσιάσετε στην τάξη: Τις 3 εργασίες που επιλέξατε και γιατί και πώς χρησιμοποιήσατε τα πολυτροπικά στοιχεία για να κάνετε το μήνυμά σας πιο πειστικό.

Τελικός Αναστοχασμός (Ατομικά)

Οδηγία: Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ατομικά, αναρτώντας τις απαντήσεις σας ως τελευταίο post στο Padlet (στη στήλη «Αναστοχασμός»). Ποια ήταν η κύρια ιδέα του κειμένου «Ο ασημένιος δρόμος» και γιατί σας φάνηκε σημαντική; Ποιο πολυτροπικό στοιχείο (π.χ. χρώμα, σχήμα, εικόνα) ήταν, κατά τη γνώμη σας, το πιο αποτελεσματικό για την προώθηση της προστασίας του δάσους στο έργο της ομάδας σας;

Συζήτηση – Αποτελέσματα

Η παρούσα διαθεματική διδασκαλία ακολουθώντας τα νέα Α.Π.Σ. μπορεί να επιτύχει εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές μετά την επιτυχή της ολοκλήρωση, γιατί καταφέρνει να ενισχύσει τον επιστημονικό γραμματισμό, καθώς συνδέει τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη Λογοτεχνία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθώντας τους μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα μέσω της Λογοτεχνίας. Επίσης, αξιοποιεί την καινοτομία και την Τ.Ν., μιας και η χρήση της προάγει δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και ο ψηφιακός γραμματισμός. Τέλος η διδασκαλία αυτή συνδέεται αλλά και συμβάλλει στην κατανόηση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών φαινομένων στο πλαίσιο ενός συνολικού, πολύπλοκου συστήματος, στο οποίο ανήκουν, παρά ως μεμονωμένα ζητήματα, ενώ τονίζεται και ο ρόλος της εκπαίδευσης ως φορέα κοινωνικής αλλαγής.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στην Επιστημονική και Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δόμβρος, Π. (2024). Η Τεχνητή Νοημοσύνη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Εφαρμογές και Καινοτόμες Δραστηριότητες στο Μάθημα της Ιστορίας. Στο Ζ. Βαζούρα & Ν. Σαμαράς (Επιμ.), Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου (σσ. 115-124). Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Επιστημονική Ομάδα Γλωσσικής Εκπαίδευσης Π.Ι. (χ.χ.). Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, Α΄ Τεύχος. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Επιστημονική Ομάδα Γλωσσικής Εκπαίδευσης Π.Ι. (χ.χ.). Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας των Ε΄και Στ΄ τάξεων Δημοτικού. Ανακτήθηκε από https://www.iep.edu.gr/provoli-neon-programmaton-spoudon/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού. Ανακτήθηκε από https://www.iep.edu.gr/provoli-neon-programmaton-spoudon/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών των Ε΄και Στ΄ τάξεων Δημοτικού. Ανακτήθηκε από https://www.iep.edu.gr/provoli-neon-programmaton-spoudon/

Νόμος 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση. Τόμος Α΄. Αθήνα: Α. Ράπτης

Σφυροέρα, Μ. (2007). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Assael, Y., Sommerschield, T., Shillingford, B., Bordbar, M., Pavlopoulos, J., Chatzipanagiotou, M., ... de Freitas, N. (2022). Restoring and attributing ancient texts using deep neural networks. Nature, 603(7900), 280–283. doi:10.1038/s41586-022-04448-z

Arif, M., Ismail, A., & Irfan, S. (2025). AI-powered approaches for sustainable environmental education in the digital age: A study of Chongqing International Kindergarten. International Journal of Environment, Engineering & Education, 7(1), 35–47. doi:10.55151/ijeedu.v7i1.184

Asrifan, A., Khristianto, K., Aini, N., & Wahira, W. (2025). Integrating AI and sustainability in education: A new paradigm for modern literacy. In A. Diogo, A. F. Joaquim & C. V. de Almeida (eds): Rethinking Literacy in the Era of Sustainability and Artificial Intelligence (p. 43-72). Retrieved from https://www.igi-global.com/book/rethinking-literacy-era-sustainability-artificial/360798

Chen, J. (2025). Enjoyment of AI-generated stories blending art and science: Impact on preschoolers' pro-environmental attitudes. Frontiers in Psychology, 16, 1579510. doi:10.3389/fpsyg.2025.1579510

Das, S., Anowar, S., & Chakraborty, S. (2024). The integration of AI technology into environmental education. In S. Poddar & S. K. Singh (Eds.), Life as basic science: An overview and prospects for the future (Vol. 1, pp. 223–247). doi:10.52756/lbsopf.2024.e01.018

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. In C. Stückelberger & P. Duggal (Eds.), Data ethics: Building trust – How digital technologies can serve humanity (pp. 621–653). Retrieved from https://repository.globethics.net/entities/publication/6b7cac4a-522f-4077-a0e8-c93a0d7b1e67

Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century. London, England: UCL Institute of Education Press. Retrieved from https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf

Toshpulatova, N., Ne'matjonova, Y., Panjiyeva, M., Khabobova, M., Ishanova, M., Khudayberganov, K., et al. (2025). Fascilitating the acquisition of natural science knowledge by primary school students through artificial intelligence: 3D modeling of lessons and virtual classrooms. Procedia Environmental Science, Engineering and Management 12 (2025) (2) 393-402. Retrieved from https://www.procedia-esem.eu/pdf/issues/2025/no2/44_Niyoxon_25.pdf

Touché, G. E. (2015). Social psychology review of "Creativity and art: Three roads to surprise" by Margaret A. Boden [Review of the book Creativity and art: Three roads to surprise, by M. A. Boden]. New Art Examiner, 30(2), [34-38].

Από τον πίνακα στην πλατφόρμα: Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως εργαλείο μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης

Αρετή Φωτοπούλου
Φιλόλογος ΜΑ, Διευθύντρια του 1ου ΓΕΛ Αργυρούπολης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διερευνά τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την αξιοποίηση εργαλείων της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδακτική πράξη. Αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικές εφαρμογές της στην εκπαίδευση, που αφορούν στην παραγωγή και επεξεργασία κειμένου και εικόνων, τον ψηφιακό βοηθό, την αυτόματη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, την ανάλυση δεδομένων επίδοσης, την εξατομικευμένη μάθηση και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται οι προκλήσεις που συνοδεύουν τη χρήση εργαλείων της Τεχνητής Νοημοσύνης στη σχολική τάξη. Συζητούνται θέματα όπως η ηθική χρήση των δεδομένων, η προστασία της ιδιωτικότητας, η αξιοπιστία των αλγορίθμων, καθώς και η ανάγκη ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αξιοποιούν με ευχέρεια τα νέα εργαλεία. Τονίζεται ακόμη ο κίνδυνος της τεχνολογικής εξάρτησηςκαι η αναγκαιότητα διατήρησης του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.Κατατίθενται προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της μεταξύ τους συνεργασίας και την ανάπτυξη παιδαγωγικού πλαισίου αξιοποίησης των εργαλείων που παρέχει η Τεχνητή Νοημοσύνη. Τέλος, διαπιστώνεται ότι τα νέα εργαλεία δεν αποτελούν απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά μια πρόκληση για ευρύτερη αλλαγή στην κουλτούρα της εκπαίδευσης, η οποία προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη να ισορροπήσουμε ανάμεσα στην τεχνολογική πρόοδο και τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αξίες.

Λέξεις Κλειδιά:Τεχνητή Νοημοσύνη, δυνατότητες, προκλήσεις, εργαλεία, αξίες, κουλτούρα.

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσονται τα εργαλεία της -όπως, λόγου χάρη, τα γενετικά μοντέλα, τα συστήματα ανάλυσης και οι πλατφόρμες μάθησης- δημιουργεί νέες δυνατότητες αλλά και πρωτόγνωρες προκλήσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα. Το σχολείο σήμερα βρίσκεται στη μετάβαση από μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που εστίαζε στον έντυπο λόγο προς ένα νέο πολυτροπικό, δυναμικό και ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν πλέον τους αποκλειστικούς φορείς της γνώσης, αλλά αναλαμβάνουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στους μαθητές και τα ποικίλα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης, τα οποία παράγουν κείμενα, διαγράμματα και εικόνες και παρέχουν δυνατότητες για ανατροφοδότηση και προσαρμοζόμενο μαθησιακό περιεχόμενο. Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, συνεργαζόμαστε και αλληλεπιδρούμε με τη γνώση.

Η νέα αυτή πραγματικότητα δημιουργεί εύλογα αισιοδοξία για τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει η αξιοποίηση των νέων εργαλείων, καθώς η τελευταία υπόσχεται εξατομίκευση,

προσβασιμότητα και ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά ταυτόχρονα εγείρει σημαντικά ερωτήματα και προκλήσεις.Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση γύρω από την Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αφορά μόνο σε τεχνικά ζητήματα, αλλά αγγίζει θεμελιώδεις αρχές της παιδαγωγικής, της ηθικής και της σχολικής κουλτούρας.Ειδικότερα, χρήζει διερεύνησηςτο πλαίσιο και οι προϋποθέσεις της βέλτιστης αξιοποίησης των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός θα ισορροπήσει ανάμεσα στην τεχνολογική καινοτομία και τις παιδαγωγικές αρχές. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τόσο τις δυνατότητες και ευκαιρίες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση όσο και τους κινδύνους που αυτή εγκυμονεί,εστιάζοντας στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, την παιδαγωγική αξιοποίηση, την ηθική διάσταση και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης και της διατήρησης του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Η βιβλιογραφία επιλέχθηκε με βάση πρόσφατα βιβλία και δημοσιεύσεις (2014–2024) σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά, καθώς και επίσημες εκθέσεις οργανισμών (UNESCO, OECD). Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε βάσεις δεδομένων όπως Google Scholar, ERIC και Scopus, με λέξεις-κλειδιά όπως “AI in education”, “pedagogical AI integration” και “learning analytics”.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ορισμός και βασικές αρχές λειτουργίας

Ο όρος «Τεχνητή Νοημοσύνη» αναφέρεταισε συστήματα τα οποία αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης, παραγωγής και λήψης αποφάσεων παρεμφερείς με αυτές της ανθρώπινης σκέψης (Luckin, 2018): κατανόηση φυσικής γλώσσας, αναγνώριση προτύπων, λήψη αποφάσεων, παραγωγή περιεχομένου, επίλυση προβλημάτων (Γεωργούλη, 2015).Οι βασικοί άξονες της λειτουργίας της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι τρεις: τα δεδομένα, των οποίων η ποιότητα και η ποσότητα επηρεάζει την ακρίβεια και την αξιοπιστία των συστημάτων, οι αλγόριθμοι, που επιτρέπουν την ανάλυση, την πρόβλεψη και την παραγωγή περιεχομένου και η υπολογιστική ισχύς που επιτρέπει την επεξεργασία μεγάλων όγκων δεδομένων σε μικρό χρόνο. Τα σύγχρονα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης βασίζονται κυρίως στη μηχανική μάθηση (machine learning) και στη βαθιά μάθηση (deep learning), τεχνικές που επιτρέπουν στα συστήματα να «μαθαίνουν» από δεδομένα και να βελτιώνουν την απόδοσή τους με την πάροδο του χρόνου (Κοφτερός, 2023). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η Τεχνητή Νοημοσύνη εμφανίζεται κυρίως μέσω της μηχανικής μάθησης, γλωσσικών μοντέλων, συστημάτων αυτόματης ανάλυσης δεδομένων και περιβαλλόντων που αλληλεπιδρούν με τον χρήστη (Γεωργούλη, 2015).Η κατανόηση τωνβασικών αρχών λειτουργίας της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι κρίσιμη για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς τους επιτρέπει να αξιολογούν με κριτική ματιά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των εργαλείων που χρησιμοποιούν.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αποτελεί απλώς ένα νέο εργαλείο που προστίθεται στο οπλοστάσιο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια τεχνολογία που μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο εργαζόμαστε, επικοινωνούμε, μαθαίνουμε και σκεφτόμαστε. Η διάχυσή της στην καθημερινότητα των μαθητών/-τριών—μέσω κινητών τηλεφώνων, κοινωνικών δικτύων, ψηφιακών βοηθών, εφαρμογών μάθησης—δημιουργεί ένα νέο οικοσύστημα μάθησης, στο οποίο η πληροφορία είναι άμεσα διαθέσιμη και η αλληλεπίδραση με την τεχνολογία είναι συνεχής (Αναστασιάδης, 2023).

Αυτός ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης έχει σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες. Καταρχάς, αναμορφώνει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος από αυθεντία μετασχηματίζεται σε εμψυχωτή

και διαμεσολαβητή της μάθησης (Γεωργούλη, 2015). Οι μαθητές/-τριες αναλαμβάνουν πλέον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτήν, καθώς μαθαίνουν να προσεγγίζουν τη γνώση αξιολογώντας τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τα συστήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης. Έτσι αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και ενισχύεται η εξατομικευμένη μάθηση. Επιπλέον, τα εργαλεία παρέχουν στους/στις μαθητές/-τριες άμεση ανατροφοδότηση στις απαντήσεις τους, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Μπορεί ακόμη να υποστηρίξει μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας πλούσιου και διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού.

Από την άλλη, η Τεχνητή Νοημοσύνη φέρνει ταυτόχρονα και νέες προκλήσεις, καθώς δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων, δεδομένου ότι η τεχνολογία και ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών/-τριών δεν είναι ομοιόμορφα κατανεμημένα. Ταυτόχρονα, τίθενται ζητήματα προστασίας των προσωπικών δεδομένων και αξιοπιστίας των αλγορίθμων, ενώ δεν πρέπει να παραμερίζεται ο κίνδυνος της τεχνολογικής εξάρτησης των μαθητών/-τριών.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη, επομένως, δεν είναι ουδέτερη τεχνολογία. Ενσωματώνει αξίες, επιλογές και προτεραιότητες, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτή χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση. Η παιδαγωγική αξιοποίησή της απαιτεί επίγνωση αυτών των διαστάσεων και ανάπτυξη στρατηγικών που θα διασφαλίζουν ότι η τεχνολογία υπηρετείτους μαθησιακούς στόχους και όχι το αντίστροφο.Η ισορροπία ανάμεσα στις δυνατότητες και στους κινδύνους αποτελεί το κεντρικό ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σε διεθνές επίπεδο, η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση βρίσκεται σε διαφορετικά στάδια ανάλογα με τη χώρα, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις τεχνολογικές υποδομές. Πολλές χώρες έχουν ήδη αναπτύξει εθνικές στρατηγικές για την ένταξή της στην εκπαίδευση, οι οποίες περιλαμβάνουν την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη ψηφιακών εργαλείων, την καθιέρωση θεσμικών πλαισίων για την προστασία δεδομένων και τα προγράμματα ενίσχυσης ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών.Η Ελλάδα βρίσκεται σε φάση μετάβασης, με σημαντικές πρωτοβουλίες αλλά και με ανάγκη για συστηματικότερη στρατηγική.

Παιδαγωγικές θεωρίες και Τεχνητή Νοημοσύνη

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση δεν είναι αποκομμένη από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, με τις οποίες συνδέεται σε μεγάλο βαθμό, καθώς η χρήση των εργαλείων της μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα μπορεί να συνδυαστεί με τη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην ήδη υπάρχουσα (Κατσιμάρδος, 2011). Στην περίπτωση αυτή, τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης δύνανται να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίοι, με τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού θα κατασκευάσουν τη νέα γνώση μέσω πολυτροπικών κειμένων και πολλαπλών πηγών που τους προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη. Ταυτόχρονα, η τελευταία συνδέεται με τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, καθώς ενισχύει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/-τριών, καθώς και μεταξύ των ίδιων και του/της εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005). Επιπλέον, τα νέα εργαλεία προάγουν τη μαθητοκεντρική μάθηση, καθώς ενισχύουν την εξατομίκευση και εναρμονίζονται με την ανάγκη προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας.

Η εφαρμογή, ωστόσο, των παραπάνω θεωριών δεν μπορεί να γίνει μηχανιστικά ούτε τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να υποκαταστήσουν τον/την εκπαιδευτικό, του/της οποίου/-ας ο ρόλος επαναπροσδιορίζεται, καθώς μετατρέπεται σε συντονιστή της τάξης και συνδημιουργό της γνώσης μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες με τη βοήθεια των νέων εργαλείων(Αμανατίδης, 2026·Selwyn, 2019).

Εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδακτική πράξη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει εισχωρήσει σε ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής καθημερινότητας, υποστηρίζοντας τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/-τριες. Ειδικότερα στη διαδικασία της μάθησης, οι εφαρμογές της είναι πολυδιάστατες και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, από την παραγωγή περιεχομένου μέχρι την εξατομίκευση της μάθησης και την ανάλυση δεδομένων επίδοσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές κατηγορίες εφαρμογών, οι δυνατότητές τους, καθώς και οι παιδαγωγικές προεκτάσεις τους.

Εργαλεία παραγωγής και επεξεργασίας κειμένου

Η παραγωγή και επεξεργασία κειμένου αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες και άμεσα αξιοποιήσιμες εφαρμογές της ΤΝ στην εκπαίδευση. Τα σύγχρονα γλωσσικά μοντέλα μπορούν να δημιουργήσουν κείμενα υψηλής συνοχής και ποιότητας, προσαρμοσμένα στις ανάγκες του χρήστη.Τα γενετικά μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης, όπως συνομιλιακοί βοηθοί, εργαλεία όπως το ChatGPT, το Gemini και το Copilot, μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας στην εξοικονόμηση χρόνου και στην παραγωγή πλούσιου και διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού. Ειδικότερα, με τη βοήθεια των εργαλείων ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει φύλλα εργασίας, δραστηριότητες, ερωτήσεις κατανόησης, ασκήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου, κριτήρια αξιολόγησης, σημειώσεις, περιλήψεις, απλοποιημένα κείμενα για μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, παρουσιάσεις, πολυτροπικές αναπαραστάσεις, παιχνίδια μάθησης και εκπαιδευτικά σενάρια (Κοφτερός, 2023). Οι μαθητές/-τριες από την άλλη μπορούν να συντάξουν κείμενα με την παροχή προτάσεων βελτίωσης, ορθογραφικού και συντακτικού ελέγχου, να δημιουργήσουν περιλήψεις για μελέτη, να μετασχηματίζουν κείμενα σε διαφορετικό κειμενικό είδος, να εξασκηθούν στη δημιουργική γραφή και στην παρουσίαση των ιδεών τους. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές/τριες μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο στο οποίο θα παρουσιάζουν ένα ιστορικό γεγονός και να ζητήσουν από την Τεχνητή Νοημοσύνη να τους δώσει εναλλακτικές εκδοχές παρουσίασης, ώστε να ακολουθήσει συζήτηση στην τάξη με τον συντονισμό του/της εκπαιδευτικού. Η χρήση εργαλείων παραγωγής κειμένου μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, αλλά απαιτεί προσοχή ώστε να μην υποκαταστήσει τη δημιουργική διαδικασία του μαθητή. Για τον σκοπό αυτό, ο/η εκπαιδευτικός να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης ως εργαλείου υποστήριξης και όχι ως μηχανισμού παραγωγής έτοιμων λύσεων. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η ικανότητα αξιολόγησης της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου αποτελούν βασικές δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν. Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να εμπλουτίσει το ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού, αλλά η τελική επιλογή και προσαρμογή των δραστηριοτήτων πρέπει να γίνεται με βάση τις ανάγκες της τάξης και τους μαθησιακούς στόχους.

Εφαρμογές παραγωγής και επεξεργασίας εικόνων

Τα εργαλεία παραγωγής και επεξεργασίας εικόνων επιτρέπουν τη δημιουργία εποπτικού υλικού υψηλής ποιότητας, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Τέτοιου είδους εργαλεία, όπως το DALL-E, το BingImageCreatorκαι το Canva, επιτρέπουν τον σχεδιασμό οπτικοποιημένου υλικού για τα μαθήματα, καθώς επίσης τη δημιουργία αφισών, γραφημάτων, χαρτών, διαγραμμάτων, φανταστικών εικόνων αλλά και για την οπτικοποίηση ιστορικών γεγονότων ή σύνθετων εννοιών, όπως λόγου χάρη ο κύκλος του νερού (Κοφτερός, 2023). Ως παράδειγμα αξιοποίησης εργαλείων δημιουργίας και επεξεργασίας εικόνων θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την οπτικοποίηση των πλανητών ή την αναπαράσταση φυσικών φαινομένων στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών ή η οπτική αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος όπως η ναυμαχία της Σαλαμίνας. Θα μπορούσαν επίσης να αξιοποιηθούν τέτοιου είδους εργαλεία για την παραγωγή εικόνων για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ή η

προσαρμογή τους για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Στα πλεονεκτήματα αυτού του είδους εργαλείων συγκαταλέγονται η ενίσχυση της κατανόησης μέσω της οπτικής αναπαράστασης και η δυνατότητα δημιουργίας υλικού για εξατομικευμένη μάθηση, το οποίο θα είναι προσβάσιμο από μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Από την άλλη, δεδομένης της ισχυρής επίδρασης της οπτικής πληροφορίας στη μάθηση, απαιτείται επίγνωση, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος δημιουργίας μη ρεαλιστικών ή παραπλανητικών εικόνων και είναι αναγκαίος ο έλεγχος της ακρίβειας και της παιδαγωγικής καταλληλότητας των παραγόμενων εικόνων.

Εικονικοί βοηθοί και υποστηρικτικά συστήματα

Οι ψηφιακοί βοηθοί αποτελούν μια από τις πιο άμεσα αξιοποιήσιμες εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στην καθημερινότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για συστήματα που μπορούν να απαντούν σε ερωτήσεις, να παρέχουν πληροφορίες, να οργανώνουν εργασίες και να υποστηρίζουν τη μελέτη (Κοφτερός, 2023). Για τους μαθητές και τις μαθήτριες, η αξιοποίηση των εν λόγω εργαλείων παρέχει υποστήριξη στη μελέτη με άμεσες απαντήσεις σε απορίες, οργάνωση χρόνου και εργασιών, υπενθυμίσεις για προθεσμίες και δραστηριότητες, καθώς και προσαρμοσμένη βοήθεια σε μαθησιακές δυσκολίες. Για τους/τις εκπαιδευτικούς από την άλλη, οι ψηφιακοί βοηθοί προσφέρουν βοήθεια στη διαχείριση του υλικού τους, στον προγραμματισμό, στη δημιουργία λιστών, υπενθυμίσεων και οργανωτικών εργαλείων και γενικότερα στην προετοιμασία μαθήματος, συντελώντας στην εξοικονόμηση χρόνου και ενισχύοντας την οργάνωση των διδασκαλιών τους.

Εφαρμογές αυτόματης αξιολόγησης και παροχής ανατροφοδότησης

Ιδιαίτερα χρήσιμες είναι για τους/τις μαθητές/-τριες οι εφαρμογές αυτόματης αξιολόγησης και παροχής ανατροφοδότησης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη γρήγορη διόρθωση ασκήσεων κλειστού τύπου, τον εντοπισμό λαθών σε πραγματικό χρόνο και την ανάλυση γραπτών μαθητών/-τριών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια συνοχής, δομής, λεξιλογίου και περιεχομένου, καθώς και τη δημιουργία εξατομικευμένων δραστηριοτήτων επανάληψης. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην παροχή άμεσης και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης, η οποία ενισχύει τη μάθηση και επιτρέπει στον μαθητή να κατανοήσει τα λάθη του (Kerr, 2018).Λόγου χάρη, στο μάθημα της Γλώσσας, οι μαθητές/-τριες μπορούν να γράψουν μία παράγραφο και τα εργαλεία να τη διορθώσουν με συγκεκριμένα κριτήρια ως προς τη συνοχή, ενώ ο/η εκπαιδευτικός μπορεί κατόπιν να κάνει μία συζήτηση στην τάξη για τα κριτήρια της ορθής συγγραφής της παραγράφου. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση τέτοιου είδους εργαλείων είναι η άμεση ανατροφοδότηση, η οποία ενισχύει τη μάθηση και η μείωση του χρόνου διόρθωσης για τον/την εκπαιδευτικό. Από την άλλη, απαιτείται η κριτική αντιμετώπιση των εν λόγω εργαλείων, δεδομένου ότι η αξιοπιστία των αλγορίθμων δεν είναι πάντα δεδομένη και επιπλέον η αξιολόγηση δεν μπορεί να περιοριστεί σε μηχανιστικές διαδικασίες, καθώς η ανθρώπινη κρίση παραμένει αναντικατάστατη. Σε κάθε περίπτωση, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο υποστήριξης αλλά όχι ως αντικαταστάτης του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησης της μάθησης.

Ανάλυση δεδομένων επίδοσης

Μία ακόμη δυνατότητα της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι να επεξεργάζεται μεγάλους όγκους δεδομένων, γεγονός που επιτρέπει την ανάλυση της μαθησιακής πορείας των μαθητών με τρόπους που μέχρι πρόσφατα ήταν αδύνατοι. Έτσι, τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να αναλύσουν τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών/-τριών, τη συχνότητα και είδος των λαθών τους, την επίδοσή τους σε διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων, τη συμμετοχή τους σε ψηφιακές πλατφόρμες και την εξέλιξη της επίδοσής τους σε βάθος χρόνου. Επιπλέον, παρέχουν τη δυνατότητα σχεδιασμού στοχευμένων

παρεμβάσεωνσε μαθητές/-τριες που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, τη δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, καθώς και δημιουργίας εξατομικευμένων μαθησιακών διαδρομών.Πρόκειται για πλατφόρμες μαθησιακής παρακολούθησης που παρουσιάζουν δεδομένα προόδου του/της μαθητή/-τριας με τρόπο που να βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει ποιοι μαθητές χρειάζονται ενίσχυση και σε ποιο συγκεκριμένο θέμα, καθώς και να διαπιστώσει τις τάσεις ανά τμήμα ή ανά ενότητα αλλά και τα πεδία δυσκολίας του μαθήματος. Για παράδειγμα, σε μια ψηφιακή πλατφόρμα Μαθηματικών, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/-τριών δυσκολεύεται στα κλάσματα και να σχεδιάσει μια ενισχυτική παρέμβαση σε αυτά με επιπλέον ασκήσεις και παραδείγματα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάλυση δεδομένων μπορεί βέβαια να ενισχύσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αλλά απαιτεί προσοχή ως προς την προστασία των προσωπικών δεδομένων και τη διασφάλιση της διαφάνειας.Οι Baker & Inventado (2014) επισημαίνουν επίσης ότι η χρήση learning analytics είναι αποτελεσματική όταν συνοδεύεται απόσαφή μαθησιακά κριτήρια, τακτική ανατροφοδότηση, συζήτηση με τους μαθητές για τα δεδομένα προόδου.

Εξατομικευμένη μάθηση

Δεδομένου ότι η εξατομικευμένη μάθηση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους της σύγχρονης Παιδαγωγικής, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τον ρυθμό και το επίπεδο δυσκολίας της μάθησης στις ανάγκες κάθε μαθητή/-τριας και διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία ατομικών ασκήσεων ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας, καθώς και διαφοροποιημένου υλικού ανά επίπεδο (Baker&Inventando, 2014). Ειδικότερα, μπορεί να αναλύσει την επίδοση του/της μαθητή/-τριας, να προσαρμόσει δραστηριότητες σε πραγματικό χρόνο, να προτείνει επιπλέον υλικό και να δημιουργήσει εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές.Επίσης, έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την αυτονομία των μαθητών/-τριών, να υποστηρίξει μαθητές/-τριες με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και να μειώσει τη σχολική αποτυχία. Ταυτόχρονα, καθιστά δυνατή την αυτόματη πρόταση δραστηριοτήτων με βάση την προσωπικότητα, το επίπεδο και τις ανάγκες κάθε μαθητή/-τριας. Ωστόσο, η εξατομίκευση δεν πρέπει να περιορίζει τη συνεργατική μάθηση ούτε να οδηγεί σε στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις των μαθητών, αλλά χρειάζεται να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών.Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ για να δημιουργούν εξατομικευμένα φύλλα εργασίας, να παρακολουθούν την πρόοδο μέσω learning analytics και να σχεδιάζουν στοχευμένες παρεμβάσεις για μαθητές που δυσκολεύονται(Baker&Inventando, 2014).

Προκλήσεις από τη χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τις σημαντικές δυνατότητες που προσφέρει, συνοδεύεται από μια σειρά προκλήσεων και κινδύνων που δεν μπορούν να αγνοηθούν (OECD, 2021).Η κατανόηση των προκλήσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την υπεύθυνη και αποτελεσματική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στο σχολείο. Για την αποφυγή των κινδύνων απαιτείται βαθιά κατανόηση των ηθικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της χρήσης της. Ειδικότερα, για την ορθολογική χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη η ηθική χρήση των δεδομένων, η προστασία της ιδιωτικότητας και η πιθανή αναξιοπιστία ή μεροληψία των αλγορίθμων. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ο κίνδυνος εξάρτησης των μαθητών/-τριών από τα τεχνολογικά μέσα, καθώς και η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου που θα διατηρεί τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα:

Ηθική χρήση των δεδομένων

Τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης πολλές φορές χρειάζεται να συλλέγουν ή να επεξεργάζονται δεδομένα των μαθητών/-τριών: επιδόσεις, προτιμήσεις, συμπεριφορές, ακόμη και στοιχεία που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους κατάσταση. Η συλλογή, αποθήκευση και επεξεργασία τέτοιων δεδομένων εγείρουν σοβαρά ηθικά ζητήματα. Κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί καταρχάς ο σκοπός συλλογής των δεδομένων και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν αυτά, να εξασφαλιστεί η διαφάνεια, ώστε οι μαθητές και οι γονείς τους να γνωρίζουν τι είδους δεδομένα συλλέγονται και πώς θα χρησιμοποιηθούν, να υπάρχει σχετική γονική συναίνεση και οι πληροφορίες να είναι προστατευμένες από διαρροή, κακόβουλες επιθέσεις ή εμπορευματοποίηση. Προκειμένου, λοιπόν, να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα των μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη χωρίς να παραβιάζονται, πρέπει να επιδεικνύεται μεγάλη προσοχή. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται δεν πρέπει να είναι ευαίσθητα και χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η νομοθεσία προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Η ηθική διάσταση της χρήσης δεδομένων δεν είναι απλώς τεχνικό ζήτημα. Αφορά την προστασία της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των μαθητών (Χατζηβασιλείου, 2023).

Προστασία της ιδιωτικότητας

Επειδή η ιδιωτικότητα των μαθητών/-τριών αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποφεύγουν την εισαγωγή στοιχείων των μαθητών σε πλατφόρμες και το ανέβασμα μαθητικών εργασιών σε δημόσια εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης χωρίς τη συναίνεση των ίδιων και των γονέων τους. Συνιστάται, επομένως, η αποφυγή της χρήσης πλατφορμών που απαιτούν τη δημιουργία λογαριασμών από ανηλίκους, με τους οποίους οι πλατφόρμες αποκτούν πρόσβαση σε προσωπικά δεδομένα των μαθητών/-τριών.Η χρήση εργαλείων ΤΝ μπορεί να οδηγήσει σε ακούσια έκθεση προσωπικών δεδομένων, είτε μέσω της αποθήκευσης σε εξωτερικούς διακομιστές είτε μέσω της χρήσης εφαρμογών που δεν συμμορφώνονται με τα πρότυπα προστασίας δεδομένων. Ενδεχόμενοι κίνδυνοι για την ιδιωτικότητα των μαθητών/-τριών είναι η ανεπαρκής κρυπτογράφηση που μπορεί να οδηγήσει σε υποκλοπές, η αποθήκευση δεδομένων σε τρίτες χώρες, οι ασαφείς όροι χρήσης και η συλλογή περισσότερων δεδομένων από τα απαραίτητα. Η προστασία της ιδιωτικότητας απαιτεί ενημέρωση, διαφάνεια και αυστηρή τήρηση του νομικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να αξιολογούν την ασφάλεια των εργαλείων που χρησιμοποιούν και να ενημερώνουν τους/τις μαθητές/-τριες για τους πιθανούς κινδύνους.

Αξιοπιστία περιεχομένου και πιθανή μεροληψία των αλγορίθμων

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να παράγουν ανακριβές περιεχόμενο ή να παρερμηνεύουν δεδομένα, με αποτέλεσμα να υπάρχει ο κίνδυνος αποπροσανατολισμού των μαθητών. Άλλοτε, τα στοιχεία που παρέχουν μπορεί να ενισχύουν προκαταλήψεις παρουσιάζοντας αναληθείς πληροφορίες ή γενικεύοντας περιπτώσεις που δεν ισχύουν πάντοτε. Ενδέχεται να παράγουν κείμενα ή εικόνες που φαίνονται πειστικά αλλά είναι λανθασμένα και συχνά παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους ως βέβαιες, ακόμη κι όταν είναι εσφαλμένες, ενώ ταυτόχρονα δεν χαρακτηρίζονται από διαφάνεια στον τρόπο λήψης αποφάσεων. Στις περιπτώσεις αυτές, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί ως φίλτρο για την αξιοπιστία των πληροφοριών. Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση, αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανθρώπινη κρίση. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους/στις μαθητές/-τριες είναι απαραίτητη, ώστε να μπορούν να αξιολογούν την ποιότητα των πληροφοριών που λαμβάνουν.

Κίνδυνος εξάρτησης των μαθητών/-τριών από την τεχνολογία

Με την εκτεταμένη χρήση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης, εάν αυτή δεν γίνει με συνετό τρόπο, ελλοχεύει ο κίνδυνος εξάρτησης των μαθητών/-τριών από την τεχνολογία, κάτι το οποίο θα αποβεί σε βάρος τους. Πιο συγκεκριμένα, οι τελευταίοι/-ες κινδυνεύουν να παρακάμψουν την πραγματική διαδικασία της μάθησης και να την υποκαταστήσουν με τη χρήση των εργαλείων, αποφεύγοντας την προσωπική προσπάθεια και χρησιμοποιώντας τα εργαλεία για την εκτέλεση των δικών τους εργασιών. Με αυτό τον τρόπο όμως, εάν δεν υπάρχει ορθολογική κρίση, κινδυνεύουν να απεμπολήσουν την κριτική τους σκέψη και να μην καταφέρουν να κατακτήσουν τη μάθηση.Όταν η τεχνολογία χρησιμοποιείται ως λύση για κάθε πρόβλημα, υπάρχει κίνδυνος να μειωθεί η δημιουργικότητα, η αυτονομία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.Η συνεχής χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσει σε μείωση βασικών δεξιοτήτων, όπως η γραφή ή η επίλυση προβλημάτων.Ωστόσο, η τεχνολογία πρέπει να λειτουργεί ως υποστηρικτικό εργαλείο, όχι ως υποκατάστατο της ανθρώπινης σκέψης.

Παιδαγωγικό Πλαίσιο Αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης

Παιδαγωγικό πλαίσιο και προϋποθέσεις

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο θα διασφαλίζει ότι τα εργαλεία της χρησιμοποιούνται με τρόπο που ενισχύει τη μάθηση, προάγει την κριτική σκέψη και προστατεύει τους μαθητές. Η ενσωμάτωσή της δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια απλή τεχνολογική προσθήκη, αλλά ως μια διαδικασία που επηρεάζει βαθιά τις διδακτικές πρακτικές, τις σχέσεις μέσα στην τάξη και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση (Unesco, 2023). Για τον λόγο αυτό,η ανάπτυξη ψηφιακού και αλγοριθμικού γραμματισμού αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση. Οι μαθητές χρειάζεται να κατανοούν ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης δεν είναι αλάνθαστα, ότι ενδέχεται να παράγουν ανακριβείς ή μεροληπτικές πληροφορίες και ότι οι απαντήσεις τους πρέπει να αξιολογούνται κριτικά. Για τον σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόζουν ρητές στρατηγικές “AI literacy”, όπως είναιη σύγκριση απαντήσεων της Τεχνητής Νοημοσύνης με έγκυρες πηγές,ο εντοπισμός λαθών ή προκαταλήψεων στα παραγόμενα κείμενα,η συζήτηση στην τάξη για τα όρια των αλγορίθμων και η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης μόνο ως πρώτο προσχέδιο και όχι ως τελικό προϊόν (OECD, 2021).Η διαδικασία αυτή ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να συγκρίνουν πληροφορίες, να εντοπίζουν ασυνέπειες και να αναπτύσσουν δεξιότητες ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών, οι οποίες είναι απαραίτητες σε ένα περιβάλλον όπου η πληροφορία παράγεται πλέον αυτόματα και σε μεγάλη κλίμακα.

Παράλληλα, η προστασία των προσωπικών δεδομένων αποτελεί κρίσιμο ζήτημα. Η χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης πρέπει να γίνεται με σεβασμό στις αρχές της ασφάλειας και της ιδιωτικότητας, όπως αυτές ορίζονται από διεθνείς οργανισμούς.Σύμφωνα με τις οδηγίες UNESCO (2023), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποφεύγουν την εισαγωγή προσωπικών δεδομένων μαθητών σε γενετικά μοντέλα,να επιλέγουν εργαλεία που συμμορφώνονται με τις θεσμικές οδηγίες και να ενημερώνουν τους μαθητές για τα δικαιώματά τους σχετικά με τη χρήση και την επεξεργασία των δεδομένων τους. Η καλλιέργεια αυτής της συνείδησης συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων ψηφιακών πολιτών, ικανών να λειτουργούν με ασφάλεια και κριτική επίγνωση στο ψηφιακό περιβάλλον.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιτρέποντας στον/στην εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το μαθησιακό υλικό στις ανάγκες κάθε μαθητή. Τα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να υποστηρίξουν τη δημιουργία δραστηριοτήτων με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, να προσφέρουν εναλλακτικές μορφές

παρουσίασης της γνώσης και να διευκολύνουν τη διερευνητική μάθηση, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν ερωτήματα, να εξετάζουν υποθέσεις και να συγκρίνουν τις δικές τους απαντήσεις με αυτές που παράγει η Τεχνητή Νοημοσύνη. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τον αναστοχασμό, την αυτορρύθμιση και την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση (OECD, 2023).

Η συνεργατική διάσταση της Τεχνητή Νοημοσύνη αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο του παιδαγωγικού πλαισίου. Η χρήση της μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για συζήτηση, ανταλλαγή ιδεών και συλλογική επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τις δικές τους προσεγγίσεις με τις προτάσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης, να εντοπίζουν διαφορές και να επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους, ενισχύοντας έτσι την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Μπορούν ακόμη να δουλέψουν ομαδικά μέσω της συνεργατικής γραφής (co-writing).Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αντικαθιστά τη συνεργασία, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης που την ενισχύει (Kerr, 2018).

Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της Τεχνητή Νοημοσύνη στη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξοικειωθούν με τα εργαλεία, να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να τα αξιοποιούν με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο. Η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής μέσα στα σχολεία, η ανταλλαγή εμπειριών και η συστηματική επιμόρφωση μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας υπεύθυνης και δημιουργικής χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης (Selwyn, 2019).

Συνολικά, το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης στηρίζεται στην κριτική επίγνωση, στην προστασία των δεδομένων, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στη συνεργατική μάθηση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τη μάθηση, μόνο όταν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο που διασφαλίζει ότι η τεχνολογία υπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους και όχι το αντίστροφο (Luckwin, 2018).

Ανάγκη διατήρησης του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη παρέχει βέβαια χρήσιμα εργαλεία για την εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο χρειάζεται να γίνεται συνετή αξιοποίησή της, ώστε να διατηρηθεί ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Αμανατίδης, 2026). Πιο συγκεκριμένα, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο συμπληρωματικά ως εργαλείο και δεν μπορεί να υποκαταστήσει τον/την εκπαιδευτικό. Η σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η συνεργασία και η ηθική διάσταση της μάθησης δεν μπορούν να αντικατασταθούν από αλγορίθμους. Αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πλέον ένα διαφορετικό ρόλο στην τάξη, αυτόν του καθοδηγητή, συνερευνητή και συνδημιουργού της γνώσης, ο οποίος λειτουργεί με ενσυναίσθηση και οικοδομεί μία παιδαγωγική σχέση με τους/τις μαθητές/-τριές του. Η πρόκληση είναι να διατηρηθεί η ισορροπία ανάμεσα στην τεχνολογική και την ανθρωποκεντρική διάσταση της εκπαίδευσης.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχή ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση, η τεχνολογία κινδυνεύει είτε να παραμείνει αναξιοποίητη είτε να χρησιμοποιηθεί με τρόπους που δεν εξυπηρετούν τους μαθησιακούς στόχους. Η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής, πρακτική, προσανατολισμένη στη διδακτική πράξη και προσαρμοσμένη στα επίπεδα ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών. Κρίσιμος παράγοντας για την αξιοποίηση των νέων εργαλείων είναι, επίσης, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σε κοινότητες πρακτικής, οι οποίες επιτρέπουν την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών και την κοινή ανάπτυξη

εκπαιδευτικού υλικού. Οι κοινότητες πρακτικής μπορούν να λειτουργήσουν εντός της σχολικής μονάδας, σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας ή ακόμη και διαδικτυακά.

Η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, μέσω του καθορισμού θεσμικών πλαισίων για την προστασία δεδομένων, τις επενδύσεις σε τεχνολογικές υποδομές, των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και της υποστήριξη των σχολικών μονάδων με τεχνικούς και παιδαγωγικούς συμβούλους.Η επιτυχής ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης απαιτεί συντονισμένη προσπάθεια σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύονται από την Τεχνητή Νοημοσύνη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει μια σειρά από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως είναι η διερευνητική και συνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2005), καθώς οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν την ΤΝ για να θέτουν ερωτήματα, να αναζητούν πληροφορίες και να διερευνούν προβλήματα δουλεύοντας σε ομάδες, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία επιτρέπει την προσαρμογή δραστηριοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και η μάθηση μέσω έργου (project-basedlearning) που μπορεί να υποστηρίξει την έρευνα, την παραγωγή υλικού και την παρουσίαση αποτελεσμάτων. Μέσω των παραπάνω προσεγγίσεων οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως παράγοντας πολιτισμικής αλλαγής

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια τεχνολογική καινοτομία. Πρόκειται για μια βαθιά πολιτισμική αλλαγή που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη γνώση, τη μάθηση, τον ρόλο του σχολείου και τη σχέση μας με την τεχνολογία (Χατζηβασιλείου, 2023). Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν εισέρχεται στην εκπαίδευση ως ουδέτερο εργαλείο, αλλά ως φορέας νέων αντιλήψεων, νέων δυνατοτήτων και νέων προκλήσεων. Η κατανόηση αυτής της πολιτισμικής διάστασης είναι κρίσιμη για την ομαλή και δημιουργική ενσωμάτωσή της στο σχολικό περιβάλλον.

Μετασχηματισμός της έννοιας της γνώσης

Η παραδοσιακή εκπαίδευση παλαιότερα βασιζόταν στην αντίληψη ότι η γνώση είναι κάτι που μεταδίδεται από τον/την εκπαιδευτικό στον/στην μαθητή/-τρια. Η Τεχνητή Νοημοσύνη, όμως, μεταβάλλει αυτή την αντίληψη, καθώς καθιστά τη γνώση άμεσα προσβάσιμη, δυναμική και διαρκώς ανανεούμενη. Οι μαθητές/-τριες δεν χρειάζεται πλέον να απομνημονεύουν μεγάλους όγκους πληροφοριών, αφού μπορούν να τις αναζητήσουν άμεσα μέσω ψηφιακών εργαλείων.Αυτός ο μετασχηματισμός δημιουργεί νέες απαιτήσεις, καθώς η έμφαση μετατοπίζεται από την απομνημόνευση στην κριτική επεξεργασία της πληροφορίας, η ικανότητα αξιολόγησης της αξιοπιστίας των πληροφοριών γίνεται κεντρική δεξιότητα και η μάθηση αποκτά περισσότερο διερευνητικό και ανακαλυπτικό χαρακτήρα.Η Τεχνητή Νοημοσύνη, επομένως, δεν αλλάζει μόνο τα εργαλεία της μάθησης, αλλά και την ίδια τη φύση της.

Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου

Το σχολείο δεν είναι πλέον ο αποκλειστικός χώρος πρόσβασης στη γνώση. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, εκπαιδευτικά βίντεο, διαδραστικές εφαρμογές και εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης που τους επιτρέπουν να μαθαίνουν οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου.Το σχολείο της εποχής της ψηφιακής επανάστασης δεν

είναι πλέον αποκλειστικά χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά πρέπει να είναιχώρος ανάπτυξης δεξιοτήτων, συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, χώρος κριτικής σκέψης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν και να φιλτράρουν πληροφορίες, χώρος δημιουργίας, όπου η Τεχνητή Νοημοσύνη λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της φαντασίας και της καινοτομίας και εν τέλει χώρος ασφάλειας, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με υπευθυνότητα.Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν υποκαθιστά το σχολείο· αντίθετα, το μετασχηματίζει.

Μετασχηματισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού

Στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται, αλλά δεν περιορίζεται. Αντίθετα, γίνεται πιο σύνθετος και απαιτητικός. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο μοναδικός φορέας της γνώσης, αλλά έχει ρόλο διαμεσολαβητικό ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες και τα τεχνολογικά μέσα, καλείται να επιλέγει, να αξιολογεί και να προσαρμόζει το περιεχόμενο που παράγεται από την Τεχνητή Νοημοσύνη. Δεν αποδέχεται άκριτα ό,τι παράγει το σύστημα, αλλά το εντάσσει σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο. Επιπλέον, βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να χρησιμοποιούν τα εργαλεία με τρόπο που ενισχύει τη μάθηση και όχι ως εύκολη λύση. Καλλιεργεί δεξιότητες αυτορρύθμισης και μεταγνώσης και σχεδιάζει δημιουργικά μαθησιακές εμπειρίες. Ταυτόχρονα, προστατεύει τους μαθητές από κινδύνους που σχετίζονται με την παραβίαση των προσωπικών δεδομένων, την παραπληροφόρηση και την τεχνολογική εξάρτηση.

Μετασχηματισμός της μαθησιακής κουλτούρας

Η Τεχνητή Νοημοσύνη επηρεάζει βαθιά τη μαθησιακή κουλτούρα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται τη μάθηση, τη γνώση και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τους επιτρέπει να αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτονομία, καθιστά τη μάθηση πιο εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους, διευκολύνει τη συνεργασία, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούν να συνεργάζονται μέσω ψηφιακών εργαλείων, ενισχύει τη δημιουργικότητα, καθώς προσφέρει νέα μέσα έκφρασης και καθιστά τη μάθησηπιο πολυτροπική, συνδυάζοντας κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο και διαδραστικά στοιχεία.Για τη διαμόρφωση μιας νέας μαθησιακής κουλτούρας, κρίνεται αναγκαία η ενσωμάτωση μαθημάτων ψηφιακού γραμματισμού, η ανάπτυξη σχολικών πολιτικών για υπεύθυνη χρήση των , η δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών για ανταλλαγή πρακτικών καθώς και η καθιέρωση εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές αξιολογούν πληροφορίες που παράγει η Τεχνητή Νοημοσύνη.Ωστόσο, η νέα μαθησιακή κουλτούρα συνοδεύεται και από προκλήσεις, όπως ο κίνδυνος υπερβολικής εξάρτησης από την τεχνολογία, η μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης λόγω συνεχούς ψηφιακής διέγερσης και ο κίνδυνος απομόνωσης, αν η τεχνολογία υποκαταστήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Συμπεράσματα

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας και έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει βαθιά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εφαρμογές της μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση, να υποστηρίξουν τον/την εκπαιδευτικό, να βελτιώσουν την ανατροφοδότηση και να προσφέρουν νέες δυνατότητες εξατομίκευσης. Ταυτόχρονα, όμως, συνοδεύονται από προκλήσεις που απαιτούν προσεκτική διαχείριση, ώστε να αποφευχθούν οι κίνδυνοι της τεχνολογικής εξάρτησης και της παραβίασης των προσωπικών δεδομένων. Η επιτυχής ενσωμάτωση των νέων εργαλείων στην εκπαίδευση απαιτεί ένα σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο που να προάγει την κριτική σκέψη και να διαθέτει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ισότιμη πρόσβαση. Ο/Η εκπαιδευτικός παραμένει ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν τον αντικαθιστά· τον ενισχύει, τον υποστηρίζει και τον μετασχηματίζει.Εν τέλει, αποτελεί πρόκληση για την

εκπαιδευτική κουλτούρα συνολικά. Η ενσωμάτωσήτης στην εκπαίδευση δεν συνιστά μόνο τεχνολογικό ζήτημα, αλλά πρωτίστως πολιτισμικό. Απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας, αναστοχασμό και συνεργασία.Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν είναι απλώς ένα εργαλείο. Είναι ένας καθρέφτης της εποχής μας και ένας καταλύτης αλλαγής. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε αυτή την αλλαγή με υπευθυνότητα, δημιουργικότητα και ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Το σχολείο του μέλλοντος δεν θα είναι ούτε πλήρως ψηφιακό ούτε πλήρως παραδοσιακό. Θα είναι ένα σχολείο που αξιοποιεί την τεχνολογία για να ενισχύσει την ανθρώπινη μάθηση, χωρίς να θυσιάζει τις αξίες που την καθιστούν ουσιαστική.

Βιβλιογραφία

Αμανατίδης, Ν. (2026). «Εφαρμογή και Αξιοποίηση Εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στα Σχέδια Μαθήματος για Δασκάλους και Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».Νέος Παιδαγωγός 52,σ.σ.31-46.

Αναστασιάδης, Π. (2023).Το Διακύβευμα της Τεχνητής Νοημοσύνης στην καθημερινότητά μας: Η Τεχνητή Νοημοσύνη μέσα από10 ερωτήσεις και απαντήσεις(;). Υλικό Επιμόρφωσης ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Πανεπιστημίου Κρήτης.

Baker, R. S.J.D., Inventado, P.S. (2014). Educational data mining and learning analytics. Στο: Learning, Design and Technology, 1-23. Springer.

Γεωργούλη, Κ. (2015). Τεχνητή Νοημοσύνη. Μια εισαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο

www.kallipos.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 08/02/2026).

Holmes, W., Bialik, M., &Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education. Center for Curriculum Redesign.

Κατσιμάρδος, Β. (2011). Η παραδοσιακή παιδαγωγική: Η κονστρουκτιβιστική/ εποικοδομητική παιδαγωγική και ο ρόλος του δασκάλου. Μια ρεαλιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, 4, σσ. 144-156.

Kerr, J. (2018). The role of technology in education. A review of the literature. EducationalTechnology&Society, 21 (2), 1-12.

Κοφτερός, Α. (2023). Τεχνητή Νοημοσύνη: Διδασκαλία και μάθηση με ΤΝ. Λευκωσία. Διαθέσιμο στο Διαδίκτυο.

Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence.

Ματσαγγούρας Η. (2005), Η σχολική τάξη.Αθήνα: ΕκδόσειςΓρηγόρη.

OECD (2021). AI in Education: Challenges and Opportunities.

Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers?

UNESCO (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research.

Χατζηβασιλείου, Γ. (2023). Φιλοσοφία της Τεχνητής Νοημοσύνης. Ένα ταξίδι στο μέλλον. Αθήνα: διόπτρα.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη και Δεξιότητες Ζωής



Παρουσίαση εκπαιδευτικού προγράμματος – Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών (Προ.Θε.Συ.)Μελέτη περίπτωσης

Μαρία Μηλίκου
ΠΕ70

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η προώθηση θετικής συμπεριφοράς και η πρόληψη της βίας αποτελούν επιτακτικές ανάγκες για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας . Η παρούσα εργασία συντάχθηκε με σκοπό να καταδείξει καλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος Προ.Θε.Συ. κατά τη διάρκειατου σχολικού έτους 2024-2025 . Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 75 μαθητές των Α', Β' και Γ' τάξεων του 1ου Δημοτικού Σχολείου Αγίου Παύλου .Μέσα από μια μικτή μεθοδολογία (Mixed-Methods Approach), η οποία περιελάμβανε την καταγραφή δεδομένων στο ημερολόγιο σχολικής ζωής και τη χρήση ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης, επιδιώχθηκε η εκμάθηση σωστών συμπεριφορών στην τάξη και το προαύλιο .Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, συμμετείχαν σε παιχνίδια ρόλων και χρησιμοποίησαν λογοτεχνικά βιβλία για τη διαχείριση συναισθημάτων .Τα αποτελέσματα, όπως προκύπτουν από τη φθίνουσα συχνότητα καταγραφής περιστατικών βίας, αποδεικνύουν την επιτυχία του προγράμματος, την εμφανή εξάλειψη περιστατικών βίας και τη σημασία της συνέχισής του στις επόμενες σχολικές χρονιές.

Λέξεις κλειδιά : προώθηση θετικής συμπεριφοράς, εξάλειψη περιστατικών βίας, εργασία σε ομάδες

Εισαγωγή

Ο σκοπός του σύγχρονου σχολείου, όπως καθορίζεται μέσα από τα επίσημα κείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών (ΔΕΠΣ), υπερβαίνει τη στενή μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων και υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και υπεύθυνων, ενεργών πολιτών. Οι βασικοί πυλώνες στους οποίους θεμελιώνεται αυτός ο σκοπός είναι η ακαδημαϊκή μάθηση και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (ΚΣΑ) —η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο του προγράμματος Προ.Θε.Συ.— , η πολιτιστική καλλιέργεια με διαπολιτισμική συνείδηση, καθώς και η προετοιμασία των μαθητών για τη διά βίου μάθηση (Αλαχιώτης, 2003) . Στο πλαίσιο αυτό, το ΑΠΣ/ΔΕΠΣ υπογραμμίζει την ανάγκη για μια διαθεματική προσέγγιση και προσαρμοσμένη διδασκαλία, αναδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως «μετασχηματιστικό ηγέτη». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επεκτείνεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες ως εργαλεία μάθησης και διαμορφώνει ενεργά το ήθος και τον πολιτισμό της σχολικής μονάδας (Αλαχιώτης, 2003). Ειδικότερα, ο στόχος της Αγωγής Υγείας αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για την υλοποίηση προγραμμάτων όπως το Προ.Θε.Συ., στοχεύοντας στην προώθηση της ψυχικής ευεξίας και στην πρόληψη συμπεριφορών υψηλού κινδύνου, συμπεριλαμβανομένης της βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο δεν περιορίζεται στο να αντιδρά στα προβλήματα αλλά λειτουργεί προληπτικά,

καθιστώντας τον εκπαιδευτικό πράκτορα κοινωνικής αλλαγής και υποστηρικτή της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού.

Ενότητα 1η Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών στον χώρο του σχολείου

Η Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη (ΚΣΑ/SEL) αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς αφορά την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να επιτυγχάνουν θετικούς στόχους και να αναπτύσσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με το διεθνώς αναγνωρισμένο πλαίσιο CASEL, η ΚΣΑ δομείται σε πέντε πυλώνες: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση (Χατζηχρήστου, 2011), τις δεξιότητες σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Η σημασία της ΚΣΑ επεκτείνεται και στο γνωστικό επίπεδο, καθώς οι νευροεπιστήμες καταδεικνύουν ότι η συναισθηματική ρύθμιση συνδέεται άμεσα με τις εκτελεστικές λειτουργίες του προμετωπιαίου φλοιού. Όταν ένας μαθητής βιώνει έντονο στρες ή φόβο λόγω περιστατικών βίας, η ακαδημαϊκή μάθηση παρεμποδίζεται βιολογικά. Συνεπώς, η εκπαίδευση σε δεξιότητες ΚΣΑ μέσω του προγράμματος Προ.Θε.Συ. δεν αποτελεί απλώς μια παρέμβαση συμπεριφοράς, αλλά μια άμεση ενίσχυση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας.

Ενότητα 2ηΠροώθηση Θετικής Συμπεριφοράς

Η Προώθηση Θετικής Συμπεριφοράς ορίζεται ως η συστηματική, προληπτική και διδακτική προσέγγιση με στόχο την εγκατάσταση και διατήρηση της κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς. Η κεντρική φιλοσοφία πίσω από το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών (Προ.Θε.Συ.) βασίζεται στο διεθνές μοντέλο PositiveBehavioralInterventionsandSupports (PBIS).

Θεωρία του PBIS: Από την Αντίδραση στην Πρόληψη

Το PBIS (και κατ' επέκταση το Προ.Θε.Συ.) δεν εστιάζει στην τιμωρία της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, αλλά στη διδασκαλία και επιβράβευση της επιθυμητής. Η βασική παραδοχή είναι ότι οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές είναι δεξιότητες που έχουν μαθευτεί και, ως εκ τούτου, μπορούν να ξε-μαθευτούν και να αντικατασταθούν με πιο λειτουργικές.

Το μοντέλο είναι δομημένο ιεραρχικά, ακολουθώντας ένα τριτοβάθμιο πλαίσιο υποστήριξης (TieredModel), το οποίο διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη:

Α. Πρωτοβάθμιο Επίπεδο (Tier 1 – Καθολική Υποστήριξη)

(Ποσοστό στόχος: 80% των μαθητών)

- Στόχος: Πρόληψη. Εφαρμόζεται σε όλους τους μαθητές, σε όλους τους χώρους του σχολείου.
- Βασικές Αρχές:
- Θέσπιση Σαφών Κανόνων: Ο κανόνας είναι θετικά διατυπωμένος (π.χ. "Μιλάμε ήρεμα" αντί "Μην φωνάζεις").
- Διδασκαλία Συμπεριφορών: Οι κανόνες δεν απλώς ανακοινώνονται, αλλά διδάσκονται ρητά (π.χ. μέσω παιχνιδιών ρόλων, κοινωνικών ιστοριών).
- Συνεχής Επιβράβευση: Η θετική συμπεριφορά αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται συχνά (π.χ. με τα μετάλλια, τους πίνακες επιβράβευσης του Προ.Θε.Συ.).

Β. Δευτεροβάθμιο Επίπεδο (Tier 2 – Στοχευμένη Υποστήριξη)

(Ποσοστό στόχος: 15% των μαθητών)

- Στόχος: Ενίσχυση. Εφαρμόζεται σε μαθητές που παρουσιάζουν ήπιας έως μέτριας έντασης προβλήματα συμπεριφοράς και δεν ανταποκρίνονται μόνο στο Tier 1.

- Παρεμβάσεις: Περιλαμβάνουν δομημένες ομάδες δεξιοτήτων (π.χ. διαχείριση θυμού, κοινωνικές δεξιότητες), ή πρωτόκολλα όπως το CICO (Check-In/Check-Out), όπου ο μαθητής έχει έναν ενήλικα-μέντορα για καθημερινή παρακολούθηση και ανατροφοδότηση.

Γ. Τριτοβάθμιο Επίπεδο (Tier 3 – Εντατική/Εξατομικευμένη Υποστήριξη)

(Ποσοστό στόχος: 5% των μαθητών)

- Στόχος: Άρση. Εφαρμόζεται σε μαθητές με σοβαρά, επίμονα προβλήματα συμπεριφοράς.

- Παρεμβάσεις: Η βάση είναι η Λειτουργική Αξιολόγηση Συμπεριφοράς (FBA – FunctionalBehaviorAssessment). Αυτή η διαδικασία προσδιορίζει τη λειτουργία ή τον σκοπό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (π.χ. αναζήτηση προσοχής, διαφυγή από εργασία, πρόσβαση σε αντικείμενο). Μόλις εντοπιστεί η λειτουργία, δημιουργείται ένα Σχέδιο Παρέμβασης Συμπεριφοράς (BIP – BehaviorInterventionPlan), το οποίο διδάσκει στον μαθητή μια εναλλακτική, λειτουργική συμπεριφορά (Sugai&Horner, 2009).

Η Σύνδεση με την Ακαδημαϊκή Επιτυχία

Η κύρια συνεισφορά της θετικής συμπεριφοράς είναι ότι δημιουργεί ένα ασφαλές, προβλέψιμο και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Όταν οι μαθητές δεν απασχολούνται με την διαχείριση συγκρούσεων ή την εκδήλωση φόβου, η σχολική εμπλοκή (school engagement) και ο χρόνος διδασκαλίας αυξάνονται, οδηγώντας άμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Το Προ.Θε.Συ., μέσω της εξάλειψης περιστατικών βίας, απελευθερώνει γνωστικούς και συναισθηματικούς πόρους τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών για να επικεντρωθούν στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Ενότητα 3η Η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας και η σύνδεση με την τοπική κοινωνία στα πλαίσια του εθελοντισμού

Η επιτυχία ενός συστήματος όπως το Προ.Θε.Συ. δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ουσιαστική και ενεργό εμπλοκή του ευρύτερου οικολογικού συστήματος του παιδιού. Το σχολείο δεν λειτουργεί σε κενό, αλλά ως μέρος ενός δικτύου που περιλαμβάνει την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.

Θεωρία Οικολογικών Συστημάτων (Bronfenbrenner)

Σύμφωνα με τον UrieBronfenbrenner (1979), η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από πολλαπλά, αλληλεπιδρώντα συστήματα:

- Μικροσύστημα (Microsystem): Άμεσο περιβάλλον (σχολείο, οικογένεια, γειτονιά).

- Μεσοσύστημα (Mesosystem): Οι σχέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων (π.χ. η συνεργασία σχολείου-οικογένειας).

Η συνεκτικότητα των μηνυμάτων συμπεριφοράς που λαμβάνει ο μαθητής από το σχολείο και το σπίτι είναι καθοριστική. Όταν οι γονείς ενημερώνονται και υιοθετούν την ίδια φιλοσοφία και τις ίδιες προσδοκίες (π.χ. χρήση των ίδιων εκφράσεων, επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς), το πρόγραμμα Προ.Θε.Συ. αποκτά μεγαλύτερη εμβέλεια και διάρκεια. Η οικογένεια παύει να είναι απλός αποδέκτης πληροφοριών και γίνεται συνεργάτης στην εφαρμογή του προγράμματος.

Η Κοινωνική Συνεισφορά μέσω του Εθελοντισμού

Η σύνδεση του Προ.Θε.Συ. με την τοπική κοινωνία μέσω δράσεων εθελοντισμού αποτελεί μια εξαιρετική πρακτική εφαρμογή της Κοινωνικής Επίγνωσης και της Υπεύθυνης Λήψης Αποφάσεων.

Ο εθελοντισμός ενισχύει την ανάπτυξη του Κοινωνικού Κεφαλαίου του παιδιού, δηλαδή της αίσθησης ότι ανήκει σε μια κοινότητα και έχει τη δυνατότητα να την επηρεάσει θετικά. Όπως επισημαίνει ο Norton (2007), η αφιλοκερδής προσφορά:

- Προάγει την Αλληλεγγύη: Οι μαθητές μαθαίνουν να βγαίνουν από τον εγωκεντρισμό τους και να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των άλλων (π.χ. η προσφορά στο ΚΑΠΗ).

- Δημιουργεί Αίσθημα Ευθύνης: Οι δράσεις για την αισθητική αναβάθμιση του σχολείου (φύτευση, καθαριότητα) μεταφράζονται σε σεβασμό προς τον κοινό χώρο.

- Ενισχύει την Αυτοεκτίμηση: Η αναγνώριση από την τοπική κοινωνία για τις πράξεις τους ενισχύει την αυτοαντίληψη των μαθητών ως ενεργών και ικανών πολιτών.

Μέσω αυτών των δράσεων, οι μαθητές βιώνουν εμπειρικά ότι η θετική συμπεριφορά επεκτείνεται πέρα από την τάξη και ότι η ενεργή πολιτειότητα είναι μια μορφή θετικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Ενότητα4η Χρήσιμα εργαλεία για το πρόγραμμα Προ.Θε.Συ.

Η επιτυχία του Προ.Θε.Συ. οφείλεται στην ποικιλία των παιδαγωγικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, τα οποία συνδέουν τη θεωρία της ΚΣΑ και της Συμπεριφοράς με την πρακτική της τάξης.

1. Λογοτεχνικά βιβλία για την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων

Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης.

Λογοτεχνία και Θεωρία του Νου (TheoryofMind - ToM)

Η ταύτιση με τους ήρωες, όπως στο "Το ξενοδοχείο των συναισθημάτων" (Brankovic, 2024), επιτρέπει στους μαθητές να ασκηθούν στη Θεωρία του Νου (ToM), δηλαδή στην ικανότητα να αποδίδουν νοητικές καταστάσεις (πιστεύω, επιθυμίες, προθέσεις) στον εαυτό τους και στους άλλους μέσω της αφήγησης:

- Κατανοούν τις Προθέσεις: Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ότι η συμπεριφορά των άλλων προέρχεται από μια εσωτερική κατάσταση (π.χ. "Ο ήρωας θύμωσε επειδή ένιωσε αδικημένος").

- Αναπτύσσουν την Ενσυναίσθηση: Όπως αναφέρει και ο Gottman (2011), η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να "νιώθεις" όπως νιώθουν οι άλλοι. Το "Το κουνελάκι άκουγε" (Doerrfeld, 2018) διδάσκει την ενεργητική ακρόαση ως βασική συνιστώσα της ενσυναίσθησης, η οποία είναι απαραίτητη για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Διέλα, 2023).

2. Επιτραπέζια παιχνίδια που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη

Το παιχνίδι είναι η φυσική γλώσσα της μάθησης στην παιδική ηλικία. Η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών, όπως το "Πες μου πώς νιώθω", λειτουργεί ως Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZoneofProximalDevelopment - ZPD) κατά τον Vygotsky.

Σύμφωνα με τους Rauf&Bakar (2019), το παιχνίδι σε ομάδες (π.χ. με κάρτες συναισθημάτων):

- Διδάσκει την Τήρηση Κανόνων: Η αποδοχή των κανόνων του παιχνιδιού μεταφέρεται στους κανόνες της τάξης.

• Αποδοχή Ήττας/Νίκης: Οι μαθητές εξασκούν τη διαχείριση έντονων συναισθημάτων (απογοήτευση, ενθουσιασμός), μια κρίσιμη δεξιότητα για την αυτοδιαχείριση.

• Κοινωνικές Ιστορίες: Τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν την ανάλυση επιθυμητών/μη επιθυμητών συμπεριφορών μέσω καρτών προσφέρουν ένα ασφαλές, ελεγχόμενο περιβάλλον για την κριτική ανάλυση κοινωνικών καταστάσεων, προτού αυτές συμβούν στην πραγματική ζωή.

3. Πίνακας επιβράβευσης και μετάλλια επιβράβευσης

Η χρήση πινάκων και μεταλλίων είναι μια άμεση εφαρμογή της Θεωρίας Ενίσχυσης της Συμπεριφοράς και συνδέεται με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory - SDT) των Deci & Ryan (2001).

Κίνητρα: Από Εξωτερικά σε Εσωτερικά (SDT)

Οι Deci, Koestner, & Ryan (2001) τονίζουν τη διάκριση και τη σχέση μεταξύ:

• Εξωτερικά Κίνητρα (Extrinsic Motivation): Προέρχονται από εξωτερική ανταμοιβή (π.χ. το μετάλλιο, η "ελεύθερη ώρα παιχνιδιού").

• Εσωτερικά Κίνητρα (Intrinsic Motivation): Προέρχονται από την εσωτερική ικανοποίηση, την ευχαρίστηση και το αίσθημα ικανότητας που αντλεί ο μαθητής από την ίδια τη συμπεριφορά.

Τα εργαλεία αυτά εξυπηρετούν την εσωτερίκευση (internalization):

• Ενδοβολή (Introjection): Αρχικά, ο μαθητής υιοθετεί τη συμπεριφορά για την επιβράβευση.

• Ταύτιση (Identification): Στη συνέχεια, ο μαθητής αρχίζει να εκτιμά τη συμπεριφορά επειδή είναι σημαντική για τους στόχους του και την αίσθηση του εαυτού του ("Είμαι καλός συμμαθητής").

• Ολοκλήρωση (Integration): Τελικά, η θετική συμπεριφορά ενσωματώνεται πλήρως στην προσωπικότητα του μαθητή και καθίσταται αυτορρυθμιζόμενη.

Η σωστή χρήση των επιβραβεύσεων (π.χ. έμφαση στον λεκτικό έπαινο και όχι μόνο στα υλικά βραβεία) είναι κρίσιμη για να μετατραπεί η εξωτερική ενίσχυση σε εσωτερική ικανοποίηση.

ΕνότηταξηΠαρουσίαση του προγράμματος Προ.Θε.Συ. – Πρόταση υλοποίησης: Μελέτη περίπτωσης και Αποτελέσματα

Η υλοποίηση του προγράμματος Προ.Θε.Συ. κατά τη σχολική χρονιά 2024-2025 (διάρκειας επτά μηνών) στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Παύλου αποτελεί μια ολοκληρωμένη μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του μοντέλου PBIS σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συστηματική δομή της εφαρμογής (προετοιμασία, υλοποίηση δράσεων, αξιολόγηση) οδήγησε σε μετρήσιμα αποτελέσματα.

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Πλαίσιο και Δείγμα: Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές Α', Β' και Γ' Δημοτικού (Σύνολο 75 μαθητές). Το σχολείο, που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή, παρουσίαζε στην αρχή της χρονιάς μια αυξανόμενη συχνότητα ήπιων έως μέτριων περιστατικών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (λεκτική αντιπαράθεση, σπρωξίματα, άρνηση συνεργασίας), κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των μεταβάσεων, όπως καταγράφονταν στο ημερολόγιο σχολικής ζωής (Baseline Data).

Φάση 1η: Προετοιμασία και Αξιολόγηση Αναγκών (Σεπτέμβριος)

1. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Τρίωρο σεμινάριο, εστιασμένο στις λειτουργίες της συμπεριφοράς (FBA) και τις αρχές του PBIS Tier 1.

2. Καταγραφή Baseline: Πραγματοποιήθηκε ανώνυμη καταγραφή των συχνότερων προβληματικών συμπεριφορών ανά χώρο και ώρα, ώστε να δημιουργηθεί ένας αρχικός δείκτης αναφοράς.

Πίνακας Καταγραφής Baseline Δεδομένων (Σεπτέμβριος2024)

Σχολική Μονάδα**:** 1ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Παύλου

Περίοδος**:** Φάση 1 – Αξιολόγηση Αναγκών

Ημερομηνία/Εβδομάδα	Ώρα/Δραστηριότητα	Χώρος	Τύπος συμπεριφοράς	Συχνότητα
Εβδομάδα πρώτη 11-13/9	διάλειμμα	προαύλιο	Σπρωξίματα	5
Εβδομάδα δεύτερη 16-20/9	μάθημα	τάξη	Άρνηση συνεργασίας σε ομάδες	3
Εβδομάδα τρίτη 23-27/9	μάθημα	τάξη	Λεκτική αντιπαράθεση	4
Εβδομάδα τέταρτη 30/9	διάλειμμα	διάδρομοι	Σύνθετο περιστατικό (λεκτική και σωματική βία)	5

Σύνοψη Δεδομένων Baseline (Σεπτέμβριος 2024)

- Συνολικά περιστατικά: 17 καταγραφές στο ημερολόγιο σχολικής ζωής.
- Επικρατέστερος χώρος:Εκτός σχολικής τάξης – κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων
- Επικρατέστερη συμπεριφορά: Σπρωξίματα και λεκτικές αντιπαραθέσεις.

3. Οργάνωση: Δημιουργία ημερολογίου δράσεων και ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ημερολόγιο Δράσεων Προγράμματος Προ.Θε.Συ. (2024-2025)

- **Οκτώβριος – Νοέμβριος:**
  - Ανάλυση των δεδομένων βάσης και οργάνωση του πλαισίου παρεμβάσεων.
- **Δεκέμβριος:**
  - Ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων και οριστικοποίηση του ημερολογίου δράσεων.
- **Ιανουάριος:**
  - **Οργάνωση τάξης:** Χωρισμός μαθητών σε ομάδες και δημιουργία **χαρτονιών επιβράβευσης**.
  - **Σύστημα Κινήτρων:** Απόφαση για εβδομαδιαία ατομικά μετάλλια και ελεύθερες ώρες παιχνιδιού δύο φορές τον μήνα.

- **Βιβλιοπαρουσίαση 1:** Μεγαλόφωνη ανάγνωση του βιβλίου *"Το ξενοδοχείο των συναισθημάτων"*. Δημιουργία ζωγραφιών και ανάρτηση στο blog του σχολείου.

- **Φεβρουάριος:**
  - **Βιβλιοπαρουσίαση 2:** Ανάγνωση του βιβλίου *"Το κουνελάκι άκουγε"*. Συζήτηση για την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση.
  - **Παιχνίδι:** Χρήση του επιτραπέζιου *"Πες μου πώς νιώθω"*. Ανάλυση επιθυμητών και μη συμπεριφορών μέσω καρτών.
- **Μάρτιος:**
  - **Κοινωνικό Συμβόλαιο:** Δημιουργία χαρτονιού με τους κανόνες της τάξης και του προαυλίου, επικυρωμένο με τις υπογραφές-σφραγίδες των μαθητών.
  - **Βιβλιοπαρουσίαση 3:** Ανάγνωση του βιβλίου *"Bullying στο κοπάδι"*. Συζήτηση για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.
  - **1η Εθελοντική Δράση:** Φύτεμα καλλωπιστικών φυτών στο παρτέρι του προαυλίου
- **Απρίλιος (Πριν το Πάσχα):**
  - **2η Εθελοντική Δράση:** Διακόσμηση και προσφορά λαμπάδων στο ΚΑΠΗ Αγίου Παύλου.
  - **Δημιουργία Παιχνιδιού:** Κατασκευή επιτραπέζιου τύπου «φιδάκι» με θέμα τις σωστές συμπεριφορές και διαμοιρασμός του σε μεγαλύτερες τάξεις.
- **Μάιος – Ιούνιος:**
  - **Τελική Αξιολόγηση:** Χρήση μικτής μεθοδολογίας (ποσοτική ανάλυση φθίνουσας πορείας περιστατικών βίας και ποιοτική ανάλυση μέσω ερωτηματολογίων).
  - **Ανατροφοδότηση:** Συναντήσεις γονέων για την αξιολόγηση της μεταφοράς των θετικών συμπεριφορών στο σπίτι.
  - **Παρουσίαση:** Παρουσίαση των δράσεων στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου.

Φάση 2η: Υλοποίηση των δράσεων (Οκτώβριος -Μάρτιος)

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν χαρτόνια επιβράβευσης τα οποία καρφίτσωσαν σε εμφανές σημείο στον χώρο της σχολικής αίθουσας. Συζήτησαν για τις πιθανές εκπλήξεις, μετάλλια που θα λάμβαναν και ανακοίνωσαν στους υπόλοιπους μαθητές τις προτάσεις τους. Η πλειοψηφία των μαθητών αποφάσισαν ,με τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού, να λαμβάνουν ατομικά μετάλλια στο τέλος κάθε εβδομάδας και να επιβραβεύονται με ελεύθερες ώρες παιχνιδιού ,εντός ή εκτός της σχολικής αίθουσας , δύο φορές τον μήνα.

Ακολούθησε η μεγαλόφωνη ανάγνωση του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου με τίτλο <<Το ξενοδοχείο των συναισθημάτων>> , από τις εκδόσεις Διόπτρα. Στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζονται όλα τα συναισθήματα και τονίζεται η σημασία αποδοχής τους και ο αποδεκτός τρόπος έκφρασής τους. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και επέλεξαν να ζωγραφίσουν το δικό τους ξενοδοχείο συναισθημάτων. Εκπρόσωπος κάθε ομάδας εξήγησε τη ζωγραφιά και όλα τα έργα αναρτήθηκαν στο blog του σχολείου και στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

<< Το κουνελάκι άκουγε>> , από τις εκδόσεις Διόπτρα , είναι το δεύτερο βιβλίο που επιλέχθηκε λόγω του κατάλληλου για την περίσταση περιεχομένου του. Αυτό το βιβλίο υπογραμμίζει τη σημασία της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης. Ακολούθησε συζήτηση και οι μαθητές ανέφεραν τις δικές τους ενέργειες σε περίπτωση που βρισκόταν στη θέση του πρωταγωνιστή. Ο κάθε μαθητής ζωγράφισε το δικό του κουνελάκι και τα έργα αναρτήθηκαν σε εμφανές σημείο στην σχολική τάξη.

Το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο << Πες μου πώς νιώθω>> , της εταιρίας Clementoni , τα παιδιά έπαιξαν με μεγάλες κάρτες συναισθημάτων. Στόχος ήταν να παρατηρήσουν προσεκτικά την εικόνα της κάρτας και να εντοπίσουν το συναίσθημα που αποτυπώνεται. Όποιος το έβρισκε πρώτος , ήταν και ο νικητής. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και αντάλλαζαν τις κάρτες ώστε όλοι να παρατηρήσουν όλες τις κάρτες. Μέσα από το παιχνίδι δόθηκε η ευκαιρία να αναλυθούν επιθυμητές και μη συμπεριφορές.

Το κοινωνικό συμβόλαιο αναφέρεται σε ένα μεγάλο χαρτόνι κάνσον που δημιουργήθηκε από τους μαθητές. Συζήτησαν και αποφάσισαν τους κανόνες που θα ακολουθούνταν μέσα στην τάξη αλλά και στον αυλείο χώρο. Για την ολοκλήρωσή του απαιτούνταν οι ατομικές υπογραφές- σφραγίδες των παιδιών. Αυτή η δραστηριότητα άρεσε πολύ στα παιδιά και αποτέλεσε άλλη μια αφορμή για συνεργασία.

Το λογοτεχνικό βιβλίο << Bullying στο κοπάδι>> , από τις εκδόσεις book project, αναφέρεται στον σχολικό εκφοβισμό. Στο τέλος της ιστορίας παρέχονται συμβουλές για την αντιμετώπισή του. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο βιβλίο και το κείμενο αποτέλεσε αφορμή για περαιτέρω συζήτηση. Οι μαθητές ανέφεραν περιστατικά από την καθημερινότητά τους και τις ανησυχίες τους για πιθανό σχολικό εκφοβισμό στο μέλλον. Μέσα από τις συμβουλές που δίνονται ένιωσαν ανακούφιση και εφοδιάστηκαν με νέες γνώσεις ώστε να προλάβουν αλλά και να αντιμετωπίσουν παρόμοιο περιστατικό μέσα και έξω από τη σχολική τάξη.

Η πρώτη εθελοντική δράση ήταν το φύτεμα καλλωπιστικών φυτών σε ένα παρτέρι στον αυλείο χώρο. Οι μαθητές καθάρισαν , έσκαψαν, πότισαν , φύτεψαν, γέλασαν και γενικά διασκέδασαν όλη τη διαδικασία. Μάλιστα η ιδέα του εθελοντισμού άρεσε σε όλα τα παιδιά του σχολείου που πρότειναν να επαναλαμβάνεται η εθελοντική φύτευση και τα επόμενα σχολικά έτη ίσως και σε μεγαλύτερα παρτέρια που είναι διαθέσιμα μέσα και έξω από το δημοτικό σχολείο.

Πριν την έναρξη των διακοπών του Πάσχα οι μαθητές σκέφτηκαν να προβούν σε ακόμη μία εθελοντική δράση. Προθυμοποιήθηκαν να διακοσμήσουν λαμπάδες και να τις προσφέρουν Κέντρο Ανοικτής Προστασίας Ηλικιωμένων στο δημοτικό διαμέρισμα του Αγίου Παύλου.

Η κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού, τύπου φιδάκι με ζάρια και πιόνια, από τους μαθητές ήταν μια ακόμη δράση συνεργασίας , αλληλεγγύης και παράλληλης ψυχαγωγίας. Οι μαθητές προχωρούσαν μπροστά εάν απαντούσαν σωστά σε ερωτήσεις για σωστές συμπεριφορές και πήγαιναν πίσω εάν απαντούσαν λανθασμένα. Μετά από αρκετή ενασχόληση με το συγκεκριμένο επιτραπέζιο παιχνίδι οι μαθητές κατανόησαν και υιοθέτησαν σωστές συμπεριφορές και αντίστοιχα σταμάτησαν να παρουσιάζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές. Το συγκεκριμένο παιχνίδι διαμοιράστηκε και σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων με σκοπό να επιβραβευτούν οι μικρότεροι και να θυμηθούν οι μεγαλύτεροι συμπεριφορές επιθυμητές και μη επιθυμητές.

Φάση 3η: Αξιολόγηση των δράσεων (Απρίλιος- Ιούνιος)

Η αξιολόγηση του Προ.Θε.Συ. πραγματοποιήθηκε μέσω μικτής μεθοδολογίας (Mixed-Methods Approach), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα:

Ποσοτικά Δεδομένα (Εξακρίβωση Επιτυχίας)

Η συχνότητα καταγραφής περιστατικών βίας (που απαιτούσαν παρέμβαση εκπαιδευτικού ή καταγραφή στο ημερολόγιο) παρουσίασε σαφή φθίνουσα πορεία κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Πίνακας Καταγραφής Baseline Δεδομένων (Ιανουάριος – Φερουάριος 2025)

Ημερομηνία/Εβδομάδα	Ώρα/Δραστηριότητα	Χώρος	Τύπος συμπεριφοράς	Συχνότητα
Εβδομάδα πρώτη 20-24/1	διάλειμμα	προαύλιο	Σπρωξίματα	2
Εβδομάδα δεύτερη 27-31/1	μάθημα	τάξη	Λεκτική αντιπαράθεση	1
Εβδομάδα τρίτη 3-7/2	μάθημα	τάξη	Άρνηση συνεργασίας σε ομάδες	2
Εβδομάδα τέταρτη 10-14/2	διάλειμμα	διάδρομοι	Σύνθετο περιστατικό (λεκτική και σωματική βία)	1

Σύνοψη Δεδομένων Baseline (Ιανουάριος- Φεβρουάριος 2025)

- Συνολικά περιστατικά: 6 καταγραφές στο ημερολόγιο σχολικής ζωής.
- Επικρατέστερος χώρος: Ίσος αριθμός περιστατικών εντός και εκτός τάξης
- Επικρατέστερη συμπεριφορά: Σπρωξίματα και άρνηση συνεργασίας σε ομάδες.

Πίνακας Καταγραφής Baseline Δεδομένων (Μάιος - Ιούνιος 2025)

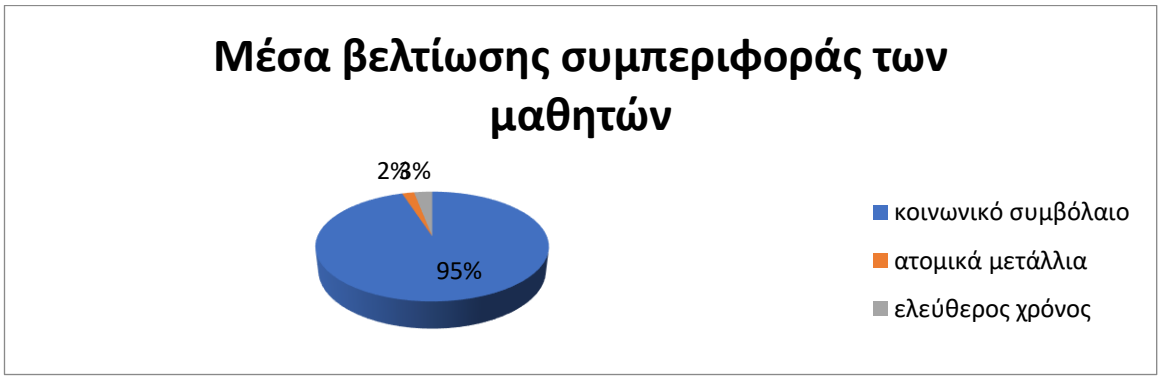
Ημερομηνία/Εβδομάδα	Ώρα/Δραστηριότητα	Χώρος	Τύπος συμπεριφοράς	Συχνότητα
Εβδομάδα πρώτη 19-23/5	διάλειμμα	προαύλιο	Σπρωξίματα	0
Εβδομάδα δεύτερη 26-30/5	μάθημα	τάξη	Λεκτική αντιπαράθεση	0
Εβδομάδα τρίτη 2-6/6	μάθημα	τάξη	Άρνηση συνεργασίας σε ομάδες	0
Εβδομάδα τέταρτη 9-13/6	διάλειμμα	διάδρομοι	Σύνθετο περιστατικό (λεκτική και σωματική βία)	0

Σύνοψη Δεδομένων Baseline (Μάιος – Ιούνιος 2025)

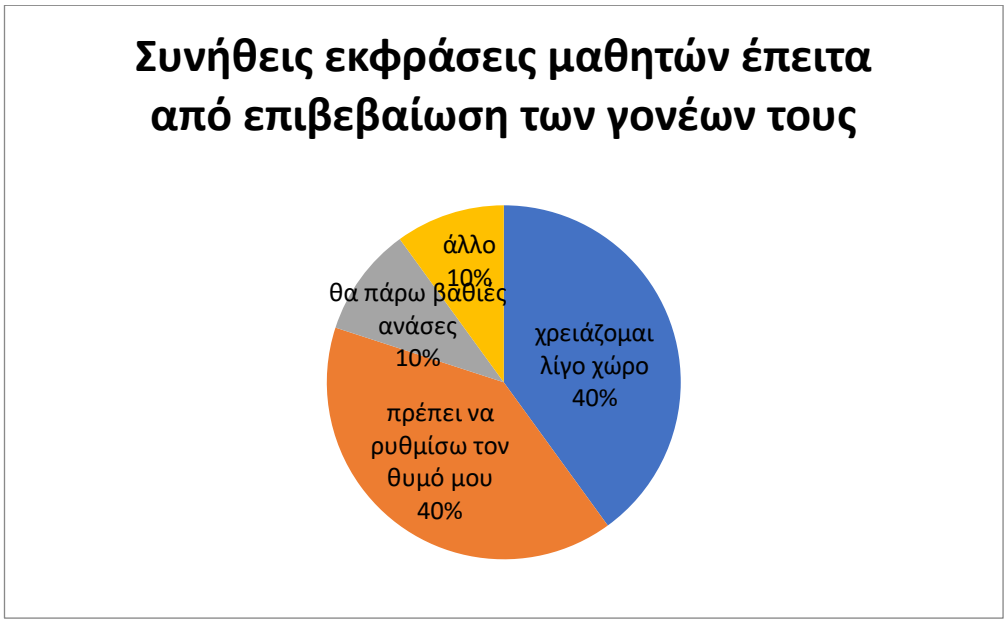
- Συνολικά περιστατικά: 0 καταγραφές στο ημερολόγιο σχολικής ζωής.

Ποιοτικά Δεδομένα (Ανατροφοδότηση Συναδέλφων και Γονέων)

• Ερωτηματολόγια Εκπαιδευτικών: Οι ανώνυμες απαντήσεις έδειξαν ότι το 95% των εκπαιδευτικών παρατήρησε σημαντική βελτίωση στο κλίμα της τάξης και αύξηση του χρόνου διδασκαλίας. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στο «Κοινωνικό Συμβόλαιο» ως το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για τη διαχείριση της τάξης.



• Συναντήσεις Γονέων: Οι τακτικές ενημερώσεις προς τους γονείς είχαν ως αποτέλεσμα την αυξημένη συνεργασία. Πολλοί γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούσαν τις "λέξεις-κλειδιά" του Προ.Θε.Συ. (π.χ. "χρειάζομαι λίγο χώρο," "πρέπει να ρυθμίσω τον θυμό μου") και στο σπίτι.



Ενότητα 6ηΠροτάσεις για το μέλλον

Η επιτυχής εφαρμογή του Προ.Θε.Συ. θέτει τη βάση για περαιτέρω εμπλουτισμό και επεκτασιμότητα του προγράμματος στα επόμενα σχολικά έτη. Οι προτάσεις για το μέλλον εστιάζουν στην ενίσχυση της

διαθεματικής συνεργασίας, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τη διεύρυνση των εθελοντικών δράσεων.

Ενίσχυση της Διαθεματικότητας: Συνεργασία Ειδικοτήτων

Η συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Θεατρολόγοι, Μουσικοί, Εικαστικοί, Πληροφορικοί) μπορεί να ενσωματώσει τις αρχές του Προ.Θε.Συ. σε δημιουργικές μορφές έκφρασης που ενισχύουν την ΚΣΑ:

• Θεατρικό Παιχνίδι και Δρώμενα: Ο θεατρολόγος μπορεί να αναλάβει την αναπαράσταση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, επιτρέποντας στους μαθητές να "φορέσουν" ρόλους θύματος, θύτη και παρατηρητή. Αυτό ενισχύει την ενσυναίσθηση και διδάσκει ρητά πρακτικές παρέμβασης (π.χ. πώς να ζητήσεις βοήθεια ή να υπερασπιστείς έναν συμμαθητή).

• Μουσική και Ρυθμός: Ο μουσικός μπορεί να συνθέσει τραγούδια με στίχους που αφορούν την ειρηνική συνύπαρξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η δημόσια εκτέλεση αυτών των έργων μετατρέπει τη θετική συμπεριφορά σε πολιτιστικό στοιχείο του σχολείου, ενισχύοντας τη συλλογική ταυτότητα.

• Εικαστικά και Συμβολισμός: Ο εικαστικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές στη δημιουργία έργων τέχνης που απεικονίζουν αφηρημένες έννοιες όπως η "Ειρήνη", η "Αλληλοβοήθεια" και η "Συνεργασία". Η έκθεση αυτών των έργων σε δημόσιο κτίριο ενδυναμώνει τη σύνδεση σχολείου-κοινότητας.

• Πληροφορική: Ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κουίζ ερωτήσεων, παιχνίδια επιβράβευσης και συλλογής πόντων μέσα από διάφορες εφαρμογές μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι μαθητές θα έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον και μέσα από την ενασχόλησή τους με παιγνιώδεις δραστηριότητες θα υιοθετούσαν με ευκολία τις επιθυμητές συμπεριφορές. Χωρισμένοι σε ομάδες ή ατομικά θα καλούνταν να παίξουν παιχνίδια πολλαπλών ερωτήσεων, σωστού-λάθους σε εβδομαδιαία συχνότητα και στο τέλος του κάθε τριμήνου θα αθροίζονταν οι πόντοι επιβράβευσης και θα κέρδιζαν ένα μετάλλιο.Η χρήση της "παιγνιοποίησης" (Gamification) σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν κομβική. Εφαρμογές όπως το ClassDojo ή η δημιουργία ψηφιακών "κουίζ συμπεριφοράς" (π.χ. μέσω του Kahoot! ή Quizziz) θα επέτρεπαν την άμεση και πολλαπλή ανατροφοδότηση, κάτι που λείπει από τα παραδοσιακά μέσα. Η ψηφιακή καταγραφή πόντων και επιβραβεύσεων θα καθιστούσε το σύστημα πιο διαφανές, δίκαιο και εξαιρετικά ελκυστικό για τους μαθητές, μετατρέποντας την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων σε μια συνεχή, ομαδική πρόκληση. Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την αποτελεσματικότερη συλλογή και ανάλυση δεδομένων (π.χ. ψηφιακά ημερολόγια παρακολούθησης), επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τα μοτίβα των προβληματικών συμπεριφορών με ακρίβεια και να εφαρμόζουν εξατομικευμένες παρεμβάσεις (Tier 2/3) άμεσα και τεκμηριωμένα.

Διεύρυνση της Συνεργασίας με την Τοπική Κοινωνία και τον Εθελοντισμό

Ο εθελοντισμός πρέπει να μετατραπεί από μεμονωμένες πράξεις σε δομημένο ετήσιο πρόγραμμα που ενισχύει το αίσθημα της ατομικής ευθύνης και της Κοινωνικής Επίγνωσης (Εξωσύστημα):

• Δενδροφύτευση/Καθαρισμός: Δράσεις μεγαλύτερης κλίμακας (π.χ. δενδροφύτευση στην ευρύτερη περιοχή του Αγίου Παύλου, καθαρισμός δημόσιου χώρου) απαιτούν μεγαλύτερη οργάνωση και ανάληψη ευθύνης, καλλιεργώντας τη σύνδεση με το περιβάλλον.

• Διαγενεακή Μάθηση: Η συνέχιση της προσφοράς σε ΚΑΠΗ ή η ανάληψη δράσεων με άλλες ομάδες (π.χ. επισκέψεις σε νηπιαγωγεία για την παρουσίαση του Προ.Θε.Συ.) ενισχύει τη διαγενεακή αλληλεγγύη και δίνει στους μαθητές τον ρόλο του "μέντορα".

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Brankovic, L. (2024). Το ξενοδοχείο των συναισθημάτων. Αθήνα: Εκδόσεις Διόπτρα.

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

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. Review of Educational Research, 71(1), 1–27.

Διέλα, Κ. (2023). Bullying στοκοπάδι. Αθήνα: Εκδόσεις Book Project.

Doerrfeld, C. (2018). Το κουνελάκι άκουγε. Αθήνα: Εκδόσεις Διόπτρα.

Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα: Εκδόσεις Αρσενίδης.

Norton, M. (2007). 365 τρόποι να αλλάξεις τον κόσμο. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Rauf, A., &Bakar, K. A. (2019). Effects of play on the social development of preschool children. Open Journal of Social Sciences, 7(12), 160–166.

Η δύναμη του μαζί: καινοτόμες πρακτικές για τη διαχείριση και πρόληψη συγκρούσεων

Κωνσταντίνα Κυριακοπούλου
MA, MSc Κοινωνική Λειτουργός, πολιτισμική διαμεσολαβήτρια
Μαριάνθη Λουμάκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc
Ελένη Μητσόβα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 ,MSc Ειδική Αγωγή και MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Η σχολική κοινότητα, ως χώρος μάθησης και κοινωνικοποίησης, αποτελεί το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας επικοινωνίας και επίλυσης διαφορών. Οι σχολικές συγκρούσεις μπορούν να μετατραπούν σε μαθησιακές ευκαιρίες όταν αντιμετωπίζονται συστηματικά και παιδαγωγικά. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μετάβαση "από τη σύγκρουση στη συνύπαρξη" διερευνώντας καινοτόμες πρακτικές διαχείρισης και πρόληψης στο δημοτικό σχολείο. Στόχος είναι η παρουσίαση παιδαγωγικών προσεγγίσεων οι οποίες ενισχύουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και προάγουν ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας. Διερευνώνται πρακτικές που βασίζονται στη διαμεσολάβηση συνομηλίκων στη βιωματική μάθηση και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού λειτουργού ως διαμεσολαβητή και εμψυχωτή. Τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών υποδεικνύον ότι η καλλιέργεια κουλτούρας διαλόγου και συνεργασίας μειώνει την ένταση και τη συχνότητα των συγκρούσεων ενώ παράλληλα ενισχύει την ενσυναίσθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Συμπερασματικά, " η δύναμη του μαζί" συνιστά θεμέλιο λίθο για ένα σχολείο συμπερίληψης, ειρηνικής συνύπαρξης και σεβασμού, ικανό να διαμορφώσει ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες.

Λέξεις Κλειδιά: συνύπαρξη, διαχείριση συγκρούσεων, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση.

Εισαγωγή

Η σχολική κοινότητα αποτελεί έναν πολυδιάστατο χώρο μάθησης, κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης προσωπικοτήτων όπου οι μαθητές/τριες δεν αναπτύσσουν μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες απαραίτητες για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία (Δοίκου-Αυλίδου, 2018). Η έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στο σύγχρονο σχολείο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, και έχει αποκτήσει σημαντική θέση στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια (Καραγιάννη, 2019).

Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών αποτελούν αναμενόμενη πλευρά της σχολικής ζωής και πηγάζουν από τη διαφορετικότητα των εμπειριών, των αναγκών και των τρόπων έκφρασης των παιδιών. Αν και συχνά θεωρούνται πρόβλημα, οι συγκρούσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως μαθησιακά ερεθίσματα

όταν αντιμετωπίζονται με στοχευμένες πρακτικές που ενισχύουν την επικοινωνία, την κατανόηση και το διάλογο μέσα στην τάξη (Hatzichristou & Lianos, 2016).

Η ύπαρξη συγκρούσεων δεν αποτελεί από μόνη της αρνητικό φαινόμενο· η παιδαγωγική τους αξιοποίηση μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να διαχειρίζονται διαφορές με σεβασμό και υπευθυνότητα. Στο ελληνικό πλαίσιο, προγράμματα ΚΣΜ έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της συνολικής μάθησης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ενσωματώνοντας θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές δραστηριότητες με στόχο τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Χατζηχρήστου κ.ά., 2010).

Η παρούσα εργασία διερευνά σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση και πρόληψη συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο, με κύριο στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού, συνεργασίας και δημοκρατικού διαλόγου. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση ως βασικό πυλώνα ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών, στη σημασία της διαμεσολάβησης συνομηλίκων ως μέσο ειρηνικής επίλυσης διαφορών, καθώς και στη συμβολή της βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης στην ενίσχυση της μαθητικής αυτενέργειας. Επιπλέον, αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού λειτουργού ως διαμεσολαβητών και φορέων παιδαγωγικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, που διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο όπου κυριαρχεί η ειρηνική συνύπαρξη και η συλλογική ευθύνη.

Η έννοια της σύγκρουσης στη σχολική κοινότητα

Η σύγκρουση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα αντιλαμβάνονται ασυμβατότητα στα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις ανάγκες ή τους στόχους τους . Στο σχολικό πλαίσιο, οι συγκρούσεις εκδηλώνονται με διαφορετικές μορφές και εντάσεις, όπως λεκτικές αντιπαραθέσεις, ανταγωνισμούς κατά τη συνεργασία, συγκρούσεις ρόλων, παρεξηγήσεις, κοινωνικούς αποκλεισμούς ή ακόμη και εκδηλώσεις εκφοβισμού. Οι μορφές αυτές δεν αποτελούν απαραίτητα ενδείξεις δυσλειτουργίας, αλλά αντανακλούν την ποικιλία των εμπειριών, των προσωπικοτήτων και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων που συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (Αγραφιώτη, 2018).

Παρά τη συχνή αντιμετώπισή τους ως προβλημάτων που απαιτούν άμεσες και αυστηρές παρεμβάσεις, οι συγκρούσεις θεωρούνται από τη βιβλιογραφία φυσιολογικό στοιχείο της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η παιδαγωγική τους αξία αναδεικνύεται όταν μετατρέπονται σε ευκαιρίες μάθησης και όχι σε περιστατικά προς απλή καταστολή. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων προϋποθέτει την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, επικοινωνίας, υπευθυνότητας και συνεργατικότητας, δεξιότητες οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Μέσα από στοχευμένες πρακτικές, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να κατανοούν την οπτική του άλλου και να εντοπίζουν εναλλακτικές λύσεις που προάγουν την αρμονική συνύπαρξη.

Από την τιμωρία στην ενδυνάμωση

Η μετάβαση από την τιμωρητική πειθαρχία στην ενδυναμωτική προσέγγιση αποτελεί κεντρικό ζήτημα της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Τα παραδοσιακά πειθαρχικά μοντέλα, τα οποία δίνουν έμφαση στην επιβολή ποινών και στην αυστηρή συμμόρφωση, στηρίζονται στην υπόθεση ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να εξαλειφθεί μέσω εξωτερικού ελέγχου και καταστολής. Ωστόσο, πλήθος ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι τέτοιες πρακτικές συχνά επιδεινώνουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού–μαθητή, ενισχύουν αντιδραστικές συμπεριφορές και απομακρύνουν τους μαθητές από τη μαθησιακή διαδικασία. Η επικέντρωση στην ποινή δεν προάγει την εσωτερική κατανόηση των

κοινωνικών κανόνων ούτε συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας (Σακκά, 2020).

Αντίθετα, τα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα, αντλώντας από την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, τις συνεργατικές πρακτικές και την αποκαταστατική προσέγγιση, προτείνουν μια ολιστική αντίληψη της σχολικής συμπεριφοράς. Κεντρικός άξονας των προσεγγίσεων αυτών είναι η κατανόηση των βαθύτερων αναγκών και κινήτρων που υποκινούν τις πράξεις των μαθητών. Η έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τον αντίκτυπο των επιλογών τους, να αναλαμβάνουν ευθύνη και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αποκατάστασης των σχέσεων και επίλυσης των συγκρούσεων. Παράλληλα, καλλιεργείται μια κουλτούρα αλληλοϋποστήριξης, διαλόγου και σεβασμού, η οποία ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και προάγει την κοινωνική συνοχή (Καράμπαλη, 2022). Η προσέγγιση αυτή ταυτίζεται με τις αρχές της «Αποκαταστατικής Δικαιοσύνης» (Restorative Justice) του Zehr (2015), όπου ο στόχος δεν είναι η ποινή, αλλά η αποκατάσταση του «τραύματος» στις σχέσεις της κοινότητας.

Η υιοθέτηση ενδυναμωτικών πρακτικών συνιστά προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού και δημοκρατικού σχολείου. Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί αναστοχασμό, συνεργασία και συστηματική αλλαγή νοοτροπιών, αναδεικνύοντας τη σύγκρουση όχι ως απειλή, αλλά ως ευκαιρία μάθησης και μετασχηματισμού (Κακανά, 2016).Ο Wachtel (2016) υπογραμμίζει ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων δημιουργεί ένα κοινωνικό κεφάλαιο που αποτρέπει την υποτροπή σε συγκρουσιακές συμπεριφορές.

Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση και Διαχείριση Συγκρούσεων

Η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) συνιστά ένα ολοκληρωμένο, ερευνητικά θεμελιωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κρίσιμων για την ολόπλευρη εξέλιξη των μαθητών και την οικοδόμηση λειτουργικών σχολικών κοινοτήτων. Βασίζεται σε πέντε πυρηνικούς άξονες: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και δημιουργία θετικών σχέσεις. Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως παράπλευρη διάσταση της γνωστικής μάθησης, αλλά ως αλληλένδετο στοιχείο της σχολικής επίδοσης, της ευημερίας και της κοινωνικής προσαρμογής. Μέσα από οργανωμένα προγράμματα, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές τους καταστάσεις, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προκλήσεις και να επιλέγουν συμπεριφορές που ενισχύουν τη συνεργασία και τον σεβασμό (Ματσαγγούρας, 2015).Η συστηματική καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων βασίζεται στο πλαίσιο του CASEL (2020), το οποίο ορίζει την αυτορρύθμιση και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων ως θεμέλια της σχολικής επιτυχίας. Η ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της πρόληψης.

Η συμβολή της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στη διαχείριση και πρόληψη των συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης επιτρέπει στα παιδιά να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, μειώνοντας την πιθανότητα παρερμηνειών που συχνά οδηγούν σε εντάσεις. Παράλληλα, η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων οικοδομούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, το οποίο λειτουργεί αποτρεπτικά απέναντι σε συγκρουσιακές συμπεριφορές. Οι πρακτικές συνεργατικής μάθησης ενισχύουν την ικανότητα διαπραγμάτευσης, τη συλλογική επίλυση προβλημάτων και την οικοδόμηση μιας κοινής ταυτότητας, στοιχεία που συμβάλλουν στη μείωση των εντάσεων και στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας.

Επιπλέον, η αυτορρύθμιση αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την αποτελεσματική διαχείριση έντονων συναισθημάτων, όπως ο θυμός ή η ματαίωση, τα οποία συχνά εξελίσσονται σε συγκρούσεις όταν δεν αντιμετωπίζονται έγκαιρα και συνειδητά. Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα ολοκληρωμένων προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, καταγράφοντας μείωση περιστατικών επιθετικότητας, βελτίωση της σχολικής συμπεριφοράς και ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της συνεργατικότητας. Συνεπώς, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση λειτουργεί ως θεμελιώδης στρατηγική για την προαγωγή ενός συμπεριληπτικού, δημοκρατικού και ειρηνικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι συγκρούσεις δεν αντιμετωπίζονται ως απειλές, αλλά ως ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Διαμεσολάβηση συνομηλίκων

Η σχολική διαμεσολάβηση «είναι μία μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης, η οποία εφαρμόζεται εντός του σχολείου και αποτελεί μία πρακτική ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων**.** Αποσκοπεί στην επανόρθωση της ζημίας και την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και της σχολικής κοινότητας (Θάνος, 2025, σελ.111)». Σύμφωνα με την Cremin (2007), η διαμεσολάβηση δεν είναι απλώς μια τεχνική, αλλά μια «δημοκρατική παιδαγωγική» που μεταμορφώνει την κουλτούρα του σχολείου. Ως δομημένη πρακτική βασίζεται στις αρχές της εχεμύθειας, του σεβασμού, της ουδετερότητας και της ισότητας. Γίνεται αντιληπτό ότι η σχολική διαμεσολάβηση εστιάζοντας στην πράξη και όχι στο άτομο πρόκλησης της βίας, συντελεί στην ύπαρξη επανορθωτικής δικαιοσύνης αποτρέποντας κατά αυτό τον τρόπο τις πειθαρχικές ποινές και το στιγματισμό του ατόμου (Θάνος, 2025).

Συνοπτικά, η σχολική διαμεσολάβηση μετατοπίζει τη διαχείριση των συγκρούσεων από την τιμωρητική λογική στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών ως ενεργών υποκειμένων και συμβάλλει στην πρόληψη επαναλαμβανόμενων συγκρούσεων και στη μείωση πειθαρχικών μέτρων (Cowie & Sharp, 1996). Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων αποτελεί μια από τις πιο δυναμικά αναπτυσσόμενες παιδαγωγικές πρακτικές στο πεδίο της ειρηνικής διαχείρισης συγκρούσεων. Πρόκειται για μια δομημένη διαδικασία κατά την οποία μαθητές εκπαιδεύονται ειδικά ώστε να λειτουργούν ως ουδέτεροι διαμεσολαβητές για συνομηλίκους τους που βρίσκονται σε σύγκρουση. Η βασική αρχή της πρακτικής έγκειται στη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου όπου οι εμπλεκόμενοι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, να ακούσουν ενεργητικά ο ένας τον άλλο και να οδηγηθούν, με τη βοήθεια του διαμεσολαβητή, σε μια αμοιβαία αποδεκτή λύση. Η έμφαση δεν δίνεται στην “επίλυση” εκ μέρους του ενήλικα, αλλά στη διαδικασία κατανόησης και συνεργατικής αναζήτησης λύσεων.

Η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης έχει αποδειχθεί ότι αναπτύσσει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η υπεύθυνη επικοινωνία. Ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν ότι μπορούν να επιλύουν τα προβλήματά τους ειρηνικά. Προάγει τη συναισθηματική ωριμότητα και την ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων (Goleman, 1995). Μειώνει την επιθετική συμπεριφορά και ενισχύει τις θετικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Jones, 2004).

Η εφαρμογή της διαμεσολάβησης συνομηλίκων στο δημοτικό σχολείο συνδέεται με σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη. Πρώτον, ενισχύει την αίσθηση ευθύνης και λογοδοσίας των μαθητών, καθώς τους εμπλέκει ενεργά στη διαχείριση ζητημάτων της σχολικής καθημερινότητας. Η ανάληψη ρόλου διαμεσολαβητή καλλιεργεί δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική επικοινωνία, η ανοικτή σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες που έχουν αναγνωριστεί ως κρίσιμες για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Δεύτερον, η διαδικασία προάγει την αυτοεκτίμηση και

την αυτενέργεια τόσο των διαμεσολαβητών όσο και των μαθητών που συμμετέχουν στη διαδικασία, μειώνοντας την εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό ως αποκλειστική αρχή λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, η διαμεσολάβηση συνομηλίκων συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία που ενσωματώνουν σταθερά προγράμματα διαμεσολάβησης καταγράφουν μείωση λεκτικών και σωματικών συγκρούσεων, ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και προαγωγή μιας κουλτούρας συνεργασίας και ισοτιμίας. Η διαδικασία λειτουργεί επίσης προληπτικά, καθώς η ύπαρξη ενός δομημένου μηχανισμού ειρηνικής διαχείρισης ενθαρρύνει πιο δημοκρατικές πρακτικές επικοινωνίας και μειώνει την πιθανότητα κλιμάκωσης εντάσεων. Οι **Johnson & Johnson (1996)** επισημαίνουν ότι η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη διαχείριση των διαφορών τους ενισχύει την αυτενέργεια και μειώνει την εξάρτηση από την αυστηρή πειθαρχία των ενηλίκων. Συνολικά, η διαμεσολάβηση συνομηλίκων αποτελεί ένα καινοτόμο και αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, προάγει τη σχολική δημοκρατία και συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού και ειρηνικού σχολικού περιβάλλοντος (Deutsch, 1973)..

Ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του Δημοτικού, η εκπαίδευση στη διαμεσολάβηση λειτουργεί προληπτικά, θέτοντας τις βάσεις για υγιείς κοινωνικές συμπεριφορές σε βάθος χρόνου. Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα σχολεία που εφαρμόζουν συστηματικά προγράμματα διαμεσολάβησης παρουσιάζουν λιγότερα περιστατικά βίας και υψηλότερα επίπεδα μαθητικής εμπλοκής (Burrell et al., 2003).

Βιωματική μάθηση και συμμετοχική λήψη αποφάσεων

Η βιωματική μάθηση αποτελεί μια από τις πλέον αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της ικανότητας ειρηνικής διαχείρισης συγκρούσεων. Η βασική της αρχή έγκειται στη μάθηση μέσα από άμεση εμπλοκή, ενεργό συμμετοχή και αναστοχασμό πάνω σε πραγματικές ή προσομοιωμένες εμπειρίες. Στο σχολικό περιβάλλον, η μέθοδος αυτή επιτρέπει στους μαθητές να διερευνούν σενάρια σύγκρουσης, να υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους και να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των επιλογών και συμπεριφορών τους. Μέσω δραστηριοτήτων όπως οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια ρόλων και οι ομαδικές προκλήσεις συνεργασίας, οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών που οδηγούν σε συγκρούσεις και εξασκούνται σε στρατηγικές επίλυσής τους.

Κεντρικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης είναι ο αναστοχασμός, ο οποίος επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν τις εμπειρίες με τις προσωπικές τους στάσεις και μελλοντικές πρακτικές. Κατά αυτόν τον τρόπο, η μάθηση δεν περιορίζεται σε θεωρητικές γνώσεις, αλλά μετατρέπεται σε εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης και ενίσχυσης της ενσυναίσθησης. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος όπου οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης και όχι ως αποτυχίες ή καταστάσεις που πρέπει απλώς να τιμωρηθούν. Παράλληλα με τη βιωματική μάθηση, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την οικοδόμηση δημοκρατικών και συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κανόνων, στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων ή στην ανάπτυξη δράσεων που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, ενισχύονται η αυτονομία, η υπευθυνότητα και η αίσθηση του ανήκειν. Μέσα από διαδικασίες όπως οι μαθητικές συνελεύσεις, οι κύκλοι συζήτησης και οι συμμετοχικές ομάδες έργου, οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διαβούλευση, την επιχειρηματολογία και τη συνεργατική λήψη αποφάσεων.

Η πρακτική αυτή μειώνει σημαντικά τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι κανόνες δεν επιβάλλονται αυθαίρετα από τους ενήλικες, αλλά αποτελούν προϊόν κοινής συμφωνίας. Η συλλογική αυτή διαδικασία ενισχύει τον αμοιβαίο σεβασμό, αναπτύσσει

δημοκρατικές δεξιότητες και προάγει την υπευθυνότητα απέναντι στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι η φωνή τους έχει πραγματικό αντίκτυπο, ενισχύεται η δέσμευσή τους στη συμμόρφωση με τους κοινούς κανόνες και μειώνεται η ανάγκη για πειθαρχικές παρεμβάσεις. Συνολικά, η σύνδεση της βιωματικής μάθησης με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων συνιστά μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική στρατηγική που ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα, καλλιεργεί κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός σχολείου όπου η συνεργασία και η ειρηνική συνύπαρξη αποτελούν βασικούς άξονες της καθημερινότητας (Χατζηχρήστου, 2019).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού λειτουργού στη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο

Ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός λειτουργός αποτελούν δύο θεμελιώδεις επαγγελματικές κατηγορίες που διαμορφώνουν τις συνθήκες για ένα ασφαλές, δημοκρατικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον. Η συμβολή τους ξεπερνά την απλή αντιμετώπιση ατομικών περιστατικών και εκτείνεται στη συστηματική οικοδόμηση μιας κουλτούρας πρόληψης, συνεργασίας και ενδυνάμωσης των μαθητών. Στο σύγχρονο σχολείο, όπου η πολυπλοκότητα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών αυξάνεται, η συμπληρωματικότητα των δύο ρόλων καθίσταται ουσιαστική προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρωταρχικός φορέας διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης. Η καθημερινή του επαφή με τους μαθητές του επιτρέπει να λειτουργεί όχι μόνο ως γνωστικός καθοδηγητής, αλλά και ως πρότυπο θετικής επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και δημοκρατικής συμπεριφοράς. Μέσα από τη στάση, τον λόγο και τις διδακτικές του πρακτικές, ο εκπαιδευτικός προάγει την ενεργητική ακρόαση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Η ικανότητά του να ενθαρρύνει τη συμπερίληψη και να δημιουργεί συνθήκες που ενισχύουν τη συμμετοχή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την πρόληψη και τον παιδαγωγικό χειρισμό των συγκρούσεων. Επιπλέον, η ενσωμάτωση αρχών μη βίαιης επικοινωνίας και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην καθημερινή διδακτική πράξη επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και ενσυναίσθησης, μειώνοντας την πιθανότητα κλιμάκωσης των εντάσεων (Ζαφειρόπουλος, 2020).

Παράλληλα, ο κοινωνικός λειτουργός στο σχολικό πλαίσιο διαθέτει εξειδικευμένη κατάρτιση στην αξιολόγηση και υποστήριξη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών. Η συμβολή του εντοπίζεται τόσο στον προληπτικό προσανατολισμό όσο και στη διαχείριση σύνθετων περιπτώσεων που σχετίζονται με συγκρούσεις, οικογενειακές δυσκολίες, κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες ή φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Μέσω ατομικών και ομαδικών παρεμβάσεων, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ένταξη του μαθητή, να ανακουφίσει πηγές άγχους και να υποστηρίξει την ανάπτυξη υγιών σχέσεων. Εξίσου σημαντική είναι η διαμεσολαβητική του λειτουργία, καθώς γεφυρώνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας. Η διεπιστημονική του ματιά επιτρέπει την κατανόηση των συγκρούσεων ως φαινόμενα που συχνά αντικατοπτρίζουν πολυεπίπεδες κοινωνικές και συναισθηματικές επιδράσεις.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και κοινωνικού λειτουργού συνιστά κρίσιμη διάσταση της αποτελεσματικής σχολικής διαχείρισης συγκρούσεων. Μέσα από τον συστηματικό συντονισμό, την ανταλλαγή γνώσεων και την από κοινού χάραξη παρεμβατικών στρατηγικών, οι δύο επαγγελματίες μπορούν να αναπτύξουν ολιστικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Τέτοιες δράσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ομάδες ενδυνάμωσης, εκπαιδευτικά εργαστήρια κοινωνικών δεξιοτήτων, παρεμβάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και

ενημερωτικές συναντήσεις με γονείς για την ενίσχυση της γονεϊκότητας και τη βελτίωση της συνεργασίας με το σχολείο. Η από κοινού ανάπτυξη πρωτοκόλλων διαχείρισης κρίσεων, συμμετοχικών σχολικών κανόνων και πρακτικών αποκαταστατικής δικαιοσύνης συμβάλλει στην ενσωμάτωση μιας κουλτούρας πρόληψης, η οποία μειώνει την εμφάνιση σοβαρών επεισοδίων και ενισχύει τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Συνολικά, ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός λειτουργός, μέσα από τη συμπληρωματική τους δράση, συμβάλλουν καθοριστικά στην οικοδόμηση ενός σχολείου που προάγει την ένταξη, την ασφάλεια και την ψυχοκοινωνική ευημερία. Η συντονισμένη τους συνεργασία δεν περιορίζει απλώς τις συγκρούσεις, αλλά δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα σχολικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την προσωπική ανάπτυξη, τη δημοκρατική συμμετοχή και την ειρηνική συνύπαρξη.

Σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προσεγγίσεις στη διαχείριση και πρόληψη συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη κοινωνική πολυπλοκότητα, πολιτισμική ποικιλομορφία και έντονες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική ζωή και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η διαχείριση και η πρόληψη συγκρούσεων δεν αποτελούν απλώς τεχνικές αντιμετώπισης περιστατικών, αλλά κρίσιμες παιδαγωγικές και κοινωνικές διεργασίες που συνδέονται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ενταξιακής κουλτούρας. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις εστιάζουν στην ενίσχυση της πρόληψης, στην ενδυνάμωση των μαθητών και στη θεμελίωση δημοκρατικών, συμμετοχικών πρακτικών που υποστηρίζουν την ειρηνική συνύπαρξη.

Κεντρική θέση στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές κατέχει η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση (SEL), η οποία έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές βελτίωσης του σχολικού κλίματος και μείωσης συγκρουσιακών συμπεριφορών. Μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης, διαχείρισης συναισθημάτων και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, τα προγράμματα SEL επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να επιλύουν προβλήματα με συνεργατικό τρόπο και να συνδιαμορφώνουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες. Πλήθος ερευνητικών μελετών τεκμηριώνει ότι η συστηματική εφαρμογή κοινωνικοσυναισθηματικών παρεμβάσεων οδηγεί σε σημαντική μείωση της επιθετικότητας, αύξηση της σχολικής συμμετοχής και βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς και σε ενδυνάμωση της μαθητικής αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής συνοχής.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται επίσης στη διαμεσολάβηση συνομηλίκων, μια πρακτική που μετατοπίζει το κέντρο βάρους της επίλυσης συγκρούσεων από τον εκπαιδευτικό στους ίδιους τους μαθητές. Μέσω ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων κατάρτισης, οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν ως ουδέτεροι διαμεσολαβητές, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ συνομηλίκων και προωθώντας ειρηνικές λύσεις. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, ενώ συμβάλλει στη δημιουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού και συμμετοχικού κλίματος. Μέσα από τη μαθητοκεντρική αυτή πρακτική, τα παιδιά γίνονται ενεργοί φορείς θετικών αλλαγών και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις διαφωνίες τους με τρόπο που προάγει τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό.

Σημαντικό εργαλείο στην πρόληψη συγκρούσεων αποτελεί και η βιωματική μάθηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε μαθησιακές δραστηριότητες που προσομοιώνουν πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις. Θεατρικό παιχνίδι, ρόλοι, συνεργατικές ασκήσεις και

αναστοχασμός επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοήσουν τις συνέπειες των πράξεών τους, να αναγνωρίσουν διαφορετικές οπτικές και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Η βιωματική προσέγγιση ενισχύει την κριτική σκέψη και μειώνει τα στερεότυπα, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια κοινωνικής ευαισθησίας και στην προώθηση ισότιμων σχέσεων. Παράλληλα, οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Μέσα από συμβούλια τάξης, συλλογικές συζητήσεις και δημοκρατικές διαδικασίες, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κανόνων και των πρακτικών της σχολικής ζωής. Η συμμετοχή αυτή ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, καλλιεργεί την υπευθυνότητα και οδηγεί σε μεγαλύτερη εσωτερίκευση των κανόνων, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις αποφάσεις ως προϊόν συνεργασίας και όχι επιβολής (Γκόγκος, 2021).

Αναπόσπαστη πτυχή των σύγχρονων προσεγγίσεων αποτελεί η διεπιστημονική συνεργασία. Η συντονισμένη δράση εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων και γονέων επιτρέπει την ολιστική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικούς, οικογενειακούς και ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθητική συμπεριφορά. Η διεπιστημονική συνεργασία ενισχύει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας και συμβάλλει στη δημιουργία ενός σταθερού δικτύου υποστήριξης που προλαμβάνει και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις. Σε συνδυασμό με τη διεπιστημονικότητα, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία της ενταξιακής σχολικής κουλτούρας. Η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν την ισοτιμία αποτελούν θεμέλια για ένα σχολείο που μειώνει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και σχολικού αποκλεισμού — παράγοντες που συχνά λειτουργούν ως αφετηρία συγκρούσεων.

Συνολικά, οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προσεγγίσεις στη διαχείριση και πρόληψη συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο προάγουν μια ολιστική, συμμετοχική και ενταξιακή θεώρηση της εκπαίδευσης. Επιδιώκουν την ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο η ειρηνική συνύπαρξη, η συνεργασία και η δημοκρατική κουλτούρα αποτελούν καθημερινή πράξη, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών.

Αποτελέσματα εφαρμογής και επιπτώσεις στη σχολική ζωή

Η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο έχει αποδειχθεί ότι επιφέρει σημαντικές και πολυεπίπεδες αλλαγές στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, η διαμεσολάβηση συνομηλίκων, η βιωματική εκπαίδευση και οι συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων συντελούν στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την ασφάλεια, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτών των πρακτικών είναι η ουσιαστική ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των συμμαθητών τους, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση και σεβασμό προς τις ανάγκες των άλλων, γεγονός που λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την εμφάνιση συγκρούσεων.

Επιπλέον, οι μαθητές αναπτύσσουν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες περιλαμβάνουν την ενεργητική ακρόαση, τη ρητή και μη επιθετική έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, καθώς και την ικανότητα συνεργατικής διαπραγμάτευσης. Οι δεξιότητες αυτές διευκολύνουν την επίλυση διαφορών χωρίς την άμεση παρέμβαση ενηλίκων, μειώνοντας τόσο τη συχνότητα όσο και την ένταση των συγκρούσεων. Η δημιουργία δομών όπως οι μαθητικές ομάδες διαμεσολάβησης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος όπου η υπευθυνότητα και η συλλογικότητα αποτελούν μέρος της καθημερινότητας.

Η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας επιφέρει θετικές επιπτώσεις και στον ευρύτερο ψυχοκοινωνικό τομέα. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, αποδεκτοί και ενδυναμωμένοι, αυξάνεται η σχολική τους δέσμευση, η συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες και η ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Έρευνες δείχνουν ότι ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση, βελτιώνει τη σχολική προσαρμογή και μειώνει τα φαινόμενα παραβατικότητας ή σχολικής αποχής. Η συναισθηματική ασφάλεια λειτουργεί ως θεμέλιο για τη συγκέντρωση, την οργάνωση της σκέψης και την αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών. Παράλληλα, οι καινοτόμες πρακτικές επηρεάζουν και τη συνολική κουλτούρα του σχολείου. Η ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και σεβασμού ενισχύει την εμπιστοσύνη στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Η συστηματική εφαρμογή αποκαταστατικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων οδηγεί στη σταδιακή μετατόπιση από μοντέλα πειθαρχίας που βασίζονται στον έλεγχο, προς μοντέλα που στηρίζονται στη συμμετοχή, τη συνυπευθυνότητα και την ενδυνάμωση (Κουτσογιάννης, 2018).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών διαχείρισης συγκρούσεων καταδεικνύουν ότι η επένδυση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και στην προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός σχολείου που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, συνεργασίας και ειρηνικής συνύπαρξης.

Η «δύναμη του μαζί» ως θεμέλιο συμπερίληψης

Η έννοια της «δύναμης του μαζί» συνιστά έναν θεμελιώδη άξονα για την προώθηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που λειτουργεί με όρους συμπερίληψης, συνεργασίας και ειρηνικής συνύπαρξης. Η συλλογικότητα δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική στρατηγική, αλλά θεμελιώδη αρχή που διαμορφώνει το πλαίσιο εντός του οποίου τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλληλεπιδρούν, συνδέονται και συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η απομόνωση, οι έντονες ανταγωνιστικές σχέσεις και οι ιεραρχικές δομές ενισχύουν την εμφάνιση συγκρούσεων, δημιουργούν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και περιορίζουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντιθέτως, η καλλιέργεια σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας προάγει ένα περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως πηγή πλούτου και η συλλογική συνύπαρξη αποτελεί καθημερινό βιωματικό στοιχείο. Αφορά πρωτίστως τους μαθητές, οι οποίοι, μέσω συνεργατικών πρακτικών, ομαδικών έργων, κύκλων συζήτησης και προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, αναπτύσσουν δεξιότητες ακρόασης, ενσυναίσθησης και αναγνώρισης των αναγκών των άλλων. Η συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν, μειώνει την ανασφάλεια και προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα. Η εμπειρία δείχνει ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι συνεισφορές τους έχουν αξία και η φωνή τους ακούγεται, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα και να επιλύουν συγκρούσεις με υπευθυνότητα και σεβασμό.

Ωστόσο, η «δύναμη του μαζί» δεν περιορίζεται στους μαθητές. Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που βασίζεται στη συνεργασία προϋποθέτει τη δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω συνεχούς επιμόρφωσης, ανταλλαγής καλών πρακτικών και αυτοαναστοχασμού, λειτουργούν ως ακρογωνιαίοι λίθοι στην προαγωγή συμπεριληπτικών και δημοκρατικών αξιών. Παράλληλα, η συμβολή των κοινωνικών λειτουργών, των διευθυντικών στελεχών και των γονέων είναι εξίσου κρίσιμη, καθώς η συνεργασία μεταξύ τους επιτρέπει τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης που ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών και προάγουν τη συνοχή της σχολικής κοινότητας.

Η συστηματική καλλιέργεια της συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολείου που υπερβαίνει την αμιγώς ακαδημαϊκή διάσταση, λειτουργώντας ως χώρος προώθησης κοινωνικής ισότητας, δημοκρατίας και

σεβασμού στη διαφορετικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπερίληψη δεν αποτελεί απλώς πολιτική ή κανονισμό, αλλά ενσωματώνεται ως καθημερινή πρακτική στη σχολική κουλτούρα. Κατά συνέπεια, η «δύναμη του μαζί» καθίσταται θεμέλιο για την ανάπτυξη μαθητών που θα εξελιχθούν σε υπεύθυνους, ενσυναισθητικούς και ενεργούς πολίτες, ικανούς να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας δίκαιης, συνεργατικής και δημοκρατικής.

Συμπεράσματα

Η διαχείριση και η πρόληψη των συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο αποτελούν μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία υπερβαίνει τα στενά όρια των παραδοσιακών πειθαρχικών προσεγγίσεων. Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα καταδεικνύει ότι η μετάβαση από το τιμωρητικό μοντέλο στην ενδυνάμωση των μαθητών δεν είναι απλώς μια επιλογή, αλλά μια αναγκαιότητα για ένα σχολείο συμπερίληψης.

Η αποτελεσματικότητα των καινοτόμων αυτών πρακτικών, όπως η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση (SEL), τεκμηριώνεται πλέον διεθνώς, αποδεικνύοντας ότι η συστηματική ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση και η αυτορρύθμιση οδηγεί σε θεαματική μείωση της επιθετικότητας και παράλληλη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Durlak et al., 2011). Μέσα από τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων και τις αποκαταστατικές πρακτικές, η σύγκρουση παύει να αποτελεί απειλή και μετατρέπεται σε «μαθησιακή ευκαιρία» και δημοκρατική παιδαγωγική που ενισχύει την αυτενέργεια των παιδιών (Cremin, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των ενηλίκων –εκπαιδευτικών και κοινωνικών λειτουργών– είναι καταλυτικός. Η μεταξύ τους συνεργασία, σε σύνδεση με την οικογένεια, δημιουργεί ένα συνεκτικό δίκτυο φροντίδας και πρόληψης που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

Συμπερασματικά, το «μαζί» αναδεικνύεται ως η πιο ουσιαστική δύναμη μετασχηματισμού. Η συλλογική δράση και η αλληλοϋποστήριξη αποτελούν τα θεμέλια για την καλλιέργεια υπεύθυνων και ενσυναισθητικών πολιτών. Ένα σχολείο που επενδύει στον διάλογο και τη συνεργασία παύει να είναι ένας απλός χώρος μετάδοσης γνώσεων και καθίσταται κοιτίδα κοινωνικής αλλαγής, προετοιμάζοντας τα παιδιά για έναν κόσμο όπου η αλληλοκατανόηση αποτελεί κεντρική και αδιαπραγμάτευτη αξία.

Βιβλιογραφία

Αγραφιώτη, Ε. (2018). Συγκρούσεις στο σχολείο: Θεωρία και πρακτικές διαχείρισης. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Αργυροπούλου, Ε., & Αθανασίου, Ε. (2019). Κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Θεωρία και πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

CASEL. (2020). CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Cremin, H. (2007). Peer mediation: A complete guide to training students in the resolution of determinate conflicts. London, England: Sage Publications.

Γκόγκος, Γ. (2021). Εκπαιδευτική διοίκηση και σχολικό κλίμα: Μετασχηματίζοντας τη σχολική πραγματικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Δοίκου-Αυλίδου, Μ. (2018). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σχολείο: Θεωρία και πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.

Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict. New Haven, CT: Yale University Press.

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

Θάνος, Θ. (2025). Σχολική Διαμεσολάβηση: Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Hatzichristou, C., & Lianos, P. (2016). Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση: Θεωρία και εφαρμογή. Αθήνα: Κριτική.

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. doi:10.3102/00346543066004459

Κακανά, Τ. (2016). Σχολική διαμεσολάβηση και ειρηνική επίλυση συγκρούσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Καραγιάννη, Α. (2019). Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και σχολική κοινότητα. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καράμπαλη, Μ. (2022). Σχολική συμπερίληψη και στρατηγικές πρόληψης συγκρούσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2018). Κοινωνικό και συναισθηματικό σχολείο: Πλαίσιο και εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ματσαγγούρας, Η. (2015). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Μάθηση, επικοινωνία και επίλυση συγκρούσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σακκά, Δ. (2020). Εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων: Παρεμβάσεις για το δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Wachtel, T. (2016). Defining restorative. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.

Χατζηχρήστου, Χ. (2019). Σχολικό κλίμα και ψυχική ανθεκτικότητα: Παρεμβάσεις για το σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Χατζηχρήστου, Μ., Λιανός, Α., & Παπαδόπουλος, Κ. (2010). Προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο: Εφαρμογές και αξιολόγηση. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2020). Εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Zehr, H. (2015). The little book of restorative justice: Revised and updated. New York, NY: Skyhorse Publishing.

Χαρτογραφώντας το μέλλον: ο επαγγελματικός προσανατολισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βασιλική Τσάγγου,
Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της συστηματικής ενημέρωσης των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ζητήματα που αφορούν τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Μέσα από την υλοποίηση σχετικών δράσεων, βιώσαμε τους προβληματισμούς των μαθητών/μαθητριών και προσπαθήσαμε να τους/τις βοηθήσουμε σε ό,τι αφορά την πορεία τους μετά το Γυμνάσιο, οργανώνοντας σειρά δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου. Επιχειρήσαμε να τους/τις προετοιμάσουμε για την ομαλή μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και να τους/τις ενημερώσουμε σχετικά με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα σπουδών, αλλά και επαγγέλματα, ώστε να ακολουθήσουν συνειδητά τη γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε, επιμορφωθήκαμε σε θέματα συμβουλευτικής, ενώ η δράση αυτή αποτέλεσε έναυσμα για περαιτέρω εμβάθυνση σε σχέση με όσα απασχολούν τα παιδιά, αναφορικά με την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Κατά την υλοποίηση, αναδείχθηκαν ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων, που σχετίζονται με την εκπαιδευτική κουλτούρα, τον ρόλο του διευθυντή, του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων. Αναπτύχθηκαν προβληματισμοί που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, τη χρονική διάρκεια ενός τέτοιου εγχειρήματος και την αναγκαιότητα ορθού προγραμματισμού, προκειμένου να υπάρχει ισορροπία μεταξύ κάλυψης διδακτέας/εξεταστέας ύλης και σχολικών δράσεων. Τέλος, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων της νέας τεχνολογίας, σε περιοχές όπου η πρόσβαση σε αντίστοιχες υπηρεσίες είναι δύσκολη

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικός προσανατολισμός, συμβουλευτική, δράσεις, σχολείο, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός είναι απαραίτητος για τους εφήβους που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι λίγες οι φορές που μαθητές/τριες απευθύνονται σε καθηγητές/τριες, προκειμένου να τους/τις συμβουλευτούν ή να ζητήσουν βοήθεια για την επιλογή των σπουδών τους και για τις επαγγελματικές προοπτικές τους. Η συνειδητή επιλογή τύπου Λυκείου (ΓΕΛ – ΕΠΑΛ) για απόφοιτους/τες Γυμνασίου και κατ' επέκταση ομάδας προσανατολισμού ή ειδικότητας για μαθητές/τριες Λυκείου, μειώνει το άγχος των μαθητών/τριών, βελτιώνει την ψυχική τους διάθεση και οδηγεί σε αποφάσεις που ταιριάζουν πραγματικά στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις καθενός/μιάς (Ασβεστάς, Βλαχάκη, Δροσινού, κ.ά., 2007). Αντίστοιχα, θετικά αποτελέσματα παρουσιάζει η συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου ενός/μιας απόφοιτου/της ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ και η επακόλουθη επιλογή επαγγέλματος, κατόπιν συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε περιόδους κοινωνικής και οικονομικής κρίσης (Κασσωτάκης, 2015).

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν είναι θεσμοθετημένη η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας την παρούσα χρονική περίοδο, με αποτέλεσμα να γίνονται σποραδικές προσπάθειες από τους καθηγητές στα σχολεία της επικράτειας, χωρίς ενιαία κατεύθυνση και σταθερό πρόγραμμα[1]. Κάθε εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας ένα τέτοιο εγχείρημα, το πράττει με τα μέσα που διαθέτει. Ταυτόχρονα, ενώ προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο η ύπαρξη γραφείου Υπεύθυνου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 4823/2021, αρ. 27), δεν παρέχονται σε όλες τέτοιες υπηρεσίες, καθότι δεν είναι στελεχωμένα τα αντίστοιχα γραφεία.

Η παρουσίασή μας, στοχεύει να ενημερώσει σχετικά με την εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού που διεξήχθη σε σχολική μονάδα της περιφέρειας προ διετίας. Προσδοκά να αναδείξει τη σημασία εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων, τους προβληματισμούς που προέκυψαν από τη δράση, τον καθοριστικό ρόλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην υλοποίησή του και να συμβάλει στον διάλογο για τη θεσμοθέτηση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, που θα λειτουργεί τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, επισημαίνει τις δυσκολίες που εντοπίζονται στην περιφέρεια, σε ό,τι αφορά την πρόσβαση των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους σε αντίστοιχες υπηρεσίες, αναδεικνύοντας το γεγονός πως η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη - μεταξύ άλλων - τις ιδιαίτερες γεωγραφικές συνθήκες κάθε περιοχής (Μαυρογιώργος, 2008). Τέλος, προτείνει ιδέες και τρόπους, που μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίηση προγραμμάτων συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε εφήβους/ες σε κάθε σχολική μονάδα, βασισμένους στην εμπειρία που έχουμε αποκομίσει στα σχολεία που έχουμε υπηρετήσει από το 2010 έως σήμερα, ευρισκόμενα στη συντριπτική τους πλειοψηφία μακριά από τα αστικά κέντρα

1. Η σύλληψη της ιδέας υλοποίησης της δράσης

Τόσο στα Γυμνάσια, όσο και στα ΓΕΛ/ΕΠΑΛ και στις ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ/ΣΑΕΚ (πρ. ΙΕΚ) που έχουμε διδάξει, βρισκόμαστε συχνά αντιμέτωποι/ες με το άγχος των μαθητών/τριών και των εκπαιδευόμενων, όσον αφορά την επιλογή σπουδών και τη μελλοντική τους επαγγελματική προοπτική. Πολλές φορές, οι έφηβοι/ες και οι νέοι/ες, αδυνατούν να κατασταλάξουν σε κάποιο τομέα σπουδών, ενώ κάποιες άλλες επιλέγουν με κριτήρια τα οποία δεν οδηγούν σε αποφάσεις που ταιριάζουν στην ιδιοσυγκρασία, τις κλίσεις και την προσωπικότητά τους (Κασσωτάκης. 2015).

Την πρώτη φορά που συμμετείχαμε σε πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού, ήταν στο πλαίσιο συνεργασίας του σχολείου που υπηρετούσαμε με φορέα που εξειδικεύεται στο πεδίο, παρέχοντας μέσω σύγχρονης μορφής τηλεδιασκέψεων σε μαθητές/τριες την ευκαιρία να συζητήσουν με μέντορες από διάφορους επαγγελματικούς χώρους. Έτσι, μπόρεσαν να ενημερωθούν αδρομερώς, σχετικά με τις σπουδές και την επαγγελματική προοπτική τομέων που τους/τις ενδιέφεραν. Πριν από την οργάνωση των εν λόγω τηλεδιασκέψεων, είχαν εκφράσει τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντά τους και είχαν καθορίσει τα επαγγέλματα για τα οποία ήθελαν να γνωρίζουν περισσότερες πληροφορίες. Αυτή η προσπάθεια, αποτέλεσε και το έναυσμα ενασχόλησης με αντίστοιχη δράση το επόμενο σχολικό έτος, σε πιο οργανωμένο πλαίσιο και πιο μεθοδικά, με βάση τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαμε. Επρόκειτο για σχολείο με μαθητικό δυναμικό άνω των 300 παιδιών και σύλλογο διδασκόντων άνω των 20 ατόμων, σε απομακρυσμένη από την πρωτεύουσα κωμόπολη της Περιφέρειας Πελοποννήσου.

1 Την χρονική περίοδο που ολοκληρώνεται η παρούσα εργασία, έχει τεθεί σε διαβούλευση και τίθεται προς ψήφιση σχέδιο νόμου, που περιλαμβάνει αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική των μαθητών/τριών από την Γ΄ Γυμνασίου.

Στη δράση έλαβαν μέρος δύο καθηγήτριες του σχολείου, οι οποίες ανέλαβαν την υλοποίησή της, με αποδέκτες όσους/όσες φοιτούσαν στη Γ΄ Γυμνασίου (περίπου 100 μαθητές/τριες). Η οργάνωση και η πραγματοποίηση σχεδιάστηκε με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών, την περιοχή και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος του διευθυντή ήταν παραπάνω από διευκολυντικός, καθότι στήριξε την προσπάθεια εξ αρχής, την ενίσχυσε και βοήθησε την ομαλή έκβασή της με κάθε μέσο που διέθετε. Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), ο διευθυντής είναι η κινητήριος δύναμη του σχολείου, διαμορφώνοντας την εσωτερική κουλτούρα που διαπερνά τις σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων και διδασκουσών.

2. Στάδια υλοποίησης

1. Αρχικά, επισημάνθηκε η ανάγκη των μαθητών/τριών της Γ΄ Γυμνασίου για ενημέρωση σχετικά με θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, προκειμένου να πληροφορηθούν, να βοηθηθούν και να λάβουν υπεύθυνα αποφάσεις για τη μετέπειτα σχολική τους πορεία, γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους (Βίκη & Παπάνης, 2007). Συζητήσαμε με τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων και αποφασίσαμε την ένταξη της δράσης στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στον άξονα “Σχολική διαρροή-φοίτηση: μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ σχολικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας”.

2. Ακολούθησε έρευνα των εκπαιδευτικών στη βιβλιογραφία και το διαδίκτυο για τη σωστή οργάνωση της δράσης. Κατόπιν, έγινε διανομή ανώνυμου ερωτηματολογίου στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους, για την ανίχνευση των τομέων και των επαγγελμάτων που τους κινούν το ενδιαφέρον στη σύγχρονη εποχή.

3. Ήρθαμε σε επαφή με εγκεκριμένο από το υπουργείο φορέα, που υλοποιεί εξ αποστάσεως πρόγραμμα, συνδυάζοντας την προαγωγή της ψυχικής υγείας με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό μέλλον, εστιάζοντας στην αυτογνωσία και την επαφή με μέντορες από διάφορα επαγγέλματα. Ακολούθως και σε συνεννόηση με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για το πρόγραμμα από τις εκπαιδευτικούς που πραγματοποίησαν τη δράση, μέσω ειδικής πλατφόρμας.

4. Οργανώθηκαν ενημερωτικές συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες στον χώρο του σχολείου, εντός του σχολικού ωραρίου. Αυτό ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα, επειδή έπρεπε να βρεθεί ισορροπία μεταξύ κάλυψης της διδακτέας/εξεταστέας ύλης και διεξαγωγής της δράσης, ενώ στο σχολείο υλοποιούνταν ταυτόχρονα και άλλα προγράμματα, για τα οποία χρησιμοποιούταν η κοινή αίθουσα προβολών και εκδηλώσεων του σχολείου.

5. Αφού έγινε δεκτή η συμμετοχή του σχολείου από τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος ψυχικής υγείας και επαγγελματικού προσανατολισμού, καθορίστηκαν ημερομηνίες σύγχρονης τηλεδιάσκεψης με μέντορες από διάφορους επαγγελματικούς χώρους και επιστημονικά πεδία και οργανώθηκε περαιτέρω το πλαίσιο υλοποίησης.

6. Συγκεντρώθηκαν τα απαραίτητα έγγραφα συναίνεσης γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, δεδομένου ότι σε τέτοιες δράσεις πρέπει να είναι ενήμεροι και σύμφωνοι με το πλαίσιο υπό το οποίο υλοποιούνται.

7. Ακολούθησε η συμμετοχή των δύο εμπλεκόμενων στη δράση εκπαιδευτικών, σε ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρείχε ο προαναφερθείς φορέας και το οποίο υλοποιήθηκε εκτός ωραρίου και απογευματινές ώρες.

8. Ενημερώθηκαν οι μαθητές/τριες σε σχέση με τη σημασία της αυτογνωσίας και του ορθού προσδιορισμού των στόχων που αφορούν την προσωπική τους εξέλιξη, μέσα από συζήτηση και βιωματικές δράσεις.

9. Ενημερώθηκαν οι μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου, σχετικά με τους τύπους Λυκείου και επαγγελματικών σχολών της περιοχής τους (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Π.ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ). Αναφέρθηκε η δυνατότητα φοίτησης σε απομακρυσμένη σχολική μονάδα, ο τύπος της οποίας δεν υφίσταται σε κοντινή απόσταση από τον τόπο διαμονής τους και το δικαίωμα δωρεάν μεταφοράς των μαθητών/τριών από και προς αυτόν.

10. Ενημερώθηκαν οι μαθητές/τριες για τη διεξαγωγή τριήμερου πανελλήνιου μαθητικού συνεδρίου που έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και προσκλήθηκαν να εκδηλώσουν ενδιαφέρον. Η εν λόγω δράση εντάχθηκε στον σχεδιασμό μας στην πορεία του σχολικού έτους, προκειμένου ένα από τα οφέλη της να είναι η βιωματική εμπειρία των μαθητών/τριών σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η ξενάγηση στους χώρους του. Πραγματοποιήθηκε τελικά την άνοιξη του διδακτικού έτους, με συνοδούς εκπαιδευτικούς τις υπεύθυνες της δράσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ετοίμασαν και παρουσίασαν δύο εισηγήσεις στο κοινό που παρακολούθησε το συνέδριο, λαμβάνοντας σημαντικά οφέλη σχετικά με την αυτοπεποίθηση, την ενδυνάμωση του εαυτού, την υπευθυνότητα, την οργάνωση, την αλληλεπίδραση, την κοινωνικοποίηση και την επαφή με τον ακαδημαϊκό κόσμο. Σύμφωνα με τη θεωρία του David Kolb, η βιωματική μάθηση μέσα από την εμπειρία και τον στοχασμό επί αυτής, βοηθά την προσωπική ανάπτυξη και είναι χρήσιμη για την επαγγελματική συμβουλευτική (Φίλιππς, χ.χ.).

11. Ενημερώθηκαν οι μαθητές/τριες για τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού που παρέχεται δωρεάν στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ και παροτρύναμε τη χρήση και την εξοικείωσή τους με αυτό, όταν νιώσουν έτοιμοι/ες και σε συνεννόηση με τους γονείς/κηδεμόνες τους.

3. Θετικά σημεία και εμπόδια που παρουσιάστηκαν

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων που προγραμματίσαμε, λαμβάναμε θετική ανατροφοδότηση και είχαμε ενθαρρυντικά αποτελέσματα σε κάθε στάδιο, όμως παρουσιάστηκαν και ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες ξεπεράστηκαν χάρη στην καλή συνεργασία των άμεσα εμπλεκόμενων. Ήτοι, των δύο εκπαιδευτικών που είχαμε αναλάβει να τις φέρουμε εις πέρας, της υπεύθυνης του φορέα που μας παρείχε το εξ αποστάσεως πρόγραμμα τηλεδιάσκεψης και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, υπήρξε κατανόηση από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων/διδασκουσών, όταν χρειάστηκε να συνδράμουν και να τροποποιήσουν ορισμένες από τις προγραμματισμένες ενέργειες του σχολείου. Το γεγονός αυτό έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην ολοκλήρωση του έργου μας.

Ειδικότερα, ως προς τα θετικά σημεία, είχαμε καταρχάς πολύ καλή ανταπόκριση από τους/τις μαθητές/τριες σε σταθερή βάση. Η ενεργός συμμετοχή τους και η διατύπωση προβληματισμών και ερωτημάτων, κατεύθυναν τη δράση σε πιο συγκεκριμένες και ολοκληρωμένες ενέργειες και παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί επιμορφωθήκαμε δωρεάν, σε ζητήματα που αφορούν την ψυχική υγεία των παιδιών και τη σημασία της αυτογνωσίας, για την χάραξη μιας ικανοποιητικής στρατηγικής για το μέλλον καθενός/μιάς. Έχοντας ως έναυσμα την εν λόγω δράση, συνεχίσαμε την ενασχόλησή μας και την περαιτέρω επιμόρφωσή μας σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, μετά το πέρας της έως και σήμερα. Επιπλέον, αναδείχθηκε η καθοριστική συμβολή της τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς ξεπεράστηκε το εμπόδιο της χιλιομετρικής απόστασης των φορέων παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και προσφέρθηκαν στα παιδιά πολύτιμες γνώσεις και πληροφορίες, από ανθρώπους που βρίσκονταν σε πολύ απομακρυσμένες περιοχές από τη δική τους.

Σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες που προέκυψαν, άπτονται σε μεγάλο βαθμό της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, αλλά και της συνολικότερης λειτουργίας του, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Πιο συγκεκριμένα, η πληθώρα δράσεων και η υποχρεωτική υλοποίησή τους, όπως επιβάλλεται κάποιες φορές, ανατρέπουν συχνά και καθιστούν ασφυκτικό το καθημερινό πρόγραμμα της σχολικής μονάδας. Τεχνικά προβλήματα που αφορούν τους διαθέσιμους υπολογιστές και τη σύνδεση στο διαδίκτυο, ανέβαλαν σε κάποιες περιπτώσεις τις σύγχρονες εξ αποστάσεως τηλεδιασκέψεις, τις οποίες καταφέραμε και πραγματοποιήσαμε αργότερα. Παράλληλα, η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με οργανωτικά ζητήματα της δράσης που απαιτούσαν αφιέρωση προσωπικού χρόνο προκειμένου να ολοκληρωθεί, θεωρήθηκε εκ των ων ουκ άνευ,, επιφορτίζοντάς τις με επιπλέον καθήκοντα μετά το πέρας το εργασιακού ωραρίου. Ένα ακόμη ζήτημα που μας απασχόλησε, αφορά την πολύ μικρή σε αριθμό άρνηση ορισμένων γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα, γεγονός που έφερε στο προσκήνιο το έλλειμμα εμπιστοσύνης που ενδεχομένως υφίσταται απέναντι στο σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τον θεσμό της εκπαίδευσης.

Κοινωνικά θέματα αναδείχθηκαν επίσης, που μας προβλημάτισαν ιδιαιτέρως. Ειδικότερα, η δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών/τριών σε υπηρεσίες συμβουλευτικής που βρίσκονται μακριά από τον τόπο διαμονής τους, καθιστά επιτακτική την ανάγκη να προσφέρονται και στα πιο απομακρυσμένα μέρη της ηπειρωτικής και νησιωτικής Ελλάδας, χωρίς οικονομικό κόστος. Η προαναφερθείσα απόσταση, στερεί επιπλέον από τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, την επαφή με ανθρώπους και επαγγέλματα που υφίστανται σε άλλους τόπους. Έτσι, μειώνεται το εύρος των επιλογών που θεωρούν ότι έχουν. Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει μέριμνα σύνδεσης των σπουδών και των επαγγελματικών επιλογών με τα χαρακτηριστικά κάθε γεωγραφικής περιοχής, ώστε να αξιοποιούνται στο μέγιστο οι ανθρώπινοι και φυσικοί πόροι, για την επαγγελματική αποκατάσταση, την αειφόρο ανάπτυξη και τη μείωση της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης.

Ένα ακόμη ζήτημα που μας απασχόλησε, ήταν η ύπαρξη στερεοτύπων σχετικά με τα επαγγέλματα κυρίως σε θέματα φύλου, αλλά και η προκατάληψη σχετικά με σπουδές που αφορούν τις ανθρωπιστικές επιστήμες, σε μια εποχή που η τεχνολογία εξελίσσεται ταχύτατα. Τα προαναφερθέντα χρήζουν βαθύτερης ανάλυσης και πολλές φορές αποτελούν πρόσκομμα στην επιλογή σπουδών που ταιριάζουν στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντας καθενός/μιάς, όπως δείχνουν και σχετικές έρευνες (Κιούση, Φλωράκος, Παπακίτσος, 2017). Τα έμφυλα στερεότυπα σχετίζονται τόσο με τις προσδοκίες που έχουμε απέναντι στα κορίτσια ή τα αγόρια ως προς την επίδοση στα μαθήματα, όσο και με την επιλογή τμημάτων των θετικών ή ανθρωπιστικών επιστημών από κορίτσια και αγόρια αντίστοιχα (Bartlett & Burton, 2019).

Συνολικά, αποτιμώντας τη δράση, υπήρξε μεγάλη ικανοποίηση από την ανταπόκριση των μαθητών/τριών και των γονέων. Παρόλο το άγχος που μας διακατείχε για να μπορέσει να υλοποιηθεί κάθε επιμέρους στάδιο, λόγω του ασφυκτικού χρονοδιαγράμματος, η συνεργασία και η καλή θέληση όσων συμμετείχαν, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο

4. Προτάσεις

Έχοντας διδάξει σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας πάνω από μια δεκαετία, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα, ότι οι μαθητές/τριες έχουν μεγάλη ανάγκη από ερεθίσματα και βιωματικές εμπειρίες, που θα τους/τις βοηθήσουν να αποκτήσουν γνώσεις και να λάβουν πληροφορίες για σπουδές και επαγγέλματα. Παράλληλα, λόγω της ιδιαιτερότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και της πολυπλοκότητας της σημερινής κοινωνίας, είναι απολύτως ξεκάθαρο ότι βιώνουν αγχωτικές καταστάσεις, που επηρεάζουν την καθημερινότητα και την ποιότητα της ζωής τους. Επομένως, η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός, πρέπει να αποτελέσουν

θέμα προτεραιότητας στον σχεδιασμό του σχολείου του εγγύς μέλλοντος, προς όφελος των μαθητών/τριών και αυριανών ενηλίκων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνουμε τα παρακάτω, θεωρώντας ότι μπορούν να συμβάλουν στην βελτίωση τη ζωής της νέας γενιάς, με γνώμονα την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη μείωση του άγχους και με απώτερο σκοπό την προσήκουσα επιλογή σπουδών και επαγγέλματος.

1. Εισαγωγή του θεσμού της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού από τη Γ΄ Γυμνασίου έως τη Γ΄ Λυκείου, στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στελέχωση γραφείων στις κατά τόπους ΔΔΕ με εξειδικευμένο προσωπικό, που θα παρέχει υπηρεσίες με ευέλικτο ωράριο, δια ζώσης και εξ αποστάσεως, για την εξυπηρέτηση των μαθητών/τριών των απομακρυσμένων περιοχών σε συνεργασία με τις σχολικές μονάδες. Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να παρασχεθεί ατομική συμβουλευτική, που θα οδηγήσει στην αυτογνωσία, την υπευθυνότητα και την ορθή λήψη αποφάσεων, για κάθε μαθητή/τρια (Βίκη & Παπάνης, 2007). Η παροχή τέτοιων υπηρεσιών σταθερά και σε βάθος χρόνου, έχει ευεργετική επίδραση σε όσους/ες παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και στις οικογένειές τους (Παπάνης, Βίκη, Πρασσά, 2022). Ταυτόχρονα, μέσα από την εστίαση σε ζητήματα συναισθηματικά, αναπτυξιακά, εκπαιδευτικά, επαγγελματικά, προωθεί την ενδυνάμωση του ατόμου, την αυτογνωσία και την ποιότητα ζωής (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011).

2. Δωρεάν και συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ώστε να υφίσταται εξειδικευμένο προσωπικό σε κάθε σχολική μονάδα, που θα μπορεί να παράσχει συμβουλές σε μαθητές και μαθήτριες, βοηθώντας στη διαχείριση κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων (Αθανασιάδου, 2011). Ταυτόχρονα, όσοι/ες παρέχουν αντίστοιχες υπηρεσίες, να διευκολύνονται θεσμικά στην επιτέλεση του έργου τους. Η επιμόρφωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999). Ως εκ τούτου, οι ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στα ανωτέρω, καθιστούν απαραίτητη την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων, έχοντας προηγουμένως καταγραφεί οι πραγματικές τους ανάγκες (Μαυρογιώργος, 1999).

3. Υλοποίηση δραστηριοτήτων που αφορούν την επαφή των μαθητών/τριών με διάφορα επαγγέλματα σε κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008), η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία αποτελεί μια σύγχρονη πρόκληση προς τη διαμόρφωση “εσωτερικής” εκπαιδευτικής πολιτικής.

4. Διαρκής συνεργασία των Γυμνασίων και Λυκείων όλων των τύπων κάθε περιφέρειας, μέσα από δίκτυα σχολείων, προκειμένου να πραγματοποιείται ομαλά η μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη και να διασφαλίζεται η συνέχεια σε προγράμματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού.

5. Ενθάρρυνση διευθυντών/ντριών για υποστήριξη δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού και καλλιέργεια αντίστοιχης νοοτροπίας στη σχολική μονάδα, στο πλαίσιο μιας οργανωσιακής κουλτούρας, όπου ο/η διευθυντής/ντρια καθίσταται πολιτισμικός/κή διαχειριστής/στρια και ο/η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους/τις συναδέλφους του/της (Δακοπούλου, 2008).

6. Από κοινού δράσεις όλων των τύπων Λυκείου με τις ΣΑΕΚ και τα Πανεπιστήμια κάθε περιφερειακής ενότητας, για ενημέρωση των υποψήφιων σπουδαστών, με δια ζώσης επισκέψεις σε αυτά και μνημόνια συνεργασίας. Παράλληλα, οι διάφορες διδακτικές επισκέψεις που γίνονται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία γνωριμίας των παιδιών με ποικίλους επαγγελματικούς τομείς.

7. Σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία σε κάθε σχολική μονάδα, για υλοποίηση εξ αποστάσεων προγραμμάτων. Η κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή έκβαση και την επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων.

8. Διεύρυνση της συνεργασίας του σχολείου και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, με τοπικούς και άλλους φορείς, ώστε να παρέχουν δωρεάν εξειδικευμένες υπηρεσίες σε μαθητές/τριες (π.χ. Δήμοι, κέντρα ψυχικής υγείας). Από έρευνες που έχουν γίνει σε άλλα κράτη, αποτιμώνται θετικά τέτοιου είδους συνέργειες από την ομάδα των ωφελούμενων (Αθανασιάδου, 2011).

9. Ειδικά προγράμματα συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (π.χ. Αμεα, Ρομά). Οι σύμβουλοι σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς, μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία, δίνοντάς τους κατάλληλα εφόδια να αντεπεξέλθουν σε μελλοντικές απαιτήσεις της ζωής (Παπάνης, Βίκη, Πρασσά, 2022).

Επίλογος

Οι έφηβοι σε κάθε εποχή, χρειάζονται γερά εφόδια για να μπορέσουν να χαράξουν τη δική τους εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία. Τόσο από την εμπειρία μας όσο και από τη βιβλιογραφία, καθίσταται σαφές ότι η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελούν απαραίτητες υπηρεσίες για την ανάπτυξη αυτογνωσίας, ψυχικής υγείας, αυτοπεποίθησης και για την ορθή λήψη αποφάσεων σχετικά με το μέλλον.

Οι δράσεις που υλοποιήσαμε, αποσκοπούσαν στην παροχή βοήθειας, πληροφοριών και εργαλείων αυτογνωσίας, επιδιώκοντας την επανεξέταση εσωτερικών εμποδίων και στερεοτύπων και βοήθησαν ουσιαστικά τους/τις μαθητές/τριες. Ταυτόχρονα, επέφεραν θετικά αποτελέσματα στη σχολική κοινότητα, αφού ωφελήθηκαν όλοι και όλες οι εμπλεκόμενοι/ες σε αυτό, σε ό,τι αφορά την προσωπική ή επαγγελματική τους ανάπτυξη, την απόκτηση νέας γνώσης και την καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας. Το εγχείρημα ήταν χρονοβόρο και απαιτητικό, καθώς χρειάστηκε οργανωτικές δεξιότητες και αφιέρωση προσωπικού χρόνου. Δεδομένης της έλλειψης ενός δομημένου προγράμματος συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία μας, είναι επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον εν λόγω τομέα και η θεσμοθέτηση ενός πλαισίου παροχής αντίστοιχων υπηρεσιών, που θα περιλαμβάνει τόσο τη σχολική μονάδα και τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, όσο και άλλους φορείς σε τοπικό επίπεδο. Συνάμα, αποτελεί αδήριτη ανάγκη, τα προαναφερθέντα να προσφέρονται δωρεάν και σε βάθος χρόνου από τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου έως και τη Γ΄ τάξη του Λυκείου, ακόμα και στην πιο απομακρυσμένη περιοχή της χώρας.

Η εκπαιδευτική πολιτική συνιστά θεμελιώδη πυλώνα κάθε κράτους και οφείλει να μεριμνά για την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική ευημερία. Επενδύοντας σε εξειδικευμένο προσωπικό και στελεχωμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού για όσους και όσες φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το όφελος θα είναι πολλαπλό, με αποδέκτες όχι μόνο τους/τις μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους, αλλά το σύνολο της κοινωνίας

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. Hellenic Journal of Psychology, 2011 (8), 289-308. Ανακτήθηκε από: https://users.sch.gr/e;eounaki/wordpresss/wp-content/uploads/2015/01/Sumbouleutiki.pdf.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων , τόμ. Β΄, (σ.σ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ασβεστάς, Αν., Βλαχάκη Φ., Δροσινού, Μ., Κοσμίδου-Hardy Χρ., Κωνσταντοπούλου Δ., Μπούκα Αλ., Πατεστή Ά., Σγουράκη Ρ., Τετραδάκου Στ., Τούμπας Λ., Χαροκοπάκη Αρ., (2007). Οδηγός συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Bartlett, St. & Burton, D. (2019). Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Αθήνα: GUTENBERG.

Κασσωτάκης, Μ. (2015). Ο Ρόλος της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής σε Περίοδο Κοινωνικο-Οικονομικής Κρίσης. 1ο Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής Επαγγελματικής Αγωγής: "Πρώιμες Παρεμβάσεις στη Συμβουλευτική και την Επαγγελματική Αγωγή. Νέες Τάσεις», Λεμεσός, Κύπρος. Ανακτήθηκε από: https://michaliskassotakis.gr/wp-content/uploads/2021/10/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%8D%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%83-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%A3%CE%95%CE%A0-1.pdf.

Κιούση, Ελ., Φλωράκος, Γ., Παπακίτσος, Ε. Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 95-111. doi: 10.12681/hjre.10876. Ανακτήθηκε από:https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10876/12619.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. Hellenic Journal of Psychology, 2011 (8), 266-288. Ανακτήθηκε από: *https://pseve.gr/wp-content/uploads/2018/03/Volume08_Issue3_Malikiosi-Loizou.pdf*.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμ. Β΄, (σ.σ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα Ως Φορέας Διαμόρφωσης Και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος. Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμ. Α΄, (σ.σ. 119-163). Πάτρα: ΕΑΠ.

Νόμος 4823/2021 ,αρ.27, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021).

Παπάνης, Ευ. & Βίκη, Α. (2007). Ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Ανακτήθηκε από:

http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_7902.html.

Παπάνης, Ευ., Βίκη, Α., Πρασσά, Ελ. (2022). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός. Εκπαιδεύοντας ευάλωτες ομάδες. Ανακτήθηκε από: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1991.pdf .

Φίλιππς, Ν. (χ.χ.). David Kolb. Ανακτήθηκε από: https://adulteduc.gr/wp-content/uploads/attachments/04_david_kolb.pdf

Συνέπειες της γονεϊκής υπερ-προστατευτικότητας στα παιδιά

Θανάσης Διαλεκτόπουλος
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δράμας

Περίληψη

Η ρίζα του προβλήματος της γονεϊκήςυπερ-προστετευτικότητας είναι βαθιά και αποτελεί συνάρτηση σημαντικών αλλαγών στον τρόπο ζωής και στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι γεγονός ότι οι ανησυχίες, τα άγχη και οι φόβοι κάνουν τους γονείς υπερπροστατευτικούς. Θέλουν να προστατεύσουν τα παιδιά τους από το να πληγωθούν ή να απογοητευθούν. Φοβούνται την αποτυχία και με κάθε κόστος δεν θέλουν τα παιδιά τους να τη γευτούν. Το πρόβλημα όμως είναι ότι συχνά χάνουν τη λεπτή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο προστατεύω και υπερ-προστατεύω το παιδί μου (Chorpita& Barlow, 1998· Watt&Stewart, 2003).

Η στάση τους περιλαμβάνει πτυχές συμπεριφορικού ή ψυχολογικού ελέγχου και παρεισφρύει στην παιδική συναισθηματική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να καταλήγουν να "πνίγουν" τα παιδιά με την αγάπη και την υπερ-προστασία τους. Αν και η πρόθεσή τους είναι καλοπροαίρετη, επιστημονικά στοιχεία έχουν συνδέσει την υπερβολική γονεϊκή εμπλοκή με ποικίλα αρνητικά αποτελέσματα. Η υπερπροστατευτική γονεϊκή συμπεριφορά δύναται να συνοψιστεί στα παρακάτω: Αναστολή απόκτησης γνώσεων, μείωση της ευτυχίας, δημιουργία άγχους, επιβράδυνση της ψυχικής ανάπτυξης, δημιουργία κωλυμάτωνστις διαπροσωπικές σχέσεις. Ουπεργονεϊσμόςπαραβιάζει βασικές ψυχικές ανάγκες των παιδιών καιοδηγεί σε σοβαρές και μακροχρόνιες αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες.

Λέξεις Κλειδιά: υπερ-γονεϊσμός, υπερ-προστατευτικότητα, υπερ-παρεμβατικότητα, υπερ-καθοδήγηση.

Εισαγωγή

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι υπερπροστατευτικοί γονείς ξεκινούν με καλές προθέσεις. Όμως η γραμμή που τους χωρίζει από την υγιή σχέση με τα παιδιά τους είναι λεπτή. Όταν οι γονείς είναι παρόντες και συμμετέχουν με ενδιαφέρον στην ανατροφή των παιδιών τους τα οφέλη είναι πολλά. Τα παιδιά λαμβάνουν αγάπη, νιώθουν αποδοχή, χτίζουν αυτοπεποίθηση. Το πρόβλημα εμφανίζεται μόλις ο γονείς κυριευθούν από φόβο για πιθανές μελλοντικές αποτυχίες και για τα εμπόδια που σίγουρα θα φέρει η ζωή. Το θέμα είναι πώς εκφράζουν το φόβο και την ανησυχία τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που αποδεικνύονται καταπιεστικοί και μετατρέπονται μάλλον σε "ελεγκτικούς μηχανισμούς" παρά σε στοργικά πλάσματα στα οποία μπορούν να προστρέξουν τα παιδιά (Bristow, 2014· Fingermanetal., 2012).

Όταν μιλά η φωνή του άγχους, του φόβου και της υπερπροστασίας είναι σαν να μην βλέπουν τη διαχωριστική γραμμή που η συμπεριφορά τους ξεπερνά τα όρια και αντί να βοηθήσουν το παιδί να εξελιχθεί επηρεάζουν αρνητικά την προσωπική του πορεία. Προκειμένου να το προστατεύσουν προσφέρουν δικαιολογίες για κακούς βαθμούς στο σχολείο, για βραβεία που δεν πήρε σε καλλιτεχνικές ή αθλητικές δραστηριότητες ή για "κακά" παιδιά που υπάρχουν τριγύρω. Παρουσιάζουν στο παιδί έναν "κακό" κόσμο που είναι εναντίον του. Φοβούμενοι μήπως η ζημιά θα είναι ανεπανόρθωτη δεν του

επιτρέπουν να ρισκάρει, να εξερευνήσει και να αποκτήσει εμπειρίες. Αν και οι γονείς με τέτοια στάση και συμπεριφορά πιστεύουν ότι είναι υποστηρικτικοί στη ζωή των παιδιών τους, στην πραγματικότητα τα ίδια τα παιδιά αισθάνονται ότι ελέγχονται, χειραγωγούνται και υπονομεύονται (Lockeetal., 2012· Segrinetal., 2015).

Προβληματική

Γονείς με υπερπροστατευτική νοοτροπία από φόβο μήπως το παιδί τους τραυματιστεί ή πονέσει βάζουν προσκόμματα στο να παίρνει μέρος σε εξωσχολικές δραστηριότητες και κατά συνέπεια αφενός του στερούν την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων κι αφετέρου του προκαλούν συνέπειες πιο βλαβερές από μια γρατζουνιά ή μελανιά. Του προκαλούν συναισθήματα μειονεξίας και απογοήτευσης αφού του στερούν τη συμμετοχή σε δράσεις που προκαλούν ευχαρίστηση κι ως συνέπεια εμποδίζουν την ομαλή και σταδιακή κοινωνικοποίηση του. Οι γονείς πρέπει να θυμούνται ότι οι φόβοι τους υιοθετούνται και μεταβιβάζονται στα παιδιά τα οποία μαθαίνουν να αποφεύγουν δραστηριότητες από φόβο μην πληγωθούν σωματικά ή ψυχικά. Και ως ενήλικες θα έχουν χαμηλή κοινωνική δραστηριότητα και θα είναι πιο δύσκολο να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (Gibbs, 2009· Segrinetal., 2013).

Αυτό δεν σημαίνει φυσικά ότι οι γονείς θα πρέπει να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να κρίνουν μόνα τους τους πιθανούς κινδύνους στις διάφορες δραστηριότητες και σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει ο σχετικός έλεγχος με συγκεκριμένα βέβαια όρια. Ο γονέας οφείλει να γνωρίζει που είναι το παιδί του, τι δραστηριότητες κάνει, με ποιους φίλους συναναστρέφεται και να θέτει κανόνες. Αυτό που δεν είναι ωφέλιμο - καθώς ο χρόνος κυλά και η ανάγκη των παιδιών για αυτονομία αυξάνεται - είναι να βρίσκονται οι γονείς συνεχώς "κολλημένοι" στα παιδιά τους σε περίπτωση που ίσως κάτι έκτακτο ή κακό συμβεί. Πρέπει να έχουν στο μυαλό πόσο ωφέλιμη και σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών είναι η ενασχόληση και η εμπλοκή μαζί τους. Πρέπει επίσης να αντιλαμβάνονται και να προσαρμόζουν ανάλογα τον τρόπο της ανατροφής των παιδιών τους όταν εκείνα με τον τρόπο τους τους δείχνουν ότι "περιστρέφονται" ασφυκτικά γύρω τους (Schiffrinetal., 2014· Nelsonetal., 2015).

Υπερ-προστατευτική γονεϊκή συμπεριφορά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών

Με το να είναι οι γονείς συνεχώς γύρω από τα παιδιά και να εξασκούν υπερβολική επίβλεψη τους στερούν τα θεμελιώδη δικαιώματά τους και ταπεινώνουν τον εγωισμό τους με αποτέλεσμα εκείνα να βιώνουν μια κατάσταση καταπίεσης. Αντιμετωπίζουν έτσι παιδιά χωρίς όρεξη για τη ζωή, χωρίς φαντασία, χωρίς αγάπη για ό,τι κάνουν. Μπροστά στη δυσφορία των παιδιών αντί να λαμβάνουν εύσημα και ικανοποίηση λαμβάνουν θυμό, νεύρα, απογοήτευση, μη δημιουργική στάση (LeMoyne&Buchanan, 2011· Rettner, 2010).

"Η κόλαση είναι σπαρμένη με καλές προθέσεις" (L'enfer est pavé de bonnesintentions) λέει μια γαλλική παροιμία και φαίνεται πως ταιριάζει με τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών που συγκλίνουν στην διαπίστωση ότι οι υπερ-προστατευτικοί γονείς θέλουν το καλύτερο για τα παιδιά τους αλλά με την ασφυκτική φροντίδα και την υπερπροστασία τους, προβάλλοντας πάνω τους τις δικές τους ενοχές, φοβίες ή φιλοδοξίες, πετυχαίνουν τελικά τα αντίθετα αποτελέσματα (Παπαδοπούλου, 2017). Αυτοί οι κλονισμένοι από την πολλαπλή κρίση της εποχής μας ενήλικες που έχουν ως πρόθεση να κάνουν το καλύτερο για τα παιδιά τους, τελικά τα οδηγούν στην αποτυχία! Ας θυμόμαστε: «Ουσιαστική παρουσία στη ζωή των παιδιών μας άλλα όχι υπερβολική παρέμβαση».

Τα παιδιά των υπερ-προστατευτικών γονέων ενώ αναπτύσσουν έντονες φιλοδοξίες δυσκολεύονται να αναλάβουν ευθύνες. Δυσκολεύονται στην πραγματικότητα να ενηλικιωθούν και περνάνε μια παρατεταμένη εφηβεία. Πιθανότατα θα παραμείνουν στη ζωή τους "μικροί", θα εξαρτώνται

από τους άλλους και θα χρειάζονται ένα σύντροφο που θα ασκεί τον ρόλο του γονιού. Η Lythcott-Haims (2015), επίτιμος Πρύτανης του Πανεπιστημίου του Stanford, υποστηρίζει πως μια ολόκληρη γενιά παιδιών καταστρέφεται από τους υπερ-προστατευτικούς γονείς: "*Είναι φρικτό να μεγαλώνει κανείς σε συνθήκες σκλαβιάς. Δόθηκαν πολλοί αγώνες για την ελευθερία, για να φτάνουμε στο σημείο σήμερα οι ίδιοι οι γονείς να γίνονται δυνάστες. Η καταπίεση που υφίστανται αυτά τα παιδιά είναι τρομερή, αλλά δυστυχώς δεν είναι το μοναδικό πρόβλημα που έχουν να αντιμετωπίσουν. Τα παιδιά που βρίσκονται στο επίκεντρο του γονεϊκού σύμπαντος προσγειώνονται άσχημα όταν διαπιστώνουν ότι δεν συμβαίνει το ίδιο στην αληθινή ζωή. Τα παιδιά των* υπερ-προστατευτικών *γονέων είναι άβουλα, αδύναμα να αντεπεξέλθουν στις πραγματικές δυσκολίες της ζωής*".

Συνέπειες της υπερ-προστατευτικότητας στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών

Η υπερπροστατευτική συμπεριφορά γονέων στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών δύναται να συνοψιστεί στα παρακάτω (βλ. Μουστάκα, 2020):

Αναστολή απόκτησης γνώσεων

Η εξερεύνηση του περιβάλλοντος κόσμου αποτελεί χαρακτηριστικό της υγιούς ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού. Όταν οι υπερπροστατευτικοί γονείς είναι συνεχώς πίσω από το παιδί και το εγκλωβίζουν μέσα στο ίδιο τους το σπίτι, δεν του προσφέρουν την ευκαιρία να μάθει να διαχειρίζεται μόνο του τις καταστάσεις και τα αναμενόμενα εμπόδια της ζωής. Κατά συνέπεια το παιδί παραμένει αδρανή και ενδεχομένως να δημιουργήσει μια ψευδή εικόνα σχετικά με την αποτυχία ή τη λανθασμένη πεποίθηση ότι όλα στη ζωή αποκτώνται χωρίς κόπο. Μπορεί ακόμα να του δημιουργηθεί μια αδικαιολόγητη αίσθηση δικαιώματος, αφού έχει γαλουχηθεί με την αίσθηση πως οι άλλοι είναι πάντα εκεί να δώσουν λύση στα προβλήματά του (LeMoyne&Buchanan, 2011· Srivastav&Mathur, 2020).

Η υπερπροστατευτικότητα επιφέρει δυσκολίες και στη σχολική ζωή του παιδιού λόγω της εξαρτητικής συμπεριφοράς που καλλιεργεί. Η μειωμένη αυτορρύθμιση οδηγεί σε σχολικά προβλήματα και σε κοινωνικές δυσκολίες εντός του σχολικού πλαισίου (Perryetal., 2018· Srivastav&Mathur, 2020). Αυτό συμβαίνει διότι το παιδί εκτίθεται σε λιγότερα και πιο περιορισμένα ερεθίσματα με αποτέλεσμα να υστερεί σε συναισθηματική, ψυχολογική, κοινωνική ανάπτυξη σε σύγκριση με τους ομηλίκους του, αν και οι σχολικές του επιδόσεις ενδέχεται να είναι υψηλές. Μάλιστα, τα υπερ-προστατευόμενα παιδιά λόγω της ευαλωτότητάς τους μπορεί να αποτελέσουν αποδέκτες σχολικού εκφοβισμού καθώς εκλαμβάνονται ως εύκολοι στόχοι και αδύναμα να αντιδράσουν.

Μείωση της ευτυχίας

Το παιδί ενός υπερπροστατευτικού γονέα καθώς βρίσκεται εγκλωβισμένο σε μία "γυάλινη σφαίρα" διαθέτοντας ελάχιστο χώρο για να νιώσει ελεύθερο και να εκφραστεί, βιώνει έντονο άγχος και δυσκολεύεται να χαλαρώσει ώστε να μη χαλάσει τίποτα από την αρμονική εικόνα του σπιτιού. Παίρνει το μήνυμα ότι ευτυχία είναι το τέλειο και καθαρό σπίτι και αυτό του περιορίζει τις ψυχοκινητικές του δεξιότητες στερώντας του την παιδική ευτυχία. Σε παρόμοιες συνθήκες τα παιδιά γίνονται συνήθως αντιδραστικά. Όταν η γονική μέριμνα καταλήγει σε ένα διαρκές κυνηγητό το παιδί δεν νιώθει τίποτα περισσότερο από καταπίεση και μοιραία αντιδρά απορρίπτοντας τις "καλές" προθέσεις των γονιών του αφού το μόνο που μετράει γι' αυτό είναι η ζητούμενη απελευθέρωση από την υπερβολική φροντίδα (Padilla-Walkeretal., 2019).

Μεγαλώνοντας το παιδί σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπου οι γονείς διαρκώς επεμβαίνουν και καθορίζουν τα πράγματα, αναπτύσσει μια πεποίθηση ελέγχου από τρίτους με αποτέλεσμα να εμφανίζει αυξημένα ποσοστά άγχους και συναισθήματα κατάθλιψης (LeMoyne&Buchanan, 2011).

Δημιουργία άγχους

Νεαροί ενήλικες που μεγαλώνουν από υπερπροστατευτικούς γονείς-"ελικόπτερα" παρουσιάζουν ροπή στη δημιουργία άγχους αποχωρισμού και σε κρίσεις πανικού. Το άγχος αποχωρισμού των γονέων μεταφέρεται στα παιδιά τους φοιτητές και συχνά κατά τη διάρκεια της νύχτας στην πανεπιστημιούπολη τους δημιουργεί νοσταλγία (Okray, 2016). Μελέτες έχουν εντοπίσει τις πιθανότητες κοινωνικού άγχους στους νεαρούς ενήλικες ως αποτέλεσμα της «αιώρησης» των γονέων τους για να τους παράσχουν κάθε είδους προστασία. Κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής ζωής των νεαρών ενηλίκων η παρείσφρηση και ο έλεγχος των γονέων επηρεάζουν την αυτονομία τους και τους οδηγούν σε αίσθηση έλλειψης ανεξαρτησίας και έλεγχο της ζωής τους. Όλα αυτά επηρεάζουν ψυχολογικά τα παιδιά και αυξάνουν τις πιθανότητες να τους προκληθεί αγχώδης διαταραχή (Kwonetal., 2016).

Η αδυναμία επίλυσης των καθημερινών προβλημάτων μπορεί επίσης να οδηγήσει τους εφήβους σε αγχώδεις διαταραχές. Το δυσπροσαρμοστικό γνωστικό σχήμα (maladaptivecognitiveschema) και η διαταραχή της αυτονομίας προκύπτουν συνήθως από την ελεγκτική φύση της μητέρας (Segrinetal., 2013). Οι συνεχείς προσπάθειες και η επένδυση ποιοτικού χρόνου της μητέρας-«ελικοπτέρου» για την ενημέρωσή της σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού της μπορεί να το οδηγήσει σε υψηλό άγχος (Lockeetal., 2012). Η μελέτη των Schiffrinetal. (2019) δείχνει ότι η εμμονή των γονέων για τελειομανία ενισχύει τις αγχώδεις διαταραχές μεταξύ εφήβων και νεαρών ενηλίκων.

Επιβράδυνσητηςψυχικής ανάπτυξης

Η συνεχής παρεμβατική διάθεση των γονέων αφαιρεί από το παιδί τη δυνατότητα να πειραματιστεί με εναλλακτικές ιδέες και να μάθει να επιλύει με ικανοποιητικό τρόπο προβλήματα χωρίς την αρωγή τρίτων. Επιπλέον, μεταφέρει το μήνυμα στο παιδί ότι είναι ανίκανο ή ανεπαρκές, συμβάλλοντας στη χαμηλή αυτοεκτίμηση του. Ως απόρροια αυτού το παιδί αναπτύσσει δυσλειτουργικές πεποιθήσεις για τον εαυτό του, επιδίδεται σε διαρκή αρνητική αυτοκριτική και αναπτύσσει φόβο αποτυχίας. Ωθείται στον ενστερνισμό μιας παθητικής στάσης και ανημπορίας, δυσκολεύεται να λάβει και τις πιο μικρές πρωτοβουλίες στη ζωή χωρίς τη συμβολή των γονέων του και καθίσταται άβουλο (Ingenetal., 2015· Srivastav&Mathur, 2020).

Κωλύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις

Ένα παιδί με υπερπροστατευτικούς γονείς υιοθετεί κατά κανόνα στο ενδοοικογενειακό του περιβάλλον μια πιο παθητική και αδύναμη στάση την οποία μεταφέρει και στις υπόλοιπες σχέσεις του εκτός σπιτιού. Σε αυτό το πλαίσιο αδυνατεί να δημιουργήσει ισότιμες προσωπικές σχέσεις και συσχετίζεται με άτομα τα οποία αναλαμβάνουν τον κυρίαρχο ρόλο στη σχέση τους. Συχνά υπάρχει κίνδυνος να εγκλωβιστεί σε μια κακοποιητική σχέση και να δυσκολευτεί να αποδεσμευτεί από αυτήν (Ντούμα, 2020). Κάποιες φορές τα υπερ-προστατευμένα παιδιά εκφράζουν μια νηπιάζουσα συμπεριφορά και αδυνατούν να συμμετέχουν με ομήλικους τους στο περίπλοκο παιχνίδι, τη διεκδίκηση, τον πειραματισμό ή τους κινδύνους που απαιτούνται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιπαράθεσης και αυτοάμυνας.

Αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες της υπερ-προστατευτικότητας

Ο υπεργονεϊσμός επηρεάζει αρνητικά την ευημερία των παιδιών (σε κάθε ηλικία) γιατί καταπατά την ανάγκη τους να αισθάνονται ικανά και αυτόνομα. Παραβιάζει βασικές ψυχικές ανάγκες τους και οδηγεί σε σοβαρές και μακροχρόνιες αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες. Ως τέτοιες καταγράφονται οι εξής (βλ. Hanswijck, 2020):

Υπανάπτυξη του εγκεφάλου

Οι υπερπροστατευτικοί γονείς λαμβάνουν αποφάσεις εκ μέρους των παιδιών τους μειώνοντας την ανάγκη τους να επιλύσουν προβλήματα και να λάβουν τα ίδια αποφάσεις. Η περιοχή του εγκεφάλου που ασχολείται με αυτά τα στοιχεία στεγάζεται στο προμετωπιαίο τμήμα του εγκεφάλου. Αυτό το τμήμα αναπτύσσεται πλήρως στην ηλικία των 25 ετών. Είναι σαν ένας μυς και αν δεν του δοθεί η ευκαιρία να ασκηθεί δεν θα αναπτυχθεί ουσιαστικά, πράγμα που σημαίνει ότι διάφορες δεξιότητες θα έχουν ελλιπή ανάπτυξη κι εξέλιξη (Hanswijck, 2020).

Ο εγκέφαλος ασκείται "δουλεύοντας" πράγμα που σημαίνει πως όταν το άτομο ενεργεί μόνο του και συναντά αποτυχίες, μαθαίνει πώς την επόμενη φορά να ενεργεί επιτυχέστερα. Το γεγονός αυτό αυξάνει τη συνδεσιμότητα και την αποτελεσματικότητα εκείνου του τμήματος του εγκεφάλου. Ο υπεργονεϊσμός θα μπορούσε να εμποδίσει την ικανότητα του παιδιού να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν άφθονες τα παιδιά όταν αποχωριστούν τη μητρική τους φωλιά, έτσι ώστε να μπορούν να λαμβάνουν τις καλύτερες αποφάσεις σε όλες τις πτυχές της ζωής τους και να ξεπερνούν τα προβλήματα όσο το δυνατόν πιο αλώβητα. Κατά συνέπεια με το να μην τα αφήνουμε να δοκιμάσουν την αποτυχία και μέσα από αυτή να διδαχτούν πώς να τα πάνε καλύτερα την επόμενη φορά, εμποδίζουμε την ανάπτυξη του εγκεφάλου τους και μαζί της τις δεξιότητες που χρειάζονται για να "ευδοκιμήσουν" κοινωνικά, προσωπικά και ακαδημαϊκά (Hanswijck, 2020).

Συναισθηματικό κενό

Όταν οι γονείς ασκούν υπερβολική προστασία στα παιδιά τους και παρεμβαίνουν πριν αυτά προσπαθήσουν να διαχειριστούν αρνητικές εμπειρίες της ζωής τους, είναι δυνατόν να εμποδίσουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους για συναισθηματική αυτορρύθμιση και έλεγχο της συμπεριφοράς τους καθώς δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (LeMoyne&Buchanan, 2011· McGinley, 2018· Srivastav&Mathur, 2020). Αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση και η προσαρμοστικότητά τους και να αντιμετωπίζουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Δυσκολεύονται κυρίως σε θέματα ομαδικότητας και συνύπαρξης, ενώ στην ενήλικη ζωή τους παίρνουν τον ρόλο του θύματος, δεν ξέρουν πώς να ρυθμίσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες, περιμένουν τους άλλους να πάρουν αποφάσεις εκ μέρους τους, φοβούνται να μην κάνουν λάθη, είναι καχύποπτοι και δεν εμπιστεύονται εύκολα τρίτους με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους (φιλικές, ερωτικές, συζυγικές, επαγγελματικές κλπ.). Σε καταστάσεις που απαιτούνται συνθήκες ισοτιμίας αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, ενώ επιλέγουν συνήθως συντρόφους που έχουν έναν σαφώς πιο κυρίαρχο ρόλο εξίσου υπερπροστατευτικό με τους γονείς τους. Πολλές φορές αρνούνται να φύγουν από κακοποιητικές σχέσεις και επαναπαύονται στην "ασφάλεια" αυτών, ανήμποροι να βρουν τη δύναμη να μετακινηθούν σε μια φυσιολογική σχέση (Reedetal., 2016· Schiffrinetal., 2019).

Με τον έλεγχο του προμετωπιαίου φλοιού σχετίζεται και η συναισθηματική αυτορρύθμιση· όσο πιο ανεπτυγμένος είναι τόσο περισσότερο μπορεί να συγκρατήσει τα συναισθήματα. Μια ερευνητική μελέτη που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Developmental Psychology έδειξε ότι η υπερβολική προστασία του παιδιού από τους γονείς στην ηλικία των 2 ετών συνδέεται με μια πολύ ασθενή ρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του στα 5 έτη, καθώς και με προβλήματα ομαλής κοινωνικοποίησης στην ηλικία των 10 ετών όταν το παιδί βρίσκεται πλέον για τα καλά στο σχολείο. Στο πλαίσιο της έρευνας εξετάστηκαν στη διάρκεια 8 συνολικά χρόνων 422 παιδιά από την ηλικία των 2 έως και την ηλικία των 10 ετών. Συγκεκριμένα, μελέτησαν τη σχέση με την μητέρα τους και τη συνέκριναν με τα στοιχεία από τους δασκάλους και την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στην ηλικία των 10 ετών. Στην πορεία της έρευνας κλήθηκαν οι μητέρες και τα παιδιά τους ηλικίας 2 ετών να παίξουν μαζί όπως θα έκαναν στο σπίτι τους. Οι υπερ-προστατευτικοί γονείς χαρακτηρίζονταν από συνεχείς συμβουλές προς το παιδί – όπως ποιο παιχνίδι να παίζει ή πώς να το χρησιμοποιεί. Ήταν επίσης υπερβολικά αυστηροί και

απαιτητικοί εκφράζοντας μια στάση υπερ-ελέγχου στην οποία τα παιδιά αντιδρούσαν με διάφορους τρόπους: κάποια έγιναν προκλητικά, άλλα παρέμειναν απαθή και άλλα εκδήλωναν θυμό και απογοήτευση.

Όπως επισημαίνουν οι ειδικοί η έμφυτη επιθυμία για ανεξαρτησία συχνά τοποθετεί τα νήπια σε καταστάσεις αυξανόμενης συναισθηματικής πρόκλησης και πολυπλοκότητας. Εάν σε αυτές τις καταστάσεις οι γονείς ασκούν υπερβολικό έλεγχο και παρεμβαίνουν πριν τα παιδιά προσπαθήσουν μόνα τους να ανταποκριθούν στην πρόκληση ή τα εμποδίσουν με φυσικό τρόπο να φέρουν σε πέρας μια ενέργεια, είναι δυνατό να δημιουργήσουν στα παιδιά συναισθηματικά προβλήματα (Hanswijck, 2020· Schiffrinetal., 2019).

Η έλλειψη ευαισθησίας και συναισθημάτων από τους γονείς εντυπώνεται στο υποσυνείδητο του παιδιού και δεν μπορεί να αγνοηθεί. Όταν του λένε συχνά να σταματήσει να παραπονιέται ή να κλαίει, το παιδί κλείνεται στον εαυτό του. Αυτά τα καταπιεσμένα συναισθήματα μπορούν να μετατραπούν σε ψυχοσωματικά προβλήματα (Nelson, 2010).

Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση

Η τάση των υπερπροστατευτικών γονέων να λύνουν κάθε μικρό ή μεγάλο πρόβλημα, να φροντίζουν για όλα και να επισκιάζουν τις προσπάθειες του παιδιού με την παρεμβατικότητά τους δημιουργεί παιδιά που δυσκολεύονται να λύσουν μόνα τους τα ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους και που παλεύουν με έναν διαρκή φόβο αποτυχίας. Η διαρκής εμπλοκή του γονέα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί επηρεάζει την αυτοεικόνα του (LeMoyne&Buchanan, 2011). Καθώς δεν του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει το ίδιο δεξιότητες διαχείρισης και αντιμετώπισης κρίσεων θέτοντας σε λειτουργία τους απαραίτητους μηχανισμούς άμυνας για να προστατευτεί, το μήνυμα που καταλήγει να καταγράψει το παιδί είναι ότι οι γονείς του δεν έχουν αρκετή πίστη σ’ αυτό: "Δεν είμαι επαρκής, δεν είμαι αρκετά καλός σε τίποτα, δεν μπορώ να τα καταφέρω". Θεωρεί ότι οι γονείς του δεν το εμπιστεύονται να ενεργεί αυτόνομα και του δημιουργούνται συναισθήματα ανεπάρκειας και ανασφάλειας. Ως εκ τούτου οδηγείται σε μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό και κατά συνέπεια αποκτά χαμηλή ικανότητα να αναλάβει ηγετικούς ρόλους (Rettner, 2010· Schiffrin&Liss, 2017).

Με τον υπερβολικό παρεμβατισμό στερούμε την ευκαιρία από τα παιδιά μας να είναι δημιουργικά, να επιλύουν προβλήματα, να αναπτύσσουν δεξιότητες αντιμετώπισης καταστάσεων, να δομούν ανθεκτικότητα, να αντιλαμβάνονται τι τα κάνει ευτυχισμένα, να έχουν αίσθηση ποιοι είναι. Επιπλέον, τα παιδιά θέλουν να νιώθουν την χαρά της επίτευξης ενός δύσκολού στόχου - επιθυμούν να φέρουν σε πέρας μια "δύσκολη αποστολή". Όταν εμπλέκουμε τους εαυτούς μας υπερβολικά στην προστασία των παιδιών μας - αν και αυτό κάποιες φορές είναι δυνατό να έχει κάποια βραχυπρόθεσμα οφέλη - στην ουσία η συμπεριφορά μας υπονομεύει σιωπηρά την ψυχική τους υγεία: "Παιδί μου, στην πραγματικότητα δεν μπορείς να κάνεις τίποτα από αυτά χωρίς εμένα!". Αυτό είναι το μήνυμα που διαισθητικά ως μια συμβολική απόρριψη μεταφέρουμε στα παιδιά μας δημιουργώντας "ευνουχισμένους", εξαρτημένους ενήλικες που μοιάζουν κατευθυνόμενοι και άβουλοι, δίχως ανεπτυγμένη την κριτική τους σκέψη (Hanswijck, 2020). Τα παιδιά αυτά δεν μαθαίνουν τίποτα άλλο εκτός από το να αναζητούν κάποιον για να βασιστούν πάνω του. Από την άλλη μαθαίνουν ότι η διαφοροποίηση από το γονέα-σωτήρα σημαίνει απόρριψη του γονέα και επακόλουθη ενοχή του παιδιού. Αν κάποια στιγμή επιχειρήσουν τα παιδιά να αντιδράσουν σε όλα αυτά τότε τα δεδομένα που θα προκύψουν θα είναι ιδιαίτερα επώδυνα.

Τέλος, τα παιδιά "κληρονομούν" το αυξημένο άγχος των γονέων τους το οποίο συνοδεύεται από μεγάλη πιθανότητα εμφάνισης κατάθλιψης. Τα παιδιά που έχουν μεγαλώσει με τέτοιου τύπου γονείς νιώθουν

μεγαλύτερη ανησυχία όταν φεύγουν από το σπίτι και διακατέχονται από ανασφάλεια αν θα τα καταφέρουν με τα χρήματα και τη δουλειά τους, ενώ ανησυχούν αν θα αρέσουν και στους γύρω τους. Στους αθλητές η υπερβολική πίεση και οι απαιτήσεις των γονέων συνοδεύονται με αυξημένο στρες και έχει φανεί ότι συνδέονται με μεγαλύτερα ποσοστά υπερβολικής κόπωσης, ενώ παρατηρείται το φαινόμενο συχνά να εγκαταλείπουν τα αθλήματα με τα οποία ασχολούνται. Εναλλακτικά οι γονείς μπορούν να παρατηρούν τα παιδιά, να είναι σε εγρήγορση και να τα καθοδηγούν με ψυχραιμία (Somers&Settle, 2010).

Μια ομάδα υπερ-προστατευτικών γονέων είναι αυτοί που κρίνουν αυστηρά τα παιδιά τους, εκφράζουν ψυχρότητα απέναντί τους, δεν νιώθουν ικανοποίηση με τις αποδόσεις τους και τα απευθύνουν επαίνους πολύ σπάνια ή σχεδόν ποτέ. Οι γονείς αυτοί μεγαλώνουν μοναχικούς ενηλίκους με σοβαρά προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική ευχέρεια) και συναισθηματικής συμπεριφοράς, άτομα που δεν ωριμάζουν, δεν αυτονομούνται, δεν νιώθουν σημαντικά πρόσωπα και έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, τον κόσμο και το μέλλον τους (Moilanen&LynnManuel, 2019). Κάνοντας το λάθος να συγκρίνουν το παιδί τους με περισσότερο επιτυχημένα παιδιά, δημιουργούν έναν αυτοκριτικό έφηβο και έπειτα έναν ενήλικα με σύμπλεγμα κατωτερότητας που θα προσπαθεί πάντα να αποδώσει καλύτερα, ενώ θα μισεί τον εαυτό του που δεν είναι ανώτερος και στην πρώτη θέση. Οι συμβουλές τους να μην εμπιστεύονται κανέναν, θα οδηγήσει το παιδί στο να αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ένα εχθρικό μέρος που έχει παγίδες παντού. Ως ενήλικες μπορεί να έχουν σοβαρά θέματα εμπιστοσύνης.

Αισθήματα αναξιόπιστης ενοχής μπορεί να κατακλύζουν το παιδί όταν ακούει συνεχώς απ' τους γονείς του: "Εμείς αρνηθήκαμε τα πάντα για να έχεις εσύ μια ανώτερη εκπαίδευση!". Το ίδιο ισχύει και για τις απειλές που αφορούν τους κακούς βαθμούς, μιας και το παιδί βρίσκεται υπό συνεχή πίεση (Loveetal., 2020). Ο παθολογικός τύπος του υπερπροστατευτικού γονέα που αποτρέπει το παιδί του να κάνει οτιδήποτε "μη βγάλεις τις παντόφλες σου, θα κρυώσεις", "μη κάθεσαι κοντά στην τηλεόραση, θα πονέσουν τα μάτια σου", "μη παίζεις ποδόσφαιρο, θα χτυπήσεις", μεταφέρει το μήνυμα στο παιδί να φοβάται να πάρει την οποιαδήποτε απόφαση. Η αποδυναμωμένη αυτοπεποίθηση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση που καλλιεργείται στο παιδί το οδηγεί σε ανευθυνότητα και παθητικότητα. Όπως αναφέρεται θα είναι τα παιδιά στην κοινωνία "σαν 'πρόβατα' δίχως προσωπικότητα και θα τους καθοδηγούν άλλοι. Οι φιλοδοξίες των άλλων θα σηματοδοτούν την πορεία τους" (Roldan, 2020).

Ανικανότητα αντιμετώπισης καταστάσεων, χαμηλή ανοχή απογοήτευσης - μειονεκτήματα στην αγορά εργασίας.

Όταν ο γονέας είναι πάντα παρόν έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες του παιδιού του και να αποτρέψει άμεσα το κάθε πρόβλημα και τη δυσκολία που του παρουσιάζεται, εκείνο δεν μπορεί να διδαχτεί μέσω της απώλειας, της αποτυχίας ή της απογοήτευσης από τα ενδεχόμενα λάθη του. Στερώντας του τις ευκαιρίες για "επιτυχημένες ήττες" ώστε να μάθει να διαχειρίζεται μόνο του τους κινδύνους και να εξελιχθεί σε δυναμικό χαρακτήρα και σε αθλητή-πρωταθλητή, αποκλείεται από τα αυθεντικά βιώματα της κάθε εμπειρίας, μεγαλώνει εξαρτημένο και στερείται τις οποιεσδήποτε σημαντικές συνέπειες για τις πράξεις του. Κατά συνέπεια χάνει την ευκαιρία να δεχτεί από τα λάθη του πολύτιμα μαθήματα ζωής τα οποία θα συνέβαλαν στη συναισθηματική του νοημοσύνη (Hanswijck, 2020). Αποκτά χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση γεγονός που θα του δημιουργήσει προβλήματα στο μέλλον καθώς αναστέλλεται η ωρίμανσή του (Li, 2022).

Όταν τα φαινομενικά υγιή αλλά υπερπροστατευόμενα παιδιά έρχονται στο πανεπιστήμιο δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που συναντούν επειδή δεν έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν νέες καταστάσεις. Η υπερβολική προστασία τους καθιστά σχεδόν αδύνατο να αναπτύξουν δεξιότητες

επίλυσης προβλημάτων και ανοχή στα δυσάρεστα συναισθήματα αφού διαμορφώνουν σχέσεις και χαρακτήρες εξαρτητικού τύπου. Με άλλα λόγια οι απόλυτα εξαρτώμενοι από τους γονείς τους νέοι μπορεί μεν να είναι ικανοί να πάρουν δεκάρια στα μαθήματα της Σχολής, μετάλλιο στο σκάκι ή πτυχίο που διακαώς επιθυμούσαν ή είχαν απωθημένο οι γονείς τους, αλλά είναι παντελώς ανίκανοι χωρίς αυτούς να δέσουν τα κορδόνια τους ή να διαπραγματευτούν ως φοιτητές το ενοίκιο με τον σπιτονοικοκύρη τους (Odenwelleretal., 2014).

Μπαίνουν στην αγορά εργασίας χωρίς τα απαραίτητα ψυχολογικά εφόδια βρισκόμενοι σε μειονεκτική θέση έναντι άλλων, με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Υπάρχουν εκατοντάδες παραδείγματα που καταδεικνύουν τις ανέλπιδες προσπάθειες νέων να βγουν στην αγορά εργασίας και να ξεκινήσουν τη δική τους ζωή μακριά από το «κουκούλι» του γονέα που τους περιέβαλλε τόσα χρόνια. Τότε διαπιστώνουν πως παρουσιάζουν έλλειψη σημαντικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιβίωση και την ανέλιξή τους σε ένα εργασιακό περιβάλλον, όπως ηγετικές ικανότητες, πρωτοβουλία, λήψη αποφάσεων, διεκδικητικό πνεύμα, δημιουργικότητα και πλέον αντιλαμβάνονται τις συνέπειες του να μεγαλώνει κανείς με γονείς-"ελικόπτερα" (Hanswijck, 2020· Lythcott-Haims, 2015). Δυστυχώς, οι νέοι που έχουν δεχτεί παρόμοιες παρεμβατικές συμπεριφορές δυσκολεύονται να καταλάβουν ότι η ψευδαίσθηση της ασφάλειας και προστασίας εμποδίζει τη δυνατότητα να αναλάβουν την ευθύνη του εαυτού τους και να απολαύσουν τις ευκαιρίες και τις χαρές της ενήλικης ζωής. Αιώνιοι νεοσσοί που εγκλωβίστηκαν στο αυγό "για το καλό τους" και περιμένουν πάντα τον γονέα να τους ξελασπώσει από τα δύσκολα (Παπαδοπούλου, 2017). Συχνά παραμένουν εξαρτημένοι ακόμα και οικονομικά από τους γονείς τους καθώς θεωρούν ότι κανένα επάγγελμα δεν είναι κατάλληλο για να ικανοποιήσει τις φιλοδοξίες με τις οποίες έχουν μεγαλώσει. Κι αν κάνουν δική τους οικογένεια διατηρούν συγκεχυμένα συναισθήματα αδυνατώντας να δεσμευτούν πλήρως σε αυτή καθώς έχουν ως σημείο αναφοράς την πατρική τους οικογένεια από την οποία επιζητούν τη συμβολή και τη γνώμη της σε κάθε νέο εγχείρημα. Όταν δε οι γονείς τους φύγουν από τη ζωή το πιο πιθανό είναι θα αναζητήσουν νέες εξαρτητικές σχέσεις προκειμένου να επιβιώσουν συναισθηματικά ή θα προσκολληθούν ακόμα περισσότερο σε τυχόν υπάρχουσες σχέσεις εγγύτητας (Κουρία, 2020).

Προβλήματα ΨυχικήςΥγείας

Η ανατροφή από υπερ-προστατευτικούς γονείς αυξάνει τα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους των παιδιών (Grolnicketal., 2007). Συνηθίζουν να επιζητούν την καθοδήγηση και όταν μένουν μόνα παρουσιάζουν νευρικότητα στο να πάρουν κάποια απόφαση. Την τελευταία δεκαετία πολλαπλές μελέτες συνοψίζουν τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς κινδύνους που διατρέχουν τα παιδιά υπερ-προστατευτικών γονέων. Τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο ανοιχτά σε νέες ιδέες και δραστηριότητες και περισσότερο ευάλωτα και ανήσυχα (Hanswijck, 2020· LeMoyne&Buchanan, 2011).

Χαρακτηριστικό των καταπιεστικών υπερ-προστατευτικών γονέων είναι να αποξενώνουν το παιδί από τον εξωτερικό κόσμο κάνοντάς το αρκετά ντροπαλό, εσωστρεφές, μοναχικό, αυξάνοντας τις πιθανότητες στο μέλλον να γίνει ένας ενήλικας με δυσκολίες στην κοινωνική του συμπεριφορά ή να πέσει σε μια καταθλιπτικόμορφη κατάσταση (Padilla-Walker&Nelson, 2012). Όταν οι γονείς λένε συνεχώς στο παιδί τους ότι προκαλεί προβλήματα, το οδηγούν στο συμπέρασμα πως όλα θα ήταν καλύτερα χωρίς αυτό. Ως αποτέλεσμα, το παιδί μεγαλώνει με έναν διαρκή φόβο αποτυχίας και γίνεται ένας ενήλικας που υποσυνείδητα βρίσκει τρόπους να καταστρέψει τον εαυτό του με το αλκοόλ, το κάπνισμα, τα ναρκωτικά ή τα ακραία αθλήματα (Cuietal., 2019). Αν πάλι το επιτίθενται με φράσεις "Να είσαι σοβαρός! Μην κάνεις ανοησίες! Μην συμπεριφέρεσαι σαν μωρό!" μπορεί να δημιουργήσουν έναν υπερβολικά σοβαρό ενήλικα που δεν χαλαρώνει ποτέ, δεν κατανοεί τα παιδιά και μισεί τους ανώριμους ανθρώπους.

Όταν δεν δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να προβληματιστούν και να αγωνιστούν μόνα τους, αδυνατούν στην κοινωνική ζωή να βρουν δημιουργικές λύσεις και να πάρουν σωστές αποφάσεις καθώς ο προστάτης τους δεν είναι κοντά τους για να τους βοηθήσει. Το γεγονός ότι δεν μαθαίνουν να εκτιμούν τις ικανότητές τους μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους. Καθώς τους στερείται η δυνατότητα να αγωνιστούν για να πετύχουν κάποιο αποτέλεσμα αποκλείονται από το να βιώσουν το συναίσθημα μιας πιθανής αποτυχίας. Αυτό είναι δυνατόν να τους οδηγήσει στο να αναπτύξουν συντριπτικό φόβο για την αποτυχία και την απογοήτευση άλλων. Τόσο η χαμηλή αυτοπεποίθηση όσο και η ανησυχία για την αποτυχία άλλων μπορεί να επηρεάσουν την ψυχική τους υγεία και να τους οδηγήσουν σε κατάθλιψη ή άγχος (Lythcott-Haims, 2015). Από μελέτες προκύπτει πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στην καταπίεση στην παιδική ηλικία και στην εμφάνιση κατάθλιψης στην ενήλικη ζωή.

Η Γρίβα (2018) γράφει για τις εξαρτητικές σχέσεις γονέων με τα παιδιά τους: "*Υπάρχουν γονείς αγχώδεις που καλλιεργούν το φόβο και την ανασφάλεια στα παιδιά τους μέσα από τη δική τους υπερπροστατευτική συμπεριφορά και εμπλέκονται στη ζωή τους με σκοπό να τα προφυλάξουν και να τα κάνουν ευτυχισμένα, αποδυναμώνοντας έτσι τις επιθυμίες και σαμποτάροντας την οποιαδήποτε προσπάθεια των παιδιών για ανεξαρτησία. Με τον τρόπο αυτό το παιδί νιώθει αδύναμο και ανήμπορο και εκεί υπάρχει κατάλληλο έδαφος για να αναπτυχθεί η κατάθλιψη. Επίσης, όταν τα παιδιά βιώνουν συναισθηματική απαξίωση και καταπίεση. Εδώ έχουμε να κάνουμε με γονείς που μονοπωλούν με την αγάπη τους το ενδιαφέρον του παιδιού τους, επενδύοντας στις εξαρτητικές σχέσεις και περιμένοντας από τα παιδιά τους να τους την ανταποδώσουν, με αποτέλεσμα να τα εμποδίζουν να δημιουργήσουν οποιαδήποτε άλλη σχέση με οποιονδήποτε άλλο άνθρωπο*".

Μελέτες δείχνουν ότι όταν παιδιά υπερπροστατευτικών και αυταρχικών γονέων-"ελικοπτέρων" φτάνουν στο πανεπιστήμιο είναι πιθανό να παίρνουν για την ψυχολογική τους ευημερία συνταγογραφούμενα φάρμακα για το άγχος ή την κατάθλιψη (LeMoyne&Buchanan, 2011). Ένα άλλο σύμπτωμα είναι και ο εθισμός των εφήβων στο διαδίκτυο (Siomosetal., 2012). Τα δεδομένα που προκύπτουν για την ψυχική υγεία των υπερπροστατευμένων παιδιών επιβεβαιώνουν τη ζημιά που έχει προκληθεί. Η υπερ-ελεγχόμενη γονεϊκή ανατροφή επιφέρει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα καθώς στερεί στους νέους την ικανότητα να ανακαλύψουν ποιοι είναι και τι τους καθοδηγεί εσωτερικά. Χωρίς την κατανόηση του εαυτού η ευτυχία δεν μπορεί να έρθει σχεδόν ποτέ στον άνθρωπο (Hanswijck, 2020· Lythcott-Haims, 2015).

Σύμπλεγμα αίσθησηςδικαιώματος

Όταν οι γονείς εμπλέκονται στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και αθλητική ζωή των παιδιών τους, εκείνα συνηθίζουν στο να έχουν πάντα τους γονείς τους για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αυτό τους κάνει απαιτητικούς αφού νιώθουν ότι είναι δικαίωμά τους να παίρνουν αυτό που θέλουν (Segrinetal., 2012· Hanswijck, 2020).

Μεγαλοπρέπεια και επιθετικότητα

Η έρευνα δείχνει ότι παιδιά παρεμβατικών υπερ-προστατευτικών γονέων τείνουν να είναι πιο αυθάδη ή πιο εχθρικά απέναντι σε άλλα παιδιά. Πιστεύεται πως αυτό είναι το αποτέλεσμα του ακραίου γονεϊκού ελέγχου που τους ασκείται. Τα καταπιεσμένα παιδιά δρουν και διεκδικούν την κυριαρχία τους πάνω σε άλλους ως ένα τρόπο ανάκτησης της αίσθησης ότι αντιπροσωπεύουν τη ζωή τους. Κατά συνέπεια τείνουν να γίνονται ευερέθιστα και λιγότερο υπομονετικά όταν πρέπει να έχουν καλές σχέσεις με συνομηλίκους (Hanswijck, 2020). Σε αντίθετη περίπτωση, σε μια προσπάθεια αντιστάθμισης της ανασφάλειάς τους υιοθετούν συμπεριφορές τελειομανίας ή τάσεις υπεροψίας και ναρκισσισμού (το παιδί της κουκουβάγιας) (Winner&Nicholson, 2018· Segrinetal., 2013).

Όταν στην εφηβεία ή την ενήλικη ζωή καταφέρουν να απαγκιστρωθούν από τον γονεϊκό βραχνά έχουν την τάση να ξεσπούν, αντιδρώντας στην καταπίεση που έχουν υποστεί εκφράζοντας παραβατικές συμπεριφορές (π.χ. αλκοόλ, χρήση ουσιών, εγκληματικότητα κλπ. (Moilanen&LynnManuel, 2019· Cuietal., 2018). Από την καταπίεση γεννιέται αντίδραση και η αντίδραση είναι κατάσταση κάθε άλλο παρά ισορροπημένη και ψύχραιμη.

Συμπερασματικά

Η υπερπροστατευτικότητα, αν και συνήθως πηγάζει από μια βαθιά αγάπη και την επιθυμία των γονέων να κρατήσουν το παιδί τους ασφαλές, μπορεί συχνά να λειτουργήσει ως «τροχοπέδη» στην ανάπτυξή του. Όταν ο γονέας υψώνει έναν υπερβολικό προστατευτικό τοίχο, το παιδί στερείται την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο και να μάθει από τα λάθη του. Ο υπεργονεϊσμός παραβιάζει βασικές ψυχικές ανάγκες των παιδιών και οδηγεί σε σοβαρές και μακροχρόνιες αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες. Οι σημαντικότερες συνέπειες είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, η χαμηλή ανθεκτικότητα, η κοινωνική απομόνωση και το άγχος, η καθυστέρηση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, ο εσωτερικευμένος θυμός ή επανάσταση κλπ.

Ορισμένα ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με την υπεργονεϊκή μέριμνα είναι: "Σε ποιο γονεϊκό στυλ θα εξελιχθούν τα παιδιά που βίωσαν την υπεργονεϊκή μέριμνα εάν αποφασίσουν να κάνουν παιδιά;" και "πώς θα πρέπει να διαχειρίζεται το περιβάλλον του παιδιού, ειδικά οι δάσκαλοι, την υπεργονεϊκή μέριμνα;". Τέλος, ενδιαφέρον θα ήταν να διευκρινιστεί ο αντίκτυπος της υπεργονεϊκής μέριμνας στους γονείς που την ασκούν, όχι μόνο ο αντίκτυπος στα παιδιά τους.

Βιβλιογραφία

Bristow, J. (2014) The Double Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton WoolKids. In: Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. &Macvarish, J. *Parenting Culture Studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 200-215.

Chorpita, B.F. & Barlow, D.H. (1998). The development of anxiety: the role of control in the early environment. *Psychological Bulletin,* 124(1), 3-21. doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.3

Cui, M., Janhonen-Abruquah, H., Darling, C., Chavez, F. &Palojoki, P. (2018). Helicopter Parenting and Young Adults' Well-Being: A Comparison Between Unite States and Finland. *Cross-Cultural Research Journal,* 53(4), 410-427.

Cui, M., Allen, J.W., Fincham, F.D., May, R.W. & Love, H. (2019). Helicopter Parenting, Self-regulatory Processes, and Alcohol Use among Female College Students. *Journal of Adult Development*, 26, 97-104. doi.org/10.1007/s10804-018-9301-5.

Fingerman, K.L., Cheng, Y-P., Wesselmann, E.D., Zarit, S., Furstenberg, F. &Birditt, K.S. (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family,* 74(4), 880-896.

Gibbs, N. (2009). *The growing backlash against overparenting*. *Time*. Ανακτήθηκε στις 9-8-2025από http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1940697,00.html

Grolnick, W.S., Price, C.E., Beiswenger, K.L. &Sauck, C.C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology,* 43(4), 991-1002. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.991

Γρίβα, Ε. (2018). *Από το παραδοσιακό "ζακέτα να πάρεις", στους γονείς-ελικόπτερα.* MadameFigaro. Ανακτήθηκε στις 20-302022 από https://www.madamefigaro.gr/sygxroni-zoi/oikogeneia-paidi/107216/apo-to-paradosiako-zaketa-na-pareis-stous-goneis-elikoptera?amp=true

Hanswijck Van, L. (2020). *Helicopter parenting: The Consequenses*. Ανακτήθηκε στις 6-10-2025 από https://www.internationalschoolparent.com/articles/helicopter-parenting-the-consequences/

Ingen,van D.J, Freiheit, S., Steinfeldt, J.A., Moore, L.L, Wimer, D.J, Knutt, A.D, Scapinello, S. &Roberts, A. (2015). Helicopter Parenting: The Effect of an Overbearing Caregiving Style on Peer Attachment and Self-Efficacy. *Journal of College Counseling,* 18(1), 7-20.doi:10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x

Kwon, K., Yoo, G. & Bingham, G. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students' psychological adjustment? *Journal of Child & Family Studies*, 25(1), 136-145. doi: 10.1007/s10826-015-0195-6

Κουρία, Ι. (2020). *Υπερπροστασία γονέων: όταν η αγάπη γίνεται εμπόδιο*. Ανακτήθηκε στις 1-8-2025 από https://www.ioannakouria.gr/arthrografia/psychologia-paidiou-oikogeneias/yperprostasia-gonewn-otan-h-agaph-ginetai-empodio.html

LeMoyne, T. & Buchanan, T. (2011). Does "Hovering" Matter? Helicopter Parenting and Its Effect on Well-Being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418.doi.org/10.1080/02732173.2011.574038

Li, P. (2022). *Overprotective Parents - Causes, Signs and Effects*. Ανακτήθηκε στις 28-11-2025 από https://www.parentingforbrain.com/overprotective-parents/

Locke, J.Y., Campbell, M.A. &Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools,* 22(2), 249-265. doi: 10.1017/jgc.2012.29

McGinley, M. (2018). Can Hovering Hinder Helping? Examining the Joint Effects of Helicopter Parenting and Attachment on Prosocial Behaviors and Empathy in Emerging Adults. *Journal of Genetic Psychology,* 179(2), 102-115.doi: 10.1080/00221325.2018.1438985.

Moilanen, K.L. & Lynn Manuel, M. (2019). Helicopter Parenting and Adjustment Outcomes in Young Adulthood: A Consideration of the Mediating Roles of Mastery and Self-Regulation. *J Child Fam Stud*., 28,2145–2158. doi.org/10.1007/s10826-019-01433-5

Μουστάκα, Ε.Μ. (2020). *Όταν η αγάπη των γονέων απέναντι στο παιδί γίνεται υπερπροστατευτικότητα.* Ανακτήθηκε στις 29-3-2-22 από https://www.psychologynow.gr/arthra-psyxologias/oikogeneia-kai-paidi/goneis/2572-otan-i-agapi-ton-goneon-apenanti-sto-paidi-ginetai-yperprostateftikotita.html

Nelson, M.K. (2010). *Parenting out of control: Anxious parents in uncertain times*. New York: New York University Press.

Nelson, L.J., Padilla-Walker, L.M. & Nielson, M.G. (2015). Is hovering smothering or loving? An examination of parental warmth as a moderator of relations between helicopter parenting and emerging adults' indices of adjustment. *Emerging Adulthood,* 3(4), 282-285. https://doi.org/10.1177/2167696815576458.

Ντούμα, Α. (2020). *Υπερπροστατευτικοί γονείς και "εγκλωβισμένα" παιδιά.* Ανακτήθηκε στις 29-3-2022 από https://www.maxmag.gr/psychologia/psixologia-stin-paidiki-ilikia/yperprostateytikoi-goneis-kai-quot-egklovismena-quot-paidia/

Okray, Z. (2016). Helicopter parenting and related issues: Psychological well-being, basic psychological needs and depression on university students. *Current Research in Education,* 2(3), 165-173.

Padilla-Walker, L.M., Son, D. & Nelson, L.J. (2019). Profiles of Helicopter Parenting, Parental Warmth, and Psychological Control during Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood,* 9(2), 1-13. https://doi.org/10.1177/2167696818823626.

Παπαδοπούλου, Λ. (2017). *Ποιος είναι ο γονιός-ελικόπτερο*. Ανακτήθηκε στις 8-10-2025 από https://www.talcmag.gr/psixologia/gonios-elikoptero/

Reed, K., Duncan, J.M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C. & Ferraro, A.J. (2016). Helicopter Parenting and Emerging Adult Self-Efficacy: Implications for Mental and Physical Health. *Journal of Child and Family Studies,* 25(10), 3136-3149. doi: 10.1007/s10826-016-0466-x

Rettner, R. (2010). *"Helicopter" parents have neurotic kids*. Ανακτήθηκε στις 27-12-2025 από https://www.nbcnews.com/health/health-news/helicopter-parents- have-neurotic-kids-flna1c9446912.

Roldan, M.J. (2020). *Waaromoudershelikopterouderswordеn*. Ανακτήθηκε στις 30-10-2025 από https://madreshoy.com/nl/ouders-worden-helikopterouders/

Schiffrin, H.H., Liss, M., Milcs-McLcan, H., Geary, K.A., Erchull, M.J. &Tashncr, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' wellbeing. *Journal of Child and Family Studies* 23(3), 543-557.Ανακτήθηκεστις 9-9-2025 από https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3.

Schiffrin, H.H. &Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies,* 26(5), 1472-1480. doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z.

Schiffrin, H.H., Erchull, M.J., Sendrick, E., Yost, J.C., Power, V. & Saldanha, E.R. (2019). The Effects of Maternal and Paternal Helicopter Parenting on the Self-determination and Well-being of Emerging Adults. *Journal of Child and Family Studies,* 28(12), 3346-3359. doi.org/10.1007/s10826-019-01513-6.

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A. & Murphy, M.T. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations,* 61(2), 237-252. Ανακτήθηκεστις 9-11-2025. doi:10.1111=j.1741-3729.2011.00689.x

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M. & Montgomery, N. (2013). Parent and Child Traits Associated with Overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 32(6), 569-595. doi:10.1521/jscp.2013.32.6.569

Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P. & Montgomery, N. (2015). Overparenting is associated with child problems and a critical family environment. *Journal of Child and Family Studies,* 24(2), 470-479.

Siomos. K., Floros, G., Fisoun, V., Dafouli E., Farkonas, N., Sergentani, E., Lamprou, M. &Geroukalis, D. (2012). Evolution of Internet addiction in Greek adolescent students over a two-year period: the impact of parental bonding. *Eur Child Adolesc Psych.,* 21(4), 211-219. doi: 10.1007/s00787-012-0254-0.

Somers, P. & Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University: The Journal of the American Association of Collegiate Registrars,* 86(1), 18-27. https://www.proquest.com/docview/755285216.

Srivastav, D. & Mathur, M.N.L. (2020). Helicopter Parenting and Adolescent Development: From the Perspective of Mental Health. In L. Benedetto (Ed.), *Parenting, Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective*, 92-123. doi: 10.5772/intechopen.83010

Watt, M.C. & Stewart, S.H. (2003). The role of anxiety sensitivity components in mediating the relationship between childhood exposure to parental dyscontrol and adult anxiety symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 25(3), 167-176. doi.org/10.1023/A:1023572923371

Winner, N.A. & Nicholson, B.C. (2018). Overparenting and narcissism in young adults:Themediating role of psychological control. *Journal of Child and Family Studies,* 27(11), 3650-3657. doi.org/10.1007/s10826-018-1176-3.

Το σχολείο ως χώρος ολόπλευρης κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την καλλιέργεια αισιόδοξου τρόπου σκέψης σε μαθητές Δημοτικού

Βασιλική Μπαούρδα
Σχολική Ψυχολόγος

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να επιτελέσει ένα σύνθετο ρόλο, συμβάλλοντας ολόπλευρα στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η Θετική Ψυχολογία μπορεί να προσφέρει τα κατάλληλα εργαλεία ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτόν το ρόλο, ενισχύοντας τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών, την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την ψυχοσυναισθηματική τους ευεξία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας οκτώ διδακτικών ωρών, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς και σχολικούς ψυχολόγους σε μαθητές Δημοτικού. Το πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και περιλαμβάνει ατομικές και ομαδικές δραστηριότητεςπου στοχεύουνστην ανάπτυξη ενός πιο αισιόδοξου τρόπου σκέψης. Επιπλέον, περιγράφονται συνοπτικά οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα, καθώς και οι στόχοι και οι δραστηριότητες κάθε συνάντησης. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εφαρμογής του προγράμματος σε δείγμα 361 μαθητών (229 ομάδα παρέμβασης και 132 ομάδα ελέγχου) ηλικίας 8-12 ετών (Μ.Ο. = 9,91 ±1,26). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρουσίασαν, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, αύξηση στα επίπεδα αισιοδοξίας, ελπίδας και αυτοεκτίμησης, καθώς και μείωση του άγχους. Η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων σε όλες τις σχολικές βαθμίδες κρίνεται απαραίτητη για την ολόπλευρη υποστήριξη των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: Θετική Ψυχολογία, ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, αισιοδοξία, Μαθητές Δημοτικού.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται πλέον στη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά καλείται να συμβάλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ενσωματώνοντας τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Η ανάγκη αυτή καθίσταται ιδιαίτερα εμφανής σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με αυξημένες απαιτήσεις, αβεβαιότητα και ψυχοκοινωνικές προκλήσεις ήδη από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο αναδεικνύεται σε βασικό χώρο πρόληψης, ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και προαγωγής της ψυχοσυναισθηματικής ευεξίας των μαθητών (Owens & Waters, 2020).

Θετική Ψυχολογία και σχολικό πλαίσιο

Η Θετική Ψυχολογία αναπτύχθηκε ως απάντηση στην παραδοσιακή εστίαση της ψυχολογίας στην ψυχοπαθολογία, προτείνοντας μια συμπληρωματική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια των

θετικών πλευρών της ανθρώπινης εμπειρίας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Στο σχολικό πλαίσιο, η προσέγγιση αυτή μεταφράζεται σε παρεμβάσεις που στοχεύουν όχι μόνο στη μείωση των δυσκολιών, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, θετικών στάσεων και ψυχοκοινωνικών πόρων των μαθητών (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

Έρευνες δείχνουν ότι παρεμβάσεις Θετικής Ψυχολογίας στο σχολείο μπορούν να ενισχύσουν τη συναισθηματική ευεξία, την αίσθηση νοήματος και τη σχολική εμπλοκή των μαθητών, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη μείωση εσωτερικευμένων δυσκολιών, όπως το άγχος και η καταθλιπτική διάθεση (Carretal., 2020; Kwok, Gu, &Kit, 2016). Το σχολείο, ως φυσικό περιβάλλον μάθησης και κοινωνικοποίησης, προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την εφαρμογή καθολικών προληπτικών παρεμβάσεων που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως επιπέδου δυσκολιών (Owens & Waters, 2020).Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της αισιοδοξίας και της ελπίδας των μαθητών, καθώς οι έννοιες αυτές συνδέονται με θετικότερες προσδοκίες για το μέλλον, αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών και καλύτερη ψυχική υγεία (Baourda, Brouzos, & Vassilopoulos, 2023, 2024; Carver & Scheier, 2014; Snyder, 2002).

Αισιοδοξία

Η αισιοδοξία ορίζεται ως η γενικευμένη προσδοκία ότι στο μέλλον θα συμβούν θετικά γεγονότα (Carver & Scheier, 2014). Στην παιδική ηλικία, η αισιοδοξία συνδέεται με καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή, αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και υψηλότερα επίπεδα ευεξίας (Bamford & Lagattuta, 2020; Gillham & Reivich, 2004). Παράλληλα, παιδιά με υψηλότερα επίπεδα αισιοδοξίας τείνουν να υιοθετούν πιο λειτουργικές στρατηγικές ερμηνείας των δυσκολιών και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή στην επίτευξη στόχων (Peterson & Steen, 2002).

Η αισιοδοξία θεωρείται δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω συστηματικών παρεμβάσεων, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία, όταν οι γνωστικές και συναισθηματικές δομές βρίσκονται σε διαμόρφωση (Gillham & Reivich, 2004). Στο σχολικό πλαίσιο, η εκπαίδευση σε αισιόδοξους τρόπους σκέψης μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος.

Ελπίδα

Σύμφωνα με τη θεωρία της ελπίδας του Snyder(Snyder, 1996), η ελπίδα συνίσταται σε δύο βασικές συνιστώσες: τη στοχοθεσία και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα δημιουργίας πλάνων και κινητοποίησης για την επίτευξη των στόχων. Στην παιδική ηλικία, η ελπίδα έχει συσχετιστεί με ακαδημαϊκή επιτυχία, ψυχολογική ευεξία και καλύτερη προσαρμογή σε χρόνιες δυσκολίες (Berg, Rapoff, Snyder, &Belmont, 2007; Snyderetal., 2002).

Η καλλιέργεια της ελπίδας στο σχολείο ενισχύει την αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και ενδυναμώνει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με ενεργητικό και προσανατολισμένο στη λύση τρόπο σκέψης (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013).

Σκοπός της έρευνας

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση ενός δομημένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος καλλιέργειας του αισιόδοξου τρόπου σκέψης και της ελπίδας σε μαθητές Δημοτικού, βασισμένου στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας, καθώς και η αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά 361 μαθητές Δημοτικού, ηλικίας 8 έως 12 ετών (*Μ.Ο.* = 9,91, *Τ.Α.* = 1,26) από επτά δημοτικά σχολεία του Δήμου Ιωαννιτών . Από αυτούς, 229 μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης και 132 την ομάδα ελέγχου. Η κατανομή των μαθητών στις ομάδες πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

Περιγραφή προγράμματος

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για μαθητές Δημοτικού και υλοποιήθηκε από μία σχολική ψυχολόγο σε οκτώ εβδομαδιαίες ομαδικές συναντήσεις (οκτώ διδακτικέςώρες) με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης άγχους και την ανάπτυξη ενός πιο αισιόδοξου και λειτουργικού τρόπου σκέψης. Βασίστηκε στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας και περιλάμβανε βιωματικές,ατομικές και ομαδικές,δραστηριότητες, συζήτηση και αναστοχασμό. Οι θεματικές ενότητες εστίαζαν στην αναγνώριση θετικών στοιχείων του εαυτού, στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων, στη διαμόρφωση αισιόδοξων ερμηνειών και στη στοχοθεσία(βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση των στόχων και των δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης του προγράμματος.

Συνάντηση	***Στόχοι συνάντησης***	***Δραστηριότητες***
1η	*Γνωριμία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και τους συντονιστές* *Ορισμός των κανόνων που θα πρέπει να τηρούνται κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος*	*Ζωγραφίζω το όνομά μου* *Οι κανόνες της ομάδας μας*
2η	*Να μάθουν τα μέλη να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους* *Να εξοικειωθούν με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων* *Να αναγνωρίσουν πώς τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τις σκέψεις μας*	*Η παντομίμα των συναισθημάτων* *Συναίσθημα και δράση*
3η	*Τα μέλη να αναγνωρίσουν καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος* *Να εντοπίσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση του άγχους στην καθημερινότητά τους και να αξιολογήσουν αν αυτές είναι αποτελεσματικές* *Να μάθουν την τεχνική «Σταματώ-Αξιολογώ-Κάνω»* *Να εξασκηθούν στην εφαρμογή της τεχνικής «Σταματώ-Αξιολογώ-Κάνω» σε καθημερινές καταστάσεις*	*Λύσε το μυστήριο* *Το φανάρι των προβλημάτων*
4η	*Να κατανοήσουν ότι για κάθε γεγονός που μας συμβαίνει μπορεί να δίνουμε μια θετική ή μια αρνητική ερμηνεία και να το συνοδεύουμε με θετικές ή αρνητικές σκέψεις* *Να μάθουν να απορρίπτουν τις αρνητικές ερμηνείες ή σκέψεις και να κρατούν τις θετικές χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα*	*Δες το θετικά!*
5η	*Εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση της θετικής σκέψης ως τεχνικής για την αντιμετώπιση του άγχους και των δύσκολων καταστάσεων*	*Ο ΧάρρυΠόττερ και το τερατάκι στην ντουλάπα*
6η	*Τα παιδιά να ορίσουν την αισιοδοξία και να σκεφτούν πως μπορεί να τα βοηθήσει στην καθημερινότητά τους* *Να εμπεδώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν μέσα από τις προηγούμενες συναντήσεις*	*Ένα αισιόδοξο κεφάλι* *Ο Χαρούμενος και ο Γκρινιάρης*
7η	*Τα μέλη να εμπεδώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν μέσα από τις προηγούμενες συναντήσεις*	*Το φιδάκι των θετικών σκέψεων*
8η	*Να συνειδητοποιήσουν τα μέλη ότι η ομάδα τελείωσε και να εκφράσουν σκέψεις ή/και συναισθήματα σχετικά με το τέλος της ομάδας* *Να κάνουν μια επανάληψη όσων έμαθαν στη διάρκεια των προηγούμενων συναντήσεων*	*Ζωγραφίζω το μονοπάτι της ομάδας*

Η πρώτη συνάντηση έχει εισαγωγικό χαρακτήρα και στοχεύει στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Τα παιδιά γνωρίζονται με τη συντονίστρια, ενημερώνονται για τους στόχους και τη δομή του προγράμματος και συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των κανόνων λειτουργίας της ομάδας. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες γνωριμίας και ομαδικής συζήτησης, ενισχύεται η αίσθηση του «ανήκειν» και τίθενται οι βάσεις για τη θετική δυναμική της ομάδας. Παράλληλα, εισάγεται η διαδικασία αναστοχασμού και αξιολόγησης κάθε συνάντησης.

Η δεύτερη συνάντηση εστιάζει στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, τόσο των προσωπικών όσο και των συναισθημάτων των άλλων. Τα παιδιά εξοικειώνονται με ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και διερευνούν τη σχέση τους με τη συμπεριφορά και τις σκέψεις. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ενθαρρύνονται να εκφράσουν συναισθήματα με μη λεκτικούς τρόπους, να αναγνωρίσουν πώς τα συναισθήματα επηρεάζουν τις αντιδράσεις τους και να συνδέσουν θετικά συναισθήματα με λειτουργικές συμπεριφορές.

Η τρίτη συνάντηση επικεντρώνεται στο άγχος και στη διαχείρισή του. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος, να περιγράψουν πώς το βιώνουν και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή του. Παρουσιάζεται η τεχνική «Σταματώ–Αξιολογώ–Κάνω», η οποία ενισχύει τη δεξιότητα της παύσης, της γνωστικής επεξεργασίας και της συνειδητής επιλογής συμπεριφοράς. Μέσα από ομαδική εργασία και επεξεργασία καθημερινών παραδειγμάτων, τα παιδιά μαθαίνουν να εφαρμόζουν τη στρατηγική αυτή σε πραγματικές καταστάσεις.

Η τέταρτη συνάντηση εισάγει τη γνωστική διάσταση της εμπειρίας, δίνοντας έμφαση στον ρόλο της ερμηνείας των γεγονότων. Τα παιδιά κατανοούν ότι το ίδιο γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους και ότι οι σκέψεις επηρεάζουν άμεσα τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Μέσα από ιστορίες και ομαδικές συζητήσεις, ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν αρνητικές σκέψεις, να τις αμφισβητούν με λογικά επιχειρήματα και να διατυπώνουν εναλλακτικές, πιο λειτουργικές ερμηνείες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση σκέψεων–συναισθημάτων–συμπεριφοράς και στη σημασία της συναισθηματικής επίγνωσης.

Η πέμπτη συνάντηση εστιάζει στη θετική σκέψη ως στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους και των δύσκολων καταστάσεων. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν έναν υποστηρικτικό εσωτερικό διάλογο και να χρησιμοποιούν θετικές δηλώσεις ενθάρρυνσης. Μέσα από βιωματικές ασκήσεις τα παιδιά μαθαίνουν να αντικαθιστούν δυσλειτουργικές σκέψεις με πιο ενισχυτικές και να παρατηρούν τη θετική επίδραση αυτής της αλλαγής στα συναισθήματά τους. Η συνάντηση συνοδεύεται από άσκηση καθημερινής αυτοενθάρρυνσης, η οποία στοχεύει στη γενίκευση των δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή.

Η έκτη συνάντηση έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια της αισιοδοξίας. Τα παιδιά καλούνται να ορίσουν την αισιοδοξία, να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους από τις προηγούμενες συναντήσεις και να αναγνωρίσουν πώς οι αισιόδοξες σκέψεις μπορούν να τα βοηθήσουν στην καθημερινότητά τους. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδι ρόλων, ενισχύεται η διάκριση ανάμεσα σε αισιόδοξες και απαισιόδοξες προσεγγίσεις των δυσκολιών και αναδεικνύεται η λειτουργικότητα της θετικής προοπτικής.

Η έβδομη συνάντηση λειτουργεί ως συνθετική επανάληψη των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Μέσα από ένα ομαδικό παιχνίδι, τα παιδιά καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τις στρατηγικές θετικής σκέψης, αντιμετώπισης δυσκολιών και διαχείρισης αρνητικών σκέψεων. Η δραστηριότητα ενισχύει τη συνεργασία, την αναστοχαστική σκέψη και τη μεταφορά των δεξιοτήτων σε ποικίλες καθημερινές καταστάσεις.

Η όγδοη και τελευταία συνάντηση εστιάζει στο κλείσιμο της ομάδας και στη συναισθηματική επεξεργασία του αποχωρισμού. Τα παιδιά αναστοχάζονται την πορεία τους στο πρόγραμμα, αναγνωρίζουν τις σημαντικότερες εμπειρίες και εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τη λήξη της ομάδας. Μέσα από μια καλλιτεχνική δραστηριότητα, ενισχύεται η αίσθηση ολοκλήρωσης και αποχαιρετισμού, ενώ η παράδοση του υλικού των προηγούμενων συναντήσεων στα παιδιάλειτουργεί ως συμβολικό κλείσιμο της εμπειρίας.

Εργαλεία αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια που αποτιμούν την αισιοδοξία, την ελπίδα, την αυτοεκτίμηση και το άγχος των παιδιών. Η αξιοπιστία των εργαλείων ελέγχθηκε πριν την πραγματοποίηση των αναλύσεων και όλα είχαν καλή αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα.

Η αισιοδοξίααξιολογήθηκε με το Τεστ Προσανατολισμού στη Ζωή για Νέους (YouthLifeOrientationTest), το οποίο περιλαμβάνει δώδεκα προτάσεις που αξιολογούν τις θετικές προσδοκίες των παιδιών για τη ζωή(Ey et al., 2005).

Η ελπίδα μετρήθηκε με την Κλίμακα Ελπίδας για Παιδιά (Children'sHopeScale), η οποία βασίζεται στη θεωρία της ελπίδας του Snyder. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι προτάσεις οι οποίες αξιολογούν δύο βασικές γνωστικές διαστάσεις της ελπίδας: τη σκέψη στρατηγικών και τη σκέψη κινητοποίησης(Snyder et al., 1997).

Η αυτοεκτίμηση μετρήθηκε με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (RosenbergSelf-EsteemScale), ένα από τα πλέον διαδεδομένα εργαλεία αξιολόγησης της καθολικής αυτοεκτίμησης, το οποίο περιλαμβάνει δέκα προτάσεις(Rosenberg, 1965).

Τέλος, το άγχος αξιολογήθηκε με την Αναθεωρημένη Κλίμακα Έκδηλου Παιδικού Άγχους (RevisedChildren'sManifestAnxietyScale), η οποία αποτελείται από 28 δηλώσεις και παρέχει έναν έγκυρο γενικό δείκτη παιδικού άγχους (Reynolds & Richmond, 1978).

Αποτελέσματα

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να διαπιστωθούν διαφορές ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση. Στη συνέχεια, για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς κάθε μεταβλητή, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού, χρησιμοποιώντας την ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ως τον «μεταξύ» των ομάδων παράγοντα και το χρόνο (πριν, μετά) ως τον «εντός» των ομάδων παράγοντα. Η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών διερευνήθηκε περαιτέρω με ελέγχους με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα.

Αισιοδοξία

Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δε διέφεραν από αυτούς της ομάδας ελέγχου ως προς την αισιοδοξία πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης, $t(351) = -1{,}560$, $p > 0{,}05$. Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1, 346) = 7{,}626$, $p < 0{,}01$, partial $\eta^2 = 0{,}022$. Ο έλεγχος με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η συνολική αισιοδοξία των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση βελτιώθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο [$t(221) = 6{,}296$, $p < 0{,}000$], ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου [$t(125) = 1{,}580$, $p > 0{,}05$].

Ελπίδα

Πριν την έναρξη της παρέμβασης δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την ελπίδα, $t(359) = -0{,}963$, $p > 0{,}05$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξαν στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης $F(1, 359) = 8{,}380$, $p < 0{,}01$, partial $\eta^2 = 0{,}023$. Ο έλεγχος με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η ελπίδα αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση

[t(228) = 3,066, p< 0,00], ενώ δεν μεταβλήθηκε στους μαθητές της ομάδας ελέγχου [t(131) = 1,309, p> 0,05].

Αυτοεκτίμηση

Πριν την έναρξη της παρέμβασης, η ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερα σκορ με στατιστικά σημαντικό σε σύγκριση με την ομάδα παρέμβασης ως προς την αυτοεκτίμηση, t(350,429) = -3,974, p< 0,001. Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης F(1, 358) = 16,411, p < 0,001, partial η^2 = 0,044. Ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση βελτιώθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο [t(227) = 8,579, p< 0,000], ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου [t(131) = 1,817, p> 0,05].

Συνολικό Άγχος

Πριν τη διενέργεια της παρέμβασης, η ομάδα ελέγχου εμφάνισε λιγότερο συνολικό άγχος με στατιστικά σημαντικό τρόπο σε σύγκριση με την ομάδα παρέμβασης, t(359) = 2,058, p< 0,05. Η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού έδειξε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και το χρόνο μέτρησης F(1, 359) = 10,642, p < 0,001, partial η^2 = 0,029. Ο έλεγχος με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι το συνολικό άγχος μειώθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο τόσο στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση [t(228) = -8,559, p< 0,000] όσο και στους μαθητές της ομάδας ελέγχου [t(131) = -2,811, p< 0,00].

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές ηλικίας 8–12 ετών, με στόχο την ενίσχυση της αισιοδοξίαςκαι της ελπίδας. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται περιορισμένος αριθμός παρεμβάσεων που στοχεύουν άμεσα στην ανάπτυξη της αισιοδοξίας (Shoshani & Steinmetz, 2014)και της ελπίδας σε παιδιά και εφήβους (Green, Grant, & Rynsaardt, 2007; Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση της αισιοδοξίας των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα της εφαρμογής γνωστικών-συμπεριφορικών τεχνικών, οι οποίες εστίασαν στη σύνδεση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών, καθώς και στη γνωστική αναδόμηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν αναφερθεί σε προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η αντικατάσταση απαισιόδοξων ερμηνειών και η ανεύρεση θετικού νοήματος συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός πιο αισιόδοξου τρόπου σκέψης (Riskind, Sarampote, & Mercier, 1996). Επιπλέον, σε αντίθεση με παρεμβάσεις μικρής διάρκειας που εστιάζουν αποκλειστικά σε γνωστικές διεργασίες (Froh, Sefick, & Emmons, 2008; Meevissen, Peters, & Alberts, 2011), η παρούσα παρέμβαση περιλάμβανε οκτώ ομαδικές συναντήσεις και στόχευε ολιστικά στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις της εμπειρίας των μαθητών. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συνέβαλε στη σταθερότερη και ουσιαστικότερη μεταβολή της αισιοδοξίας, όπως υποστηρίζεται και από μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις σε παιδιά και εφήβους (Shoshani & Slone, 2017; Shoshani & Steinmetz, 2014).

Αναφορικά με την ελπίδα, τα ευρήματα έδειξαν σημαντική αύξηση των επιπέδων της στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης. Το αποτέλεσμα αυτό ερμηνεύεται βάσει της θεωρίας της ελπίδας του Snyder(Snyder, 1996), σύμφωνα με την οποία η ελπιδοφόρα σκέψη αποτελείται από τη σκέψη

στρατηγικών και τη σκέψη κινητοποίησης. Το πρόγραμμα παρέμβασης στόχευσε ισόρροπα και στις δύο συνιστώσες, μέσα από δραστηριότητες που ενίσχυαν τον καθορισμό στόχων, την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων επίτευξής τους και την επιμονή απέναντι στα εμπόδια. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης συνάδει με προηγούμενες παρεμβάσεις ελπίδας σε παιδιά και εφήβους, οι οποίες βασίστηκαν σε γνωστικές-συμπεριφορικές τεχνικές (Greenetal., 2007; Kwoketal., 2016; Marquesetal., 2011). Επιπλέον, η έμφαση στη διδασκαλία προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης ενδέχεται να ενίσχυσε τη σκέψη στρατηγικών, γεγονός που έχει συσχετιστεί άμεσα με την αύξηση της ελπίδας (Allen et al., 2016).

Παρότι η αυτοεκτίμηση δεν αποτέλεσε άμεσο στόχο της παρέμβασης, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξησή της στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία, η οποία υποδεικνύει ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται θετικά με την αισιοδοξία (Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Heinonen, Räikkönen, &Keltikangas-Järvinen, 2005; Mäkikangas& Kinnunen, 2003)καιτηνελπίδα(Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007). Καθώς οι μαθητές ανέπτυξαν πιο λειτουργικούς τρόπους σκέψης και ενίσχυσαν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είναι πιθανό να αξιολόγησαν θετικότερα τον εαυτό τους, γεγονός που οδήγησε στην αύξηση της αυτοεκτίμησης (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Επιπλέον, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες που παρείχαν εμπειρίες επιτυχίας και θετικής αλληλεπίδρασης ενδέχεται να συνέβαλε περαιτέρω στη βελτίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών (Metsäpelto, Pulkkinen, & Tolvanen, 2010).

Περιορισμοί

Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα, η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαία κατανομή σε επίπεδο σχολείων και όχι σε επίπεδο ατόμων, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα αιτιώδους ερμηνείας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, το δείγμα αποτελούνταν αποκλειστικά από Έλληνες μαθητές, κυρίως από αστικές και ημιαστικές περιοχές, γεγονός που περιορίζει τη μεταφορά των ευρημάτων σε πληθυσμούς με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Πρακτικές επιπτώσεις για την εκπαιδευτική πράξη

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν σημαντικές πρακτικές επιπτώσεις για την εκπαιδευτική πράξη και αναδεικνύουν τον ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών ψυχολόγων στην προαγωγή της ψυχοσυναισθηματικής ευεξίας των μαθητών. Η τεκμηριωμένη ενίσχυση της αισιοδοξίας, της ελπίδας και της αυτοεκτίμησης, καθώς και η μείωση του άγχους, υποστηρίζουν την σημασία της ενσωμάτωσης παρεμβάσεων Θετικής Ψυχολογίαςστο σχολικό περιβάλλον με συστηματικό και δομημένο τρόπο.

Για τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η καλλιέργεια ενός πιο αισιόδοξου και ελπιδοφόρου τρόπου σκέψης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από απλές, αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που ενσωματώνονται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία. Η διδασκαλία της σύνδεσης των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών, καθώς και η ενθάρρυνση των μαθητών να αναδομούν δυσλειτουργικές ερμηνείες των δυσκολιών, μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών(Baourda et al., 2024). Επιπλέον, η συστηματική διδασκαλία προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης παρέχει στους μαθητές λειτουργικά εργαλεία για τη διαχείριση καθημερινών σχολικών και κοινωνικών προκλήσεων, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και ενισχύοντας το αίσθημα επάρκειας(Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010).

Παράλληλα, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικοί φορείς ενίσχυσης της ελπίδας, υποστηρίζοντας τους μαθητές στον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων, στην

αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων επίτευξής τους και στην ενίσχυση της επιμονής απέναντι στα εμπόδια(Snyder, 2000). Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι προσπάθειες αναγνωρίζονται και τα λάθη αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης, συμβάλλει στη θετική αυτοαντίληψη και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών(Baumeister et al., 2003).

Για τους σχολικούς ψυχολόγους, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης ομαδικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίες βασίζονται σε γνωστικές-συμπεριφορικές τεχνικές και αρχές της Θετικής Ψυχολογίας. Παρόμοιες παρεμβάσεις έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές όχι μόνο στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας, αλλά και στη μείωση του άγχους σε παιδιά και εφήβους (Bolier et al., 2013; Sin & Lyubomirsky, 2009). Επιπρόσθετα, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την προσαρμογή και ενσωμάτωση τέτοιων προγραμμάτων στην καθημερινή σχολική ζωή μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους και να συμβάλει στη βιωσιμότητά τους. Επιπλέον, οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να αξιοποιήσουν τα ευρήματα της έρευνας για την ανάπτυξη προληπτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν όχι μόνο στη μείωση των δυσκολιών, αλλά και στην ενίσχυση των ψυχολογικών πόρων των μαθητών.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τη μετάβαση από αποσπασματικές παρεμβάσεις σε ολιστικά, αναπτυξιακά κατάλληλα και προληπτικά προγράμματα Θετικής Ψυχολογίας στο σχολείο. Η συστηματική εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση των ψυχολογικών πόρων των μαθητών και στη δημιουργία ενός θετικού, υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τον ρόλο του σχολείου ως βασικού πλαισίου καλλιέργειας ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Η εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων βασισμένων στη Θετική Ψυχολογία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την προαγωγή της ψυχοσυναισθηματικής τους ευεξίας.

Βιβλιογραφία

Alarcon, G. M., Bowling, N. A., &Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, *54*(7), 821–827. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.004

Allen, S. F., Pfefferbaum, B., Nitiéma, P., Pfefferbaum, R. L., Houston, J. B., McCarter, G. S., & Gray, S. R. (2016). Resilience and coping intervention with children and adolescents in at-risk neighborhoods. *Journal of Loss and Trauma*, *21*(2), 85–98. https://doi.org/10.1080/15325024.2015.1072014

Bamford, C., & Lagattuta, K. H. (2020). Optimism and wishful thinking: Consistency across populations in children's expectations for the future. *Child Development*, *91*(4), 1116–1134. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.13293

Baourda, V. C., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2023). Efficacy of the "Feel Good—Think Positive", a school-based positive psychology intervention targeting optimism and hope in children. *The Journal of Positive Psychology*, 1–18. https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2297216

Baourda, V. C., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2024). "Feel Good—Think Positive": A Positive Psychology Intervention for Enhancing Optimism and Hope in Elementary School Students. A Pilot Study. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *9*(2), 1105–1125. https://doi.org/10.1007/s41042-024-00173-2

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, *4*(1), 1–44. https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Berg, C. J., Rapoff, M. A., Snyder, C. R., & Belmont, J. M. (2007). The relationship of children's hope to pediatric asthma treatment adherence. *The Journal of Positive Psychology*, *2*(3), 176–184. https://doi.org/10.1080/17439760701409629

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., &Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, *13*(1), 119. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119

Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(1), 102–111. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102

Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 1–21. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(6), 293–299. https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, *30*(7), 879–889. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006

Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, *41*(6), 1161–1178. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001

Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., … Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The Youth Life Orientation Test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(5), 548–558. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00372.x

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, *46*(2), 213–233. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005

Gillham, J., &Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 146–163. https://doi.org/10.1177/0002716203260095

Green, S., Grant, A., &Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, *2*(1), 24–32.

Heinonen, K., Räikkönen, K., &Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism–pessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *39*(3), 511–521. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.026

Kwok, S. Y. C. L., Gu, M., & Kit, K. T. K. (2016). Positive psychology intervention to alleviate child depression and increase life satisfaction: A randomized clinical trial. *Research on Social Work Practice*, *26*(4), 350–361. https://doi.org/10.1177/1049731516629799

Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, *35*(3), 537–557. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00217-9

Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, *12*(1), 139–152. https://doi.org/10.1007/s10902-009-9180-3

Meevissen, Y. M. C., Peters, M. L., & Alberts, H. J. E. M. (2011). Become more optimistic by imagining a best possible self: Effects of a two week intervention. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *42*(3), 371–378. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.02.012

Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L., & Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, *25*(3), 381–398. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0034-5

Owens, R. L., & Waters, L. (2020). What does positive psychology tell us about early intervention and prevention with children and adolescents? A review of positive psychological interventions with young people. *The Journal of Positive Psychology*, *15*(5), 588–597. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789706

Peterson, C., & Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 244–256). New York: Oxford University Press.

Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (1978). What I Think And Feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *6*(2), 271–280.

Riskind, J. H., Sarampote, C. S., & Mercier, M. A. (1996). For every malady a sovereign cure: Optimism training. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *10*(2), 105–117.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, *8*(1866). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289–1311. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(5), 467–487. https://doi.org/10.1002/jclp.20593

Snyder, C. R. (1996). To hope, to lose, and to hope again. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, *1*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/15325029608415455

Snyder, C. R. (2000). Genesis: The birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, & Applications* (pp. 25–38). San Diego: Academic Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, *13*, 249–275.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., … Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, *22*(3), 399–421. https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams Iii, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 820–826. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820

Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, μέσα από τη σεξουαλική αγωγή: ένα παράδειγμα διασχολικής συνεργασίας

Τατιάνα Σπανέλλη
Διευθύντρια στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
Μαργαρίτα Γερούκη
Διευθύντρια στο 16ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής για μαθητές και μαθήτριες της Στ΄ Δημοτικού που υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2024-2025, σε δύο σχολικές μονάδες του Ρεθύμνου (7ο και 16ο Δημοτικά Σχολεία). Το πρόγραμμα εντάχθηκε στο πλαίσιο της διασχολικής συνεργασίας δύο όμορων δημοτικών σχολείων, με έμφαση στη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα, καθώς η πλειονότητά τους πρόκειται να φοιτήσει στο ίδιο Γυμνάσιο. Επίσης, σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται γνωστικά στις δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Ευ Ζην) για την Στ΄ τάξη, αλλά και στις δράσεις του Ενεργού Πολίτη. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν, μέσα από θέματα σεξουαλικής αγωγής που οι ίδιοι/-ες μαθητές και μαθήτριες επέλεξαν, από προκαθορισμένη θεματολογία που τους δόθηκε, να αποκτήσουν γνώσεις, να επιλύσουν απορίες, να εκφράσουν ερωτήματα και ανησυχίες, να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και να αλληλεπιδράσουν, ώστε να γνωριστούν μεταξύ τους, θέτοντας έτσι τα πρώτα θεμέλια μιας υγιούς σχέσης με τον εαυτό τους και με τους/τις άλλους/άλλες, ενόψει της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο. Η επιλογή της σεξουαλικής αγωγής ως αντικειμένου διερεύνησης και συνεργασίας στο πλαίσιο των συγκεκριμένων δράσεων για τη μετάβαση, έγινε με στόχο το σχολείο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών/-τριών της προεφηβικής κι εφηβικής ηλικίας, να κατανοήσουν θέματα που άπτονται της σεξουαλικής και αναπαραγωγικής τους υγείας, προκειμένου να μπουν οι βάσεις για ενημερωμένες και ασφαλείς επιλογές στο μέλλον. Στο σχολικό χώρο, καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες πλήθους σχετικών ερωτήσεων ή ακόμη συμπεριφορών των μαθητριών/-των τους και η ανάγκη να ανταποκριθούν στον παιδαγωγικό κι εκπαιδευτικό τους ρόλο αναφορικά με τα παραπάνω θέματα, είναι παραπάνω από εμφανής και αποτυπωμένη ερευνητικά και εμπειρικά. Οι δράσεις αναπτύχθηκαν σε τέσσερις προκαθορισμένες δίωρες συναντήσεις, με δύο επισκέψεις ανά σχολείο και αφορούσαν ζητήματα εφηβείας, τις υγιείς και μη υγιείς σχέσεις, το sexting και την πορνογραφία. Οι μαθητές και μαθήτριες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης.

Λέξεις Κλειδιά: διασχολική συνεργασία, σεξουαλική αγωγή, μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα διασχολικής συνεργασίας του 7ου και του 16ου Δημοτικών σχολείων Ρέθυμνου «Εφηβεία και Υγιείς Σχέσεις», πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025 και εστίασε στη διαδικασία της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο μέσα από θεματικές δράσεις σχετικές με την σεξουαλική εκπαίδευση και αγωγή.

Η μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, η οποία υπερβαίνει την απλή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και αφορά βαθιές αλλαγές στη μαθησιακή εμπειρία, στις κοινωνικές σχέσεις και στην αυτοαντίληψη των παιδιών. Στην περίπτωση της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, η εκπαιδευτική αυτή τομή συμπίπτει συχνά με την είσοδο των μαθητών και μαθητριών στο αναπτυξιακό στάδιο της προεφηβείας ή και της εφηβείας, περίοδο κατά την οποία εντείνονται οι σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές μεταβολές.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι εμπειρίες μετάβασης μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά τη σχολική προσαρμογή, τη σχολική επίδοση, την ψυχική υγεία και τη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών (Eccles et al., 1993· Jindal-Snape & Miller, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο στη στήριξη των μαθητών/-τριών, δημιουργώντας παιδαγωγικές συνθήκες που ενισχύουν τη βιωματική γνώση, την ανάπτυξη ψυχικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής, προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες μάθησης.

Η σεξουαλική αγωγή, και ειδικότερα η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Εκπαίδευση (Comprehensive Sexuality Education – CSE), αποτελεί ένα πεδίο που συνδέεται άμεσα με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η ενασχόληση με ζητήματα εφηβείας, σχέσεων, σώματος και ταυτότητας δεν αφορά μόνο τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (UNESCO et al., 2018).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο παρουσιάζοντας ένα παράδειγμα διασχολικής συνεργασίας που αξιοποιεί τη σεξουαλική αγωγή ως όχημα για την ομαλή μετάβαση στο Γυμνάσιο. Το πρόγραμμα «Εφηβεία και Υγιείς Σχέσεις» σχεδιάστηκε με βάση διεθνείς κατευθυντήριες οδηγίες, προσαρμόστηκε στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο και υλοποιήθηκε με ενεργό συμμετοχή των ίδιων των μαθητών και μαθητριών.

2.Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Εφηβεία και διαμόρφωση ταυτότητας

Σύμφωνα με παλαιότερες ψυχολογικές θεωρήσεις η εφηβεία προσλαμβάνεται ως μια χρονική περίοδος που χαρακτηρίζεται από άγχος και έντονες και θυελλώδεις ψυχικές και σωματικές αλλαγές. Από τα τέλη του 20ου αιώνα και εξής αυτή η εγγενώς «ταραχώδης περίοδος» της ζωής, τίθεται σε αμφισβήτηση. Σύγχρονες προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη διαμόρφωση της εφηβικής εμπειρίας, καθώς η εφηβεία αποτελεί ένα αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο οι βιολογικές αλλαγές αλληλεπιδρούν με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους. (Arnett, 2014). Οι έφηβοι/-ες δε βιώνουν «υποχρεωτικά» διαταραχές ή δραματικές περιόδους αλλά ωστόσο βιώνουν σημαντικές αλλαγές σε σχέση με την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθησή τους, διαμορφώνοντας έτσι σταδιακά τις προσωπικές τους ταυτότητες, αναπτύσσοντας ικανότητες και δεξιότητες καθώς και την σεξουαλικότητά τους. (Corsaro & Eder, 1995).

Η σεξουαλική αφύπνιση συντελείται εντός της χρονικής περιόδου εφηβείας. Κατά την εφηβεία, οι έφηβοι/-ες αρχίζουν να αναπτύσσουν σεξουαλικά συναισθήματα και να εξερευνούν την ταυτότητά τους. Η αύξηση των σεξουαλικών ορμονών, όπως τα οιστρογόνα και η τεστοστερόνη, προκαλεί φυσικές αλλαγές στο σώμα, όπως η ανάπτυξη δευτερευόντων σεξουαλικών χαρακτηριστικών (π.χ. στήθος, τρίχες σώματος). Τα κορίτσια μπορεί να παρατηρήσουν την έναρξη της περιόδου τους και την ανάπτυξη του στήθους, ενώ τα αγόρια μπορεί να βιώσουν αύξηση του μεγέθους των όρχεων και της φωνής τους.

Επιπλέον, οι έφηβοι/-ες μπορεί να αρχίσουν να αναπτύσσουν ρομαντικά ή σεξουαλικά ενδιαφέροντα και να βιώνουν πιο έντονα συναισθήματα, όπως έλξη, αμηχανία ή σύγχυση. Η εφηβεία είναι, επίσης, η στιγμή που πολλοί/-ες νέοι/-ες αρχίζουν να αναρωτιούνται και να κατανοούν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και τη σεξουαλική τους ταυτότητα (Μπρουσκέλη & Γερούκη, 2025˙ WHO-BZgA, 2010).

Η συγκρότηση της ταυτότητας, συμπεριλαμβανομένης της έμφυλης και σεξουαλικής ταυτότητας, προκύπτει μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης νοημάτων. Το σχολείο, ως βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία πλαισίων όπου τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν, να πειραματιστούν και να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτογνωσία και τη συνύπαρξη με τους/τις άλλους/-ες. Η πρόσβαση σε κατάλληλη σεξουαλική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τις/τους εφήβους/-ες να κατανοήσουν τις σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές που βιώνουν, να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις και να λάβουν υπεύθυνες αποφάσεις σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους.

2.2 Η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Εκπαίδευση ως παιδαγωγικό πλαίσιο

Η Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Εκπαίδευση (Comprehensive Sexuality Education) ορίζεται ως μια συστηματική, επιστημονικά τεκμηριωμένη και ηλικιακά κατάλληλη εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων ζωής που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα, τις σχέσεις και τα ανθρώπινα δικαιώματα (WHO-BZgA, 2010· UNESCO et al., 2018).

Αφορά σε μια μακροχρόνια, δια βίου διαδικασία προβληματισμού, κατάκτησης πληροφοριών και διαμόρφωσης συμπεριφορών, πεποιθήσεων και αξιών γύρω από τη σεξουαλικότητα. Αναφέρεται σε θέματα σεξουαλικής ανάπτυξης, αναπαραγωγής και αναπαραγωγικής υγείας, διαπροσωπικών σχέσεων και οικειότητας. Επίσης, πραγματεύεται θέματα αυτο-αντίληψης και εικόνας του σώματος, καθώς και θέματα που αφορούν στους έμφυλους ρόλους. Αγγίζει τις βιολογικές, κοινωνικές πολιτισμικές και πνευματικές διαστάσεις της σεξουαλικότητας, που σχετίζονται με τον πνευματικό τομέα, τον συναισθηματικό τομέα και την ευρύτερη επίδραση της συμπεριφοράς (WHO-BZgA, 2010˙ UNESCO et al., 2018˙ UNESCO et al., 2021 ˙UNFPA et al., 2020). Η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση και επιχειρηματολογία προσεγγίζει τη σεξουαλική εκπαίδευση ως δικαίωμα των παιδιών και των εφήβων. Το δικαίωμα στην ολοκληρωμένη σεξουαλική εκπαίδευση πηγάζει από μια σειρά προστατευόμενων δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα της ζωής χωρίς βία και διακρίσεις, το δικαίωμα στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο ψυχικής και σωματικής υγείας, αλλά και το δικαίωμα λήψης και μετάδοσης πληροφοριών καθώς και το δικαίωμα στην ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όπως αναφέρεται και σε σχετική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης:

> «Παρόλο που η Ευρωπαϊκή Συνθήκη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ECHR) δεν κάνει ρητή αναφορά στην ολοκληρωμένη σεξουαλική εκπαίδευση, υπάρχει μια έμμεση δέσμευση στο κείμενο για αυτό το είδος εκπαίδευσης, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο Άρθρο 8 (δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή) σε συνδυασμό με το Άρθρο 14 (δικαίωμα στη μη διάκριση) και Άρθρο 2 του Πρωτοκόλλου 1 (δικαίωμα στην εκπαίδευση). Αυτή η αλληλένδετη δέσμευση εμφανίζεται και σε άλλα πεδία και διεθνή κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς η ολοκληρωμένη σεξουαλική εκπαίδευση αποτελεί θετικό μέτρο για τον σεβασμό, την προστασία και εκπλήρωση των δικαιωμάτων στη ζωή, την υγεία, την ασφάλεια του ατόμου, την εκπαίδευση και την ισότητα» (Campbell et al., 2024, σελ. 5).

Η σεξουαλική εκπαίδευση και η εκπαίδευση των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί μια δυναμική, συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία και προσεγγίζεται, συνήθως, ως τμήμα ενός ευρύτερου συνόλου παρεμβάσεων στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας.

2.3. Θεσμικό και Εκπαιδευτικό Πλαίσιο της Σεξουαλικής Αγωγής στην Ελλάδα

Η σεξουαλική αγωγή στην Ελλάδα ακολούθησε μια αποσπασματική και συχνά αντιφατική πορεία, η οποία ανακλά τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές εντάσεις γύρω από ζητήματα φύλου, σώματος και σεξουαλικότητας.

Η πρώτη ρητή αναφορά στη Σεξουαλική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εντοπίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ) του 2003, (ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 304/13-03-2003, σελ. 4344), όπου εντάχθηκε ως επιλέξιμη θεματική στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Παρότι το θεσμικό αυτό βήμα αναγνώριζε τη σημασία της σεξουαλικής εκπαίδευσης ήδη από το Δημοτικό, η εφαρμογή της παρέμεινε περιορισμένη. Τα προγράμματα σεξουαλικής εκπαίδευσης δεν ήταν υποχρεωτικά και έρευνες έχουν δείξει ότι η σεξουαλική αγωγή αποτέλεσε ένα από τα λιγότερο υλοποιούμενα πεδία, μόλις το 1,6% των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, γεγονός που αποδίδεται τόσο στην έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και στις κοινωνικές αντιστάσεις που περιβάλλουν το θέμα (Gerouki, 2008). Η προτεινόμενη θεματολογία για την εκπόνηση προγραμμάτων ανά τάξη σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 304/13-03-2003, σελ. 4345-4349) αφορούσε:

Νηπιαγωγείο:

- Παρατηρώ τον εαυτό μου, Φροντίζω το σώμα μου, Πώς ήρθα στον κόσμο, Πώς δημιουργούνται τα παιδιά

Δημοτικό

- Τάξεις Α και Β: Τι σημαίνει μεγαλώνω, Πώς φροντίζω τον εαυτό μου
- Τάξεις Γ και Δ: Φροντίδα του εαυτού μου, Οικογένεια, Η ασφάλειά μου
- Τάξη Ε: Οι αλλαγές στο σώμα μου (εμφάνιση δευτερογενών χαρακτηριστικών του φύλου), Η λειτουργία της αναπαραγωγής
- Τάξη ΣΤ: Κακοποίηση, Η αποδοχή του διαφορετικού

Το Υπουργείο Παιδείας αναφέρει ότι το «σχολείο, μέσω της Σεξουαλικής Αγωγής, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο όχι μόνο θα παρέχει την ορθή πληροφόρηση, αλλά επίσης θα συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφοράς, αρχίζοντας από την κατανόηση αυτού του ίδιου του εαυτού μας» (Μεράκου et al., 2000, σελ. 12). Παράλληλα, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα να ανταποκριθεί το σχολείο στην ανάγκη των μαθητών και μαθητριών να συζητήσουν στην τάξη ζητήματα σεξουαλικότητας ήδη από την προσχολική ηλικία (Μπιρμπίλη et al., 2011). Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, η σεξουαλική εκπαίδευση αποτυπώνεται ως παιδαγωγικό αντικείμενο με στόχο την προσωπική ενδυνάμωση, στα πλαίσια των ενοτήτων για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη (Μπιρμπίλη et al., 2011).

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι, κατά την περίοδο 2000–2008, αναπτύχθηκαν σχολικά εγχειρίδια Σεξουαλικής Αγωγής για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Τα εγχειρίδια αυτά, παρότι επιστημονικά τεκμηριωμένα και παιδαγωγικά επεξεργασμένα, δεν αξιοποιήθηκαν ποτέ συστηματικά στη σχολική

πράξη, καθώς δεν διανεμήθηκαν στα σχολεία, ούτε συνοδεύτηκαν από οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η απουσία θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η έλλειψη σαφών αναλυτικών προγραμμάτων συνέβαλαν στη δημιουργία ενός κενού μεταξύ θεσμικής πρόβλεψης και εκπαιδευτικής πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η πρωτοβουλία για την υλοποίηση προγραμμάτων σεξουαλικής αγωγής παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό στην ευχέρεια και το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, γεγονός που ενίσχυσε τις ανισότητες μεταξύ σχολικών μονάδων.

Από το 2021, τα προγράμματα Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης έχουν ενταχθεί στο υποχρεωτικό πρόγραμμα για τις τάξεις Γ΄ και Στ΄ του Δημοτικού και τη Β΄ για το Γυμνάσιο, στα πλαίσια των **Εργαστηρίων Δεξιοτήτων** (ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 3567/4-12-2021) ως υποενότητα της πρώτης θεματικής που έχει να κάνει με το Εu ζην, με τίτλο: «Γνωρίζω το σώμα μου-Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση», ενώ δεν συμπεριλαμβάνεται καθόλου στο νηπιαγωγείο. Η σεξουαλική αγωγή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, σύμφωνα με κείμενο του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, δεν περιορίζεται σε βιολογικά ή ανατομικά ζητήματα, αλλά ενσωματώνει τις αρχές της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και της ισότητας των φύλων. Μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, όπως ιστορίες, παιχνίδια ρόλων και ομαδικές συζητήσεις, οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοπροστασίας και υγιείς στάσεις απέναντι στις σχέσεις και τη σεξουαλικότητα. Σύμφωνα με το ΙΕΠ, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί των Γ’ και ΣΤ’ τάξεων του δημοτικού, οφείλουν να αφιερώσουν 5-7 ώρες ετησίως για τη διδασκαλία θεμάτων σεξουαλικής και αναπαραγωγικής αγωγής και υγείας. Δεν υπάρχει, όμως, ούτε προτεινόμενο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία και κυρίως καμία αναφορά σε Αναλυτικό Πρόγραμμα που να περιλαμβάνει στοχοθεσία, περιεχόμενο διδασκαλίας και μεθοδολογικές προτάσεις για τη διδασκαλία στην τάξη.

Μια νέα ευκαιρία για την ένταξη ζητημάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, προκύπτει με την ένταξη των **προγραμμάτων του Ενεργού Πολίτη** από το 2024 (ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 6048/1-11-2024[2]) καθώς προβλέπεται η υποχρέωση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση **τριών δράσεων ετησίως**, οριζόντια, σε όλες τις τάξεις του σχολείου που αφορούν τη βιωσιμότητα και την αειφόρο ανάπτυξη. Δημιουργείται έτσι μια νέα σύνδεση καθώς η εκπαιδευτική προσέγγιση με βάση τις αρχές της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης, αποτελεί κριτήριο σε τρεις από τους τομείς για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στα πλαίσια της Ατζέντας 2030 των Ηνωμένων Εθνών[3].

Συγκεκριμένα, η σεξουαλική εκπαίδευση αποτελεί στόχο στα πλαίσια της Ποιοτικής Εκπαίδευσης (Στόχος 4.7) όπου επιδιώκεται, έως το 2030, η διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι/-ες θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω-μεταξύ άλλων- της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη. Επίσης, η σεξουαλική εκπαίδευση αποτελεί στόχο για Καλή Υγεία και Ευημερία (Στόχος 3.7) όπου επιδιώκεται, ως το 2030, η διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης στη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγειονομική περίθαλψη, συμπεριλαμβανομένου του οικογενειακού προγραμματισμού, της ενημέρωσης και εκπαίδευσης, και της ενσωμάτωσης της αναπαραγωγικής υγείας σε εθνικές στρατηγικές και προγράμματα. Τέλος, αποτελεί στόχο για την Ισότητα των Φύλων (Στόχος 5.6) όπου γίνεται αναφορά στη διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης στη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία, καθώς και διασφάλιση των αναπαραγωγικών δικαιωμάτων, όπως έχει συμφωνηθεί με βάση το Πρόγραμμα Δράσης της Διεθνούς Διάσκεψης για τον Πληθυσμό και την Ανάπτυξη, την Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου, και τα έγγραφα που προέκυψαν από

[2] βλ. ειδικότερα *SDG 3 Καλή Υγεία και Ευημερία & SDG 5 Ισότητα των φύλων*
[3] https://gslegal.gov.gr/stochoi-vioismis-anaptyxis/

τις διασκέψεις αναθεώρησης[4]. Μέσα, λοιπόν, στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί κάθε τάξης του δημοτικού σχολείου μπορούν, πλέον, να εκπονήσουν προγράμματα σεξουαλικής εκπαίδευσης με διάρκεια τουλάχιστον δέκα διδακτικών ωρών ετησίως, τα οποία εντάσσουν διαθεματικά στον ετήσιο προγραμματισμό τους.

Συνοψίζοντας, η επισκόπηση των ερευνών καταδεικνύει γενικά τη θετική συμβολή της σεξουαλικής εκπαίδευσης, όσον αφορά την καθυστέρηση της πρώιμης σεξουαλικής δραστηριότητας, τη μείωση της εναλλαγής συντρόφων, τη μείωση του ρίσκου που αφορά τη σεξουαλική συμπεριφορά, όπως και την αύξηση της χρήσης προφυλακτικών και αντισύλληψης. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης δε συμβάλλουν στην αύξηση της σεξουαλικής δραστηριότητας, των συμπεριφορών ρίσκου ή στο ποσοστό εμφάνισης Σεξουαλικά Μεταδιδόμενων Λοιμώξεων στους νέους. Αντίθετα, με την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων καταγράφονται θετικά αποτελέσματα, κυρίως με την αύξηση των σεξουαλικών γνώσεων και την υιοθέτηση συμπεριφορών που αποτρέπουν ανεπιθύμητες κυήσεις και σεξουαλικές μολύνσεις, όπως η χρήση αντισύλληψης και προφύλαξης (UNESCO et al., 2018 σελ. 102-110, UNESCO 2019).

Παράλληλα, ποιοτικές παρεμβάσεις Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης ενθαρρύνουν την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στα φύλα. Αναδεικνύουν με ποιον τρόπο κοινωνικές, πολιτιστικές και βιολογικές διαφορές και ομοιότητες, επιδρούν στη δημιουργία διαφυλικών προτύπων και ενθαρρύνουν την κριτική επεξεργασία αντιλήψεων που επηρεάζουν την ανισότητα, την έμφυλη βία και τις διακρίσεις. Μακροπρόθεσμα λοιπόν, τα προγράμματα Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και επιλογή υγειών συμπεριφορών, ενώ διδάσκουν μεθόδους και βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αμφισβητήσουν κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις γύρω από το φύλο και να καλλιεργήσουν κοινωνικές στάσεις που προάγουν την έμφυλη ισότητα (UNESCO et al., 2018, σελ. 28-29).

Η αναγνώριση λοιπόν, της σεξουαλικής εκπαίδευσης ως δικαιώματος των παιδιών και των εφήβων, όπως αυτό απορρέει από διεθνείς συμβάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθιστά αναγκαία τη στήριξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία σαφών θεσμικών πλαισίων εφαρμογής.

Παρά τις θεσμικές εξελίξεις, η διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να συναντά κοινωνικές αντιστάσεις, οι οποίες συχνά εκδηλώνονται μέσω αμφισβήτησης του ρόλου των εκπαιδευτικών ή ακόμη και μέσω νομικών διώξεων. Διάφορα περιστατικά έχουν αναδείξει το κλίμα ανασφάλειας που βιώνουν πολλοί/-ες εκπαιδευτικοί, καθώς καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στην παιδαγωγική τους ευθύνη και τις κοινωνικές πιέσεις. Χαρακτηριστική είναι η υπόθεση τεσσάρων εκπαιδευτικών στα Χανιά της Κρήτης, βρέθηκαν ενώπιον του δικαστηρίου για να αντιμετωπίσουν την κατηγορία του «ψυχολογικού τραυματισμού ανηλίκου»[5].Αν και η υπόθεση οδήγησε στην αθώωση των εκπαιδευτικών[6] το σοβαρό αυτό περιστατικό, όπως αποτυπώθηκε και σε συνεντεύξεις εκπροσώπων της

[4] Για τους στόχους 4.7, 3.7 και 5.6 βλπ. περισσότερα: https://gslegal.gov.gr/wp-content/uploads/2016/12/%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A7%CE%9F%CE%99-%CE%92%CE%99%CE%A9%CE%A3%CE%99%CE%9C%CE%97%CE%A3-%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%9E%CE%97%CE%A3-EL-2.pdf

5 Η κατηγορία και η αντίστοιχη μήνυση έγινε από γονέα, το παιδί του οποίου παρακολούθησε το πρόγραμμα και ενημερώθηκε για τη σωστή ονομασία των γεννητικών οργάνων, ζήτημα που σύμφωνα με τον γονέα αποτέλεσε και μορφή ψυχικού τραύματος για το παιδί του. Η δικάσιμος που είχε οριστεί για τις 22 Οκτωβρίου του 2019, αναβλήθηκε καθώς οι τέσσερις εκπαιδευτικοί της συγγραφικής ομάδας του προγράμματος (Γερούκη *et al.*, 2021), που ήταν από τις βασικές μάρτυρες υπεράσπισης των κατηγορούμενων εκπαιδευτικών, την ίδια εβδομάδα βρισκόταν στο Μεξικό για να παραλάβουν την παγκόσμια διάκριση για το πρόγραμμά τους, από την Παγκόσμια Ένωση για τη Σεξουαλική Υγείας (WAS https://www.worldsexualhealth.net/https://www.lifo.gr/now/greece/kriti-minysi-se-nipiagogoys-epeidi-milisan-sta-paidia-gia-peos-kai-aidoio

[6] Η υπόθεση ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2024 με την καταδίκη για συκοφαντική δυσφήμιση του γονέα κι ενός ακόμη ατόμου που είχε εμπλακεί στην αρχική μήνυση των εκπαιδευτικών

εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιούργησε ανασφάλεια στις/στους εκπαιδευτικούς της χώρας ως προς τον παιδαγωγικό τους ρόλο, αλλά και στη σχέση τους με τις οικογένειες των μαθητριών/-των τους[7].

Στο πλαίσιο αυτό, οι διασχολικές συνεργασίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ασφαλή και ενδυναμωτικά περιβάλλοντα για την υλοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών.

3.Μεθοδολογία της Διασχολικής Παρέμβασης

3.1 Ερευνητικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός

Η παρούσα εργασία υιοθετεί μια ποιοτική, περιγραφική–ερμηνευτική προσέγγιση, εστιασμένη στην ανάλυση μιας παιδαγωγικής πρακτικής σε πραγματικό σχολικό πλαίσιο. Το πρόγραμμα «*Εφηβεία και Υγιείς Σχέσεις*» σχεδιάστηκε ως διασχολική εκπαιδευτική παρέμβαση με χαρακτηριστικά έρευνας δράσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί-συντονίστριες ανέλαβαν ταυτόχρονα ρόλο σχεδιασμού, υλοποίησης, παρατήρησης και αναστοχασμού επί της διαδικασίας.

Κεντρική παιδαγωγική αρχή του προγράμματος αποτέλεσε η συμμετοχικότητα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αντιμετωπίστηκαν ως παθητικοί/-ες αποδέκτες/-τριες γνώσης, αλλά ως ενεργά υποκείμενα μάθησης, των οποίων οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι ανησυχίες λήφθηκαν σοβαρά υπόψη στον σχεδιασμό της θεματολογίας και των δραστηριοτήτων. Η επιλογή αυτή συνάδει με τις αρχές της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στα διεθνή κείμενα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ/WHO) και της UNESCO.

Οι στόχοι που διαμορφώθηκαν για τις τέσσερις συναντήσεις του προγράμματος είχαν ως επίκεντρο την απόκτηση γνώσεων πάνω σε συγκεκριμένη θεματολογία των προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η πρώτη επαφή και αναστοχασμός κυρίαρχων στερεοτυπικών αντιλήψεων που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα και τα φύλα. Ευρύτερος σκοπός ήταν η γνωριμία και η ανάπτυξη φιλικών δεσμών των μαθητών και μαθητριών των δύο σχολείων, μέσα από τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σεξουαλικής εκπαίδευσης, να δημιουργήσει ένα χώρο οικειότητας μεταξύ τους αμβλύνοντας έτσι τις πιθανές δυσκολίες ή και συναισθήματα άγχους και αμηχανίας κατά τη μετάβαση τους στο Γυμνάσιο.

3.2 Συμμετέχοντες/-ουσες και πλαίσιο υλοποίησης

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τρία (3) τμήματα της ΣΤ΄ τάξης: τα δύο τμήματα (ΣΤ1 και ΣΤ2) του 7ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου και το ένα τμήμα της ΣΤ΄ τάξης του 16ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών ανήλθε σε εξήντα τέσσερις (64).

Την παιδαγωγική και οργανωτική ευθύνη του προγράμματος είχαν οι Διευθύντριες των δύο σχολικών μονάδων, οι οποίες ανέλαβαν τον ρόλο των βασικών συντονιστριών και εμψυχωτριών των συναντήσεων. Στη διαδικασία συμμετείχαν επίσης οι υπεύθυνοι/-ες εκπαιδευτικοί των τάξεων, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, καθώς και η ψυχολόγος του 7ου Δημοτικού Σχολείου, με ρόλο παρατηρήτριας[8]. Η επιλογή της διασχολικής συνεργασίας δεν υπαγορεύτηκε μόνο από παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά και από το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών των δύο σχολείων επρόκειτο να φοιτήσει στο

https://www.neakriti.gr/kriti/hania/2049700_kleinei-oristika-i-ypothesi-me-ton-frixo-katadiki-gia-toys-andres-poy-ton-eihan

[7] https://www.neakriti.gr/kriti/1639236_athoes-oi-nipiagogoi-gia-mathima-sexoyalikis-diapaidagogisis

[8] Η συνεχής παρουσία των εκπαιδευτικών των τμημάτων και των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, καθώς συμμετείχαν υποστηρικτικά στις διεργασίες των ομάδων, συνέβαλε καθοριστικά στην ομαλή διεξαγωγή της παρέμβασης. Οι παρατηρήσεις τους, επίσης, στις αναστοχαστικές συζητήσεις ήταν κρίσιμες και φώτισαν πολλές πτυχές της όλης διαδικασίας.

ίδιο Γυμνάσιο την επόμενη σχολική χρονιά. Με τον τρόπο αυτό, το πρόγραμμα λειτούργησε ταυτόχρονα ως δράση σεξουαλικής αγωγής και ως πρόγραμμα προετοιμασίας μετάβασης

3.3. Χρονοδιάγραμμα και δομή των συναντήσεων

Η παρέμβαση αναπτύχθηκε σε τέσσερις προκαθορισμένες δίωρες συναντήσεις (σύνολο οκτώ διδακτικών ωρών), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με δύο επισκέψεις σε κάθε σχολική μονάδα. Το χρονοδιάγραμμα ορίστηκε εξαρχής, ώστε να διασφαλιστεί η θεματική και παιδαγωγική συνοχή του προγράμματος, ενώ κατά την πορεία υπήρξαν μικρές αναπροσαρμογές λόγω λειτουργικών αναγκών της σχολικής ζωής (έκτακτες εκπαιδευτικές επισκέψεις ή άλλες δράσεις, απουσίες εκπαιδευτικών κ.ά).

Κάθε συνάντηση είχε συγκεκριμένο περιεχόμενο και επιμέρους στοχοθεσία και περιλάμβανε δραστηριότητες γνωριμίας ή ενεργοποίησης, κύριες βιωματικές δραστηριότητες και σύντομο κλείσιμο με αναστοχασμό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, προϋπόθεση απαραίτητη για τη συζήτηση ευαίσθητων θεμάτων.

3.4. Επιλογή Θεματολογίας και εκπαιδευτικού υλικού

Η θεματολόγια αντλήθηκε από τους διεθνείς Οδηγούς Σεξουαλικής Εκπαίδευσης των UNESCO και WHO (WHO-BZgA, 2010˙ UNESCO et al., 2018), λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων μαθητών/-τριών στο πρόγραμμα[9].

Με δεδομένο τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια για την εφαρμογή του προγράμματος (συνολικά 8 ώρες), έγινε επιλογή των θεμάτων σε συνεργασία με τις μαθήτριες και τους μαθητές που συμμετείχαν οι οποίοι/ες, με ψηφοφορία, επέλεξαν τη θεματολογία που επιθυμούσαν για τις τρεις από τις τέσσερις συναντήσεις. Η τέταρτη θεματική αποφασίστηκε μετά από επιλογή των εκπαιδευτικών καθώς έπρεπε να διασφαλιστεί ότι στα πλαίσια του προγράμματος θα διδαχθούν και τα θέματα του αναπαραγωγικού συστήματος, όπως αναφέρονται και στο 13ο κεφάλαιο (Φύλλο Εργασίας) του σχολικού εγχειριδίου των Φυσικών Επιστημών ("Φυσικά") και αποτελεί διδακτέα ύλη για την Στ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε το αίσθημα της ενεργού συμμετοχής, ενώ παράλληλα ανέδειξε ζητήματα που απασχολούσαν πραγματικά τα παιδιά. Η τελική επιλογή των θεμάτων που διερευνήθηκαν σχετίστηκε με ζητήματα εφηβείας και αναπαραγωγής, τις υγιείς και μη υγιείς σχέσεις, το sexting και την πορνογραφία.

Το παιδαγωγικό υλικό που αξιοποιήθηκε βασίστηκε κυρίως στα εκπαιδευτικά σενάρια που συνοδεύουν τα εκπαιδευτικά βίντεο σεξουαλικής εκπαίδευσης του οργανισμού AMAZE[10], τα οποία κρίθηκαν κατάλληλα ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τη μεθοδολογική τους προσέγγιση. Η χρήση του υλικού για τη διαμόρφωση των τεσσάρων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, κρίθηκε κατάλληλη από τις Διευθύνσεις των δύο σχολείων[11].

[9] Για μια πιο αναλυτική παρουσίαση των θεματικών των Οδηγών WHO και UNESCO βλ. Μπρουσκέλη & Γερούκη 2025, (σελ. 174-177)

[10] www.amaze.org/greek

[11] Με εκκίνηση το σχολικό έτος 2024-25 η διαδικασία έγκρισης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΠ), Μαθητικών Διαγωνισμών (ΜΔ), Μαθητικών Φεστιβάλ (ΜΦ) και Προσομοιώσεων Συνεδρίων (ΠΣ) άλλαξε. Με το άρθρο 73, του νόμου 5128/30-07-2024, Α΄ 118, (το οποίο τροποποιεί το άρθρο 87 του νόμου 4823/2021) και με άμεση ισχύ, η διαδικασία έγκρισης εξορθολογίζεται ως εξής: «Η υλοποίηση των δράσεων και των προγραμμάτων, που πραγματοποιεί κάθε σχολική μονάδα, εγκρίνεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενό της με κοινοποίηση στον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.»

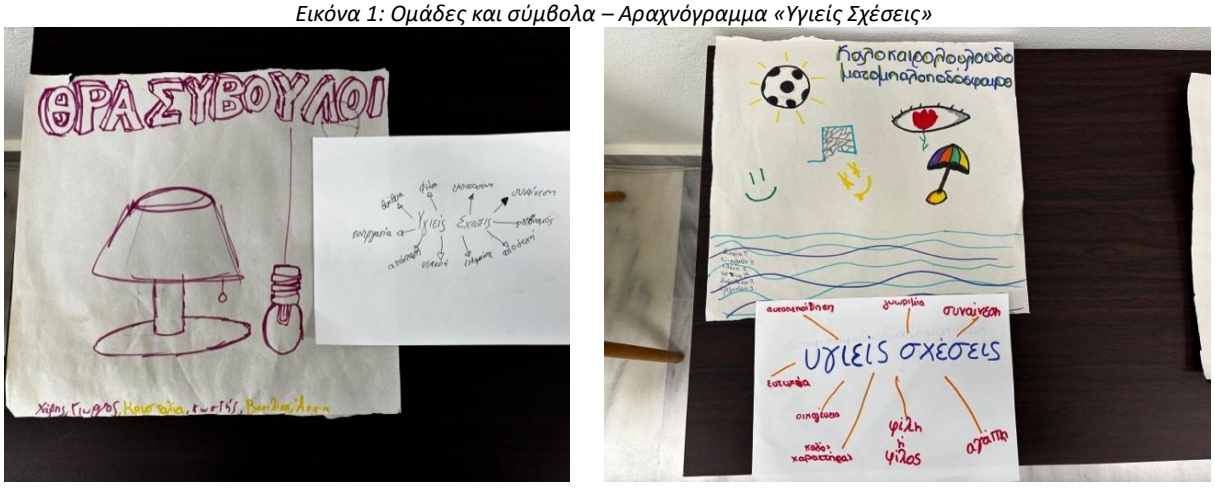
3.5. Περιγραφή και ερμηνευτική ανάλυση της εφαρμογής του προγράμματος

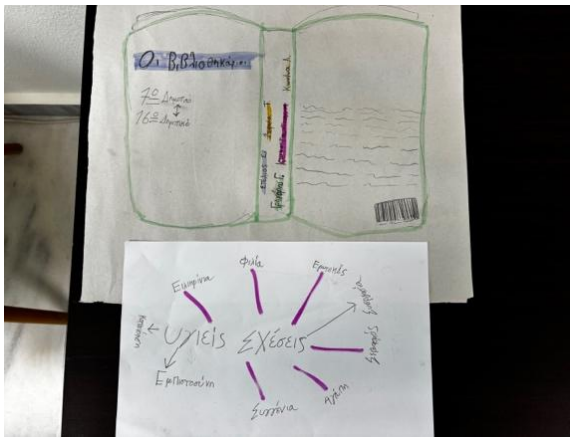
Πριν την έναρξη του προγράμματος κρίθηκε σημαντική η γραπτή ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων καθώς αν και, όπως προαναφέρεται, η διδασκαλία της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο δημοτικό σχολείο προβλέπεται από το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, και εντάσσεται πλήρως στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και στις Δράσεις για τον Ενεργό Πολίτη, έπρεπε να διασφαλιστεί μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς σε περίπτωση που υπήρχαν αντιδράσεις ή αμφιβολίες για τη σπουδαιότητα του εγχειρήματος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ένταξη του διασχολικού προγράμματος σεξουαλικής εκπαίδευσης και σε πρόγραμμα μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα θεωρήθηκε ότι διασφαλίζει, μεταξύ άλλων, και την άμβλυνση πιθανών «αντιρρήσεων» από τους γονείς ως προς τη θεματολογία, καθώς οι δράσεις υπηρετούσαν και ευρύτερους κοινωνικούς στόχους όπως η πρώτη γνωριμία και η ενίσχυση των φιλικών δεσμών ανάμεσα σε παιδιά που θα φοιτούσαν στο ίδιο Γυμνάσιο την επόμενη σχολική χρονιά λόγω χωροταξικής κατανομής.

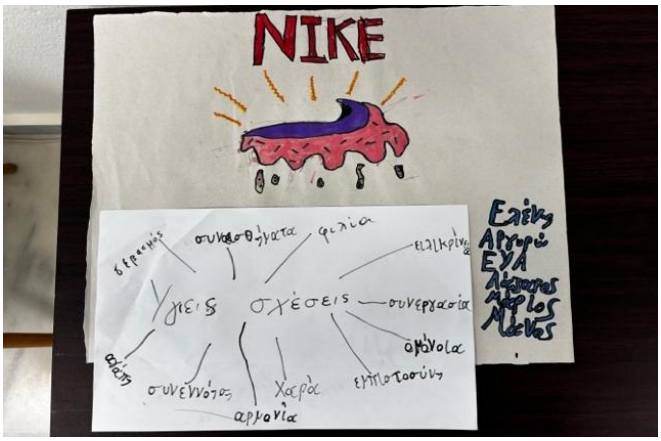
3.5.1. Η πρώτη συνάντηση: η συγκρότηση των ομάδων, η φωνή των μαθητών/τριών

Η πρώτη συνάντηση του προγράμματος είχε ως βασικό στόχο τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και μαθητριών των δύο σχολείων. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες γνωριμίας, «σπασίματος του πάγου», μέσα από τις οποίες τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν, να συνεργαστούν σε μικτές ομάδες και να αρχίσουν να διαμορφώνουν μια κοινή μαθησιακή εμπειρία. Ζητήθηκε από κάθε ομάδα να σκεφτεί ένα όνομα και να σχεδιάσει το λογότυπο της ομάδας καθώς, όπως διευκρινίστηκε, θα εργάζονταν στην ίδια ομάδα σε όλες τις υπόλοιπες συναντήσεις. Η επιλογή της εργασίας σε σταθερές, τυχαία συγκροτημένες ομάδες για όλη τη διάρκεια του προγράμματος λειτούργησε ενισχυτικά για τη σταδιακή ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αίσθησης του «ανήκειν». Παράλληλα, η δραστηριότητα δημιουργίας ονόματος και λογοτύπου για κάθε ομάδα είχε συμβολικό χαρακτήρα, καθώς συνέβαλε στη συγκρότηση μιας συλλογικής ταυτότητας.

Εικόνα 1: Ομάδες και σύμβολα – Αραχνόγραμμα «Υγιείς Σχέσεις»







Κομβικής σημασίας για τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της παρέμβασης υπήρξε, όπως προαναφέρεται, η διαδικασία επιλογής της θεματολογίας από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αρχικά έγινε συζήτηση και αναφορά στις θεματικές που θα μπορούσε να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα με τίτλο «**Εφηβεία και Υγιείς Σχέσεις**» και ζητήθηκε από τα παιδιά, να διαβάσουν τις θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται στη σελίδα του ιστότοπου AMAZE.

Εικόνα 2: Ιδεοθύελλα - Το δέντρο της εφηβείας



Στη συνέχεια, οι ομάδες είχαν λίγο χρόνο να διατυπώσουν κάποια σύντομα ερωτήματα και να ζητήσουν επεξηγήσεις από τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τη θεματολογία. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης πάνω στις θεματικές ενότητες, κάθε παιδί κλήθηκε να ψηφίσει ένα θέμα από τη λίστα θεμάτων, που το ίδιο προέκρινε ως πιο σημαντικό και επίκαιρο για να συζητηθεί. Κάθε θέμα είχε έναν αριθμό και σε ειδικό ψηφοδέλτιο σημείωναν τον αριθμό του θέματος επιλογής τους. Η διαδικασία αυτή, πέρα από το ότι ενίσχυσε τη δημοκρατική κουλτούρα και τη συμμετοχή, ανέδειξε με σαφήνεια ζητήματα που απασχολούσαν έντονα τις μαθήτριες και τους μαθητές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι η θεματική της πορνογραφίας συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό ψήφων, γεγονός που ανέδειξε αφενός την έκθεση των παιδιών σε ψηφιακό περιεχόμενο, συχνά τελείως ακατάλληλο για την ηλικία τους, και αφετέρου την ανάγκη ύπαρξης ασφαλών πλαισίων συζήτησης στο σχολείο. Η επιλογή αυτή ερμηνεύεται ως ένδειξη της επιθυμίας των

μαθητών/-τριών να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν κριτικά εμπειρίες και πληροφορίες που ήδη συναντούν στην καθημερινότητά τους. Οι υπόλοιπες θεματικές που επιλέχθηκαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν το sexting και οι υγιείς σχέσεις και μη υγιείς σχέσεις, ενώ όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τη θεματολογία με τα μαθήματα που αφορούσαν το αναπαραγωγικό σύστημα.

Στο τέλος της πρώτης συνάντησης, διαμορφώθηκαν από κοινού βασικοί κανόνες συμμετοχής, με έμφαση στον σεβασμό, την εμπιστευτικότητα και το δικαίωμα κάθε παιδιού να εκφράζεται ή να σιωπά. Ιδιαίτερα σημαντική παιδαγωγική επιλογή αποτέλεσε η ρητή αναγνώριση του δικαιώματος αποχώρησης από οποιαδήποτε δραστηριότητα ή συνάντηση, χωρίς την υποχρέωση αιτιολόγησης. [12].

Η πρόβλεψη αυτή συνάδει με τις αρχές της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης και ενισχύει την αίσθηση ελέγχου και αυτονομίας των μαθητών/τριών. Παράλληλα, λειτούργησε ως μήνυμα σεβασμού των προσωπικών ορίων, στοιχείο ιδιαίτερα κρίσιμο σε παρεμβάσεις που αγγίζουν ευαίσθητα ζητήματα.

3.5.2. Οι επόμενες συναντήσεις: βιωματική επεξεργασία και διαπραγμάτευση νοημάτων

Στις επόμενες τρεις συναντήσεις που ακολούθησαν, τα παιδιά συνεργάστηκαν στην ομάδα τους με τρόπο παιγνιώδη και βιωματικό και αξιοποιήθηκε το σχετικό οπτικοακουστικό υλικό ανά θεματολογία της κάθε συνάντησης. Η μεθοδολογία και στοχοθεσία των συναντήσεων παρουσιάζεται στα εκπαιδευτικά σενάρια των ενοτήτων: Οδηγός Εφηβείας και Πορνογραφία (συνάντηση 2η), sexting (συνάντηση 3η), Υγιείς και Μη Υγιείς Σχέσεις και Εγκυμοσύνη και Αναπαραγωγή (συνάντηση 4η), του AMAZE[13].

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αναδείχθηκαν διαφορετικά επίπεδα γνώσεων, εμπειριών και στάσεων των μαθητών/τριών, γεγονός που επέτρεψε τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων αλλά και την ανάδυση εντάσεων ή αμηχανίας. Η παιδαγωγική διαχείριση αυτών των στιγμών από τις εκπαιδευτικούς υπήρξε καθοριστική, καθώς στόχος δεν ήταν η επιβολή «σωστών» απαντήσεων, αλλά η υποστήριξη της κριτικής επεξεργασίας και η αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Κάθε παρέμβαση τελείωνε με συζήτηση τόσο στην ολομέλεια όσο και στις τάξεις στη συνέχεια όπου επαναδιατυπώνονταν τα βασικά σημεία των συναντήσεων[14].

3.5.3. Αποτίμηση. Σχολιασμός αναστοχαστικών κειμένων μαθητών και μαθητριών

Στην τελευταία παρέμβαση, ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συντάξουν ένα σύντομο προσωπικό αναστοχαστικό κείμενο, στο οποίο αποτύπωναν σκέψεις, συναισθήματα και αξιολογήσεις της εμπειρίας τους. Ο γραπτός αναστοχασμός αξιοποιείται διεθνώς ως παιδαγωγικό εργαλείο που επιτρέπει στα παιδιά να νοηματοδοτήσουν τη μαθησιακή τους εμπειρία, να εκφράσουν τη φωνή τους και να επεξεργαστούν βιωματικά όσα έζησαν (Boud et al., 2013). Παράλληλα, στο πλαίσιο της παρούσας

[12] Μέχρι το τέλος του προγράμματος ένας μαθητής συμμετείχε μόνο στην πρώτη συνάντηση και τις επόμενες φορές δεν ήρθε καθόλου στο σχολείο. Ένας άλλος μαθητής ο όποιος στην πρώτη συνάντηση ένιωθε εξαιρετικά αμήχανα (ήταν αναστατωμένος, γελούσε πνιχτά και προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή της ομάδας του κλπ.) στις επόμενες συναντήσεις επέλεξε να μην συμμετέχει και να απασχοληθεί σε άλλη τάξη. Τέλος, μια μαθήτρια στην 3η συνάντηση κατά την παρακολούθηση σχετικού βίντεο άρχισε να κλαίει και ζήτησε από τη Διευθύντρια του σχολείου και το δάσκαλό της να αποχωρήσει καθώς όπως είπε είναι ακόμα *παιδί και αυτά είναι θέματα έξω από την ηλικία της και δε θέλει να τα βλέπει.* Επίσης μικρός αριθμός παιδιών δεν παρακολούθησε όλες τις θεματικές λόγω απουσίας τους για άλλους λόγους τις συγκεκριμένες ημερομηνίες.

[13] https://amaze.org/video/greek-pimple-and-periods/ & https://amaze.org/video/greek-porn-fact-or-fiction/ (συνάντηση 2η), https://amaze.org/video/greek-sexting/ (συνάντηση 3η), https://amaze.org/video/greek-healthy-vs-unhealthy-relationships/ & https://amaze.org/video/greek-pregnancy-reproduction/ (συνάντηση 4η)

[14] Στο Παράρτημα παραθέτουμε κάποια ενδεικτικά κείμενα των παιδιών που σχετίζονται με τον αναστοχασμό της εκάστοτε συνάντησης.

εργασίας, τα κείμενα αυτά αποτέλεσαν ποιοτικό ερευνητικό υλικό, το οποίο φωτίζει όψεις της παρέμβασης που δεν μπορούν να αποτυπωθούν πλήρως μέσα από την περιγραφή των δραστηριοτήτων.

Ο σύντομος σχολιασμός που ακολουθεί δεν έχει χαρακτήρα αξιολόγησης των παιδιών ή των γνώσεων που αποκτήθηκαν, αλλά ερμηνευτικό προσανατολισμό, με στόχο να αναδειχθούν κυρίαρχα νοήματα, διαφοροποιήσεις εμπειριών και παιδαγωγικά κρίσιμες εντάσεις.

Μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα από τα αναστοχαστικά κείμενα των παιδιών:

[...] Τα θέματα τα διαλέξαμε εμείς γιατί θέλανε να μη διαλέξουν οι δάσκαλοι γιατί ήθελαν να καταλάβουν τι θέλουμε. Δε με δυσκόλεψε τίποτα και πήρα πολλές απαντήσεις που δεν ήξερα. Για του χρόνου θα έλεγα να κάνουμε περισσότερε συνεδρίες. Μάθαμε πράγματα που θα μας χρησιμεύσουν στο Γυμνάσιο (Ε. Δ., 23-5-2025)

[...] Εμένα μου άρεσε η συνάντηση επειδή γνωριστήκαμε με άλλα παιδιά. Με δυσκόλεψε λίγο το θέμα που συζητήσαμε στη δεύτερη συνάντηση όμως τουλάχιστον έμαθα κάποια πράγματα για το σώμα μας (Μ. Β., 23-5-2025)

[...] Τον Απρίλιο ήταν η δεύτερη μας συνάντηση και ήρθαν εκείνοι στο σχολείο μας. Τότε ξεκινήσαμε πρώτη φορά να κάνουμε σεξουαλική αγωγή, βέβαια κάποια παιδιά δεν ήθελαν να παρακολουθήσουν και αποχώρησαν. Εγώ πιστεύω πως ήταν σημαντικό να παρακολουθήσουν γιατί αυτά θα τα χρειαστούν στη ζωή τους. Επίσης νομίζω ότι έπρεπε να ξανασυναντηθούμε γιατί 4 συναντήσεις δεν ήταν αρκετές για να μάθουμε όλα όσα χρειάζονται (Κ. Λ., 23-5-2025)

[...] Στην τρίτη συνάντηση κάναμε για τα σώματα των αγοριών και των κοριτσιών. Προτείνω την άλλη φορά να είναι οι ομάδες αγόρια - κορίτσια για να μπορούμε να εκφραστούμε ελεύθερα. Οι γνώσεις μου είναι ότι έμαθα πολλά πράγματα για τις υγιείς σχέσεις και είμαι έτοιμος να πάω στο Γυμνάσιο. Είμαι περήφανος που συμμετείχα σε αυτό το πρόγραμμα, αλλά λυπάμαι που δεν ήμουν στην τελευταία συνάντηση. (Α. Α., 23-5-2025)

[…] Η γνώμη μου είναι πως η δράση που κάναμε με το 16ο ήταν πολύ χρήσιμη γιατί μάθαμε πολύ ενδιαφέροντα πράγματα.{…} όσον αφορά τη μετάβασή μας στο Γυμνάσιο προσωπικά είναι ένα θέμα που με δυσκολεύει ακόμα, όμως μετά την επίσκεψή μου στο 16ο το πρόβλημα μου μειώθηκε λίγο. (Κ. Κ., 23-5-2025)

[..] Και γνωρίσαμε και πήραμε μια ιδέα για το πώς θα είναι οι συμμαθητές μας στο γυμνάσιο. Η αλήθεια είναι ότι δεν έμαθα κάτι που δεν ήξερα. (Β. Δ., Σ 23-5-2025)

[..] Οι πληροφορίες ήταν πολλές και σίγουρα σε πολλά παιδιά θα φαίνονταν ενδιαφέρουσες όμως σε αυτές τις συναντήσεις τις έλαβα (ενν. τις πληροφορίες) με λάθος τρόπο επειδή πήρα αυτές τις πληροφορίες χωρίς να είχα συζητήσει με κάποιον γονιό μου. [..] Τα περισσότερα παιδιά της ηλικίας μου έχουν μάθει αρκετά πράγματα από τις ηλεκτρονικές συσκευές που θεωρώ πολλά από αυτά θα έπρεπε να μην τα ήξεραν. Έτσι λοιπόν αφού έχουν πληροφορηθεί για διάφορα ερωτικού είδους πράγματα τότε θα ψηφίσουν αυτό που δεν έχουν δει στα κινητά ή στα πράγματα που τους έχουν πει οι γονείς τους επομένως αυτό (ενν. το θέμα) που ψήφισαν δεν θα είναι για την ηλικία τους. Τα λέω όλα αυτά για τη συνεδρία με το θέμα πορνοταινίες. Δεν κατάφερα να παρακολουθήσω άλλες συνεδρίες [..] αλλά δε νομίζω πως κέρδισα και κάτι που παρακολούθησα αυτό το πρόγραμμα. (Σ.Ξ., 23-5-2025)

Από τα παραπάνω κείμενα ξεχωρίζουν ως πιο γενικές κατηγορίες σχόλια που αφορούν:

Α. τη φωνή των μαθητών και μαθητριών και η εμπειρία της συμμετοχής

Ένα στοιχείο που αναδύεται από τα παραπάνω αναστοχαστικά κείμενα είναι η αίσθηση ενεργού συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Μαθητές και μαθήτριες αναφέρονται ρητά στο γεγονός ότι τα θέματα «τα διαλέξαμε εμείς», αναγνωρίζοντας την πρόθεση των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν «τι θέλουμε» και τι τους απασχολεί. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τη σημασία της συμμετοχικής παιδαγωγικής προσέγγισης, καθώς η εμπλοκή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ενισχύει το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και ιδιοποίησης της μάθησης.

Β. τη μάθηση, γνώση και προετοιμασία για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο

Αρκετά παιδιά αναφέρονται ρητά στη γνώση που αποκόμισαν από το πρόγραμμα, επισημαίνοντας ότι «πήρα πολλές απαντήσεις που δεν ήξερα» ή ότι «έμαθα κάποια πράγματα για το σώμα μας». Οι αναφορές αυτές δεν περιορίζονται σε βιολογικές πληροφορίες, αλλά συνδέονται με ευρύτερα ζητήματα υγιών σχέσεων, αυτοπροστασίας και προετοιμασίας για το επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο. Παράλληλα, από τα κείμενα αναδεικνύεται η θετική εμπειρία της συνεργασίας και της γνωριμίας με μαθητές και μαθήτριες από άλλο σχολείο. Η διασχολική διάσταση βιώνεται όχι μόνο ως εκπαιδευτική δράση, αλλά και ως κοινωνική εμπειρία, ως έκφραση συναισθημάτων ενδεικτικά, «όσον αφορά τη μετάβασή μας στο Γυμνάσιο προσωπικά είναι ένα θέμα που με δυσκολεύει ακόμα», που συμβάλλει στη μείωση του άγχους για το άγνωστο περιβάλλον του Γυμνασίου.

Γ. τα συναισθήματα και τις διαφοροποιημένες εμπειρίες

Τα αναστοχαστικά κείμενα δεν αποτυπώνουν μόνο θετικές εμπειρίες, αλλά και στιγμές αμηχανίας, δυσκολίας ή ακόμη και απόστασης από το πρόγραμμα. Μαθητές/-τριες αναφέρουν ότι κάποια θέματα «τους δυσκόλεψαν», ενώ σε άλλο κείμενο αναφέρεται «ότι δεν ένιωσαν πως έμαθαν κάτι νέο.» Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις είναι και αναμενόμενες και παιδαγωγικά σημαντικές, καθώς υπενθυμίζουν ότι οι μαθησιακές εμπειρίες δεν βιώνονται ομοιόμορφα.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρουσιάζει το κείμενο που εκφράζει κριτική στάση απέναντι στη θεματολογία της πορνογραφίας ή στον τρόπο με τον οποίο προσλήφθηκαν οι πληροφορίες, με ειδική αναφορά στην πρόσβαση των παιδιών σε ψηφιακές πηγές, αλλά και σε σχέση με την απουσία προηγούμενης συζήτησης με τους γονείς. Η φωνή αυτή δεν αναιρεί τη σημασία της παρέμβασης, αντίθετα, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της σεξουαλικής αγωγής και την ανάγκη στέρεου και εποικοδομητικού διαλόγου ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Συνολικά, τα αναστοχαστικά κείμενα των μαθητών και μαθητριών επιβεβαιώνουν κάποιες από τις βασικές παιδαγωγικές παραδοχές της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης: ότι τα παιδιά έχουν ήδη εμπειρίες, γνώσεις και ερωτήματα γύρω από τη σεξουαλικότητα,·ότι επιθυμούν ασφαλή πλαίσια διαλόγου·και ότι η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει την ενδυνάμωση και την κριτική τους σκέψη.

Ταυτόχρονα, οι κριτικές και επιφυλάξεις που εκφράζονται από ορισμένα παιδιά λειτουργούν ως πολύτιμο ανατροφοδοτικό υλικό για τον μελλοντικό σχεδιασμό παρόμοιων παρεμβάσεων. Υποδεικνύουν την ανάγκη για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, για περαιτέρω διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς και για ενίσχυση της επικοινωνίας με τις οικογένειες.

Τέλος, ενισχύεται η θέση ότι η φωνή των παιδιών δεν αποτελεί απλώς συμπληρωματικό στοιχείο, αλλά κεντρικό άξονα ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής, ιδίως σε πεδία που άπτονται της διαμόρφωσης προσωπικής ταυτότητας, των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων καθώς και της μετάβασης στην εφηβεία.

4. Συμπεράσματα και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη δυναμική της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης ως παιδαγωγικού εργαλείου που μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τη μετάβαση των μαθητών και μαθητριών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Ένα από τα σημαντικότερα παιδαγωγικά οφέλη της παρέμβασης υπήρξε η ανάπτυξη οικειότητας και θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών διαφορετικών σχολείων. Η κοινή εμπειρία, η συνεργασία σε ομάδες και η επεξεργασία θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος συνέβαλαν στη μείωση του άγχους που συνδέεται με τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Με τον τρόπο αυτό, η σεξουαλική αγωγή συνδέθηκε οργανικά με τη διαδικασία μετάβασης, ενισχύοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/-τριών.

Σε επίπεδο μαθητών/-τριών, το πρόγραμμα φαίνεται να ενίσχυσε πέρα από τη γνώση, την αυτοπεποίθηση, την ικανότητα έκφρασης και τη διαχείριση ευαίσθητων θεμάτων μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Η ενεργός συμμετοχή στη διαμόρφωση της θεματολογίας λειτούργησε ενδυναμωτικά, καλλιεργώντας δεξιότητες δημοκρατικής συμμετοχής, κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Παράλληλα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, η διασχολική διάσταση συνέβαλε στη μείωση του άγχους που σχετίζεται με τη μετάβαση, ενισχύοντας την αίσθηση συνέχειας και οικειότητας και προσμονής για το επόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η παρέμβαση ανέδειξε τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών ως εμψυχωτών/-τριών και συντονιστών/-στριών μαθησιακών κοινοτήτων. Η παιδαγωγική διαχείριση δύσκολων ή αμφιλεγόμενων θεμάτων, όπως η πορνογραφία και το sexting, κατέδειξε ότι η αποφυγή συζήτησης για δύσκολά ή και ιδεολογικά ευαίσθητα θέματα, η αποσιώπηση, δεν αποτελεί προστατευτική στρατηγική. Αντίθετα, η επιστημονικά τεκμηριωμένη και ηλικιακά κατάλληλη συζήτηση μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και ενδυναμωτικά.

Σε θεσμικό επίπεδο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη για συστηματική ενίσχυση της σεξουαλικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο, μέσα από σαφή προγράμματα σπουδών με συνέχεια και επαναληπτικότητα, ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θεσμική υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Οι διασχολικές συνεργασίες φαίνεται να λειτουργούν ως ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο για την ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών, ιδίως όταν συνδέονται με κρίσιμες εκπαιδευτικές μεταβάσεις.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η ένταξη της Ολοκληρωμένης Σεξουαλικής Εκπαίδευσης σε προγράμματα μετάβασης μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία σχολείων που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των παιδιών και των εφήβων. Μέσα από το παράδειγμα της διασχολικής συνεργασίας δύο δημοτικών σχολείων, τεκμηριώνεται ότι η σεξουαλική αγωγή, όταν σχεδιάζεται με επιστημονική επάρκεια, παιδαγωγική ευαισθησία και σεβασμό στη φωνή των παιδιών, υπερβαίνει τον ρόλο της ως γνωστικού αντικειμένου και συμβάλλει ευρύτερα στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Η εμπειρία που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία, δύναται να αξιοποιηθεί ως παράδειγμα καλής πρακτικής και να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω έρευνα και εφαρμογή σε ευρύτερη κλίμακα.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (ΙΕΠ). Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου, 2024 από https://www.iep.edu.gr/genika/

Μεράκου, Κ., Πάντσου Π., Κωστόπουλος, Χ., Πέτσας Γ., Πιπεργιά Ι., & Τσεμπελίδου, Μ. (2000). *Αγωγή Υγείας, Θέμα: Σεξουαλική αγωγή – Διαφυλικές σχέσεις. Για μαθητές 11-14 ετών.* Βιβλίο του εκπαιδευτικού. ΟΕΔΒ.

Μπιρμπίλη, Μ., Κοντοπούλου, Μ., & Χριστοπούλου, Ι. (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. ΙΕΠ.

Μπρουσκέλη, Β. και Γερούκη, Μ., (2025). *Ψυχική Υγεία και Σεξουαλικότητα – Η Σεξουαλική Εκπαίδευση στο Σχολείο.* Εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως. (2003). Αρ. Φύλλου 304/Β/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου.

Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως. (2021). Αρ. Φύλλου 3567/4-12-2021, «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων».

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως. (2024). Νόμος 5128/30-07-2024, Α΄ 118, άρθρο 73.

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως. (2024). Αρ. Φύλλου 6048/1-11-2024. «Πρόγραμμα Σπουδών: Δράσεις Ενεργού Πολίτη του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου». Ανακτήθηκε από https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/11/energos_politis.pdf

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Arnett, J. J. (2014). Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach (5th ed.). Pearson.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). Reflection: Turning experience into learning. Routledge.

Campbell, M., Aoife, D., & O'Sullivan, S. (2024). Feasibility study on age-appropriate comprehensive sexuality education to strengthen response for -inter alia- preventing and combating violence, including risky or harmful sexual behaviour by children. Council of Europe. https://rm.coe.int/cdenf-2024-08-draft-feasibility-study-on-comprehensive-sexuality-educa/1680b0d4d0

Corsaro, W. A., & Eder, D. (1995). Development and socialization of children and adolescents. In K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House (Eds.), Sociological perspectives on social psychology (pp. xx–xx). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. American Psychologist, 48(2), 90–101. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90

Gerouki, M. (2008). "Innovations" on hold: Sex education in the Greek primary schools. Health Education, 109(1), 49–65. https://doi.org/10.1108/09654280910923302

Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary–secondary transition through resilience and self-esteem theories. Educational Psychology Review, 20(3), 217–236. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7

UNESCO, UNFPA, WHO, UNAIDS, UNICEF, & UN Women. (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (Revised edition). https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf - (Το κείμενο σε ελληνική μετάφραση από το Πολύχρωμο Σχολείο https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393239)

UNESCO. (2019). Global Education Monitoring Report – Policy Paper 39. Facing the facts: The case for comprehensive sexuality education. https://en.unesco.org/gem-report/node/2791

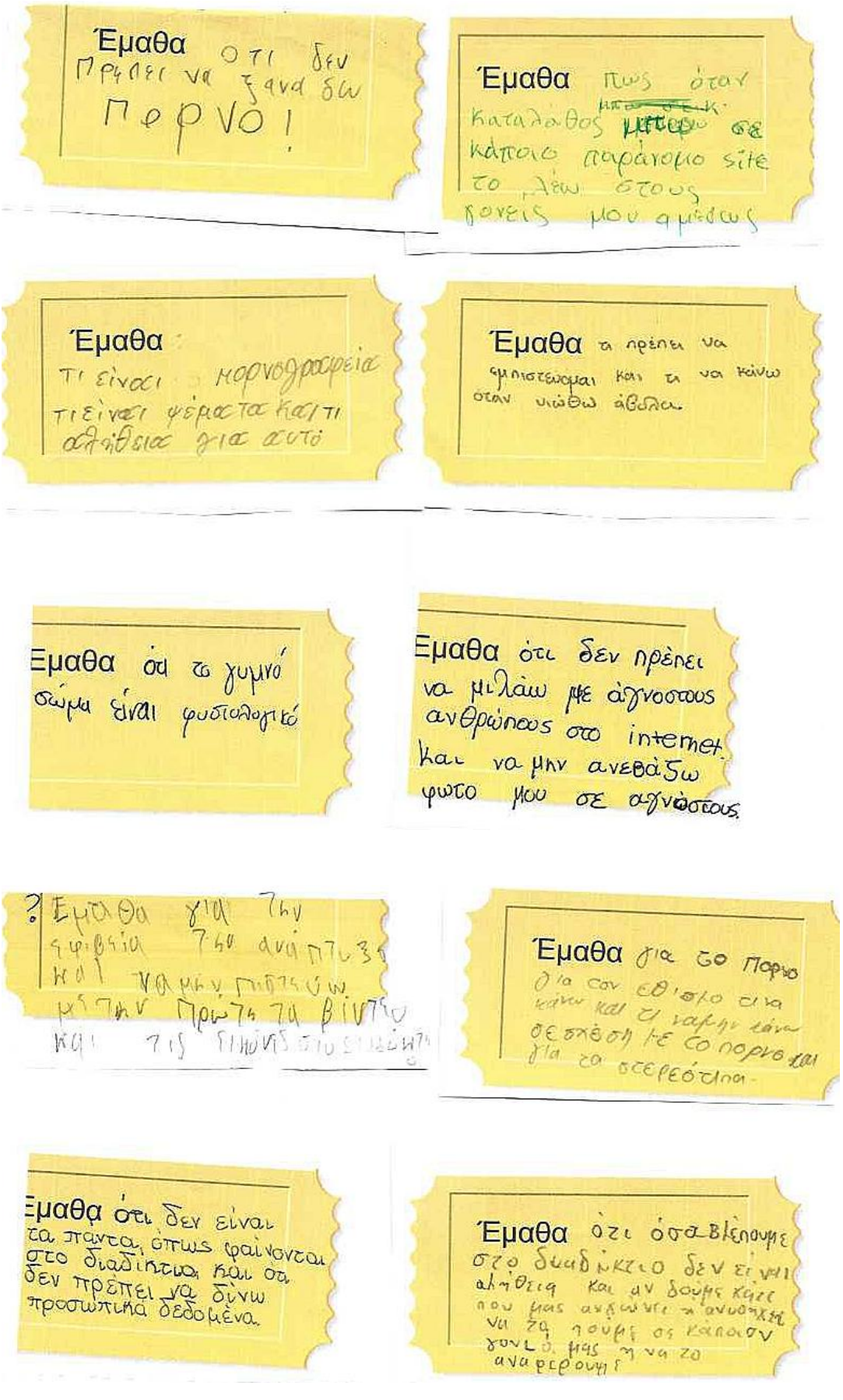
UNESCO, UNFPA, WHO, UNAIDS, UNICEF, & UN Women. (2021). The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379607.locale=en

UNFPA, WHO, & BZgA. (2020). Comprehensive sexuality education factsheet series: An introduction. https://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa_turkey_factsheet_all_-_who_web_r4.pdf

World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe, & BZgA. (2010). Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne, Germany: BZgA. - Το κείμενο σε ελληνική μετάφραση από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. https://ich.gr/wp-content/uploads/2023/09/BZgA_Standards_Greek.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τι έμαθα



Τι θέλω να ρωτήσω



Ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών μέσα από διαθεματικές και βιωματικές δράσεις, εντός και εκτός τάξης και κατ' επέκταση προς τη σχολική κοινότητα

Μαρκέλα Τσιλεδάκη
ΠΕ70.ΕΑΕ
Ανδρέας Μπενάκης
ΠΕ 11. Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά την υλοποίηση ποικίλων και διαθεματικών δράσεων Συναισθηματικής Αγωγής αποσκοπώντας στην ανάπτυξη των Ενδοπροσωπικών και Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων των μαθητών με στόχο τη δημιουργία σχέσεων συνεργατικότητας και ενθάρρυνσης της ενεργού εμπλοκής σε συμμετοχικές διεργασίες. Πιο συγκεκριμένα, κατά τα σχολικά έτη 2023-2024 και 2024-2025 υλοποιήθηκαν α) δράσεις από μαθητές της Δ΄ και Ε΄ Τάξης αντίστοιχα προς τη σχολική κοινότητα και β) δράσεις που αφορούσαν τη συμπερίληψη όλων των τμημάτων/μαθητών του σχολείου.

Λέξεις Κλειδιά: Ενδυνάμωση σχέσεων μαθητών, Συναισθηματική Αγωγή, Ενδοπροσωπικές και Διαπροσωπικές Δεξιότητες

Εισαγωγή

Η ουσιαστική επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μέσα σε μια τάξη είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για τη μαθησιακή διαδικασία όσο και για το συναισθηματικό και κοινωνικό κλίμα του σχολείου καθώς αποτελούν τη βάση για μια υγιή και λειτουργική τάξη, την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, όχι μόνο γνωστικά αλλά και κοινωνικά/συναισθηματικά. Η ανάθεση υπεύθυνων ρόλων στους μαθητές αποτελεί ισχυρό εργαλείο ενδυνάμωσης καθώς ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη, προάγει τη συνεργασία και τη συλλογική ευθύνη, διαμορφώνει μια δυναμική, συμμετοχική και δημοκρατική σχολική κοινότητα. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, οι μαθητές προετοιμάζονται ουσιαστικά για ον ρόλο τους ως ενεργοί, υπεύθυνοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες, εντός και εκτός σχολείου. Επομένως, η επένδυση σε δράσεις και πρακτικές δεν είναι απλώς παιδαγωγική επιλογή αλλά αναγκαιότητα για ένα σύγχρονο και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον που αναπτύσσει ολόπλευρα τις δεξιότητες του παιδιού.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα της παρούσας αποτίμησης αναδεικνύουν τη σαφώς θετική επίδραση των δράσεων στο συναισθηματικό κλίμα, στις σχέσεις και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ενεργού συμμετοχής τους. Παράλληλα, καταγράφονται και επιμέρους διαφοροποιήσεις στις εμπειρίες των μαθητών, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης της συμπερίληψης και της ισότιμης συμμετοχής.

Ενότητα 1η

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Συναισθηματική Αγωγή αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παιδαγωγική προσέγγιση που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας τόσο τις ενδοπροσωπικές όσο και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες (Δόικου–Αυλίδου, 2020· Χατζηχρήστου, 2011).

Οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, την αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων, την αυτοεκτίμηση και την ανθεκτικότητα, στοιχεία που επιτρέπουν στο άτομο να κατανοεί τον εαυτό του και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά εσωτερικές προκλήσεις (Δόικου–Αυλίδου, 2020). Παράλληλα, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων, αποτελούν προϋποθέσεις για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων και κλίματος αμοιβαίου σεβασμού στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι βιωματικές δραστηριότητες, οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και οι συζητήσεις εντός και εκτός τάξης αποτελούν βασικά εργαλεία καθώς ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την ενεργό αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων συμβάλλει στην πρόληψη φαινομένων συγκρούσεων και σχολικού εκφοβισμού, καθώς προάγει την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ικανότητα ειρηνικής επίλυσης διαφορών (Χατζηχρήστου, 2011). Η ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών συνδέεται επίσης με αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, στοιχεία καθοριστικά για τη συνολική ευημερία τους (Δόικου–Αυλίδου, 2020).

Συνολικά, η ενσωμάτωση διαθεματικών δράσεων συναισθηματικής αγωγής στην εκπαιδευτική πρακτική συνιστά μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών, ενισχύει τη συνεργατικότητα και καλλιεργεί μια κουλτούρα ενεργού συμμετοχής και αμοιβαίου σεβασμού. Η συστηματική εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός σχολείου που υποστηρίζει όχι μόνο τη γνωστική, αλλά και τη συναισθηματική αι κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Durlaketal., 2011· Χατζηχρήστου, 2011).

Οι βιωματικές και διαθεματικές δράσεις που οργανώνει ο δάσκαλος αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο καθώς δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες αυθεντικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες καλλιεργούνται η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η υπευθυνότητα (Schonert-Reichl, 2017). Μέσα από τέτοιες πρακτικές, έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνεται η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, μειώνονται οι συγκρούσεις και ενισχύονται οι θετικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Durlaketal., 2011). Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μαθησιακές εμπειρίες που απαιτούν συνεργασία, αλληλεξάρτηση και κοινή ευθύνη, ενδυναμώνεται η συνοχή της ομάδας και η ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων.

Συνεπώς, ο δάσκαλος στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο λειτουργεί ως κεντρικός διαμεσολαβητής όχι μόνο της γνώσης αλλά και των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών. Μέσα από τη στάση του, τη συναισθηματική του επάρκεια και την αξιοποίηση βιωματικών και διαθεματικών προσεγγίσεων, συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση και την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Jennings&Greenberg, 2009· Piantaetal., 2012).

Ενότητα 2η

Περιγραφή δράσεων

Στο Α' Μέρος παρουσιάζονται οι δράσεις που υλοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2023-2024 και 2024-2025 από μαθητές της Δ΄ και Ε΄ Τάξης αντίστοιχα προς τη σχολική κοινότητα. Στο Β' Μέρος παρουσιάζεται η δράση που αφορούσε τη συμπερίληψη όλων των τμημάτων/μαθητών του σχολείου. Αξιοποιήθηκαν διάφορες Παγκόσμιες ημέρες και περίοδοι ώστε να υλοποιηθούν οι δράσεις.

Σκεπτικό και Σκοπός

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024 παρατηρήθηκε πως το τμήμα της Δ' τάξης είχε πολύ καλό δυναμικό στο γνωστικό τομέα όμως υστερούσε πολύ στη συνεργασία, την επικοινωνία και την ομαδικότητα. Το αντίστοιχο παρατηρήθηκε και στα διαλείμματα, όπου οι μαθητές δεν έκαναν παρέα με τους συμμαθητές τους. Επίσης, παρατηρήθηκαν συγκεκριμένες μικρές δυάδες ή τριάδες μαθητών που όμως δεν ανοίγονταν ως ομάδα ως προς τους άλλους. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν μερικά προγράμματα ώστε τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά και να αναπτύξουν τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές τους δεξιότητες μέσα από διάφορους ρόλους και δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης.

Μαθησιακοί Στόχοι και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Στόχος των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν ήταν οι μαθητές να είναι σε θέση να

- συνεργάζονται σε ομάδες, αναλαμβάνοντας εναλλασσόμενους ρόλους κατά τη διάρκεια βιωματικών δραστηριοτήτων,
- επικοινωνούν αποτελεσματικά, εκφράζοντας σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις με προφορικό και γραπτό λόγο,
- συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικής τάξης, εφαρμόζοντας κανόνες συνεργασίας,
- επιλύουν συγκρούσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις στο πλαίσιο της ομάδας μέσα από διάλογο και αλληλεπίδραση,
- καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας,
- ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική ομάδα,
- υιοθετήσουν στάσεις υπευθυνότητας και αλληλεγγύης, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας,
- μεταφέρουν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας στην καθημερινή σχολική και κοινωνική ζωή.

Α' Μέρος

1η Δράση

Μεθοδολογία/Δραστηριότητες

Θεματολογία: Η αγάπη προς τους άλλους

Διάρκεια: 12 ώρες

Σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα και Ιστορία

Ημερομηνία παρουσίασης προς την σχολική κοινότητα: Ημέρα Αγάπης - 14 Φεβρουαρίου 2024

Α' Φάση: Προεργασία

Δραστηριότητα 1

Εργασία σε ομάδες

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Σε κάθε ομάδα δόθηκε από ένα άρθρο από το οποίο θα αντλούσαν πληροφορίες για τον Μενέλαο Λουντέμη και τη ζωή του. Κάθε άρθρο ήταν από διαφορετική πηγή και σε κάποια από αυτά περιλαμβάνονταν περισσότερες ή λιγότερες πληροφορίες για τη ζωή του. Οι μαθητές έπρεπε να υπογραμμίσουν τα σημαντικότερα για εκείνους στοιχεία.

Δραστηριότητα 2

Συζήτηση

Έπειτα, η δασκάλα ξεκίνησε να κάνει ερωτήσεις. Κάθε φορά απαντούσε και άλλη ομάδα αφού πρώτα όλα τα μέλη είχαν συμφωνήσει στην απάντηση που θα δώσουν. Οι μαθητές έπρεπε να αποφασίσουν μόνοι τους ποιος από την ομάδα θα δώσει την απάντηση στην ολομέλεια. Η δασκάλα συνέχισε με στοχευόμενες ερωτήσεις ώσπου οι μαθητές διαπίστωσαν πως κάθε άρθρο είναι διαφορετικό και δεν περιέχει τις ίδιες ακριβώς πληροφορίες και σιγά σιγά άρχισε μια συζήτηση μεταξύ τους χωρίς να χρειάζεται παρέμβαση από εκείνη.

Σε επόμενο στάδιο, αφού μάθαμε ποιος ήταν μέσα από τα άρθρα, περιηγηθήκαμε σε ιστορικά ντοκουμέντα βλέποντας φωτογραφίες και βίντεο και μιλήσαμε για την εποχή στην οποία έζησε αναφέροντας τις συνθήκες και τα ιστορικά γεγονότα εκείνης της περιόδου. Με αφορμή τα ντοκουμέντα και με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών, έγινε και σύνδεση με άλλους καλλιτέχνες εκείνης της περιόδου όπως ο Θανάσης Βέγγος, ο Μίκυ Θεοδωράκης και ο Γιάννης Ρίτσος αντίστοιχα.

Δραστηριότητα 3

Παραγωγή γραπτού λόγου

Έπειτα, όλοι μαζί γράψαμε τη βιογραφία του στον πίνακα και τη μεταφέραμε στο τετράδιο.

Δραστηριότητα 4

Συζήτηση

Στη συνέχεια, μελετήσαμε το ποίημα του «*Ο όρκος»*, το οποίο υμνεί την αγάπη. Με αφορμή αυτό το ποίημα μιλήσαμε για την αγάπη προς όλους και πιο συγκεκριμένα για τους συμμαθητές μας αλλά και για όλα τα παιδιά του σχολείου. Μιλήσαμε για την προσφορά της αγάπης χωρίς αντάλλαγμα. Μοιραστήκαμε στιγμές από την ζωή μας.

Β΄ Φάση: Ετοιμασία υλικού/σκηνικών (εντός και εκτός τάξης)

Με τους μαθητές φτιάξαμε την '' Τρίλιζα της Αγάπης'' ώστε να την προσφέρουμε σε κάθε μαθητή του σχολείου. Γράψαμε τα κείμενα σε χαρτόνια που θα συνόδευαν τη δράση, επιλέξαμε τις φωτογραφίες που θα αξιοποιήσουμε, φτιάξαμε το βάζο της Αγάπης και δουλέψαμε σε όλες τις δραστηριότητες ώστε να το βιώσουν και οι ίδιοι πριν τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, οργανώσαμε τις δραστηριότητες,

φτιάξαμε μπισκότα σε σχήμα καρδιάς ώστε να κεραστούν οι μαθητές, μιλήσαμε για τους ρόλους σε κάθε πόστο χωρίς όμως να πούμε ποιος θα πάει που.

Γ' Φάση: Υλοποίηση Δράσης (εκτός τάξης)

Την ημέρα της δράσης, πριν την έναρξη, έγινε η κατανομή των ρόλων και των πόστων και εξηγήθηκαν οι κανόνες συνεργασίας. Οι μαθητές του σχολείου περνούσαν ανά τάξη (2 τμήματα κάθε φορά). Η ροή των δραστηριοτήτων ήταν η ακόλουθη:

1. Έναρξη δράσης με αναφορά του σκοπού.
2. Παρουσίαση του βίου του Μενέλαου Λουντέμη.
3. Ανάγνωση ποιήματος «Όρκος» του Λουντέμη.
4. «Η Τρίλιζα της Αγάπης»:*Στους μαθητές που περνάνε προσφέρεται ένα παιχνίδι που ετοίμασαν οι μαθητές του τμήματος.*
5. «Μπισκότα Αγάπης»:*Στους μαθητές που περνάνε προσφέρεται ένα κέρασμα με μπισκότα που έφτιαξαν οι μαθητές.*
6. «Πάρε ότι χρειάζεσαι για σένα»:*Οι μαθητές που περνάνε παίρνουν χαρτάκι με αυτό που χρειάζονται για τον εαυτό τους και το κρατάνε (πχ. κατανόηση, θάρρος, καλοσύνη, υγεία, δύναμη, αγάπη, ελπίδα ,πίστη, ευτυχία, ειρήνη, ομορφιά).*
7. «Δώσε αγάπη στους άλλους»:*Οι μαθητές που περνάνε παίρνουν χαρτάκι με αυτό που θέλουν και το δίνουν σε έναν φίλο τους, όχι απαραίτητα εκείνη τη στιγμή αλλά και στο διάλειμμα (πχ. σε σκέφτομαι, σε αγαπώ, θέλω να σε κάνω αγκαλιά, μου λείπεις, σε λατρεύω, είσαι υπέροχος/η, είμαι τυχερός/ή που σε γνώρισα, σε έχω στο μυαλό μου, θέλω να σε βλέπω χαρούμενο/η, σε έχω στην καρδιά μου)*
8. «Τι γλυκό να σ'αγαπούν και να σου το λένε»:

   *α.*Μίλα με μια πράξη*: Στους μαθητές που περνάνε προσφέρεται μια καρδούλα πάνινη για να την δώσουν εκεί που λαχταρά περισσότερο η καρδιά τους.*

   *β.*ΤοΒάζο της Αγάπης(πες το ανώνυμα): *Τα παιδιά καλούνται να γράψουν σε ένα χαρτάκι ανώνυμα αυτό που νιώθουν και διστάζουν να το εκφράσουν και έπειτα να το ρίξουν στο βάζο της αγάπης.*

2ηΔράση

Μεθοδολογία/Δραστηριότητες

Θεματολογία: Φιλία
Διάρκεια: 12 ώρες
Ημερομηνία παρουσίασης προς την σχολική κοινότητα: Περίοδος Αποκριών 2024-Το γαϊτανάκι της Φιλίας
Σύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: Γλώσσα και Λογοτεχνία

Α' Φάση: Προεργασία

Δραστηριότητα 1
Προβολή 2 ταινιών μικρού μήκους

Προβλήθηκαν δυο ταινίες μικρού μήκους σχετικές με την φιλία. Μετά την προβολή κάναμε συζήτηση για όσα είδαμε και μιλήσαμε για τη φιλία αναφέροντας προσωπικές ιστορίες που φερθήκαμε σωστά αλλά και λάθος σε μια φιλία.

Δραστηριότητα 2
Ερωτηματολόγιο

Δόθηκε ερωτηματολόγιο στους μαθητές που έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: τι σημαίνει για εκείνους φιλία, ποιοι είναι οι καλύτεροι τους φίλοι στο σχολείο, να γράψουν μια θετική στιγμή και μια άσχημη στιγμή με έναν φίλο τους και να αιτιολογήσουν γιατί ένιωσαν έτσι σε κάθε μια από τις περιπτώσεις.

Δραστηριότητα 3
Συζήτηση/Μελέτη ποιήματος

Η δασκάλα ξεκίνησε ρωτώντας αν είναι γνωστό στους μαθητές το ποίημα με τίτλο «Αν όλα τα παιδιά της γης» και ποιός το έχει γράψει. Όλοι γνώριζαν και έτσι ξεκίνησε μια σύντομη συζήτηση για τον Γιάννη Ρίτσο και τη ζωή του. Στη συνέχεια μιλήσαμε για το νόημα αυτού του ποιήματος.

Δραστηριότητα 4
Διασκευή ποιήματος

Αντικαταστήσαμε κάποιες λέξεις του κειμένου και το προσαρμόσαμε ωστε να μπορέσουμε να το αξιοποιήσουμε στη δράση μας ως μια απο τις βασικές δραστηριότητες για να τονίσουμε τη σημαντικότητα της ενωμένης σχολικής κοινότητας. Οι λέξεις που αντικαταστάθηκαν ήταν οι παρακάτω: της γης- του σχολείου, ολόκληρη τη Γη μας-ολόκληρο το σχολείο μας, της γης-του σχολείου, μεγάλους-δασκάλους, τα γραφεία- τις τάξεις, Γη μας-πολιτεία μας, Γη- κοινωνία. Στη συνέχεια συλλαβίσαμε το ποίημα.

Δραστηριότητα 5
Κολάζ

Έπειτα οι μαθητές έφτιαξαν ένα κολάζ που στο κέντρο του είχε τον μικρό πρίγκιπα και την αλεπού, απο το γνωστό βιβλίο, πάνω σε έναν πλανήτη και σε ακτίνες γύρω από αυτόν οι μαθητές έγραφαν τι σημαίνει για εκείνους φιλία.

Δραστηριότητα 6
Ζωγραφική

Παράλληλα οι δάσκαλοι χώρισαν τα παιδιά σε ζευγάρια/φιλαράκια εκτός τάξης. Δηλαδή, ένα ζευγαράκι αποτελούνταν από ένα παιδί του Α1 με ένα παιδί του Α2 κ.τ.λ. Επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε ζευγαράκια από παιδιά που δεν κάνουν παρέα ή δεν παίζουν μαζί στο διάλειμμα. Μοιράσαμε στα μισά παιδιά του σχολείου μια εικόνα με δυο χεράκια ώστε να χρωματίσουν μόνο το ένα χεράκι και να γράψουν το όνομα τους και το τμήμα τους στην καρδούλα. Αφού τη χρωμάτισαν, τα δώσαμε στα ζευγαράκια τους από το άλλο τμήμα για να κάνουν το ίδιο. Ο τελευταίος έκοβε και το γύρω γύρω. Οι ζωγραφιές μαζεύτηκαν από τους δασκάλους. Το ίδιο έκαναν και τα παιδιά του τμήματος που ετοιμάζονταν για τη δράση.

Β΄ Φάση: Ετοιμασία υλικού/σκηνικών (εντός και εκτός τάξης)

Δόθηκε το ποίημα σε έντυπη μορφή και τα παιδιά το έγραψαν σε χαρτόνια και έπειτα έκοψαν τις συλλαβές και τις αρίθμησαν. Αρίθμησαν και τα χαρτόνια, έφτιαξαν σε χαρτόνια τα κείμενα που συνόδευαν τη δράση, τα κολάζ, το γαϊτανάκι και τις απαραίτητες κατασκευές, τον γρίφο.

Γ' Φάση: Υλοποίηση Δράσης (εκτός τάξης)

Την ημέρα της δράσης, πριν την έναρξη, έγινε η κατανομή των ρόλων και των πόστων και εξηγήθηκαν οι κανόνες συνεργασίας.Οι μαθητές του σχολείου περνούσαν ανά τάξη (2 τμήματα κάθε φορά). Η ροή των δραστηριοτήτων ήταν η ακόλουθη:

1. Έναρξη δράσης με αναφορά του σκοπού της και τη σύνδεση της με την περίοδο των Αποκριών.
2. Ανακαλύπτω το ποίημα: *Κάθε χαρτάκι αντιστοιχούσε με μια συλλαβή από το ποίημα. Το κάθε παιδί έπαιρνε από το κουτί ένα τυχαίο χαρτάκι με μια συλλαβή που από την πίσω πλευρά αναγράφονταν ένας αριθμός. Έβρισκε τον αριθμό στο χαρτόνι και το κολλούσε.*
3. Χεράκια/ Ζευγαράκια: *Τα παιδιά φώναζαν τα ζευγάρια που είχαν σχηματιστεί και κολλούσαν μπροστά στο γαϊτανάκι τη ζωγραφιά τους και έπειτα έδιναν τα χέρια ή μια αγκαλιά.*
4. Τι σημαίνει φιλία για σένα: Οι μαθητές που περνούσαν καλούνταν να γράψουν με μια λέξη τι σημαίνει για εκείνους φιλία σε ένα χαρτόνι με μαρκαδόρους διαφόρων χρωμάτων.
5. Γρίφος: Για τις μεγάλες τάξεις υπήρξε και ένας γρίφος με το σύνθημα ''Λέμε ναι στη φιλία''

3ηΔράση

Μεθοδολογία/Δραστηριότητες

Θεματολογία: Αγάπη προς τους συμμαθητές μου
Διάρκεια: 8 ώρες
Ημερομηνία παρουσίασης προς την σχολική κοινότητα: Παγκόσμια Ημέρα Αγάπης - 14 Δεκεμβρίου 2024
Σύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: Θεατρική Αγωγή, Λογοτεχνία

Α' Φάση: Προεργασία (Εργασία μέσα στην τάξη)

Έγινε συζήτηση σχετικά όσα έχουμε κάνει στις προηγούμενες δράσεις και τα συνδέσαμε με το Μικρό Πρίγκιπα, βιβλίο που έχουν διαβάσει ήδη όλα τα παιδιά. Μιλήσαμε για τα παρακάτω:

Ανιδιοτελής αγάπη και υποστήριξη: Το απόσπασμα τονίζει ότι η αληθινή αγάπη δεν είναι κτητική και δεν απαιτεί αντάλλαγμα. Στη φιλία, αυτό μεταφράζεται στο να είσαι δίπλα στον φίλο σου χωρίς να περιμένεις κάτι πίσω, μόνο και μόνο επειδή τον εκτιμάς και νοιάζεσαι για την ευτυχία του.

Αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας: Οι φίλοι έχουν συχνά διαφορετικά ενδιαφέροντα και στόχους. Όπως λέει ο Μικρός Πρίγκιπας, αγάπη είναι να επιτρέπεις στον άλλο να είναι ευτυχισμένος, ακόμα κι αν έχει διαφορετικό δρόμο από τον δικό σου. Στη φιλία, αυτό σημαίνει ότι αποδεχόμαστε και υποστηρίζουμε τις επιλογές των φίλων μας, ακόμη κι αν δεν συμφωνούμε πάντα.

Η φιλία ως πράξη ανιδιοτελούς προσφοράς: Όταν αγαπάς έναν φίλο, τον βοηθάς και του προσφέρεις χωρίς να ζητάς κάτι πίσω. Το να βοηθάς έναν φίλο σου χωρίς να περιμένεις αντάλλαγμα είναι μία από τις πιο αγνές μορφές αγάπης.

Η στήριξη στις δυσκολίες: Η αληθινή φιλία φαίνεται όταν περνάμε δύσκολες καταστάσεις. Αγάπη είναι η απόλυτη εμπιστοσύνη πως ό,τι κι αν συμβεί, θα είσαι πάντα εκεί. Αυτό ισχύει και για τους φίλους: η παρουσία και η στήριξή τους στις δύσκολες στιγμές δείχνει την αγάπη τους.

Η μακροχρόνια αξία της φιλίας: Η αγάπη που δεν φθείρεται με τον χρόνο, όπως περιγράφεται στο απόσπασμα, είναι και ένα χαρακτηριστικό της αληθινής φιλίας. Οι αληθινοί φίλοι παραμένουν στη ζωή μας, ακόμα κι αν περάσουν πολλά χρόνια ή αλλάξουν οι συνθήκες.

Ασχοληθήκαμε με ένα συγκεκριμένο απόσπασμα και έγιναν μερικές αλλαγές ώστε να μπορέσει να περάσει το νόημα και να είναι κατανοητό σε όλα τα παιδιά του σχολείου. Η αγάπη στη φιλία δεν είναι μόνο συναισθηματική, αλλά είναι και μια πράξη υποστήριξης, κατανόησης και προσφοράς και σύμφωνα με αυτό καταλήξαμε στο κείμενο που θα δραματοποιηθεί. Το κείμενο που προέκυψε είναι το παρακάτω:

Π: «*Σ' αγαπώ φίλε μου*», είπε ο Μικρός Πρίγκιπας.

Τ:«*Τι σημαίνει να αγαπάς*;» ρώτησε το τριαντάφυλλο.

Π:«*Αγαπώ σημαίνει να θέλω το καλό του φίλου μου.Όχι να σκέφτομαι τι θέλω εγώ αλλά πώς να τον κάνω χαρούμενο*» απάντησε ο Μικρός Πρίγκιπας.

Τ: «*Δηλαδή*;» ρώτησε το τριαντάφυλλο.

Π: «*Αγαπώ τον φίλο μου σημαίνει....να θέλω να τον βλέπω χαρούμενο, ακόμα κι αν έχει διαφορετικά όνειρα από τα δικά μου, να χαίρομαι με την ευτυχία του, ακόμα κι αν ο δρόμος του είναι διαφορετικός από τον δικό μου, να δίνω χωρίς να περιμένω τίποτα πίσω. Να του δίνω από την καρδιά μου γιατί αυτό με κάνει χαρούμενο, να είμαι δίπλα του, στις χαρές και στις λύπες, γιατί νοιάζομαι πραγματικά για εκείνον.*», είπε ο Μικρός Πρίγκιπας.

Τ: «*Κατάλαβα*.» απάντησε το τριαντάφυλλο.

Π: «*Μην προσπαθείς να καταλάβεις την αγάπη. Ζήσε την*.», είπε ο Μικρός Πρίγκιπας.

Π+Τ: «*Σ' αγαπάω φίλε μου*.» Αγκαλιάζονται.

Β΄ Φάση: Ετοιμασία υλικού/σκηνικών (εντός και εκτός τάξης)

Φτιάξαμε τα χαρτάκια με τα όμορφα λόγια φιλίας, τα χαρτόνια με τα κείμενα που θα συνοδεύουν το μίνι θεατρικό, μοιράστηκαν ρόλοι σε όλα τα παιδιά. Τα τοποθετήσαμε και στολίσαμε το χώρο με το υλικό και τα μπαλόνια.

Γ' Φάση: Υλοποίηση Δράσης (εκτός τάξης)

Την ημέρα της δράσης οι μαθητές του σχολείου περνούσαν ανά τμήμα. Η ροή των δραστηριοτήτων ήταν η ακόλουθη:

1.Έναρξη δράσης με ανάγνωση ενός κειμένου από μαθήτρια για να εισάγουμε τους μαθητές για τι θα ακολουθήσει. Ανά διαστήματα γινόταν παρουσίαση κάθε δραστηριότητας.

2.Σκετς/Λογοτεχνικό κείμενο: *Τοποθετήθηκε ένα χαρτόνι με το απόσπασμα από τον Μικρό Πρίγκιπα οπού τα 2 παιδιά τα δραματοποίησαν.*

3.«Το βάζο της φιλίας»: *Δίπλα από το χαρτόνι, υπήρχε ένα βάζο με όμορφα λόγια για τη φιλία τυλιγμένα σε χρωματιστά χαρτάκια. Ένας μαθητής εξηγεί και διαβάζει το χαρτόνι με τις οδηγίες, ένας άλλος κρατάει το βάζο και δίνει τα χαρτάκια για να τα διαβάσει και να τα προσφέρει στους φίλους του, ένας συντονίζει τις σειρές των μαθητών κι ένας άλλος συντονίζει τα υπόλοιπα παιδιά ώστε να επιστρέφουν πίσω στις θέσεις τους.*

4.«Αγάπη για έναν φίλο είναι»:*Οι μαθητές που περνάνε καλούνταν να γράψουν με μια λέξη/φράση τι σημαίνει για αυτά αγάπη για έναν φίλο σε ένα χαρτόνι με μαρκαδόρους διαφόρων χρωμάτων. Ένας μαθητής εξηγούσε τη δραστηριότητα, ένας κρατούσε τα χρώματα, ένας συντόνιζε τις σειρές και ένας συντόνιζε τα υπόλοιπα παιδιά να επιστρέψουν πίσω στις θέσεις τους.*

5.«Προσφορά τριαντάφυλλου»: *Τα παιδιά που περνούσαν ήταν σε 3 σειρές και καθένα από αυτά περνούσε να πάρει ένα τριαντάφυλλο μαζί με μια αγκαλιά. Ήταν 3 μαθητές που κρατούσαν τα τριαντάφυλλα και έδιναν αγκαλιές και 3 που συντόνιζαν τις σειρές.*

6.«Αυτοκόλλητα αγάπης»: *Ένας μαθητής κολλάει ένα sticker αγάπης στο χέρι των παιδιών στο τέλος.*

Β’ Μέρος

Μεθοδολογία/Δραστηριότητες

Θεματολογία: Αγάπη προς τον εαυτό μου και τους συμμαθητές μου
Διάρκεια: ώρες
Ημερομηνία παρουσίασης προς την σχολική κοινότητα: Αγάπη προς τον εαυτό μου- 14 Φεβρουαρίου 2025

Περιγραφή δράσης

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς έτρεχε ένα ετήσιο πρόγραμμα προς τη σχολική κοινότητα με στόχο να ενισχύσουμε την καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών, να τους προσφέρουμε ερεθίσματα και να τους παρακινήσουμε προς την καλλιέργεια αξιών και γνώσεων. Κάθε μέρα, οι μαθητές μας καλούνταν να ολοκληρώσουν μια απλή πράξη ή μια μικρή πρόκληση ανάλογη της θεματολογίας του μήνα. Είχαμε τους εξής μήνες: *της καλοσύνης, του σεβασμού, του παιχνιδιού, της αγάπης, της αυτοφροντίδας, της συγχώρεσης*. Παράλληλα με αυτά αξιοποιούνταν και οι παγκόσμιες ημέρες. Με αφορμή τον μήνα της αγάπης, τον Φεβρουάριο, αλλά και την Ημέρα του Αγίου Βαλεντίνου σχεδιάστηκε μια δράση για τα παιδιά του σχολείου.

Την ημέρα της δράσης οι μαθητές του σχολείου περνούσαν ανά τμήμα. Η ροή των δραστηριοτήτων ήταν η ακόλουθη:

Αφού διαβάζαμε μαζί με τα παιδιά όσααπό τα μηνύματα αγάπης υπήρχαν στον πίνακα ανακοινώσεων και κάναμε συζήτηση λέγοντας παραδείγματα όλοι μας, τότε περνούσαμε στο αμφιθέατρο. Την ημέρα αυτή εστιάσαμε στην αγάπη προς τον εαυτό μας.

1ος σταθμός: Μιλήσαμε για το τι σημαίνει να αγαπάς τον εαυτό σου.

2ος σταθμός: Διαβάσαμε με τα παιδιά τους τρόπους που μπορούμε να δείξουμε αγάπη στον εαυτό μας και τα συζητήσαμε.

3ος σταθμός: Διαβάσαμε με τα παιδιά τους τρόπους που μπορούμε να δείξουμε την αγάπη μας στους φίλους μας και τα συζητήσαμε.

4ος σταθμός: «Κοιτάζω τον καθρέφτη»: Στη δραστηριότητα αυτή ο κάθε μαθητής έπρεπε να κοιτάξει τον εαυτό του στον καθρέφτη και να πει δυνατά κάτι όμορφο. Αφού το έλεγε το έγραφε σε μια καρδιά και το κολλούσε στον τοίχο γύρω γύρω.

Πριν τον τελευταίο σταθμό υπήρχαν διάφορα παιχνίδια που μπορούσαν απασχοληθούν όπως η τρίλιζα της αγάπης, το ντόμινο της αγάπης, οι λαβύρινθοι αγάπης και διάφορα άλλα παιχνίδια με μπαλάκια και κρίκους.

5ος σταθμός: Στο τέλος κλείσαμε με μια ομαδική δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά σχημάτιζαν έναν κύκλο και τους δινόταν ένας φάκελος με ένα χαρτάκι που είχε όμορφα λόγια. Οι μαθητές αφού έβλεπαν το χαρτάκι τους έπρεπε να ψάξουν ποιοι από τους συμμαθητές τους έχουν τα αντίστοιχα λόγια και μόλις τους βρουν, να καθίσουν κάτω ως ομάδα και να πουν τουλάχιστον δύο θετικά στοιχεία ο ένας για τον άλλον.

Ενότητα 3η

Αποτίμηση Δράσεων

Το προφίλ του δείγματος

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 16 μαθητές της τωρινής ΣΤ΄ τάξης και αφορά τις 3 πρώτες δράσεις.

Ερευνητικά ερωτήματα

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ερωτήματα που αφορούν τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη σχέση των μαθητώνπαραθέτοντας ενδεικτικά μερικές από τις απαντήσεις τους καθώς και τον σχολιασμό τους.

1.Πως ένιωσες όταν συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου για την προετοιμασία και παρουσίαση των δράσεων στη σχολική κοινότητα; (1η δράση, 2η δράση, 3η δράση)

Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το πώς ένιωσαν κατά τη συνεργασία για την προετοιμασία και παρουσίαση των δράσεων δείχνουν έντονα θετικό συναισθηματικό κλίμα και στις τρεις δράσεις. Οι περισσότεροι χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως «φανταστικά», «πολύ ωραία», «καταπληκτικά» και «θαυμάσια», γεγονός που φανερώνει ότι η εμπειρία της συνεργασίας συνδέθηκε με ευχάριστα συναισθήματα και θετική διάθεση. Αν και εμφανίζεται και η αναφορά «μέτρια», η οποία δείχνει ότι η εμπειρία δεν ήταν ίδια για όλους, η συνολική εικόνα παραμένει σαφώς θετική. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι οι δράσεις δημιούργησαν ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο πλαίσιο συνεργασίας για τους μαθητές.

2.Θεωρείς ότι οι δράσεις αυτές σε βοήθησαν ώστε να έρθεις πιο κοντά με τους συμμαθητές σου και να γνωριστείτε περισσότερο; (Σε επίπεδο τάξης, Σε επίπεδο σχολείου)

Ως προς το κατά πόσο οι δράσεις βοήθησαν τους μαθητές να έρθουν πιο κοντά μεταξύ τους και να γνωριστούν καλύτερα, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρει ότι σε επίπεδο τάξης οι δράσεις συνέβαλαν ουσιαστικά στη σύσφιξη των σχέσεων και στην ενίσχυση της γνωριμίας μεταξύ τους. Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές δηλώνουν ότι θετικές αλλαγές παρατηρήθηκαν και σε επίπεδο σχολείου, γεγονός που δείχνει ότι ο αντίκτυπος των δράσεων ξεπέρασε τα όρια της τάξης και επηρέασε ευρύτερα το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών.

3.Πιστεύεις πως βελτιώθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία μέσα στην τάξη εξαιτίας των συγκεκριμένων δράσεων;

Σχετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα στην τάξη, η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι οι δράσεις είχαν θετική επίδραση. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι οι κοινές δραστηριότητες λειτούργησαν ως ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, ενίσχυσης της συνεργασίας και ανάπτυξης πιο ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι οι δράσεις συνέβαλαν στη δημιουργία πιο λειτουργικών σχέσεων και στη βελτίωση του κλίματος μέσα στην τάξη.

4.Κατα πόσο πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε υποστήριξαν και σε ενθάρρυναν κατά τη διάρκεια των δράσεων; (1η δράση, 2η δράση, 3η δράση)

Σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές ένιωσαν υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους συμμαθητές τους, τα αποτελέσματα δείχνουν γενικά θετική εικόνα, η οποία μάλιστα βελτιώνεται με την πορεία των δράσεων.

Στην 1η δράση οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι ένιωσαν αρκετή έως πολύ υποστήριξη, αν και υπήρξαν και λίγες χαμηλές αξιολογήσεις. Στη 2η δράση παρατηρείται αύξηση των απαντήσεων στις υψηλότερες βαθμίδες («πολύ» και «πάρα πολύ»), γεγονός που δείχνει ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας. Στην 3η δράση η εικόνα είναι ακόμη πιο θετική, καθώς απουσιάζουν οι αρνητικές απαντήσεις και η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει υψηλά επίπεδα υποστήριξης. Συνολικά, φαίνεται ότι όσο προχωρούσαν οι δράσεις, ενισχυόταν το αίσθημα αποδοχής και ενθάρρυνσης μεταξύ των μαθητών.

5.Μετα την παρουσίαση στη σχολική κοινότητα πόσο πιο δεμένος ένιωσες με τους συμμαθητές σου; (1η δράση, 2η δράση, 3η δράση)

Ως προς το κατά πόσο οι μαθητές ένιωσαν πιο δεμένοι με τους συμμαθητές τους μετά την παρουσίαση στη σχολική κοινότητα, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δράσεων.

Στην 1η δράση οι περισσότερες απαντήσεις κινούνται σε χαμηλά έως μεσαία επίπεδα («λίγο» και «αρκετά»), με ορισμένους μαθητές να δηλώνουν και πολύ υψηλό βαθμό σύνδεσης. Στη 2η δράση παρατηρείται ταυτόχρονα αύξηση τόσο στις πολύ θετικές απαντήσεις («πολύ» και «πάρα πολύ») όσο και σε χαμηλές («καθόλου»), γεγονός που δείχνει ότι η εμπειρία δεν λειτούργησε το ίδιο για όλους τους μαθητές. Στην 3η δράση παραμένει η παρουσία χαμηλών απαντήσεων, ωστόσο εξακολουθεί να καταγράφεται σημαντικός αριθμός μαθητών που δηλώνουν πολύ υψηλό αίσθημα σύνδεσης. Συνολικά, φαίνεται ότι οι δράσεις συνέβαλαν στην ενίσχυση των σχέσεων για αρκετούς μαθητές, χωρίς όμως το αποτέλεσμα να είναι ομοιόμορφο σε όλη την ομάδα.

6. Τι έμαθες για τον εαυτό σου και τους συμμαθητές σου μέσα από τους ρόλους που ανέλαβες; (Για σένα, Για τους συμμαθητές σου)

Από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με όσα έμαθαν μέσα από τους ρόλους που ανέλαβαν, προκύπτουν σημαντικά στοιχεία αυτογνωσίας και κατανόησης των άλλων.

Σε σχέση με τον εαυτό τους, οι μαθητές φαίνεται να ανέπτυξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αίσθηση ικανότητας, καθώς αναφέρουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ότι αξίζει να ρισκάρουν και ότι διαθέτουν ταλέντα, ενώ αναγνωρίζουν και τη σημασία της προσφοράς και της ανάληψης ευθύνης.

Ως προς τους συμμαθητές τους, οι περισσότεροι διαπιστώνουν ότι οι άλλοι έχουν δυνατότητες και αξίζουν ευκαιρίες, γεγονός που δείχνει ανάπτυξη σεβασμού και αποδοχής. Παράλληλα, διατυπώνεται και η άποψη ότι ορισμένοι μαθητές δεν ένιωσαν το επίπεδο ενδιαφέροντος που θα επιθυμούσαν από τους συμμαθητές τους, στοιχείο που αναδεικνύει την ύπαρξη διαφορετικών εμπειριών μέσα στην ομάδα.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της κοινωνικής επίγνωσης, μαζί με προβληματισμούς που μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά.

7.Ποιές αλλαγές παρατήρησες στη σχέση σου με τους συμμαθητές σου μέσα από τη συμμετοχή σου στις δράσεις; (Σε επίπεδο τάξης, Σε επίπεδο σχολείου)

Οι μαθητές αναφέρουν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στις δράσεις παρατήρησαν ουσιαστικές αλλαγές στις σχέσεις τους τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου. Σε επίπεδο τάξης, οι περισσότεροι μαθητές περιγράφουν μεγαλύτερη άνεση στην επικοινωνία, συχνότερη αλληλεπίδραση και ενίσχυση της συνεργασίας, καθώς δηλώνουν ότι μιλούν περισσότερο μεταξύ τους, κάνουν περισσότερη παρέα και αισθάνονται πως έχουν έρθει πιο κοντά.

Σε επίπεδο σχολείου, οι αλλαγές αφορούν κυρίως τη διεύρυνση των κοινωνικών επαφών, αφού αρκετοί μαθητές αναφέρουν ότι επικοινωνούν πλέον περισσότερο με συμμαθητές εκτός του στενού τους κύκλου, ότι έχουν αναπτύξει πιο φιλική στάση και ότι ανταλλάσσουν βασικές κοινωνικές εκφράσεις, όπως ο χαιρετισμός. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών και βελτίωση του κλίματος αλληλεπίδρασης τόσο στο άμεσο περιβάλλον της τάξης όσο και στη σχολική κοινότητα ευρύτερα.

8.Υπήρξε κάποια στιγμή που είδες ότι κάποιος συμμαθητής σου που συνήθως ήταν πιο ντροπαλός να συμμετέχει με περισσότερη ευκολία;

Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι οι δράσεις συνέβαλαν στην ενεργοποίηση και μαθητών που συνήθως εμφανίζονταν πιο διστακτικοί. Η πλειοψηφία αναφέρει ότι παρατήρησε συμμαθητές, οι οποίοι σε άλλες περιστάσεις ήταν πιο ντροπαλοί, να συμμετέχουν με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι το πλαίσιο των δράσεων λειτούργησε υποστηρικτικά, ενισχύοντας την έκφραση και τη συμμετοχή μαθητών που συνήθως δεν αναλάμβαναν ενεργό ρόλο.

9.Τι πιστεύεις πως αποκόμισε το σχολείο από την παρουσίαση των δράσεων αυτών;

Σχετικά με το τι αποκόμισε το σχολείο από την παρουσίαση των δράσεων, οι μαθητές αποδίδουν κυρίως θετικές αλλαγές στο γενικό κλίμα της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, αναφέρουν βελτίωση της ατμόσφαιρας, περισσότερη χαρά, ενίσχυση των θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς και αύξηση της συνεργασίας και της αλληλοϋποστήριξης. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι δράσεις δεν επηρέασαν μόνο τους συμμετέχοντες σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, αλλά είχαν ευρύτερο θετικό αντίκτυπο στη σχολική ζωή.

10.Γράψε για μια στιγμή από τις δράσεις που σου έμεινε αξέχαστη.

Αναφορικά με τις στιγμές που έμειναν αξέχαστες στους μαθητές, οι απαντήσεις τους εστιάζουν σε βιωματικές και συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες που συνδύαζαν δημιουργικότητα, προσφορά και θετική αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναφέρουν δράσεις όπως το θεατρικό που παρουσίασαν, την παρασκευή και προσφορά μπισκότων, τη διανομή λουλουδιών, την «ημέρα αγάπης», καθώς και τις κατασκευές και τα θετικά μηνύματα που αντάλλαξαν σε χαρτάκια. Οι αναφορές αυτές δείχνουν ότι οι δραστηριότητες που περιλάμβαναν συνεργασία, έκφραση συναισθημάτων και πράξεις προσφοράς είχαν ισχυρό αντίκτυπο και άφησαν έντονο θετικό αποτύπωμα στη μνήμη των μαθητών.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παραπάνω δράσεις είχαν σημαντική θετική επίδραση στην ανάπτυξη των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές βίωσαν τη συνεργασία με θετικά συναισθήματα, ανέπτυξαν ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ τους και βελτίωσαν την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη, ανταποκρινόμενοι στον στόχο της ενίσχυσης των σχέσεων συνεργατικότητας. Παράλληλα, οι δράσεις ενθάρρυναν και μαθητές που συνήθως ήταν πιο ντροπαλοί να συμμετέχουν πιο ενεργά, υποστηρίζοντας την ενεργό εμπλοκή σε συμμετοχικές διεργασίες.

Ωστόσο, δεν είχαν όλοι οι μαθητές την ίδια εμπειρία καθώς καταγράφηκαν μερικές χαμηλές αξιολογήσεις στα συναισθήματα και στην αίσθηση υποστήριξης, ενώ ορισμένοι ανέφεραν ότι η αλληλεπίδραση σε επίπεδο σχολείου ήταν λιγότερο έντονη ή ότι η εμπειρία δεν τους επηρέασε εξίσου θετικά. Τα ποιοτικά ευρήματα δείχνουν επίσης ότι, ενώ η πλειοψηφία ανέπτυξε αυτογνωσία, εκτίμησε ταλέντα και ικανότητες και αναγνώρισε τις δυνατότητες των άλλων, υπήρξαν και περιπτώσεις όπου οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι ορισμένοι συμμαθητές δεν ανταποκρίθηκαν όπως θα ήθελαν.

Συνολικά, οι δράσεις πέτυχαν τον βασικό τους στόχο: ενίσχυση της συνεργασίας, βελτίωση της επικοινωνίας, καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων και συμμετοχικών διαδικασιών, αφήνοντας ταυτόχρονα και πολύτιμο υλικό για περαιτέρω προβληματισμό και βελτίωση, καθώς η εμπειρία δεν ήταν απόλυτα ομοιόμορφη για όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Δόικου–Αυλίδου, Μ. (2020). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). (2011β). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγήστοσχολείο: Πρόγραμμα προαγωγής τηςψυχικήςυγείας και τηςμάθησηςστησχολικήκοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., &Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009).The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 365–386). Springer Science + Business Media.https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers.TheFutureofChildren, 27(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Παράρτημα

Α΄Μέρος

Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο αποτίμησης για τις δράσεις :

1. Ημέρα αγάπης – Αγίου Βαλεντίνου Δ΄ τάξη
2. Το γαϊτανάκι της φιλίας Δ΄ τάξη
3. Παγκόσμια ημέρα αγάπης Ε΄ τάξη

σε επίπεδο τάξης κατά τα σχολικά έτη 2023-2024 και 2024-2025

1.Πως ένιωσες όταν συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου για την προετοιμασία και παρουσίαση των δράσεων στη σχολική κοινότητα;

1η δράση:

2η δράση:

3η δράση:

2.Θεωρείς ότι οι δράσεις αυτές σε βοήθησαν ώστε να έρθεις πιο κοντά με τους συμμαθητές σου και να γνωριστείτε περισσότερο;

Σε επίπεδο τάξης: Ναι Όχι

Σε επίπεδο σχολείου: Ναι Όχι

3.Πιστεύεις πως βελτιώθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία μέσα στην τάξη εξαιτίας των συγκεκριμένων δράσεων;

Ναι Όχι

4.Κατα πόσο πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου σε υποστήριξαν και σε ενθάρρυναν κατά τη διάρκεια των δράσεων;

1η δράση:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
2η δράση:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
3η δράση:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

5.Μετα την παρουσίαση στη σχολική κοινότητα πόσο πιο δεμένος ένιωσες με τους συμμαθητές σου;

1η δράση:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
2η δράση:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
3η δράση:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

6. Τι έμαθες για τον εαυτό σου και τους συμμαθητές σου μέσα από τους ρόλους που ανάλαβες;

Για μένα:

Για τους συμμαθητές μου:

7.Ποιές αλλαγές παρατήρησες στη σχέση σου με τους συμμαθητές σου μέσα από τη συμμετοχή σου στις δράσεις;

Σε επίπεδο τάξης:

Σε επίπεδο σχολείου:

8.Υπήρξε κάποια στιγμή που είδες ότι κάποιος συμμαθητής σου που συνήθως ήταν πιο ντροπαλός να συμμετέχει με περισσότερη ευκολία;

Ναι Όχι

9.Τι πιστεύεις πως αποκόμισε το σχολείο από την παρουσίαση των δράσεων αυτών;

10.Γράψε για μια στιγμή από τις δράσεις που σου έμεινε αξέχαστη.

Παρεμβάσεις κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής στο συμπεριληπτικό σχολείο: Η συμβολή της Κοινωνικής Εργασίας

Ηλίας Μεραμβελιωτάκης
Κοινωνικός λειτουργός, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ηρακλείου
και Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΕΛΜΕΠΑ
Αγγελική Μαντζούτσου
Τελειόφοιτη Κοινωνική λειτουργός, ΕΛΜΕΠΑ
Ουρανία Καραταγλίδου
Τελειόφοιτη Κοινωνική λειτουργός, ΕΛΜΕΠΑ
Κωνσταντίνα Οικονομοπούλου
Φιλόλογος, Αν. Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ηρακλείου

Περίληψη

Η διεπιστημονική συνεργασία ανάμεσα σε κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για την εφαρμογή παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών, αφού παράλληλα με τις μαθησιακές, αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ ενισχύεται η ικανότητας τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, όπως π.χ. ο θυμός. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση των ωφελειών των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής που έχουν υλοποιηθεί σε σχολείακαι του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών σε αυτά. Μελετήθηκαν επιστημονικά άρθρα από βάσεις δεδομένων, όπως π.χ. Scopus, με λέξεις-κλειδιά (π.χ. σχολική κοινωνική εργασία, κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή στο σχολείο) και κριτήρια επιλογής π.χ. έτος δημοσίευσης (2014-2025). Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, βρέθηκε πως οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν τέτοια προγράμματα, όπουπροωθούν τη συμπερίληψη και προάγουν την ψυχική υγεία, συμβάλλοντας στην πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών, στην καταπολέμηση διακρίσεων και στην αντιμετώπιση φαινομένων όπως π.χ. ο σχολικός εκφοβισμός. Ταυτόχρονα, βρέθηκε πως οι παρεμβάσειςαυτέςενισχύουν την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και τη συναισθηματική νοημοσύνη, που συμβάλλουνστην ανθεκτικότητα, τη συναισθηματική και ψυχική υγεία των παιδιών. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τη σύγχρονη βιβλιογραφία με νέα δεδομένα που θα ενισχύσουν την καθημερινή πρακτική των επαγγελματιών στο σχολείο.

Λέξεις Κλειδιά: συναισθηματική αγωγή, ψυχική υγεία, συμπερίληψη, σχολείο, κοινωνική εργασία, ομαδικά προγράμματα.

1. Εισαγωγή

Η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή (ΚΣΑ, Social and EmotionalLearning – SEL) αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτογνωσίας, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στο σύγχρονο σχολείο, και ιδιαίτερα στο συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι κρίσιμη

για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών και τη δημιουργία ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Κούτρα-Ηλιοπούλου, 2025).

Η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή είναι η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας καλλιεργούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, ώστε να μπορούν να ενσωματώνουν σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις καθημερινές προσωπικές και κοινωνικές προκλήσεις (Σκεβά και Σαλμόντ, 2016). Στον πυρήνα της περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις προς όφελος του εαυτού και των άλλων, προκειμένου να επιτύχουν στη μάθηση, στις σχέσεις, στην εργασία και στην κοινωνική ζωή. Αυτή η ικανότητα προϋποθέτει τη σύνθεση γνωστικών δεξιοτήτων (όπως π.χ, η προσοχή και η επίλυση προβλημάτων), αντιλήψεων για τον εαυτό (όπως αίσθηση επάρκειας και αυτονομίας), καθώς και κοινωνικής επίγνωσης και ενσυναίσθησης (Κούτρα-Ηλιοπούλου, 2025). Οι κεντρικές δεξιότητες που αναπτύσσονται οργανώνονται σε πέντε βασικές κατηγορίες: αυτοεπίγνωση (Σκεβά και Σαλμόντ, 2016), αυτορρύθμιση (Κούτρα-Ηλιοπούλου, 2025), κοινωνική επίγνωση (Statiri&Andreou, 2017), δεξιότητες σχέσεων (Statiri&Andreou, 2017) και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Κούτρα-Ηλιοπούλου, 2025).Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλει στη μείωση των μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικότητας, προάγοντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.Σύμφωνα με έρευνες, τα προγράμματα ΚΣΑ έχουν ισχυρή επίδραση στη μείωση παραβατικών συμπεριφορών, στη βελτίωση της ψυχικής υγείας και στη δημιουργία θετικού κλίματος τάξης (Durlaketal., 2011; Schonert-Reichl, 2017).

Άλλωστε, η SEL δεν αποτελεί αυτόνομη εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ενσωματώνεται σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, από τη διδακτική πρακτική μέχρι την καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, ώστε τα παιδιά να μπορούν να διαχειρίζονται τις προσωπικές τους αντιδράσεις και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (Humphrey, 2013). Σημαντική διάσταση αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, που επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίζουν διαφωνίες με εποικοδομητικό και ειρηνικό τρόπο (Freyetal., 2008). Παράλληλα, η ΚΣΑ προάγει τη διαχείριση άγχους και θυμού, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτορρύθμιση. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν σεβασμό και κατανόηση προς τη διαφορετικότητα, ενώ η καλλιέργεια συνεργατικότητας και κοινωνικής υπευθυνότητας προάγει την ενεργή συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες και στη σχολική κοινότητα, συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού, ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Schonert-Reichl, 2017).

2. Η SELκαι τα είδη της, ως μέρος του συμπεριληπτικού σχολείου

Η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή (SEL) έχει αναδειχθεί σε μια από τα πιο γνωστές και ευρέως διαδομένες πρακτικές που συμβάλλουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από μια σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων εκμάθησης δεξιοτήτων ζωτικής σημασίας, μαθητές και μαθήτριες είναι σε θέση να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες τους, μέσα σε ένα αρμονικό περιβάλλον σχολικής τάξης (Κούτρα-Ηλιοπούλου, 2025).

Έρευνες έχουν δείξει πως η SEL συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, ενισχύοντας παράλληλα τις υγιείς συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον (Thomasetal., 2017), ενώ η μελέτη των Hamafyeltoetal. (2018) έδειξε πως η SEL ενισχύει την εκπαιδευτική ισότητα και τη συναισθηματική ευεξία. Όμως, η SEL δεν ευδοκιμεί σε κάθε περιβάλλον, παρά χρειάζεται ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον σχολικής τάξης, όπου οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με άλλους επαγγελματίες (π.χ. κοινωνικούς λειτουργούς) καλούνται να βοηθήσουν στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ

των μαθητών, να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης (Silver, 2020), να μειώσουν τις συγκρούσεις και να ενισχύσουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία, σε μαθητές και μαθήτριες με ποικίλες ικανότητες, που όμως εκπαιδεύονται μαζί (Fotopoulouetal., 2023).

Αντίστοιχα, η έννοια της συμπερίληψης δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, παρά επεκτείνονται σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του σχολικού περιβάλλοντος και περιλαμβάνουν όλα τα συμβαλλόμενη μέρη αυτού. Συγκεκριμένα, σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο οι παρεμβάσεις SEL οφείλουν να συμπεριλάβουν αυτή τη διάσταση και εμπλέξουν το οικογενειακό περιβάλλον, μέσω του οποίου προωθείται η μάθηση άλλων πολιτισμών, εθίμων (Linetal., 2025), ενώ παράλληλα δημιουργούνται δεσμοί μεταξύ μαθητών και μαθητριών, καθώς και των οικογενειών τους. Ουσιαστικά, δηλαδή έχουμε αύξηση κοινωνικού κεφαλαίου, μέσω της γεφύρωσης (bridging) της σχέσης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Nishishibaetal., 2005). Ταυτόχρονα, τα προγράμματα αυτά ενισχύουν την πολιτισμική επίγνωση, την ψυχική ανθεκτικότητα και την σχολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών του σχολείου. Συνεπώς, η ενσωμάτωση των SEL αποτελεί προϋπόθεση ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της συμπερίληψης (Raudeliūnaitë &Steponënienë, 2020).

3. Παραδείγματα δραστηριοτήτωνSEL

3.1 Η SEL στη σχολική τάξη

Μέσα στη σχολική τάξη μπορούν να εφαρμοστούν προγράμματα και δραστηριότητες τριών κατηγοριών: (α) οι τεχνικές ενσυνειδητότητας και χαλάρωσης, (β) η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και (γ) τα παιχνίδια ρόλων, με κοινωνικές ιστορίες. Αναλυτικότερα, οι τεχνικές ενσυνειδητότητας και χαλάρωσης περιλαμβάνουν πρακτικές και ρουτίνες της σχολικής τάξης για τη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών και τη μείωση των επιπέδων άγχους τους, ώστε να εμπλέκονται πιο ενεργά με το μαθησιακό υλικό. Τέτοιες τεχνικές περιλαμβάνουν ασκήσεις αναπνοής, καθοδηγούμενη οπτικοποίηση ή ενσυνείδητη ακρόαση, όλες προσαρμοσμένες ώστε να ταιριάζουν σε πλαίσια κατάλληλα για την ηλικία (Barnett, 2021; Rosenetal., 2022).

Αντίστοιχα, η ομαδοσυνεργαστική μέθοδος αποτελεί μια από τις πιο γνωστές μεθόδους διδασκαλίας της παιδαγωγικής επιστήμης. Μαθητές και μαθήτριες εμπλέκονται στο ασφαλές περιβάλλον της σχολικής αίθουσας προκειμένου να αλληλεπιδράσουν, να εργαστούν ομαδικά και να πετύχουν ένα αποτέλεσμα. Παραδείγματα τέτοιων δράσεων είναι π.χ. τα ομαδικά έργα, η διδασκαλία από μαθητές και μαθήτριες σε ομηλίκους τους, καθώς και η ανάληψη δράσης για την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων. Έτσι, οι μαθητές είναι σε θέση να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες επίλυσης ζητημάτων και κριτική ικανότητα, ενώ ενισχύεται το αίσθημα του «ανήκειν» μέσα στην τάξη (Durlaketal., 2011).

Τέλος, οι κοινωνικές ιστορίες που δραματοποιούνται μέσα από παιχνίδια ρόλων φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, μαθητές και μαθήτριες εξασκούνται στο τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση συγκρούσεων (Rosen et al., 2022).

3.2 HSEL στο σχολείο

Οι παρεμβάσεις SEL μπορούν να εφαρμοστούν και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, είτε με την ενσωμάτωση τους στα σχολικά προγράμματα σπουδών ή μέσα από προγράμματα συμπεριφορικής υποστήριξης ή μέσα από προγράμματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, καθώς και εξωστρέφειας

του σχολείου προς την κοινωνία.Συγκεκριμένα, σχολεία του εξωτερικού έχουν ενσωματώσει στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα σπουδών τους, τις δραστηριότητες SEL, διασφαλίζοντας έτσι την πολύπλευρη εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών. Άλλωστε, οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τους μεταγνωστικούς στόχους κάθε διδασκαλίας, αφού συσχετίζουν τη γνώση με την καθημερινή εμπειρία (συναισθήματα και σχέσεις) (Barnett, 2021).

Παράλληλα, μια άλλη δράση SEL είναι η δημιουργία συμπεριφορικώνπαρεμβάσεων και υποστήριξης (PBIS), δηλαδή προγραμμάτων που βελτιώνουν τις συνθήκες για μάθηση και θετική συμπεριφορά. Η πρωτοβουλία αυτή δίδει ξεκάθαρα στους μαθητές και τις μαθήτριες το ποιος είναι ο αποδεκτός τρόπος συμπεριφοράς τους, την οποία ενισχύουν με θετικές δράσεις, για μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα. Οι Rosenetal. (2022) αναφέρει πως τα συγκεκριμένα προγράμματα συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την προώθηση μιας κουλτούρας σεβασμού και ενθάρρυνσης για όλους.

3.3 Στοχευμένα προγράμματα SEL

Παρά τα προγράμματα SEL που διεξάγονται στη σχολική τάξη ή αφορούν το σχολείο ως κοινότητα, υπάρχουν και προγράμματα που λειτουργούν με πολύ συγκεκριμένο σκοπό και στοχεύουν στη διατήρηση της κοινοτικής συνοχής και τη συμπερίληψη. Για παράδειγμα, οι ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων και υποστήριξης στη σχολική κοινότητα, μπορεί να περιλαμβάνουν συνεδρίες με ειδικούς π.χ. κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων ή ακόμα και τις ομάδες ομότιμων, που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να επεξεργαστούν συλλογικά δύσκολες καταστάσεις. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν δεξιότητες αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων ή αλλιώς δεξιότητες ζωής (Barnett, 2021). Ομοίως, τα προγράμματα πολιτισμικής αγωγής συμβάλλουν στην καταγραφή, ιεράρχηση και συμπερίληψη των αναγκών που προκύπτουν από τα διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα. Έτσι, ενισχύεται η συνάφεια και η συμμετοχή μαθητών και μαθητριών, προωθώντας έτσι μια πιο συμπεριληπτική ατμόσφαιρα (Sajjad, 2025; Rosenetal., 2022).

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση των ωφελειών των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής που έχουν υλοποιηθεί σε σχολεία και του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών σε αυτά.Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι:

✓Ποιαείναιταοφέλητων προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής;

✓Ποιος ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών σε αυτά;

Γιατιςανάγκεςτηςέρευναςπραγματοποιήθηκε εστιασμένη αναζήτηση και επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου μελετήθηκαν βιβλία και επιστημονικά άρθρα για τη σχολική κοινωνική εργασία και τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν πηγές σε βάσεις δεδομένων, όπως π.χ. ηScienceDirect και ηSpringerLink με λέξεις και φράσεις, όπως π.χ. «σχολική κοινωνική εργασία», «προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής», «schoolsocialwork» και «SELprograms». Για την επιλογή των πηγών που αξιοποιήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού όπως π.χ. το έτος δημοσίευσης, η γλώσσα δημοσίευσης και η προσβασιμότητα στα δεδομένα της μελέτης. Έτσι, οι πηγές που επιλέχθηκαν δημοσιεύτηκαν μετά το έτος 2015 και έως το έτος 2025 και η γλώσσα δημοσίευσης τους ήταν η ελληνική και η αγγλική, ενώ επιλέχθηκαν πηγές στις οποίες υπήρχε δωρεάν πρόσβαση από ακαδημαϊκά ιδρύματα ή περιοδικά. Η αναζήτηση κατέδειξε περίπου30 μελέτες, από τις οποίες επιλέχθηκαν 18, ως εκείνες που πλαισίωναν καλύτερα το υπό μελέτη θέμα και σχετίζονταν αμεσότερα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5. Αποτελέσματα

5.1 Τα οφέλη των προγραμμάτων SEL

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενσωμάτωση των τεχνικώνενσυνειδητότητας μπορεί να ωφελήσει το σύνολο της σχολικής κοινότητας, από εκπαιδευτικούς μέχρι μαθητές και μαθήτριες. Στην έρευνα των Molinaetal. (2022)βρέθηκε πως τα άτομα που συμμετείχαν σε προγράμματα SEL με τεχνικές ενσυνειδητότητας μείωσαν τα επίπεδα του άγχους τους, είχαν βελτιωμένη ενσυνειδητότητα και πιο θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/ μαθήτριες.Παράλληλα, η έρευνα των Ievaetal. (2025)ανέδειξε τη σημασία των προγραμμάτων αυτών για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης μαθητών και μαθητριών, ενώ ενισχύουν το ρόλο των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων επαγγελματιών (κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων) ως συμβούλων ζωής.

Όμως, τα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα είναι πολυπολιτισμικά. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν τα μέγιστα στη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών από περιθωριοποιημένους πληθυσμούς, με τα προγράμματα αυτά να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση των εμποδίων για συμπερίληψη και τη δίκαιη μεταχείριση όλων των μαθητών και μαθητριών, για τη δημιουργία ενός σχολείου που λειτουργεί με σεβασμό και υποστήριξη για κάθε παιδί (McGee et al., 2021). Αυτός είναι και ο λόγος που ο Velsor (2009) τονίζει την ανάγκη τοποθέτησης των σχολικών κοινωνικών λειτουργών, για την οικοδόμηση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος που θέτει ως μοναδική προτεραιότητα την ευημερία μαθητών και μαθητριών, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα της κοινωνικής ενσωμάτωσης όλων για την κοινωνική συνοχή και την εναρμόνιση της κοινωνίας με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους.

Από την άλλη, υπάρχουν πολλές δυσκολίες που μπορεί να μειώσουν τα οφέλη των προγραμμάτων SEL για τους μαθητές και μαθήτριες που συμμετέχουν σε αυτά, όπως η ποιότητα, ο προγραμματισμός και η ορθή κατανομή τουχρόνου. Αναλυτικότερα, οι Dyson et al. (2023) επισημαίνουν πως η ποιότητα της υλοποίησης εξαρτάται από τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών με την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και από την αντίληψη του προσωπικού για την αποτελεσματικότητα και τη συμβολή των προγραμμάτων SEL στην ευημερίατων μαθητών και μαθητριών (Dysonetal., 2023). Ομοίως, οι Kayeetal. (2022) τονίζουν πως οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι φορείς αλλαγής, καθώς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, μέσα από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας με άλλες ειδικότητες, για τη βελτίωση των γνώσεων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Kaye et al., 2022).

Παρ’ όλα αυτά, έρευνες έχουν δείξει πως η εκπαιδευτική κοινότητα προτιμά προγράμματα SEL, ευρέως εφαρμόσιμα (universal) και ενσωματωμένα στην καθημερινότητα, δηλαδή προγράμματα που απευθύνονται σε μεγαλύτερο εύρος μαθητών και μαθητριών, αντί για εξειδικευμένες ή/και καινοτόμες παρεμβάσεις, ειδικά σχεδιασμένες για τον μαθητικό πληθυσμό τους. Μάλιστα, οι Dysonetal. (2023) και Masonetal. (2023) περιγράφουν τις προκλήσεις που υπάρχουν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων SEL όπως π.χ. ο χρόνος, η εκπαίδευση και η προσαρμογή τους σε πολιτισμικά δεδομένα, κάτι που οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βοηθήσουν ενεργά, με άμεσα αποτελέσματαγια την εκπαιδευτική και τη μαθητική κοινότητα (Dyson et al., 2023; Masonetal., 2023;Eganetal., 2019).

Συνεπώς, προκειμένου να λάβουν υπηρεσίες ολιστικής υποστήριξης οι μαθητές και οι μαθήτριες ενός σχολείου, είναι απαραίτητο να υπάρχει η συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου. Ταυτόχρονα, οι υπηρεσίες αυτές θα πρέπει να παρέχονται με

γνώμονα τις ανάγκες της μαθητικής κοινότητας, με σαφή όρια σχεδιασμού και υλοποίησης προκειμένου να διασφαλίζονται η αποτελεσματικότητα και τα οφέλη τους για όλους.

5.2 Ο Ρόλος των Σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών στα προγράμματα SEL

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί έχουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων SEL. Είναι οι επαγγελματίες που είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός αρμονικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους (Καλλινικάκη&Κασσέρη, 2014). Συγκεκριμένα, οι McGeeetal. (2021) τονίζουν πωςτα προγράμματα SEL, στα οποία συμμετέχουνοι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να μειώσουν τα εμπόδια μάθησης που σχετίζονται με την ισότητα και τις διακρίσεις (McGeeetal., 2021).

Παράλληλα, η πρακτική εμπειρία και η γνώση που έχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί σε καταστάσεις κρίσεως μπορούν να διαμορφώσουντις μεταμορφωτικές εκείνες πρακτικές (CRT) των προγραμμάτων SEL σε επίπεδο σχολείου, ενισχύοντας ταυτόχρονα την εκπαίδευση του προσωπικού μετrauma-informed πρακτικές για το σύνολο της σχολικής κοινότητας (McGeeetal., 2021; Watson et al., 2024). Όμως, η ύπαρξη trauma-informedπρακτικών δεν είναι απλή υπόθεση. Απαιτεί διατομεακή συνεργασία και επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις από το σύνολο των επαγγελματιών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της ευημερίας μαθητών και μαθητριών. Γι’ αυτό, οι κοινωνικοί λειτουργοί, πέραν της εκπαίδευσης του προσωπικού, συμβάλλουν καιστην ανάπτυξη πολιτικών ευαισθητοποίησης σε σχέση με το τραύμα και στη διασύνδεση σχολείων με κοινοτικές δομές ψυχικής υγείας. Αξίζει να σημειωθεί πως οι έρευνες δείχνουν ότι η ύπαρξη πόρων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη μετατραυματική αντίληψη και φροντίδα, είναι σε θέση να αυξάνουν τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών σε προγράμματα SEL στα σχολεία (Geofroy&Evans, 2017; Alvarezetal., 2022; Watson et al., 2024).

Οι συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ των σχολικών κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές βελτιώσεις σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα μαθητών και μαθητριών και τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των μαθητών, με προγράμματα που στοχεύουν στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Owensetal. (2021), οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί είναι εκείνοι οι επαγγελματίες που ενισχύουν τις φωνές και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών, εμπλέκοντάς τους σε μετασχηματιστικές πρακτικές, ειδικά μετά από κρίσεις όπως π.χ. η πανδημία. Έτσι, μέσα από τη συνεργασία τους με την εκπαιδευτική κοινότητα είναι σε θέση δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα προγράμματα SEL. Μέσω αυτής της συνεργασίας ενισχύεται η ολιστική οπτική για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής κοινότητας (Dyson et al., 2023).

Ταυτόχρονα, οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Άλλωστε, συγκεκριμένα προγράμματα SEL προάγουν τη συμμετοχή οικογενειών και κοινοτήτων, όπως αναδεικνύουν οι μελέτες των Travisetal. (2022) και Anderson-Butcher&Bates (2021), οι οποίοι τονίζουν πως ησυμμετοχή των κοινωνικών λειτουργών είναι αναγκαία για την οικοδόμηση σχέσεων και την διεξαγωγή συντονισμένων παρεμβάσεων, όπου συνδέεται η εκπαιδευτική κοινότηταμε την τοπική κοινωνία σε μεταμορφωτικές πρακτικές SEL. Αναλυτικότερα, οιTravisetal. (2022)υπερτονίζουν την αξία των κοινωνικών/ πολιτισμικών πρακτικών και της διασύνδεσης της σχολικής κοινότητας με προγράμματα, δήμους κλπ. (Travis et al., 2022). Επίσης, οι Anderson-Butcher&Bates (2021) τονίζουν τη σημασία της συμμετοχής των κοινωνικών λειτουργών σε προγράμματα άθλησηςγια την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, την προαγωγήτων κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της συνεργασίας μαθητών και μαθητριών (Anderson-Butcher&Bates, 2021).

Συνεπώς, οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν τα μέγιστα στον σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων SEL, καθώς προωθούν την ισότητα και ενισχύουν τη συμπερίληψη,μέσα από μεταμορφωτικές προσεγγίσεις CRT (McGeeetal., 2021), συντονίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε trauma-informed πρακτικές για την παροχή ολοκληρωμένης φροντίδας σε μαθητές και μαθήτριες,για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος του σχολείου (Dyson et al., 2023; Alvarezetal., 2022; Marsh&Mathur, 2020) και συνεργάζονται με όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα) για την υλοποίηση των προγραμμάτων SEL, μαζί μεδιαμεθοδικέςπαρεμβάσεις σε περιόδους κρίσεων και περιβάλλοντα με πολλαπλές δυσκολίες (Dysonetal., 2023; , Grumbachetal., 2021; , Travisetal., 2022).

6. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των προγραμμάτων SEL στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει σημαντικά οφέλη για την ολιστική ανάπτυξη μαθητών και μαθητριών. Από πρακτικές στην τάξη όπως π.χ. η ενσυνειδητότητα και η συνεργατική εργασία έως τις ευρύτερες πρωτοβουλίες όπως π.χ. τα συμπεριφορικά προγράμματα και την εμπλοκή της οικογένειας, οι δράσεις κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής καλλιεργούν την κουλτούρα ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μερών που εμπλέκονται με τη σχολική κοινότητα. Η συνεχής έρευνα υποστηρίζει τον θετικό αντίκτυπο τους στη συνολική ευημερία μαθητών και μαθητριών, ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανοτήτων τους, υποδηλώνοντας ότι τα σχολεία θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα και να δημιουργήσουν τέτοια προγράμματα, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες των κοινοτήτων τους.

Όμως, παρά τα προφανή οφέλη, η ενσωμάτωση τους στα ήδη υπάρχοντα σχολικά πλαίσια θέτει ποικίλες προκλήσεις, όπως π.χ. η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτών (Shafiraetal., 2021). Το γεγονός αυτό επιδεινώνεται από τις διαφορές που υπάρχουν στην σχολική κουλτούρα και τους διαθέσιμους πόρους για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών (Linetal., 2025; Australetal., 2023). Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, λοιπών επαγγελματιών (κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων) και διοίκησης μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής που καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρίες (Mahoneyetal., 2021).

7. Προτάσεις πρακτικής εφαρμογής

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβάλλει ριζική αναθεώρηση και ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών λειτουργών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μεταφέροντας την πρακτική τους από το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων σε καταστάσεις κρίσης προς έναν πιο συνθετικό μοντέλο εργασίας. Συγκεκριμένα,οι κοινωνικοί λειτουργοί δύναται να λειτουργήσουν ως βασικοί συντονιστές των προγραμμάτων SEL, λειτουργώντας ως «γέφυρα» σύνδεσης ανάμεσα σε σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η χρήση μετασχηματιστικών πρακτικών(CRT) και SEL, που θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες μαθητών και μαθητριών, για τη διασφάλιση ακόμα πιο δίκαιων και συμπεριληπτικών μαθησιακών εμπειριών, ιδιαίτερα για μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(Alvarezetal., 2022; McGeeetal., 2021).

Παράλληλα, η επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος SEL εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της υλοποίησής του και τον λεπτομερή σχεδιασμό και προγραμματισμό του. Σε αυτό το σημείο, οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν ρόλο καθοδηγητή της εκπαιδευτικής κοινότητας, διοργανώνοντας εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να δημιουργήσουν συνεργατικές κοινότητες μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται πως η υποστήριξη μαθητών και μαθητριών από το σύνολο του

προσωπικού της σχολικής κοινότητας, δεν είναι αποσπασματική, αλλά αποτελεί μέρος ενός ολοκληρωμένου και επιστημονικά τεκμηριωμένου σχεδίου δράσης(Dysonetal., 2023; Kayeetal., 2022; Eganetal., 2019).

Επιπλέον, για την ολόπλευρη υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών είναι απαραίτητη η ενσωμάτωσηπρακτικών για την επίγνωση του τραύματος (trauma-informed). Οι κοινωνικοί λειτουργοί ηγούνται συχνά των προσπαθειών να καταστεί το σχολείο ως ένας χώρος που αναγνωρίζει και διαχειρίζεται τις πολλαπλές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις που μπορεί να φέρουν μαθητές και μαθήτριες από το εξωτερικό περιβάλλον. Μέσα από την ανάπτυξη εξειδικευμένων πόρων και της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν καθοριστικά στην άμβλυνση των μετατραυματικών επιδράσεων που συχνά δυσχεραίνουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασία και τη συμπεριφορική υγεία των παιδιών(Watsonetal., 2024; Alvarezetal., 2022).

Όμως, το σύνολο των παραπάνω ενεργειών δε θα γνωρίζουμε αν λειτουργεί, χωρίς την αξιολόγηση τους.Η διαρκής αξιολόγηση και η ανάλυση μεταβλητών και δεικτών που καθορίζουν την επιτυχία των προγραμμάτων SEL, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού και της υλοποίηση τους. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που ασχολούνται με την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων συχνάμελετούν τη σχέση μεταξύ των προγραμμάτων SEL, της ακαδημαϊκής απόδοσης και του γενικότερου σχολικού κλίματος. Έχοντας αυτά τα δεδομένα, είναι σε θέση να παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και επαγγελματίες, να επικαιροποιούνσε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τις εσωτερικές πολιτικές του σχολείου και να προτείνουν βελτιώσεις που βασίζονται σε πρόσφατα στοιχεία. Αυτή η κυκλική διαδικασία ανάλυσης και εφαρμογής προγραμμάτων και αξιοποίησης δεδομένων, διασφαλίζει ότι ο σχολικός οργανισμός παραμένει ζωντανός, εξελίσσεται και προάγει την ευημερία και την πρόοδο για κάθε μαθητή και μαθήτρια με δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο(Dysonetal., 2023; Marsh&Mathur, 2020; Eganetal., 2019).

8. Επίλογος

Η ελληνική πραγματικότητα στην εκπαίδευση έχει προχωρήσει σε σημαντικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις τα τελευταία χρόνια, σε μια προσπάθεια να προάγει τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, καθώς και την προστασία και την ευημερία μαθητών και μαθητριών που βρίσκονται καθημερινά στο περιθώριο. Όμως, παρά τις αλλαγές αυτές απαιτούνται ακόμα εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης και ενίσχυσης των επαγγελματιών με δεξιότητες αλλά και γνώσεις που θα φανούν χρήσιμες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των ίδιων, αλλά και των μαθητών και μαθητριών του εκάστοτε σχολείου.Συνεπώς, απαιτούνται ακόμη αλλαγές και ανάγκες, οι οποίες για να καλυφθούν, θα πρέπει να ακουστεί η «φωνή» όσων βρίσκονται μέσα στα σχολεία, εκπαιδευτικών και μαθητών/ μαθητριών, ώστε να βρεθεί ηχρυσή τομή για τη διαμόρφωση ενός σχολείου για όλους, όλες και όλα.

Βιβλιογραφία

Alvarez, J., Saunders, R., Neubauer, E., & Brown, C. (2022). School CounselorsImplementing a Trauma-Informed Approach Through Evidence-Based Practices. Professional School Counseling, 26(1a). https://doi.org/10.1177/2156759x221086742.

Anderson-Butcher, D. and Bates, S. (2021). Social Work and Youth Sport. Child and AdolescentSocial Work Journal, 38(4), 359-365. https://doi.org/10.1007/s10560-021-00777-6.

Austral, N., Rosales, M., &Almazan, R. (2023). Social-Emotional Learning and SocialDimensionsofPre-Service Teachers. International Journal ofMultidisciplinary Research and Analysis, 06(06). https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i6-12.

Barnett, B. (2021). How Can Schools IncreaseStudents' HopefulnessFollowingthePandemic? Education and Urban Society, 55(7), 792-808. https://doi.org/10.1177/00131245211062525.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., &Schellinger, K. (2011). The Impact ofEnhancingStudents' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Dyson, B., Shen, Y., Howley, D., &Baek, S. (2023). Social emotional learningmatters: Interpretingeducators' perspectives at a high-needs rural elementaryschool. Frontiers in Education, 8.https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1100667.

Egan, T., Wymbs, F., Owens, J., Evans, S., Hustus, C., & Allan, D. (2019). Elementary school teachers' preferences for school-based interventions for students with emotional and behavioral problems. Psychology in the Schools, 56(10), 1633-1653. https://doi.org/10.1002/pits.22294.

Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., Cassà, È., Colomeischi, A., Papasolomontos, C., Bisquerra, R., … &Papavassiliou, S. (2023). EduCardia: an ICT-Enabled Methodologyfor Assessment and ImprovementofSocioemotionalCompetenciesofStudentsBased on In-Person and Online Activities. RevistaRomaneascaPentruEducatieMultidimensionala, 15(2), 503-517. https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/746.

Geofroy, Z. and Evans, M. (2017). Are Emotionally Intelligent EmployeesLessLikelyto Hide TheirKnowledge?.Knowledge and Process Management, 24(2), 81-95. https://doi.org/10.1002/kpm.1532.

Hamafyelto, R., Tukur, A., &Hamafyelto, S. (2018). UtilizationofSocial Emotional Learning by Teachers on Children withDisabilities in Borno: Implicationfor Inclusive Education. International Journal of Research and Studies Publishing, 8(12). https://doi.org/10.29322/ijsrp.8.12.2018.p8430.

Kaye, A., Pejic, V., Moffa, K., Jordan, M., Dennery, K., &DeMaso, D. (2022). Using professional development workshops to support school professionals' capacities to promote students' social, emotional, and behavioral health. Psychology in the Schools, 59(4), 866-880. https://doi.org/10.1002/pits.22652.

Καλλινικάκη, Θ. &Κασσέρη, Ζ. (2014).Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κούτρα-Ηλιοπούλου, Μ. (2025). Εκπαίδευση στους 17 ΣτόχουςΒιώσιμηςΑνάπτυξης τωνΗνωμένωνΕθνώνμέσωΚοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.Διδακτορική διατριβή. https://doi.org/10.12681/eadd/60115.

Ieva, K., Figueroa, E., Franzosi, M., Owens, I., Beasley, J., & Steen, S. (2025). School Counselors' Implementation ofEducator SEL Interventions: A Critical Participatory Action Research and Healing Study. Professional School Counseling, 29(1a).https://doi.org/10.1177/2156759x251335947.

Lin, X., Ingram, J., Yang, C., Cheung, R., & Lim, J. (2025). FosteringCulturally Responsive Social-Emotional Learning Practices in Rural Transitional Kindergarten Classrooms. Behavioral Sciences, 15(9), 1147. https://doi.org/10.3390/bs15091147.

Marsh, R. and Mathur, S. (2020). Mental Health in Schools: An OverviewofMultitiered Systems of Support. Intervention in School and Clinic, 56(2), 67-73. https://doi.org/10.1177/1053451220914896.

Mason, B., Leaf, J., & Gerhardt, P. (2023). A Research Review oftheZonesof Regulation Program. The Journal of Special Education, 57(4), 219-229. https://doi.org/10.1177/00224669231170202.

McGee, B., Germany, A., Phillips, R., & Barros-Lane, L. (2021). Utilizing a Critical Race Theory Lens toReduceBarrierstoSocial and Emotional Learning: A Call to Action. Children & Schools, 44(1), 39-47. https://doi.org/10.1093/cs/cdab026.

Molina, C., Lemberger-Truelove, M., & Zieher, A. (2022). School CounselorConsultationEffects on Teachers' Mindfulness, Stress, and Relationships. Professional School Counseling, 26(1a). https://doi.org/10.1177/2156759x221086749.

Nishishiba, M., Nelson, H., &Shinn, C. (2005). ExplicatingFactorsThat Foster Civic Engagement amongStudents. Journal of Public Affairs Education, 11(4), 269-285. https://doi.org/10.1080/15236803.2005.12001402.

Owens, C., Johnson, A., & Thornton, A. (2021). Addressing Equity in Schools: Youth Participatory Action Research and Transformative Social and Emotional Learning during COVID-19. Children & Schools, 44(1), 48-54. https://doi.org/10.1093/cs/cdab029.

Raudeliūnaitė, R. &Steponėnienė, E. (2020). SUPPORTING FACTORS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN ENSURING INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS. Society Integration Education Proceedings ofthe International Scientific Conference, 4, 84. https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4918.

Rosen, J., Hudson, K., Rotermund, S., Roberts, C., &Mackey, A. (2022). Social Emotional Learning in Middle School: DevelopingEvidence-BasedPrograms.https://doi.org/10.3768/rtipress.2022.op.0075.2207.

Sajjad, P. (2025). Shaping Young Minds: How School Environment PredictsSocial and Emotional Learning (SEL) in Primary Schools. IJSS, 4(3), 143-155. https://doi.org/10.63544/ijss.v4i3.154.

Shafira, W., Juhanaini, J., &Shiddiq, Z. (2021). Internal Support System of Inclusive Education. JassiAnakku, 22(1), 29-40. https://doi.org/10.17509/jassi.v22i1.39529.

Silver, T. (2020). Adult Social& Emotional Learning: Establishing Campus Cultures of Well-Being. Journal of Education &Social Policy, 7(3).https://doi.org/10.30845/jesp.v7n3p10.

Σκεβά, Α. and Σαλμόντ, Ε. (2016). Επιδιώκοντας τηνενσωμάτωσητηςκοινωνικής και συναισθηματικής αγωγήςστιςσημερινέςσχολικέςκοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από τηντρέχουσα ελληνική και διεθνήεμπειρία. ΠανελλήνιοΣυνέδριο ΕπιστημώνΕκπαίδευσης, 2015(2), 1299. https://doi.org/10.12681/edusc.373.

Statiri, V. and Andreou, E. (2017). Οικοινωνικέςδεξιότητες, η κοινωνικήθέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητώνμε και χωρίςειδικέςεκπαιδευτικές ανάγκεςστογενικόδημοτικόσχολείο. Preschool and Primary Education,5(2), 01. https://doi.org/10.12681/ppej.11353.

Thomas, M., McGuire, M., & Walker, B. (2017). IntegratingSocial Studies and Social Skills forStudentswith Emotional and Behavioral Disabilities: A Mixed Methods Study. The Journal ofSocial Studies Research, 41(4), 253-262. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.04.001.

Travis, R., Levy, I., &Morphew, A. (2022). "NowWe're All Family": ExploringSocial and Emotional Development in a Summer Hip Hop Mixtape Camp. Child and AdolescentSocial Work Journal, 41(1), 43-60. https://doi.org/10.1007/s10560-022-00821-z.

Velsor, P. (2009). School CounselorsasSocial-Emotional Learning Consultants: Where Do We Begin? Professional School Counseling, 13(1).https://doi.org/10.1177/2156759x0901300106.

Watson, K., Astor, R., Capp, G., &Benbenishty, R. (2024). School Social Workers' Reports of Differences in Policies and Practices in Trauma-Informed and Non-Trauma-Informed Schools. BehavioralSciences, 14(11), 991. https://doi.org/10.3390/bs14110991.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Διαγενεακή Παιδαγωγική



Η Διαγενεακή Διάσταση της Μάθησης Δεξιοτήτων Ζωής: Προς μια θεωρία Διαγενεακής Πλοήγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαρία Σουβλίδη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 7ο Φωκίδας & Ευρυτανίας, Ψυχολόγος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί θεωρητική ανάλυση της ετερογένειας των ψυχοκοινωνικών εκβάσεων που παρατηρούνται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετέχουν σε παρόμοιες παρεμβάσεις Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης. Παρά την τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών, η σχετική βιβλιογραφία δεν έχει αναπτύξει επαρκές ερμηνευτικό σχήμα για τον μηχανισμό μέσω του οποίου οι διαγενεακά μεταβιβαζόμενες αξίες, αφηγήσεις και πρότυπα συναισθηματικής ρύθμισης μετασχηματίζονται σε διαφοροποιημένες μορφές σχολικής συμπεριφοράς. Μέσω συνθετικής εννοιολογικής ανάλυσης θεωριών διαγενεακής μετάδοσης, πολιτισμικής αναπαραγωγής, αφηγηματικής συγκρότησης ταυτότητας και κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, προτείνεται η έννοια της διαγενεακής πλοήγησης ως ενδιάμεσος ερμηνευτικός μηχανισμός. Η διαγενεακή πλοήγηση ορίζεται ως πολυεπίπεδη διαδικασία επεξεργασίας διαγενεακών νοημάτων και αναλύεται σε τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: αφηγηματική (οργάνωση και ιεράρχηση αξιακών και βιωματικών σχημάτων), συναισθηματική (εσωτερίκευση και ρύθμιση προτύπων έκφρασης και ορίων) και στρατηγική-σχεσιακή (διαμόρφωση τρόπων συμμετοχής στις σχολικές σχέσεις και κανόνες). Οι διαστάσεις συγκροτούν ενιαίο σύστημα μέσω του οποίου τα διαγενεακά νοήματα μεταφράζονται σε συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές. Η ανάλυση καταδεικνύει ότι η διαφοροποίηση των εκβάσεων σε παρόμοιες παρεμβάσεις δεν συνιστά απλή αντανάκλαση κοινωνικών διαφορών, αλλά αποτέλεσμα διαφοροποιημένων διαδικασιών διαγενεακής πλοήγησης. Συνεπώς, η κατανόηση και ο σχεδιασμός παρεμβάσεων δεξιοτήτων ζωής απαιτούν ερμηνευτικό πλαίσιο που αναγνωρίζει τη διαγενεακή και θεσμική διαμεσολάβηση της σχολικής συμπεριφοράς.

Λέξεις Κλειδιά: διαγενεακή πλοήγηση, δεξιότητες ζωής, σχολική διαγενεακή τοποθέτηση διαγενεακή συν-ρύθμιση

Εισαγωγή

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί σε κεντρική παιδαγωγική προτεραιότητα της σύγχρονης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται με κρίσιμες διαστάσεις της σχολικής ζωής: σχολική προσαρμογή, ποιότητα σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, διαχείριση συναισθημάτων, καθώς και με δείκτες ψυχοκοινωνικής ευημερίας και σχολικής επίδοσης (Durlak et al., 2011· OECD, 2015· Taylor et al., 2017). Το πεδίο της Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) έχει συστηματοποιηθεί θεωρητικά και πρακτικά μέσω της ανάπτυξης πλαισίων που περιγράφουν βασικές ικανότητες, όπως η αυτορρύθμιση, η κοινωνική επίγνωση, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και η διαχείριση σχέσεων (CASEL, 2020· Mahoney et al., 2018). Έχουν τεκμηριωθεί, βάσει μετα-αναλυτικών δεδομένων οι θετικές επιδράσεις των παρεμβάσεων SEL σε ακαδημαϊκές επιδόσεις, κοινωνικές δεξιότητες και μείωση προβληματικών συμπεριφορών, ενώ έχει αναδειχθεί και η σημασία της ποιότητας υλοποίησης και της αναπτυξιακής καταλληλότητας (Taylor et al.,

2017· Corcoran et al., 2018· Domitrovich et al., 2017). Ειδικότερα, βάση πρόσφατων συνθετικών προσεγγίσεων υπογραμμίζεται ότι η αποτελεσματικότητα της SEL δεν εξαντλείται στο «τι» διδάσκεται, αλλά αφορά και το «πώς» ενσωματώνεται στις σχέσεις και στη μικροκουλτούρα της τάξης (Jones et al., 2017· Cipriano et al., 2023).

Παρά τη γενική τεκμηρίωση αποτελεσματικότητας, στην διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται σταθερά ετερογένεια εκβάσεων: μαθητές που συμμετέχουν σε συγκρίσιμες παρεμβάσεις εμφανίζουν διαφοροποιημένες μορφές συνεργασίας, αντοχής στη ματαίωση, συναισθηματικής έκφρασης και διαχείρισης συγκρούσεων (Taylor et al., 2017· Jones et al., 2017). Η διαφοροποίηση αυτή ερμηνεύεται συχνά με όρους «οικογενειακού», «πολιτισμικού» ή «κοινωνικοοικονομικού» πλαισίου, όμως οι αναφορές αυτές λειτουργούν συχνά περιγραφικά: δεν αποσαφηνίζεται δηλαδή πώς οι εμπειρίες και τα νοήματα που προηγούνται της σχολικής ζωής μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένες σχολικές στάσεις και πρακτικές. Επομένως, αναδεικνύεται ένα εννοιολογικό έλλειμμα: απουσιάζει ένα θεωρητικό σχήμα που να περιγράφει τις διαδικασίες μέσω των οποίων το παιδί επεξεργάζεται διαγενεακά νοήματα μέσα στο σχολείο και μέσω αυτών συγκροτεί δεξιότητες ζωής.

Για να καταστεί το ζήτημα αναλυτικά διαχειρίσιμο, η εργασία προβαίνει σε εννοιολογική οριοθέτηση βασικών όρων. Ως δεξιότητες ζωής νοούνται εδώ οι λειτουργικές ικανότητες ρύθμισης, συνεργασίας και υπεύθυνης δράσης που εκδηλώνονται σε θεσμικά οργανωμένες σχολικές πρακτικές. Ως διαγενεακή εμπειρία ορίζεται το σύνολο αξιακών, αφηγηματικών και συναισθηματικών σχημάτων που μεταβιβάζονται μέσω οικογενειακών και πολιτισμικών πρακτικών και διαμορφώνουν προσδοκίες για το «πώς σχετιζόμαστε» και «πώς αντέχουμε τη δυσκολία» (Fivush, 2011· McAdams & McLean, 2013· Kellermann, 2013). Ως σχολική συμπεριφορά προσδιορίζονται οι μορφές συμμετοχής, σχέσης και ρύθμισης που πραγματώνονται στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και ενήλικες, υπό τους κανόνες και τις προσδοκίες του σχολικού θεσμού.

Το θεωρητικό πλαίσιο συγκροτείται μέσω εννοιολογικής σύνθεσης τεσσάρων παραδόσεων: (1) θεωρίες διαγενεακής μετάδοσης, που τεκμηριώνουν τη μεταβίβαση συναισθηματικών προτύπων και αξιακών σχημάτων (Kellermann, 2013· Knafo-Noam & Uzefovsky, 2013), (2) θεωρίες πολιτισμικής αναπαραγωγής, οι οποίες αναδεικνύουν ότι το σχολείο ευνοεί συγκεκριμένους τρόπους λόγου, συμμετοχής και αυτορρύθμισης, με συνέπειες για την άνιση «αναγνωρισιμότητα» των μαθητικών πρακτικών (Ball, 2010· Lareau, 2011), (3) αφηγηματικές προσεγγίσεις ταυτότητας και μνήμης, που ερμηνεύουν την εμπειρία ως οργανωμένη αφήγηση νοήματος (Fivush, 2011· McAdams & McLean, 2013), και (4) κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις μάθησης, που προσδιορίζουν τη μάθηση ως συμμετοχή σε διαμεσολαβημένες πρακτικές και σχέσεις (Daniels, 2016· Vadeboncoeur, 2017). Η συνθετική διασταύρωση αυτών των πεδίων καθιστά αναγκαία τη διατύπωση ενός ενδιάμεσου ερμηνευτικού μηχανισμού που να γεφυρώνει τη διαγενεακή εμπειρία με τη διαφοροποιημένη σχολική έκφραση δεξιοτήτων ζωής.

Με βάση τα παραπάνω, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής: Ποιος είναι ο ενδιάμεσος ερμηνευτικός μηχανισμός μέσω του οποίου οι διαγενεακά μεταβιβαζόμενες μορφές νοηματοδότησης μετασχηματίζονται σε διαφοροποιημένες σχολικές δεξιότητες ζωής υπό παρόμοιες παιδαγωγικές συνθήκες; Στο πλαίσιο αυτό διατυπώνονται τρεις θεωρητικές θέσεις: η ετερογένεια εκβάσεων δεν εξηγείται επαρκώς από εξωτερικές μεταβλητές χωρίς ανάλυση των εσωτερικών διαδικασιών επεξεργασίας νοήματος, οι δεξιότητες ζωής συγκροτούνται ως θεσμικά και σχεσιακά διαμεσολαβημένες πρακτικές, και η ερμηνεία της διαφοροποίησης απαιτεί εννοιολογικό μηχανισμό που να περιγράφει πώς το παιδί εργάζεται πάνω στα διαγενεακά νοήματα μέσα στο σχολείο.

Σκοπός της εργασίας είναι η θεωρητική θεμελίωση ενός τέτοιου ερμηνευτικού μηχανισμού και η ανάπτυξη πλαισίου που μετατρέπει το «υπόβαθρο» από περιγραφική αναφορά σε αναλυτική κατηγορία. Στην κατεύθυνση αυτή εισάγεται η έννοια της διαγενεακής πλοήγησης ως εννοιολογικό εργαλείο που περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί οργανώνει αφηγηματικά τις αξίες και τις προσδοκίες που μεταβιβάζονται στο οικογενειακό και πολιτισμικό πεδίο, ρυθμίζει συναισθηματικά την ανταπόκρισή του και διαμορφώνει τρόπους συμμετοχής στις σχολικές σχέσεις και στους θεσμικούς κανόνες. Η έννοια αυτή επιτρέπει την αναλυτική κατανόηση της διαφοροποίησης των εκβάσεων εντός κοινών παιδαγωγικών συνθηκών, αναδεικνύοντας τη διαγενεακή διάσταση της σχολικής εμπειρίας ως ενεργό συνιστώσα της συγκρότησης δεξιοτήτων ζωής.

Θεωρητικό Υπόβαθρο – Η Διαγενεακή Διάσταση και τα Όριά της

Η διαγενεακή διάσταση της ανάπτυξης αναφέρεται στη μεταβίβαση αξιών, συναισθηματικών προτύπων, μορφών σχέσης, προσδοκιών και σχημάτων νοηματοδότησης μεταξύ γενεών, μέσω οικογενειακών και πολιτισμικών πρακτικών. Στο παρόν θεωρητικό πλαίσιο, η διαγενεακή διάσταση δεν νοείται ως στατικό κοινωνικό υπόβαθρο, αλλά ως ιστορικά και πολιτισμικά συγκροτημένο σύστημα νοημάτων που διαμορφώνει τις προϋποθέσεις της σχολικής εμπειρίας. Παρότι η μεταβίβαση αυτή έχει μελετηθεί εκτενώς σε ψυχολογικό και κοινωνιολογικό επίπεδο, η συστηματική σύνδεσή της με τη διαφοροποίηση της συγκρότησης δεξιοτήτων ζωής εντός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει εννοιολογικά αποσπασματική.

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες διαγενεακής μετάδοσης υποστήριξαν ότι πρότυπα διαχείρισης άγχους, απώλειας, ορίων και εξουσίας μεταφέρονται άρρητα μέσω των γονεϊκών σχέσεων, συγκροτώντας πρώιμα σχήματα συναισθηματικής οργάνωσης (Kellermann, 2013). Σύγχρονες εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι γονεϊκές πρακτικές συναισθηματικής κοινωνικοποίησης συνδέονται με δείκτες αυτορρύθμισης, κοινωνικής επάρκειας και διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο (Morris et al., 2017· Spinrad et al., 2019). Ωστόσο, οι μελέτες αυτές παραμένουν κατά κύριο λόγο συσχετιστικές: τεκμηριώνουν σχέσεις επιρροής, χωρίς να αποσαφηνίζουν τη διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αναδιοργανώνει τα μεταβιβαζόμενα σχήματα όταν εισέρχεται σε θεσμικά διαφοροποιημένο πλαίσιο, όπως το σχολείο. Η μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό πεδίο δεν συνιστά απλή μεταφορά προτύπων, αλλά εμπεριέχει επανερμηνεία και αναπλαισίωση.

Οι θεωρίες πολιτισμικής αναπαραγωγής προσέφεραν κρίσιμη οπτική, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο ενσωματώνει κανονιστικές μορφές λόγου, αυτορρύθμισης και σχέσης με την αυθεντία, οι οποίες αντανακλούν κοινωνικά διαφοροποιημένες μορφές κοινωνικοποίησης (Reay, 2017). Σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν ότι οικογενειακές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη διαπραγμάτευση και την αυτοέκφραση οδηγούν σε διαφορετικές μορφές σχολικής συμμετοχής σε σύγκριση με πρακτικές που προκρίνουν τη συμμόρφωση (Calarco, 2018· Dumais & Ward, 2010). Παρά τη σημαντική συμβολή τους στην κατανόηση της εκπαιδευτικής ανισότητας, οι προσεγγίσεις αυτές εστιάζουν στη δομική αντιστοίχιση ή ασυμβατότητα οικογενειακών και σχολικών κωδίκων, χωρίς να αναλύουν τον ενδιάμεσο μηχανισμό επεξεργασίας μέσω του οποίου το παιδί συγκρίνει, ιεραρχεί και μετασχηματίζει τις αντικρουόμενες προσδοκίες.

Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις ταυτότητας εισάγουν κρίσιμη εννοιολογική γέφυρα, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα οργανώνουν την εμπειρία τους μέσα από αφηγηματικές δομές που προσδίδουν συνοχή και κατεύθυνση στη βιογραφική τους πορεία (McAdams & McLean, 2013). Νεότερα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η συνοχή, η συναισθηματική ποιότητα και ο αξιακός προσανατολισμός των οικογενειακών αφηγήσεων συνδέονται με δείκτες ανθεκτικότητας και σχολικής επιμονής (Fivush, 2019· Merrill et al.,

2022). Ωστόσο, οι αφηγηματικές θεωρίες εστιάζουν κυρίως στη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας και λιγότερο στη θεσμική διάσταση της σχολικής συμμετοχής και των κανονιστικών προσδοκιών.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης προσδιορίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα συμμετοχής σε διαμεσολαβημένες κοινωνικές πρακτικές (Daniels, 2016). Έρευνες στη σχολική ψυχολογία αναδεικνύουν ότι το κλίμα της τάξης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η ποιότητα των σχέσεων επηρεάζουν ουσιαστικά την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Jennings et al., 2017· Oberle et al., 2016). Ωστόσο, οι προσεγγίσεις αυτές επικεντρώνονται κυρίως στη δυναμική της σχολικής αλληλεπίδρασης και όχι στη διαγενεακή προέλευση των νοημάτων που το παιδί εισάγει σε αυτήν.

Η αναλυτική σύνθεση των παραπάνω θεωρητικών ρευμάτων αναδεικνύει ένα κρίσιμο θεωρητικό κενό: η διαγενεακή μετάδοση εξηγεί τη μεταβίβαση, η πολιτισμική αναπαραγωγή τη θεσμική επιλεκτικότητα, οι αφηγηματικές θεωρίες τη συγκρότηση νοήματος και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις τη συμμετοχή σε πρακτικές. Ωστόσο, απουσιάζει εννοιολογικό σχήμα που να περιγράφει τη δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί επεξεργάζεται τα διαγενεακά σχήματα, τα συγκρίνει με τις σχολικές κανονιστικές απαιτήσεις και τα μετασχηματίζει σε συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας, ρύθμισης και ανθεκτικότητας.

Η απουσία αυτού του ενδιάμεσου επιπέδου ανάλυσης περιορίζει την ερμηνεία της ετερογένειας των εκβάσεων σε περιγραφικές αναφορές κοινωνικών διαφορών ή σε ατομικούς δείκτες δεξιοτήτων. Καθίσταται συνεπώς αναγκαία η διατύπωση συνθετικού εννοιολογικού πλαισίου που να συνδέει τη διαγενεακή μεταβίβαση με τη θεσμική εμπειρία του σχολείου και τη συγκρότηση δεξιοτήτων ζωής. Η ανάγκη αυτή θεμελιώνει την εισαγωγή της έννοιας της διαγενεακής πλοήγησης ως ερμηνευτικού εργαλείου, το οποίο επιτρέπει τη θεωρητική αποτύπωση της διαδικασίας επεξεργασίας, ιεράρχησης και μετασχηματισμού των διαγενεακών νοημάτων εντός των σχολικών σχέσεων.

Η Θεωρητική Πρόταση: Η Έννοια της Διαγενεακής Πλοήγησης

Η ανωτέρω θεωρητική διερεύνηση κατέδειξε ότι, παρά την ύπαρξη ώριμων θεωριών διαγενεακής μετάδοσης και εμπειρικά τεκμηριωμένων μοντέλων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, απουσιάζει εννοιολογικό σχήμα που να περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας τα διαγενεακά μεταβιβαζόμενα σχήματα μετασχηματίζονται σε διαφοροποιημένες μορφές σχολικής συμπεριφοράς υπό παρόμοιες παιδαγωγικές συνθήκες. Η έννοια της διαγενεακής πλοήγησης προτείνεται ως συνθετικό ερμηνευτικό πλαίσιο που καλύπτει αυτό το ενδιάμεσο επίπεδο ανάλυσης.

Η διαγενεακή πλοήγηση ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία ερμηνευτικής επεξεργασίας, συναισθηματικής αναδιοργάνωσης και στρατηγικής τοποθέτησης μέσω της οποίας το παιδί διαχειρίζεται διαγενεακά μεταβιβαζόμενα αξιακά και σχεσιακά σχήματα στο πλαίσιο των κανονιστικών απαιτήσεων του σχολείου. Η έννοια απορρίπτει τόσο τη γραμμική λογική της απλής αναπαραγωγής όσο και την υπόθεση πλήρους αποσύνδεσης από το οικογενειακό πλαίσιο. Υποστηρίζει, αντιθέτως, ότι η σχολική συμπεριφορά συγκροτείται μέσα από διαδικασία σύγκρισης, ιεράρχησης και μετασχηματισμού πολλαπλών κανονιστικών αναφορών.

Η θεωρητική της θεμελίωση αντλεί από την αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας (McAdams & McLean, 2013), σύμφωνα με την οποία η εμπειρία οργανώνεται σε συνεκτικά νοηματικά σχήματα, από τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής διαμεσολάβησης (Daniels, 2016), που προσδιορίζει τη μάθηση ως συμμετοχή σε θεσμικά οργανωμένες πρακτικές, καθώς και από σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα που συνδέουν το κλίμα της τάξης και τη συναισθηματική κοινωνικοποίηση με τη σχολική προσαρμογή

(Jennings et al., 2017· Oberle et al., 2020· Spinrad et al., 2019). Η διαγενεακή πλοήγηση συγκροτείται ακριβώς στο σημείο διασταύρωσης αυτών των θεωρητικών αξόνων.

Για αναλυτική ακρίβεια, η έννοια διαρθρώνεται σε τρεις αλληλένδετες αλλά διακριτές διαστάσεις.

1. Αφηγηματική διάσταση

Η αφηγηματική διάσταση αφορά τον τρόπο με τον οποίο το παιδί οργανώνει τα διαγενεακά μεταβιβαζόμενα νοήματα σε συνεκτικό ερμηνευτικό πλαίσιο. Οι οικογενειακές αφηγήσεις σχετικά με την επιτυχία, την αποτυχία, τη δυσκολία ή την υπέρβαση δεν λειτουργούν απλώς ως μνήμη, αλλά ως κανονιστικά σχήματα που προσδιορίζουν τι θεωρείται επιθυμητή ή αποδεκτή στάση. Έρευνες δείχνουν ότι η αφηγηματική συνοχή και η δυνατότητα νοηματοδότησης αρνητικών εμπειριών συνδέονται με την ανθεκτικότητα και την σχολική επιμονή (Fivush, 2019· Merrill et al., 2022). Στο πλαίσιο της πλοήγησης, το παιδί δεν αναπαράγει μηχανικά τις αφηγήσεις αυτές· τις συγκρίνει με τις σχολικές αφηγήσεις επιτυχίας και αξιολόγησης και αναδιοργανώνει το προσωπικό του πλαίσιο νοήματος. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει την ερμηνεία της αποτυχίας, τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση και την αντοχή στη ματαίωση.

2. Συναισθηματική διάσταση

Η συναισθηματική διάσταση αφορά τη ρύθμιση και επαναπλαισίωση συναισθημάτων σε συνθήκες κανονιστικής πολλαπλότητας. Τα γονεϊκά πρότυπα συναισθηματικής κοινωνικοποίησης συνδέονται με δείκτες αυτορρύθμισης στο σχολείο (Morris et al., 2017· Spinrad et al., 2019). Ωστόσο, το σχολικό περιβάλλον εισάγει διαφορετικές κανονιστικές προσδοκίες ως προς την έκφραση θυμού, τη διαχείριση σύγκρουσης ή την ανάληψη πρωτοβουλίας. Η πλοήγηση περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αξιολογεί ποια συναισθηματικά πρότυπα είναι λειτουργικά σε κάθε πλαίσιο και προβαίνει σε τροποποίηση, ενίσχυση ή αναστοχαστική επανεκτίμηση των αρχικών του σχημάτων. Η διάσταση αυτή εξηγεί γιατί μαθητές με παρόμοια οικογενειακά υπόβαθρα ενδέχεται να επιδεικνύουν διαφορετικές μορφές συναισθηματικής προσαρμογής σε κοινό σχολικό περιβάλλον.

3. Στρατηγική-σχεσιακή διάσταση

Η στρατηγική-σχεσιακή διάσταση αφορά τη διαμόρφωση τρόπων συμμετοχής στις σχολικές σχέσεις. Μελέτες εκπαιδευτικής ανισότητας δείχνουν ότι οικογενειακές πρακτικές κοινωνικοποίησης συνδέονται με διαφοροποιημένες μορφές σχολικής εμπλοκής και διεκδίκησης λόγου (Calarco, 2018· Dumais & Ward, 2019). Η διαγενεακή πλοήγηση, ωστόσο, δεν περιορίζεται στην περιγραφή αυτής της σχέσης· αναλύει τη διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί επιλέγει, προσαρμόζει ή μετασχηματίζει στρατηγικές συμμετοχής σε σχέση με τις σχολικές κανονιστικές απαιτήσεις. Η στρατηγική αυτή διάσταση αφορά τη στάση απέναντι στην αυθεντία, τη συνεργασία με συνομηλίκους και τη διαχείριση της διαφωνίας.

Η συνδυαστική λειτουργία των τριών διαστάσεων επιτρέπει τη θεωρητική εξήγηση της ετερογένειας των εκβάσεων σε κοινές παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Οι δεξιότητες ζωής προσεγγίζονται ως αποτέλεσμα δυναμικής διαπραγμάτευσης μεταξύ διαγενεακά μεταβιβαζόμενων σχημάτων και σχολικών κανονιστικών δομών. Η διαγενεακή πλοήγηση λειτουργεί, συνεπώς, ως αυστηρά ορισμένο αναλυτικό εργαλείο που καθιστά ερμηνεύσιμη τη διαφοροποίηση της σχολικής συμπεριφοράς χωρίς αναγωγή είτε σε ατομικές ιδιότητες είτε σε δομικές μεταβλητές.

Το Σχολείο ως Πεδίο Διαγενεακής Πλοήγησης – Θεσμική και Σχεσιακή Αναπλαισίωση

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά το πρώτο συστηματικά οργανωμένο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο το παιδί καλείται να συμμετάσχει σε σταθεροποιημένες δομές κανόνων, ρόλων και αξιολογικών μηχανισμών πέραν του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σε αντίθεση με την οικογένεια, όπου οι σχέσεις

είναι κατά κανόνα μακροχρόνιες και ιεραρχικά δομημένες, το σχολείο λειτουργεί ως πολυεπίπεδο κοινωνικό πεδίο στο οποίο συνυπάρχουν διαφορετικές γενεές, θεσμικές προσδοκίες και μορφές συμβολικής εξουσίας. Η σχολική εμπειρία, επομένως, δεν αποτελεί απλή συνέχεια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, αλλά χώρο αναδιάταξης και ενδεχόμενης αναθεώρησης διαγενεακά μεταβιβαζόμενων σχημάτων.

Η σύγχρονη κοινωνιολογική και εκπαιδευτική θεωρία έχει αναγνωρίσει ότι το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός κανονιστικής ρύθμισης, όπου συγκεκριμένοι τρόποι λόγου, αυτορρύθμισης και συμμετοχής αναγνωρίζονται ως «κατάλληλοι» (Reay, 2017). Νεότερα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και το θεσμικό κλίμα της τάξης διαμορφώνουν ουσιαστικά τη σχολική εμπλοκή και την αίσθηση του ανήκειν (Oberle et al., 2020· Wang & Degol, 2016). Παράλληλα, μελέτες μικροκοινωνιολογικής ανάλυσης της τάξης καταδεικνύουν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν διαφοροποιημένες στρατηγικές τοποθέτησης έναντι της αυθεντίας, της αξιολόγησης και της συνεργασίας (Calarco, 2018). Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η σχολική συμπεριφορά δεν είναι απλή αντανάκλαση οικογενειακών προτύπων, αλλά διαμορφώνεται εντός θεσμικά ρυθμιζόμενων σχέσεων.

Στο πλαίσιο της παρούσας θεωρητικής πρότασης, το σχολείο νοείται ως κατεξοχήν πεδίο διαγενεακής πλοήγησης, δηλαδή ως χώρος όπου τα διαγενεακά μεταβιβαζόμενα αξιακά και συναισθηματικά σχήματα τίθενται σε δοκιμασία υπό νέες κανονιστικές συνθήκες. Η έννοια της σχολικής διαγενεακής τοποθέτησης εισάγεται για να περιγράψει τη θέση που καταλαμβάνει το παιδί στο πλέγμα σχέσεων μεταξύ γενεών εντός του σχολικού θεσμού. Η τοποθέτηση αυτή δεν είναι στατική, αλλά συγκροτείται δυναμικά μέσω καθημερινών αλληλεπιδράσεων με εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους και θεσμικούς κανόνες.

Αναλυτικά, η σχολική διαγενεακή τοποθέτηση περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετες συνιστώσες:

Πρώτον, τη κανονιστική αναγνώριση, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τις θεσμικές προσδοκίες και αξιολογεί τη συμβατότητα των οικογενειακών του σχημάτων με αυτές. Έρευνες δείχνουν ότι η αντιλαμβανόμενη δικαιοσύνη και σαφήνεια κανόνων συνδέεται με μεγαλύτερη σχολική δέσμευση (Wang & Degol, 2016).

Δεύτερον, τη σχεσιακή διαπραγμάτευση, δηλαδή τη διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί προσαρμόζει ή μετασχηματίζει τους τρόπους συμμετοχής του στις σχέσεις με ενήλικες και συνομηλίκους. Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή επηρεάζει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιμονή (Jennings et al., 2017).

Τρίτον, τη συναισθηματική επαναρρύθμιση, δηλαδή την αναδιοργάνωση συναισθηματικών ανταποκρίσεων όταν οι σχολικές απαιτήσεις διαφοροποιούνται από τις οικογενειακές νόρμες. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η υποστηρικτική σχολική κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ενίσχυσης ή τροποποίησης αρχικών προτύπων ρύθμισης (Oberle et al., 2020).

Η σχολική διαγενεακή τοποθέτηση επιτρέπει, συνεπώς, να ερμηνευθεί η διαφοροποίηση της σχολικής συμπεριφοράς όχι ως ατομική ιδιότητα, αλλά ως αποτέλεσμα δυναμικής διαπραγμάτευσης μεταξύ διαγενεακών σχημάτων και θεσμικών κανονισμών. Η ετερογένεια στις μορφές συνεργασίας, έκφρασης ή ανθεκτικότητας αναδεικνύεται έτσι ως συνέπεια διαφορετικών τρόπων πλοήγησης εντός του σχολικού πλαισίου.

Η θεώρηση του σχολείου ως πεδίου διαγενεακής πλοήγησης μετατοπίζει την ανάλυση από την απλή καταγραφή κοινωνικών διαφορών στη διερεύνηση των διαδικασιών μέσω των οποίων αυτές μετασχηματίζονται σε σχολικές πρακτικές. Η προσέγγιση αυτή θεμελιώνει θεωρητικά τη μετάβαση προς

συλλογικά και θεσμικά εστιασμένες μορφές ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο το άτομο αλλά και τη διαγενεακή υφή των σχέσεων που συγκροτούν τη σχολική ζωή.

Αναπλαισίωση της Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης: Η Έννοια της Διαγενεακής Συν-ρύθμισης

Η θεωρητική ανάδειξη της διαγενεακής πλοήγησης ως μηχανισμού συγκρότησης των δεξιοτήτων ζωής καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η ψυχοκοινωνική υποστήριξη στο σχολικό πλαίσιο. Οι κυρίαρχες ψυχοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις τείνουν να εστιάζουν στην ατομική αυτορρύθμιση, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να ελέγχει γνωστικά και συναισθηματικά τις αντιδράσεις του μέσω στρατηγικών αυτοπαρατήρησης και αυτοελέγχου (Gross, 2015). Παρότι οι προσεγγίσεις αυτές έχουν εμπειρική τεκμηρίωση, συχνά προσεγγίζουν τη ρύθμιση ως ενδοατομική δεξιότητα, αποσυνδέοντάς την από το διαγενεακό και θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου συγκροτείται.

Σύγχρονες αναπτυξιακές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι η αυτορρύθμιση οικοδομείται αρχικά ως διαπροσωπική διαδικασία και σταδιακά εσωτερικεύεται (Sameroff, 2010· Morris et al., 2017). Έρευνες των τελευταίων ετών δείχνουν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού–μαθητή και το συναισθηματικό κλίμα της τάξης αποτελούν κρίσιμους παράγοντες διαμόρφωσης της ικανότητας ρύθμισης και της κοινωνικής προσαρμογής (Jennings et al., 2017· Oberle et al., 2020). Η ρύθμιση, επομένως, δεν συνιστά αποκλειστικά εσωτερική δεξιότητα, αλλά διαδικασία που αναπτύσσεται εντός σχέσεων.

Στο πλαίσιο της παρούσας θεωρητικής πρότασης, εισάγεται η έννοια της διαγενεακής συν-ρύθμισης, προκειμένου να διευρυνθεί περαιτέρω η αναλυτική εμβέλεια της συν-ρύθμισης. Η διαγενεακή συν-ρύθμιση ορίζεται ως η συλλογική και διαμεσολαβημένη διαδικασία μέσω της οποίας οι μορφές συναισθηματικής και συμπεριφορικής ρύθμισης συγκροτούνται μέσα από την αλληλεπίδραση παιδιών και ενηλίκων που φέρουν διαφορετικά διαγενεακά σχήματα και κανονιστικές προσδοκίες. Στο σχολικό περιβάλλον, η ρύθμιση δεν αφορά μόνο τη δυαδική σχέση παιδιού–εκπαιδευτικού, αλλά το σύνολο των σχέσεων που συνθέτουν τη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των συνομηλίκων και των οικογενειακών αναφορών.

Η έννοια αυτή επιτρέπει τη μετατόπιση από ατομοκεντρικά μοντέλα «διόρθωσης» σε μοντέλα κατανόησης των δυσκολιών ως ενδείξεων ασυμφωνίας μεταξύ διαγενεακών σχημάτων και σχολικών κανονισμών. Έρευνες δείχνουν ότι η ασυμβατότητα μεταξύ οικογενειακών πρακτικών κοινωνικοποίησης και σχολικών προσδοκιών μπορεί να συνδέεται με αυξημένο στρες και μειωμένη αίσθηση του ανήκειν (Wang & Degol, 2016). Η διαγενεακή συν-ρύθμιση προσεγγίζει αυτές τις δυσκολίες όχι ως ελλείμματα του παιδιού, αλλά ως αποτέλεσμα μη ευθυγράμμισης κανονιστικών πλαισίων.

Αναλυτικά, η διαγενεακή συν-ρύθμιση περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετες λειτουργίες. Πρώτον, την κανονιστική αποσαφήνιση, δηλαδή τη ρητή διατύπωση και διαπραγμάτευση προσδοκιών μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Δεύτερον, τη σχεσιακή σταθεροποίηση, δηλαδή τη δημιουργία συνεκτικού συναισθηματικού πλαισίου που επιτρέπει στο παιδί να επεξεργάζεται συγκρούσεις χωρίς αποδιοργάνωση. Τρίτον, τη συλλογική αναπλαισίωση δυσκολιών, όπου οι προκλήσεις αντιμετωπίζονται ως πεδία μάθησης και όχι ως αποτυχίες συμμόρφωσης.

Εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι σχολικά περιβάλλοντα με υψηλό επίπεδο συλλογικής υποστήριξης και συνεκτικό σύστημα προσδοκιών συνδέονται με βελτιωμένους δείκτες ψυχοκοινωνικής ευημερίας και κοινωνικής επάρκειας (Oberle et al., 2020). Η διαγενεακή συν-ρύθμιση ερμηνεύει τα ευρήματα αυτά ως αποτέλεσμα ευθυγράμμισης διαγενεακών και θεσμικών πλαισίων.

Συνεπώς, η αναπλαισίωση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης ως διαγενεακής συν-ρύθμισης ολοκληρώνει το θεωρητικό σχήμα της εισήγησης. Συνδέει τη διαγενεακή πλοήγηση με συγκεκριμένες θεσμικές πρακτικές και καθιστά τη ρύθμιση αντικείμενο συλλογικής διαχείρισης, προσφέροντας ερμηνευτικό πλαίσιο για τη σύνθετη διαγενεακή υφή της σχολικής ζωής και τη διαφοροποιημένη ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Συμπεράσματα – Θεωρητική Τομή και Εννοιολογική Συμβολή

Η παρούσα θεωρητική ανάλυση επιχείρησε να αναδιατάξει το ερμηνευτικό πλαίσιο της μάθησης δεξιοτήτων ζωής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μετατοπίζοντας το επίκεντρο από την περιγραφή επιμέρους ικανοτήτων στη διερεύνηση των διαδικασιών μέσω των οποίων αυτές συγκροτούνται εντός διαγενεακά δομημένων και θεσμικά ρυθμιζόμενων πλαισίων. Η βασική θεωρητική αφετηρία υπήρξε η διαπίστωση ότι η ετερογένεια των ψυχοκοινωνικών εκβάσεων, ακόμη και υπό όρους κοινών παιδαγωγικών παρεμβάσεων, δεν μπορεί να ερμηνευθεί επαρκώς ούτε με όρους ατομικών χαρακτηριστικών ούτε με γενικές αναφορές στο κοινωνικοοικονομικό ή οικογενειακό «υπόβαθρο».

Η εργασία προτείνει ότι το αναλυτικό κενό εντοπίζεται στην απουσία ενός μηχανισμού που να εξηγεί πώς τα διαγενεακά μεταβιβαζόμενα σχήματα αξιών, αφηγήσεων και συναισθηματικής ρύθμισης μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένες μορφές σχολικής συμμετοχής. Η εισαγωγή της έννοιας της διαγενεακής πλοήγησης συνιστά την κεντρική θεωρητική συμβολή της εισήγησης. Η έννοια αυτή συγκροτεί ένα ενδιάμεσο αναλυτικό επίπεδο μεταξύ διαγενεακής μετάδοσης και σχολικής συμπεριφοράς, περιγράφοντας τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά οργανώνουν αφηγηματικά τις κληρονομημένες προσδοκίες, επαναρρυθμίζουν συναισθηματικά τις ανταποκρίσεις τους και αναπτύσσουν στρατηγικές συμμετοχής εντός θεσμικών κανονισμών.

Η πρωτοτυπία της προσέγγισης έγκειται ακριβώς σε αυτή τη θεωρητική σύνθεση: αφενός, αξιοποιεί τη βιβλιογραφία περί διαγενεακής μετάδοσης και πολιτισμικής αναπαραγωγής· αφετέρου, ενσωματώνει τις θεωρίες ενεργού υποκειμενικότητας και κοινωνικοπολιτισμικής διαμεσολάβησης, χωρίς να ταυτίζεται με καμία από αυτές. Η διαγενεακή πλοήγηση δεν περιγράφει ούτε παθητική αναπαραγωγή ούτε απεριόριστη ατομική αυτενέργεια· περιγράφει μια δυναμική διαδικασία προσανατολισμού εντός κανονιστικά ρυθμιζόμενων πλαισίων. Με τον τρόπο αυτό, οι δεξιότητες ζωής επανανοηματοδοτούνται ως εκφάνσεις διαφοροποιημένων μορφών πλοήγησης και όχι ως απλές ατομικές ιδιότητες.

Η εννοιολόγηση του σχολείου ως πεδίου διαγενεακής πλοήγησης ενισχύει περαιτέρω τη θεωρητική τομή. Το σχολείο αναδεικνύεται όχι μόνο ως χώρος μάθησης, αλλά ως θεσμικό πεδίο όπου τα διαγενεακά σχήματα δοκιμάζονται, συγκρούονται και ενδεχομένως αναδιατάσσονται. Η έννοια της σχολικής διαγενεακής τοποθέτησης επιτρέπει την κατανόηση της σχολικής συμπεριφοράς ως θέσης που καταλαμβάνει το παιδί στο πλέγμα σχέσεων μεταξύ γενεών, προσδίδοντας συστηματική ερμηνευτική συνοχή στη διαφοροποίηση συνεργασίας, συμμόρφωσης ή ανθεκτικότητας.

Η αναπλαισίωση της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης ως διαγενεακής συν-ρύθμισης ολοκληρώνει το θεωρητικό μοντέλο, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τη διόρθωση ατομικών αποκλίσεων στη συλλογική ρύθμιση των σχέσεων και των κανονιστικών πλαισίων. Οι δυσκολίες δεν προσεγγίζονται ως σταθερά ελλείμματα, αλλά ως ενδείξεις ασυμβατότητας μεταξύ διαγενεακών και θεσμικών σχημάτων, προσφέροντας μια εναλλακτική οπτική για τον σχεδιασμό υποστηρικτικών πρακτικών.

Συνολικά, η εισήγηση εισάγει ένα εννοιολογικά συνεκτικό και θεωρητικά γόνιμο πλαίσιο, το οποίο επανατοποθετεί τη συζήτηση για τις δεξιότητες ζωής εντός της διαγενεακής και θεσμικής υφής της σχολικής εμπειρίας. Η διαγενεακή πλοήγηση δεν προτείνεται ως μεταφορική περιγραφή, αλλά ως

αναλυτική κατηγορία ικανή να οργανώσει μελλοντική εμπειρική έρευνα και να συμβάλει σε βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Με αυτή τη θεωρητική μετατόπιση, η εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει ουσιαστικά στον επαναπροσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο νοείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, αναδεικνύοντας τη διαγενεακή πλοήγηση ως κεντρικό ερμηνευτικό άξονα της σχολικής εμπειρίας.

Βιβλιογραφία

Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place!. Education Policy, Civil Society and Social Class, 6, 155–167.

CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from https://casel.org/

Calarco, J. M. (2018). Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cipriano, C., Barnes, T., Rivers, S. E., & Brackett, M. (2023). A contemporary meta-analysis of the effectiveness of school-based social and emotional learning programs. Child Development, 94(5), 1395–1414.

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. Educational Research Review, 25, 56–72.

Daniels, H. (2016). Vygotsky and pedagogy (2nd ed.). London, England: Routledge.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional learning: An emerging science of implementation. Handbook of Child Psychology and Developmental Science, 1–56.

Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. Poetics, 38(3), 245–265.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. Annual Review of Psychology, 62, 559–582.

Fivush, R. (2019). Family narratives and the development of an autobiographical self: Social and cultural perspectives. Annual Review of Psychology, 70, 1–25.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. School Psychology Quarterly, 28(4), 374–390.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. The Future of Children, 27(1), 3–11.

Kellermann, N. P. F. (2013). Epigenetic transmission of Holocaust trauma: Can nightmares be inherited? Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 50(1), 33–39.

Knafo-Noam, A., & Uzefovsky, F. (2013). Variation in empathy: The interplay of genetic and environmental factors. Current Directions in Psychological Science, 22(6), 431–436.

Lareau, A. (2011). Unequal childhoods: Class, race, and family life (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (Eds.). (2018). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. New York, NY: Guilford Press.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. Current Directions in Psychological Science, 22(3), 233–238.

Merrill, N., Waters, T. E. A., & Fivush, R. (2022). Linking family narratives to children's resilience: A meta-analytic review. Developmental Review, 64, 101019.

Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houltberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence: A process model. Social Development, 26(4), 1–20.

OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. Paris, France: OECD Publishing.

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. Cambridge Journal of Education, 46(3), 277–297.

Reay, D. (2017). Miseducation: Inequality, education and the working classes. Bristol, England: Policy Press.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. In A. Sameroff (Ed.), The transactional model of development: How children and contexts shape each other (pp. 3–22). Washington, DC: American Psychological Association.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Cumberland, A. (2019). Emotion-related regulation: Its conceptualization and relation to social functioning. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156–1171.

Vadeboncoeur, J. A. (2017). Vygotsky and the promise of public education. New York, NY: Peter Lang.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational Psychology Review, 28(2), 315–352.

Η Πάτμος είμαι...» - Δημιουργώντας μια Κοινότητα Μάθησης στα δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτμου

Νομική Μαύρου
Νηπιαγωγός
Κατερίνα Καμίτση
Νηπιαγωγός
Σοφία Ντώνια
Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
Λένα Μιάρη
Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Περίληψη

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας και προέκυψε λόγω της ανάγκης βελτίωσης της σχέσης του σχολείου με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Σκοπός του προγράμματος είναι η γνωριμία των μαθητών/τριών με τον τόπο τους μέσω ενός κοινού σχεδίου δράσης 3 νηπιαγωγείων (Σκάλας-Κάμπου-Χώρας Πάτμου), αλλά και η δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών των νηπιαγωγείων της Πάτμου. Μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση, αφενός δημιουργούνται δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικώνκαι αφετέρουοιμαθητές/τριες αλληλεπιδρούν και συμβάλουν στη βελτίωση της σχέσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Η δράση αυτή υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2024-2025 και ολοκληρώθηκε με την οργάνωση μιας θεατρικής παράστασης με τίτλο «Η ΠΑΤΜΟΣ ΕΙΜΑΙ…» η οποία έλαβε χώρα στον υπαίθριο αμφιθεατρικό χώρο του Σπηλαίου της Αποκαλύψεως παρουσία γονέων, εκπαιδευτικών, φορέων και πολιτών και συνοδεία τοπικών οργανοπαιχτών. Το έναυσμα για την επιλογή του τίτλου της καλοκαιρινής μας γιορτής, δόθηκε από το ομότιτλο σχολικό παιδικό βιβλίο της εκπαιδευτικού και συγγραφέως κυρίας Πηγής Γρύλλη, η οποία με λυρισμό και ποιητική διάθεση δημιούργησε μια ιστορία για το νησί μας, μια ιστορία γεμάτη εικόνες, μυρωδιές, ήχους και συναισθήματα που μπορούν να απολαύσουν μικροί και μεγάλοι.

Λέξεις Κλειδιά: *τοπική κοινωνία, νηπιαγωγείο, καλές πρακτικές, δίκτυα.*

Εισαγωγή

Η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζει το νηπιαγωγείο ως δυναμικό χώρο κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, όπου η γνώση οικοδομείται μέσα από την εμπειρία, την αλληλεπίδραση και τη σύνδεση με την τοπική πραγματικότητα. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο δίνει έμφαση στη βιωματική προσέγγιση, στη συνεργατική μάθηση και στην καλλιέργεια ενεργού πολιτειότητας (ΙΕΠ, 2021).

Με αφετηρία τις παραπάνω αρχές, τα τρία δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτμου (Σκάλας, Χώρας, Κάμπου) σχεδίασαν και υλοποίησαν κοινή εκπαιδευτική παρέμβαση με τίτλο «Η Πάτμος είμαι…», επιδιώκοντας να μετατρέψουν το νησί σε πεδίο μάθησης και τους μαθητές/τριες σε ενεργούς μικρούς ερευνητές της τοπικής τους ταυτότητας.

Το νησί της Πάτμου αποτελεί το βορειότερο νησί της Δωδεκανήσου και αριθμεί περίπου 3.000 μόνιμους κατοίκους (Απογραφή 2021). Διαθέτει τρεις βασικούς οικισμούς: τη Σκάλα, τη Χώρα και τον Κάμπο. Η ιστορική και πολιτιστική του φυσιογνωμία χαρακτηρίζεται από έντονη θρησκευτική, ναυτική και λαογραφική παράδοση, στοιχεία τα οποία συνθέτουν την τοπική ταυτότητα.

Η παρούσα εργασία δεν προσεγγίζει την Πάτμο υπό το τουριστικό ή συναισθηματικό πρίσμα, αλλά ως πεδίο εκπαιδευτικής διερεύνησης και βιωματικής μάθησης (Κωνσταντινίδη & Σακονίδης, 2022) καθώς και κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης. Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η καλλιέργεια τοπικής ταυτότητας και η σύνδεση σχολείου–κοινότητας συνιστούν βασικούς άξονες του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2021· Πεντέρη κ.ά., 2022).

Η ανάγκη ενίσχυσης της σχέσης σχολείου και τοπικής κοινωνίας, σε συνδυασμό με τον περιορισμό κοινωνικών αλληλεπιδράσεων τα προηγούμενα έτη, οδήγησε στη διαμόρφωση ενός κοινού σχεδίου δράσης μεταξύ των τριών δημόσιων νηπιαγωγείων του νησιού, με στόχο τη συγκρότηση μιας κοινότητας μάθησης.

Η παρέμβαση αναπτύχθηκε σε άμεση συνάφεια με το πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και ειδικότερα με τις θεματικές «Φροντίζω το Περιβάλλον» και «Παγκόσμια και Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά». Η διερεύνηση της φυσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του νησιού εντάχθηκε οργανικά σε πρακτικές περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, πολιτισμικής συνείδησης και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Παράλληλα, η δράση ευθυγραμμίστηκε με τις Δράσεις Ενεργού Πολίτη, υπηρετώντας Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, όπως διατυπώνονται από τα Ηνωμένα Έθνη. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα συνδέθηκε με τον Στόχο 4 (Ποιοτική Εκπαίδευση), μέσω της ισότιμης και συμπεριληπτικής μαθησιακής εμπειρίας, τον Στόχο 11 (Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες), μέσω της ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς, τον Στόχο 15 (Ζωή στη Στεριά), μέσω της καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης, και τον Στόχο 17 (Συνεργασίες για τους Στόχους), μέσα από τη διασχολική συνεργασία και τη σύμπραξη με την τοπική κοινότητα.

Η ένταξη του προγράμματος σε αυτό το πολυεπίπεδο πλαίσιο προσδίδει συστημικό χαρακτήρα στην παρέμβαση και αναδεικνύει τη σύνδεση της προσχολικής εκπαίδευσης με τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και της ενεργού πολιτειότητας (ΙΕΠ, 2021).

Παρουσίαση της δράσης

Για πρώτη φορά, στα σχολικά και εκπαιδευτικά χρονικά της Πάτμου, υλοποιείται μια κοινή συνεργασία των τριών Νηπιαγωγείων. Αιτία αυτής της ενέργειας δεν ήταν άλλη από την αγάπη για τον τόπο μας, αλλά και η ανάγκη να τον γνωρίσουμε σφαιρικά, μέσα από ένα διαχρονικό ταξίδι που συνδέει το παρελθόν με το παρόν κοιτάζοντας προς το μέλλον. Με έναυσμα την έλλειψη γνώσεων των μικρών μαθητών/τριών για τον τόπο που κατοικούν, τις ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες που επικράτησαν τα τελευταία χρόνια λόγω του εγκλεισμού μας εξαιτίας της πανδημίας, προέκυψε η ανάγκη βελτίωσης της σχέσης του σχολείου με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, αλλά και τους τοπικούς και κοινωνικούς φορείς.

Η δράση είχε στόχο την ενίσχυση της σύνδεσης σχολείου–κοινότητας και την καλλιέργεια της τοπικής και πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών/τριών. Συμμετείχαν περίπου 60 προνήπια/νήπια και 7 νηπιαγωγοί, 1 εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και 2 εκπαιδευτικοί (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό).

Ειδικότερα, θέτοντας ως βασικό πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την ενίσχυση της μάθησης στοχεύσαμε στα εξής:

1. Στη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων με σκοπό τη συνεργασία, τη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις με τις άλλες σχολικές μονάδες του νησιού.
2. Στη βελτίωση των σχέσεων του σχολείου με την τοπική κοινότητα μέσα από δράσεις που έχουν σχέση με τον τόπο μας και την ιστορία του, καθώς και στην γνωριμία τους με την ιστορία, τον πολιτισμό και το φυσικό περιβάλλον του νησιού της Πάτμου.
3. Στη διάχυση των καλών πρακτικών προς την τοπική κοινωνία και τους γονείς μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου καθώς και την ενίσχυση των μεταξύ τους σχέσεων.
4. Στη διενέργεια κοινών ενδοσχολικών επιμορφώσεων μέσω του δικτύου, σε συνεργασία με τοπικούς φορείς προς όφελος των τριών σχολικών μονάδων

Μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, τόσο μεταξύ των νηπιαγωγείων όσο και των τοπικών και κοινωνικών φορέων του νησιού, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα «σχέδιο δράσης» με τίτλο: «Η ΠΑΤΜΟΣ ΕΙΜΑΙ…ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΜΟΥ».

Οι ενέργειες προγραμματισμού περιλάμβαναν:

- Τη διερεύνηση των σχέσεων του κάθε νηπιαγωγείου με τα υπόλοιπα νηπιαγωγεία του νησιού, αλλά και με τους τοπικούς φορείς εξετάζοντας παράλληλα τη διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία.
- Τη δημιουργία δικτύου σχολείων με σκοπό τη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μέσα από κοινές δράσεις.
- Την επικοινωνία με φορείς για την οργάνωση εκδηλώσεων και επισκέψεων.
- Τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών δράσεων (δια ζώσης και εξ αποστάσεως).
- Τη δημιουργία blog δικτύου με στόχο τη ενημέρωση της ευρύτερης κοινότητας, αλλά και τη δημιουργία αποθετηρίου δράσεων.
- Τη συνεχή ενημέρωση της ιστοσελίδας της σχολικής μονάδας για τη διάχυση των δράσεων.
- Τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εργαλείων αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.
- Τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Χχρονοδιάγραμμα Υλοποίησης

Αναλυτικότερα, το χρονοδιάγραμμα της υλοποίησης των ενεργειών διαμορφώθηκε ως εξής:

- Τον μήνα Σεπτέμβριο πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τα νηπιαγωγεία της Πάτμου, προκειμένου να συζητηθεί η υλοποίηση του προγράμματος και να διερευνηθούν οι μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και οι σχέσεις τους με την τοπική κοινότητα.
- Τον μήνα Οκτώβριο ξεκίνησε η οργάνωση δικτύου σχολείων και η επικοινωνία με φορείς (Ιερά Μονή Άγιου Ιωάννη Θεολόγου, Δήμο Πάτμου, συλλόγους γονέων, Αστυνομία, τοπικούς ιδιοκτήτες μαγαζιών).
- Κατά τους μήνες(Νοέμβριος 2024 έως και Ιούνιος 2025), υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές δράσεις βασισμένες στις οκτώ θεματικές ενότητες με τησυμμετοχή των μαθητών/τριών , καθώς και οι

τακτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών για τον αναστοχασμό και ανατροφοδότηση του σχεδίου δράσης.

- Επιπλέον τον μήνα Μάιο 2025 και Ιούνιο 2025 έγινε η τελική αποτίμηση και αξιολόγηση του σχεδίου δράσης μέσα από την πραγματοποίηση της κοινής καλοκαιρινής γιορτής στον υπαίθριο χώρο της Αποκαλύψεως.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παρέμβαση στηρίχθηκε σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αναλυτικότερα αυτές είναι:

1. Η βιωματική μάθηση, όπου η εμπειρία αποτελεί βασικό μηχανισμό οικοδόμησης γνώσης. (Dewey, 1938 · Kolb, 1984).
2. Η διερευνητική μάθηση, που προωθεί την ανακάλυψη μέσα από ερωτήματα και υποθέσεις (Bruner, 1961).
3. Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Johnson&Johnson, 1999) που στηρίζεται στηνενίσχυση συνεργασίας, επιχειρηματολογίας και αυτενέργειας.
4. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, η οποία αναγνωρίζει τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη (Vygotsky, 1978).
5. Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής, σύμφωνα με την οποία η μάθηση αναδύεται μέσα από τη συμμετοχή σε κοινότητες με κοινό σκοπό (Wenger, 1998).
6. Η διαθεματική προσέγγιση, σύνδεση γλωσσικών, κοινωνικών και επιστημονικών πεδίων (ΔΕΠΠΣ, 2011).
7. Η παιγνιώδης μάθηση (Vygotsky, 1978), το παιχνίδι ως μέσο εξερεύνησης και κοινωνικοποίησης.
8. Η διδακτική αξιοποίηση ΤΠΕ (Papert, 1980• Κουλαϊδής, 2015), χρήση ψηφιακών μέσων για έρευνα, δημιουργία και διάχυση.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης αντλεί έμπνευση και παιδαγωγική κατεύθυνση από το έργο της κυρίας Πηγής Γρυλλή (συγγραφέας παραμυθιού), το οποίο αναδεικνύει τη σημασία της τοπικής ιστορίας και της βιωματικής προσέγγισης στην καλλιέργεια ταυτότητας στην παιδική ηλικία. Το συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο λειτούργησε ως πλαίσιο οργάνωσης των θεματικών ενοτήτων. Η έννοια της κοινότητας μάθησης αποτέλεσε κεντρικό άξονα, καθώς το σχολείο λειτούργησε ως ανοιχτό σύστημα συνεργασίας με την τοπική κοινωνία. Η πολιτιστική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη διαμόρφωση ταυτότητας και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ η διασχολική συνεργασία ενισχύει την αίσθηση συμμετοχής και συλλογικής ευθύνης.

2. Ερευνητικός Σχεδιασμός

2.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα παρέμβαση υιοθετεί τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας και ειδικότερα της Έρευνας Δράσης, καθώς συνδυάζει τον σχεδιασμό παιδαγωγικής παρέμβασης με τη συστηματική παρατήρηση, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση (Kemmis&McTaggart, 2005).

Η έρευνα δράσης αναπτύχθηκε σε κυκλική μορφή και περιλάμβανε τα στάδια τη Διερεύνησης αναγκών, του Σχεδιασμού παρέμβασης, της Υλοποίησης δράσεων, της Συλλογής δεδομένων και του Αναστοχασμού και αναπροσαρμογής.

2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Πώς μπορεί η διασχολική συνεργασία να ενισχύσει την αίσθηση τοπικής ταυτότητας των μαθητών/τριών;
2. Πώς η σύνδεση σχολείου–κοινότητας επηρεάζει τη μαθησιακή εμπλοκή;
3. Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν τη βιωματική και συνεργατική μάθηση;

2.3 Δείγμα

Στην παρέμβαση συμμετείχαν περίπου 60 νήπια και προνήπια από τα τρία δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτμου, 7 νηπιαγωγοί, 1 εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και 2 μέλη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού.

2.4 Μέθοδοι και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω:

- Συστηματικής παρατήρησης
- Ημερολογίων αναστοχασμού εκπαιδευτικών
- Καταγραφής παιδικού λόγου
- Φωτογραφικής τεκμηρίωσης
- Δειγμάτων παιδικών δημιουργιών
- Ανατροφοδοτικών συζητήσεων με γονείς

2.5 Τεκμηρίωση Ποιότητας Έρευνας

Η εγκυρότητα της παρέμβασης ενισχύθηκε μέσω:

- Τριγωνοποίησης δεδομένων
- Συνεχούς αναστοχασμού
- Διασχολικής συνεργατικής αποτίμησης

3. Υλοποίηση της Παρέμβασης - Οι Εκπαιδευτικές Δράσεις

Η παρέμβαση στην Πάτμο αξιοποίησε τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση για την οικοδόμηση της τοπικής ταυτότητας μέσα από οκτώ άξονες:

- Ιστορία: Επαφή με το παρελθόν μέσω προσομοίωσης ανασκαφής και διερευνητικής σκέψης.
- Αγροτική ζωή: Καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθησίας με επισκέψεις σε αγρούς και φύτευση.
- Πολιτιστική κληρονομιά: Βιωματική γνωριμία με τα μνημεία και εικαστική αναπαράστασή τους.

- Φύση & Περιβάλλον: Παρατήρηση και ταξινόμηση της χλωρίδας/πανίδας για την ανάπτυξη επιστημονικών δεξιοτήτων.
- Αρχιτεκτονική: Γνωριμία με τους οικισμούς του νησιού (χαρτογράφηση),
- Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά: χοροί/μουσική και φορεσιές της Πάτμου
- Παράδοση: Ήθη και έθιμα, παραδοσιακά φαγητά και γλυκά του νησιού.
- Ναυτοσύνη: Επίσκεψη σε καρνάγιο και κατασκευή ομαδικού μοντέλου πλοίου.

Συνδετικά Εργαλεία: Η μασκότ «Τούλα Στρατούλα» λειτούργησε ως αφηγηματικός κρίκος, ενώ το πρωτότυπο τραγούδι και η τελική γιορτή ενοποίησαν βιωματικά όλη την εμπειρία. Συνολικά, οι οκτώ ενότητες μετέτρεψαν την τοπική ιστορία σε μια πολυτροπική μαθησιακή εμπειρία. Αναλυτικότερα, οι οκτώ θεματικές παρουσιάζονται παρακάτω.

Θεματική Ενότητα: Αρχαία Ιστορία

Ο τίτλος της θεματικής ενότητας είναι «Αρχαιολόγοι εν δράση». Σκοπός της είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με βασικές έννοιες της Αρχαίας Ιστορίας μέσα από βιωματική και διερευνητική μάθηση. Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε με αναφορά στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης (Jerome Bruner) και στη βιωματική–πραγματιστική προσέγγιση (John Dewey), σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται ενεργητικά μέσα από την εμπειρία, τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν οι μαθητές/τριες να διατυπώσουν υποθέσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, να εμπλουτίσουν το ιστορικό τους λεξιλόγιο (π.χ. «παλιό», «αγγείο», «εύρημα», «ανασκαφή»), να μπορέσουν να συνεργαστούν σε ομάδες 3-4 ατόμων και να μπορούν να συσχετίσουν το παρελθόν με το παρόν.

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, όπου δημιουργήθηκε ένα συμβολικό «ανασκαφικό πεδίο». Η ιδέα προέκυψε έπειτα από συζήτηση στην ολομέλεια, με αφορμή εικόνες του αρχαιολογικού τοπίου της Πάτμου. Οι μαθητές/τριες σχολίασαν ότι « θα σκάβουν για να βρουν πράγματα από παλιά» και ότι «μήπως μοιάζει με κρυμμένο θησαυρό;» Χωρίστηκαν σε ομάδα 3–4 ατόμων και ανέλαβαν ρόλους αρχαιολόγοι ανασκαφείς. Πριν την έναρξη της ανασκαφής, ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το τι θα μπορούσαν να ανακαλύψουν και γιατί. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εκσκαφέας, μπουλντόζες, άμμος και κίονες φτιαγμένοι από πηλό και χαρτοκούτι. Η εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως εμψυχώτρια, θέτοντας ανοιχτές ερωτήσεις («Τι νομίζετε ότι είναι;», «Ποιος το χρησιμοποιούσε;», «Πώς έφτασε εδώ;»), ενισχύοντας τη διερευνητική διαδικασία (εικόνα 1).

Εικόνα 1: Ανασκαφικό πεδίο



Μετά την ολοκλήρωση της δράσης πραγματοποιήθηκε αναστοχαστική συζήτηση στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες περιέγραψαν τη διαδικασία, τις δυσκολίες και τα ευρήματά τους. Παρήγαγαν εικαστικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων και επιχείρησαν να «αφηγηθούν την ιστορία» τους. Τα τεκμήρια της μάθησης περιλάμβαναν καταγραφή παιδικού λόγου, φωτογραφική αποτύπωση και εικαστικές αναπαραστάσεις των «ευρημάτων», στοιχεία που ανέδειξαν τη βιωματική οικοδόμηση της γνώσης

Θεματική Ενότητα: Αγροτική Δραστηριότητα: Ο κύκλος της Γης

Η ενότητα της αγροτικής δραστηριότητας στόχευσε στην κατανόηση της τοπικής παραγωγής και της αλληλεπίδρασης ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος (Τσιάμης, 2020). Μέσα από βιωματική μάθηση και έρευνα πεδίου, οι μαθητές/τριες γνώρισαν παραδοσιακά επαγγέλματα (γεωργού-κτηνοτρόφου) και αντιλήφθηκαν τον ρόλο της γης στη διαμόρφωση της τοπικής ταυτότητας. Επίσης, οι στόχοι που τέθηκαν είναι να αναγνωρίζουν τα στάδια καλλιέργειας του αμπελιού και τα εργαλεία του γεωργού, να αναπτύξουν δεξιότητες συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής αλλαγών σε βάθος χρόνου και να καλλιεργήσουν της ενσυναίσθησης και της υπευθυνότητας μέσω της φροντίδας των φυτών.

Η δραστηριότητα ξεκίνησε με επίσκεψη στους ανεμόμυλους όπου εκεί οι μαθητές/τριες παρατήρησαν τα διάφορα εργαλεία που χρησιμοποιούνταν για να αλέσουν το σιτάρι. Οι μαθητές/τριες λειτουργούσαν σαν μικροί παρατηρητές «*τι φοβερή κατασκευή (Δήμητρα, 5 ετών).* Στην συνέχεια, η δράση συνεχίστηκε στο Κτήμα Πάτοινος όπου εκεί τα μαθητές/τριες λειτούργησαν και πάλι ως «Μικροί Δημοσιογράφοι». Οι ίδιοι μαθητές/τριες πήραν συνέντευξη από τον γεωργό ρωτώντας τον: *«Πονάνε τα φυτά όταν τα κλαδεύετε;»*, *«Πού κοιμούνται τα σταφύλια το βράδυ;»*. Οι μαθητές/τριες άγγιξαν το χώμα και τα ξερά κλαδιά, συγκρίνοντας τις υφές, περπάτησαν μέσα στα αμπέλια. Επίσης, κατά την διάρκεια της ξενάγησης μας στο κτήμα οι μαθητές/τριες σχολίασαν *"Το αμπέλι μοιάζει με χέρι που θέλει να πιαστεί από κάπου"* (Νικόλας, 5 ετών), *"Ο γεωργός φοράει μεγάλα παπούτσια για να μη λερώνεται"* (Μαρία, 4 ετών). Οι μαθητές/τριες γυρνώντας στην τάξη εργάστηκαν σε ομάδες 3-4 μαθητών/τριών όπου ο καθένας είχε το δικό του ρόλο (αυτός που θα διαχειριστεί τις εικόνες, αυτός που θα τις βάλει στην σειρά και αυτός που θα γράψει την λεζάντα) και έβαλαν σε χρονική ακολουθία τις φωτογραφίες ώστε να παρουσιάσουν τη διαδικασία από το αμπέλι στο κρασί, από το σιτάρι στο αλεύρι.

Θεματική Ενότητα: Θρησκεία και Τοπικός Πολιτισμός

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα σκοπός ήταν η επαφή των μαθητών/τριών με τη θρησκευτική παράδοση του τόπου τους ως ιστορικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Επιπρόσθετα, τέθηκαν και οι εξής επιμέρους στόχοι, η ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας μέσω της τέχνης του ψηφιδωτού και η καλλιέργεια της έννοιας του "σεβασμού της κληρονομιάς" μέσα από την ομαδοσυνεργατικότητα (Ματσαγγούρας,2011).

Η δραστηριότητα ξεκίνησε κατόπιν πρότασης των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια συζήτησης στην "παρεούλα" για το μοναστήρι του Αγίου Ιωάννη του Θεολόγου που μοιάζει με κάστρο και για το Σπήλαιο της Αποκάλυψης. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ανέλαβαν ρόλο παρατηρητών «*Αυτά τα σχέδια στο πάτωμα του μοναστηριού είναι σαν χαλί από πέτρα*(Μαρία, 5,5 ετών)» (Edwards κ.ά., 2023)και δημιουργών, μετατρέποντας την εμπειρία σε εικαστική αναπαράσταση όταν γύρισαν στη τάξη. Χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 3-4 ατόμων δημιούργησαν το ψηφιδωτό του Ιωάννη του Θεολόγου (μια ομάδα έκανε το καμπαναριό, μια άλλη το μοναστήρι και μια άλλη την προσωπογραφία του) (εικόνα 2).

Εικόνα 2. Ομαδική εργασία για το ψηφιδωτό του Αγίου Ιωάννη του Θεολόγου.



Οι παιδικές κατασκευές και ο περιγραφικός λόγος που τις συνόδευσε λειτούργησαν ως τεκμήρια κατανόησης της πολιτιστικής συνέχειας και της έννοιας της κληρονομιάς. Μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις (π.χ. *"Τι θα λέγατε σε έναν τουρίστα για αυτό το κτίριο;"*), διαπιστώθηκε η κατάκτηση της έννοιας της τοπικής ταυτότητας.

Θεματική Ενότητα: Πανίδα και Χλωρίδα: Οι Μικροί Φυσιοδίφες

Η θεματική της πανίδας και της χλωρίδας επικεντρώθηκε στη καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και στη κατανόηση της τοπικής βιοποικιλότητας της Πάτμου (UNESCO, 2022). Μέσω διερευνητικής μάθησης πεδίου και της βιωματικής μάθησης, οι μαθητές/τριες λειτούργησαν σαν «μικροί φυσιοδίφες» αναπτύσσοντας δεξιότητες παρατήρησης, συλλογής και ταξινόμησης. Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν να αναγνωρίσουν τα τοπικά φυτά-βότανα της Πάτμου και τα λουλούδια της, να αναγνωρίσουν τα βασικά μέρη των φυτών, να εξοικειωθούν με την έννοια του επιστήμονα (παρατήρηση –συλλογή-ταξινόμηση), να χρησιμοποιούν τις έννοιες «τραχύ, λείο» και να συνεργαστούν σε ομάδες ώστε να δημιουργήσουν ένα «βοτανικό άλμπουμ» ταξινομώντας τα δείγματα σύμφωνα με χαρακτηριστικά όπως το σχήμα και το μέγεθος.

Η επίσκεψη στο φυτώριο λειτούργησε ως πεδίο επαλήθευσης των προτέρων γνώσεων των μαθητών/τριών από την εξοχή. Υπήρξε επιτόπια παρατήρηση και σύγκριση. Οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν τα βότανα της Πάτμου με τις αισθήσεις (όσφρηση, αφή). Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε 3-4 ομάδες. Οι μαθητές/τριες επέλεξαν δύο φυτά της αρεσκείας τους για μελέτη. Επίσης, καταγράφηκαν αντιδράσεις τους όπως: *"Αυτό μυρίζει σαν το τσάι της γιαγιάς"* (για το θρούμπι) ή *"Είναι άγριο στο χέρι μου"* (για το θυμάρι). Τα μέσα και τα τεκμήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η δημιουργία συλλογικού έργου «βοτανικό άλμπουμ» με φύλλα με ταξινόμηση δειγμάτων βάσει σχήματος και μεγέθους. Επίσης, κάθε μαθητής/τρια κατέγραψε (αντέγραψε) το όνομα ενός φυτού που είδε, λειτουργώντας ως "ταμπέλα" για τα έργα τους. Τέλος, υπήρξε φωτογραφική τεκμηρίωση από τη διαδικασία της φύτευσης και τη συνεργασία στις ομάδες. Η αξιολόγηση βασίστηκε στην ικανότητα ομαδοποίησης και ταξινόμησης (δημιουργήσαμε ομαδική εργασία με τα φυτά που είχαν δει στο φυτώριο με εικόνες και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να καταγράψουν τα ονόματα τους (κάθε μαθητής/τρια έγραψε και από ένα όνομα) και στην προφορική αιτιολόγηση των επιλογών τους (Εικόνα 3).

Εικόνα 3. Αναδυόμενος αναγραμματισμός ονομάτων φυτών.



Στη δράση «Ο Κήπος μας», οι μαθητές/τριες εργαστήκαν ομαδοσυνεργατικά με εναλλαγή ρόλων. Οι μαθητές/τριες πρότειναν ποιος θα κάνει τι: «Ο Γεωπόνος» (βάζει το χώμα), «Ο Κηπουρός» (τοποθετεί το φυτό), «Ο Βοηθός» (ποτίζει). Η δράση ολοκληρώθηκε με τη μεταφορά των φυτών στα παρτέρια του σχολείου, ενισχύοντας το αίσθημα της φροντίδας και της ιδιοκτησίας του χώρου.

Θεματική Ενότητα: Αρχιτεκτονική και Ανάπτυξη Οικισμών: Χωρική Αντίληψη

Η ενότητα αυτή στόχευσε στην κατανόηση της έννοιας «οικισμός» και της ιστορικής συνέχειας μέσα από παιγνιώδη μάθηση, εμπνευσμένη από τη θεωρία του Lev Vygotsky περί κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Οι επιμέρους στόχοι ήταν οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τα βασικά μέρη ενός σπιτιού (πέτρα, αυλή, καμάρα) και τη διάταξη των κτιρίων της Πάτμου, να διαχωρίσουν τους τρεις οικισμούς του νησιού, να εξοικειωθούν με την έννοια της χαρτογράφησης και του προσανατολισμού και να ενισχυθεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε στον οικισμό της Χώρας της Πάτμου με τίτλο «Οι περιπέτειες του πειρατή Ρόσα Πατμιόσα» όπου μέσα από παιχνίδι «κρυμμένου θησαυρού», οι μαθητές/τριες αναζήτησαν 9 κρυμμένα στοιχεία κρυμμένα σε διαφορετικά σημεία του οικισμού. Κάθε ομάδα έπρεπε να ανακαλύψει και ένα κρυμμένο στοιχείο (*Λέτε μήπως είναι στο δημαρχείο;* «*Αααα κοίτα εκεί ένας μπλε φάκελος. το στοιχείο! Το βρήκα*(Χριστόδουλος, 4 ετών)!» «*Πρέπει να πάμε δεξιά, εκεί που είναι το μεγάλο δέντρο, το*

λέει ο χάρτης!» (Κώστας, 5 ετών).Συνεργάστηκαν για την επίλυση προβλημάτων και επιστρέφοντας στην τάξη συνέθεσαν συλλογικά παζλ, από τα στοιχεία που ανακάλυψαν κατά την αναζήτησή τους, που απεικόνιζαν τη χαρτογράφηση του οικισμού της Χώρας (εικόνα 4).

Εικόνα 4. Τα 9 στοιχεία και η αναζήτηση τους με τον πειρατή Ρόσα Πατμιόσα



Η διαδικασία ενίσχυσε τη συνεργατική συμπεριφορά και τη χωρική αντίληψη καθώς οι μαθητές/τριες με υψηλότερο επίπεδο κατανόησης βοήθησαν τα μικρότερα να προσανατολιστούν (εφαρμογή της θεωρίας Vygotsky) και ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση όπου τέθηκαν διάφορες ερωτήσεις όπως: *«Γιατί τα σπίτια είναι χτισμένα το ένα δίπλα στο άλλο;»*, «*ποιος οικισμός χτίστηκε πρώτος;*» για να ελεγχθεί η κατανόηση της έννοιας της κοινότητας.

Θεματική Ενότητα: Παραδοσιακές Στολές, Όργανα – Χοροί

Η θεματική της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς στόχευσε στη γνωριμία των μαθητών/τριών με παραδοσιακές στολές, μουσικά όργανα και χορευτικές πρακτικές.

Επίσης, τέθηκαν και οι εξής στόχοι, οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τα μέρη της παραδοσιακής στολής και τα τοπικά μουσικά όργανα (π.χ. τσαμπούνα, τουμπάκι, λάουτο), να αναπτύξουν ρυθμική ικανότητα και κινητικού συντονισμού μέσω της μίμησης και της αναπαράστασης, να εξοικειωθούν με τα υφάσματα, τα κεντήματα και τους ήχους της τοπικής παράδοσης και να συνεργαστούν μέσω της συλλογικότητας μέσα από τον κύκλο του χορού. Στην ολομέλεια, στον υπαίθριο χώρο του Αλωνιού, παρουσιάστηκαν οι αυθεντικές παραδοσιακές φορεσιές της Πάτμου (ανδρική και γυναικεία). Οι μαθητές/τριες μέσα από την παρατήρηση τους ανέφεραν τις δικές τους εντυπώσεις «*Αυτή η βράκα είναι πολύ μεγάλη!"* (Νικόλας, 5 ετών), *"Το μαντήλι μυρίζει σαν παλιό σπίτι"* (Ειρήνη, 5 ετών)» (εικόνα 5).

Εικόνα 5.Παραδοσιακές στολές της Πάτμου



Μια από τις εκπαιδευτικούς του προγράμματος παρουσίασε στην ολομέλεια τον χορό του Αλωνιού. Μέσα από παρατήρηση του χορού (ΟΣΙΑΝΟΣ), οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά μέσω της ακρόασης παραδοσιακών χορών και της εκμάθησης των βασικών βημάτων. Χρησιμοποιήθηκε η μιμητική μέθοδος και η ρυθμική αγωγή, όπου οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να συγχρονίσουν τα βήματά τους με τον ήχο του τουμπακιού και της τσαμπούνας.

Η δοκιμή ρυθμών (αργά, γρήγορα) και η εκμάθηση βασικών βημάτων, καλλιέργησαν την ομαδικότητα και τη ρυθμική αντίληψη. Η εμπειρία αποτυπώθηκε μέσα από συλλογική παρουσίαση στη τελική γιορτή και λεκτική αποτύπωση συναισθημάτων και εντυπώσεων «*Κυρία, μου άρεσε πολύ αυτός ο χορός,* (Βασίλης, 4 ετών)», . Η αξιολόγηση της δραστηριότητας έγινε μέσω της παρατήρησης της ικανότητας των μαθητών/τριών να ακολουθήσουν το ρυθμό της μουσικής και να σχηματίσουν κύκλο.

Θεματική Ενότητα: Ήθη και Έθιμα -Παραδοσιακά Φαγητά και Γλυκά

Η σύνδεση διατροφής και πολιτισμού αποτέλεσε τον πυρήνα της συγκεκριμένης ενότητας. Ο κεντρικός σκοπός ήταν η κατανόηση της διατροφής ως στοιχείου του τοπικού πολιτισμού της Πάτμου και η εξοικείωση με τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διαδικασία παρασκευής παραδοσιακών προϊόντων και γλυκών. Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν είναι να γνωρίσουν τα τοπικά προϊόντα (τυρόπιτα Πάτμου, πουγκιά, δίπλες), την θρεπτική τους αξία και να κατανοήσουν τη χρονική ακολουθία κατά την εκτέλεση μιας συνταγής.

Οι μαθητές/τριες επισκέφτηκαν ένα τοπικό εργαστήριο Ζαχαροπλαστικής όπου παρακολούθησαν τη διαδικασία για την παρασκευή των πουγκιών. Παρατήρησαν πώς ο ζαχαροπλάστης και οι βοηθοί του συνεργάστηκαν και τα βήματα που ακολούθησαν προκειμένου να παρασκευάσουν τα πουγκιά. Τα μαθητές/τριες σχολίασαν κατά την παρατήρηση τους «*Κοίτα πώς το κλείνει σαν αληθινό πουγκί για λεφτά!*" (Γιάννης, 5 ετών). "*Το μέλι κολλάει σαν κόλλα στα δάχτυλα*" (Σοφία, 4,5 ετών).

Επιστρέφοντας στην τάξη, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες 3-4 ατόμων και αναλαμβάνουν ρόλους προκειμένου να φτιάξουμε λαζαράκια. Η ανάληψη ρόλων ενίσχυσε την υπευθυνότητα τους (ζύμωμα, μέτρηση υλικών), ενώ η περιγραφή των βημάτων της διαδικασίας ανέδειξε την κατανόηση της διαδοχής ενεργειών. Τα τεκμήρια μάθησης περιλάμβαναν τη προφορική αναδιήγηση της εκτέλεσης της συνταγής και την εικαστική αναπαράσταση της εμπειρίας. Η αξιολόγηση της δραστηριότητας έγινε με αναστοχαστική συζήτηση «*Τι θα συνέβαινε αν ξεχνούσαμε να βάλουμε το αλεύρι;*", εστιάζοντας στην κατανόηση της σημασίας κάθε υλικού και κάθε βήματος. Επίσης, στο τέλος της δράσης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες (και των 3 νηπιαγωγείων) μοίρασαν τα λαζαράκια και τις λαμπρολεβάντες τους στα τοπικά μαγαζιά λέγοντας τα κάλαντα του Λαζάρου (Εικόνα 6).

Εικόνα 6. Τα λαζαράκια και το μοίρασμα στην τοπική Κοινότητα.



Θεματική Ενότητα: Αρμενίζοντας στην Ιστορία- Ναυτοσύνη

Η ενότητα της ναυτοσύνης επικεντρώθηκε στην κατανόηση της ναυτικής ταυτότητας του νησιού. Μέσα από επίσκεψη σε καρνάγιο και συζήτηση για την κατασκευή σκαφών, οι μαθητές/τριες γνώρισαν βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη θάλασσα και το ταξίδι.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν να γνωρίσουν τα μέρη ενός σκάφους (σκαρί, κατάρτι, πανιά) και τα υλικά κατασκευής (ξύλο), να αναπτύξουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης (πως θα το φτιάξουν) και συνδημιουργίας μέσα από ένα κοινό τεχνικό έργο (καραβάκια) και να ενισχυθεί η κριτική τους σκέψη μέσω του αναστοχασμού πάνω στις ανάγκες ενός ταξιδιού.

Η δραστηριότητα ξεκίνησε με επίσκεψη σε τοπικό καρνάγιο της Πάτμου (Ταρσανά), όπου οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τον φυσικό χώρο δημιουργίας των πλοίων. Εκεί, οι μαθητές/τριες παρατήρησαν πως δημιουργούνται και συντηρούνται τα καΐκια και οι βάρκες. Οι μαθητές/τριες παρατήρησαν τα σκαριά υπό κατασκευή, άγγιξαν το ξύλο και άκουσαν για τη σημασία του ταξιδιού. Κατά την διάρκεια της ξενάγησης στο χώρο και της βιωματικής παρατήρησης τα μαθητές/τριες διατύπωσαν ερωτήσεις : *«Αυτό το καράβι το ξύλινο ως το φτιάχνετε;"*»(Νίκος, 5 ετών). *«Πώς μπαίνει όλο αυτό μέσα στο νερό χωρίς να βουλιάζει;»* (Ελένη, 4,5 ετών).

Στη συνέχεια, αφού επέστρεψαν στην τάξη, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες 3-4 ατόμων. Αποφάσισαν συλλογικά για τη μορφή και τα χαρακτηριστικά του μοντέλου τους- καράβι που θα φτιάξουν (π.χ. *"Να του βάλουμε μεγάλο πανί για να τρέχει"*).Η δημιουργία ενός ομαδικού μοντέλου καραβιού, από ανακυκλώσιμα υλικά (κούτες, ξυλάκια, ύφασμα για τα πανιά, σπάγκους) και ο καταμερισμός των ρόλων των μαθητών/τριών (άλλος έβαψε το σκαρί, άλλος τα πανιά, άλλος έδεσε τα σχοινιά) ενίσχυσε την ομαδικότητα τους. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με αναστοχαστικό διάλογο γύρω από το ερώτημα «*Τι χρειάζεται ένα καράβι για να ταξιδέψει*;», ενισχύοντας τη μεταγνωστική διάσταση της μάθησης (Wood, 2022)».Για την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας σχετικά με τη θεματική της ναυτοσύνης, αξιοποιήθηκε δραστηριότητα αισθητικής και γνωστικής διερεύνησης με αφετηρία έργο του Γιάννης Τσαρούχης. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και τη συζήτηση γύρω από τον πίνακα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να συνδέσουν στοιχεία που σχετίζονται με τους ανέμους και τον ρόλο τους στη ναυσιπλοΐα. Η δραστηριότητα λειτούργησε ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, επιτρέποντας την αποτύπωση των γνώσεων που είχαν κατακτήσει τα παιδιά, ενώ παράλληλα ενίσχυσε την αισθητική καλλιέργεια και τη διεπιστημονική σύνδεση τέχνης και περιβαλλοντικής γνώσης.

Μέσα από την συζήτηση, οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να συνδέσουν και να ταυτίσουν τη ναυτοσύνη με την τοπική ιστορία της Πάτμου «*"Εδώ στην Πάτμο έχουμε πολλά καράβια γιατί είμαστε στη θάλασσα"*)».

4.Δημιουργική Διάχυση και Πολυτροπική Έκφραση

Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του σχεδίου δράσης δημιουργήθηκε με τη συμμετοχή του κ.κ Γιώργου Τσαπράνη (εκπαιδευτικός μουσικός) πρωτότυπο τραγούδι με στίχους και μουσική δική του, που τελικά χρησιμοποιήθηκε στην καλοκαιρινή μας γιορτή. Οι στίχοι του τραγουδιού ήταν: «*Από το Διακόφτι ως τον Γερανό, είναι του Αιγαίου άστρο φωτεινό. Απ' τη Χώρα ως τον Κάμπο αχ να κατεβώ κι απ' τ' Αγριολίβαδο το πέλαγο να ιδώ. Για την Πάτμο τραγουδάω και τη νοσταλγώ όπου πάω σαν ευχή την εκρατάω στην καρδιά κρυφή. Με βιολί για μελωδία και λαούτο συνοδεία παύει κάθε τρικυμία που 'χω στην ψυχή. Στου Προφήτη Ηλία την ψηλή κορφή, σαν θα δύει ο ήλιος να βρεθώ εκεί. Και στην Αποκάλυψη μια δροσερή αυγή Άϊ μου Θεολόγε η φωνή σου να αντηχεί. Για την Πάτμο τραγουδάω και τη νοσταλγώ όπου πάω σαν ευχή την εκρατάω στην καρδιά κρυφή. Με βιολί για μελωδία και λαούτο συνοδεία παύει κάθε τρικυμία που 'χω στην ψυχή. Για την Πάτμο τραγουδάω και τη νοσταλγώ όπου πάω σαν ευχή την εκρατάω στην καρδιά κρυφή. Με βιολί για μελωδία και λαούτο συνοδεία παύει κάθε τρικυμία που 'χω στην ψυχή*».

Το τραγούδι ηχογραφήθηκε με την συμμετοχή των τριών νηπιαγωγείων και δημιουργήθηκε βιντεοκλίπ μαζί με τους μαθητές/τριες, στο οποίο αποτυπώθηκαν στιγμές των δραστηριοτήτων και της συνεργασίας των σχολικών μονάδων. Το συγκεκριμένο βιντεοκλίπ αναρτήθηκε δημόσια στη ψηφιακή πλατφόρμα (YouTube), ενισχύοντας έτσι τη διάχυση των αποτελεσμάτων και τη διασύνδεση με την ευρύτερη κοινότητα.

Η καλλιτεχνική αυτή διάσταση λειτούργησε ως μορφή πολυτροπικής μάθησης και ως μηχανισμός ενδυνάμωσης της συλλογικής ταυτότητας.

5.Συνεργατική Δημιουργία και Έκθεση Κατασκευών

Στο πλαίσιο της ενίσχυσης της σχέσης σχολείου–οικογένειας, οργανώθηκε συνεργατική δράση δημιουργίας κατασκευών από γονείς και μαθητές. Μέσω της διαδικασίας του κλήρου, οι γονείς κλήθηκαν να δημιουργήσουν ομάδες των 3 ή και 4 ατόμων για τις 9 θεματικές ενότητες του προγράμματος. Οι δημιουργίες τους, εμπνευσμένες από τις 9 θεματικές ενότητες, αποτέλεσαν προϊόν συλλογικής αλλά και διαγενεακής συνεργασίας όπου αξιοποίησαν ποικίλα υλικά και τεχνικές.

Η παραπάνω δράση ολοκληρώθηκε με δημόσια έκθεση των έργων, ανοιχτή στην τοπική κοινωνία, η οποία λειτούργησε όχι μόνο ως παρουσίαση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και ως πράξη πολιτισμικής συμμετοχής, αναδεικνύοντας το σχολείο ως πυρήνα δημιουργίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η εμπλοκή των γονέων λειτούργησε ως μορφή διευρυμένης κοινότητας μάθησης, επιβεβαιώνοντας τη δυναμική της συνεργασίας οικογένειας– σχολείου.

6.Τελική Πολυτροπική Παρουσίαση: «Η ΠΑΤΜΟΣ ΕΙΜΑΙ....»

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με κοινή καλοκαιρινή γιορτή των τριών νηπιαγωγείων με τίτλο «Η ΠΑΤΜΟΣ ΕΙΜΑΙ.....», βασισμένη στο ομότιτλο παραμύθι της συγγραφέως κυρίας Πηγής Γρύλλη, το οποίο αποτέλεσε θεωρητικό και αφηγηματικό άξονα του σχεδίου δράσης μας αλλά και πηγή έμπνευσης για τη θεματική οργάνωση και την έμφαση στην καλλιέργεια της τοπικής ταυτότητας. Το παραμύθι λειτούργησε ως σημείο αναφοράς για τη διασύνδεση λογοτεχνικής αφήγησης και βιωματικής διερεύνησης, ενισχύοντας τη διαθεματικότητα της παρέμβασης. Η γιορτή λειτούργησε ως δημόσια πράξη

νοηματοδότησης της μαθησιακής εμπειρίας και ως απόδειξη συγκρότησης κοινότητας μάθησης. Η πολυτροπική αυτή σύνθεση δηλαδή δραματοποίηση, μουσική παρουσίαση του πρωτότυπου τραγουδιού, οπτικό υλικό από το βιντεοκλίπ, συλλογική συμμετοχή μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, ανέδειξε τη διαθεματικότητα και τη συλλογική ταυτότητα που οικοδομήθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Η συνοχή και η αφηγηματική συνέχεια της παρέμβασης ενισχύθηκαν μέσω της δημιουργίας της μασκότ–τουρίστριας «Τούλας Στρατούλας», μιας συμβολικής φιγούρας που λειτούργησε ως διαμεσολαβητικός άξονας των δράσεων. Η χρήση της μασκότ ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή και λειτούργησε ως παιδαγωγικό εργαλείο διαμεσολάβησης, υποστηρίζοντας τη μετάβαση από την ατομική εμπειρία στη συλλογική νοηματοδότηση της γνώσης.

7.Αξιολόγηση της Παρέμβασης

Η αξιολόγηση του σχεδίου δράσης πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα μαθησιακά αποτελέσματα (κοινωνική διάσταση και κοινοτική σύνδεση), διαμορφωτικά και τελικά-συνολικά, με έμφαση στην ποιοτική αποτύπωση της μαθησιακής διαδικασίας και όχι σε μετρήσιμα γνωστικά αποτελέσματα (Πεντέρη κ.ά., 2022). Καθ’ όλη τη διάρκεια των θεματικών ενοτήτων αξιοποιήθηκαν τεκμήρια όπως η καταγραφή παιδικού λόγου (Hattie, 2023), οι εικαστικές δημιουργίες, οι φωτογραφικές αποτυπώσεις, τα φύλλα παρατήρησης και οι αναστοχαστικοί διάλογοι στην ολομέλεια. Η συστηματική παρατήρηση ανέδειξε πρόοδο στη διατύπωση υποθέσεων, στον εμπλουτισμό λεξιλογίου σχετικού με την ιστορία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό, καθώς και στην ικανότητα συνεργασίας και ανάληψης ρόλων. Παράλληλα, καταγράφηκε ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθησίας, της πολιτισμικής συνείδησης και της αίσθησης του «ανήκειν» στην τοπική κοινότητα. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στον αναστοχασμό, όπου τα μαθητές/τριες κλήθηκαν να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, τι έμαθαν, πώς συνεργάστηκαν και τι θα τροποποιούσαν, στοιχεία που ενίσχυσαν τη μεταγνωστική διάσταση της εμπειρίας τους. Συνολικά, η παρέμβαση λειτούργησε ως πλαίσιο ολιστικής ανάπτυξης, συνδυάζοντας γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης, ενώ επιβεβαίωσε τη δυναμική της βιωματικής και διερευνητικής προσέγγισης στην προσχολική εκπαίδευση.

Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή των γονέων στις συνεργατικές δράσεις συνέβαλε στη σύσφιξη της σχέσης σχολείου–οικογένειας, ενώ η δημόσια διάχυση μέσω της έκθεσης έργων, του τραγουδιού και της τελικής γιορτής αύξησε την κοινωνική ορατότητα του έργου.

Εν κατακλείδι, τα δεδομένα ανέδειξαν σημαντική αναβάθμιση της μαθησιακής εμπλοκής και την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στον τόπο κατοικίας τους, εδραιώνοντας μια λειτουργική κοινότητα μάθησης**,** η εμπλοκή των γονέων στις συνεργατικές δράσεις κατέδειξε ενίσχυση της σχέσης σχολείου–οικογένειας.

8.Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρέμβαση ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης ως δυναμικό πεδίο βιωματικής μάθησης, συνεργασίας και σύνδεσης με την τοπική κοινότητα. Μέσα από βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες, ενίσχυσαν την πολιτιστική τους συνείδηση και βίωσαν την αξία της συνεργασίας και της συμμετοχής. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν πρακτικές, να σχεδιάσουν από κοινού δράσεις και να δημιουργήσουν ένα λειτουργικό διασχολικό δίκτυο συνεργασίας, εμπλουτίζοντας την παιδαγωγική τους εμπειρία. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δημιουργικές δράσεις, όπως η παραγωγή πρωτότυπου τραγουδιού

και η ψηφιακή παρουσίασή του, ενίσχυσε το αίσθημα υπερηφάνειας και το «ανήκειν», ενώ παράλληλα αύξησε την ορατότητα του έργου και την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας.

Συνολικά, το κοινό σχέδιο δράσης λειτούργησε ως μια δυναμική μαθησιακή εμπειρία που ενδυνάμωσε τη σχέση σχολείου – κοινότητας, καλλιέργησε δεξιότητες συνεργασίας και συμμετοχής και ανέδειξε τη σημασία της συλλογικής δημιουργίας ήδη από την προσχολική ηλικία. Με βάση όλα τα παραπάνω, καλλιεργήθηκε η ενεργός πολιτειότητα και η κοινωνική ορατότητα του σχολείου. Τέλος, η σύνδεση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης μετατόπισε το πρόγραμμα από τοπική εκπαιδευτική δράση σε παράδειγμα εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δράσεις φροντίδας του περιβάλλοντος, ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς και συνεργατικής δημιουργίας συνιστά πρώιμη μορφή κοινωνικής εμπλοκής. Η δημόσια παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η σύμπραξη με γονείς και τοπικούς φορείς ενίσχυσαν τον άξονα των συνεργασιών, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τον Στόχο 17 της βιώσιμης ανάπτυξης. Εν κατακλείδι, το κοινό σχέδιο δράσης λειτούργησε ως πεδίο άσκησης ενεργού πολιτειότητας, αποδεικνύοντας ότι η κοινωνική εμπλοκή και η συλλογική δημιουργία μπορούν να ριζώσουν ήδη από την προσχολική ηλικία.

9.Πιθανές προεκτάσεις

Η εμπειρία της παρέμβασης ανοίγει δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης. Μία πιθανή προέκταση αφορά τη δημιουργία μόνιμου διασχολικού δικτύου συνεργασίας, με θεματικές που θα εναλλάσσονται ετησίως. Επιπλέον, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων θα μπορούσε να ενισχύσει τη διασύνδεση με άλλα νησιωτικά σχολεία, δημιουργώντας ευρύτερο δίκτυο ανταλλαγής καλών πρακτικών.

Σε ερευνητικό επίπεδο, θα μπορούσε να εφαρμοστεί συστηματικότερη ποιοτική ανάλυση με εργαλεία συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων προς γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε να διερευνηθεί σε βάθος η επίδραση της παρέμβασης στη συγκρότηση τοπικής ταυτότητας. Τέλος, η καλλιτεχνική παραγωγή (τραγούδι, βιντεοκλίπ, έκθεση) θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο πολιτισμικής διάχυσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μικρές νησιωτικές κοινότητες.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA.

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

Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (2023). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (4th ed.). Santa Barbara, CA: Praeger.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. London: Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

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

OECD (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2021). *Starting strong VI: Better-prepared teachers, better early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2023). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Cham, Switzerland: Springer Nature.

Siraj-Blatchford, I. (2009). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Buckingham: Open University Press.

UNESCO (2022). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wood, E. (2022). *Play, learning and the early childhood curriculum* (5th ed.). London: SAGE Publications.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ., & Τζεκκάκη, Μ. (2022). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρύλλη Πηγή. (2023). *Η Πάτμος είμαι….* Αθήνα: The Book Project.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2023). *Επιμορφωτικό υλικό για τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο*: Περιβάλλον, πολιτισμός, τοπική ιστορία. Αθήνα: ΙΕΠ.

Κακανά, Δ. Μ. (2021). *Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση*: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Κόκκινος, Γ., & Κουζέλης, Γ. (2017). *Διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλαϊδής, Β. (2015). *Διδακτική των φυσικών επιστημών και νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντινίδη, Α., & Σακονίδης, Χ. (2022). *Η διερευνητική μάθηση και η επίλυση προβλήματος στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.)

Τσαπράνης, Γ. (2025). *Για την Πάτμο τραγουδάω* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8MYns6SK_XU

Τσιάμης, Α. (2020). *Τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*: Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων. Αθήνα: Γρηγόρη.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011*). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση* (ΦΕΚ 4110/Β/23-06-2023). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Φράγκου, Β. (2019). *Το νηπιαγωγείο ως κοινότητα μάθησης: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Σχολικός Εκφοβισμός και Ψυχική Ανθεκτικότητα



Ψηφιακή Πολιτειότητα και Ενεργός Πολίτης: Καταπολεμώντας τον Σχολικό και Ψηφιακό Εκφοβισμό. Μια βιωματική δράση πρόληψης του εκφοβισμού με εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης στη Δ΄ Δημοτικού

Αλεξάνδρα Ευθυμίου
[1]*Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 – 4[Ο] Δ.ΣΧ. ΓΕΡΑΚΑ*

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο αφορά στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών της Δ' Δημοτικού σε θέματα σχολικού και ψηφιακού εκφοβισμού καλλιεργώντας την ταυτότητα της ενεργούς πολιτειότητας. Η υλοποίησή του στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εστιάζει στη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων Γλώσσας, Εικαστικών, Τ.Π.Ε, Μουσικής. Το παραγόμενο υλικό αποτελεί εφαρμογή δράσεων και εκδηλώσεων από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning: ``Safe Net Kids`` αξιοποιώντας δημιουργικά εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης (ChatGPT, Gemini, Copilot, Suno). Η συγκεκριμένη παρέμβαση αντιπροσωπεύει εμπειρία αποκτηθείσα μέσα από υλοποιημένο πρόγραμμα Erasmus+ σχετικό με την AI.

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αι. όπως συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, επιχειρηματολογία, κριτική σκέψη (soft skills), συζητούν θέματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους και ενώνουν τις δυνάμεις τους με ενθουσιασμό για να εκφράσουν τη δική τους φωνή σε ένα σχολικό περιβάλλον αποδοχής και συμπερίληψης.

Η παραγωγή στίχων, τραγουδιών, συνθημάτων, αφισών διαχέεται σε ολόκληρη στη σχολική κοινότητα με χρήση QR codes σε blog, padlet ακόμη και σχολικές εκδηλώσεις, αποτυπώνοντας τις θέσεις των μαθητών για το θέμα κι αναδεικνύοντας την Τεχνητή Νοημοσύνη ως χρήσιμο βοηθό στην καλλιέργεια του ρόλου τους ως ενεργών πολιτών του μέλλοντος.

Λέξεις Κλειδιά: *Ψηφιακή πολιτειότητα, Ενεργός πολίτης, Σχολικός και Ψηφιακός Εκφοβισμός, Συμπερίληψη, Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση.*

Εισαγωγή

Εννοιολογικό υπόβαθρο

Τα νέα κοινωνικά δεδομένα και οι σύγχρονες τεχνολογικές προκλήσεις στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου θέτοντας ερωτήματα ως προς την πορεία ανάπτυξης των μαθητών και στον τρόπο που το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες τους αναδιαμορφώνοντας τον ρόλο του. Από στείρα πηγή παραγωγής και αποστήθισης γνώσης προσανατολίζεται σε ρυθμιστή διαπροσωπικών σχέσεων και σε χώρο ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (soft skills) και ανάδειξης χαρακτηριστικών ενεργούς ψηφιακής πολιτειότητας και ενσυναίσθησης (Kippels, 2023). ***Αποτελεί λοιπόν προτεραιότητα για το σχολείο ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου.***

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη Δ΄τάξη με θέμα τον σχολικό και ψηφιακό εκφοβισμό και στόχο την ευαισθητοποίηση

των μαθητών στο φαινόμενο αυτό. Έναυσμα αποτέλεσε η συμμετοχή μας σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning σε θέματα διαδικτύου κι ασφαλούς χρήσης αυτού. Στόχος μας ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού, η ενίσχυση και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης καθώς και η καλλιέργεια στάσεων υπεύθυνης συμπεριφοράς τόσο στο σχολικό όσο και στο ψηφιακό περιβάλλον. Ταυτόχρονα η εμπλοκή των παιδιών σε δημιουργικές δραστηριότητες και δράσεις με χρήση ψηφιακών εργαλείων και πολυμεσικού υλικού αποκάλυψε τον δημιουργικό τους χαρακτήρα και ανέδειξε ταλέντα και δεξιότητες συνεργασίας, έκφρασης και δημιουργικής μάθησης. Η διερεύνηση του φαινομένου σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσα από την πραγματοποίηση διδακτικών σεναρίων μπορεί να θέσει τις βάσεις για κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δημιουργία σημαντικού υλικού για τη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού μέσα κι έξω από το σχολείο, στον πραγματικό και ψηφιακό κόσμο (Olweus, 1993; Espelage & Swearer, 2003).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σοβαρό, πολυπαραγοντικό και σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο παρατηρείται στον χώρο του σχολείου (Olweus, 1993; Espelage & Swearer, 2003). Σύμφωνα με τον Olweus (1993) ο σχολικός εκφοβισμός αποδίδεται με διάφορες μορφές, όπως τον λεκτικό, σωματικό και ψυχολογικό εκφοβισμό. Μπορεί να περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες, ασκούμενες επιθετικές, ανεπιθύμητες κι απαξιωτικές συμπεριφορές από άτομο ή άτομα-ομάδα παιδιών προς άλλα άτομα που δυσκολεύονται ή δεν έχουν το ψυχικό σθένος να αμυνθούν. Σε καταστάσεις εκφοβισμού δύνανται να εξαπολύονται και ρατσιστικά σχόλια ή σεξουαλικού περιεχομένου υπονοούμενα, ομοφοβικές/τρανσφοβικές/αμφιφοβικές/ιντερφοβικές στάσεις και προκαταλήψεις, κοινωνικές φήμες και εκβιαστικές συμπεριφορές που έχουν στόχο να πλήξουν την αξιοπρέπεια και την υπόληψη του μαθητή που εκφοβίζεται. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στον φυσικό χώρο είτε στο σχολείο είτε μετακυλυόμενο κι εκτός αυτού, δεν περιορίζεται μεταξύ των δύο βασικών ρόλων θύτη και θύματος που δύναται να εναλλάσσονται, αλλά αφορά και όλους όσοι παρευρίσκονται σε τέτοιες συμπεριφορές, αποτελώντας: τους απλούς παρατηρητές, αμέτοχους ή μη (π.χ. βιντεοσκοπώντας περιστατικά), τους ενισχυτές, τους συνεργούς και τους υπερασπιστές του θύματος. Τα τελευταία χρόνια η αυξημένη χρήση του διαδικτύου και των εφαρμογών του μέσω των κινητών τηλεφώνων από τα παιδιά, λόγω της άμεσης προσβασιμότητας & της ταχύτητας των προσλαμβανουσών πληροφοριών, έχει επηρεάσει τη συναισθηματική ανάπτυξη και την ψυχο-κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος για την εμφάνιση του ψηφιακού εκφοβισμού (cyberbullying) σε ψηφιακές πλατφόρμες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Hinduja & Patchin, 2018). Στον ψηφιακό κόσμο ισχύουν οι προαναφερθέντες ρόλοι με αυτόν του παρατηρητή που μπορεί να υπερασπίζεται το θύμα, ή να εκφοβίζει κι αυτό με τη σειρά του ή να παραμένει αμέτοχο. Παρόλα αυτά τόσο στον φυσικό χώρο όσο και στον ψηφιακό, οι επιπτώσεις για όλους τους εμπλεκόμενους είναι καταλυτικές για τη φυσιολογική ανάπτυξη της ψυχοσύνθεσης του παιδιού και την μετέπειτα εξέλιξή του σε ώριμα σκεπτόμενο άνθρωπο που σέβεται τον συνάνθρωπό του και τον αποδέχεται ως ξεχωριστή υπόσταση με το δικό του αξιακό σύστημα.

Έχοντας γνώμονα τα προαναφερόμενα, στα πλαίσια της καλλιέργειας της παγκόσμιας πολιτειότητας, η σχολική κοινότητα καλείται να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που:

θα προάγει την αποδοχή, τον σεβασμό και τη συμπερίληψη, ανάγκη που εντάσσεται στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Παγκόσμια Πολιτειότητα (επικοινωνιακό γραμματισμό), αναπόσπαστο μέρος των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης που περιλαμβάνονται στην Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ,

θα εμπλέξει τους μαθητές σε περιβάλλοντα αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου,

θα διασφαλίσει τα εχέγγυα για την απόκτηση συλλογικής νοημοσύνης από πλευράς των μαθητών μας (COUNCIL OF EUROPE, n.d.) ενάντια στη ρητορική μίσους, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις για

δημιουργία συμβολαίου ψηφιακής πολιτειότητας σχετικά με την ασφαλή, υπεύθυνη και ηθική χρήση των ψηφιακών μέσων και στο οποίο θα εμπλέκονται μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και

θα δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για ανάδειξη της ενσυναίσθησης στους μαθητές, ανθρώπινο χαρακτηριστικό προγραμματισμένο στην ανθρώπινη φύση μας διαφοροποιώντας μας από τα υπόλοιπα ζωντανά όντα. Σύμφωνα με τον Siegel (2007), η ενσυναίσθηση δεν είναι μια πολυτέλεια για τα ανθρώπινα όντα, αλλά μια αναγκαιότητα.

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές - Διαθεματικότητα

Το σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό και ουσιαστικό χώρο κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών. Μέσα στον χώρο αυτό η ανάδυση και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού απέναντι στον άλλον αποτελεί καθοριστική προϋπόθεση πρόληψης κι αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού. Η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν το δυναμικό και τα βιώματά τους, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες πρόληψης, χειρισμού, και αντιμετώπισης εκφοβιστικών καταστάσεων. Με τον τρόπο αυτό δύνανται να υιοθετήσουν συμπεριφορές αλληλεγγύης κι αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου.

Παράλληλα η υλοποίηση του μαθήματος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με τη βοήθεια σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ελεύθερη προσωπική έκφραση, συγκερασμό των διαφορετικών ταχυτήτων στην τάξη μεταξύ των μαθητών και θέτει τα θεμέλια για πρωτοποριακή μαθησιακή μεθοδολογία υποστηρίζοντας τον διαφορετικό τρόπο μάθησης του κάθε παιδιού.

Μέσα σε αυτόν τον άξονα, το σενάριο πραγματοποιήθηκε στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning: ``Safe Net Kids`` σε συνδυασμό με υλοποιημένο πρόγραμμα Erasmus+ σχετικό με την AI, και διαθεματικά με τα μαθήματα Γλώσσας, Εικαστικών, Μουσικής και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), με αξιοποίηση εργαλείων AI.

Με στόχο την αυθεντική, προσωπική έκφραση και βιωματική μάθηση, οι μαθητές αφού παρακολούθησαν σχετικά βίντεο:

εξέφρασαν τις απορίες τους, αντάλλαξαν τα προσωπικά τους βιώματα, συζήτησαν και κατέγραψαν τις απόψεις και τα επιχειρήματά τους για το φαινόμενο του cyberbullying και του σχολικού εκφοβισμού στο μάθημα της Γλώσσας,

Αξιοποίησαν τα ChatGPT, Gemini & το Copilot για την επεξεργασία και αναδιαμόρφωση των προσωπικών ιδεών σε στίχους για παραγωγή τραγουδιού,

Δημιούργησαν το δικό τους τραγούδι στο Suno, επιλέγοντας μουσική και ύφος, αφού έκαναν αρκετές δοκιμές.

Κατασκεύασαν ψηφιακές αφίσες στο Canva με συνθήματα για τον εκφοβισμό χρησιμοποιώντας αρχικά δικές τους ζωγραφισμένες εικόνες.

Χρησιμοποίησαν το ChatterKid για να "μιλήσουν" αυτές οι ζωγραφιές με τη φωνή τους, διατηρώντας την ανωνυμία στα πλαίσια της τήρησης των προαπαιτούμενων για την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων, (Σχήμα 1)

Σχήμα 1: Στιγμές δημιουργίας. Σκανάρετε τον κωδικό για να δείτε το βίντεο στο YouTube.

Δημιούργησαν επίσης βίντεο με σλόγκαν και ηχητικά μηνύματα ενάντια στον εκφοβισμό, τα οποία ανέβηκαν στο YouTube και παρουσιάστηκαν σε εκδήλωση από την ΔΠΕ Ανατολικής Αττικής, παρουσία μεταξύ των προσκεκλημένων, και της Υπουργού Παιδείας (Σχήμα 2). Η συμμετοχή τους μάλιστα στη συγκεκριμένη εκδήλωση ήταν ενθουσιώδης και τους έμεινε ανεξίτηλη, αποτελώντας μέχρι και σήμερα σημείο αναφοράς κι επιθυμίας για συμμετοχή εκ νέου σε παρόμοιες μελλοντικές δράσεις.

Όλο το έργο αποτυπώθηκε στο προσωπικό μου Padlet, συνοδεύτηκε από QR codes και δημοσιεύθηκε, στο Blog του σχολείου & στο ΠΣΔ. (4ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα, Μάιος 2025).

Σχήμα 2: Εκδήλωση εκφοβισμού



Ενότητα 1η

Εκπαιδευτική Βαθμίδα:

Το διδακτικό σενάριο πραγματοποιήθηκε στην τάξη Δ΄ Δημοτικού, με εκτιμώμενη διάρκεια: 4 ωρών. Οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης ήταν εκπαιδευμένοι σε δραστηριότητες με χρήση ψηφιακών εργαλείων, καθώς έγινε εφαρμογή πολυμεσικών εργαλείων σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Επίσης ήταν η δεύτερη σχολική χρονιά κατά την οποία τα παιδιά

ενεπλάκησαν σε δράσεις ενεργούς πολιτειότητας στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Οι μαθητές είχαν ήδη εμπειρία συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning από την προηγούμενη σχολική χρονιά, συνεργαζόμενοι με σχολεία από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Η συμμετοχή αυτή απέφερε σημαντικές διακρίσεις, καθώς το έργο μας βραβεύτηκε με την Εθνική Ετικέτα Ποιότητας από το ΙΚΥ, ενώ στη συνέχεια τιμήθηκε και με την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας.

Ενότητα 2η

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ:

Οι γενικοί σκοποί του διδακτικού σεναρίου ήταν οι εξής:

- Οι μαθητές να έρθουν σε επαφή μέσα από δραστηριότητες και να αναγνωρίσουν τις μορφές σχολικού και διαδικτυακού εκφοβισμού,
- να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις επιπτώσεις του και
- να διαμορφώσουν στάσεις υπευθυνότητας, σεβασμού και ενεργού παρέμβασης, αξιοποιώντας δημιουργικά εργαλεία ΤΠΕ και AI.

Ιδιαίτερα σημαντική για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών θεωρείται η καλλιέργεια κριτηρίων που να τους επιτρέπουν να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν συμπεριφορές και στάσεις που αποκλίνουν από τις αποδεκτές κοινωνικές νόρμες.

ΣΤΟΧΟΙ-ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:

Μετά την εφαρμογή του σεναρίου τα αποτελέσματα για τους μαθητές θα πρέπει να είναι τα εξής:

- Επίπεδο Γνώσεων

1. Αναγνώριση και ονομασία των μορφών εκφοβισμού,
2. Ανάπτυξη τρόπων αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων στην προσωπική τους ζωή και καθημερινότητα,
3. Εξοικείωση με AI εργαλεία και διατύπωση κατάλληλων εντολών (prompts) για αποκόμιση ουσιαστικής ανατροφοδότησης μέσα από τη χρήση αυτών.

- Επίπεδο Δεξιοτήτων

1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, εξερεύνησης και επεξεργασίας πληροφοριών μεταξύ των μαθητών,
2. Καλλιέργεια ικανοτήτων επιχειρηματολογίας των μαθητών,
3. Ανάπτυξη κριτικής και ενεργής σκέψης ως μέσα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων,
4. Εξοικείωση με βασικά εργαλεία AI και δημιουργικής τεχνολογίας,
5. Ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνίας με την AI για παραγωγή δημιουργικού υλικού.

- Επίπεδο Στάσεων

1. Σύνδεση εκφοβισμού με τις αξίες του σεβασμού και της ενσυναίσθησης
2. Προσωπική δημιουργική έκφραση με ποικίλους τρόπους (λόγος, εικόνα, ήχος, μουσική).

Ενότητα 3η

ΣΥΝΔΕΣΗ με το ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το σενάριο ευθυγραμμίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Α.Π.Σ. & Δ.Ε.Π.Π.Σ (Π.Ι., 2021), καθώς υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και εντάσσεται στις Δράσεις Ενεργού Πολίτη, καλλιεργώντας κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες, ενισχύοντας τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών και προάγοντας στάσεις σεβασμού, υπευθυνότητας και ενεργής παρέμβασης απέναντι στον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό. Το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και στην πρώιμη παρέμβαση φαινομένων εκφοβισμού, σχολικού και ψηφιακού, καθώς μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές και ομαδοσυνεργατικές παρεμβάσεις μπορεί να καθοδηγήσει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στην οικοδόμηση συμπεριληπτικού περιβάλλοντος αλληλοσεβασμού, κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων των μελών της.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η Διδακτική Μεθοδολογία βασίστηκε στις αρχές της Διερευνητικής, Ανακαλυπτικής, Ενεργής, Συνεργατικής, Βιωματικής και Καθοδηγούμενης Μάθησης.

Συγκεκριμένα:

Βάσει μελετών (Χαραλάμπους, 2000) η συνεργατική μάθηση ως εκπαιδευτική προσέγγιση συμβάλει:

- Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
- Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, συνεργασίας και αυτενέργειας των μαθητών, (Ματσαγγούρας, 2000; Johnson & Johnson, 2009).
- Στην ενεργή συμμετοχή και αύξηση των κινήτρων για διαφοροποιημένη προσωπική μάθηση και
- Στην κατάκτηση και διατήρηση της γνώσης μέσα από διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των προσπαθειών των μαθητών.

Επίσης μέσω της διερευνητικής μάθησης η εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρώνεται στον μαθητή προκειμένου, να προσεγγίσει ενεργά τη νέα γνώση και να αποκτήσει δεξιότητες που ξεπερνούν τα όρια του παραδοσιακού σχολείου. (ΙΤΥ, 2008)

Το 4ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα, ένα δημόσιο σχολείο λειτουργεί στη βορειοανατολική Αττική με μια πολυπολιτισμική και εκπαιδευτικά πολυεπίπεδη μαθητική κοινότητα. Η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί πηγή έμπνευσης και αφετηρία για διαθεματικές εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο την ισότιμη συμμετοχή και τη συμπερίληψη. (Μπούκλα, 2018; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001).

Με δεδομένο τον χωροταξικό αυτόν άξονα και λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες της τάξης μας –μαθητές Ρομά, με μαθησιακές δυσκολίες & ΔΕΠΥ– υιοθετήθηκαν προσεγγίσεις που προάγουν τη συνεργατική μάθηση, τη διαφοροποίηση και την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών (Μπαδικιάν, 2017).
Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικτές δυναμικές ομάδες εργασίας, με κατανομή ρόλων και ευθυνών,

ενισχύοντας την αλληλεξάρτηση και τη δυναμική της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000). Ταυτόχρονα εφαρμόστηκε η παιδαγωγική του έργου (project-based learning), η βιωματική και διερευνητική μάθηση, καθώς και η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης με πρόνοια για συμπερίληψη (Καραγεωργάκης, 2019; Haddad & Draxler, 2014).

Η χρήση πολυτροπικών μέσων –εικόνα, ήχος, προφορικός και γραπτός λόγος– ενίσχυσε την έκφραση και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές:

- συμμετείχαν με ενθουσιασμό και αμείωτο ενδιαφέρον στις δράσεις,
- ανέπτυξαν ουσιαστικές δεξιότητες συνεργατικότητας, δημιουργικότητας και ψηφιακής ικανότητας (EU Kids Online, 2020; Μπούκλα, 2018) και
- ενισχύθηκαν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτώντας δεξιότητες (soft skills) απαραίτητες για τον ψηφιακό πολίτη του 21ου αιώνα (Χατζηγεωργιάδου, 2011; Ribble, 2011; Kippels, 2023).

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε.

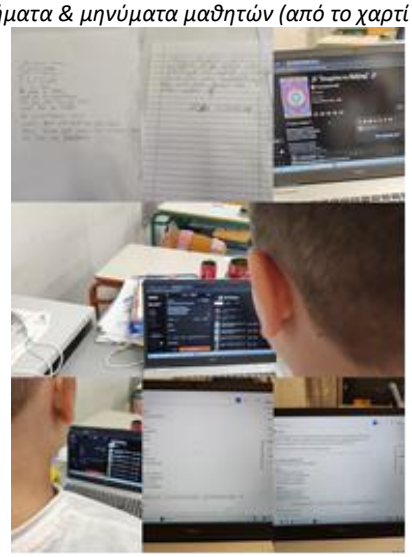
Σύμφωνα με το παιδαγωγικό μοντέλο TPACK (Mishra & Koehler, 2006), η αξιοποίηση τεχνολογικών – ψηφιακών εργαλείων μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ενθαρρύνοντας όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ώστε να εργαστούν με το δικό τους δυναμικό εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία με την παραγωγή πολυτροπικού περιεχομένου (Holmes, Bialik & Fadel, 2019; Luckin et al., 2016). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η συνεργατική μάθηση, αμβλύνονται οι διαφορετικές ταχύτητες μάθησης και δύναται να καλλιεργηθεί η δεξιότητα πρόληψης προκαταλήψεων/δοξασιών και διαχείρισης από μέρους τους συγκρούσεων με δημιουργικό τρόπο. Η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών σε δραστηριότητες εμπλουτισμένες με ψηφιακά εργαλεία, στοχεύει στην οικοδόμηση ενός δημοκρατικού σχολείου με χαρακτηριστικά σεβασμού, ανεκτικότητας και συμπερίληψης. (UNESCO, 2021; Holmes, Bialik & Fadel, 2019)

Στα πλαίσια του σεναρίου αξιοποιήθηκαν με ουσιαστικά παιδαγωγικό αλλά και παιγνιώδη τρόπο τα εξής:

- Τεχνολογικά Μέσα Διδασκαλίας (π.χ. Η/Υ)
- Προτζέκτορας-ηχεία, Η/Υ – διαδίκτυο
- Εφαρμογές – Λογισμικά:
- Προβολή σχετικών βίντεο στο **You tube** για έναυσμα συζήτησης σχετικά με το φαινόμενο καθώς και χρήση της πλατφόρμας για προβολή μη καταχωρημένων βίντεο των μαθητών,
- Καταγραφή επιχειρημάτων, αναδιαμόρφωση αυτών μέσω των **ChatGPT**, **Gemini & Copilot** και μετατροπή σε στιχουργική μορφή,
- Αξιοποίηση των στίχων στο AI εργαλείο **Suno** για την παραγωγή τραγουδιού για τον εκφοβισμό (Σχήμα 3),
- Έκφραση προσωπικών μηνυμάτων-σλόγκαν κι αποτύπωση αυτών ψηφιακά μέσω του εργαλείου **ChatterKid**,
- Χρήση του εργαλείου **Canva** για ψηφιακή διαμόρφωση των αφισών από τους μαθητές (Σχήμα 4),

- Διαμόρφωση και μετατροπή του παραγόμενου υλικού σε **QR codes** ώστε να είναι διαθέσιμα στο ευρύ κοινό,
- Αναστοχασμός για την παραγωγή ψηφιακού υλικού μέσω AI.

Σχήμα 3: Επιχειρήματα & μηνύματα μαθητών (από το χαρτί στην AI & το Suno



Σχήμα 4: Αφίσες & αξιοποίηση QR codes



Ενότητα 4η

Ανάπτυξη του Διδακτικού Σεναρίου

1. Συνοπτική παρουσίαση

Το παρόν σενάριο, που εντάσσεται στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και στις Δράσεις του Ενεργού Πολίτη, στοχεύει στη:

- Διαθεματική σύνδεση των μαθημάτων της Γλώσσας, των Εικαστικών, της Μουσικής και των Τ.Π.Ε., στο πλαίσιο του eTwinning έργου “Safe Net Kids” και του υλοποιημένου προγράμματος Erasmus+ ``AI: The means for inclusive education`` και στην
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στον σχολικό και διαδικτυακό εκφοβισμό, μέσα από τη βιωματική και συνεργατική μάθηση, με χρήση σύγχρονων ψηφιακών και AI εργαλείων.

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες δικής τους επιλογής, κατέγραψαν τα επιχειρήματά τους κατά του εκφοβισμού και με τη βοήθεια των Gemini, ChatGPT και Copilot τα μετέτρεψαν σε στίχους. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Suno, συνέθεσαν το δικό τους τραγούδι, επιλέγοντας το είδος της μουσικής. Μετά από αρκετές δοκιμές στο μουσικό ύφος κατέληξαν σε αυτό που τους αντιπροσώπευε. Παράλληλα, σχεδίασαν αφίσες (Σχήμα 5) που ψηφιοποιήθηκαν μέσω Canva κι εξέφρασαν συνθήματα μέσω ChatterKid, τα οποία συγκεντρώθηκαν σε βίντεο. Το παραγόμενο υλικό, διαμορφωμένο και σε QR codes δημοσιεύθηκε στο προσωπικό Padlet, διαχύθηκε στο blog του σχολείου, προσβάσιμο στην ευρύτερη κοινότητα, και παρουσιάστηκε και σε εκδήλωση της ΔΠΕ ΑΝ Αττικής, ενισχύοντας τη φωνή των παιδιών ενάντια στον εκφοβισμό και προωθώντας τη συμπερίληψη, την υπευθυνότητα και τον σεβασμό στον ψηφιακό κόσμο (UNESCO, 2021).

Σχήμα 5: Αφίσα για το cyber-bullying



2. Αναλυτικά βήματα ανάπτυξης του διδακτικού σεναρίου (ενδεικτική δομή)

- *1ο Βήμα: Αφόρμηση και διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης*

Βάσει σχετικών βίντεο που προβλήθηκαν από το You tube για τον εκφοβισμό και στηριζόμενοι στις εμπειρίες τους οι μαθητές προβληματίστηκαν και συζήτησαν για το φαινόμενο και τις γνώσεις τους γι' αυτό. Μοιράστηκαν τις απόψεις τους και τις προσωπικές εμπειρίες σχετικά με συμπεριφορές ή περιστατικά που παρατήρησαν ή βίωσαν στο κοντινό τους περιβάλλον, σχολικό και/ή ψηφιακό. Η συζήτηση αποτέλεσε την αφετηρία για προσωπική έκφραση συναισθημάτων, συμπεριφορών και προβληματισμών πάνω στο φαινόμενο και έναυσμα για αποτύπωση της αναγκαίας συνθήκης για καθορισμό κανόνων για ασφαλέστερη χρήση και συμπεριφορά στο διαδίκτυο, σε ψηφιακές κονσόλες, παιχνίδια και μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ήταν εντυπωσιακά τα περιστατικά τα οποία συνειδητοποίησαν ότι σχετίζονταν με εκφοβιστικές καταστάσεις.

- *2ο Βήμα: Διδασκαλία και εμπέδωση γνωστικού αντικειμένου*

Οι μαθητές κλήθηκαν να διερευνήσουν προβληματικές συμπεριφορές από την καθημερινότητά τους, να εκφράσουν την άποψή τους για πιθανή εμπειρία που έχουν βιώσει, να συζητήσουν τρόπους αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων και να διατυπώσουν κανόνες που οφείλουν να τηρούν για την προσωπική τους προστασία. Οι θέσεις των μαθητών καταγράφηκαν στα ChatGPT, Gemini & Copilot αναλυτικά και με τις σωστές/αποτελεσματικές εντολές (prompts) και αναδιαμορφώθηκαν σε στίχους για δημιουργία του τραγουδιού τους για το cyberbullying. Τα παιδιά επέλεξαν το είδος και ρυθμό μουσικής του τραγουδιού τους κι έτσι παράχθηκε αυτό με φωνή AI να το τραγουδά. Στη συνέχεια αποφάσισαν να γράψουν τα δικά τους συνθήματα και με τη βοήθεια των ChatterKid και You tube δημιουργήθηκε το σχετικό βίντεο. Επιπλέον ζωγράφισαν αφίσες με QR codes (Σχήμα 6), οι οποίες ψηφιοποιήθηκαν μέσω Canva. Στο τέλος ανακεφαλαίωσαν και συνόψισαν τα αποτελέσματα από τις δράσεις τους και την απήχηση που θα έχουν αυτές τόσο στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα όσο και μέσα από τη

συμμετοχή και παρουσίαση τους έργου τους σε σχετική εκδήλωση της ΔΠΕ Αν. Αττικής (4ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα, Ιούνιος 2025). Στόχος ήταν η ανάπτυξη κουλτούρας πνεύματος συνεργασίας κι η εμπλοκή-διασφάλιση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες υπεύθυνων παγκόσμιων ενεργών πολιτών με την απόκτηση δεξιοτήτων φιλτραρίσματος αποκλινουσών συμπεριφορών, κριτικής σκέψης και συλλογικής νοημοσύνης (Ribble, 2011; Choi, 2016). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον κι ενθουσιασμό κατά την εμπλοκή τους στην παραγωγή τους προσωπικού τους υλικού γιατί ένιωσαν ότι η φωνή τους ενώθηκε, ακούστηκε κι αποτυπώθηκε σε μοναδικό πρωτοποριακό υλικό. Βίωσαν την αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα, ανταλλάσσοντας ιδέες κι εμπειρίες. Μέσα από διαφωνίες κατέληξαν δημιουργικά σε κοινές αποφάσεις για την παραγωγή του υλικού τους. Αυτή η διαδικασία βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από τη συλλογική δράση, τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία θα θέσουν τις βάσεις για την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού στο σχολικό και ψηφιακό περιβάλλον.

Σχήμα 6: QR codes slogan & τραγουδιού εκφοβισμού. Σκανάρετε τους κωδικούς για να δείτε τα βίντεο στο YouTube.



- *3ο Βήμα: Αξιολόγηση μαθητών/ μαθητριών:*

Τα εργαλεία Canva, Padlet, Chatterkid, Copilot και Suno χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα υποστήριξης της προσωπικής γνώσης και βωματικής προσέγγισης του θέματος. Η αξιολόγηση, διαμορφωτική και τελική προτάθηκε να πραγματοποιηθεί με Google Form ερωτηματολόγια, αν και η συνολική αποτίμηση έχει ήδη βασιστεί στη βιωματική εμπειρία των παιδιών, στην ενεργή αλληλεπίδρασή τους με το υλικό στο αίσθημα ικανοποίησης που αποκόμισαν καθ' όλη την πορεία υλοποίησης της δράσης.

1. Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές έδειξαν ότι κατανοούν τις έννοιες εκφοβισμού, σχολικού και ψηφιακού, κι απέκτησαν ενσυναίσθηση και υπεύθυνη ψηφιακή συμπεριφορά, μέσα από τις συζητήσεις, τα γραπτά τους, τα σλόγκαν, το βίντεο και το τραγούδι που συνέθεσαν. Επίσης εκπαιδεύτηκαν στη σωστή διατύπωση αποτελεσματικών εντολών (prompts) στην AI ώστε το παραγόμενο αποτέλεσμα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και ταυτόχρονα να τους παρέχει κι κατάλληλη ανατροφοδότηση.

2. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές ως ψηφιακοί πολίτες του μέλλοντος συνεργάστηκαν με πνεύμα αλληλεγγύης και δημιουργικής έκφρασης και αξιοποιώντας AI εργαλεία ενίσχυσαν τον επιχειρηματικό τους λόγο.

3. Σε επίπεδο στάσεων, ευαισθητοποιήθηκαν στα φαινόμενα εκφοβισμού, παράγοντας ψηφιακό και συμβατικό υλικό με κοινωνικό μήνυμα και μοιράστηκαν τη φωνή τους με αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα, ενισχύοντας τη συλλογική δράση.

Για την αξιολόγηση δεξιοτήτων & στάσεων ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:

- Αντιμετωπίσατε προκλήσεις όταν προσπαθήσατε να σκεφτείτε κριτικά το υλικό που σας παρείχε η τεχνητή νοημοσύνη;
- Σας ικανοποίησαν οι απαντήσεις της AI και σε ποιο βαθμό;
- Πιστεύετε ότι είναι σημαντική η διατύπωση των κατάλληλων εντολών (prompts) στα εργαλεία AI, ώστε οι απαντήσεις να καλύπτουν τις ανάγκες σας;
- Πώς θα αξιολογούσατε τα αποτελέσματα της AI στο παραγόμενο υλικό συγκριτικά με παραδοσιακές μεθόδους παραγωγής υλικού;
- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εξελίξατε τις δεξιότητες συνεργασίας κι επικοινωνίας αξιοποιώντας την AI;
- Θα ξαναχρησιμοποιήσετε τα εργαλεία της AI σε επόμενα μαθήματα και άλλα γνωστικά αντικείμενα; Αν ναι, πώς;
- Υπάρχει κάτι που σας δυσκόλεψε στη χρήση της και αν ναι τι ήταν αυτό;

Σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κριτήριο επιτυχίας ως προς τον σχεδιασμό, την υλοποίηση κι ανατροφοδότηση της προσωπικής πορείας των μαθητών αποτέλεσε η καλλιέργεια από πλευράς τους της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές προβληματίστηκαν ως προς τις συμπεριφορές του σχολικού και ψηφιακού εκφοβισμού, ενδιαφέρθηκαν να κατανοήσουν τα συναισθήματα παιδιών που έχουν βιώσει εκφοβισμό, τις επιπτώσεις εκφοβιστικών συμπεριφορών στην ψυχοσύνθεση των θυμάτων κι απέκτησαν τα εργαλεία για αντιμετώπιση πιθανών περιστατικών εκφοβισμού στους ίδιους.

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης οι μαθητές αναστοχάστηκαν στις δράσεις τους και στο τι έπρεπε να τροποποιήσουν κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, προκειμένου να ανταποκριθούν και στις δικές τους προσωπικές ανάγκες κι εμπειρίες. Επομένως η αξιολογική διαδικασία δεν περιορίστηκε στην κατάκτηση μόνο των γνώσεων αλλά προσανατολίστηκε κυρίως στην επίτευξη των δεξιοτήτων και στάσεων. Οι μαθητές μετατράπηκαν σε σκεπτόμενους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες με υψηλό κριτήριο ελέγχου προβληματικών συμπεριφορών και ανάπτυξη αισθήματος αυτογνωσίας, γνώσης των προσωπικών ορίων και υπεύθυνης θέσης με στόχο τη δημοκρατική συνύπαρξη. (UNESCO, 2021).

1.3 Συμπεράσματα

Η πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου ανέδειξε τη σημασία της ενεργούς μάθησης που σε συνδυασμό με τα βιώματα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει με γνώμονα στην πρόληψη κι επίλυση διαφορών και συγκρούσεων χωρίς να στοχοποιεί κανένα μέλος της ούτε να το θέτει στο περιθώριο. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά τη δημιουργία τραγουδιού, αφισών, QR codes και γενικά ψηφιακού υλικού ενίσχυσε τη συμμετοχικότητα και συνεργασία τους, ένωσε διαφορετικές προσωπικότητες, άμβλυνε διαφορές και έθεσε τα θεμέλια του συνειδητοποιημένου κι υπεύθυνου μελλοντικού πολίτη σε πραγματικό και ψηφιακό κόσμο (Ribble, 2011; Choi, 2016). Η αξιοποίηση καινοτόμων εργαλείων κατά τη διδασκαλία αποτέλεσε ουσιαστικό στοιχείο του ρόλου μου, ως καθοδηγητή και υποστηρικτή της προσπάθειας των μαθητών. Παράλληλα μαζί με την ενεργό

συμμετοχή, καλλιεργήθηκε η υπευθυνότητα και η ανάληψη σωστών αποφάσεων στα πλαίσια ενός δημιουργικού, θετικού και συνεργατικού κλίματος στην τάξη.

Συμπεριφορές που προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια δεν έχουν θέση σε κανένα σχολικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως του δυναμικού του και σίγουρα όχι μεταξύ μαθητών που πρέπει να θεωρούνται ότι έχουν όλοι ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες για ανάπτυξη κι εξέλιξη της προσωπικότητά τους. Προβληματικές συμπεριφορές εκφοβιστικού χαρακτήρα θα πρέπει να προλαμβάνονται από το να κάνουν την εμφάνισή τους μεταξύ των μαθητών κι εμείς ως ενήλικοι έχουμε μεγάλο μερίδιο ευθύνης, γιατί η σχολική κοινότητα είμαστε εμείς, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς κι όχι μόνο τα παιδιά. Η πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου επιβεβαίωσε τη δύναμη που έχει το σχολείο ώστε να αποτελέσει χώρο πρόληψης, δημιουργίας καλών πρακτικών και χώρο καλλιέργειας ήθους και ακεραιότητας μεταξύ των μαθητών.

1.4 Προοπτικές εφαρμογής

Η εφαρμογή σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων κατά την πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου δημιούργησε τις προϋποθέσεις για κλίμα ουσιαστικής παιδαγωγικής έκφρασης όπου οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή αποτύπωσαν παραγωγικά τις απόψεις τους για το φαινόμενου του σχολικού και ψηφιακού εκφοβισμού, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους και έθεσαν τις βάσεις για ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Στα πλαίσια αυτά, το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο δύναται να αποτελέσει έναυσμα για ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μας κοινότητας και των όμορων σχολείων της περιοχής αποτελώντας παράδειγμα καλής πρακτικής στο ελληνικό σχολείο. Παράλληλα, η συγκεκριμένη εμπειρία έχοντας αξιοποιηθεί ήδη σε προγράμματα συνεργασίας με Ευρωπαίους εταίρους (eTwinning), όπου η ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών και δραστηριοτήτων έχει δώσει θετικό πρόσημο στο σχολείο μας, μπορεί να αποτελέσει συνέχεια για μελλοντική αξιοποίηση σε πρόγραμμα Erasmus. Η εμπειρία από την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών είναι πολύ σημαντική στην κατεύθυνση της δημιουργίας και της καλλιέργειας κουλτούρας συνεργασίας κι αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου εξομαλύνοντας διαφορές και προάγοντας την υπεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάδραση και επικοινωνία με του υπόλοιπο κόσμο τόσο τον πραγματικό όσο και τον ψηφιακό. Γιατί το ζητούμενο είναι ένα σχολείο δημοκρατικό, ανοικτό και συμπεριληπτικό για όλους τους εμπλεκόμενους που θα παράγει κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους.

Ενότητα 5η

Παράρτημα του Διδακτικού Σεναρίου - Φύλλα Εργασίας

Στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και η καλλιέργεια στάσεων ενεργού πολίτη για την αποτελεσματική παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού.

Τίτλος: “Γίνε η φωνή ενάντια στον εκφοβισμό!”

Οδηγίες:

1. Δες το βίντεο για τον σχολικό/ψηφιακό εκφοβισμό.

2. Συζήτησε με την ομάδα σου:

- Ποια μορφή εκφοβισμού σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση;

- Ποια συναισθήματα σου προκάλεσε;
- Έχεις βρεθεί ποτέ σε παρόμοια θέση;
- Αν ναι, τι έκανες;
- Τι συμβουλή θα έδινες σε συμμαθητή σου προκειμένου να είναι ενήμερος στο θέμα αυτό;
- Δώσε σύντομη απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις:
- Ένα σύνθημα που θα έβαζες σε μια αφίσα κατά του εκφοβισμού:

……

- Αν ήσουν σύμβουλος ενός παιδιού που δέχεται εκφοβισμό, τι θα του πρότεινες να κάνει;

……

- Σκέψου ότι ένας συμμαθητής σου δέχεται εκφοβισμό. Τι θα μπορούσες να κάνεις εσύ ως φίλος ή παρατηρητής για να τον υποστηρίξεις;

……
……

- Γράψε τρεις λέξεις που πιστεύεις ότι πρέπει να χαρακτηρίζουν μια τάξη χωρίς εκφοβισμό.

……

……

……

- Συνεργάσου με την ομάδα σου και γράψτε ένα σύντομο μήνυμα (2–3 προτάσεις) που θα μπορούσε να ακουστεί σε ένα τραγούδι ή βίντεο κατά του εκφοβισμού.

……
……

Βιβλιογραφία

4ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα. (2025, May 20). STOP στο bullying στο cyber-bullying. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/4dimger/2025/05/20/1878/

4ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα. (2025, June 1). STOP στο bullying στο cyber-bullying. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/4dimger/2025/06/01/1998/

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. Theory & Research in Social Education, 44(4), 565–607.

Council of Europe. (n.d.). Living democracy. Retrieved from https://www.livingdemocracy.com/

ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Άξονας Προτεραιότητας 2, Μέτρο 2.1. (2008). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία (Τεύχος 1: Γενικό Μέρος). Πάτρα: ΙΤΥ & ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we need to go? School Psychology Review, 32, 365–383.

EU Kids Online. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. Retrieved from https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Haddad, W. D., & Draxler, A. (2014). Technologies for education: Potential, parameters and prospects. Paris: UNESCO.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2018). Cyberbullying: Identification, prevention, and response. Cyberbullying Research Center.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38, 365–379. Retrieved from https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Καραγεωργάκης, Θ. (2019, Δεκέμβριος 29). Μάθηση βάσει έργου (Project-based Learning): Τι ακριβώς είναι; Educraft. Ανακτήθηκε από https://educraft.tech/el/τι-είναι-η-μάθηση-βάσει-έργου-project-based-learning/

Kippels, M. C. S. (2023). Soft skills in education: The role of the curriculum, teachers and assessment. Paris: UNESCO.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford: Oxford University Press.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. London: Pearson.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για ποιους». Στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές, Θεσσαλονίκη.

Μπαδικιάν, Σ. (2017). Συνεργατικά σχολεία με την παιδαγωγική Freinet: Διαδικασίες εφαρμογής. Υπουργείο Παιδείας.

Μπούκλα, Ε. (2018). Η αξιοποίηση συνεργατικών δράσεων eTwinning στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

Siegel, D. J. (2007). The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ.

Ribble, M. (2011). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know (2nd ed.). Eugene, OR: ISTE.

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές, Θεσσαλονίκη.

Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2011). Διερευνώντας τη σχέση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας με τη σχολική επίδοση σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 52, 172–189. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.26266/jpevol52pp172-189

Ενδυνάμωση, συνεργασία, αποδοχή: Αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην πρόληψη βίας στο σχολείο

Έλενα Βιταλάκη
Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αναστάσιος Πέκης
Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
Θεοδοσία Πρέκα
Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση και αξιολόγηση του φαινομένου της επιθετικής συμπεριφοράς και βίας στο σχολείο, με στόχο την κατανόηση των εκφάνσεων του, των παραγόντων που το ενισχύουν, καθώς και των στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισής του από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη για την παρούσα μελέτη ενώ ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε με επτά εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες εργάζονταν σε σχολεία των περιοχών Σαντορίνης και Ρεθύμνου. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν ότι οι συχνότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που παρατηρούνται στο σχολικό πλαίσιο είναι η λεκτική, η σωματική και η συναισθηματική. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών περιλαμβάνουν το οικογενειακό περιβάλλον, τις κοινωνικές ανισότητες, την επιρροή των Μ.Μ.Ε. και την έλλειψη ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές για τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών, όπως η συνεργασία με γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση της βίας. Συμπερασματικά, η πρόληψη και η διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση, η οποία οφείλει να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς μέσω επιμόρφωσης και θεσμικής υποστήριξης και να προάγει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, όπου κάθε παιδί θα νιώθει αποδεκτό και προστατευμένο.

Λέξεις Κλειδιά: *Βία/Επιθετική συμπεριφορά, εκπαιδευτικός, πρόληψη, ψυχική ανθεκτικότητα, γονείς*

Εισαγωγή

Η βία στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα σύνθετο και διαρκώς εντεινόμενο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τη σχολική ζωή, την ψυχική υγεία των μαθητών, καθώς και το ευρύτερο εκπαιδευτικό έργο (Olweus, 1993). Η πρόληψη της βίας στη σχολική κοινότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως ένα σύνολο παρεμβατικών πρακτικών, αλλά ως μία ολιστική και δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει ενδυνάμωση, συνεργασία και αποδοχή (UNESCO, 2022b). Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αξιολόγηση του καθοριστικού ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι η προσωπική του ενδυνάμωση, η συστηματική συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και η προώθηση της αποδοχής μεταξύ των μαθητών, συνιστούν βασικούς πυλώνες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Αποσαφήνιση των εννοιών ενδυνάμωση, συνεργασία και αποδοχή

Στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών, οι έννοιες της ενδυνάμωσης, της συνεργασίας και της αποδοχής αποτελούν θεμελιώδεις δομικές συνιστώσες για την κατανόηση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, της ψυχοκοινωνικής ευημερίας και της επίτευξης συλλογικών στόχων. Σύμφωνα με τη θεωρία του J. Rappaport (1987), σκοπός της *ενδυνάμωσης* είναι οι άνθρωποι να μπορούν να ελέγχουν τη ζωή τους μέσα από την εξερεύνηση των δυνατοτήτων τους. Η ψυχική ενδυνάμωση (Zimmerman, 1995), περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, την ενδοπροσωπική (π.χ. αίσθηση αυτοπεποίθησης και ελέγχου), την αλληλεπιδραστική (ικανότητα κατανόησης του κοινωνικού περιβάλλοντος) και την συμπεριφορική (συμμετοχή σε δραστηριότητες που επηρεάζουν κοινωνικές δομές). Με τον όρο *συνεργασία* νοείται μια θεμελιώδης κοινωνική διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα εργάζονται μαζί προς έναν κοινό στόχο, ανταλλάσσοντας απόψεις, πληροφορίες, ιδέες, αναλαμβάνοντας ρόλους και οικοδομώντας σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υποστήριξης (Johnson & Johnson, 2009). Η *αποδοχή* αναφέρεται στην ανεπιφύλακτη αναγνώριση της αξίας κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά, τις απόψεις ή τις διαφορές του (Rogers, 1961).

Η βία στην πρώιμη παιδική ηλικία

Η σχολική μονάδα, αναγνωριζόμενη ως θεσμός-κλειδί για τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των παιδιών, πρέπει να εξασφαλίζει προστασία, καθολική αποδοχή και συνθήκες ισότητας ευκαιριών για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, το σχολικό περιβάλλον μετατρέπεται σε πλαίσιο έκφρασης επιθετικών ή βίαιων συμπεριφορών, τόσο μεταξύ μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Rajan, Namdar & Ruggles, 2015).

Η βία στο σχολείο μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως σωματική (π.χ. χτυπήματα, σπρωξίματα), λεκτική (π.χ. βρισιές, απειλές, ειρωνείες), ψυχολογική ή συναισθηματική (π.χ. περιθωριοποίηση, ταπείνωση), κοινωνική (π.χ. αποκλεισμός από την ομάδα), καθώς και διαδικτυακή βία, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα για εκφοβισμό ή διάδοση φημών (UNESCO, 2019). Τα φαινόμενα αυτά δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένους χώρους του σχολείου, αλλά μπορούν να συμβούν σε αίθουσες διδασκαλίας, διαδρόμους, προαύλιο, ακόμη και κατά τη διάρκεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Η σχολική βία δεν είναι ποτέ αποτέλεσμα ενός και μόνο παράγοντα. Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών αποτελεί έναν από τους πιο συστηματικά μελετημένους τομείς στη βιβλιογραφία (Espelage & Swearer, 2004). Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν σε συνδυασμό με το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ένας βασικός ατομικός παράγοντας είναι η έλλειψη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, δηλαδή όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους ή να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων. Η αδυναμία ενσυναίσθησης σχετίζεται συχνά με εκφοβιστικές συμπεριφορές και άλλους παράγοντες όπως η παρορμητικότητα και ο χαμηλός αυτοέλεγχος, το ιστορικό τραυματικών εμπειριών ή παραμέλησης, οι βιολογικές ή αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες και η έκθεση των παιδιών σε βίαιο περιεχόμενο (Bandura, 1973; Perry & Szalavitz, 2017).

Η σχολική βία δεν είναι, όμως, μόνο αποτέλεσμα ατομικών παραγόντων, αλλά προκύπτει και από κοινωνικά αίτια, όπως η ανεπαρκής οριοθέτηση συμπεριφορών από το σχολείο, η έλλειψη πρόληψης και υποστήριξης, ακόμη και η κανονικοποίηση της επιθετικότητας ως τρόπου επιβολής ή αποδοχής (UNESCO, 2017). Επιπροσθέτως, η σχολική βία συνδέεται με παράγοντες όπως η ανισότητα εξουσίας μεταξύ των μαθητών (π.χ. σωματική δύναμη, κοινωνική δημοφιλία), οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο, την

εθνικότητα ή την αναπηρία, αλλά και το έλλειμμα ενός θετικού σχολικού κλίματος συμμετοχής, ενσυναίσθησης και διαλόγου (Smith, 2016).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρόληψη της βίας

Ο εκπαιδευτικός κατέχει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη και διαχείριση βίαιων ή επιθετικών συμπεριφορών εντός της σχολικής κοινότητας. Η καθημερινή του αλληλεπίδραση με τους μαθητές τον καθιστά παρατηρητή, μεσολαβητή, παιδαγωγό και πρότυπο συμπεριφοράς, ικανό να διαμορφώσει θετικά το σχολικό κλίμα (UNESCO, 2022a).

Η ερευνητική αρθρογραφία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, συνέπεια και δικαιοσύνη συμβάλλουν στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, οι οποίες μειώνουν την εκδήλωση επιθετικότητας (Henderson & Milstein, 2008). Παράλληλα, η έγκαιρη αναγνώριση των ενδείξεων σύγκρουσης και η υιοθέτηση στρατηγικών διαχείρισης με σεβασμό και παιδαγωγική ευαισθησία ενισχύουν την πρόληψη της βίας (Olweus, 1993). Η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού δεν αφορά μόνο τις διδακτικές του δεξιότητες, αλλά και τη συναισθηματική του επάρκεια, τη διαμεσολαβητική του ικανότητα και τη συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, ώστε να προάγεται ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Henderson & Milstein, 2008). Ένας ψυχικά ανθεκτικός και παιδαγωγικά ευέλικτος εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως σταθερό πρότυπο και ρυθμιστής του κλίματος της τάξης, αναχαιτίζοντας την εμφάνιση βίαιων ή επιθετικών συμπεριφορών (Pratiwi, Islamy & Riwanda, 2024). Η επαγγελματική ενδυνάμωση συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό πολιτικών πρόληψης και θετικού σχολικού κλίματος και περιλαμβάνει την επαγγελματική αυτογνωσία, την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Henderson & Milstein, 2008).

Παράλληλα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας, γεγονός που περιορίζει την ικανότητά τους να παρέχουν ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους Harkins κ.ά. (2008), η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την παροχή εργαλείων και υποστήριξης, ώστε να αισθάνεται σίγουρος στην επίλυση συγκρούσεων, και όχι παθητικός παρατηρητής ή αυταρχικός ρυθμιστής. Η ενδυνάμωση, παρόλα αυτά, δεν αφορά μόνο τις γνωστικές ή διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, αλλά, κυρίως, την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, δηλαδή την πίστη του ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία δύσκολες εκπαιδευτικές και κοινωνικές καταστάσεις (Bandura, 1997). Η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την προθυμία του εκπαιδευτικού να παρέμβει σε καταστάσεις βίας/επιθετικότητας και να υιοθετήσει στρατηγικές υποστήριξης και διαμεσολάβησης αντί ποινής (Broom, 2015). Αντίστοιχα, ο Ματσόπουλος (2011) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει τις κατάλληλες συναισθηματικές και μεταγνωστικές δεξιότητες για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις που συνεπάγεται η παρουσία βίας στην τάξη. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία όταν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς.

Παράλληλα, η επικοινωνιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Όπως επισημαίνει η Ρασιδάκη (2021), η ανοιχτή, μη κριτική και ενεργητική επικοινωνία μειώνει τα επίπεδα έντασης και συμβάλλει στην έγκαιρη αποφόρτιση των συγκρούσεων. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ακούγονται και γίνονται σεβαστοί, η επιθετικότητα μειώνεται αισθητά. Εξίσου σημαντική, κρίνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καθημερινά καλούνται να ανταπεξέλθουν σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις ή να διαχειριστούν επιθετικές ή/και βίαιες συμπεριφορές

(Day & Gu, 2014). Τα άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2008), εμφανίζουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα, αυτογνωσία και αυτορρύθμιση, αισιοδοξία και θετική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ισχυρό δίκτυο υποστήριξης, αίσθηση σκοπού και νοήματος, και ανθεκτικότητα μέσω της εμπειρίας. Η ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της επιμόρφωσης και του προσωπικού αναστοχασμού με σημαντικά οφέλη στη διαχείριση των προκλήσεων και στη διατήρηση της συναισθηματικής σταθερότητας (Day & Gu, 2014; Ματσόπουλος, 2011; Rutter, 2012).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό την αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην πρόληψη της βίας στο σχολείο, καθώς και τη σημασία της ενδυνάμωσης του, της συνεργασίας του με τη σχολική κοινότητα και της αποδοχής των μαθητών για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα από τις απόψεις και τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε να διερευνήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς/βίας εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, ποιοι παράγοντες τις επηρεάζουν και πώς επιχειρούν να τις διαχειριστούν;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σημασία της συνεργασίας τους με τη σχολική κοινότητα (γονείς, συναδέλφους, μαθητές), καθώς και της αποδοχής, στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη συμβολή της ενδυνάμωσής τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο;

Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη για την παρούσα μελέτη, καθώς επιδιώκεται η εις βάθος κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας και των απόψεων των συμμετεχουσών (Denzin & Lincoln, 2018). Ως κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελούμενη από 11 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσέφεραν ευελιξία στη διατύπωση ερωτήσεων και δυνατότητα περαιτέρω διερεύνησης των απαντήσεων, επιτρέποντας την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχουσών (Robson & McCartan, 2023).

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από επτά γυναίκες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (4 νηπιαγωγούς και 3 δασκάλες), οι οποίες εργάζονται σε δημόσιες σχολικές μονάδες των περιοχών της Σαντορίνης και του Ρεθύμνου και είναι ηλικίας από 29 έως 48 ετών. Η επιλογή των συμμετεχουσών βασίστηκε στη χρήση του δείγματος ευκολίας όπου η επιλογή τους έγινε με βάση την ευκολία πρόσβασης των ερευνητών σε αυτές (Robson & McCartan, 2023).

Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά, είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως, κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2025. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 15-30 λεπτά και μαγνητοφωνήθηκε με τη συναίνεση των συμμετεχουσών (Robson & McCartan, 2023). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Το υλικό των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκε μέσα από την ανάπτυξη θεματικών κατηγοριών, οι οποίες επιτρέπουν την οργάνωση και τη συγκριτική μελέτη των δεδομένων. Επίσης, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των κατηγοριών με στόχο

την ανάδειξη προτύπων, σχέσεων και τάσεων (Krippendorff, 2019). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τηρώντας πλήρως τις αρχές της ηθικής και δεοντολογίας της κοινωνικής έρευνας.

Αποτελέσματα της έρευνας

Μορφές, αίτια και πρακτικές διαχείρισης της βίας και της επιθετικής συμπεριφοράς

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας σχετικά με τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς/βίας που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και τους τρόπους διαχείρισής τους. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη λεκτική επιθετικότητα ως μία από τις πιο συχνές μορφές βίας, κυρίως με τη μορφή κοροϊδίας, βρισιών ή προσβολών μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«…έχει εντοπιστεί λεκτική βία, με τη μορφή απειλών, κοροϊδίας, προσβολών…»

«…έχω ακούσει βρισιές...το κορόιδεμα, να κοροϊδέψει ένα παιδάκι, να υποτιμήσει το άλλο, να του πάρει ένα προσωπικό αντικείμενο…»

Πολλές εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επιπροσθέτως, τη σωματική βία (σπρωξίματα, χτυπήματα), ακόμη και επαναλαμβανόμενη χρήση σωματικής δύναμης με σκοπό την πρόκληση πόνου. Ακόμη, η ψυχολογική βία και συγκεκριμένα η απομόνωση, η περιθωριοποίηση και η διάδοση φημών αναφέρονται, επίσης, ως μορφές έμμεσης βίας. Επίσης, η διαδικτυακή βία, η οποία αναφέρθηκε ως εμφανιζόμενη, κυρίως, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

«…είχαμε κρούσμα cyber-bullying…μέσω των social media, με απειλητικά μηνύματα…»

«…χτύπημα στο πρόσωπο, άγγιγμα στα γεννητικά όργανα, τράβηγμα μαλλιών...η μία να κοροϊδεύει την άλλη, μέχρι να αρχίσει να κλαίει και να ουρλιάζει…»

«…κοινωνική απομόνωση…επηρεάζει και την ψυχολογία των παιδιών…»

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση περιστατικών βίας στο σχολείο, όλες οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας και της ανατροφής, της έλλειψης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, της επίδρασης της τεχνολογίας και των Μ.Μ.Ε., των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, καθώς και της έλλειψης προσωπικού, υποστηρικτικών δομών και ελεύθερης κοινωνικοποίησης στο σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«…οι μαθητές που βιώνουν βία στο σπίτι, πολύ συχνά την αναπαράγουν και στο σχολείο...ανεπαρκής επιτήρηση σε χώρους όπως το προαύλιο...κοινωνικοί παράγοντες, οικονομική ανισότητα, πολιτισμικές διαφορές…»

«…οι γονείς δε θέτουν όρια στα παιδιά τους...παιδιά μεγαλώνουν χωρίς την παρουσία των γονέων, γιατί εργάζονται αρκετές ώρες και απουσιάζουν από το σπίτι...Τα παιδιά δε βγαίνουν στο φυσικό τους περιβάλλον, στη γειτονιά, για να παίξουν...αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στην επιθετικότητα...»

«…μια νηπιαγωγός με 25 παιδιά…είναι δύσκολο να διαχειριστεί επιθετικές συμπεριφορές…»

«…οι εκπαιδευτικοί είναι χαλαροί…δεν εμπλέκονται αρκετά...δε χρησιμοποιούν αρκετούς τρόπους διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς…ούτε καλλιεργούν την ενσυναίσθηση...»

Σχετικά με το αν υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι χειρισμοί που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν κάποιο περιστατικό βίας στην τάξη, η πλειοψηφία του δείγματος αντιμετωπίζει τη σχολική βία διαμεσολαβητικά, με έμφαση στην ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική εκπαίδευση, την

οριοθέτηση κανόνων και τη συνεργασία με τους γονείς και τη σχολική διοίκηση, αξιοποιώντας βιωματικές και προληπτικές πρακτικές. Κάποιες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«…είναι σημαντικό να διατηρήσουμε την ψυχραιμία μας και να παρέμβουμε, χωρίζοντας τους εμπλεκόμενους μαθητές και διασφαλίζοντας την ασφάλεια όλων. Έπειτα ακολουθεί μια ήρεμη συζήτηση, όπου δίνεται ευκαιρία σε κάθε μαθητή να εξηγήσει τη δική του οπτική…»

«…ενημερώνω τη διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς των παιδιών…»

«…προσπαθούμε να βοηθήσουμε το παιδί να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του. Κάνουμε δραστηριότητες για τα συναισθήματα, να βοηθήσουμε τα παιδιά στο πώς να τα διαχειριστούν…»

«…συνήθως εφαρμόζω συγκεκριμένα προγράμματα διαχείρισης συμπεριφοράς...και παρατηρώ ότι οι ανταγωνιστικές στάσεις των παιδιών και οι βίαιες συμπεριφορές ελαττώνονται…»

Όσον αφορά το επίπεδο πρόληψης του σχολείου στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και τους τρόπους διαχείρισης περιστατικών βίας μεταξύ των μαθητών, φάνηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία της πρόληψης, ωστόσο οι απόψεις τους παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η σχολική τους μονάδα, καθώς και τις μεθόδους που εφαρμόζονται στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«…πρωτογενής πρόληψη...γίνονται εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων…η δευτερογενής πρόληψη περιλαμβάνει την άμεση αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς σε περιστατικά που συμβαίνουν στην τάξη…η τριτογενής στοχεύει στην αποκατάσταση και στήριξη των θυμάτων…μέσα από ψυχολογική υποστήριξη και συνεδρίες επανένταξης…»

«…προσπαθούμε να ενδυναμώσουμε την ομάδα της τάξης από την αρχή της χρονιάς…κάποια παιχνίδια ρόλων βοηθούν πάρα πολύ…»

«…χρειάζονται σταθεροί κανόνες, στη διαμόρφωση των οποίων θα συμμετέχουν και οι μαθητές...συζητήσεις στις τάξεις σχετικά με τα δικαιώματα και τις σχέσεις…»

Η συμβολή της συνεργασίας και της αποδοχής στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της συνεργασίας τους με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και της αποδοχής στην πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο.

Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας από τους μαθητές τους, οι απαντήσεις έδειξαν πως όλες οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνεργάζονται με τους γονείς, αξιοποιώντας πρακτικές όπως προσωπικές συναντήσεις, κοινές στρατηγικές και ψυχολογική υποστήριξη. Παρά τις δυσκολίες που συχνά προκύπτουν, τονίζεται η σημασία της σαφούς οριοθέτησης ρόλων και της κοινής στάσης σχολείου και οικογένειας ως βασικών πυλώνων πρόληψης και διαχείρισης της βίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«…θεωρώ ότι αυτό το κομμάτι της συνεργασίας με τους γονείς είναι κρίσιμο για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας από τους μαθητές…»

«…κάνοντας ατομικές συναντήσεις, δίνοντας κάποιες λύσεις...προτείνουμε κοινές πρακτικές σχολείου-σπιτιού...»

«…οι περισσότεροι γονείς δεν θέλουν να ακούσουν τίποτα 'για το καλό τους' το παιδί. Το να μη με πιστεύεις, δεν είναι συνεργασία…»

«…η ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς είναι σημαντική για την εξασφάλιση μιας κοινής στρατηγικής αντιμετώπισης…»

Σχετικά με το αν το σχολείο διασφαλίζει τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και αποδοχής με όλα τα παιδιά, φάνηκε ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και προωθούν ενεργά τη σημασία του θετικού κλίματος στο σχολείο, μέσω ποικίλων παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, ο βαθμός εφαρμογής και η συνοχή των πρακτικών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των σχολικών πλαισίων. Κάποιες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ενδεικτικά:

«…σημαντικό είναι η εφαρμογή των κανονισμών…προωθούν τον σεβασμό και τη συνεργασία καθώς και την αποδοχή της διαφορετικότητας...»

«…οι εκπαιδευτικοί δεν αυτο-αξιολογούνται, δεν θέλουν να αυτο-βελτιώνονται, μπαίνουν στον ρόλο της αυθεντίας…»

«…το σχολείο μας εφαρμόζει προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων και ομάδων συζήτησης…»

Όσον αφορά για το αν η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθάει στη ψυχική ενδυνάμωση του κάθε εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας στο σχολείο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προβάλλει τη συνεργασία ως πολύτιμο θεμέλιο για την ψυχική ενδυνάμωση των ίδιων και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο. Η ανταλλαγή εμπειριών διευκολύνει τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών, ενώ η ύπαρξη κοινού παιδαγωγικού πλαισίου συμβάλλει στη συνοχή, τη συνέπεια και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση κρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, μερικές εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«…μπορούμε να μοιραζόμαστε κοινές εμπειρίες και έτσι να πάρουμε γνώσεις από περιστατικά βίας…»

«…Ο ένας βοηθάει τον άλλον…να δει ένα περιστατικό από άλλη οπτική…»

«…αν δε συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί, τότε είσαι μόνος σου μέσα στην τάξη…»

«…ο εκπαιδευτικός νιώθει ασφάλεια και ικανός να το αντιμετωπίσει μέσω της συνεργασίας…»

Η σημασία της ενδυνάμωσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στην πρόληψη της βίας στο σχολείο

Ο τελευταίος θεματικός άξονας αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας για το πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη συμβολή της ενδυνάμωσής τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας στο σχολείο.

Σχετικά με το πόσο ενδυναμωμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο να αντιμετωπίσουν περιστατικά βίας στο σχολείο, από τις απαντήσεις προκύπτει ότι κάποιες εκπαιδευτικοί νιώθουν ενδυναμωμένες ενώ κάποιες άλλες όχι αρκετά, θεωρώντας πως η ψυχική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού δεν είναι μία στατική κατάσταση αλλά μια συνεχής διαδικασία που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η εμπειρία, η επιμόρφωση, η συνεργασία με συναδέλφους και η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«…το αίσθημα της ενδυνάμωσης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες…αν υπάρχει κατάλληλη επιμόρφωση και καθοδήγηση για την πρόληψη και διαχείριση της βίας…τότε νιώθει κανείς περισσότερο προετοιμασμένος…»

«…νιώθω ενδυναμωμένη, ξέρω τι πρέπει να γίνει, αλλά δεν είναι εύκολο να το κάνεις…»

«…δεν θεωρώ πως είμαι αρκετά ενδυναμωμένη για τυχόν περιστατικά βίας…»

Όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο *ψυχική ανθεκτικότητα*, η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι γνώριζε τη σημασία της έννοιας αυτής, δίνοντας ποικίλους ορισμούς. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις μερικών εκπαιδευτικών:

«…είναι μια δεξιότητα σημαντική, που μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την αυτογνωσία, τη στήριξη από το περιβάλλον μας και την ανάπτυξη στρατηγικών…»

«…ο όρος μου έγινε γνωστός σε ένα σεμινάριο…είναι η δυνατότητα να διαχειριστεί κάποιος αναπόφευκτες καταστάσεις και να επανέλθει ψυχολογικά…»

«…είναι η ικανότητα ενός ατόμου να ανακάμπτει και να προσαρμόζεται θετικά σε δύσκολες καταστάσεις ή προκλήσεις…»

Σχετικά με το αν η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας στο σχολείο, από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ξεκάθαρα τη σύνδεση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής βίας. Χαρακτηριστικές είναι οι σκέψεις τους:

«…η ψυχική ανθεκτικότητα μας επιτρέπει να εφαρμόζουμε μακροπρόθεσμες στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων…»

«…αν δεν είμαι ψυχικά καλά, δεν έχω ψυχική ανθεκτικότητα, δε θα μπορέσω να διαχειριστώ τα δικά μου συναισθήματα...και θα μεταφέρω το πρόβλημά μου στα παιδιά…»

«…η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών τους βοηθά να παραμένουν ψύχραιμοι και αποτελεσματικοί σε καταστάσεις κρίσης…»

Όσον αφορά για τους τρόπους ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να προλάβουν περιστατικά βίας στο σχολείο, η συνεχής κατάρτιση, η ενίσχυση ενσυναίσθησης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και η συνεργασία με συναδέλφους και ειδικούς, αποτελούν βασικούς άξονες ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η φροντίδα της ψυχικής τους υγείας ενισχύει την αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Κάποιες εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«…είναι σημαντική η επιμόρφωσή μας για την κατανόηση των φαινομένων βίας...να συμμετέχουμε σε σεμινάρια…ένας εκπαιδευτικός, που είναι καλά προετοιμασμένος, ενημερωμένος και ψυχικά δυνατός, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη της σχολικής βίας…»

«…είναι απαραίτητο να υπάρχουν ψυχολόγοι στο σχολείο... που βοηθούν και εμάς και τα παιδιά…»

«…η συνεργασία...και η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους θα βοηθήσουν…»

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πολλαπλές μορφές βίας εντός του σχολικού πλαισίου, αναφέροντας, κυρίως, μορφές

λεκτικής, σωματικής, συναισθηματικής βίας, καθώς και διαδικτυακού εκφοβισμού. Η παρατήρηση αυτών των μορφών επαναλαμβάνεται συχνά στη διάρκεια των διαλειμμάτων, σε χώρους μειωμένης επιτήρησης, αλλά και σε ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας, κυρίως από τις μεγαλύτερες ηλικίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη μελέτη των Pratiwi κ.ά. (2024), όπου αναφέρουν ότι η βία και η επιθετικότητα μπορούν να εκδηλωθούν με ποικίλες μορφές (σωματική, λεκτική, ψυχολογική, κοινωνική ή ακόμα και διαδικτυακή). Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, την απουσία ορίων από τους γονείς, την έλλειψη συναισθηματικής διαχείρισης, αλλά και εξωτερικούς παράγοντες όπως τα βίαια πρότυπα από τα Μ.Μ.Ε., τα ψηφιακά παιχνίδια, την έλλειψη κοινωνικοποίησης μέσω του αυθόρμητου παιχνιδιού, την πολιτισμική διαφορετικότητα, τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και την ανεπαρκή επιτήρηση στο σχολικό πλαίσιο. Οι παραπάνω αναφορές ταυτίζονται με τη μελέτη των Anderson και Bushman (2002), όπου η επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης βιολογικών, ψυχολογικών, οικογενειακών, σχολικών, πολιτισμικών και κοινωνικών παραγόντων.

Σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης των περιστατικών βίας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την άμεση παρέμβαση με υποστηρικτικό τρόπο, τη θέσπιση σαφών κανόνων στην τάξη, τη συνεργασία με τους γονείς, τη διερεύνηση του προβλήματος, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης. Τα παραπάνω συγκλίνουν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Olweus (1993) που αναδεικνύουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή και πρότυπο συμπεριφοράς, που δρα με ενσυναίσθηση, σταθερότητα, αλλά και σεβασμό στις ανάγκες του μαθητή Επιπλέον, οι Henderson και Milstein (2008) επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας με γονείς και ψυχολόγους, της εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες και της πρόληψης μέσω της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό η σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς για την πρόληψη και διαχείριση περιστατικών βίας. Αρκετές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιχειρούν να συνεργαστούν με τους γονείς μέσα από προσωπικές συναντήσεις, διάλογο, προτάσεις κοινής στρατηγικής διαχείρισης ή απευθυνόμενες σε ειδικούς επαγγελματίες, εφόσον χρειάζεται. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η αποδοχή της ύπαρξης προβλήματος από την πλευρά των γονέων δεν είναι πάντοτε δεδομένη, γεγονός που δυσχεραίνει τη συνεργασία. Η αναφορά αυτή ευθυγραμμίζεται πλήρως με τη μελέτη της Μπουδαλέ (2025), όπου τονίζεται ότι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί βασικό άξονα πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων επιθετικότητας. Επίσης, η μελέτη των Pratiwi κ.ά. (2024) συμφωνεί πως η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, καθώς και η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών αποτελούν καθοριστικής σημασίας παράγοντες για την πρόληψη της βίας.

Επιπλέον, σημαντικό εύρημα της μελέτης αποτελεί η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίζουν συλλογικά τα φαινόμενα βίας. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη θετική συμβολή της αλληλοϋποστήριξης, της ανταλλαγής εμπειριών, και της ύπαρξης κοινής γραμμής αντιμετώπισης. Τα παραπάνω ευρήματα ταυτίζονται με παρόμοια έρευνα (Hammar Chiriac, Forsberg & Thornberg, 2024) όπου επισημαίνεται ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών συμβάλλει στην κοινή στρατηγική διαχείρισης, την ψυχική ενδυνάμωση και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε, επίσης, πως το σχολείο προσπαθεί ενεργά να διασφαλίσει ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας και σεβασμού, μέσα από κανόνες, βιωματικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, ο βαθμός εφαρμογής και η συνοχή των πρακτικών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των σχολικών πλαισίων. Οι Pratiwi κ.ά. (2024), αντίστοιχα, αναφέρουν ότι σε ένα σχολείο που επιδιώκει να είναι συμπεριληπτικό και δημοκρατικό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από αυτόν του

διαχειριστή σε αυτόν του συντονιστή σχέσεων, του υποστηρικτή της προσωπικής ανάπτυξης και του καθοδηγητή σε πρακτικές πρόληψης και συνύπαρξης. Επίσης, σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2008), όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει το σχολείο ως πλαίσιο στο οποίο κατοχυρώνεται ο ρόλος του, ενισχύεται η δυνατότητα παρέμβασής του και αναγνωρίζεται η αξία του από την εκπαιδευτική κοινότητα, τότε μπορεί να υποστηρίξει αντίστοιχα και τους μαθητές του και να αναχαιτίσει αποτελεσματικά την εμφάνιση βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς.

Όσον αφορά τα επίπεδα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με την εμπειρία, την επιμόρφωση και την υποστήριξη που έχουν. Ορισμένες νιώθουν αρκετά προετοιμασμένες, αξιοποιώντας διάφορες τεχνικές. Η ψυχική ανθεκτικότητα αναγνωρίζεται ως κρίσιμο εργαλείο που συνδέεται με την ικανότητα διαχείρισης του άγχους, τη σταθερότητα, την ηρεμία και την ικανότητα λήψης αποφάσεων χωρίς συναισθηματική φόρτιση. Τα παραπάνω ευρήματα, αντίστοιχα, συμφωνούν με τις θέσεις του Rutter (2012) όπου ο ψυχικά ανθεκτικός και ενδυναμωμένος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να ανακάμπτει, να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και να διατηρεί τη συναισθηματική του σταθερότητα, ακόμη και μέσα σε πιεστικές συνθήκες. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν, επίσης, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν με ηρεμία κατά τη διάρκεια δύσκολων περιστατικών. Ένας ανθεκτικός εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές και συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού και ηθικού κλίματος. Η εσωτερική ενδυνάμωση και η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανότητα να λειτουργούν με ενσυνείδηση, σταθερότητα και στόχευση, αποφεύγοντας συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις. Αυτή η τοποθέτηση συνδέεται άμεσα με την έρευνα των Day και Gu (2014), στην οποία τονίζεται ότι η αυτογνωσία και ο αναστοχασμός αποτελούν προσωπικούς αλλά θεμελιώδεις παράγοντες ενδυνάμωσης.

Τέλος, η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων και επιμορφώσεων αποτελεί τον πυρήνα της ενδυνάμωσης. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται καλύτερα σχέσεις και κρίσεις. Παράλληλα, τονίζεται ότι η ενδυνάμωση δεν είναι ατομικό εγχείρημα, αλλά αναδεικνύεται η ανάγκη για ένα πλαίσιο συνεργασίας και συμβουλευτικής, τόσο με συναδέλφους όσο και με εξειδικευμένο προσωπικό. Αυτές οι απόψεις συμφωνούν άμεσα με τη Ρασιδάκη (2021), όπου αναφέρει πως η επαγγελματική επιμόρφωση και η συνεχής υποστήριξη αποτελούν, επίσης, κεντρικούς άξονες της ενδυνάμωσης. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Pratiwi κ.ά. (2024), σημαντικός παράγοντας ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού είναι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού σχολικού κλίματος. Όταν η σχολική κοινότητα στηρίζεται σε δημοκρατικές αξίες και σαφή όρια, τότε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν έμπρακτη υποστήριξη από τη σχολική διοίκηση και την ομάδα τους.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η σχολική βία αποτελεί ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, όπως λεκτική, σωματική, συναισθηματική βία και διαδικτυακός εκφοβισμός. Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να προκύψει από την αλληλεπίδραση οικογενειακών, σχολικών και κοινωνικών παραμέτρων. Η έλλειψη ορίων, οι δυσκολίες συναισθηματικής ρύθμισης, η επίδραση των ψηφιακών μέσων και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες διαμορφώνουν ένα επιβαρυντικό πλαίσιο για τη σχολική καθημερινότητα. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως βασικού φορέα πρόληψης και διαχείρισης της σχολικής βίας. Οι πρακτικές που αναφέρονται, όπως η υποστηρικτική παρέμβαση, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η σαφής οριοθέτηση κανόνων και η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης, συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Σύγχρονες προσεγγίσεις τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί όχι μόνο ως

διαχειριστής περιστατικών, αλλά και ως συντονιστής σχέσεων και πρότυπο συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται ως καθοριστικός άξονας πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας. Παρότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία και την κοινή στρατηγική με τους γονείς, η περιορισμένη αποδοχή του προβλήματος από ορισμένες οικογένειες δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας συλλογικής διαχείρισης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η αλληλοϋποστήριξη και η ύπαρξη κοινού παιδαγωγικού πλαισίου ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα και το σχολικό κλίμα. Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα και η συνεχής επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ως βασικοί παράγοντες για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Η επιμόρφωση, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών ενισχύουν την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς, δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, 27-51. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Broom, C. (2015). Empowering students: Pedagogy that benefits educators and learners. Journal of Pedagogic Development, 14(2), 10-17. http://dx.doi.org/10.1177/2047173415597142

Day, C., & Gu, Q. (2014). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. Lawrence Erlbaum Associates.

Hammar Chiriac, E., Forsberg, C. & Thornberg, R. (2024). Teacher teams: A safe place to work on creating and maintaining a positive school climate. Social Psychology of Education, 27, 1775-1795. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09880-1

Harkins, D. A., Crews, C. D., & Pate, J. L. (2008). Emerging empowerment: Conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior. Early Childhood Education Journal, 36(4), 245-251. https://doi.org/10.1007/s10643-008-0274-5

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology. Thousand Oaks, California: Sage.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook. Basic Books.

Pratiwi, H., Islamy, M. I., & Riwanda, A. (2024). Fostering safe schools: Empowering educators and parents in the fight against violence in early childhood education setting. Participatory Educational Research, 11(4), 140-159. https://doi.org/10.17275/per.24.53.11.4

Rajan, S., Namdar, R., & Ruggles, K. V. (2015). Aggressive and violent behaviors in the school environment among a nationally representative sample of adolescent youth. The Journal of School Health, 85(7), 446-457. https://doi.org/10.1111/josh.12272

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. American Journal of Community Psychology, 15(2), 121-148.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. Development and Psychopathology, 24(2), 335-344. https://doi.org/10.1017/S0954579412000028

Smith, P. K. (2016). Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies. Thousand Oaks, California: Sage.

UNESCO (2017). School violence and bullying: global status report. Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970

UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

UNESCO (2022a). The key role of teachers in ending school violence and bullying. Technical brief. Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563

UNESCO (2022b). Q & A: The role of teachers in preventing and addressing school violence. Ανακτήθηκε από https://www.unesco.org/en/articles/qa-role-teachers-preventing-and-addressing-school-violence

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 202-231). New York, NY: Cambridge University Press.

Henderson, N., & Milstein, M. (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ματσόπουλος, Α. (Επιμ.). (2011). Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπουδαλέ, Δ. (2025). Η επικοινωνία στη σχολική τάξη και η συμβολή της στα κίνητρα των μαθητών – Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/15022?mode=full

Ρασιδάκη, Χ. (2021). Μέθοδος 3Step: Αποτελεσματική επικοινωνία στο σπίτι και στο σχολείο. Αθήνα: Πατάκης.

Robson, C., McCartan. K. (2023). Η έρευνα του κόσμου. Ένα εγχειρίδιο μεθόδων κοινωνικής έρευνας σε εφαρμοσμένα πλαίσια. Αθήνα: Gutenberg.

Δράσεις Πρόληψης και Διαχείρισης Περιστατικών Ε.ΒΙ.Ε. στο Δημοτικό Σχολείο. Η εμπειρία χρήσης της πλατφόρμας stop bullying του 7ου Δημοτικού Σχολείου Γέρακα

Δέσποινα Δέδε
Δασκάλα, Διευθύντρια ΔΣ
Λυδία Τριανταφυλλίδου
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής & Εκπ/σης, Υπεύθυνη Τμήματος Ένταξης

Περίληψη

Η πρόληψη και διαχείριση φαινομένων Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) αποτελεί βασική προτεραιότητα της σχολικής κοινότητας, καθώς την επηρεάζει άμεσα σε πολλά επίπεδα. Στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Γέρακα επιχειρήσαμε, τα τελευταία χρόνια, να ενισχύσουμε τις δράσεις πρόληψης, συμμετέχοντας παράλληλα στη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας stop bullying του Υπουργείου Παιδείας.

Η εμπειρία μας κατέδειξε ότι, παρά τις καλές προθέσεις, η πλατφόρμα παρουσίασε ποικίλες αδυναμίες. Η σημαντικότερη όλων ήταν πως η χρήση της δεν ενίσχυσε τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου, μαθητών και γονέων, αλλά οδήγησε σε απομάκρυνση του προβλήματος από το φυσικό του πλαίσιο, την σχολική κοινότητα.

Η ουσιαστική αντιμετώπιση των φαινομένων Ε.ΒΙ.Ε. μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, μέσα από αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στον πολιτισμό, και μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων από τις πρώτες τάξεις. Σημαντικό ρόλο έχει επίσης η εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση.

Η πρόληψη της βίας δεν επιτυγχάνεται με καταγραφές, αλλά με σχέσεις. Ένα σχολείο που επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζονται και επενδύει στην τέχνη, στη συνεργασία και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, χτίζει καθημερινά τις βάσεις για ένα περιβάλλον ειρήνης, σεβασμού και συνύπαρξης.

Λέξεις Κλειδιά: Ενδοσχολική Βία & Εκφοβισμός, πρόληψη, σχολική κοινότητα, πολιτισμός, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, σχολική διαμεσολάβηση, συνεργασία σχολείου–οικογένειας

Εισαγωγή

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελούν φαινόμενα που επηρεάζουν άμεσα την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και το παιδαγωγικό κλίμα των σχολείων (Αρτινοπούλου, 2010). Οι συνέπειες είναι πολυδιάστατες: τα θύματα αντιμετωπίζουν συναισθηματική ανασφάλεια, άγχος, προσκόλληση σε ενηλίκους, κοινωνική απόσυρση και ενδεχομένως ψυχοσωματικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η σχολική τους απόδοση, να εκδηλώνουν σχολική άρνηση και πιθανόν να καταλήγουν σε ελλιπή φοίτηση (Ρασιδάκη, 2015). Παράλληλα, οι θύτες συχνά αναπτύσσουν δυσκολίες στη διαχείριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, με σαφή προτίμηση στη χρήση διαφόρων μορφών βίας, παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στη σύναψη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ παράλληλα διακατέχονται από ένα αίσθημα ανασφάλειας (Olweus, 2009). Επηρεάζεται ολόκληρη η

σχολική κοινότητα, καθώς βιώνει ένα κλίμα φόβου και ανασφάλειας, γεγονός που επιδρά αρνητικά και με ποικίλους τρόπους στη διαδικασία της μάθησης (Αρτινοπούλου, 2010).

Η πρόληψη και η αποτελεσματική διαχείριση των περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.) αποτελεί βασική προτεραιότητα των σχολικών μονάδων, προκειμένου να διασφαλιστεί ένα κλίμα ασφάλειας και αρμονικής συνύπαρξης, μέσα στο οποίο θα μπορούν οι μαθητές να αναπτυχθούν και ταυτόχρονα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Cohen et al, 2009˙ Κουρμούση, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων, όπως η πλατφόρμα Stop Bullying του Υπουργείου Παιδείας (Ν. 5029/2023˙ Υπ.Απ., 2024), έχει προταθεί ως μέσο καταγραφής και διαχείρισης περιστατικών. Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε την εμπειρία του 7ου Δημοτικού Σχολείου Γέρακα, εξετάζοντας τα οφέλη και τους περιορισμούς της χρήσης της εν λόγω πλατφόρμας, ενώ παράλληλα προτείνονται στρατηγικές πρόληψης που εδράζονται στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, στην καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και στην προαγωγή του πολιτισμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού

Η ενδοσχολική βία συνιστά ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που αφορά κάθε μορφή σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής, κοινωνικής ή διαδικτυακής επιθετικότητας, η οποία εκδηλώνεται εντός ή σε άμεση συνάφεια με το σχολικό περιβάλλον, όπως αναφέρεται στο άρθρο 4 του Ν. 5029/2023. Ορίζεται ως μια ειδική μορφή επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ συνομηλίκων, η οποία διαφοροποιείται από τις μεμονωμένες συγκρούσεις λόγω τριών βασικών χαρακτηριστικών (Olweus, 1993˙ Smith et al.,2008).

Πρώτον, ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από επαναληπτικότητα, καθώς οι επιθετικές πράξεις λαμβάνουν χώρα συστηματικά, κατ’ επανάληψη και σε βάθος χρόνου, δημιουργώντας ένα σταθερό μοτίβο θυματοποίησης. Δεύτερον, διακρίνεται από ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος, η οποία μπορεί να είναι σωματική, ψυχολογική, κοινωνική ή και αριθμητική, καθιστώντας το θύμα ανίκανο να υπερασπιστεί αποτελεσματικά τον εαυτό του. Τρίτον, οι συμπεριφορές αυτές είναι σκόπιμες και αποσκοπούν στην πρόκληση βλάβης, είτε σωματικής είτε ψυχοσυναισθηματικής, στοιχείο που διαφοροποιεί τον εκφοβισμό από την τυχαία ή αμοιβαία επιθετικότητα (Olweus, 2013).

Διεθνείς οργανισμοί, όπως η Unesco (2014˙ 2017˙ 2019) και ο World Health Organization (2020) κατηγοριοποιούν τη βία στο σχολείο σε τρεις κύριες μορφές:

- Σωματική Βία: Κάθε μορφή σωματικής επίθεσης με πρόθεση την πρόκληση βλάβης (χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα).
- Ψυχολογική/Συναισθηματική Βία: Περιλαμβάνει τη λεκτική κατάχρηση, την κοινωνική απομόνωση (exclusion), τη διάδοση φημών, τις προσβολές και τον ταπεινωτικό σχολιασμό.
- Σεξουαλική Βία: Περιλαμβάνει τη σεξουαλική παρενόχληση, τα ανεπιθύμητα αγγίγματα και τον σεξουαλικό εξαναγκασμό.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η εμπλοκή μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύματα είτε ως θύτες, συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, σχολικής αποτυχίας και, σε σοβαρές περιπτώσεις, με αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (Olweus, 2013˙ Hymel & Swearer, 2015). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη συστηματικής πρόληψης και έγκαιρης

παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον, για την προάσπιση της ευημερίας και της εξέλιξης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

2.2 Επιπτώσεις της E.BI.E. στο σχολικό περιβάλλον

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα, υπονομεύοντας το αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής που είναι απαραίτητα στοιχεία για τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας (Ρασιδάκη, 2015). Παράλληλα, δυσχεραίνουν οποιασδήποτε μορφής συνεργασία και αλληλεπίδραση, κυρίως μεταξύ συνομηλίκων, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Σχολικές μονάδες στις οποίες παρατηρούνται αυξημένα περιστατικά εκφοβισμού εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής συνοχής, αυξημένες συγκρούσεις και μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή. Οι μαθητές που βιώνουν ή παρατηρούν περιστατικά εκφοβισμού τείνουν να αναπτύσσουν φόβο, άγχος και αποστασιοποίηση από το σχολικό περιβάλλον, γεγονός που επηρεάζει συνολικά τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Astor et al., 2010˙ Cohen et al., 2009).

Σε ατομικό επίπεδο, οι επιπτώσεις της E.BI.E. είναι ιδιαίτερα σοβαρές για τα θύματα, καθώς συνδέονται με αυξημένα επίπεδα άγχους, καταθλιπτικών συμπτωμάτων, χαμηλής αυτοεκτίμησης και ψυχοσωματικών προβλημάτων, αλλά και με σχολική αποτυχία ή σχολική διαρροή (Ρασιδάκη, 2015). Παράλληλα, οι μαθητές που ασκούν εκφοβισμό εμφανίζουν συχνά αντικοινωνικές συμπεριφορές, μειωμένη ενσυναίσθηση και αυξημένη πιθανότητα εμπλοκής σε παραβατικές ή βίαιες συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή (Hymel & Swearer, 2015˙ Olweus, 2013). Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός πως ακόμη και τα θύματα είναι δυνατό να υιοθετήσουν κάποια στιγμή το ρόλο του θύτη, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο βίας και επιθετικότητας (Olweus, 2009). Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί παράγοντα κινδύνου τόσο για τα θύματα όσο και για τους θύτες, με αντίκτυπο στη μετέπειτα ζωή τους.

Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, η παρουσία της ενδοσχολικής βίας επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς, με άμεσους και έμμεσους τρόπους (Αρτινοπούλου, 2010). Επηρεάζεται η καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της, καθώς μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου και του ανθρώπινου δυναμικού αναλώνεται στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών, αντί να εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία που προσφέρεται. Οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, άγχος και αίσθημα αναποτελεσματικότητας τόσο αναφορικά με το διδακτικό τους ρόλο όσο και με τη διαχείριση των περιστατικών αυτών καθ' αυτών. Επιπλέον, η ανοχή ή η ανεπαρκής αντιμετώπιση της E.BI.E. ενισχύει μια κουλτούρα σιωπής και παθητικότητας, δυσχεραίνοντας την πρόληψη, αλλά και την έγκαιρη παρέμβαση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε επίπεδο βιβλιογραφίας, υπογραμμίζεται η σημασία των ολιστικών παρεμβάσεων, που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Thapa et al., 2013).

2.3 Στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία (ενδ. Thapa et al., 2013˙ Ρασιδάκη, 2015) συγκλίνει στο ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο προϋποθέτει την εφαρμογή ολιστικών και μακροπρόθεσμων προγραμμάτων πρόληψης, τα οποία εντάσσονται στη συνολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL), η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία, η συναισθηματική ρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Έρευνες έχουν δείξει ότι προγράμματα SEL συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση επιθετικών συμπεριφορών και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Durlak et al., 2011). Στο ελληνικό

πλαίσιο, η Κουρμούση (2013˙ 2014) επισημαίνει ότι η συστηματική καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο λειτουργεί προληπτικά απέναντι στον εκφοβισμό, καθώς ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα των μαθητών.

Καθοριστικής σημασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Ε.ΒΙ.Ε. είναι επίσης η συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Olweus, 2009˙ Ρασιδάκη, 2015), καθώς η συνεπής επικοινωνία και η κοινή στάση απέναντι σε περιστατικά επιθετικότητας ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Παράλληλα, ιδιαίτερα αποτελεσματικές αναδεικνύονται οι πρακτικές σχολικής διαμεσολάβησης (Αρτινοπούλου, 2010˙ Ρασιδάκη, 2015), οι οποίες διδάσκουν στους μαθητές ειρηνικούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων και ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή τους στη διαχείριση προβλημάτων.

Ο Olweus (2013) αναφέρει ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι συστημικό πρόβλημα που αφορά τη δομή της ομάδας και όχι απλώς ένα έλλειμμα δεξιοτήτων μεμονωμένων μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου στους μαθητές του δημοτικού. Η συστηματική διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να κατανοούν τη θέση του άλλου και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις χωρίς τη χρήση βίας. Σύμφωνα με τους Hymel και Swearer (2015), σχολικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παρουσιάζουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα τόσο στη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού όσο και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν τη δημιουργικότητα, την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων με εναλλακτικούς τρόπους και μέσα, την κοινωνική αλληλεπίδραση και ενισχύουν το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα (Winner et al., 2013). Η θεατρική αγωγή, η μουσική, τα εικαστικά και ο χορός λειτουργούν ως ασφαλή πλαίσια έκφρασης, ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμηση, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Θεωρούμε ιδιαίτερης σημασίας την τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό, αλλά και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), σε δύο βασικούς άξονες. Πρώτον, στην επέκταση εκ νέου του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού (Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη) και, δεύτερον, στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων (μουσική, εικαστικά, χορός), όπως επίσης και της φυσικής αγωγής (χορός, μουσικοκινητική αγωγή, ομαδικές δραστηριότητες με ευδιάκριτους ρόλους και κανόνες). Τα συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην πρόληψη της ενδοσχολικής βίας και στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού πολιτισμού.

3. Η εμπειρία του 7ου Δημοτικού Σχολείου Γέρακα

3.1 Πλαίσιο εφαρμογής

Τα τελευταία χρόνια το σχολείο μας διατηρεί μια συνολική, σταθερή και ξεκάθαρη στάση απέναντι στους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφορών και κατά του εκφοβισμού και της βίας γενικότερα, μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο πρόληψης και περιορισμού των περιστατικών Ε.Β.Ι.Ε. (Ρασιδάκη, 2015). Για το λόγο αυτό, έχει υιοθετήσει ποικίλες δράσεις πρόληψης και παρέμβασης για την Ε.ΒΙ.Ε., ενσωματώνοντας και τη χρήση της πλατφόρμας Stop Bullying (Υπ.Απ. 2024). Η πλατφόρμα σχεδιάστηκε για την καταγραφή περιστατικών, την ειδοποίηση των υπευθύνων και την παροχή κατευθυντήριων οδηγιών για την αντιμετώπιση των φαινομένων, με πρωταρχικό σκοπό την πρόληψη, τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση περιστατικών Ε.Β.Ι.Ε. (Ν. 5029/2023).

3.2 Διαδικασία χρήσης της πλατφόρμας

Η πρόσβαση στην πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr πραγματοποιείται μέσω της επίσημης ιστοσελίδας της. Οι γονείς και οι κηδεμόνες συνδέονται χρησιμοποιώντας τους προσωπικούς τους κωδικούς Taxisnet, ενώ οι μαθητές εισέρχονται με τους λογαριασμούς τους στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Ως προς τους μαθητές επισημαίνεται ότι δικαίωμα υποβολής αναφοράς έχουν μόνο οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μετά τη σύνδεση, ο χρήστης επιλέγει τη λειτουργία «Αναφορά περιστατικού», μέσω της οποίας καλείται να συμπληρώσει τα απαραίτητα στοιχεία. Συγκεκριμένα, απαιτείται η επιλογή της σχολικής μονάδας στην οποία συνέβη το περιστατικό, η αναλυτική περιγραφή των γεγονότων με αναφορά στον χρόνο και τον χώρο εκδήλωσής τους (εντός σχολείου, κατά τη μετακίνηση ή σε ψηφιακό περιβάλλον), καθώς και η καταγραφή των εμπλεκόμενων μερών, όπως το θύμα, ο θύτης και οι τυχόν μάρτυρες. Το σύνολο της διαδικασίας πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω της πλατφόρμας του ΥΠΑΙΘΑ για την αναφορά περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι η πλατφόρμα παρέχει επιπλέον ενημερωτικό υλικό με οδηγίες και πόρους για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και τηλεφωνική υποστήριξη μέσω πρόσβασης σε γραμμές βοήθειας για άμεση ψυχολογική καθοδήγηση.

4. Διαχείριση από το Σχολείο

Μετά την υποβολή της αναφοράς μέσω της πλατφόρμας stop-bullying.gov.gr, αυτή κοινοποιείται αυτοματοποιημένα στον/στη Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας, στον/στην υπεύθυνο/-η σχολικού εκφοβισμού, καθώς και στην αρμόδια τετραμελή ομάδα δράσης της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Οι εμπλεκόμενοι θεσμικοί φορείς οφείλουν να προχωρήσουν άμεσα στη διερεύνηση του περιστατικού, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα πρωτόκολλα και τις ισχύουσες διαδικασίες διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, η πλατφόρμα διασφαλίζει τη δυνατότητα του καταγγέλλοντος να παρακολουθεί την πορεία εξέλιξης της αναφοράς του, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη στη διαδικασία.

Στη σχολική μας μονάδα, η αναφορά ελήφθη αμέσως μετά τη λήξη των διακοπών των Χριστουγέννων. Η Διεύθυνση του σχολείου προχώρησε άμεσα στην ενημέρωση της Συμβούλου Εκπαίδευσης, καθώς και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν άμεσα ή έμμεσα στο περιστατικό. Ταυτόχρονα, ζητήθηκε δια ζώσης συνάντηση με την οικογένεια που υπέβαλε την καταγγελία, με στόχο τη σαφέστερη αποτύπωση των καταγγελλόμενων γεγονότων και τη διασφάλιση της πληρότητας της διερεύνησης.

Κατά τη συγκεκριμένη φάση, καταγράφηκαν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις από την πλευρά των γονέων του φερόμενου θύματος, οι οποίοι προσήλθαν στο σχολείο σε κατάσταση έντασης και άσκησαν λεκτικές πιέσεις και απειλές. Η καταγγελία αφορούσε περιστατικά συναισθηματικής πίεσης σε βάρος του παιδιού τους. Το γεγονός αυτό ανέδειξε τη σύνθετη και απαιτητική φύση της διαχείρισης τέτοιων περιστατικών, ιδίως όταν εμπλέκονται ισχυρά συναισθήματα και προσδοκίες από την πλευρά των οικογενειών.

Η Διεύθυνση του σχολείου συγκάλεσε Σύλλογο Διδασκόντων, στο πλαίσιο του οποίου συζητήθηκε διεξοδικά η αναφορά που είχε κατατεθεί στην πλατφόρμα και έγινε αναδρομή στο παρελθόν, σχετικά με τις σχέσεις των εμπλεκόμενων μαθητών και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθ’ όλη τη διάρκεια του σχολικού τους βίου. Παράλληλα, ενημερώθηκε και εντάχθηκε ενεργά στη διαδικασία η ψυχολόγος της σχολικής μονάδας. Ακολούθησε η συστηματική διερεύνηση του περιστατικού, με βάση τα προβλεπόμενα βήματα που ορίζονται από την πλατφόρμα και το θεσμικό πλαίσιο. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν παρουσία της διευθύντριας και της υπεύθυνης σχολικού εκφοβισμού.

Η διερεύνηση περιλάμβανε αρχικά ξεχωριστές συναντήσεις με το φερόμενο θύμα, τον φερόμενο θύτη και τους θεατές, καθώς και επικοινωνία με τους γονείς όλων των εμπλεκόμενων μαθητών. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ασκήθηκε αυξημένη πίεση από τους γονείς του φερόμενου θύματος, τόσο προς τη Διεύθυνση όσο και προς μαθητές του σχολείου, μέσω διαδοχικών αιτημάτων και παρεμβάσεων. Η Διεύθυνση του σχολείου διατήρησε συνεχή επικοινωνία με τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας θεσμική κάλυψη και καθοδήγηση σε όλα τα στάδια.

Παράλληλα, το σχολείο προχώρησε σε συμβουλευτική υποστήριξη από τον νομικό σύμβουλο του σωματείου των εκπαιδευτικών, καθώς και από εξωτερικό νομικό, με στόχο τη διασφάλιση της νομιμότητας των ενεργειών του και την ορθή διαχείριση των επικοινωνιών με τις οικογένειες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική μονάδα, ήδη από το προηγούμενο σχολικό έτος, είχε αναπτύξει ένα συνεκτικό πλαίσιο δράσεων για την ενίσχυση της ομαδικότητας, του εθελοντισμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος. Αδελφοποίηση σχολείων (με γενικά και ειδικά σχολεία διαφορετικών περιοχών της Αττικής), συνεργασία και κοινές δράσεις με όμορες σχολικές μονάδες, σχολικός κήπος (Blair, 2009), δράσεις φροντίδας και αναβάθμισης της σχολικής αυλής, πρόγραμμα «υιοθεσίας» των μαθητών της Α΄ τάξης από την ΣΤ΄, πρόγραμμα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και πρόγραμμα μετάβασης στο Γυμνάσιο, επισκέψεις σε Μονάδα φροντίδας ηλικιωμένων της περιοχής και στο Κοινωνικό Παντοπωλείο, δράσεις προσφοράς με ποικίλες φιλανθρωπικές οργανώσεις κ.ά. Οι δράσεις αυτές όχι μόνο συνεχίστηκαν αλλά και ενισχύθηκαν μετά την υποβολή της αναφοράς. Οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις με θεματικές όπως: οι «*Πρώτες Βοήθειες, το τραύμα», «Η συνέλευση των παιδιών: τα πρώτα βήματα άσκησης στη δημοκρατία», «Αναγνώριση και Διαχείριση Περιστατικών Φερόμενης Κακοποίησης Παιδιού»*, σε συνεργασία με την Εταιρεία κατά της Κακοποίησης του Παιδιού ΕΛΙΖΑ. Επίσης, εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακολούθησαν την επιμόρφωση: «*Εκπαίδευση σχολικής διαμεσολάβησης μεταξύ συνομηλίκων»* από τον φορέα κατάρτισης διαμεσολαβητών ΑΚΚΕΔ-Προμηθέας και το πρόγραμμα *«Βήματα για τη Ζωή»,* ένα πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών, από την Ν. Κουρμούση (2014). Οι προσεγγίσεις αυτές αξιοποιούνται καθημερινά στη διαχείριση των προστριβών που ανακύπτουν μεταξύ των παιδιών, αλλά και στην εκπαίδευσή τους για την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης των διαφορών τους (Αρτινοπούλου, 2010). Παράλληλα, όλοι οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συστηματικά σε παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές, καθώς και σε πρακτικές διαχείρισης συμπεριφορών και καλλιέργειας θετικού κλίματος στην τάξη. Τέλος, το σχολείο μας συμμετέχει ενεργά στο ερευνητικό πρόγραμμα «Το σχολείο οργανισμός και κοινότητα μάθησης» του ΕΚΠΑ, με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας και αξιοποίησης των θετικών χαρακτηριστικών του καθενός προς όφελος του συνόλου.

Η σχολική μονάδα έχει διοργανώσει ανοικτές επιμορφωτικές δράσεις για γονείς, δυστυχώς με μικρή συμμετοχή, σε θέματα όπως *«Διαδικτυακός Εξαναγκασμός και Εκφοβισμός»*, σε συνεργασία με τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, καθώς και *«Οι αλλαγές στην εφηβεία»* σε συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Σε συνέχεια των παραπάνω, και με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, την ενίσχυση της ευημερίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών, υλοποιείται ένα ευρύ πλέγμα δράσεων και συνεργασιών εντός και εκτός σχολείου (με φορείς της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας).

Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ενδοσχολικές παρεμβάσεις από την υπεύθυνη σχολικού εκφοβισμού σε συνεργασία με την ψυχολόγο του σχολείου, οι οποίες εστιάζουν κυρίως στην αποσαφήνιση των όρων εκφοβισμός, διαφωνία, σύγκρουση, στους ορθούς τρόπους διαχείρισης μιας διένεξης, στην καλλιέργεια

της ενσυναίσθησης, στη διαχείριση της συναισθηματικής φόρτισης των μαθητών, κ.ά. Κύριος στόχος των παραπάνω είναι η ενδυνάμωση των μαθητών, η καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας και η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου όλοι έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν ελεύθερα, να εξελιχθούν και να μάθουν.

4.1 Παρατηρήσεις και περιορισμοί

Η εμπειρία της σχολικής μας μονάδας από τη χρήση της πλατφόρμας σχολικού εκφοβισμού υπήρξε ιδιαίτερα γόνιμη σε επίπεδο παιδαγωγικού και θεσμικού αναστοχασμού.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας διερεύνησης και την αποκατάσταση του ομαλού και δημιουργικού σχολικού κλίματος, πραγματοποιήθηκε συζήτηση ανατροφοδότησης στον Σύλλογο Διδασκόντων.

Μέσα από τη συλλογική αυτή επεξεργασία, αναδείχθηκαν ορισμένοι δομικοί περιορισμοί της πλατφόρμας. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργία της αποδείχθηκε έντονα γραφειοκρατική, με χρονοβόρες και δυσκίνητες διαδικασίες καταγραφής. Παράλληλα, απουσίαζαν ενσωματωμένα παιδαγωγικά εργαλεία άμεσης παρέμβασης ή και καθοδήγηση για εκπαιδευτικές πρακτικές, ενδυνάμωσης των μαθητών και αποκατάστασης του θετικού κλίματος μεταξύ των μελών του σχολείου. Επιπλέον, οι οδηγίες που παρέχονταν ήταν ασαφείς και υπήρχε έλλειψη διαφάνειας σχετικά με τα δικαιώματα πρόσβασης και την ορατότητα των στοιχείων προς το καθένα από τα μέλη που είχαν πρόσβαση στην πλατφόρμα.

Επιπροσθέτως, η έμφαση στην τυπική καταγραφή του περιστατικού, υπό το πρίσμα της στατιστικής και της ποσοτικής εκτίμησης των περιστατικών, δεν συνέβαλε ουσιαστικά στην διαχείριση ή την πρόληψη πιθανών περιστατικών Ε.Β.Ι.Ε. Η απουσία παράλληλης παιδαγωγικής πλαισίωσης δυσχέρανε την αποκατάσταση και την ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, γονέων και σχολείου, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις λειτούργησε αποσπασματικά, απομακρύνοντας το ζήτημα από το φυσικό του παιδαγωγικό πλαίσιο.

Στο πλαίσιο αυτό, η πλατφόρμα φαίνεται να λειτουργεί πρωτίστως ως εργαλείο θεσμικής διακυβέρνησης και λογοδοσίας, διασφαλίζοντας την ιχνηλασιμότητα, την τυποποίηση και τον διοικητικό έλεγχο της διαχείρισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, παρά ως μέσο ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας. Η απουσία άμεσης παιδαγωγικής παρέμβασης σε συνδυασμό με την έμφαση στη διοικητική διαχείριση είχε συγκεκριμένες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε ότι αναλώθηκε πολύτιμος διδακτικός, εξωδιδακτικός, αλλά και προσωπικός χρόνος, ενέργεια και ανθρώπινο δυναμικό στην ενασχόληση με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες. Περιορίστηκε εμφανώς η αίσθηση ασφάλειας των μαθητών και δημιουργήθηκαν έντονα αισθήματα άγχους και ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, γεγονότα που επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία, τις σχέσεις και το κλίμα του σχολείου στο σύνολό του. Οι γονείς είχαν περιορισμένη ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία επίλυσης, με αποτέλεσμα να απευθύνονται διαρκώς στο σχολείο προκειμένου να ενημερώνονται για κάθε στάδιο της διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Τέλος, διαπιστώθηκε η έλλειψη προτάσεων για την ουσιαστική πρόληψη περιστατικών Ε.Β.Ι.Ε και για την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τα ευρήματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη πλατφόρμα, στη σημερινή της μορφή, δεν συμβάλλει ουσιαστικά ούτε στην πρόληψη ούτε στην παιδαγωγική διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Αντιθέτως, λειτουργεί κυρίως ως μηχανισμός διοικητικής διερεύνησης, με χαρακτηριστικά εντατικής διερεύνησης και εστίασης στα εμπλεκόμενα πρόσωπα, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την παιδαγωγική φροντίδα στη θεσμική συμμόρφωση. Με βάση αυτή την οπτική, η απλή

βελτίωση ή πλαισίωση της πλατφόρμας δεν επαρκεί. Εκείνο που αναδεικνύεται ως αναγκαίο είναι ο συνολικός επαναπροσδιορισμός της φιλοσοφίας λειτουργίας του σχολείου: από ένα πλαίσιο ελέγχου, καταγραφής και απόδοσης ευθυνών, σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον σχέσεων, εμπιστοσύνης, πρόληψης και συλλογικής ευθύνης, όπου τα ζητήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται μέσα στη σχολική κοινότητα, αποτελώντας ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, και όχι μέσω εξωτερικών μηχανισμών καταγραφής.

5. Προτάσεις για ολοκληρωμένη αντιμετώπιση

Η εμπειρία από τη διαχείριση του συγκεκριμένου περιστατικού, αλλά και ο συνολικότερος αναστοχασμός γύρω από τη χρήση της πλατφόρμας σχολικού εκφοβισμού, αναδεικνύουν την ανάγκη για μια διαφορετική, ολιστική προσέγγιση στην πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας (Olweus, 2009˙ Αρτινοπούλου, 2010˙ Ρασιδάκη, 2015). Κεντρικός άξονας μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η ουσιαστική συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η οποία δεν περιορίζεται σε τυπικές ενημερώσεις ή σε διαχειριστικές παρεμβάσεις μετά την εκδήλωση ενός προβλήματος. Η συστηματική, αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς, η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα ενσυναίσθησης και διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους σε δράσεις της σχολικής ζωής, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κοινού παιδαγωγικού πλαισίου. Ένα τέτοιο πλαίσιο επιτρέπει την έγκαιρη αναγνώριση δυσκολιών, ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική πρόληψη και γενικότερα για την ανάπτυξη μιας διαφορετικής κοινωνικής κουλτούρας.

Παράλληλα, καθίσταται σαφές ότι η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού δεν μπορεί να βασίζεται σε αποσπασματικές παρεμβάσεις ή σε εξωτερικούς μηχανισμούς καταγραφής, αλλά απαιτεί αλλαγές στον ίδιο τον παιδαγωγικό πυρήνα του σχολείου. Η ενσωμάτωση προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL) στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των τάξεων, η εκπαίδευση των μαθητών στη σχολική διαμεσολάβηση και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων με ενίσχυση των καλλιτεχνικών μαθημάτων –όπως η θεατρική αγωγή, η μουσική και τα εικαστικά– συνθέτουν ένα συνεκτικό πλαίσιο πρόληψης. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, την ενεργητική ακρόαση και τη δημοκρατική επίλυση διαφορών, μετατοπίζοντας το βάρος από τη διαχείριση του περιστατικού στην καλλιέργεια ενός σχολικού πολιτισμού φροντίδας και συμμετοχής. Μέσα από αυτή τη σκοπιά, οι προτάσεις που κατατίθενται λειτουργούν όχι μόνο ως μέτρα παρέμβασης, αλλά και ως αφετηρία ενός ευρύτερου αναστοχασμού για τον ρόλο του σχολείου.

6. Συμπεράσματα

Η μελέτη περίπτωσης του 7ου Δημοτικού Σχολείου Γέρακα αναδεικνύει ότι η πρόληψη και η διαχείριση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού δεν μπορούν να περιορίζονται σε διαδικασίες καταγραφής και διοικητικής διαχείρισης μέσω ψηφιακών πλατφορμών. Η εμπειρία από τη χρήση της πλατφόρμας σχολικού εκφοβισμού κατέδειξε ότι, στη σημερινή της μορφή, λειτουργεί κυρίως ως εργαλείο θεσμικής λογοδοσίας και ελέγχου, χωρίς να ενσωματώνει επαρκείς παιδαγωγικές διαστάσεις πρόληψης και υποστήριξης της σχολικής κοινότητας. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζονται θεσμικά τα ζητήματα σχολικής συμπεριφοράς.

Η εμπειρία του σχολείου μας δείχνει ότι η ουσιαστική αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας επιτυγχάνεται πρωτίστως μέσα από την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου, μαθητών και οικογενειών, τη συστηματική ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, την εκπαίδευση στη

σχολική διαμεσολάβηση και τη δημοκρατική επίλυση συγκρούσεων, καθώς και την ένταξη πολιτιστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων στην καθημερινή σχολική πρακτική. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική μετατόπιση από τη λογική της διαχείρισης του περιστατικού στη λογική της πρόληψης και της φροντίδας αναδεικνύεται ως κεντρικό ζητούμενο. Ένα σχολείο που επενδύει συστηματικά στις σχέσεις, στη συνεργασία και στην ενσυναίσθηση διαμορφώνει ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης, ικανό να προλαμβάνει φαινόμενα βίας και να υποστηρίζει ολόπλευρα την ανάπτυξη των παιδιών.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας αναδεικνύεται όχι ως ζήτημα ελέγχου, αλλά ως βαθιά παιδαγωγική υπόθεση που αφορά τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο νοηματοδοτεί τη σχέση, τη φροντίδα και τη συλλογική ευθύνη.

Βιβλιογραφία:

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

Astor, R. A., Guerra, N. G., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? Educational Researcher, 39(1), 69–78.

Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. Journal of Environmental Education, 40(2), 15–38. https://doi.org/10.3200/JOEE.40.2.15-38

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180–213.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. American Psychologist, 70(4), 293–299. https://doi.org/10.1037/a0038928

Κουρμούση, Ν. (2013). Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Είναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το ελληνικό σχολείο; Αθήνα: Σοκόλη-Κουλεδάκη.

Κουρμούση, Ν. (2014). Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τις Α', Β΄ και Γ' τάξεις Δημοτικού, Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Σοκόλη.

Κουρμούση, Ν. (2018). Σχολικό κλίμα και πρόληψη της ενδοσχολικής βίας. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 5029/2023, "Ζούμε αρμονικά μαζί – Σπάμε τη σιωπή: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις", ΦΕΚ Α 55/2023

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. Annual Review of Clinical Psychology, 9, 751–780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Ρασιδάκη, Χ. (2015). Σχολικός εκφοβισμός, bullying: Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, Τρόποι αντιμετώπισης. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Πατάκης.

Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2008). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

ΥΠΑΙΘΑ – ΥΨΔ. (2024, 8 Απριλίου). Απόφαση για τη δημιουργία και λειτουργία της Ειδικής Ψηφιακής Πλατφόρμας για την αντιμετώπιση ενδοσχολικής βίας και φαινομένων εκφοβισμού. (ΥΑ 35692/ΓΔ4/2024). Επίσημη Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού. Ανακτήθηκε από: www.ebooks.edu.gr

UNESCO. (2014). Education for sustainable development. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Paris: UNESCO.

World Health Organization. (2020). School-based violence prevention: A practical handbook. Geneva: WHO.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

«Αντιμετωπίζοντας τον Εκφοβισμό στο Νηπιαγωγείο: Πρακτικές Στρατηγικές και Ανάπτυξη Ψυχικής Ανθεκτικότητας»

Άννα Ατσαλή
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 60
Λασιθίου & Β΄ Ενότητας Ρεθύμνου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην πολυπαραγοντική προσέγγιση της παραβατικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο, εξετάζοντας, παράλληλα, τη δυναμική των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Κεντρικό άξονα της έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός του δείκτη παραβατικότητας και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εποπτείας κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις σωματικής και λεκτικής σύγκρουσης, με ταυτόχρονη διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων που οδηγούν στη μη παρέμβαση. Επίσης, αναλύεται η διαχείριση περιστατικών βίας, υπό το πρίσμα της ετερότητας (εθνοτικές ομάδες, κοινωνικές μειονότητες), καθώς και η ετοιμότητα των νηπιαγωγών στην εφαρμογή μεθόδων θετικής ενίσχυσης και την προσαρμογή των πρακτικών τους στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Τέλος, καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την αποτελεσματική πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, αποσκοπώντας στην ανάδειξη στρατηγικών που προάγουν ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό κλίμα.

Λέξεις Κλειδιά: Προσχολική Αγωγή, Παραβατική Συμπεριφορά, Εκπαιδευτική Παρέμβαση, Σχολικός Εκφοβισμός (Bullying), Ετερότητα, Θετική Ενίσχυση.

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία δεν αποτελεί, απλώς, ένα στάδιο προετοιμασίας για την τυπική εκπαίδευση, αλλά μια καθοριστική αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία τίθενται οι βάσεις της κοινωνικοποίησης και της ηθικής ανάπτυξης του ατόμου. Στο μικρο-σύστημα του νηπιαγωγείου, το παιδί έρχεται για πρώτη φορά αντιμέτωπο με σύνθετες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου η εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών — αν και συχνά υποτιμάται— αποτελεί ένα κρίσιμο φαινόμενο που χρήζει επιστημονικής ανάλυσης.

Η παρούσα εισήγηση εκκινεί από την παραδοχή ότι η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις στην προσχολική ηλικία δεν είναι πάντα τυχαία περιστατικά, αλλά συχνά αντανακλούν βαθύτερους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες και ελλείμματα στις δεξιότητες αυτορρύθμισης. Στο επίκεντρο της προβληματικής μας βρίσκεται ο κομβικός ρόλος του/της νηπιαγωγού, που δεν μεταδίδει στείρα γνώση, αλλά ως ο κύριος διαμεσολαβητής και εγγυητής της σχολικής ειρήνης.

Μέσα από την παρούσα έρευνα, διερευνώνται τα αντανακλαστικά των εκπαιδευτικών σε κρίσιμες στιγμές, όπως ο ελεύθερος χρόνος του διαλείμματος, όπου οι δυναμικές της ομάδας εκδηλώνονται πιο έντονα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαχείριση της ετερότητας, καθώς η αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων και η προστασία παιδιών από ευάλωτες ομάδες αποτελούν πλέον επιτακτική ανάγκη για τη διασφάλιση της συμπερίληψης.

Στόχος ετούτης της έρευνας είναι η ανάδειξη της θετικής ενίσχυσης και της έγκαιρης παρέμβασης που μπορούν να μετατρέψουν την κρίση σε μαθησιακή ευκαιρία, εφοδιάζοντας τους μαθητές με τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Ενότητα 1η

1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

1.1 Σκοπός της έρευνας

Ως κεντρικό σκοπό της έρευνας μας τέθηκε ο εντοπισμός πρώιμων μορφών εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο και η εφαρμογή στρατηγικών ενίσχυσης, από πλευράς των εκπαιδευτικών της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

1.1.1 Στόχοι της έρευνας

- Η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο και ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην πρόληψη και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων.
- Προκειμένου να επιτευχθεί ο γενικός σκοπός, τίθενται οι εξής επιμέρους στόχοι:
- Η ανίχνευση του δείκτη παραβατικότητας στα νηπιαγωγεία
- Η αξιολόγηση του βαθμού επαγρύπνησης και της αποτελεσματικότητας της εποπτείας που παρέχουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά, κατά τον ελεύθερο χρόνο του διαλείμματος.
- Η καταγραφή του βαθμού άμεσης παρέμβασης των νηπιαγωγών σε περιπτώσεις σωματικής ή λεκτικής σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών.
- Ο εντοπισμός και η ερμηνεία των αιτιών στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να μην παρέμβουν.
- Η εξέταση των αντανακλαστικών των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα, με έμφαση στη διαχείριση περιστατικών βίας από ή προς παιδιά διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (π.χ. αλλοδαποί, τσιγγανόπαιδες).
- Η αποτύπωση των μεθόδων θετικής ενίσχυσης που χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση και παγίωση των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.
- Η διερεύνηση της ετοιμότητας των νηπιαγωγών να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους, όταν εντοπίζουν σωματική ή πνευματική κόπωση στους μαθητές.
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν στους μαθητές για την αποτελεσματική πρόληψη του bullying.

1.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Οι στόχοι αυτής της έρευνας συνίστανται στην αποκόμιση στοιχείων που θα δώσουν οι απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε τί επίπεδα βρίσκεται ο δείκτης παραβατικότητας;
- Σε τί βαθμό βρίσκεται ο δείκτης παραβατικότητας;

- Σε τί επίπεδα βρίσκεται η εποπτεία που παρέχουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά την ώρα του διαλείμματος
- Σε τί επίπεδα βρίσκεται ο βαθμός παρέμβασης των νηπιαγωγών, κατά τη συμπλοκή των παιδιών στο διάλειμμα.
- Σε περίπτωση μη παρέμβασης των νηπιαγωγών, ποιος είναι ο λόγος;
- Σε τί επίπεδα βρίσκεται η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, σε περιπτώσεις εντοπισμού ρατσιστικών υποθέσεων;
- Σε ποιο βαθμό παρεμβαίνουν οι νηπιαγωγοί στην περίπτωση εντοπισμού άσκησης βίας από την πλευρά των αλλοδαπών ή τσιγγανόπαιδων, προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου
- Αποδίδουν κάποια μορφή επαίνου οι νηπιαγωγοί στην περίπτωση εντοπισμού νομιμοποιημένων συμπεριφορών.
- Ποια η μορφή επιβράβευσης από τους/τις νηπιαγωγούς;
- Οι νηπιαγωγοί ασκούν διαφοροποιημένες στρατηγικές σε περίπτωση εντοπισμού κόπωσης των μαθητών/τριών;
- Τί θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να ενισχυθεί στους μαθητές/τριες, για να αποφευχθούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

1.1.3.1 Στατιστικές υποθέσεις

- Οι στατιστικές υποθέσεις, στις οποίες στηρίχθηκε η ανίχνευση των ερευνητικών υποθέσεων εξήχθησαν μέσα από την εξέταση του μέσου όρου και του “cut off” σημείου και είναι οι εξής:
- **H_0** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=3,25) και του “cut off” σημείου.
- **H_1**: Υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και του “cut off” σημείου.

1.2 Επιλογή της μεθόδου - Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας-

1.2.1 Μεθοδολογικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας τέθηκαν σε εφαρμογή:

- Μια κλείδα παρατήρησης που οικοδομήθηκε μέσω της Roc Analysis, σταθμίσθηκε κι επικυρώθηκε, προκειμένου να τη χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών
- Η κλείδα παρατήρησης αποτελείται από τρία τμήματα

Τμήμα 1: Σε αυτό το τμήμα παρατηρούμε τις συμπεριφορές των παιδιών στο χρονικό διάστημα των ελεύθερων δραστηριοτήτων (8.00-9.00 π.μ.).

Τμήμα 2: Στο συγκεκριμένο τμήμα παρατηρούμε τις συμπεριφορές των παιδιών, κατά τις προγραμματισμένες δραστηριότητες (9.00-10.30).

Τμήμα 3: Στο τρίτο τμήμα παρατηρούμε τις συμπεριφορές των παιδιών, κατά το διάλειμμα (χρονικό διάστημα 10.30-11.15).Το χρονικό διάστημα παρακολούθησης που ορίσθηκε, είναι συμβατό με τις

πρώτες περιόδους του ημερησίου προγράμματος του νηπιαγωγείου, όπως αυτό ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας

- Ένα ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς των παραβατικών παιδιών

1.2.2Στατιστικά κριτήρια

- Τα στατιστικά κριτήρια που αξιοποιήθηκαν για την επαλήθευση ή όχι των υποθέσεων και την ανάδειξη των αποτελεσμάτων, είναι τόσο το **One Sample t-test** με παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping (που διασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης, αξιοποιήθηκε και το X^2 μη παραμετρικό κριτήριο με παράλληλη προσομοίωση **Monte Carlo** (που αναγάγει το δείγμα μας σε 10.000 υποθετικά δείγματα και διασφαλίζει τα αποτελέσματά μας), καθώς και οι δείκτες συσχέτισης, όπως ο **Pearson** ή ο **Spearman's Rho**.

- Για τον εντοπισμό της τάσης που έχουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών προς τις θετικές ή αρνητικές, αξιοποιήθηκε το κριτήριο One Sample t-test, με παράλληλη προσομοίωση Bootstrapping σε 1000 υποθετικά δείγματα

1.3 Η επιλογή του δείγματος

Κατά την εν λόγω έρευνα εξετάσθηκε ο πληθυσμός των νηπίων και προνηπίων 30 τμημάτων και 13 νηπιαγωγείων του Νομού Ρεθύμνης.

Προσωπικά στοιχεία δείγματος:

Πληθυσμός:410 μαθητές (νήπια και προνήπια)

Φύλο: Αγόρια: 236 Κορίτσια:174

Ηλικία: Προνήπια: 110, Νήπια: 300

Εθνικότητα: ελληνική: 348, αλβανική: 32, ελληνοαλβανική: 5, βουλγαρική: 3, συριακή: 3, σερβική: 3, ελληνοαγγλική: 2, ελληνολιβυκή: 2, ολλανδική: 2.

Οι υπόλοιπες εθνικότητες (ελληνο-ινδική, ελληνο-τουρκική, ελληνο-ολλανδική, ελληνο-βελγική, ελληνο-ισπανική, ισπανική, αγγλική, μολδαβική, ρωσική, αιγυπτιακή) είχαν από 1 παιδί η κάθε μία.

Μορφή οικογένειας: πυρηνική 363, μονογονική: 24, εκτεταμένη: 12 χωλή: 5, μεικτή: 4

2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

2.1 Οικοδόμηση του δείκτη παραβατικότητας σύμφωνα με την εκτίμηση των νηπιαγωγών των παραβατικών παιδιών

- Διαμορφώνοντας ένα κλάσμα με αριθμητή την 4η Ερώτηση ("Q4"-«Πόσα από τα παιδιά της τάξης σας εκδηλώνουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά;») των ειδικών ερωτήσεων και παρονομαστή την 8η Ερώτηση ("NUMB. PU"-«Πόσους μαθητές έχει η τάξη σας») των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, οικοδομήσαμε το δείκτη παραβατικότητας σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

- Δείκτης παραβατικότητας: 18,16% με μέσο όρο (Mean =0,1816), (που αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική τιμή της κατανομής και ορίζεται ως το πηλίκο του συνόλου των τιμών μιας

κατανομής δια τον αριθμό των περιπτώσεων που συμμετέχουν σε αυτή την κατανομή). Αυτόν τον μέσο όρο τον συνοδεύει ένα πολύ χαμηλό τυπικό σφάλμα μέσου όρου

std error of mean: = 0,02566 με χαμηλή

Η διάμεσος (Δ**μ**)- η τιμή που βρίσκεται στη μεσαία θέση της σειράς των τιμών και χωρίζει τις τιμές σε δύο ίσα τμήματα, είναι η διάμεσος (Median=0,1603).

Δείκτης παραβατικότητας = $\frac{\Pi\alpha\rho\alpha\beta\alpha\tau\iota\kappa\acute{\alpha}\ \nu\acute{\eta}\pi\iota\alpha}{\Omega\lambda o\ \tau o\ \delta\epsilon\acute{\iota}\gamma\mu\alpha\ \tau\omega\nu\ \nu\eta\pi\acute{\iota}\omega\nu}$

$$\textbf{\textit{Δείκτης παραβατικότητας}} = \frac{33}{410}$$

Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από το μέσο όρο (Mean=0,08) τον οποίο συνοδεύουν και επικυρώνουν η τυπική απόκλιση του μέσου όρου (Std Error of Mean=0,013), η διάμεσος (Median=0,000), η δεσπόζουσα τιμή (Mode=0) και η τυπική απόκλιση (Std Deviation=0,272). Επίσης, επισημαίνουμε εδώ ότι η κατανομή είναι ασύμμετρη δεξιά, αφού έχουμε (Skewness=3.095>0,05), και η κύρτωση είναι (Kurtosis=7,619).

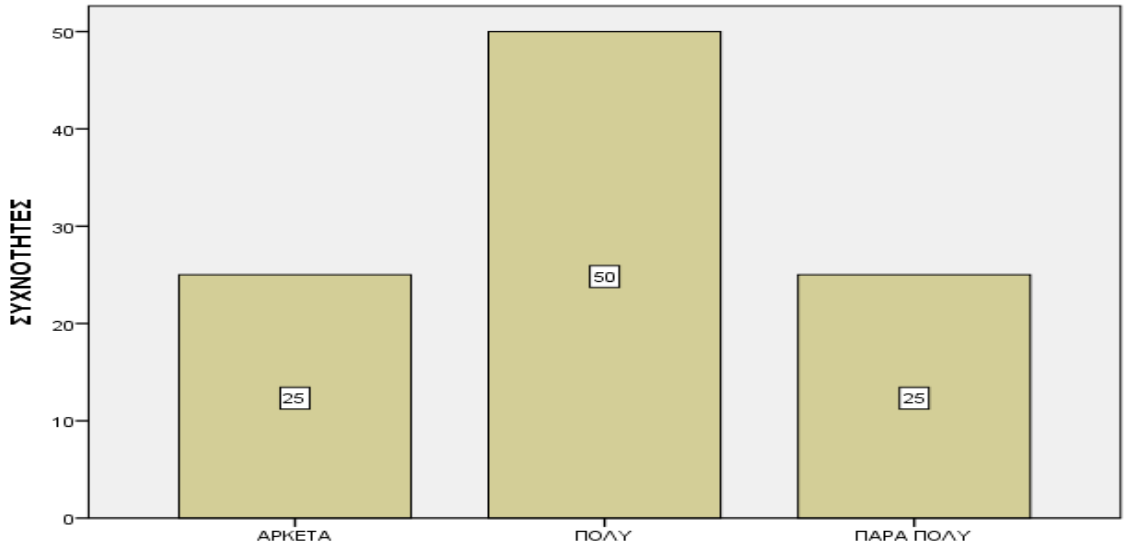
Πόρισμα

Ο δείκτης παραβατικότητας που προέκυψε από την κλείδα παρατήρησής μας δεν είναι αρκετά χαμηλός.

2.2 Ανίχνευση του βαθμού εποπτείας που παρέχουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά την ώρα του διαλείμματος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας [t=-1,810, df=11, sign (2-tailed)=0,99>0,05), Mean=3,25], έχει γίνει αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης- $\mathbf{H_0}$. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την παράλληλη προσομοίωση του δείγματος σε 1000 υποθετικά δείγματα μέσω του Bootstrapping, αφού έχει παρεμφερή τιμή στην sign=0,165 με τη τιμή της sign του t-test sign=0,187 και αρκετά χαμηλό Bias=0,003. Επομένως, η κεντρική τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα βρίσκεται από την κατηγορία απάντησης 3= «αρκετά» με μία τάση προς τη θετική κατηγορία απάντησης 4= «πολύ» (βλ. Ραβδόγραμμα 1)

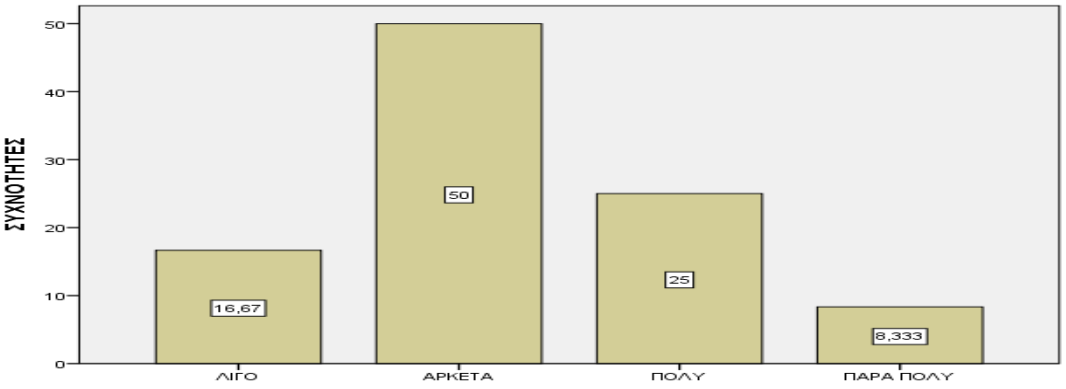
ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 1: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ



2.3 Ανίχνευση του βαθμού παρέμβασης των νηπιαγωγών, στην περίπτωση σύγκρουσης των παραβατικών παιδιών με άλλα παιδιά

Με βάση τα αποτελέσματα [t=-1,800, df=11, sign (2-tailed)=0,99>0,05), Mean=3,25] έγινε αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης -H_0. Συνεπώς, ο βαθμός που παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλοκή των παιδιών στο διάλειμμα, βρίσκεται μεταξύ του 3= «αρκετά» και του 4= «πολύ» με μια τάση να προσεγγίζει το (αφού Mean=3,25) 3= «αρκετά» (βλ. Ραβδόγραμμα 2)

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 2: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

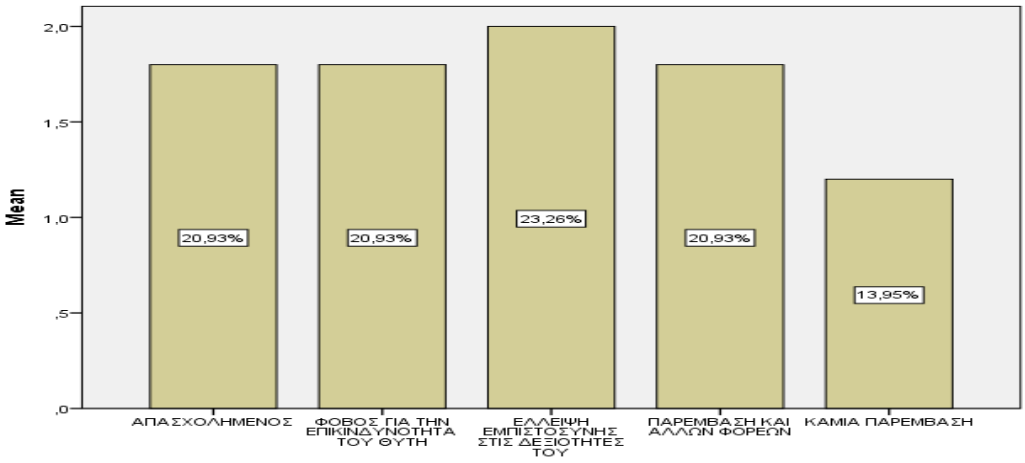


2.4 Ανίχνευση της τεκμηρίωσης που δίνουν οι νηπιαγωγοί, σχετικά με την έλλειψη παρέμβασης τους σε περίπτωση σύγκρουσης των παραβατικών παιδιών με άλλα παιδιά

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί δεν παρεμβαίνουν σε περίπτωση σύγκρουσης των μαθητών/τριών, λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης στις δεξιότητες που έχουν για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων

Τα αποτελέσματα που αναφέρονται στην προκείμενη απάντηση συνοψίζονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

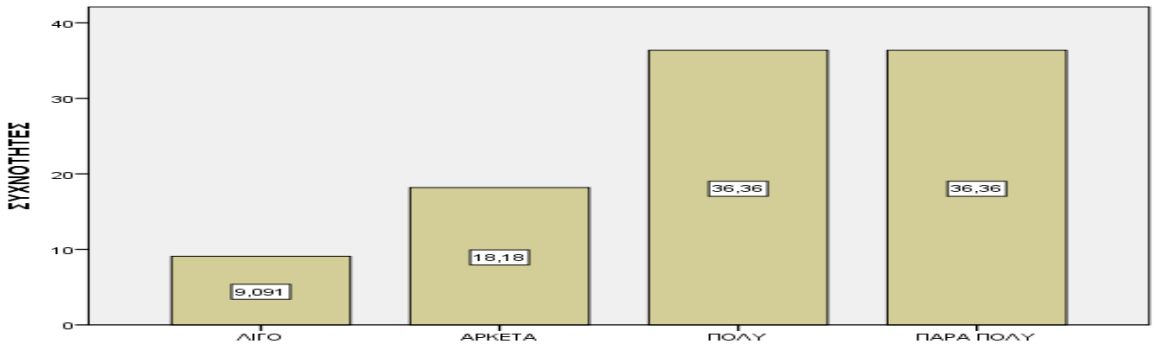
ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 3: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΗΣ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ



2.5 Ανίχνευση του βαθμού παρέμβασης των νηπιαγωγών σε περίπτωση υιοθέτησης ρατσιστικής στάσης των μαθητών/τριών, απέναντι σε παιδιά με δυσκολίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας [t=0,995, df=10, Mean=4,000, sign (2-tailed)=0,343>0,05], επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση- $H_{0,}$ στοιχείο που υποδηλώνει την ικανοποιητική παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εντοπισμού ρατσιστικών υποθέσεων από την πλευρά των μαθητών/τριών τους, προς κάποια παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης

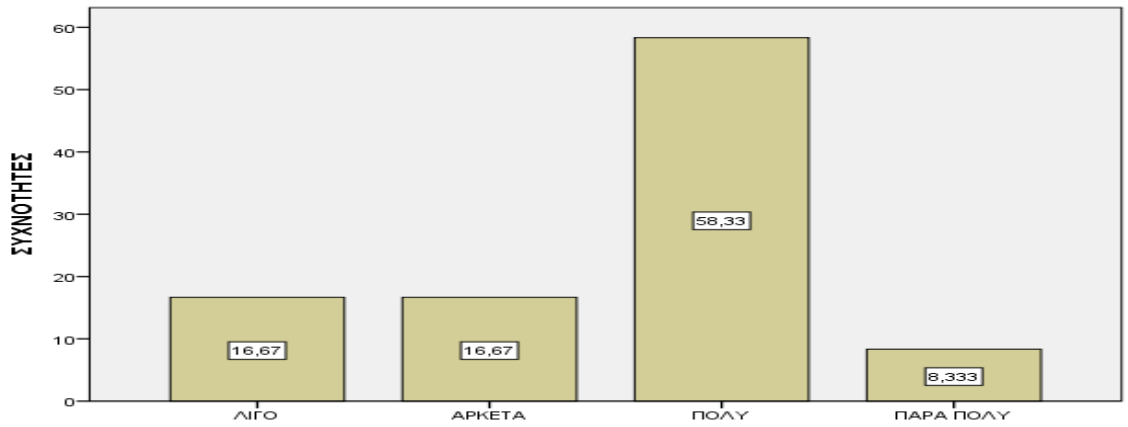
ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 4 : ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΟΝΤΑΙ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΕΝΤΑΞΗΣ



2.6 Ανίχνευση του τρόπου παρέμβασης των νηπιαγωγών σε περίπτωση υιοθέτησης παραβατικής συμπεριφοράς από αλλοδαπά ή από τσιγγανόπαιδα, σε άλλα παιδιά

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση-H_0 που κρίνει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ του μέσου όρου (Mean=3,58), και του κρίσιμου “cut off” σημείου (3,7). Άρα, η τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των παραβατικών παιδιών βρίσκεται ακριβώς στη μέση της πενταβάθμιας κλίμακας. Οι νηπιαγωγοί παρεμβαίνουν μέτρια στην περίπτωση εντοπισμού άσκησης βίας από την πλευρά των αλλοδαπών ή τσιγγανόπουλων προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου (βλ. Ραβδόγραμμα 5).

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 5: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΑΛΛΟΔΑΠΑ Ή ΑΠΟ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΑ ΣΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ



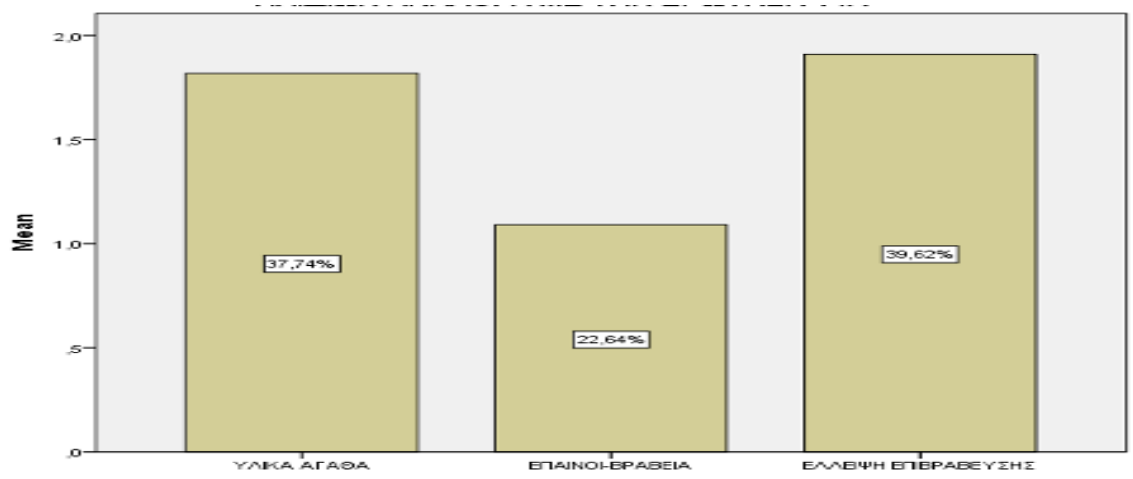
2.7 Ανίχνευση της πιθανότητας απόδοσης επαίνου από τις νηπιαγωγούς στους μαθητές τους, στην περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καταφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των παραβατικών παιδιών στο σύνολο τους (100%) αποδίδουν κάποια μορφή επαίνου στην περίπτωση εντοπισμού νομιμοποιημένων συμπεριφορών.

2.8 Ανίχνευση της μορφής επαίνου που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στους μαθητές/τριες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν επιβραβεύουν λεκτικά ή υλικά σε περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών και κάποιοι άλλοι επιβραβεύουν περισσότερο με υλικά αγαθά και λιγότερο με την απόδοση επαίνου(βλ. Ραβδόγραμμα 7)

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 6: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΕΠΑΙΝΟΥ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΟΥΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕ ΤΟΥΣ

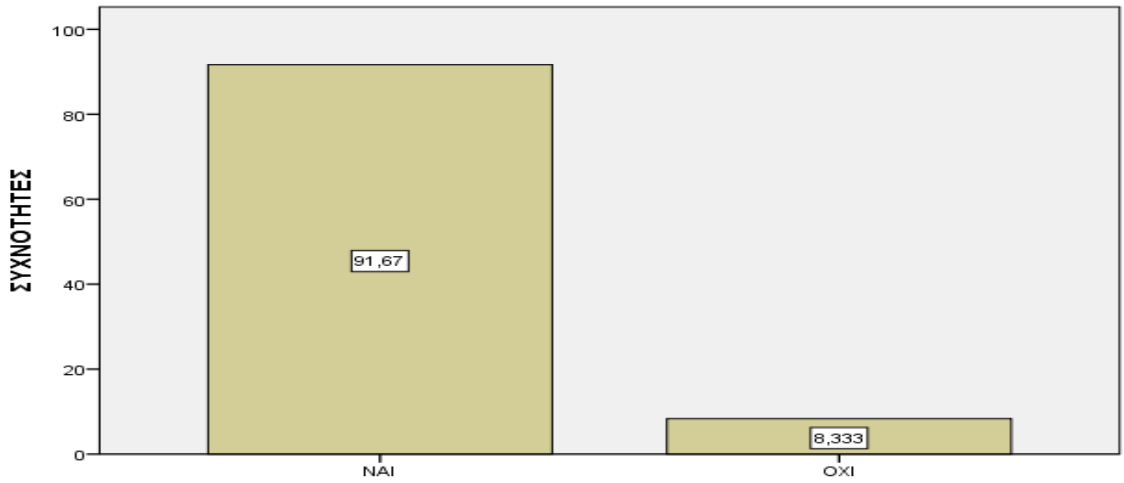


2.9 Ανίχνευση του ενδεχόμενου αξιοποίησης διαφοροποιημένης δραστηριότητας στην περίπτωση που οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν κόπωση στα παιδιά, κατά την αποπεράτωση κάποιας δραστηριότητας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας (X^2=8,333, df=1, asymp.sign=0,004<0,05, Monte Carlo sign=0,005<0,05) δεν επαληθεύουν τη μηδενική υπόθεση- **H_0**.

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αναδυόμενες δραστηριότητες έναντι των προγραμματισμένων που έχουν κουράσει τα παιδιά (βλ. Ραβδόγραμμα 7).

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 7: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ ΚΟΠΩΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΠΟΠΕΡΑΤΩΣΗ ΚΑΠΟΙΑΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ



2.10 Ανίχνευση του βαθμού ενίσχυσης, που πρέπει να δέχεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας (t=6,801, df=11, sign=0,000<0,05, Mean =4,67), αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση-H_1 και συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οφείλουν να καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 8: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΕΧΕΤΑΙ Η ΑΥΤΟΠΟΕΠΟΙΘΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΑΠΟ ΕΚΕΙΝΟΥΣ

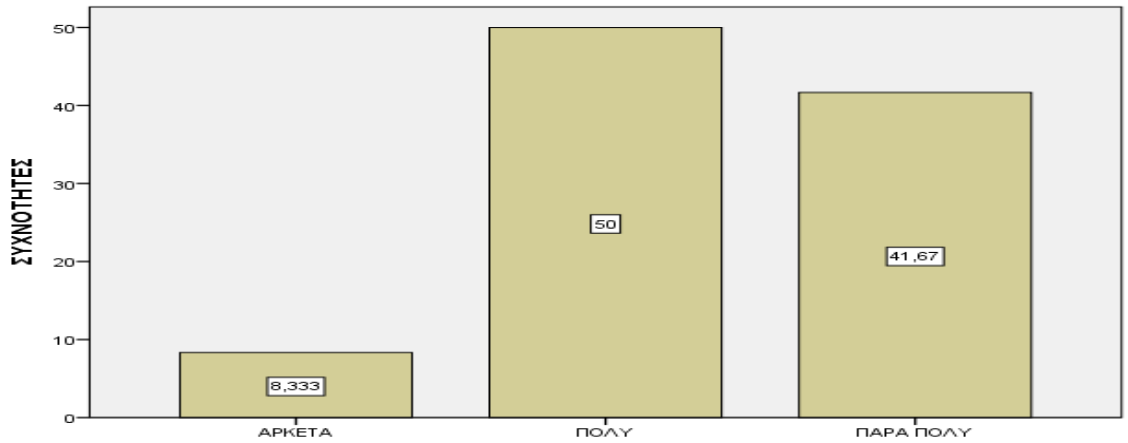


2.11 Ανίχνευση του βαθμού που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί Νέες Τεχνολογίες με παιδαγωγικό τρόπο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα: [t=3,368, df=11, sign (2-tailed)=0,006<0,05, Mean=4,333], Bias=-0,003, και sign=0,003] της έρευνας γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση- H_1

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θέτουν πολύ συχνά έως πάρα πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό βέβαια τρόπο.

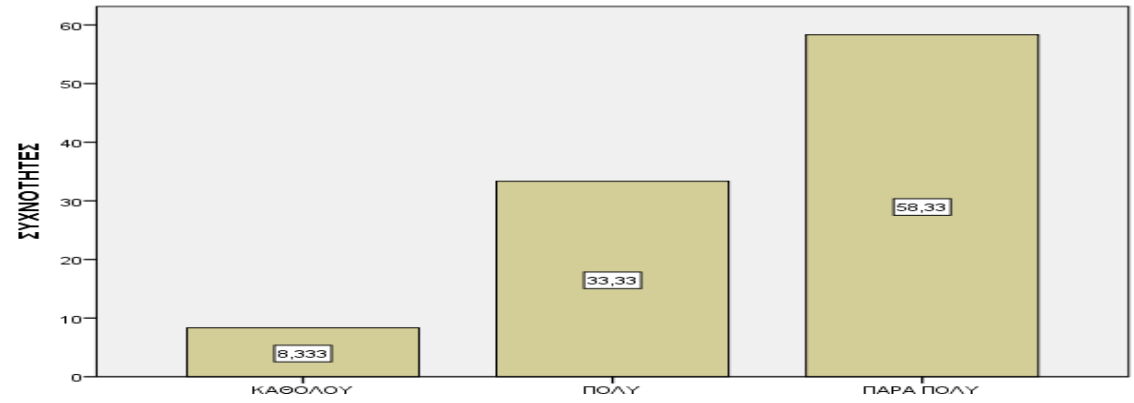
ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 9: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΜΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΡΟΠΟ



2.12. Ανίχνευση του βαθμού που ο/η κάθε νηπιαγωγός προβαίνει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες /παιχνίδια

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα: [t=1,900, df=11, sign(2-tailed)=0,084>0,05, Mean=4,33] και Bias=-0,016 sign=0,171 επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση -H_0 και καταφαίνεται ότι η στάση των νηπιαγωγών είναι ουδέτερη έως θετική απέναντι στο ζήτημα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 10 : ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΠΡΟΒΑΙΝΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ



3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική ηλικία αναδεικνύονται ως καθοριστικοί πυλώνες για τη διασφάλιση ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι νηπιαγωγοί διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο, καθώς η έγκαιρη παρέμβασή τους μπορεί να ανακόψει την κλιμάκωση επιθετικών συμπεριφορών και να διασφαλίσει τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει το «ανήκειν» και την αμοιβαία υποστήριξη. Ειδικότερα:

- Ο δείκτης παραβατικότητας που προέκυψε από την κλείδα παρατήρησής μας δεν είναι αρκετά χαμηλός.
- Η κεντρική τάση των απαντήσεων των νηπιαγωγών ως προς το βαθμό εποπτείας που παρέχουν στα παιδιά την ώρα του διαλείμματος βρίσκεται από την κατηγορία απάντησης 3= «αρκετά» με μία τάση προς τη θετική κατηγορία απάντησης 4= «πολύ».
- Ο βαθμός που παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη συμπλοκή των παιδιών στο διάλειμμα, βρίσκεται μεταξύ του 3= «αρκετά» και του 4= «πολύ» με μια τάση να προσεγγίζει το (αφού Mean=3,25) 3= «αρκετά».
- Οι νηπιαγωγοί δεν παρεμβαίνουν σε περίπτωση σύγκρουσης των μαθητών/τριών, λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης στις δεξιότητες που έχουν για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων.
- Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, σε περιπτώσεις εντοπισμού ρατσιστικών υποθέσεων από την πλευρά των μαθητών/τριών τους, προς κάποια παιδιά με δυσλειτουργίες που βρίσκονται σε τάξεις ένταξης είναι ικανοποιητική.
- Οι νηπιαγωγοί παρεμβαίνουν μέτρια στην περίπτωση εντοπισμού άσκησης βίας από την πλευρά των αλλοδαπών ή τσιγγανόπουλων προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.
- Οι νηπιαγωγοί των παραβατικών παιδιών στο σύνολο τους (100%) αποδίδουν κάποια μορφή επαίνου στην περίπτωση εντοπισμού νομιμοποιημένων συμπεριφορών.
- Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν επιβραβεύουν λεκτικά ή υλικά σε περίπτωση εντοπισμού θετικών συμπεριφορών και κάποιοι άλλοι επιβραβεύουν περισσότερο με υλικά αγαθά και λιγότερο με την απόδοση επαίνου.
- Οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αναδυόμενες δραστηριότητες έναντι των προγραμματισμένων που έχουν κουράσει τα παιδιά.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οφείλουν να καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Οι εκπαιδευτικοί θέτουν πολύ συχνά έως πάρα πολύ συχνά τις νέες τεχνολογίες με παιδαγωγικό βέβαια τρόπο.
- Η στάση των νηπιαγωγών είναι ουδέτερη έως θετική απέναντι στο ζήτημα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

Ενότητα 3η

3 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο με σοβαρές προεκτάσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθιστώντας επιτακτική την υιοθέτηση σύγχρονων τεχνικών παρέμβασης και πρόληψης. Μέσα από προγράμματα καλλιέργειας ενσυναίσθησης, τη χρήση της σχολικής διαμεσολάβησης και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, εκπαιδευτικοί και γονείς μπορούν να θωρακίσουν την ψυχική υγεία των παιδιών, μετατρέποντας το σχολείο σε έναν ασφαλή χώρο προσωπικής και κοινωνικής εξέλιξης. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να:

-Προσφέρει ευκαιρίες για ελεύθερη κίνηση στο χώρο και για ζωηρό παιχνίδι

-Προβαίνει σε εναλλαγή δραστηριοτήτων

-Απομακρύνει τα ζωηρά παιδιά και να χρησιμοποιεί εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό μεγάλου μεγέθους, για να τραβάει την προσοχή των ανήσυχων παιδιών

-Εποπτεύει συνεχώς τους μαθητές, ώστε να αποτρέπει ενδεχόμενες συγκρούσεις μέσω της ευελιξίας του διδακτικού της έργου

-Υιοθετεί αργό και καθαρό προφορικό λόγο

-Προβαίνει σε ποικιλία δραστηριοτήτων (διαφοροποιημένες, εξατομικευμένες)

-Αναπτύσσει προφορική επικοινωνία με τα παιδιά

-Καθορίζει το καθημερινό πρόγραμμα με κανόνες

-Καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και συμμετοχής σε ομάδα, και να τους δίνει την αίσθηση ότι κάνουν κατόρθωμα την ανάγκη για ελευθερία από φόβο, από ελευθερία, από ενοχή και από ποικιλία εμπειριών

-Τονώνει το αίσθημα εμπιστοσύνης, αυτονομίας, πρωτοβουλίας, παραγωγικότητας, ταυτότητας και οικειότητας

-Υποβοηθά τα παιδιά, ώστε να αντιληφθούν τα όριά τους και να εκτελέσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες (Χέφφερναν & Τοντ, 2008).

-Απορρίπτει τον παραδοσιακό του ρόλο που τον ήθελε πάνσοφο και παντογνώστη. Πρέπει να τον αντικαταστήσει με το σύγχρονο ρόλο που είναι συμβουλευτικός, συναινετικός, συνεργατικός, καθοδηγητικός, διαλογοκεντρικός, αντιαυταρχικός, δημιουργικός και μεταδότης ποιοτικών γνώσεων.

-Δίνει δομή, προκειμένου οι μαθητές να έχουν μια κατεύθυνση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, στην οποία θα υποβληθούν.

-Γνωρίζει τους στόχους του μαθήματος και να έχει θετική ενέργεια, κατά την αποπεράτωση της διδασκαλίας, ώστε να μην υπάρχουν κενά στη διδασκαλία του και να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών του, ως προς το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, αποκλείοντας, έτσι, την εκδήλωση παραβατικών πράξεων.

-Ζητάει λεπτομέρειες για το προφίλ του μαθητή, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές μειονεξίες, ονόματα, οικογενειακή κατάσταση

-Αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ισότιμους και να σέβεται την ατομικότητά τους.

-Λαμβάνει υπόψη, την κοινωνιομετρική δομή της σχολικής τάξης, σύμφωνα με την οποία θα προσαρμόσει τα όρια που θα θέσει στους μαθητές του (Χέφφερναν & Τόντ, 2008).

-Προβαίνει σε πρώιμη παρέμβαση, η οποία θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών σε κοινωνικές δεξιότητες και τη συνεργασία στην ομάδα από τις τάξεις του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, καθώς και την παροχή συμβουλευτικής σε μαθητές που παρουσιάζουν συμπεριφορά θύτη ή θύματος. Να συμπεριλαμβάνει διδασκαλία δεξιοτήτων, συμμετοχής σε ομάδα, συνεργατικής συμπεριφοράς, η οποία θα μπορούσε να εκτυλιχθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγωγής Υγείας.

-Παρέχεται συμβουλευτική από ψυχολόγο, Συμβούλους Εκπαίδευσης, Ε.Δ.Υ, σε κάθε σχολείο

-Χρησιμοποιεί τη «γλώσσα του σώματος» (μη λεκτική επικοινωνία). Η χρήση των ευγενικών εκφράσεων προστατεύουν την αυτοεκτίμηση του ακροατή, όταν ο ομιλητής είναι σε ανώτερη θέση, μειώνοντας, έτσι, την πιθανότητα σύγκρουσης (Cowley, 2005 · Αναγνωστοπούλου, 2008).

Κυριότερη προϋπόθεση για την αποφυγή της σχολικής παραβατικότητας είναι η κυριαρχία σεβασμού στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων. Εξαίρετης σημασίας είναι και η αποδοχή του παιδιού. Αποδοχή του παιδιού όμως σημαίνει αποδοχή του ρυθμού εργασίας και μάθησής του και αναγνώριση στον πιο αδύναμο και ευάλωτο μαθητή κάποιων ικανοτήτων, αποφεύγοντας κάθε τιμωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου», δηλώνοντας και τηρώντας ξεκάθαρα ό,τι δεν ανεχόμαστε.

Ενότητα 4η

4 Παράγοντες αντιμετώπισης της βίας και ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας

4.1 Προστατευτικοί Παράγοντες (Protective Factors)

Η διασφάλιση «προστατευτικών παραγόντων» μπορεί να μετριάσει τις καταστροφικές συνέπειες της βίας, μέσω των ακόλουθων προστατευτικών παραγόντων:

Αυτορρύθμιση: Η ικανότητα διαχείρισης του στρες και των συναισθημάτων είναι κομβική για την αποφυγή της εσωτερίκευσης του τραύματος (O'Dougherty Wright et al., 2013).

Σχολικό Περιβάλλον: Το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως σταθερό σημείο αναφοράς, προσφέροντας την «ασφάλεια» που στερούνται οι μαθητές στο οικογενειακό ή κοινωνικό τους περιβάλλον (Παπαδάτου, 2019· Χατζηχρήστου, 2015).

Υποστηρικτικές Σχέσεις: Ακόμη και μία θετική σχέση με έναν εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάκαμψη του παιδιού.

4.2 Στρατηγικές Παρέμβασης στο Σχολικό Πλαίσιο

4.2.1 Πυλώνες παρέμβασης

Η αποτελεσματική παρέμβαση βασίζεται σε τρεις πυλώνες:

α) Κοινωνικοσυναισθηματική Αγωγή: Η εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων στην τάξη ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών (Χατζηχρήστου, 2015).

β)Διαχείριση Τραύματος: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσεγγίζουν τις δύσκολες συμπεριφορές ως εκδηλώσεις τραύματος και όχι απλώς ως πειθαρχικά παραπτώματα (World Health Organization [WHO], 2020).

γ) Θεσμική Προστασία: Η χρήση εργαλείων όπως η εθνική πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr διασφαλίζει ότι τα περιστατικά βίας αντιμετωπίζονται εντός ενός αυστηρού και δίκαιου πλαισίου (Υπουργείο Παιδείας, 2024)

4.2.2 Ο/Η Εκπαιδευτικός ως «Σημαντικός Άλλος»

Ο/Η εκπαιδευτικός αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα στήριξης για μαθητές που βιώνουν αντιξοότητες. Μέσα από τη δημιουργία μιας ασφαλούς δεσμικής σχέσης, μπορεί να λειτουργήσει ως διορθωτική εμπειρία απέναντι σε ένα βίαιο οικογενειακό περιβάλλον (Masten, 2014). Η αποδοχή και η ενθάρρυνση από την πλευρά του δασκάλου είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Παπαδάτου, 2019).

4.2.3 Στρατηγικές Καθοδήγησης εντός της Τάξης

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην ανθεκτικότητα εφαρμόζοντας τις εξής πρακτικές:

Ενδυνάμωση της Αυτονομίας: Η ανάθεση υπεύθυνων ρόλων μέσα στην τάξη βοηθά τους μαθητές να νιώσουν ικανοί και χρήσιμοι, ενισχύοντας την αίσθηση ελέγχου στη ζωή τους (Brooks, 2006).

Διδασκαλία Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων: Αντί για έτοιμες λύσεις, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον μαθητή να αναλύει τις δυσκολίες και να βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους δράσης (Χατζηχρήστου, 2015).

Καλλιέργεια Θετικού Νοήματος: Ο εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή να αναπλαισιώσει τις αρνητικές εμπειρίες, εστιάζοντας στις δυνάμεις που απέκτησε μέσα από αυτές (Μόττη-Στεφανίδη, 2014).

4.2.4 Δημιουργία Προστατευτικού Μικροκλίματος

Η διαχείριση της τάξης ως κοινότητας και όχι ως απλού αθροίσματος ατόμων προσφέρει στο παιδί το αίσθημα του «ανήκειν» (Ungar, 2011). Η θέσπιση σταθερών ρουτινών και ξεκάθαρων ορίων μειώνει το άγχος των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαοτικά περιβάλλοντα βίας, προσφέροντας την απαραίτητη προβλεψιμότητα (Ματσαγγούρας, 2014).

4.2.5 Σύγχρονες Τεχνικές Ενίσχυσης ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι αποτελεσματικότερες τεχνικές περιλαμβάνουν:

Γνωσιακή-Συμπεριφορική Προσέγγιση (CBT): Η γνωσιακή αναδόμηση παραμένει η "χρυσή προδιαγραφή" για τη βελτίωση της ανθεκτικότητας σε ενήλικες, βοηθώντας στην αμφισβήτηση μη βοηθητικών σκέψεων (Science Direct, 2024).

Ρυθμιστική Ευελιξία (Regulatory Flexibility): Η ικανότητα εναλλαγής στρατηγικών αντιμετώπισης (coping) ανάλογα με την κατάσταση θεωρείται κρίσιμη για τη μακροπρόθεσμη προσαρμογή (Antoniou & Cooper, 2023).

Ενσυνειδητότητα (Mindfulness) & Ύπνος: Η ενσυνειδητότητα βελτιώνει την ποιότητα του ύπνου, η οποία με τη σειρά της ενισχύει τη συναισθηματική ρύθμιση και τη γνωστική αντοχή (Πρεκάτε, 2025).

Νευροβιολογικοί Παράγοντες: Η σωματική άσκηση και η φροντίδα της βιολογικής βάσης του ατόμου αποτελούν θεμέλιο για την ψυχική θωράκιση (ResearchGate, 2026).

Τεχνικές Αφηγηματικής Θεραπείας: Η χρήση νέων μέσων, όπως το video-therapy, βοηθά στην καλλιέργεια της μετατραυματικής ανάπτυξης μέσω της αναπλαισίωσης της προσωπικής ιστορίας (Cohen, 2026).

4.2.6. Ψηφιακές Παρεμβάσεις (Digital Resilience)

Οι ψηφιακές παρεμβάσεις (apps, biofeedback) αποτελούν πλέον βασικό πυλώνα υποστήριξης (Nature, 2024). Επιπλέον, η στρατηγική διαχείριση της τεχνολογίας, όπως η "ομαδική παράδοση ειδοποιήσεων" (notification batching), μειώνει το γνωστικό φορτίο και το αίσθημα κατάκλυσης (BBC Future, 2026)

Συνοψίζοντας…

Καθίσταται σαφές ότι η αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο δεν είναι μια μεμονωμένη παρέμβαση, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης δεσμών. Η αποτελεσματικότητα των πρακτικών στρατηγικών βασίζεται στην αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής αποδοχής, το νηπιαγωγείο μετατρέπεται από απλό εκπαιδευτικό πλαίσιο σε έναν ασφαλή «λιμένα» όπου κάθε παιδί αναπτύσσει την απαραίτητη ψυχική ανθεκτικότητα για να διαχειρίζεται τις προκλήσεις. Επενδύοντας στην πρόληψη από την προσχολική ηλικία, δεν προστατεύουμε μόνο το παρόν των παιδιών, αλλά θέτουμε τις βάσεις για μια κοινωνία με λιγότερη βία και περισσότερο αλληλοσεβασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαί δευση. Συμβολή στην πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών. Καινοτομίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Κυριακίδης.

Ματσαγγούρας, Η. (2014). Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2014). Ψυχική ανθεκτικότητα: Μια δυναμική διαδικασία προσαρμογής στο πλαίσιο της ανάπτυξης. Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 21(3), 241-260. ΕΚΤ e-Journals

Παπαδάτου, Δ. (2019). Η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου. ΕΚΠΑ : Πέργαμος

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο: Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Πρεκάτε, Β. (2025). Χτίζοντας Ψυχική Ανθεκτικότητα. Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις

Χέφφερμαν, Ε. & Τοντ, Β. (2008). Η νηπιαγωγός (The kindergarten teacher, μτφρ. Ε. Γραμμένου). Αθήνα: Επιστήμη Παιδεία.

Cowley, S. (2002). Μαθαίνοντας τα ζιζάνια της τάξης πώς να φέρονται (Getting the buggers to behave. μτφρ. Τ. Τουζλούκωφ). Αθήνα: Θυμάρι.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Antoniou, A. S., & Cooper, C. L. (2023). Copimg, Resilience and Adaptation: Strategies for Clinical and Professional Practice. Edward Elgar Publishing.

BBC Future. (2026, January). The science of notification batching: How to reclaim your focus. BBC.

Cohen, R. (2026). Video-therapy and Post-Traumatic Growth: Narrating the Self in the Digital Age. Journal of Narrative Practice, 14(2), 45-62.

Nature. (2024). Digital tools and biofeedback in mental health: A new era of resilience. Nature Mental Health, 2, 110-118.

Research Gate. (2026). Neurobiological factors in psychological resilience: The role of physical exercise. [Technical Report/Review].

Science Direct. (2024). Cognitive Behavioral Therapy and Resilience: A Meta-analysis of Modern Interventions. Elsevier.

«Γυρεύω φίλους ...Τι πάει να πει «ημερώσει»; Σημαίνει να δημιουργείς δεσμούς»: Προτάσεις για την ενίσχυση του θετικού (θετικών συμπεριφορών) και την πρόληψη του αρνητικού (αρνητικών συμπεριφορών)στο Σχολείο, στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, με εστίαση στην καλλιέργεια της υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς

Ιωάννα Α.Ραμουτσάκη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην ανάδειξη συνολικής, συνθετικής εκπαιδευτικής Πρότασης για την ενίσχυση του θετικού (θετικών συμπεριφορών) και την πρόληψη του αρνητικού (αρνητικών συμπεριφορών) στο Σχολείο, στο πλαίσιο της καλλιέργειας και προαγωγής της υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών και, ευρύτερα, της Αγωγής Υγείας. Η συγκεκριμένη Πρόταση περιλαμβάνει ποικίλες διδακτικές ενέργειες από την αρχή της σχολικής χρονιάς και καθόλη τη διάρκειά της, οι οποίες εστιάζουν στο θετικό, με σκοπό την ενίσχυσή του, για την πρόληψη του αρνητικού. Για τον λόγο αυτό, υποστηρίζονται τεχνικές βιωματικής, συνεργατικής, διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, σύμφωνες και με τις αρχές της Συμπεριληπτικής και Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής. Από τις προτεινόμενες Πρακτικές αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία του εγχειρήματος για την μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία, καθώς, μέσα από μια τέτοια συνειδητή προσπάθεια, είναι δυνατόν να αυξηθεί ο βαθμός συναισθηματικής ωριμότητας των μαθητών και μαθητριών, να βελτιωθεί η κοινωνική τους συμπεριφορά, η συνεργασία, η αναβάθμιση της παρεχόμενης Εκπαίδευσης και εν γένει της σχολικής ζωής.

Λέξεις Κλειδιά: ενίσχυση, θετικό, Σχολείο, πρόληψη

Εισαγωγή

Είναι γνωστό πως το καλό συναισθηματικό κλίμα στο Σχολείο ως συνισταμένη πολλών συνιστωσών και βασική προϋπόθεση για το αντίστοιχο καλό μάθημα διαμορφώνεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και καλλιεργείται καθόλη τη διάρκειά της. Θετικό κλίμα στο Σχολείο, μεταξύ άλλων, σημαίνει: αλληλοσεβασμός αλληλεγγύη, νοιάξιμο για τον άλλο, αίσθηση ασφάλειας, εστίαση στο θετικό, στην αίσθηση της κοινότητας και στο «δέσιμο» των μελών της, ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, φιλόξενη διάθεση, συνεργατικότητα, καθορισμός σαφών και δίκαιων κανόνων, ισότιμη αντιμετώπιση όλων, γενικότερη πρόοδος κ.ά**.**

Αναμφίβολα, οφείλουμε να θυμόμαστε όλα τα παραπάνω και να μεριμνούμε γι' αυτά καθημερινά και όχι μόνο μία φορά, με αφορμή μία ημέρα {π.χ. με αφορμή την αποκαλούμενη *«παγκόσμια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού»* (6η Μαρτίου)}. Μάλιστα,
η τελευταία, ήδη με την ονομασία της, και κυρίως με τη χρήση δύο αρνητικών όρων (*«σχολικής βίας»* και *«σχολικού εκφοβισμού»*), αναδεικνύει εκ προοιμίου το κέντρο βάρους της.

---

[1]*Εξυπερύ, ντε Σαιντ Α. (1943).Ο μικρός Πρίγκιπας: Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Φωτόδεντρο.*
Ανακτήθηκε από: https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexj_5.html)

Ειδικότερα, με τη συνεχή προβολή συναφούς λεξιλογίου {π.χ. «σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, θύτης, θύμα, θυματοποίηση, εκφοβισμός, «μαθητές –δράστες» (!)» κ.λ.π.}, σε Συνέδρια, Ημερίδες και εκδηλώσεις από διάφορους Φορείς και Σχολεία ή σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό-ενημερωτικό υλικό, το κέντρο βάρους, αναπόφευκτα, μετατοπίζεται στο αρνητικό (Μιλάμε κατά της βίας, με τη συνεχή χρήση όρων βίας και εκφοβισμού. Προτάσσεται δηλ. το αρνητικό στοιχείο, η βία και ο σχολικός εκφοβισμός, και, σταδιακά, εγκαταλείπεται η ιδέα της πρόληψης, με εστίαση στο θετικό.

Επί σειρά ετών, δεν φάνηκε να σημειώνεται, επίσης, καμία μέριμνα ή έγνοια για το εάν η εστίαση αυτή στο αρνητικό και η προσπάθεια εξοικείωσης του κοινού με τέτοιου είδους λεξιλόγιο και υλικό θα μπορούσε, ενδεχομένως, να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα. Ωστόσο, η επανάληψη της συγκεκριμένης ορολογίας και η προβολή αντίστοιχου οπτικο-ακουστικού υλικού με τον ίδιο προσανατολισμό, σε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης του κοινού, είναι πιθανό να οδηγήσει σε έξαψη της φαντασίας, σε κατανάλωση συναισθήματος μέσω της εικόνας ή ακόμη και σε παθητικοποίηση των δεκτών.

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι οι Πρακτικές που προτάθηκαν επισήμως, υιοθετήθηκαν σχεδόν αυτούσιες και ακολουθήθηκαν και στην Πατρίδα μας επί σειρά ετών με τον συγκεκριμένο προσανατολισμό, στην πραγματικότητα, σχεδιάστηκαν κατεξοχήν σε Σχολεία του εξωτερικού, για να αντιμετωπιστούν ακραία αρνητικά φαινόμενα και διαφορετικές από την ελληνική πραγματικότητα ανάγκες και καταστάσεις βίας (Andrews,2023 · Camodeca et al, 2022 · Kolbert J. B. et al, 2014α · Kolbert, J. B. et al, 2004β · Ladd et al, 2008 · Maccoby et al, 1983).

Αποτέλεσμα αυτών ήταν και η δημιουργία του λεγομένου «Παρατηρητηρίου» για την καταγραφή των φαινομένων βίας και εκφοβισμού από τα Σχολεία της χώρας μας, μέτρο πρωτόγνωρο για τα ελληνικά δεδομένα, με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση ανάλογων αρνητικών περιστατικών, με το κέντρο βάρους να εστιάζει και πάλι στο αρνητικό.

Ωστόσο, όλο αυτό το διάστημα, με τα συγκεκριμένα μέτρα, δεν φάνηκε να υπάρχει μείωση ή εξάλειψη των αρνητικών φαινομένων και συμπεριφορών, εντός και εκτός Σχολείου. Αντιθέτως, σε συνδυασμό και με τη γενικότερη ηθική κρίση της κοινωνίας μας, αντί για πρόληψη, σημειώθηκε, δυστυχώς, επίτασή τους.

Αναρωτιέται, λοιπόν, κανείς, αντί να έχουμε «Παρατηρητήριο» για την καταγραφή των φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού, ημέρα κατά της βίας και του σχολικού εκφοβισμού και τα συναφή, γιατί να μην έχουμε Ημέρα επιβράβευσης πράξεων Αρετής και Αλληλεγγύης, γιατί να μην έχουμε εκδηλώσεις με εστίαση στο θετικό δηλ. στη συστηματική καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής;

Με αφετηρία τον παραπάνω προβληματισμό, οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές ενέργειες που ακολουθούν εστιάζουν στο θετικό, με σκοπό την ενίσχυσή του για την πρόληψη του αρνητικού. Μπορούν, δε, να αξιοποιηθούν, συνολικά, στο Σχολείο ως γενικότερη Στρατηγική, στο πλαίσιο των Σχεδίων Δράσης, των Δράσεων ενεργού πολίτη, των εκπαιδευτικών Προγραμμάτων κ.λ.π. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη Εργασία, περιγράφονται, σταδιακά, βασικές διδακτικές ενέργειες από τη αρχή της σχολικής χρονιάς, οι οποίες, με την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, με έμφαση στη δημιουργία συνεκτικών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, και τις δημιουργικές δραστηριότητες, στοχεύουν στην καλλιέργεια και διασφάλιση του θετικού- υγιούς σχολικού κλίματος. Η συνολική αυτή συνθετική παιδαγωγική Πρόταση πρόληψης, με σταθερή εστίαση στο θετικό και όχι στο αρνητικό, αποτελεί και την καινοτομία της Εργασίας αυτής.

Ενότητα 1η

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος «διαχείριση σχολικής Τάξης» αναφέρεται α) στη διαχείριση της διδασκαλίας, β) στη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, καθώς και γ) στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Martin et al. 1998). Ουσιαστικά, σηματοδοτεί το σύνολο των ενεργειών, στις οποίες οφείλει να προχωρήσει ο/η Εκπαιδευτικός για την ενεργοποίηση των θετικών και την εξάλειψη των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών και μαθητριών, προκειμένου να διασφαλίσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τη διδασκαλία και τη Μάθηση (Brophy, 1988 · Doyle, 1986 · Λαμπροπούλου, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, τα κυριότερα παιδαγωγικά προβλήματα που εκδηλώνονται στο Σχολείο είναι τα εξής:

Α. Αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών π.χ. συνήθεις συγκρουσιακές καταστάσεις στο Σχολείο:
α) συγκρουσιακές καταστάσεις ανάμεσα στα δύο φύλα (φυλετική ετερότητα), οι οποίες εκδηλώνονται κυρίως στα διαλείμματα, όπου εκφράζονται, κατά ένα μεγάλο βαθμό, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών για τα δύο φύλα,

β) συγκρουσιακές καταστάσεις λόγω πολιτισμικής ετερότητας (έκφραση ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες

Β. Ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών που εκδηλώνονται με άσκηση βίας,

εκφοβισμού ή άλλων αρνητικών συμπεριφορών.

Ωστόσο, για να διασφαλιστεί το θετικό κλίμα στο Σχολείο και για να προληφθούν αρνητικές συμπεριφορές, είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν συγκεκριμένες διδακτικές και εν γένει εκπαιδευτικές Πρακτικές από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι οποίες θα υποστηρίζουν το πνεύμα του αλληλοσεβασμού, της κοινότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και, επομένως, θα καλλιεργούν συστηματικά το θετικό, χωρίς να χρειάζεται να προβάλουν μονομερώς το αρνητικό, για να το θεραπεύσουν. Καλό είναι οι Πρακτικές αυτές να αξιοποιούνται καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με σκοπό τη συνεχή υποστήριξη και ενίσχυση των υγιών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το περιεχόμενο των λόγων του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ στο *Μικρό Πρίγκιπα* είναι ενδεικτικό: *«-…Γυρεύω φίλους. Τι πάει να πει «ημερώσει»;*

– Είναι κάτι, που έχει ξεχαστεί από καιρό, είπε η αλεπού. Σημαίνει να δημιουργείς δεσμούς….» (Εξυπερύ,1943).

Μεταφέροντας το μήνυμα του παραπάνω λογοτεχνικού αποσπάσματος στη σχολική πραγματικότητα, μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ότι η καλλιέργεια υγιών συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας μπορεί να επιτευχθεί επιτυχώς μόνο μέσα σε ένα εξίσου υγιές μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο, μεταξύ άλλων, θα υποστηρίζεται συνειδητά η ενίσχυση του θετικού και η πρόληψη του αρνητικού:

1. Με τις πολύ σημαντικές διδακτικές ενέργειες ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Βλ. παρακάτω),
2. με νέες, ποιοτικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Γουρνάς, 2011), δραστηριότητες και Πρακτικές συνεργατικής, βιωματικής, διερευνητικής και ανακαλυπτικής Μάθησης, με σταθερή εστίαση στο θετικό, και τους μαθητές σε ρόλο μικρών ερευνητών.

Η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε ποικίλες, ποιοτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ερευνητικού τύπου εργασίες (Χρηστίδης, 2006 . Ματσαγγούρας, 2008) συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αξιών και στάσεων ζωής. Γι' αυτό και η συστηματική καλλιέργεια της συναισθηματικής και κοινωνικής Αγωγής στο Σχολείο (Elias et al, 1997 .Χατζηχρήστου, 2004), μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, είναι πολύ σημαντική.

Εξάλλου, οι εμπειρίες των μαθητών και μαθητριών συνιστούν τη Βάση της Μάθησης, όταν (Ματσαγγούρας, 2008):

• έχουν προσωπικό νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες

• έχουν συνέχεια, δηλαδή, συσχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες τους και δημιουργούν υποδοχές σύνδεσης με τις νέες

• αποτελούν αντικείμενο διερευνητικής εξέτασης και κριτικού στοχασμού

• εξετάζονται σε σχέση με το κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο, το οποίο τις γέννησε.

Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικές Δράσεις, των οποίων αποτέλεσμα είναι οι εμπειρίες, οφείλουν να είναι οργανωμένες, επεξεργασμένες και όχι μόνο ευχάριστες (Ματσαγγούρας, 2008).

2) Με τη συστηματική καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής και η σύνδεσή της με τα διδακτικά Αντικείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαιτέρως σημαντική κρίνεται η αξιοποίηση των διδακτικών Αντικειμένων και η αντιπαραβολή προτύπων ζωής, με αξιοποίηση του καθοριστικού ρόλου της Τέχνης, και όχι η μονομερής προβολή του αρνητικού, έστω και για την έκφραση της μη αποδοχής του.

3) Με την ουσιαστική συνεργασία Σχολείου – οικογένειας- υποστηρικτικών Δομών- τοπικής κοινωνίας,

4) με την αξιοποίηση της Ρητορικής Τέχνης και, κυρίως, του Αγώνα Λόγων,

5) με την υλοποίηση συγκεκριμένου Εργαστηρίου, το οποίο περιγράφεται παρακάτω,

6) με την αξιοποίηση υποστηρικτικών εργαλείων, τεχνικών και Πρωτοκόλλων σχολικής διαμεσολάβησης και προώθησης της συνεργασίας και της συγχωρητικότητας, με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών κ.ά.

Ενότητα 2η

Εκπαιδευτικές ενέργειες συστηματικής ενίσχυσης του θετικού και πρόληψης του αρνητικού στο Σχολείο

Α. Βασικές διδακτικές ενέργειες από την αρχή της νέας σχολικής χρονιάς

1ο Βήμα:

Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου από τους/τις Εκπαιδευτικούς, με ειδικά Εργαλεία Προγραμματισμού(Ραμουτσάκη, 2019)

Για τη διασφάλιση του θετικού κλίματος στο Σχολείο, ο Προγραμματισμός του διδακτικού και εν γένει του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη διαδικασία, η οποία συνίσταται σε οργάνωση, ιεράρχηση, σχεδιασμό του έργου αυτού, με βάση τον πραγματικά διαθέσιμο χρόνο, με στόχους ρεαλιστικούς, εφικτούς (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000), σε ωριαία, εβδομαδιαία, τετραμηνιαία και ετήσια βάση, με τη βοήθεια ειδικών εργαλείων (Τζιώκα-Κιορίδης, 2016, Ραμουτσάκη 2016-2019). Υπό το πρίσμα αυτό, η

σωστή συνεργασία μεταξύ των Εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη. Συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση της ύλης, του εκάστοτε Τμήματος και οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα.

2ο Βήμα:

Γνωριμία των μελών (Γνωριμία εκπαιδευτικών- μαθητών - Γνωριμία μαθητών μεταξύ τους)-

Διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ομάδας

Για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Hoy,et al., 1986 . Hoy, et al,1996 . Bear, H. et al,1989 . Halpin, et al, 1963), μπορούμε να αξιοποιήσουμε συγκεκριμένες τεχνικές γνωριμίας, «δεσίματος» των μελών, οι οποίες μπορούν να μας βοηθήσουν να θέσουμε τις βάσεις για τη σωστή διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ομάδας.

Ειδικότερα, σε Βιωματικό Εργαστήριο και σε προσομοιωμένο περιβάλλον σχολικού τμήματος, οι Εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της Επιμόρφωσης-Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξής τους, διαπίστωσαν στην Πράξη πώς μπορεί να εφαρμοστεί συγκεκριμένη τεχνική, με βάση τις παιδαγωγικές αρχές του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, με σταθερή εστίαση στο θετικό, στη θετική εμπειρία (Πολέμη- Τοδούλου, 2012. Ραμουτσάκη, 2019).

3ο Βήμα:

Συνδιαμόρφωση Συμβολαίου Σχέσεων (Παιδαγωγικού και Διδακτικού)

Η συνδιαμόρφωση και όχι η επιβολή του Συμβολαίου Σχέσεων (Παιδαγωγικού και Διδακτικού) ενισχύει τις δημοκρατικές διαδικασίες στο Σχολείο (Μπαρδάνης & Σακκάς, 2011), συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην αναβάθμιση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου. Περιλαμβάνει, δε, τις Αρχές και τις Αξίες που θα διέπουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών- εκπαιδευομένων.

Συμπληρωματική προαιρετική διαδικασία: Ο διακριτικός φίλος

Με βάση σχετική κλήρωση, η οποία πραγματοποιείται στην ολομέλεια του Τμήματος, ο διακριτικός φίλος φροντίζει καθημερινά, με διακριτικό τρόπο, κάποιον συμμαθητή ή συμμαθήτριά του, χωρίς εκείνος/-η να γνωρίζει ποιος είναι. Η συγκεκριμένη Πρακτική συμβάλλει στην ενίσχυση του κλίματος αλληλεγγύης και συνοχής των μελών της σχολικής κοινότητας.

4ο Βήμα: Συνειδητή καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής στο Σχολείο

Η συνειδητή καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής στο Σχολείο, μέσα από την αντιπαραβολή προτύπων ζωής σε διάφορα κείμενα (λογοτεχνικά, δοκιμιακού χαρακτήρα, κείμενα με πνευματικό περιεχόμενο κ.ά.), ενδείκνυται και θεωρείται απολύτως απαραίτητη. Υπό το πρίσμα αυτό, ως πρώτο μάθημα στην αρχή της σχολικής χρονιάς προτείνεται η επεξεργασία συγκεκριμένων κειμένων για ευαισθητοποίηση και προβληματισμό των μαθητών και μαθητριών. Ενδεικτικά, για αρχή, ως πρώτο μάθημα προτείνονται τα εξής κείμενα:

α) *Ο δρόμος της Αρετής και της Κακίας* (Ο Ηρακλής μπροστά στον δρόμο της Αρετής και της Κακίας: Ξενοφών, *Απομνημονεύματα*,2.1.21–2.1.29) Μέσα από την αντιπαραβολή των δύο προτύπων/στάσεων ζωής και τη συζήτηση στην αίθουσα διδασκαλίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες σταδιακά συνειδητοποιούν ότι ο δρόμος της Αρετής μπορεί να είναι δύσκολος, αλλά είναι ο καλύτερος. Συνεκδοχικά, μπορούν να κατανοήσουν γιατί η έννοια της προόδου είναι συνυφασμένη με την έννοια του μόχθου.

β) *Ο ύμνος της Αγάπης* από το 13ο Κεφάλαιο της Α΄ προς Κορινθίους Επιστολής κ.ά.

Β. Πρόληψη μέσα από τα διδακτικά Αντικείμενα

Ειδικότερα, για την πρόληψη συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στα δυο φύλα κάθε Εκπαιδευτικός θα μπορούσε ανά διδακτικό Αντικείμενο να σχεδιάσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή ασκήσεις π.χ.

Στα Μαθηματικά μπορεί να δοθεί στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα Φύλλο Εργασίας με ανέκδοτα, το οποίο φέρει τον τίτλο: «Ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα στη σύγχρονη οικογένεια», και να ζητηθεί η ανίχνευση τυχόν στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα δύο φύλα π.χ.

Ανέκδοτο {για μαθηματικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση κ.λ.π.) και κοινωνικό προβληματισμό}:

Η δασκάλα λέει στην Αννούλα:

- Η μαμά σου αγοράζει ένα καπέλο που στοιχίζει 60 ευρώ, ένα φόρεμα που κοστίζει 120 ευρώ και ένα ζευγάρι πέδιλα 80 ευρώ. Πόσο κάνουν όλα μαζί;

Και η Αννούλα απαντά:

- Όλα αυτά μαζί κάνουν τον μπαμπά μου έξαλλο.

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να βρει τις στερεοτυπικές απόψεις για τους ρόλους των δύο γονέων που κρύβονται στο ανέκδοτο ή σε εικόνες. Ακολουθεί συζήτηση, αρχικά, στις ομάδες εργασίας και, στη συνέχεια, στην ολομέλεια, με βάση τους παρακάτω άξονες:

1.Ποιες θεωρείτε πως είναι οι υπευθυνότητες της μητέρας και ποιες του πατέρα απέναντι στην οικογένειά τους;

2.Διαφέρουν; Μοιάζουν; Συμπίπτουν;

3.Ποια είναι τα οφέλη από την ενασχόληση και των δύο γονέων με τα παιδιά;

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα.

Στη συνέχεια, ο/η Εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να δημιουργήσουν το δικό τους ανέκδοτο με το ίδιο θέμα και να ελέγξουν ότι δεν αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα.

Στο μάθημα της Τεχνολογίας θα μπορούσε να διαμορφωθεί ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη χρήση οικιακών και τεχνολογικών συσκευών από τα δύο φύλα.

Στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, αλλά και σε άλλα μαθήματα π.χ. της Πληροφορικής,

θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν από εφημερίδες, περιοδικά κ.λ.π., εικόνες σκίτσα, φωτογραφίες με επαγγέλματα, που παραδοσιακά αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες, να προκύψουν στατιστικά δεδομένα, να συζητηθεί το αν οι άνθρωποι έχουν αλλάξει άποψη σήμερα για διάφορα επαγγέλματα κ.ά.

Στη Φυσική Αγωγή μπορούν να αναπτυχθούν μεικτά παιχνίδια:

Στο χώρο της αυλής του Σχολείου οι μαθητές και οι μαθήτριες παίζουν το παιχνίδι «Ακολουθήστε τον/την αρχηγό». Ένα παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του/της αρχηγού και τα υπόλοιπα ακολουθούν τις οδηγίες που δίνει. Στη συνέχεια, όλα τα παιδιά, με τη σειρά, παίρνουν αυτόν το ρόλο. Αφού χωριστούν σε μεικτές ομάδες, κάθε ομάδα παίζει και ένα διαφορετικό παιχνίδι, κάθε φορά, π.χ. κρυφτό, μπάλα, σχοινάκι, κυνηγητό, μήλα, ποδόσφαιρο κ.λπ. ή μετέχει σε άλλες δραστηριότητες και παιχνίδια στην αυλή, ώστε όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, να συμμετάσχουν σε όλα τα παιχνίδια.

Στην Ιστορία (Ραμουτσάκη, 2020):

Με αφορμή μια εθνική εορτή, π.χ. την 28η Οκτωβρίου ή την 25η Μαρτίου κ.λπ. ή με αφορμή τη γιορτή του Πολυτεχνείου ή μια τοπική εορτή, ένα επετειακό έτος προβάλλουμε τη συμβολή και των 2 φύλων. Μεταξύ άλλων, προτείνονται τα εξής:

- Εμπλουτισμός των σχολικών βιβλίων και με άλλες πηγές (γραπτές και οπτικο- ακουστικές), συμπεριλαμβανομένης και της εικονογράφησης

• Φροντίδα ώστε οι ρόλοι των γυναικών π.χ. σε ένα θεατρικό δρώμενο ή σε μια θεατρική παράσταση να είναι ενεργητικοί και να αναδεικνύουν τη συμβολή τους στους Αγώνες.
•Επιλογή ποιημάτων με αντίστοιχο περιεχόμενο. Αξιοποιούμε από τη δημοτική Ποίηση ποιήματα όπως: «Η Δέσπω», «Η Λενιώ του Μπότσαρη» κ.ά.
• Επίσκεψη σε Μουσεία της περιοχής, ανάδειξη του ρόλου και της προσφοράς ανδρών και γυναικών σε διάφορες ιστορικές περιόδους
- Εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης και με βιογραφίες γυναικών που διακρίθηκαν σε διάφορα ιστορικά γεγονότα κ.ά.

- Δίνεται, επίσης, στους μαθητές και τις μαθήτριες Φύλλο Εργασίας με θέμα: «Πόλεμος και Ειρήνη με την οπτική του φύλου» και αντίστοιχος χρόνος, για να συμπληρώσουν ποιες από τις αξίες ή τις μνημονευόμενες πράξεις πιστεύουν ότι θα ταίριαζαν περισσότερο σε άνδρες, σε γυναίκες ή και στα δύο φύλα.
- Ακολουθεί Συζήτηση Εργασίας.

Στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εκτός από το θεματικό άξονα της Α΄ Τάξης Λυκείου «Τα φύλα στη Λογοτεχνία», με αφορμή μια ερευνητική ή δημιουργική εργασία, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν π.χ. να ανιχνεύσουν την ισότιμη κατανομή χαρισμάτων στα δύο φύλα στο έργο *Ερωτόκριτος* του Βιτσέντζου Κορνάρου, όταν περιγράφεται ο Ερωτόκριτος και η Αρετούσα, καθώς και τη δυναμική παρουσία της γυναίκας στο έργο κ.ά., με τη διακριτική- φθίνουσα καθοδήγηση από τον/την Εκπαιδευτικό.

Γ. Συνθετικό Βιωματικό Εργαστήριο

Εκτός από τις τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών, οι οποίες προτάθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Βλ. και Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), το βιωματικό Εργαστήριο, το οποίο περιγράφεται παρακάτω, μπορεί να υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αποτελείται από 6 βασικές δραστηριότητες. Ο/Η Εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όποιες θεωρεί προσφορότερες ή να τις υλοποιήσει συνολικά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται σε ομάδες εργασίας και στην ολομέλεια.

1η Δραστηριότητα του Εργαστηρίου: «Καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού»

Στόχος της Δραστηριότητας είναι να προωθηθεί ο αλληλοσεβασμός και οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει κάποιο αστείο τους π.χ. πότε μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, προσβλητικά απέναντι στους συμμαθητές τους. Στο πλαίσιο αυτό(Κυριακίδου & Φυλακτού, 2012):

1) Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (4-5 ατόμων).
2) Τους δίνεται ένα αρχικό Φύλλο Εργασίας, με έναν μικρό κατάλογο παρεξηγημένων φράσεων.
3) Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν π.χ. τις πέντε φράσεις που τους δόθηκαν και να τις βάλουν στη σειρά ανάλογα με τον «αρνητικό αντίκτυπο» που έχουν (Ποια φράση από αυτές προκαλεί τη χειρότερη αντίδραση, αν ειπωθεί σε κάποιον;).

Μπορούν να διατυπωθούν και ερωτήσεις του τύπου (Κυριακίδου &Φυλακτού, 2012):
– Ποιο συναίσθημα θα νιώθατε, αν αυτή η φράση απευθυνόταν σε σας;

– Πώς νομίζετε ότι θα ένιωθαν οι άλλοι;
- Τι θα κάνατε, αν ακούγατε αυτές τις φράσεις από έναν συμμαθητή/συμμαθήτριά σας είτε απευθύνονταν σε εσάς είτε σε άλλους;

2ηΔραστηριότητα του Εργαστηρίου: «Αξιοποιούμε τον καλύτερό μας εαυτό»

Με το ερώτημα (Πώς θα αντιδρούσε «ο καλύτερός μας εαυτός» σε μια δύσκολη, αρνητική κατάσταση ή συμπεριφορά κάποιου άλλου προσώπου και ποια Στρατηγική θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε, προκειμένου οι πράξεις μας να αντικατοπτρίζουν τον καλύτερό μας εαυτό;) (Κυριακίδου &Φυλακτού, 2012), οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν περαιτέρω, ώστε να αναδεικνύουν κάθε φορά τον καλύτερό τους εαυτό, εντός και εκτός Σχολείου.

3η Δραστηριότητα του Εργαστηρίου: Δημιουργούμε ένα ειρηνικό Σχολείο, χωρίς επιθετικότητα:

Στη συγκεκριμένη Δραστηριότητα, επιχειρείται ανάδειξη και κατανόηση διαφορετικών οπτικών, μέσα από μια προσομοίωση τηλεοπτικής εκπομπής, με θέμα: «Πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα ειρηνικό Σχολείο;» (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2012).

Κατά τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν ρόλους (π.χ. γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών και δημοσιογράφων) σε τηλεοπτική εκπομπή και προετοιμάζουν τους διαλόγους, τους οποίους παρουσιάζουν στην ολομέλεια του Τμήματος ή του Σχολείου (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2012), με σκοπό:

- να αναζητήσουν τρόπους ειρηνικής συνύπαρξης και πρόληψης της επιθετικότητας, προσπαθώντας να δουν τη δική τους συμβολή σε αυτό,
- με το να σκεφτούν πώς οι ίδιοι μπορούν να προστατεύσουν:
- α. τον εαυτό τους,
- β. τους/ τις συμμαθητές/ συμμαθήτριες τους και
- γ. το Σχολείο τους
- από την επιθετικότητα.

Ακολουθεί αναστοχασμός, συζήτηση Εργασίας και ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών.

4η Δραστηριότητα του Εργαστηρίου: Δημιουργία ηχητικών spots/videos

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να δημιουργήσουν μια σειρά από ηχητικά σποτ/videos 5-10 δευτερολέπτων (Κυριακίδου &Φυλακτού, 2012):
α) με ένα σύντομο μήνυμα, το οποίο θα προτείνει μια θετική Στρατηγική διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων και
β) με αξιοποίηση της Στρατηγικής « τι θα έκανε ο καλύτερός μου εαυτός»;

5η Δραστηριότητα του Εργαστηρίου: Δημιουργία μαθητικού Οδηγού για τις καλύτερες δυνατές σχέσεις στο Σχολείο
Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να δημιουργήσουν έναν Οδηγό καλών σχέσεων στο Σχολείο, χρήσιμο και για τη μετέπειτα ζωή τους, ξεκαθαρίζοντας σε αυτόν (Κυριακίδου &Φυλακτού, 2012):
α) τις «παγίδες» της σύγκρουσης (π.χ. θυμώνω και μιλάω άσχημα, χωρίς να έχω, όμως,το αναμενόμενο

αποτέλεσμα) και
β) τις σωστές ενέργειες που μπορούμε να κάνουμε, αν π.χ. σκεφτούμε το φανάρι: κόκκινο: προσπαθώ να ηρεμήσω, πορτοκαλί: εκφράζω αυτό που με έχει ενοχλήσει, πράσινο: προσπαθώ να συζητήσω με τον άλλο και να βρω λύσεις κ.λ.π.)

Ο Οδηγός, τον οποίο θα συμβουλεύονται όλα τα μέλη της μαθητικής κοινότητας, μπορεί να εμπλουτιστεί με εικόνες, σκίτσα (π.χ. το φανάρι) (Βλ. και «Εγώ και εσύ… 2021), με σχετικές επεξηγήσεις, με διδακτικές ιστορίες και με κατάλληλη μουσική επένδυση.

6η Δραστηριότητα του Εργαστηρίου: Καλλιέργεια της συγχωρητικότητας μέσα από έναν Αγώνα Λόγων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες σκέφτονται ένα πρόσωπο, μια κατάσταση, ένα συμβάν που τους έχει στεναχωρήσει και προκαλέσει συναισθήματα θυμού, απογοήτευσης, ματαίωσης, λύπης, καθώς και το εάν είναι διατεθειμένοι να συγχωρήσουν.

Η διερεύνηση θα υλοποιηθεί με έναν Αγώνα Λόγων, με τον οποίο θα αναδείξουν τον τρόπο, με τον οποίο(Σαμοθρακή, 2021):

• θα κατέληγαν σε μια απόφαση συγχώρεσης • θα αξιολογούσαν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μιας τέτοιας απόφασης και αν, τελικά, θα την ακολουθούσαν.

Οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να υποστηριχτούν περαιτέρω:

α) με τη διαμόρφωση ομάδας διαμεσολάβησης στο Σχολείο (Διαμεσολάβηση, 2013-2014. Σχολική Διαμεσολάβηση, 2016. Σχολική Διαμεσολάβηση, 2024), καθώς η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια πολύ θετική και αποτελεσματική Πρακτική ειρηνικής επίλυσης και πρόληψης συγκρουσιακών καταστάσεων στο Σχολείο, με τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ρόλο ειρηνοποιών-διαμεσολαβητών και

β) με την αξιοποίηση Προτάσεων από τις διάφορες Σχολές Ψυχολογίας (Συμπεριφοριστική, Νεο-συμπεριφοριστική, Ψυχο-δυναμική, Ανθρωπιστική, Οικο-συστημική) και, ειδικότερα, εκείνων που εστιάζουν στην αυτο-παρατήρηση, στην καταγραφή της αρνητικής συμπεριφοράς, στον αναστοχασμό και στην αυτο-κριτική από την πλευρά του μαθητή, στη συνδιαμόρφωση (από Εκπαιδευτικό και μαθητή) Σχεδίου αλλαγής αυτής της αρνητικής συμπεριφοράς, στην εξέταση διαφορετικών οπτικών, στην ολιστική προσέγγισή της κ.ά. Προτείνεται, δε, συνδυασμός των επιμέρους Προτάσεων για πιο ολοκληρωμένα παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Ενότητα 4η: Συμπεράσματα

Υπό το πρίσμα αυτής της συνολικής, συνθετικής εκπαιδευτικής Πρότασης, το Σχολείο μπορεί να γίνει πραγματικό «ανάχωμα» στη βία και στον εκφοβισμό, αν όλα τα μέλη του σέβονται πρωτίστως τον άλλο, τον Συνάνθρωπο ως πρόσωπο. Με την ενίσχυση των κοινών εμπειριών βιωματικής, συνεργατικής, διερευνητικής, ανακαλυπτικής Μάθησης, μέσα από στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εστιάζουν συνειδητά στο θετικό και στη δυναμική της ομάδας, με τη συστηματική καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής, με την ενίσχυση του διαλόγου και την προβολή υγιών προτύπων, με τη δημιουργία Δικτύων Αλληλεγγύης στη σχολική κοινότητα, με την υποστήριξη της ομόνοιας, της ειρηνικής συνύπαρξης και της ενδυνάμωσης των μελών μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και πρόληψη των συγκρούσεων ή άλλων αρνητικών φαινομένων στο Σχολείο.

Σίγουρα, οι θεσμικοί Φορείς θα πρέπει να επανεξετάσουν την πορεία, η οποία ακολουθήθηκε, επί σειρά ετών, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα των μέτρων που ελήφθησαν, υπό τη συγκεκριμένη οπτική γωνία δηλ. την προβολή κατεξοχήν αρνητικής ορολογίας και ανάλογου οπτικο-ακουστικού υλικού

για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και πρόληψη. Η σύνδεση των μέτρων αυτών με τη σχολική πραγματικότητα, με τη συχνότητα και την ένταση εμφάνισης των εν λόγω αρνητικών φαινομένων είναι αναγκαία, έτσι ώστε, εάν η πλειονότητα των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνει τις παραπάνω παρατηρήσεις, θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή και επαναπροσδιορισμός της εστίασης στις δράσεις, στα Προγράμματα και στον προσανατολισμό, για το συγκεκριμένο θέμα.

Οι Πρακτικές που αναπτύχθηκαν παραπάνω μπορούν, πραγματικά, να συμβάλουν στην εκλέπτυνση του ψυχικού κόσμου των μαθητών και μαθητριών, στην ευαισθητοποίησή τους και, κατ' επέκταση, στη συνειδητή αποφυγή των αρνητικών συμπεριφορών ή στον μετασχηματισμό τυχόν δυσλειτουργικών παραδοχών τους (Μετασχηματίζουσα Μάθηση) (Mezirow, 1998 ·Mezirow, 2007). Ειδικότερα, το θετικό αποτέλεσμα θα προκύψει από τον συνδυασμό όσο το δυνατόν περισσότερων Δραστηριοτήτων και όχι τόσο από την μεμονωμένη εφαρμογή τους, καθώς οι προτεινόμενες Πρακτικές είναι αλληλένδετες και συνιστούν μια συνολική, συνθετική παιδαγωγική Πρόταση.

Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση των δράσεων πρόληψης αρνητικών συμπεριφορών με τα Προγράμματα Σπουδών και τα διδακτικά Αντικείμενα, καθώς και με ένα σωστό παιδευτικό πρότυπο, με ενίσχυση της διδασκαλίας των κειμένων της Παράδοσης και της Γραμματείας μας που θα στοχεύει στην ολόπλευρη καλλιέργεια του ανθρώπου και στη βελτίωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς, ώστε να λειτουργεί ως Άνθρωπος και ως Συνάνθρωπος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andrews, N. C. Z., Cillessen, A. H. N., Craig, W., Dane, A. V., & Volk, A. A. (2023). Bullying and the Abuse of Power. *International journal of bullying prevention : an official publication of the International Bullying Prevention Association*, 1–10. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s42380-023-00170-0

Αντωνίου Α.-Σ., Ασημόπουλος Χ., Γιαννοπούλου Ι., Γιαννούλης Γ., Κατσαρός Ι., Πάλλη Θ. & Παπαστυλιανού Α. (2024). *Πρωτόκολλο Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (Ε.ΒΙ.Ε.): Ορισμοί και εννοιολογικό υπόβαθρο*. (Επιμ. Μαρούδας Η., Νικολόπουλος Β. & Ρέντζη Α.). Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.: Ψηφιακή εφαρμογή https://stop-bullying.gov.gr Πρόσβαση: 14.06.2024

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Ι.Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. https://www.minedu.gov.gr/publications/ docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc

Εξυπερύ,Σ.Α.(1943). *Ο μικρός πρίγκιπας* [απόσπασμα] Φωτόδεντρο, Διαδραστικά βιβλία https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexj_5.html

Γουρνάς, Γ. (2011). *Η αλλαγή μέσα απ' τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση*. Μ.Π.Ε.Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

«*Εγώ και εσύ… Δυναμώνουμε Μαζί*» (2021). Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Π.Ε. Αχαΐας (Σε συνεργασία με τον Ο.ΚΑ.ΝΑ.

Διαμεσολάβηση Μαθητών-Εκπαίδευση Διαμεσολαβητών, (2013-2014). Ομάδα άμεσης Παρέμβασης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Ανακτήθηκε από:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikotita/epimorfosi/programmata/ekpaidefsi_mathiton_sd/enimerosi_pros_mathites_gia_ti_sd.pdf

Κουρμούση, Ν., Κούτρας, Β., Κουνενού, Κ.(2020). *Βήματα για τη ζωή: Οδηγός για το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς τον καιρό της πανδημίας*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Κυριακίδου Μ.&Φυλακτού Κ. (2012). *Το σπίτι των παιδιών*. Αθήνα: Πυξίδα.

Λαμπροπούλου, (2019). *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής Τάξης*. Αθήνα: ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαρδάνης, Γ., Σακκάς, Δ. (2011). *Η διεργασία Συμβολαίου για τις σχέσεις στη σχολική τάξη*. Μ.Π.Ε. Αθήνα: Π.Ι.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ.(2000). *Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο της σχολικής μονάδας:* Παπαναούμ, Ζ.(επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα : από τη θεωρία στην πράξη.* Θεσσαλονίκη.

Σχολική Διαμεσολάβηση, (2024). Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε από chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2025/01/2024-10-17_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%B2%CE%B7%CF%83%CE%B7_6.pdf

Παρασκευά, Φ.& Παπαγιάννη Αικ. (2008), *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.)

Πολέμη- Τοδούλου, Μ. (2011).*Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας και του συγκινησιακού κλίματος*. Μ.Π.Ε., Αθήνα: Π.Ι.

Ραμουτσάκη, Α.Ι. (2019). *Σημειώσεις για τον Προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου* (Εγκύκλιος υπ' αρ. πρωτ. Φ2.1187/25-6-2019).

Ραμουτσάκη, Α.Ι. (2019). *Σημειώσεις για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ομάδας.* Εγκύκλιος υπ' αρ. πρωτ. Φ2/1367/6 –9-2019).

Σαμοθρακή, Δ.(2021). Θυμός-Βία-Συγχώρεση. Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας ΠΝΟΗ.Σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ

Σχολική Διαμεσολάβηση, (2016). ΑΝΤΙΓΟΝΗ-Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την ειρήνη και τη Μη Βία. Ανακτήθηκε από chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://skhc.antigone.gr/wp-content/uploads/2021/10/Sholiki_Diamesolavisi.pdf

Τζιώκα,Π.-Κιορίδης,Ι.(2016).*Σχεδιασμός Διδασκαλίας,* Επιμορφωτικό Σεμινάριο. Σέρρες.

Χατζηχρήστου,Χρ.(επιμ.) (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσσες

Camodeca, M., & Nava, E. (2022). *The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates*. *Journal of Interpersonal Violence*, *37*(3-4), NP2056-NP2075. https://doi.org/10.1177/0886260520934438

Floyd, A. and Arthur, L. (2012). *Researching from within: external and internal ethical engagement. International Journal of Research & Method in Education*, 35 (2). pp. 171-18

Kolbert, J. B., Schultz D. & Crothers, L.M. (2014α). *Bullying Prevention and the Parent Involvement Model*. *Journal of school counseling,* 12. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:73200965.

Kolbert, J. B., Moffett, C. F., & Kolbert, C. T. (2004β). Implementation of a bullying prevention program in a Virginia middle school. *Virginia Counselors Journal, 27*, 35-44.

Ladd B. & Pelletier M.E. (2008). *Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization*. *Journal of School Psychology 46 (*4), 431-53. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.005.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A.(1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, (Ed.), *Handbook of child psychology (4th edition).* New York: Wi

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Συμπερίληψη, Ετερότητα και Δικαιώματα



Έμφυλα στερεότυπα στη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών: η περίπτωση των κρητικόφωνων

Λειβαδιωτάκης Γεώργιος
Διδάκτορας Κοινωνιογλωσσολογίας, Π.Τ.Π.Ε., Π.Κ.
Δαφέρμου Μαρία
Υποψήφια διδακτόρισσα Π.Τ.Π.Ε., Π.Κ.
Τζακώστα Μαρίνα
Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Π.Κ.

Περίληψη

Από τα πρώτα στάδια της ζωής μας, το φύλο έχει μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής μας ταυτότητας και καθορίζει την κοινωνιογλωσσική μας συμπεριφορά (Τσοκαλίδου, 2001), ενώ, όπως διαπιστώνεται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Παυλίδου, 2006), το φύλο μπορεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα γλωσσικής διαφοροποίησης και ανισότητας. Η παρούσα έρευνα υιοθετώντας μια μεικτή μεθοδολογία διερευνά το κατά πόσον διαφοροποιούνται οι γλωσσικές στάσεις και, κατ' επέκταση, η γλωσσική συμπεριφορά των διαλεκτόφωνων Κρητικών με βάση τον κοινωνικό παράγοντα του φύλου. Συγκεκριμένα, εξετάζονται τρεις όψεις της γλωσσικής χρήσης, α) η χρήση της κρητικής γλώσσας γενικά β) η χρήση των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών και γ) η χρήση των έμφυλων δάνειων στοιχείων. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το (κοινωνικό) φύλο αποτελεί έναν βασικό παράγοντα διαφοροποίησης των γλωσσικών στάσεων και της γλωσσικής συμπεριφοράς των κρητικόφωνων. Ειδικότερα, οι άνδρες, από τη μία μεριά, χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό την κρητική γλώσσα, από την άλλη, εμφανίζονται πιο ανεκτικοί τόσο στην κλιτική μορφολογία των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών όσο και στη χρήση των δάνειων στοιχείων στη γλώσσα. Έτσι, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν νέες πτυχές στη μελέτη του γλωσσικού σεξισμού, ενώ, παράλληλα, υπογραμμίζουν την ανάγκη ενσωμάτωσης του ζητήματος της εμφυλότητας στη γλωσσική διδασκαλία.

Λέξεις Κλειδιά: γλωσσικός σεξισμός, γλωσσική ανισότητα, κρητική γλώσσα

Εισαγωγή

Το ζήτημα του γλωσσικού σεξισμού, της άνισης δηλαδή αντιμετώπισης ανδρών και γυναικών μέσω της γλώσσας, τίθεται από τη Lakoff (1973, 1975) ήδη από τη δεκαετία του ΄70, όταν εδραιώνεται το γυναικείο κίνημα στις Η.Π.Α. (Παυλίδου, 2006, σ. 22). Η έρευνα της Lakoff επισημαίνει τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών και καταδεικνύει μια σειρά από ζητήματα που τοποθετούν τη γυναίκα σε θέσεις υποταγής. Σύμφωνα με τη Lakoff, η γλώσσα των γυναικών την οποία χρησιμοποιούν αποκλειστικά γυναίκες πρέπει να είναι προσεγμένη, ευγενική και ανίσχυρη, χωρίς γραμματοσυντακτικές παρατυπίες, ενώ, ταυτόχρονα, θεωρείται ως παρέκκλιση από τη νόρμα, δηλαδή τη γλώσσα των ανδρών (Μακρή-Τσιλιπάκου 2010, σ. 122). Η έρευνα της Lakoff, παρόλο που στη συνέχεια γίνεται στόχος κριτικής αναθεώρησης, παγιώνει το θέμα «γλώσσα και φύλο» ως αντικείμενο μελέτης της γλωσσολογίας, ενώ ακολουθούν έρευνες οι οποίες εστιάζουν στο πώς η κοινωνική πραγματικότητα απεικονίζεται στη γλώσσα και πώς, σε μια

ανδροκρατούμενη κοινωνία, καταγράφονται στη γλώσσα οι έμφυλες κοινωνικές ανισότητες (βλ. Key, 1975, Miller & Swift, 1976),

Σε άλλες έρευνες της ίδιας περιόδου, εξετάζεται η διαφοροποίηση της γλωσσικής συμπεριφοράς ανδρών και γυναικών καταδεικνύοντας τον ισχυρό αντίκτυπο των κοινωνικών προσδοκιών περί αρσενικού και θηλυκού στη διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς (Παυλίδου, 2006, σσ. 23-25). Όσο η πορεία της έρευνας του φύλου αποκτά πολιτικές διαστάσεις, διαμορφώνονται διάφορες θεωρίες που κατηγοριοποιούνται α) στις *θεωρίες της κυριαρχίας*, οι οποίες επισημαίνουν την κυριαρχία των ανδρών στον συνομιλιακό χώρο (βλ. Fishmann, 1978, Zimmerman & West, 1975), β) στις *θεωρίες της υστέρησης*, οι οποίες αφορούν και συνδέονται με τις μελέτες της Lakoff (βλ. Cameron & Coates, 1988) και γ) στις *θεωρίες της διαφοράς* ανάμεσα στα δύο φύλα, οι οποίες εστιάζουν στη διαφορά κουλτούρας αντιστοιχίζοντας τις έμφυλες διαφορές με τις πολιτισμικές (Tannen, 1990). Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες εμφανίζονται πιο επιρρεπείς στη χρήση πρότυπων γλωσσικών τύπων, στις αλλαγές με κοινωνικό γόητρο, στην επικοινωνιακή εμμεσότητα και τη συνεργασιμότητα. Αντιθέτως, τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο στιγματισμένες γλωσσικές ποικιλίες και να πραγματώνουν σε πιο μικρό βαθμό διακοπές και επικαλύψεις στις συνομιλίες (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2010, σ. 123). Ωστόσο, οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της «διαφοράς» και της «κυριαρχίας» δεν είναι κατ' ανάγκη αμοιβαία αποκλειόμενες ούτε υποχρεωτικά ανταγωνιστικές (βλ. ενδεικτικά Trömel-Plötz, 1991, Freed, 1992, Uchida, 1992). Η διαφοροποίησή τους έγκειται ακριβώς στο ότι η μια τάση ενσωματώνει την πολιτική διάσταση του ζητήματος, ενώ η άλλη δεν την αναγνωρίζει. Σημειώνεται, όμως, ότι τέτοιου είδους τάσεις μπορεί να διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα (Ιωαννίδου, 2022, σ. 477)[1].

Στη δεκαετία του '90 εμφανίζονται για πρώτη φορά απόπειρες διερεύνησης της επικοινωνιακής στρατηγικής των ατόμων διαφορετικού φύλου. Η έρευνα στρέφεται προς την αντίστροφη πορεία, δηλαδή, πώς διαμορφώνεται το κοινωνικό φύλο μέσα από τη γλωσσική διεπίδραση και όχι πώς επηρεάζει το κοινωνικό φύλο, ως προαπαιτούμενο, τις γλωσσικές επιλογές στην επικοινωνία (Cameron, 1996). Επιπλέον, οι γυναίκες ως χρήστριες του γλωσσικού αντικειμένου παύουν να μονοπωλούν το κέντρο της έρευνας, το οποίο μετατίθεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των φύλων (Johnson & Menhof, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο, η ερμηνεία των *πρακτικών* αποτελεί μια νέα ερμηνευτική πρόταση προσανατολισμένη προς ένα διαφορετικό θεωρητικό σχήμα κατανόησης της σχέσης φύλου και γλώσσας (Eckert & McConnell-Ginet, 1992). Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι τα άτομα δραστηριοποιούνται μέσα σε κοινότητες, δηλαδή θεσμοθετημένα ή άτυπα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως είναι οι συνάδελφοι/-ισσες σε εργασιακούς χώρους, τα μέλη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, τα μέλη μιας οικογένειας, τα αθλητικά σωματεία, τα μέλη των πολιτιστικών συλλόγων κ.ά. Μια κοινότητα πρακτικής συγκροτείται μέσα από τη συλλογική συμμετοχή ατόμων σε κοινές δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια των οποίων διαμορφώνονται και παγιώνονται λόγοι και γλωσσικές πρακτικές, αξιακές ιεραρχήσεις, στάσεις και σχέσεις εξουσίας (Eckert & McConnell-Ginet, 1992). Η γλωσσική συμπεριφορά, επομένως, δεν προϋπάρχει της κοινωνικής δράσης, αλλά παράγεται εντός αυτής.

Καθοριστικό στοιχείο της συγκεκριμένης θεωρητικής πρότασης αποτελεί το γεγονός ότι τα άτομα δεν εντάσσονται αποκλειστικά σε μία κοινότητα πρακτικής. Αντιθέτως, κινούνται ταυτόχρονα μεταξύ πολλαπλών κοινοτήτων, με αποτέλεσμα η κοινωνική τους ταυτότητα να συγκροτείται ως ένα σύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο πλέγμα εμπειριών και μορφών συμμετοχής (Eckert & McConnell-Ginet, 1999). Υπό αυτή την οπτική, το φύλο συνιστά ένα κοινωνικό αποτέλεσμα που παράγεται και αναπαράγεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και τρόπους ένταξης σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Eckert &

[1] Για παράδειγμα, σε έρευνα που διεξήχθη για τη χρήση μη πρότυπων ποικιλιών της αραβικής γλώσσας, οι γυναίκες χρησιμοποιούσαν περισσότερο διαλεκτικά στοιχεία, ενώ, αντίθετα, οι άνδρες ήταν εκείνοι που προτιμούσαν τις πρότυπες μορφές της αραβικής (Abd-el-Jawad, 1987).

McConnell-Ginet, 1998, 1999), ενώ δεν λειτουργεί ανεξάρτητο από άλλες κοινωνικές παραμέτρους και διαπλέκεται με παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, η εθνοτική ή φυλετική ένταξη και η ηλικία, συνδιαμορφώνοντας εν τέλει τη γλωσσική συμπεριφορά και τις ταυτότητες των υποκειμένων (Wodak & Benke, 1997).

Οι έρευνες για την ελληνική γλώσσα

Στην Ελλάδα, ο προβληματισμός σχετικά με θέματα γλώσσας και φύλου ξεκινά κατά τη δεκαετία του ΄80 (Μακρή-Τσιλιπάκου, 1984, Παυλίδου, 1984, 1985, Tsokalidou, 1989), ενώ και τις επόμενες δεκαετίες ακολουθούν έρευνες που ασχολούνται με ζητήματα γλώσσας και φύλου, οι οποίες παρουσιάζουν ποικίλες τοποθετήσεις για τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται με βάση την παράμετρο του φύλου. Επιπρόσθετα, το φύλο, καθότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση των (γλωσσικών) στάσεων (Κακριδή -Φερράρι, 2006), θεωρείται βασικός παράγοντας στη μελέτη των στάσεων απέναντι σε ποικίλα ζητήματα της γλωσσικής χρήσης. Όπως αναφέρεται στην έρευνα της Αραποπούλου (2006), κατά τη μελέτη των στάσεων απέναντι στη λόγια και μη λόγια χρήση της γλώσσας διαπιστώνεται ότι οι νέες γυναίκες εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη λόγια χρήση. Παράλληλα, η Σιφουνάκη (2024), η οποία διερευνά τη χρήση των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών από κρητικόφωνους/-ες, διαπιστώνει ότι οι άνδρες επιλέγουν σε υψηλότερο βαθμό τη χρήση θηλυκών επιθημάτων. Σύμφωνα με την Παυλίδου (2006, σ. 58), ένας τρόπος ερμηνείας των συγκεκριμένων προτιμήσεων θα μπορούσε να είναι η συντηρητικότερη στάση που εμφανίζουν οι γυναίκες απέναντι στη γλωσσική αλλαγή αλλά και μια ενδεχόμενη προσπάθεια εξασφάλισης κύρους. Επιπλέον, η Μακρή-Τσιπλάκου (2006) μελετώντας συνομιλίες γυναικών και ανδρών καταγράφει διαφοροποιήσεις κατά τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις τους με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι παρεμβάσεις των γυναικών στον λόγο των άλλων γίνονται κυρίως συνεργατικά, ενώ, αντίθετα, των ανδρών ανταγωνιστικά. Όπως προσθέτει, οι διαφορετικοί επικοινωνιακοί στόχοι και στρατηγικές που ακολουθούν τα άτομα μπορούν να ερμηνευτούν από τους ανισότιμους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων και τις κοινωνικές προσδοκίες που απορρέουν από αυτούς τους ρόλους (Μακρή-Τσιλιπάκου, 2006, σσ. 115-116).

Εξετάζοντας τον ρόλο του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση της γλωσσικής ποικιλίας των εφήβων σε μια κωμόπολη της βόρειας Ελλάδας, ο Παπαζαχαρίου (2006) υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατό να αναφερόμαστε σε σταθερές γλωσσικές συμπεριφορές που καθορίζονται από το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώντας τις γλωσσικές επιλογές των εφήβων σε συνάρτηση με τις κοινωνικές σχέσεις τους και τη συμμετοχή τους σε πρακτικές της κοινότητάς τους, παρατηρεί ότι η πραγμάτωση τοπικών τύπων εξαρτάται είτε από τον βαθμό στον οποίο οι έφηβοι/-ες επιδιώκουν να ενταχθούν στην τοπική κοινωνία -αυτή είναι μια πρακτική πιο συνήθης μεταξύ αγοριών-, είτε από το κατά πόσον επιθυμούν να αποστασιοποιηθούν από συγκεκριμένες τοπικές πρακτικές -πρακτική πιο συνήθης μεταξύ κοριτσιών-. Συνεπώς, η παρατηρούμενη γλωσσική διαφοροποίηση στην έρευνά του έγκειται στους διαφορετικούς κατά τα φύλα κοινωνικούς στόχους, οι οποίοι, όμως, καθορίζονται από τις παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα φύλα στη συγκεκριμένη κοινότητα (Παπαζαχαρίου, 2006).

Εστιάζοντας περισσότερο σε έρευνες οι οποίες αφορούν τις τοπικές γλώσσες της ελληνικής και στις οποίες εξετάζεται το κατά πόσον εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στις στάσεις και τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητ(ρι)ών με βάση την κοινωνική παράμετρο του φύλου, η Πλαδή (2002) στην έρευνά της για την τοπική γλώσσα του Λιτόχωρου επισημαίνει ότι οι γυναίκες εισάγουν πολλές γλωσσικές καινοτομίες καθότι βρίσκονται σε προνομιακή θέση σε σχέση με άλλες περιοχές στη λιτοχωρίτικη κοινωνία. Προσθέτει ακόμα ότι ιδιαίτερα οι μεσήλικες γυναίκες είναι εκείνες που προσαρμόζουν την ομιλία τους όταν συνομιλούν με μη ομιλητές/-τριες της τοπικής γλώσσας για να ενισχύσουν την κοινωνική τους θέση (Πλαδή, 2002, σ. 137). Ο Κουρδής (2007) στην έρευνά του για τη θεσσαλική τοπική γλώσσα διαπιστώνει ότι οι γυναίκες εμφανίζονται πιο διστακτικές ως προς τη χρήση της ανεξάρτητα από το

επικοινωνιακό πλαίσιο. Επιπλέον, σημειώνει ότι διαφοροποιούνται και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν τις τοπικές γλώσσες, καθώς οι άνδρες προβαίνουν σε αξιολογήσεις με βασικότερο κριτήριο το πόσο καλά τις γνωρίζουν, ενώ οι γυναίκες με βασικότερο κριτήριο την αισθητική τους (Κουρδής, 2007, σ. 129). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στις μελέτη της γεωγραφικής ποικιλότητας της ελληνικής, αφενός, γιατί διαφοροποιεί τις στάσεις των διαλεκτόφωνων ομιλητ(ρι)ών, αφετέρου, διότι επηρεάζει τη χρήση των τοπικών γλωσσών.

Πρόσφατες έρευνες εξετάζουν διάφορα ζητήματα αναφορικά με το φύλο και τον γλωσσικό σεξισμό (βλ. Κανάκης, 2022, Ρεμπατσουλέα, 2026, Tzakosta, 2025), ενώ αξίζει να αναφερθούν οι οδηγοί που έχουν δημοσιευθεί για τη χρήση μη σεξιστικής χρήσης της γλώσσας (Γεωργαλίδου & Λαμπροπούλου, 2016, Γιατσούκα κ.ά., 2014, Τσοκαλίδου, 1996). Δεδομένου, ωστόσο, ότι η ισότητα των φύλων παραμένει ζητούμενο σε όλους τους τομείς την κοινωνικής ζωής συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, οι έρευνες σχετικά με τις διαφοροποιήσεις και τις ανισότητες βάσει του φύλου παραμένουν επίκαιρες και έχουν μεγάλη σπουδαιότητα προκειμένου να κατανοήσουμε και να μελετήσουμε την κοινωνιογλωσσική ανισότητα στην ελληνική κοινωνία.

Οι στόχοι της έρευνας

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην κρητική κοινωνία, μέσω της μελέτης της κρητικής γλώσσας, και έχει διττό στόχο. Από τη μία, εξετάζει πώς το φύλο διαφοροποιεί τις γλωσσικές στάσεις των κρητικόφωνων σε σχέση με α) τη χρήση της κρητικής γλώσσας γενικά, β) τη χρήση των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών και γ) τη χρήση των δάνειων στοιχείων, από την άλλη, παρουσιάζει τις αποκλίσεις που εμφανίζει η γλωσσική συμπεριφορά τους. Αποσκοπεί, λοιπόν, να καταγράψει τη γλωσσική ανισότητα που υπάρχει στην κρητική κοινωνία, αναδεικνύοντας νέες πτυχές του ζητήματος του γλωσσικού σεξισμού στο πλαίσιο της μελέτης των τοπικών γλωσσών της ελληνικής.

Η μεθοδολογία και το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με τη χρήση μιας μεικτής μεθόδου έρευνας, με τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας (βλ. Lim, 2025). Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε γιατί εστιάζει στο γενικό και καθολικό των κοινωνικών-γλωσσικών φαινομένων, ενώ αξιοποιώντας την ποιοτική μέθοδο επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε εις βάθος τις (γλωσσικές) εμπειρίες και τα βιώματα των ομιλητ(ρι)ών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 28). Έτσι, τα ευρήματα εξετάζονται συμπληρωματικά και προσφέρουν μια σφαιρική και ολοκληρωμένη διερεύνηση των υπό μελέτη γλωσσικών ζητημάτων. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται δεδομένα από τρεις ομάδες πληθυσμού, όλοι/-ες ενήλικες κρητικής καταγωγής, οι οποίοι/-ες διαμένουν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, με κύριο τόπο διαμονής την Κρήτη. Συγκεκριμένα, για την ποσοτική έρευνα αντλούμε δεδομένα από δυο ομάδες ομιλητ(ρι)ών (275 & 66 άτομα), ενώ η τρίτη ομάδα, η οποία απαρτίζεται από 27 άτομα αποτελεί το δείγμα της ποιοτικής έρευνας. Τέλος, για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση, ενώ η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Τα δεδομένα της έρευνας

α) η χρήση της κρητικής γλώσσας γενικά

Από τον πρώτο συσχετισμό που πραγματοποιείται αναφορικά με τη χρήση της κρητικής γλώσσας σε σχέση με τον παράγοντα του φύλου, στην πρώτη ομάδα κρητικόφωνων του δείγματος (N=275), ανιχνεύονται σημαντικές διαφορές. Αρχικά, στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι οι άνδρες μιλούν σε μεγαλύτερο βαθμό την κρητική γλώσσα από τις γυναίκες, όπως προκύπτει από τα υψηλότερα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις των γυναικών στις επιλογές *λίγο* (25,4%) και *μέτρια* (18,7%), και, αντιθέτως, στους άνδρες, από το υψηλότερο ποσοστό που καταγράφεται στην επιλογή *πολύ καλά* (39,0%).

Πίνακας 1: συσχετισμός ομιλίας της κρητικής γλώσσας με το φύλο των ομιλητ(ρι)ών

Ομιλία της ΚΓ	**Φύλο των ομιλητ(ρι)ών**		
Βαθμός ομιλίας της ΚΓ	**Άνδρες**	**Γυναίκες**	**Σύνολο**
Καθόλου	5,2% (4)	4,6% (9)	4,7% (13)
Λίγο	13,0% (10)	**25,4%** (50)	21,8% (60)
Μέτρια	11,7% (9)	**18,7%** (37)	16,7% (46)
Καλά	23,4% (18)	20,2% (40)	21,1% (58)
Πολύ καλά	**39,0%** (30)	25,4% (50)	29,1% (80)
Άριστα	7,8% (6)	6,1% (12)	6,5% (18)
Σύνολο	28,0% (77)	72,0% (198)	100% (275)

Αυτά τα δεδομένα (πίνακας 1) θα συσχετίσουμε παρακάτω με τα αποσπάσματα (1-3) των συνεντεύξεων, στα οποία καταγράφονται οι (γλωσσικές) στάσεις απέναντι στην κρητικοφωνία των γυναικών. Αρχικά, η Άννα στο απόσπασμα 1 αναφέρεται στα σχόλια που ακούει στο πλαίσιο της παρέας της αναφορικά με την κρητικοφωνία μιας γυναίκας. Όπως αναφέρει, οι φίλοι της, και μάλιστα σε υψηλή συχνότητα (*κάθε φορά)*, κρίνουν αρνητικά τη χρήση της κρητικής γλώσσας από μια γυναίκα, ενώ τα σχόλια φαίνεται να πραγματώνονται από άνδρες. Παράλληλα, παρατηρούμε μια σύνδεση της χρήσης της Κρητικής με την εξωτερική εμφάνιση μιας γυναίκας (*ήταν θεά*).

(1) Άννα[2]: *μπήκε η άλλη μέσα και ήταν θεά και άρχισε να μιλάει και μιλούσε σαν τον ξέρω 'γω από το χωριό…έχει συζητηθεί τόσο πολύ από τους φίλους μου, χωρίς πλάκα τώρα αυτό, δηλαδή υπάρχει πιθανότητα κάθε φορά που συζητάμε κάτι να αναφερθεί ένα τέτοιο περιστατικό.*

Παράλληλα, η στάση του Κώστα (απόσπασμα 2) συγκλίνει με τα σχόλια που αναφέρει η Άννα στο απόσπασμα 1. Όπως παρατηρούμε, ο ίδιος εκφράζει αρνητική στάση απέναντι στην έντονη, δηλαδή τη συστηματική χρήση της Κρητικής από γυναίκες.

[2] Σημειώνεται ότι τα ονόματα των πληροφορητ(ρι)ών είναι ψευδώνυμα.

(2) Κώστας: *ίσως και μένα προσωπικά να μη μου αρέσει να βλέπω μια γυναίκα να μιλάει τα έντονα τα βαριά τα κρητικά…θέλω να τις ακούω πιο γλυκιές*.

Η Κωνσταντίνα, από την άλλη, επισημαίνει στο απόσπασμα 3 ότι το οικογενειακό περιβάλλον παρεμβαίνει διορθωτικά όταν τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο έντονα την κρητική γλώσσα, ενώ, αντιθέτως, η ίδια πρακτική δεν εφαρμόζεται στα αγόρια, ακόμη και όταν αυτά στην ίδια περίσταση χρησιμοποιούν την τοπική γλώσσα τους σε υψηλότερο βαθμό. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι οι κοινωνικές προσδοκίες για την ομιλία των γυναικών –και ειδικότερα όσον αφορά την κρητικοφωνία τους– εκδηλώνονται από νεαρή ηλικία.

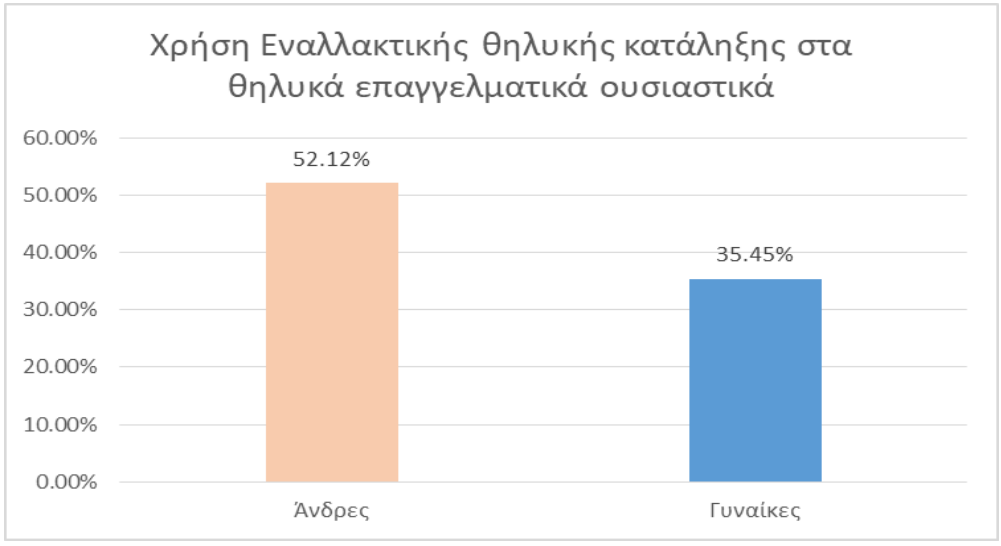
(3) Κωνσταντίνα: *πολλές φορές μπορεί σε οικογενειακά τραπέζια να διόρθωναν προφορά κάποιων άλλων ξαδέρφων μου, ας πούμε, που είχαν λίγο πιο βαριά προφορά από εμένα, ας πούμε, και να τους έλεγαν ότι «εντάξει μην το πείτε τώρα έτσι, λίγο πιο, πες το αλλιώς» και μπορεί το αδερφάκι του που ήτανε αγόρι να χρησιμοποιούσε ακόμα πιο βαριά τη διάλεκτο και να μη γινόταν κανένα σχόλιο.*

Παρόμοιες διορθωτικές πρακτικές καταγράφονται και σε άλλες έρευνες για τις τοπικές γλώσσες, όπως της Πλαδή (2001), όπου μεγαλύτερης ηλικίας ομιλητές/-τριες επικρίνουν την (έντονη) χρήση της τοπικής γλώσσας από νεότερους/-ες ομιλητές/-τριες, επειδή θεωρούν ότι αποτελεί ένα αρνητικό χαρακτηριστικό για τη νέα γενιά του τόπου τους. Στην περίπτωση της κρητικοφωνίας, όμως, οι διορθωτικές πρακτικές επηρεάζονται από την εμφυλότητα. Τελικώς, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι, σε ότι αφορά την κρητικοφωνία, από τη μία, οι γυναίκες δηλώνουν ότι μιλούν σε χαμηλότερο βαθμό την κρητική γλώσσα από τους άνδρες, από την άλλη, είναι εκείνες που στιγματίζονται περισσότερο (βλ. και Λειβαδιωτάκης & Τζακώστα, 2024).

β) χρήση μη λόγιων καταλήξεων στα θηλυκά διγενή επαγγελματικά ουσιαστικά σε -ος

Εστιάζοντας στη χρήση των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από τη δεύτερη ομάδα κρητικόφωνων (N=66), και προχωρώντας σε μια συγκριτική ανάλυση μεταξύ των γλωσσικών συμπεριφορών ανδρών και γυναικών, μπορούμε να παρατηρήσουμε ευδιάκριτα στο γράφημα 1 τη διάσταση που προκύπτει σε σχέση με τη χρήση και την αναγνώριση της εναλλακτικής κλιτικής μορφολογίας των θηλυκών επαγγελματικών κατηγοριών.

Γράφημα 1: θηλυκών επαγγελματικών

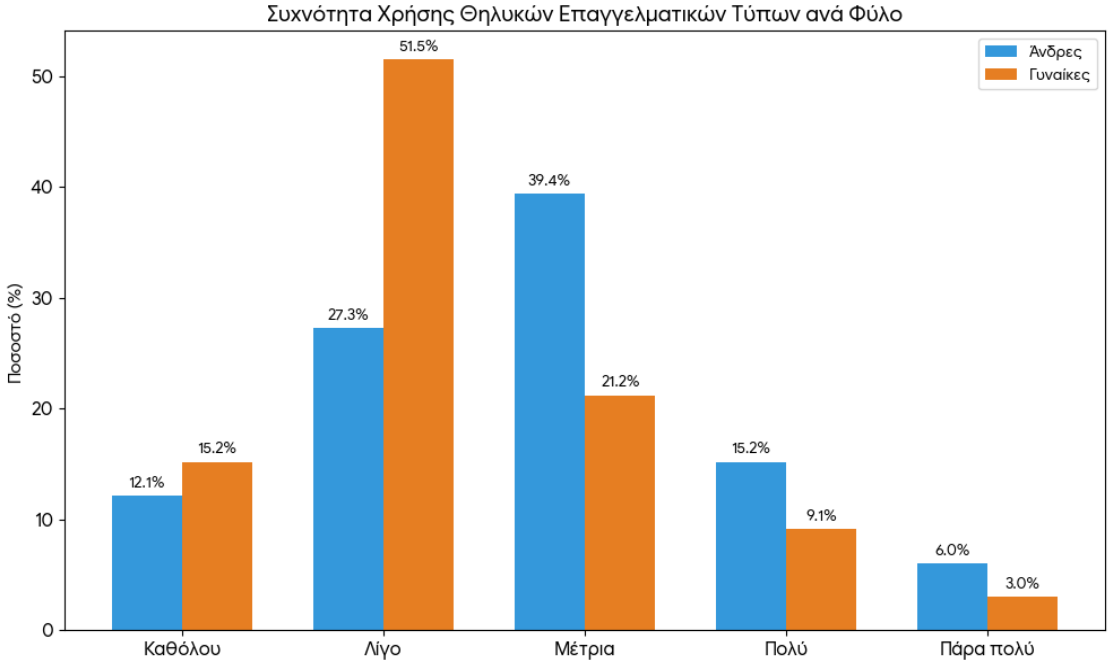


Ειδικότερα, οι άνδρες αναγνωρίζουν την ύπαρξη θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών με εναλλακτική μη λόγια κατάληξη σε μεγαλύτερο ποσοστό λέξεων απ' ό,τι οι γυναίκες. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι άνδρες

τοποθετούν εναλλακτικά καταλήξεις θηλυκού στο 52,12% των λέξεων που τους δόθηκαν, ενώ οι γυναίκες στο 35,45%, αντιλαμβανόμαστε ότι η διαφοροποίηση μπορεί να εκτιμηθεί ως σημαντική.

Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζεται και στο ερώτημα πόσο συχνά θα χρησιμοποιούσαν τα επαγγελματικά θηλυκά ουσιαστικά με θηλυκές διαφοροποιημένες καταλήξεις της δημοτικής, από εκείνες που θεωρούνται πρότυπες (γράφημα 2). Η μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων στην ομάδα των ανδρών αποτυπώνεται στην απάντηση «μέτρια» με ποσοστό 39,4%, ενώ αντίστοιχα στην ομάδα των γυναικών υπερισχύει η απάντηση «λίγο» με ποσοστό 51,5%.

Γράφημα 2: χρήση θηλυκών επαγγελματικών

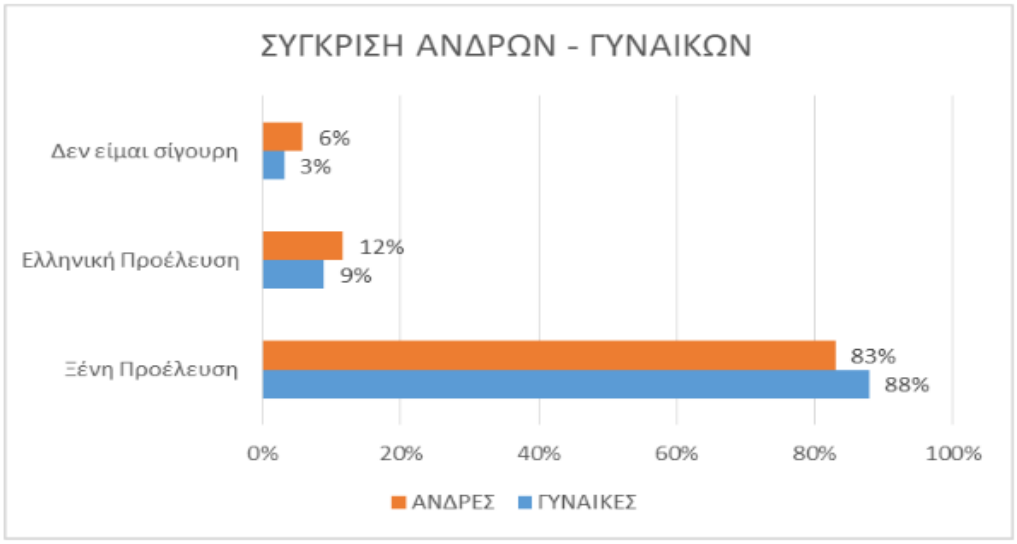


Παρατηρούμε ότι οι άνδρες εμφανίζονται περισσότερο ανεκτικοί στη χρήση μη πρότυπων μορφών για τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά, καθώς αφενός αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαφορετικών μορφολογικών καταλήξεων, αφετέρου τις χρησιμοποιούν συχνότερα από τις γυναίκες. Η μεγαλύτερη προτίμηση των γυναικών στις λόγιες διγενείς καταλήξεις, αναδεικνύει την εναρμόνιση των γυναικών με λογιότερες εκδοχές της γλώσσας, τις οποίες θεωρούν πρότυπες.

γ) Η χρήση δάνειων λέξεων

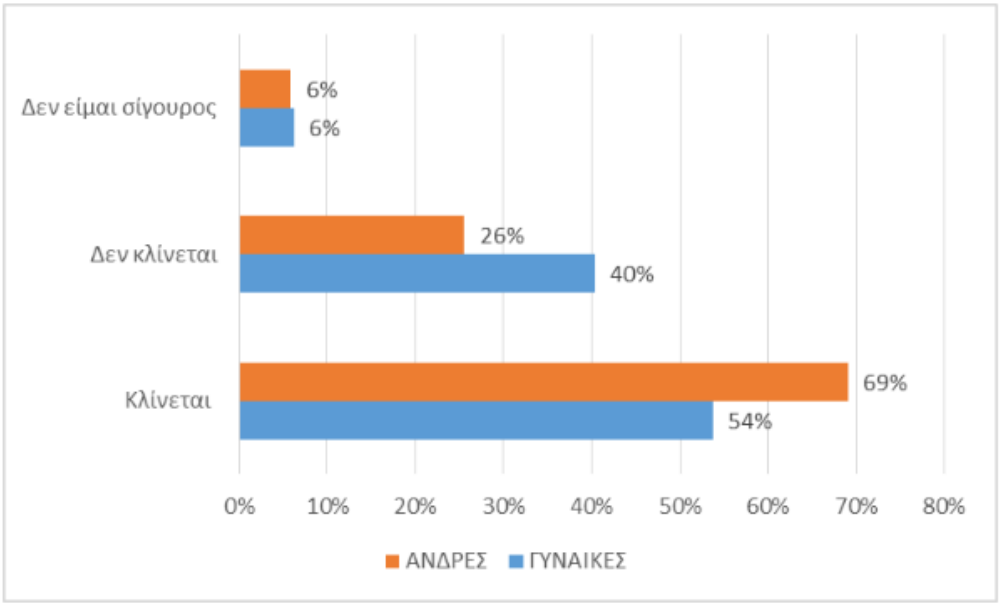
Την ίδια τάση των γυναικών για σύγκλιση προς την πρότυπη γλώσσα, μπορούμε να παρατηρήσουμε και ως προς την ανεκτικότητά τους στη χρήση δάνειων λέξεων. Συγκρίνοντας την αντιληπτική ικανότητα των γυναικών ως προς τη μη ελληνογενή προέλευση των δανείων (γράφημα 3), παρατηρούμε ελαφριά υπεροχή των γυναικών έναντι της αντίστοιχης ικανότητας των ανδρών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η υψηλή αντιληπτικότητα των γυναικών, ενδεχομένως, να αποτελεί έναν μηχανισμό επιβράδυνσης στην προσαρμογή και ενσωμάτωση των δάνειων λεξικών στοιχείων, τα οποία δεν θεωρούνται στοιχεία της πρότυπης γλωσσικής ποικιλίας.

Γράφημα 3: προέλευση δάνειων λέξεων



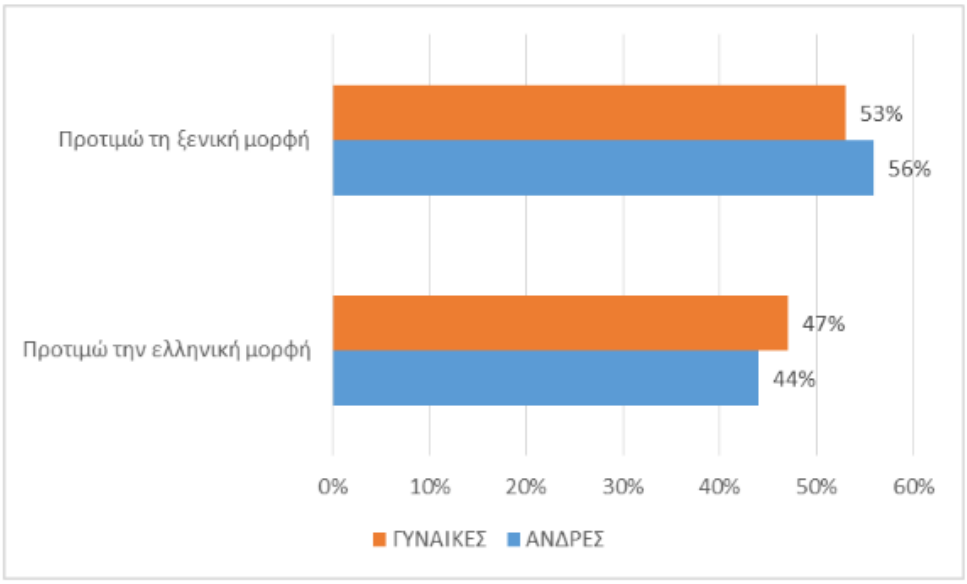
Ωστόσο, περισσότερο εκτεταμένη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εντοπίζεται ως προς την κλίση των δάνειων λέξεων (γράφημα 4). Σε αυτό το επίπεδο ενδιαφέρον παρουσιάζει το συγκριτικό συνολικό ποσοστό ανδρών και γυναικών, καθώς οι γυναίκες απαντούν ότι κλίνεται το 54% των δάνειων λέξεων που τους δόθηκαν ενώ οι άνδρες κλίνουν το 69% των λέξεων που τους παρατέθηκε. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σαφή έμφυλη διαφοροποίηση στις στάσεις απέναντι στην κλιτική προσαρμογή των δανείων.

Γράφημα 4: κλιτική προσαρμογή δάνειων λέξεων



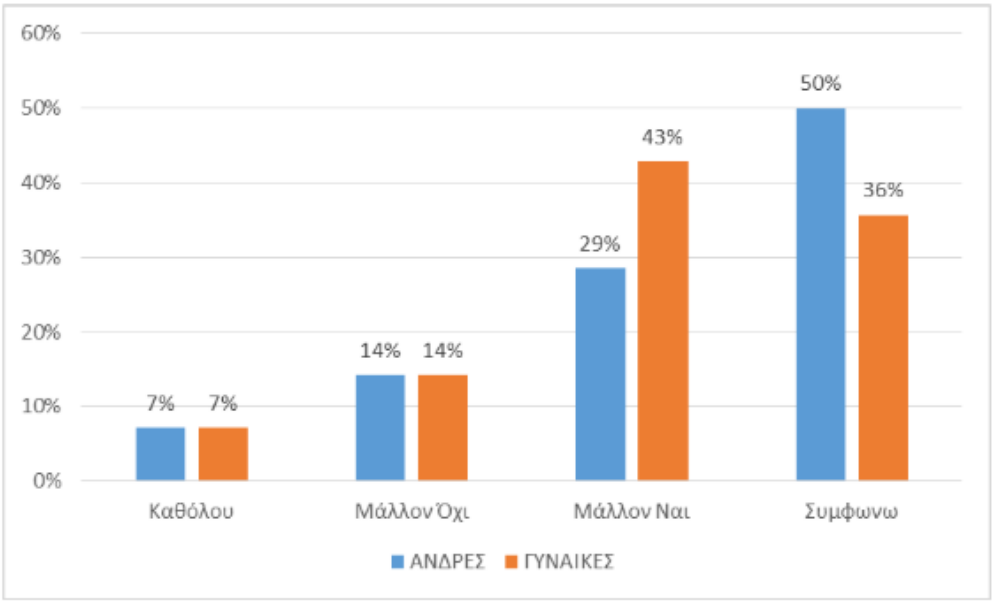
Συγκρίνοντας τα συνολικά ποσοστά ανδρών και γυναικών ως προς τη μορφή που προτιμάται (γράφημα 5), παρατηρούμε μια ελαφρά υπεροχή των ανδρών ως προς την ενσωμάτωση των δάνειων λέξεων. Οι γυναίκες προτιμούν την αγγλική ορθογραφική μορφή των δάνειων λέξεων/ εκφράσεων, η οποία σαφώς είναι δηλωτική της διαφορετικής προέλευσης του λεξικού στοιχείου.

Γράφημα 5: προτιμήσεις ομιλητ(ρι)ών σχετικά με τη μορφή των δάνειων λέξεων



Όσον αφορά την ανεκτικότητα που άνδρες και γυναίκες θα μπορούσαν να δείξουν απέναντι στην υιοθέτηση δάνειων λεξικών δομών (γράφημα 6), παρατηρείται απόλυτη ταύτιση και για τις δυο ομάδες, ανδρών και γυναικών. Ειδικότερα, το 79% και των δύο ομάδων είναι μάλλον ανεκτικοί/-ές έως «πολύ». Στην ομάδα των γυναικών την μερίδα του λέοντος κατέχει η επιλογή «μάλλον ναι», ενώ στην ομάδα των ανδρών η επιλογή «πολύ».

Γράφημα 6: ανεκτικότητα απέναντι στην υιοθέτηση δάνειων λεξικών δομών



Συνοψίζοντας, σχετικά με την αντιληπτική ικανότητα των γυναικών ως προς την προέλευση των δανείων παρατηρούμε μικρή υπεροχή των γυναικών έναντι της αντίστοιχης ικανότητας των ανδρών. Σε συνέχιση της ερευνητικής μας δραστηριότητας θα ήταν χρήσιμο να συνεκτιμήσουμε και άλλους διαφοροποιητικούς παράγοντες πέραν του φύλου. Για παράδειγμα, ενώ επιλέξαμε και οι δυο ομάδες να είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου, αξίζει να διερευνηθεί επιπλέον η αντιληπτική ικανότητα των ατόμων σε σχέση με τον τομέα των σπουδών τους ή/και την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Για να καταστεί αυτό σαφές θα θεωρούσαμε συνεπές άτομα που ανήκουν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ή έχουν

μεγαλύτερη τριβή με το γλωσσικό εργαλείο (π.χ. Νομική) να έχουν μεγαλύτερη αντιληπτική ικανότητα σε σχέση με τα γλωσσικά φαινόμενα συγκριτικά με τα άτομα που ακολουθούν διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως Πολυτεχνείο, επιστήμες stem κ.ά. Παρ' όλα αυτά, και σε αυτήν την περίπτωση, αναπόφευκτα, υπεισέρχεται ο παράγοντας της εμφυλότητας, καθώς στους επαγγελματικούς χώρους της εκπαίδευσης και των ανθρωπιστικών/θεωρητικών σπουδών υφίσταται η στερεοτυπική κυριαρχία του γυναικείου φύλου σε αντίθεση με θετικές, τεχνολογικές stem, επιστήμες στις οποίες υπερτερούν οι άνδρες. Επομένως και αυτή η γλωσσική συμπεριφορά ενδεχομένως να αποτελεί ψηφίδα εξωγλωσικών παραγόντων.

Η διαφορά μεταξύ της ομάδας των ανδρών και των γυναικών γίνεται εναργέστερα αντιληπτή στην περίπτωση της προσαρμογής στο κλιτικό σύστημα της ελληνικής. Ειδικότερα, οι γυναίκες του δείγματος θεώρησαν ότι δεν θα έκλιναν το 40% των λέξεων που τους έδωσαν, ενώ οι άνδρες δεν θα έκλιναν το 26% των δεδομένων λέξεων. Ο παράγοντας που θέσαμε παραπάνω ενδεχομένως να εξηγούσε την μικρότερη ανεκτικότητα των γυναικών ως προς την κλίση των δάνειων λέξεων. Επίσης, για τον παράγοντα της κλίσης θα πρέπει να διερευνηθεί ενδεχόμενα το συγκείμενο μέσα στο οποίο ξεδιπλώνεται η γλωσσική συμπεριφορά των υποκειμένων, όπως για παράδειγμα, ένα σχολείο, που προάγεται η χρήση της πρότυπης γλώσσας, ένα δικαστήριο ή ένα stem εργαστήριο ρομποτικής.

Σχετικά με τη μορφολογική προσαρμογή δεν φαίνεται να υπάρχει αξιόλογη διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών, αλλά επιβεβαιώνεται η ύπαρξη κλίμακας ενσωμάτωσης για τις δάνειες λέξεις. Σε συνδυασμό με την ερώτηση για την ανοχή των δύο ομάδων αναδεικνύεται ότι άνδρες και γυναίκες είναι ανεκτικοί/-ές απέναντι στον γλωσσικό δανεισμό, όμως παρατηρείται διαφορά ως προς τον βαθμό ενσωμάτωσης των δάνειων λέξεων στην ελληνική από τις δύο ομάδες. Οι γυναίκες παρουσιάζονται ελαφρώς λιγότερο ανεκτικές ως προς την ενσωμάτωση της ορθογραφίας, ενώ η διάσταση με τους άνδρες μεγαλώνει αναφορικά με το κλιτικό σύστημα.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι οι γυναίκες αποφεύγουν τα διαλεκτικά στοιχεία, εμφανίζουν χαμηλότερη ανεκτικότητα απέναντι σε δάνειες λέξεις και, σε ορισμένες περιπτώσεις, διστάζουν να χρησιμοποιήσουν θηλυκούς επαγγελματικούς τίτλους με μη λόγια μορφολογική δομή. Οι γυναίκες δηλαδή, δείχνουν αυξημένη προσήλωση στην πρότυπη γλώσσα, η οποία εντάσσεται σε ευρύτερα κοινωνικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα. Η χρήση της πρότυπης γλώσσας συνδέεται άρρηκτα με κοινωνικό κύρος και θεσμική ισχύ, ενώ, σε πολλά κοινωνικά συμφραζόμενα, λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικής αξιολόγησης. Σε κοινωνίες όπου η κοινωνική κινητικότητα είναι περιορισμένη και οι κοινωνικές ανισότητες παραμένουν έντονες, η πρότυπη γλώσσα αποκτά ιδιαίτερη σημασία ως μέσο κοινωνικής νομιμοποίησης (βλ. Ντίνας, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, οι γυναίκες, οι οποίες ιστορικά και διαχρονικά καταλαμβάνουν πιο επισφαλείς κοινωνικές θέσεις, φαίνεται να επενδύουν περισσότερο στη γλωσσική ορθότητα ως στρατηγική κοινωνικής αναγνώρισης. Καθώς οι γυναίκες αξιολογούνται μέσα από τη συμμόρφωσή τους προς τους κυρίαρχους κανόνες και προσδοκίες, συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσικών, η γλωσσική απόκλιση, η χρήση διαλεκτικών ή μη πρότυπων μορφών και η υιοθέτηση καινοτόμων ή «αποκλινουσών» εκφράσεων συχνά ερμηνεύονται ως δείκτες κοινωνικής χαλαρότητας ή έλλειψης κύρους, χαρακτηριστικά που επιτρέπονται συχνότερα στους άνδρες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αποφυγή διαλεκτικών στοιχείων από τις γυναίκες, ακόμη και σε περιβάλλοντα όπου αυτές αποτελούν τη γλωσσική νόρμα της κοινότητας. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της ισχυρής σύνδεσης των τοπικών γλωσσών με τοπικές, λαϊκές ή χαμηλού κύρους ταυτότητες. Για τις γυναίκες, η αποστασιοποίηση από τέτοιες γλωσσικές μορφές λειτουργεί ως μηχανισμός αποφυγής κοινωνικού στιγματισμού και ως μέσο

ευθυγράμμισης με τα θεσμικά πρότυπα της κοινωνίας (βλ. Λειβαδιωτάκης & Τζακώστα, 2024, Παπαζαχαρίου, 2006).

Αντίστοιχα, η μειωμένη ανεκτικότητα των γυναικών απέναντι στις δάνειες λέξεις μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο της ιδεολογίας της γλωσσικής καθαρότητας. Οι δάνειες λέξεις συχνά προσλαμβάνονται ως απειλή για τη συνοχή και την ποιότητα της γλώσσας, ιδίως σε εθνικά φορτισμένα γλωσσικά περιβάλλοντα. Οι γυναίκες εμφανίζονται συχνά πιο επιφυλακτικές απέναντι σε τέτοιες γλωσσικές καινοτομίες. Ιδιαίτερα σύνθετο είναι το ζήτημα της περιορισμένης χρήσης θηλυκών καταλήξεων στα επαγγελματικά ουσιαστικά από τις ίδιες τις γυναίκες. Η επιλογή αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της ισχυρής σύνδεσης του αρσενικού γένους με θέσεις στην ανώτερη κοινωνική ιεραρχία και τη θεσμική αναγνώριση. Επιπλέον, σε ένα πλαίσιο όπου το αρσενικό λειτουργεί ως μη στιγματισμένο γένος, η χρήση θηλυκών τύπων ενδέχεται να εκληφθεί ως ένδειξη απόκλισης ή υποβάθμισης.

Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής (βλ. Eckert & McConnell-Ginet, 1992) προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των παραπάνω φαινομένων. Η γλωσσική συμπεριφορά των γυναικών δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένα από τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχουν και από τις πρακτικές που αναπτύσσονται σε αυτά. Σε πολλές κοινότητες πρακτικής, ιδίως σε θεσμικά ή επαγγελματικά περιβάλλοντα, η πρότυπη γλώσσα λειτουργεί ως προϋπόθεση ένταξης και επιτυχούς συμμετοχής. Οι γυναίκες, οι οποίες συχνά καλούνται να αποδείξουν τη γλωσσική και επαγγελματική τους επάρκεια σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, υιοθετούν στρατηγικές γλωσσικής προσαρμογής που ενισχύουν τη συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες νόρμες.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Τα παιδιά, ήδη από τη νηπιακή ηλικία, φαίνεται να διαμορφώνουν στάσεις που σχετίζονται με την έμφυλη διάσταση της κοινωνικής και γλωσσικής ταυτότητας, ενώ, παράλληλα, η γλωσσική εκφορά τους, υπό την επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, αποτυπώνει έμφυλες προσδοκίες που απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους που αποδίδονται σε κάθε φύλο (Ρεμπατσουλέα, 2026). Σε αυτό το πλαίσιο, η κατανόηση του σχολείου ως μηχανισμού, που συντηρεί τις κυρίαρχες σχέσεις και τις εμπεδωμένες αντιλήψεις για το φύλο, ακόμη και μέσα από τις ανεπαίσθητες πρακτικές λόγου και πειθαρχίας, καθιστά αναγκαία την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών που στοχεύουν πέραν από τη μετάδοση γνώσεων και στην κριτική θεώρηση των φυσικοποιημένων έμφυλων στερεοτύπων (Κογκίδου, 1997, Maher & Schniedewind, 1993). Η εκπαιδευτική πράξη, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, μετατρέπεται από μια διαδικασία απλής διδασκαλίας, σε διαδικασία καλλιέργειας συνείδησης, δημοκρατικού διαλόγου και κοινωνικής ευαισθησίας. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές που αναδεικνύουν τη σημασία της προσωπικής φωνής, της συμπερίληψης αποτελούν θεμέλια για τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης που αμφισβητεί και μετασχηματίζει τις έμφυλες ανισότητες (βλ. Κλαδούχου, 2005).

Μία βασική κατεύθυνση αφορά την κριτική επεξεργασία της γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Η συστηματική ευαισθητοποίηση μαθητ(ρι)ών απέναντι στη μη ουδέτερη φύση της γλώσσας μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση του γλωσσικού σεξισμού και των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα αναπαράγει έμφυλες ιεραρχήσεις. Δραστηριότητες όπως η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων, η κριτική προσέγγισή τους, η αναδιατύπωση κειμένων με στόχο την έμφυλη συμπερίληψη και η συζήτηση γύρω από επαγγελματικούς τίτλους και γλωσσικές επιλογές ενισχύουν τον κριτικό γραμματισμό. Ιδιαίτερη σημασία έχει, επίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα επηρεάζουν καθοριστικά τη σχολική εμπειρία των παιδιών. Η ενσωμάτωση θεμάτων φύλου στην επιμόρφωσή τους μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή ασυνείδητων

στερεοτυπικών πρακτικών, όπως η διαφοροποιημένη ενθάρρυνση, η άνιση κατανομή λόγου ή η αναπαραγωγή έμφυλων προτύπων επιτυχίας.

Παράλληλα, η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν τη συνεργασία, τη συμπερίληψη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα ενισχύει την ανάπτυξη έμφυλης ισότητας. Η δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που επιτρέπει την πολλαπλότητα ταυτοτήτων και εμπειριών συμβάλλει ουσιαστικά στην άρση στερεοτύπων και στη διαμόρφωση δημοκρατικών και ισότιμων κοινωνικών σχέσεων. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι διαδικασίες ενημέρωσης και συμβουλευτικής είναι αναγκαίο να βασίζονται στις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητ(ρι)ών, αποφεύγοντας την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων που συνδέουν συγκεκριμένα επαγγέλματα με το φύλο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το ζήτημα του γλωσσικού σεξισμού στο γλωσσικό τοπίο της κρητικής κοινωνίας, εστιάζοντας στους/στις ίδιους/-ες τους/τις φυσικούς/-ές ομιλητές/-τριες της Κρητικής. Συγκεκριμένα, εστιάζει σε τρεις όψεις της γλωσσικής χρήσης α) τη χρήση της κρητικής γλώσσας γενικά, β) τη χρήση των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών και γ) η χρήση των έμφυλων δάνειων στοιχείων, αξιοποιώντας δεδομένα -ποσοτικά και ποιοτικά- από τρεις ομάδες κρητικόφωνων. Όπως προκύπτει από τη συγκριτική ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, οι γυναίκες φαίνεται να προτιμούν και, κατ' επέκταση, να υιοθετούν πρότυπους γλωσσικούς τύπους σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες. Έτσι, οι τελευταίοι, από τη μία, χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό την κρητική γλώσσα, από την άλλη, παρουσιάζονται πιο ανεκτικοί στη χρήση των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών και τη χρήση δάνειων γλωσσικών στοιχείων. Είναι σημαντικό να τονίσουμε, όμως, ότι στο πλαίσιο της γλωσσικής προσαρμογής που επιδιώκουν οι γυναίκες, η γλωσσική εκφορά τους περιορίζεται, ενώ, όταν δεν συμμορφώνονται με τα γλωσσικά πρότυπα, μπορεί να λάβουν αρνητικές αξιολογήσεις. Έτσι, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν πώς οι έμφυλες προσδοκίες για τη γλωσσική εκφορά των ομιλητ(ρι)ών έχει σημαντικό αντίκτυπο στις στάσεις και στη γλωσσική συμπεριφορά των κρητικόφωνων, τονίζοντας έτσι την ανάγκη ενσωμάτωσης της εμφυλότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Abd-el-Jawad, H. R. (1987). Cross-dialectal variation in Arabic: Competing prestigious forms. *Language in Society*, 16(3), 359–368.

Αραποπούλου, Μ. (2006). ''Δημοτική'', ''Καθαρεύουσα'' και οι στάσεις των δύο φύλων. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (Επιμ.), *Γλώσσα-Γένος-Φύλο* (2η έκδ., σσ. 138-166). Θεσσαλονίκη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Cameron, D. (1996). The language gender interface. In V. Bergvall, J. Bing & A. Freed. (Eds), *Rethinking Language and Gender Researsh: Theory and Practice* (pp. 31-54). London/New York: Longman.

Cameron, D. & Coates, J. (1988). Some problems in the sociolinguistic explanation of sex differences. In J. Coates & D. Cameron (Eds), *Women in their speech communities* (pp. 13-26). London: Longman.

Γεωργαλίδου, Μ. & Λαμπροπούλου, Σ. (2016). Γραμματικό γένος και γλωσσικός σεξισμός στα έγγραφα της ελληνικής δημόσιας διοίκησης. *Γλωσσολογία,* 24, 23-43.

Γκασούκα, Μ., Γεωργαλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Σ., Φουλίδη, Ξ. & Τόλης, Κ. (2014). *Οδηγός χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα*. Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, Υπουργείο Εσωτερικών.

Eckert, P & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally language and gender aw community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21, 461–490.

Eckert, P & McConnell-Ginet, S. (1998). Communities of practice: where language, gender, and power all live. In J. Coates (Ed.), *Language and Gender: A Reader* (pp. 484–494). Oxford: Blackwell.

Eckert, P & McConnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in Society* 28, 185–201.

Fishman, M. P. (1978). Interaction: The work women do. *Social Problems*, 25(4), 397-406. https://doi.org/10.2307/800492

Freed, A. F. (1992). We understand perfectly: a critique of Tannen's view of cross-sex communication. In K. Hall, M. Bucholtz & B. Moonwomon (Eds), *Locating power: Proceedings of the Second Berkeley Women and Language Conference* (pp. 144–152). Berkeley, CA: Berkeley Women and Language Group.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Προπτυχιακό εγχειρίδιο. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473

Ιωαννίδου, Ε. (2022). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (Επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογία* (σσ. 462-481). Αθήνα: Gutenberg.

Johnson, S. & Menhof, U. (1997*). Language and Masculinity*. Oxford: Blackwell.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2006). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, Ενότητα «Θεωρία και Ιστορία», Υποενότητα «Θέματα Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας», Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας», Υποέργο 1, Πακέτο Εργασίας 5: «Η Ελληνική Γλώσσα»).

Κανάκης, Κ. (2022). Γλώσσα, φύλο και σεξουαλικότητα. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία* (σσ. 163-197). Αθήνα: Gutenberg.

Key, M. (1975). *Male/female language*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.

Κλαδούχου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή τής βιβλιογραφίας*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κογκίδου, Δ. (1997). Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ. 227-257). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κουρδής, Ε. (2007). *Θεσσαλικό ιδίωμα. Από τα κοινωνικά σημεία στη γλωσσική ιδεολογία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2, 45–79.

Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper & Row.

Λειβαδιωτάκης, Γ. & Τζακώστα, Μ. (2024). Γλωσσική ανισότητα στη χρήση των διαλέκτων: η περίπτωση της κρητικής διαλέκτου. *Journal of Applied Linguistics,* 37, 46-74. https://doi.org/10.26262/jal.v0i37.10394

Lim, W. M. (2025). What is quantitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(3), 325–348. https://doi.org/10.1177/14413582241264622

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (1984). Απόπειρα περιγραφής της νεοελληνικής προσφώνησης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 4, 219–239.

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2006). Συμφωνία/διαφωνία: Αλληλεγγύη και αντιπαλότητα στις συνομιλίες γυναικών και ανδρών. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (Επιμ.), *Γλώσσα-Γένος Φύλο* (2η έκδ., σσ. 81–117). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2010). Η «γυναικεία γλώσσα» και η γλώσσα των γυναικών. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη, & Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 119–146). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Maher, F. & Schniedewind, N. (1993). Editorials (II). *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4.

Miller, C. & Swift, K. (1976). *Words and women: Language and the sexes*. New York: Anchor Press/Doubleday.

Μπασλής, Γ. (1996) Θηλυκά επαγγελματικά. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 16, 447-457.

Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (Επιμ.) *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 265-303). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαζαχαρίου, Δ. (2006). Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση της γλωσσικής ποικιλίας των εφήβων στη βόρεια Ελλάδα. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (Επιμ.), *Γλώσσα-Γένος-Φύλο* (2η έκδ., σσ. 167–202). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Παυλίδου, Θ.-Σ. (1984). Γλώσσα-Γλωσσολογία-σεξισμός. *Σύγχρονα θέματα*, 21, 69-79.

Παυλίδου, Θ.-Σ. (1985). Παρατηρήσεις στα θηλυκά επαγγελματικά. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 5, 201–217.

Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006). Γλώσσα-Γένος-Φύλο: Προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (Επιμ.), *Γλώσσα-Γένος-Φύλο* (2η έκδ., σσ. 15–64). Θεσσαλονίκη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Πλαδή, Μ. (2001). Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 21, 618–629.

Πλαδή, Μ. (2002). *Το ιδίωμα του Λιτοχώρου: Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ρεμπατσουλέα, Α. (2026). *Ανιχνεύοντας τον γλωσσικό σεξισμό στη νηπιακή ηλικία: η συμβολή του νηπιαγωγείου στην άρση των στερεοτύπων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Σιφουνάκη, Μ. (2024). *«Πόσος σεξισμός χωράει σε μία διάλεκτο;». Η περίπτωση της χρήσης των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών από διαλεκτόφωνους/-ες Κρητικούς/-ές.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow and co.

Tzakosta, M. (2025). Is a doctor a (wo)man? Some remarks on sexist language use in English and Greek. *Journal of Language and Culture in Education*, 2(2), 149-158. https://doi.org/10.5281/ZENODO.15411336

Τσοκαλίδου, Ρ. (1996). *Το φύλο της γλώσσας: Οδηγός μη σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο*. Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2001). Γλώσσα και φύλο. Στο Α.-Φ. Χριστίδης σε συνεργασία με Μ. Θεωδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 104–107). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Tsokalidou, P. (1989). Linguistic misogyny: A language universal? Observations, questions and ideas. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 3, 363–381. https://doi.org/10.26262/istal.v3i0.7182

Trömel-Plötz, S. (1991). Review essay: Selling the apolitical. *Discourse and Society* 2, 489–502.

Uchida, A. (1992). When "difference" is "dominance": a critique of the "anti-power-based" cultural approach to sex differences. *Language in Society* 21, 547–568.

Wodak, R. & Benke, G. (1997). Gender as a scialinguistic variable : new perspectives on variation studies. In F. Coulmas (Ed.), *Handlbook of Sociolinguistics* (pp. 127-150). Oxford: Blackwell.

Zimmerman, D. & West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In B. Throne & N. Henley (Eds.), *Language and sex: Difference and dominance* (pp. 105–129). Rowley, Mass: Newbury house.

Αξιολογώντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στην ενίσχυση της ποιότητας ζωής των μικρών παιδιών σε σχέση με το δικαίωμα τους για συμμετοχή, αναψυχή και παιχνίδι

Έλενα Βιταλάκη
Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αναστάσιος Πέκης
Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαρία Μελαδάκη
Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η ποιότητα ζωής των παιδιών ενισχύεται μέσα από την πραγμάτωση του δικαιώματος στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι. Παράλληλα, εξετάζεται και αξιολογείται ο ρόλος της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ως καθοριστική παράμετρος για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων των παιδιών. Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας την ημιδομημένη συνέντευξη με εννέα νηπιαγωγούς από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν την αξία του παιχνιδιού, ως μέσο ψυχαγωγίας και προσωπικής έκφρασης και ως εργαλείο μάθησης. Επίσης, τονίστηκε η σημασία της ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης και της παροχής περισσότερου ελεύθερου χρόνου εντός του σχολικού πλαισίου. Παράλληλα, επισημάνθηκαν δυσκολίες στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών σε ευκαιρίες αναψυχής καθώς και ελλείψεις σε υποδομές, όπως και ζητήματα κοινωνικής ισότητας που επηρεάζουν την πρόσβαση των παιδιών σε ποιοτικές δραστηριότητες. Καταλήγοντας, η μελέτη καταδεικνύει την ανάγκη για μία θεσμικά ενισχυμένη προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση, που θα διασφαλίζει την εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται ως κομβικός άξονας για την ενδυνάμωση της παιδικής φωνής και για την προαγωγή της ποιότητας ζωής των παιδιών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις Κλειδιά: *Ποιότητα ζωής, συμμετοχή, παιχνίδι, αναψυχή, συνεργασία σχολείου-οικογένειας*

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη ξεκινά από την αναγνώριση της σημασίας του δικαιώματος των παιδιών στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι, όπως αυτό αποτυπώνεται τόσο στο διεθνές νομικό πλαίσιο όσο και στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Οι δραστηριότητες αυτές δεν αποτελούν μόνο μέσο ψυχαγωγίας, αλλά κρίσιμο παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, τη συναισθηματική του ευεξία, την κοινωνική του ενσωμάτωση και την ποιότητα ζωής του συνολικά. Παρά την καθολική αναγνώριση της σημασίας τους, τα δεδομένα της καθημερινότητας δείχνουν ότι η άσκηση αυτών των δικαιωμάτων δεν είναι πάντοτε αυτονόητη, ιδιαίτερα εντός του σχολικού πλαισίου και σε συνάρτηση με τις οικογενειακές συνθήκες (Vygotsky, 1978).

Η αφορμή για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης προέκυψε από τον προβληματισμό σχετικά με την πρακτική εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και υλοποιούν δράσεις που σχετίζονται με τη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι, καθώς και η φύση της συνεργασίας τους με τους γονείς προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, η μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή περιορίζουν τη δυνατότητα των παιδιών να απολαμβάνουν ουσιαστικά τα εν λόγω δικαιώματα τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ποιότητα ζωής των παιδιών μέσα από την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization, 1997) ορίζει την ποιότητα ζωής ως την υποκειμενική εκτίμηση ενός ατόμου για τη θέση που κατέχει στη ζωή, στο πλαίσιο του πολιτισμικού και αξιακού συστήματος μέσα στο οποίο ζει, σε συνάρτηση με τους προσωπικούς του στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες του. Η έννοια αυτή είναι ιδιαίτερα σύνθετη και επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, όπως η σωματική και ψυχική υγεία, το σύστημα αξιών του ατόμου, οι διαπροσωπικές του σχέσεις και οι συνθήκες του περιβάλλοντός του.

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, γίνεται σαφές πως η ποιότητα ζωής ενός ατόμου καθορίζεται από ένα πλέγμα διασυνδεδεμένων παραμέτρων. Ειδικά για τα παιδιά, η ολιστική εφαρμογή των δικαιωμάτων τους αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση για την εξασφάλιση μιας ποιοτικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτελεί όχι μόνο έναν σημαντικό οδηγό για την βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών, αλλά και θεμελιώδες εργαλείο παρακολούθησης και αξιολόγησης της κατάστασης αυτής. Η Σύμβαση αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών ως παγκόσμια, αναφαίρετα και αδιαίρετα, διασφαλίζοντας ότι αυτά τα δικαιώματα ισχύουν για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως τοποθεσίας ή συνθηκών. Αυτά τα δικαιώματα προστατεύονται και παρέχουν μια σταθερή βάση για την προστασία και προαγωγή της ποιότητας ζωής των παιδιών (UNICEF, 2009).

Το Άρθρο 31 της Σύμβασης αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού στο παιχνίδι, την ανάπαυση και τον ελεύθερο χρόνο και, ταυτόχρονα, καθιστά τα κράτη υπεύθυνα να εξασφαλίσουν κατάλληλες και ισότιμες ευκαιρίες στα παιδιά για να συμμετέχουν σε σχετικές δραστηριότητες. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η συμπερίληψη του άρθρου αυτού υπενθυμίζει στους παρόχους φροντίδας την υποχρέωση ενσωμάτωσης του παιχνιδιού, της ανάπαυσης και του ελεύθερου χρόνου στην καθημερινότητά τους, δεδομένου ότι οι δραστηριότητες των παιδιών συνήθως καθορίζονται από τους ενήλικες (Hodgkin & Newell, 2007). Επίσης, σύμφωνα με τη Σύμβαση, η εφαρμογή του δικαιώματος του παιδιού σε δραστηριότητες αναψυχής είναι απαραίτητη για τη διαφύλαξη της εξελικτικής φύσης της παιδικής ηλικίας και αποτελεί βασικό μέτρο για τη διασφάλιση του δικαιώματος του παιδιού στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της ανθεκτικότητάς του, χωρίς να παραβιάζονται τα δικαιώματα άλλων παιδιών.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας κουλτούρας σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με έμφαση στη δημιουργία και αξιοποίηση ευκαιριών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών. Η διδασκαλία για την ποιότητα ζωής εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας με ενσυναίσθηση και σεβασμό για τα δικαιώματα όλων. Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον έχει στο επίκεντρό της το ίδιο το παιδί. Με άλλα λόγια, το παιδί και οι ανάγκες του καθοδηγούν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η ενεργός συμμετοχή του είναι θεμελιώδης. Η εμπειρική μάθηση έχει αποδειχθεί ως ο αποτελεσματικότερος τρόπος διδασκαλίας

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά στοχεύει και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που τα παιδιά μπορούν να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους. Παράλληλα, η διδασκαλία με βάση την προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προϋποθέτει ότι και η μεθοδολογία είναι συμβατή με τις αξίες που προωθεί, γεγονός που σημαίνει πως αυταρχικές διδακτικές πρακτικές αντιβαίνουν στο πνεύμα της (Council of Europe, 2012).

Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στο δικαίωμα του παιδιού για συμμετοχή-ψυχαγωγία-παιχνίδι

Η οικογένεια και το σχολείο οφείλουν να λειτουργούν συμπληρωματικά για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει το παιχνίδι και τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που ενδυναμώνουν τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση.

Το παιχνίδι, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1978), είναι μια από τις πιο σημαντικές μορφές μάθησης για τα παιδιά, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, να αναπτύξουν και να κατανοήσουν κοινωνικές σχέσεις, να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να ενισχύσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους και τη δυνατότητά τους να επιλύουν προβλήματα, ενώ, παράλληλα, εξασκούνται σε βασικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην αναγνώριση συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας αυτή την αξία, έχουν την ευθύνη να ενσωματώσουν το παιχνίδι στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν με διασκεδαστικό και φυσικό τρόπο (Berk, 2009). Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, καθώς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ενώ, ταυτόχρονα, αναπτύσσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και αλληλοκατανόησης (Epstein, 2018).

Επιπλέον, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει το παιχνίδι δεν περιορίζεται μόνο σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη μάθηση. Η ενθάρρυνση για αυθόρμητο παιχνίδι και η δημιουργία ευκαιριών για ελεύθερο παιχνίδι, όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες και να καθορίσουν τους δικούς τους κανόνες, βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτονομίας τους. Αυτού του είδους το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η διαπραγμάτευση και η συνεργασία, ενώ, ταυτόχρονα, ενισχύει την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται την ανάγκη για σεβασμό προς τους άλλους και τη σημασία της συλλογικότητας. Σύμφωνα με την Epstein (2018), όταν τα σχολεία προάγουν τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού που ενσωματώνουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ενισχύουν τη μαθησιακή τους απόδοση. Η σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση δεν είναι απλά μια διδακτική μέθοδος, αλλά συνιστά και έναν τρόπο ζωής στο σχολικό περιβάλλον, που υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Το σχολείο, επομένως, πρέπει να υποστηρίζει το παιχνίδι ως ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης. Ειδικά στο δημοτικό σχολείο, όπου τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης βασικών γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, το παιχνίδι μπορεί να ενσωματωθεί σε πολλές μορφές, από τη δημιουργία καλλιτεχνικών έργων μέχρι τη συμμετοχή σε οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια, δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη και την αλληλοκατανόηση. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση αυτών των διαδικασιών είναι καθοριστική, καθώς οι ίδιοι πρέπει να καθοδηγούν και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω του παιχνιδιού, δίνοντάς τους τα εργαλεία να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τις αντιφάσεις και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές τους σχέσεις (Berk, 2009). Συνολικά, το σχολείο πρέπει να ενισχύει το παιχνίδι και τις

δραστηριότητες ψυχαγωγίας, ως βασικά εργαλεία για την ανάπτυξη των παιδιών. Όσο περισσότερο το σχολείο ενσωματώνει το παιχνίδι στις διδακτικές του πρακτικές, τόσο πιο ενδυναμωμένο θα είναι το παιδί στην αναζήτηση της μάθησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Από την άλλη πλευρά, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση του παιχνιδιού και της ψυχαγωγίας των παιδιών. Από πολύ νωρίς, οι γονείς εισάγουν τα παιδιά στον κόσμο του παιχνιδιού και τους καθοδηγούν στο πως να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω αυτής της δραστηριότητας. Το παιχνίδι λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνούν νέες έννοιες, να πειραματίζονται με ρόλους και κανόνες και να επεξεργάζονται συναισθηματικές και κοινωνικές καταστάσεις (Berk, 2009; Vygotsky, 1978). Οι οικογένειες που ενθαρρύνουν το παιχνίδι και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τα παιδιά τους συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξή τους. Οι γονείς που εμπλέκονται σε δημιουργικά παιχνίδια, όπως οι κατασκευές, το παιχνίδι ρόλων και οι εικονικές δραστηριότητες, ενισχύουν την ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών τους (Shumba, 2003). Η υποστήριξη του παιχνιδιού στην οικογενειακή ζωή ενισχύει, επίσης, την αίσθηση ασφάλειας και αφοσίωσης των παιδιών, δημιουργώντας ένα θετικό συναισθηματικό περιβάλλον που προάγει την υγιή κοινωνικοποίηση και προσωπική ευημερία (Epstein, 2018).

Ωστόσο, είναι σημαντικό οι γονείς να αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το παιχνίδι στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων (Berk, 2009). Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η συμμετοχή των γονέων, πρέπει να υπάρχει συνεχής επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο. Οι γονείς πρέπει να είναι ενήμεροι για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτές. Ταυτόχρονα, τα σχολεία πρέπει να παρέχουν υποστήριξη στους γονείς, όπως ενημερωτικές συναντήσεις και εργαστήρια που εστιάζουν στην αξία του παιχνιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη των παιδιών. Τέτοιες δράσεις συμβάλλον στην ενημέρωση των γονέων για τις καλύτερες πρακτικές υποστήριξης του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης και ανάπτυξης στην καθημερινή ζωή (Berk, 2009; Epstein, 2018). Η συνεχιζόμενη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η ευαισθητοποίηση και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία του παιχνιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση του ρόλου του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Όσο πιο στενή είναι η σχέση και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιτυχία στην προώθηση του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης και κοινωνικοποίησης (Epstein, 2018).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την προώθηση της ποιότητας ζωής των μικρών παιδιών μέσω του δικαιώματός τους για συμμετοχή, αναψυχή και παιχνίδι, αξιολογώντας τον ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στην ενίσχυση αυτών των δικαιωμάτων.

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό να διερευνήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια σημασία αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στο δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή, στην αναψυχή και στο παιχνίδι ως παράγοντες ενίσχυσης της ποιότητας ζωής τους;
- Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο για την προαγωγή αυτών των δικαιωμάτων;
- Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που προάγουν τη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι των μικρών παιδιών;

- Ποια είναι η συχνότητα και η φύση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού και ψυχαγωγίας;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών μέσα από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας;

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, κρίθηκε ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος, προκειμένου να αναδειχθούν σε βάθος οι απόψεις, οι εμπειρίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα (Robson & McCartan, 2023).

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εννέα νηπιαγωγούς, οι οποίες εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία των περιοχών της Αθήνας, του Ρεθύμνου και του Ηρακλείου. Η ηλικιακή ομάδα του δείγματος εκτείνεται από 29 έως 49 έτη. Όλες οι νηπιαγωγοί διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ η διδακτική τους εμπειρία κυμαίνεται από 3 έως 22 έτη. Η επιλογή των συμμετεχουσών πραγματοποιήθηκε μέσω της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (purposive sampling). Οι ερευνητές που εφαρμόζουν αυτή τη στρατηγική επιλέγουν ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα που εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας τους, στηριζόμενοι στη γνώση που διαθέτουν για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων τον Φεβρουάριο του 2025. Πραγματοποιήθηκαν εννέα συνεντεύξεις, εκ των οποίων οι έξι διεξήχθησαν τηλεφωνικά και οι υπόλοιπες τρεις δια ζώσης. Η επιλογή αυτών των μεθόδων επικοινωνίας έγινε με γνώμονα τη διαθεσιμότητα και την προτίμηση των συμμετεχουσών. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν με σκοπό να διασφαλιστεί η ακρίβεια των δεδομένων και η καλύτερη δυνατή ανάλυσή τους (Σαρρής, 2023).

Πριν την έναρξη της συνέντευξης, καταγράφηκαν βασικά δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών. Για τη διατήρηση της ανωνυμίας και του απορρήτου των συμμετεχουσών, χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα, διαδικασία που θεωρείται απαραίτητη στις ποιοτικές έρευνες για την προστασία της ιδιωτικότητας και την ενίσχυση της ειλικρίνειας των απαντήσεων (Σαρρής, 2023). Επιπλέον, οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της εθελοντικής συμμετοχής και της συναίνεσης τους. Τέλος, η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 15 έως 26 λεπτά, ανάλογα με την έκταση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση αυτή επιτρέπει την αναγνώριση θεμάτων και μοτίβων μέσα στα δεδομένα, διευκολύνοντας τη συστηματική οργάνωση των ευρημάτων (Newby, 2019). Τα στάδια της ανάλυσης περιεχομένου αφορούσαν την ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και την εξοικείωση με τα δεδομένα, την κωδικοποίηση των απαντήσεων και τον εντοπισμό βασικών θεματικών κατηγοριών, την ομαδοποίηση και αναδιοργάνωση των θεμάτων, με στόχο τη διατήρηση της συνοχής τους και τη σύνθεση των ευρημάτων, ώστε να αποτυπώνουν τις κύριες τάσεις και τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Το πρώτο μέρος της μελέτης είχε ως στόχο να εξετάσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών σε σχέση με την ποιότητα ζωής των παιδιών και το δικαίωμα τους για συμμετοχή, αναψυχή και παιχνίδι. Οι

περισσότερες νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι η συμμετοχή, η αναψυχή και το παιχνίδι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παιδική ηλικία, συμβάλλοντας στη σωματική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η ενίσχυση αυτών των δικαιωμάτων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη, ώστε τα παιδιά να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις μερικών νηπιαγωγών:

«...*Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να μάθουν, να κοινωνικοποιηθούν, να αλληλεπιδρούν με συνομήλικους τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους...*»

«...*Το σχολείο ακολουθεί ένα γνωσιοκεντρικό μοντέλο, που δίνει έμφαση στο τι θα μάθουν τα παιδιά, και όχι στο δικαίωμά τους στο παιχνίδι, τη συμμετοχή και την αναψυχή...*»

Σε σχέση με τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, καθώς και στο δικαίωμα για αναψυχή και παιχνίδι, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των παιδιών, η ενθάρρυνση από εκπαιδευτικούς και γονείς, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των ίδιων των παιδιών είναι οι βασικές προϋποθέσεις για την ουσιαστική εμπλοκή τους. Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας κρίνεται καθοριστική, ώστε να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον που θα επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσα από τη δημιουργική έκφραση. Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«...*Πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο κίνητρο από εμάς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και οι απαραίτητες υποδομές στο σχολείο, ώστε τα παιδιά να έχουν τον χώρο και τα υλικά που χρειάζονται...*»

«...*Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι διασκεδαστικές και παιδοκεντρικές, ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τα ενδιαφέροντά τους...*»

«...*Το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό προς την οικογένεια και την κοινότητα, και τα παιδιά να έχουν ρόλο στη λήψη αποφάσεων για τις δράσεις που υλοποιούνται...*»

«...*Η ενθάρρυνση τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια είναι βασικός παράγοντας για τη συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες...*»

Όσον αφορά για το αν το σχολικό περιβάλλον προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για να συμμετέχουν ενεργά σε καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες όπως και για το είδος των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται για την ενίσχυση της συμμετοχής, της αναψυχής και του παιχνιδιού των παιδιών στο σχολείο, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία των πολιτιστικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη των παιδιών θεωρώντας ότι το σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση αυτών των δράσεων. Παρά την ύπαρξη διάφορων εμποδίων, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες να εντάξουν δημιουργικές δραστηριότητες στη σχολική καθημερινότητα, ενισχύοντας έτσι τη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι των μικρών παιδιών. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις μερικών νηπιαγωγών:

«...*Το σχολείο μπορεί να προσφέρει πολλές ευκαιρίες για τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, η μουσική, ο χορός και το θεατρικό παιχνίδι...*»

«...*Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες, όμως, υπάρχουν δυσκολίες, είτε λόγω του προγράμματος είτε λόγω έλλειψης υλικών...*»

«...*Οι δράσεις γίνονται πιο αποτελεσματικές όταν υπάρχει αλληλεπίδραση με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα...*»

«...*Είναι στην ευχέρεια του/της κάθε εκπαιδευτικού να ενσωματώσει πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο μάθημά του...*»

Σχετικά με τα εμπόδια που συναντούν οι νηπιαγωγοί στην εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων στο σχολείο, η πλειοψηφία των απαντήσεων έφερε στο φως πολλαπλά εμπόδια, τα οποία σχετίζονται τόσο με εξωτερικούς παράγοντες (η υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη χρόνου, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες) όσο και με εσωτερικούς παράγοντες (οι στάσεις των γονέων, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη, οι δυσκολίες των παιδιών ανάλογα με τις εμπειρίες τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον κ.ά.). Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«...Όταν προσπαθούμε να ενσωματώσουμε δημιουργικές δραστηριότητες, συχνά δεν έχουμε αρκετό χρόνο για να τις ολοκληρώσουμε όπως θα θέλαμε...»

«...Συχνά οι δυσκολίες σχετίζονται με τον εξοπλισμό των σχολείων και τις υποδομές...»

Όσον αφορά την ισότιμη μεταχείριση των παιδιών για το δικαίωμα τους στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αυτή αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα, ωστόσο παρατηρούνται εμπόδια που σχετίζονται με ατομικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των παιδιών, η ευαισθητοποίηση των γονέων και η ενεργή παρέμβαση των εκπαιδευτικών κρίνονται απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις μερικών νηπιαγωγών:

«...Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ίδια ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, είτε πρόκειται για παιχνίδι είτε για καλλιτεχνικές δραστηριότητες...»

«...Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες ή διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, χρειάζονται ακόμα περισσότερο τη συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις...»

Σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές, πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, οι νηπιαγωγοί ανέφεραν διάφορους όπως η έλλειψη χρόνου και χώρου, οι κοινωνικές ανισότητες, οι αναπτυξιακές δυσκολίες, η στάση των εκπαιδευτικών, το πολιτισμικό υπόβαθρο των οικογενειών και η γεωγραφική τοποθεσία. Ωστόσο, επισήμαναν πως μέσα από τη σωστή καθοδήγηση του σχολείου και τη συνεργασία με τις οικογένειες, μπορούν να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να απολαμβάνουν το δικαίωμά τους στο παιχνίδι, την ψυχαγωγία και την καλλιτεχνική έκφραση. Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«...Το σχολικό πρόγραμμα είναι γεμάτο και μερικές φορές δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να ασχοληθούμε με δραστηριότητες εκτός του βασικού προγράμματος...»

«...Παιδιά μεταναστών, παιδιά Ρομά, παιδιά που ζουν σε απομακρυσμένες ή κοινωνικά ευάλωτες περιοχές, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στη συμμετοχή τους...»

«...Κάποια παιδιά μπορεί να μην θέλουν να συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες επειδή δεν τους κινούν το ενδιαφέρον ή επειδή προτιμούν να συνεχίσουν κάτι γνώριμο...»

«...Τα παιδιά που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής σε πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, σε αντίθεση με εκείνα που ζουν σε αστικές περιοχές...»

Το δεύτερο μέρος της μελέτης είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού και ψυχαγωγίας. Σε σχέση με τη συχνότητα και τον τρόπο επικοινωνίας των νηπιαγωγών με τους γονείς αναφορικά με την ανάγκη των παιδιών για συμμετοχή, αναψυχή και παιχνίδι, διαπιστώθηκε

ότι οι νηπιαγωγοί επικοινωνούν με τους γονείς αρκετά συχνά με διάφορους τρόπους (προγραμματισμένες συναντήσεις, άτυπες συνομιλίες, ηλεκτρονική επικοινωνία). Ωστόσο, η επικοινωνία αυτή εξαρτάται από την ατομική περίπτωση του κάθε παιδιού, καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενημερώνουν τους γονείς περισσότερο όταν προκύπτει κάποια ανάγκη ή δυσκολία στη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η ανάγκη για πιο σταθερή ενημέρωση, ώστε οι γονείς να υποστηρίζουν ενεργά τη συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες αναψυχής και δημιουργικότητας. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις μερικών νηπιαγωγών:

«...*Συνήθως, επικοινωνώ με τους γονείς μέσω συναντήσεων ή μέσω viber και mails, αρκετά συχνά...*»

«...*Η επικοινωνία είναι αρκετά συχνή, αλλά εξαρτάται και από το αν έχει προκύψει κάτι σχετικό με έναν μαθητή...*»

«...*Αν δω ότι ένα παιδί δεν παίζει ή φαίνεται απομονωμένο, θα μιλήσω με τους γονείς του...*»

«...*Οι γονείς σήμερα ξεχνάνε τη σημασία του παιχνιδιού, γι' αυτό προσπαθούμε όσο μπορούμε να τους το υπενθυμίζουμε...*»

Όσον αφορά τη συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που προάγουν την ποιότητα της ζωής τους, η πλειοψηφία του δείγματος αναγνωρίζει τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς. Η αδιάκοπη και ουσιαστική επικοινωνία, είτε μέσω προσωπικών συναντήσεων είτε μέσω ηλεκτρονικών μέσων, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την υποστήριξη των παιδιών στην ανάπτυξή τους. Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«...*Για να ενθαρρύνω τη συνεργασία με τους γονείς, προσπαθώ να τους ενημερώνω για ό,τι κάνουμε στο σχολείο, ειδικά για τις δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό γίνεται με συναντήσεις, σημειώματα και προτάσεις για δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν και στο σπίτι...*»

«...*Προσπαθούμε να έχουμε πολύ στενή επαφή με τους γονείς, τους θεωρούμε συμπαραστάτες μας...*»

Σχετικά με τα εμπόδια που συναντούν οι νηπιαγωγοί στη συνεργασία τους με τους γονείς, διαπιστώθηκε ότι αυτά περιλαμβάνουν προσωπικά, κοινωνικά και πρακτικά ζητήματα. Ο περιορισμένος χρόνος των γονέων, οι διαφορετικές απόψεις και η υπερπροστατευτικότητα, είναι από τα πιο συνήθη αναφερόμενα προβλήματα. Οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν την ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία και διαφάνεια στην επικοινωνία, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας. Η ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι αναγκαία για την αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων στην υποστήριξη των παιδιών σε ποιοτικές δραστηριότητες. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις μερικών νηπιαγωγών:

«...*Ο περιορισμένος χρόνος των γονέων, οι διαφορετικές προσδοκίες ή ανάγκες των οικογενειών...*»

«...Υπάρχει περιορισμένη προθυμία των γονέων να συμμετέχουν, λόγω της *έλλειψης χρόνου* και της *προσκόλλησης σε απόψεις που δεν είναι εύκολα ανοιχτές σε άλλες...*»

«...*Οι γονείς είναι πολύ προστατευτικοί με τα παιδιά τους, χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος...*»

Αναφορικά με τα κύρια εμπόδια που αφορούν το παιχνίδι και την ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες, η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε τον περιορισμένο χρόνο λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων των γονέων, την υπερφόρτωση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες και τις κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες. Η ανάγκη για περισσότερο ελεύθερο χρόνο, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, είναι ξεκάθαρη και υποδεικνύει την ανάγκη για μια πιο ισχυρή συνεργασία και καλύτερη διαχείριση του χρόνου και των πόρων στην οικογένεια. Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«...*Όταν οι γονείς δουλεύουν πολλές ώρες, τα παιδιά δεν έχουν χρόνο να παίξουν...*»

«...Η υπερφόρτωση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες είναι η μόδα της εποχής...περιορίζει τον χρόνο των παιδιών για να παίξουν με φυσικό τρόπο, όπως απαιτεί η ηλικία τους...»

Όσον αφορά για το πως η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού και ψυχαγωγίας, διαπιστώνεται ότι η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της παιδικής ηλικίας, ενισχύοντας τη συμμετοχή των παιδιών μέσα από βιωματικές δράσεις και την ενεργή παρουσία των γονέων στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις μερικών νηπιαγωγών:

«...Όταν το σχολείο ενημερώνει τους γονείς για τη σημασία του παιχνιδιού, οι γονείς μπορούν να το ενσωματώσουν και στο σπίτι...»

«...Το σχολείο πρέπει να προτρέπει τους γονείς να καλλιεργούν βιωματικές δράσεις με τα παιδιά αντί να επικεντρώνεται αποκλειστικά στο γνωσιακό κομμάτι...»

«...Με κάθε ευκαιρία, είτε οργανωμένα είτε αυθόρμητα, μπορούμε να κάνουμε κάτι με στόχο το παιχνίδι, δείχνοντας ότι δεν απαιτείται πάντα ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο, αντιθέτως, αρκεί η διάθεση συνεργασίας και συμμετοχής...»

Το τρίτο μέρος της μελέτης είχε ως στόχο να διερευνήσει τις προτάσεις των νηπιαγωγών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών μέσω του δικαιώματός τους στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι. Οι τοποθετήσεις τους δείχνουν μια κοινή ανησυχία για το γεγονός ότι το παιχνίδι περιορίζεται είτε λόγω έλλειψης χώρων είτε λόγω των αυστηρών σχολικών προγραμμάτων. Επιπλέον, αναδεικνύεται η ανάγκη για ελεύθερο και όχι κατευθυνόμενο παιχνίδι, η σημασία της συμμετοχής των γονέων και η καλλιέργεια της αυτονομίας των παιδιών. Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«...*Θα ήταν καλό να διασφαλίσουμε στα παιδιά αρκετό χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι...*»

«...*Πρέπει οι γονείς να προσπαθήσουν να έχουν ουσιαστικό χρόνο με τα παιδιά και να μην τους δίνουν απλά ένα κινητό τηλέφωνο για να παίξουν...πρέπει και εμείς οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουμε το παιχνίδι των παιδιών με ποικίλους τρόπους...*»

Σε σχέση με το αν η εκπαίδευση των παιδιών στα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να επηρεάσει την ανάγκη τους στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι, οι νηπιαγωγοί ανέδειξαν τη σημασία της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα ως βασικό εργαλείο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της διεκδίκησης, της ενσυναίσθησης και της δημοκρατικής συνείδησης των παιδιών. Επεσήμαναν τη βιωματική διάσταση της μάθησης, την ανάγκη σύνδεσης με την καθημερινότητα και τον ρόλο της κοινωνίας και της οικογένειας στη διαμόρφωση της αντίληψης των παιδιών για τη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις κάποιων νηπιαγωγών:

«...*Όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι έχουν το δικαίωμα να παίζουν και να ξεκουράζονται, ενισχύεται η αίσθηση της αξίας τους και της αυτοεκτίμησής τους...*»

«...Η καλλιέργεια της γνώσης των δικαιωμάτων δεν είναι μια στιγμιαία διαδικασία, αλλά μια συνεχής πορεία μάθησης που διαμορφώνεται με το πέρασμα των χρόνων...»

Τέλος, αρκετές νηπιαγωγοί προχώρησαν σε σημαντικές επισημάνσεις όσον αφορά το ρόλο του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική ισορροπία και τη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών. Δόθηκε, επίσης, έμφαση στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για τη διασφάλιση του δικαιώματος

όλων των παιδιών στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι. Επίσης, αναδείχθηκε η ανάγκη για μια πιο οργανωμένη και θεσμοθετημένη προσέγγιση των δικαιωμάτων των παιδιών. Στο σύνολό τους, οι απαντήσεις δείχνουν πως οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ενίσχυσης της ποιότητας ζωής των μικρών παιδιών σε σχέση με το δικαίωμα τους για συμμετοχή, αναψυχή και παιχνίδι, αλλά και την ανάγκη για διαμόρφωση πολιτικών και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ενδεικτικά:

«...Το παιχνίδι και η αναψυχή δεν είναι απλώς για να περνάει η ώρα, αλλά είναι πολύ σημαντικά για την ανάπτυξη των παιδιών...»

«...Χρειάζεται πολλή δουλειά και συστηματική προσέγγιση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των πολιτικών και της κοινωνίας ευρύτερα...»

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη σημασία των δικαιωμάτων των παιδιών στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι, καθώς και η συνεργασία τους με τους γονείς για τη διασφάλιση αυτών των δικαιωμάτων, όπως και οι προτάσεις τους για την ενίσχυση και προαγωγή των συγκεκριμένων δικαιωμάτων.

Όσον αφορά το πρώτο μέρος της μελέτης, αναδείχθηκε η γενικευμένη παραδοχή ότι το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Το παιχνίδι λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας αλλά, κυρίως, ως εργαλείο μάθησης και κοινωνικοποίησης (Bodrova & Leong, 2007; Pellegrini & Smith, 1998). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που υπογραμμίζει τη σημασία του παιχνιδιού στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Lester & Russell, 2010). Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως, παρά τη θεωρητική αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού, το σχολικό σύστημα εξακολουθεί να δίνει έμφαση σε γνωσιοκεντρικά μοντέλα, περιορίζοντας τον χρόνο και τον χώρο για βιωματική μάθηση.

Σε σχέση με το δεύτερο μέρος της μελέτης, αναδείχθηκε η συνεργασία σχολείου και οικογένειας ως απαραίτητος παράγοντας για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών σε δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι, παρά τις θετικές προθέσεις, η επικοινωνία με τους γονείς δεν είναι πάντα σταθερή ή επαρκής, καθώς αντιμετωπίζουν εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου, οι διαφορετικές αντιλήψεις και η περιορισμένη εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ανάλογες προκλήσεις έχουν επισημανθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία τονίζει τη σημασία μιας ουσιαστικής, ισότιμης και συνεχούς σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Berk, 2009; Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2018). Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην ανάγκη για συμπεριληπτική προσέγγιση, που θα διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, πολιτισμικής προέλευσης ή αναπτυξιακών διαφορών, σύμφωνα με το παιδοκεντρικό εκπαιδευτικό παράδειγμα (Nixon & Aldwinckle, 2003; Trawick-Smith, Wolff, Koschel & Vallarelli, 2015). Τα πρακτικά εμπόδια που επισημάνθηκαν περιλαμβάνουν, επίσης, τις περιορισμένες υλικοτεχνικές υποδομές, την γεωγραφική απομόνωση και την υπερφόρτωση του ημερήσιου σχολικού και οικογενειακού προγράμματος, περιορίζοντας έτσι τον ελεύθερο χρόνο για αυθόρμητο και δημιουργικό παιχνίδι (Gray, 2013; Vygotsky, 1978). Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη για θεσμικές παρεμβάσεις και συστηματικές δράσεις που θα ενισχύουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και, κατ' επέκταση, την ανάπτυξη των παιδιών.

Στο τρίτο μέρος της μελέτης, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να διατυπώσουν σκέψεις και προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών στο σχολείο και στην οικογένεια. Οι απαντήσεις τους

ανέδειξαν την ανάγκη για θεσμικές παρεμβάσεις που να ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Επιπλέον, επισημάνθηκε η σημασία του παιγνιώδους και βιωματικού χαρακτήρα της μάθησης, ο οποίος δίνει έμφαση στην ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση των παιδιών, ως μέσο ενίσχυσης της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης (Baker, Le Courtois & Eberhart, 2023). Επίσης, οι νηπιαγωγοί επισήμαναν το χρονικό έλλειμμα στρατηγικής προσέγγισης από την πολιτεία και την ανάγκη ευαισθητοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ώστε να υλοποιηθούν συστηματικές παρεμβάσεις υπέρ της προώθησης των δικαιωμάτων των παιδιών. Η ένταξη των δικαιωμάτων του παιδιού στην καθημερινή σχολική πρακτική, όχι μόνο ως θεωρητικό περιεχόμενο αλλά και ως πρακτική αξία, κρίθηκε απαραίτητη για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής συνείδησης και της υπευθυνότητας των παιδιών (UNICEF, 2014). Τέλος, οι τελικές προτάσεις των νηπιαγωγών συγκλίνουν στην ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζει ενεργά τη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι ως θεμελιώδη δικαιώματα, προσδίδοντας έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και θέτοντας τα θεμέλια για μια ισότιμη και συμπεριληπτική παιδαγωγική κουλτούρα (Ginsburg, 2007).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σημασία του δικαιώματος των παιδιών στη συμμετοχή, την αναψυχή και το παιχνίδι, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι νηπιαγωγοί υπογράμμισαν ομόφωνα ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς μέσο ψυχαγωγίας, αλλά αποτελεί βασικό μηχανισμό μάθησης, κοινωνικοποίησης, έκφρασης συναισθημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι το σχολείο, αν και αναγνωρίζει τη σημασία του παιχνιδιού, συχνά λειτουργεί σε ένα πλαίσιο έντονα γνωσιοκεντρικό, το οποίο δεν αφήνει επαρκή χώρο και χρόνο για τη δημιουργική έκφραση των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί καταβάλλουν προσπάθειες να εντάξουν πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες στο καθημερινό πρόγραμμα, ωστόσο αντιμετωπίζουν περιορισμούς που σχετίζονται με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, χρόνου, χώρων και υποστήριξης από την πολιτεία. Επιπλέον, σημαντικά εμπόδια προκύπτουν από κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού και συμμετοχής.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο της οικογένειας, τόσο ως ενισχυτικού όσο και, ενίοτε, ως ανασταλτικού παράγοντα. Οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την ανάγκη για σταθερή και ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς, καθώς η ενεργός εμπλοκή των τελευταίων μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες δημιουργικές και κοινωνικά ωφέλιμες. Ωστόσο, εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου, οι διαφορετικές αντιλήψεις, η υπερπροστατευτικότητα και η έλλειψη εμπιστοσύνης υπονομεύουν συχνά αυτή τη συνεργασία. Η εκπαίδευση των παιδιών στα ανθρώπινα δικαιώματα αναδείχθηκε ως καθοριστική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνείδησης. Η γνώση των δικαιωμάτων ενδυναμώνει τα παιδιά, τα ενθαρρύνει να διεκδικούν τη συμμετοχή τους και ενισχύει την ικανότητά τους να κατανοούν και να σέβονται τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων. Επιπλέον, αναγνωρίστηκε η σημασία της βιωματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των δικαιωμάτων, ώστε αυτά να αποτελέσουν όχι μόνο γνώση, αλλά και εμπειρία.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη ανέδειξε την ανάγκη για μια περισσότερο συστηματική, θεσμικά ενισχυμένη και κοινωνικά ευαισθητοποιημένη προσέγγιση της παιδικής συμμετοχής, του παιχνιδιού και της αναψυχής. Παρά τις σημαντικές προσπάθειες που καταβάλλουν οι νηπιαγωγοί, είναι σαφές ότι απαιτείται συντονισμένη δράση από την εκπαιδευτική κοινότητα, την οικογένεια, την πολιτεία και την κοινωνία ευρύτερα, ώστε να διασφαλιστεί ουσιαστικά και ισότιμα το δικαίωμα όλων των παιδιών στη δημιουργική, χαρούμενη και δημοκρατική παιδική ηλικία.

Βιβλιογραφία

Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2023). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education, 31*(2), 372-384. https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726

Berk, L. E. (2009). *Child development* (8th ed.). Pearson Education.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership, 60*(7), 50-53.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning.* Guilford Press.

Council of Europe. (2012). *Compass: Manual for human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe.

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

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697

Gray, P. (2013). Play as preparation for learning and life. *American Journal of Play, 5*(3), 271-292.

Hodgkin, R., & Newell, P. (2007). *Implementation handbook for the convention on the rights of the child*. Geneva: UNICEF.

Lester, S., & Russell, W. (2010). *Play for a change: Play, policy and practice – A review of contemporary perspectives*. London, UK: Play England by National Children's Bureau.

Nixon, D., & Aldwinckle, M. (2003). *Exploring: Child Development from Three to Six Years.* Cengage Learning.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577-598.

Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: What do teachers know? *Child Abuse Review, 12*(4), 251-260. https://doi.org/10.1002/car.800

Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal, 43*(4), 249-256. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7

UNICEF. (2009). *The rights of the child: A guide to the convention on the rights of the child*. UNICEF.

UNICEF (2014). *Child rights education toolkit: Rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*. UNICEF.

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

World Health Organization. (1997). *WHOQOL: Measuring quality of life*. World Health Organization.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση* (Επιμ. Γ. Μανωλίτσης). Αθήνα: Πεδίο.

Robson, C., McCartan. K. (2023). *Η έρευνα του κόσμου. Ένα εγχειρίδιο μεθόδων κοινωνικής έρευνας σε εφαρμοσμένα πλαίσια.* Αθήνα: Gutenberg.

Σαρρής, Μ. (2023). *Πώς γράφεται μια επιστημονική εργασία: Ένας οδηγός ακαδημαϊκής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Η λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής στην ενσωμάτωση των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο

Αθανάσιος Παναγόπουλος
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Panagop9@gmail.com

Περίληψη

Είναι δεδομένο ότι τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μια αλλαγή για τη βελτίωση και την ενδυνάμωση του σχολείου με τομές, τόσο στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όσο και στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας με σημαντικές παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Μια εκπαιδευτική τομή είναι η ίδρυση και λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής-Τάξεων για τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. (Τ.Υ: Τάξεις Υποδοχής) ή κοινώς Τμήματα ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προταιρεότητας). Η λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.) στο Δημοτικό Σχολείο είναι καθοριστική για την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες, μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, όπως Ρομά ή μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης). Τα Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ) αποτελούν τον κεντρικό πυλώνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και ο παιδαγωγικός τους ρόλος είναι πολυδιάστατος και σημαντικός στη συμπερίληψη, στο ευρύτερο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ο παιδαγωγικός ρόλος των Τμημάτων Υποδοχής στην ενσωμάτωση και την προσαρμογή των μαθητών, αποτελώντας στο νέο σχολικό πλαίσιο συμβάλλοντας στην ομαλή ένταξη τους και στην αποδοχή τους από τη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: ***Τμήματα Υποδοχής, ενσωμάτωση μαθητών, παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού***

Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένας πολιτιστικός πλουραλισμός, ο οποίος συνδέεται με τη συνεχή μετακίνηση ομάδων ανθρώπων από χώρα σε χώρα. Η εκπαίδευση και σχολική κοινότητα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προσπαθούν να βρουν λύσεις για τα προβλήματα, από την ανομοιογένεια των μαθητών στην σχολική κοινότητα του σύγχρονου σχολείου. Το σχολείο αλλάζει καθημερινά και απαιτεί νέες αλλαγές, που δημιουργούνται από την ανάγκη καλλιέργειας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. (Δαμανάκης, 2005. Γκότοβος, 2002). Μελετώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι τα Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ) στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεν αποτελούν απλώς δομές γλωσσικής υποστήριξης, αλλά εξελίσσονται σε πολυδιάστατους παιδαγωγικούς θεσμούς με κεντρικό ρόλο στη συμπερίληψη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Η λειτουργία τους στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και βοηθά την υπέρβαση των παραδοσιακών μοντέλων ένταξης, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή και την ισότητα των ευκαιριών όλων των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η ενσυναίσθηση, η

ικανότητά του να βιώνει τη διαφορετικότητα, να συναισθάνεται τις ανάγκες του άλλου σαν να είναι ο ίδιος στη θέση του, βοηθώντας μέσα από τα Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ) την καλλιέργεια του παιδαγωγικού ρόλου για την ομαλή ένταξη, τη συμπερίληψη των μαθητών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκη, 2005. Παναγόπουλος, 2017, 2002. Παππάς 1998).

Σκοπός της Εργασίας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, να αναδειχθεί η επιστημονική διερεύνηση του ρόλου των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.) στο Δημοτικό Σχολείο ως μηχανισμού ενσωμάτωσης μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η μελέτη εστιάζει στην ανάλυση του πολυδιάστατου παιδαγωγικού ρόλου των Τ.Υ, ο οποίος υπερβαίνει τη γλωσσική υποστήριξη και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για την υλοποίηση του σκοπού της μελέτης τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιος είναι ο βαθμός συμβολής των Τ.Υ στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη των μαθητών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα; Ποια είναι τα απαραίτητα παιδαγωγικά και διαπολιτισμικά προσόντα του εκπαιδευτικού των Τ.Υ. για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας; Ποιες θεσμικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις αναδύονται από τη λειτουργία των Τ.Υ και ποιες στρατηγικές μπορούν να προταθούν για την αντιμετώπισή τους;

Η παιδαγωγική διάσταση Τμημάτων Υποδοχής στη συμπερίληψη και την ενσωμάτωση των μαθητών

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα και οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) είναι μια δομική αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης, μια αλλαγή στο κλασσικό – παραδοσιακό σχολείο. Το σύγχρονο σχολείο αλλάζει τρόπους διδασκαλίας στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα με νέες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, τόσο στη διδασκαλία με την παράλληλη και εξειδικευμένη κατά περίπτωση μαθησιακή στήριξη των μαθητών, όσο και στα γλωσσικά μαθήματα, με την παιδαγωγική ενδυνάμωσή τους και την ομαλή ενσωμάτωσή τους (Μάρκου, 1997). Η παιδαγωγική αξία των Τμημάτων Υποδοχής είναι σύνθετη και πολυδιάστατη. Από την εντατική γλωσσική υποστήριξη και την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έως την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής συμπερίληψης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, τα Τ.Υ αποτελούν βασικά εργαλεία για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που επιδιώκουν να είναι δίκαια, ισότιμα και αποτελεσματικά για όλους. Η γλωσσική υποστήριξη των μαθητών αποτελεί την πρώτη και πιο άμεση συμβολή των Τ.Υ στη συμπερίληψη (Βεργίδη, 1995. Γεωργογιάννης, 2007. 2008). Οι μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών περιβάλλοντων συχνά αντιμετωπίζουν ένα πολιτισμικό σοκ και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους νέους κοινωνικούς κώδικες του σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του διαμεσολαβητή, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να ενσωματωθούν στη σχολική πραγματικότητα. Οι δραστηριότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η ανταλλαγή παραδόσεων, εθίμων και ιστοριών, προωθούν τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον, όπου η διαφορετικότητα όχι μόνο γίνεται αποδεκτή, αλλά αντιμετωπίζεται με ισότητα και ενσυναίσθηση. Τα Τ.Υ προετοιμάζουν τους μαθητές για την ομαλή μετάβαση και συμπερίληψη στην κύρια τάξη και αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο την ακαδημαϊκή ετοιμότητα, αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα να λειτουργούν σε ένα πιο ετερογενές περιβάλλον. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των Τ.Υ και των εκπαιδευτικών των κύριων τάξεων είναι ουσιώδη για τη διασφάλιση της συνέχειας στην εκπαιδευτική

διαδικασία και την αποτελεσματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Γεωργογιάννης, 2015. Παναγόπουλος, 2015. 2017).

Η παιδαγωγική διάσταση των Τμημάτων Υποδοχής είναι η γλωσσική υποστήριξη με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης. Η αρχική γνωστική ενσωμάτωση με την κατανόηση βασικών εννοιών και γνώσεων, είναι απαραίτητες για την παρακολούθηση των μαθημάτων στο σύγχρονο σχολείο λαμβάνοντας υπόψη το προηγούμενο μαθησιακό τους υπόβαθρο (Γκότοβος 1996). Αυτό περιλαμβάνει την κατανόηση των σχολικών κανόνων, των κοινωνικών συμπεριφορών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της χώρας υποδοχής, γιατί με την αναγνώριση και την αποδοχή της ετερότητας με την προώθηση του σεβασμού της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, αναγνωρίζεται η διαπολιτισμικότητα ως πηγή πλούτου και μάθησης για όλους τους μαθητές του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. βοηθούν και διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, μέσα από τη συναισθηματική υποστήριξη και κοινωνικοποίηση με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Παπαδοπούλου, 2022).

Η συνεργασία με τη γενική τάξη και τους γονείς είναι αναγκαία, επειδή οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων, για την ομαλή μετάβαση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ εφαρμόζουν τις διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό, παιχνίδια ρόλων, και συνεργατικές δραστηριότητες, για να καταστήσουν τη διαδικασία εκμάθησης ελκυστική και αποτελεσματική. Ο ρόλος των Τ.Υ υπερβαίνει τη γλωσσική διδασκαλία αποτελώντας τη δομή, όπου εφαρμόζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίσουν και αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, αναπτύσσοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που σέβεται και προωθεί την ποικιλομορφία, μέσα από τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι μαθητές ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και να οικοδομήσουν γέφυρες μεταξύ των πολιτισμών. Αυτή η παιδαγωγική διάσταση συμβάλλει στην άρση των στερεοτύπων, την προώθηση της αλληλοκατανόησης και την καλλιέργεια ενός αισθήματος του ανήκειν, το οποίο είναι ουσιώδες για την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών (Γκότοβος, 2002).

Η συμπερίληψη στο πλαίσιο των Τ.Υ δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή ένταξη, αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, γιατί τα Τ.Υ συχνά λειτουργούν ως χώρος ασφάλειας, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να λάβουν την απαραίτητη ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Αυτή η ολιστική προσέγγιση των Τ.Υ συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας ισχυρής σχολικής κοινότητας, που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και προάγει την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Τσιμούρης, 2018).

Ο εκπαιδευτικός των Τμημάτων Υποδοχής είναι καταλυτικός στο έργο του, διότι από τη διδακτική του επάρκεια, χρειάζεται να διαθέτει και διαπολιτισμικές δεξιότητες, την ικανότητα να ανιχνεύει και να κατανοεί το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Η πολιτισμική προσαρμογή των Τμημάτων Υποδοχής διευκολύνει την ενσωμάτωση των μαθητών στο νέο σχολικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και τούς βοηθά να κατανοήσουν τους κανόνες, τις συμπεριφορές και τις ιδιαιτερότητες της χώρας υποδοχής. Ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη είναι μοναδικός και αναντικατάστατος, γιατί έχει την ευθύνη της ανάπτυξης κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας, να αναπτύσσει το πρόγραμμα διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων με νέες μορφές διδασκαλίας, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με όλους τους επιστημονικούς φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να είναι ο κατευθυντήριος παράγοντας της υλοποίησης της μάθησης

και της αποτελεσματικότητας του μαθητικού δυναμικού της τάξης του (Νικολάου 2000. Παναγόπουλος, 2014).

Η λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής είναι παιδαγωγικά αποτελεσματική , γιατί αποτελούν έναν κομβικό νέο θεσμό καινοτομίας, αναγκαίο για την επίλυση των νέων εκπαιδευτικών αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση, αξιοποιώντας την εμπειρία και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά. Η αλλαγή της νοοτροπίας για την πολυποτισμικότητα στην εκπαίδευση μαζί με την ίδρυση των Τμημάτων Υποδοχής μεταβάλλουν την κλασσική λειτουργία του σχολείου. Η οργάνωση του προγράμματος επιμόρφωσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας είναι επίκαιρη και σημαντική και ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να έχει αποδέκτες όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Υποδοχής , αλλά και εκπαιδευτικούς τάξεων που διδάσκουν σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών (Παναγόπουλος, 2017). Βασική επιτυχία της νέας αυτής δομής είναι και η οργάνωση προγράμματος επιμόρφωσης ενάντια το ρατσισμό και την ξενοφοβία, που να απευθύνεται και σε γονείς μαθητών των σχολείων μέσα από τις Σχολές Γονέων και τις μαθητικές κοινότητες (Παππάς, 1998). Η ενδοσχολική ενδυνάμωση του σχολείου για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων του πρωινού σχολείου με τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, τη στήριξη του ενδοσχολικού συντονιστή και μέντορα με τους διδάσκοντες στις Τάξεις Υποδοχής είναι ουσιαστική για να βοηθήσει το σύγχρονο σχολείο να επιλύει άμεσα και ενδοσχολικά τα προβλήματα και τις υπάρχουσες μαθησιακές διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών του (Cummins, 2001. Παπαδοπούλου, & Τσιάκαλος, 2017).

Το σχολείο χρειάζεται να καλλιεργήσει ενδοσχολικές πρακτικές για να βοηθήσει τους μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους στις τάξεις, στις οποίες ηλικιακά ανήκουν και είναι εγγεγραμμένοι οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι παιδαγωγικά αναγκαίο να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με ποικιλία, σαφήνεια και με ανοιχτή μάθηση προς όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους (Παναγόπουλος, 2014α. 2014β). Η ετερότητα των μαθητών αποτελεί την αφετηρία οργάνωσης των νέων δομών της εκπαίδευσης με αξιοποίηση ως πηγή ιδεών και δραστηριοτήτων, το μαθησιακό κεφάλαιο όλων των μαθητών του σχολείου, που ωφελούνται από τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών μέσα από το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους (Νικολάου, 2000). Η παιδαγωγική αξία των Τ.Υ καλλιεργείται με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και την υιοθέτηση μιας προσέγγισης, που αναγνωρίζει και αξιοποιεί την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών (Banks, 2008). Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών που δημιουργεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές διδακτικές τους πρακτικές και το περιεχόμενο μάθησης στα πολιτισμικά και βιωματικά πλαίσια των μαθητών, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική μέσα από την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Culturally Responsive Teaching) (Ladson-Billings, 2009. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

Η δημιουργία δικτύων σχολείων και η ανάπτυξη καλών πρακτικών με τη θεσμοθέτηση δικτύων μαθητών μεταξύ σχολείων, που λειτουργούν τα Τ.Υ καλλιεργούν την ανταλλαγή τεχνογνωσίας, την ανάπτυξη κοινών στρατηγικών και την επίλυση κοινών προβλημάτων. Αυτά τα δίκτυα αποτελούν πλατφόρμες για τη διάχυση καλών πρακτικών στη γλωσσική υποστήριξη, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ψυχοκοινωνική ένταξη των μαθητών. Η Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης (Communities of Practice) αναπτύσσει την ενθάρρυνση της δημιουργίας άτυπων ή επίσημων κοινοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των Τ.Υ, όπου μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες, να συζητούν προκλήσεις και να αναπτύσσουν συλλογικές λύσεις. Η επιτυχία της λειτουργίας των Τ.Υ στη συμπερίληψη επηρεάζεται από την ενταξιακή κουλτούρα ολόκληρου του σχολείου, με την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της

σχολικής κοινότητας μέσα από τα σχολικά προγράμματα και τις δραστηριότητες, που προάγουν τη διαφορετικότητα και τη θεσμοθέτηση διαπολιτισμικού συντονιστή/εκπαιδευτικού (Γεωργογιάννης, 2015. Ευαγγέλου, & Παπασωτηρίου, 2020).

Η πολυδιάστατη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής στο σύγχρονο σχολείο

Η λειτουργία των Τ.Υ ενισχύει την απλή παροχή γλωσσικής υποστήριξης και αποτελεί έναν πυλώνα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και η αξία τους τεκμηριώνεται σε τρία κεντρικά επίπεδα. Η γλωσσική ικανότητα αποτελεί το θεμέλιο της ακαδημαϊκής ένταξης για τα Τ.Υ παρέχοντας εντατική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις, που προσαρμόζονται στο γνωστικό και βιωματικό υπόβαθρο των μαθητών (Γκότοβος, 1996). Μέσω αυτής της εξειδικευμένης παρέμβασης, οι μαθητές αποκτούν τα απαραίτητα γλωσσικά εργαλεία για να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, μειώνοντας τις μαθησιακές δυσκολίες και ενισχύοντας τη σχολική τους επίδοση. Η σύγχρονη βιβλιογραφία προτάσσει ότι η πρώιμη και συστηματική γλωσσική υποστήριξη είναι καθοριστική για τη μελλοντική σχολική επιτυχία (Cummins, 2001). Η σχολική επιτυχία δεν περιορίζεται μόνο στην ακαδημαϊκή διάσταση κα οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ λειτουργούν ως διαμεσολαβητές, δημιουργώντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Η προώθηση του σεβασμού της πολιτισμικής ταυτότητας και η αποδοχή της ετερότητας συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Γκότοβος, 2002). Η εφαρμογή των πρακτικών που ενθαρρύνουν την αφήγηση προσωπικών ιστοριών και την ανταλλαγή παραδόσεων ενισχύουν το αίσθημα του «ανήκειν» και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Ladson-Billings, 2009). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές καταγωγές συμβάλλει στην άρση των στερεοτύπων και στην οικοδόμηση ενός συμπεριληπτικού κλίματος, που προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Tomlinson, 2014).

Η λειτουργία των Τ.Υ συμβάλλει έμμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επανεξετάσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, να προσαρμόσουν το περιεχόμενο μάθησης στα νέα δεδομένα και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Τ.Υ. και των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων ενισχύει την ανταλλαγή γνώσης και εμπειρίας, μετατρέποντας το σχολείο σε μια «κοινότητα μάθησης» (Παναγόπουλος, 2017). Οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Υποδοχής είναι ο βασικός πυλώνας του θεσμού και ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς πρέπει να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων στη γνώση των αρχών διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και των κατάλληλων διδακτικών υλικών, στην κατανόηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Αλεξίου, & Μπολανάκη, 2021).

Θεσμικές Προκλήσεις μέσα από τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνεται ότι αποτελεσματική λειτουργία των Τ.Υ. αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια που απαιτούν θεσμική παρέμβαση με τη συνεχή και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης είναι απαραίτητη. Η ενσωμάτωση των μαθητών δεν είναι αποκλειστική ευθύνη των Τ.Υ. , αλλά απαιτείται η ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, να αξιοποιεί την ετερότητα ως πηγή εμπλουτισμού (Τριανταφύλλου, & Φωτίου. 2021). Η ένταξη ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) στο σχολείο είναι απαραίτητη για τη στήριξη των μαθητών που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες και να ενισχυθεί περαιτέρω ο ρόλος τους, προτείνεται η επέκταση της επιμόρφωσης σε όλη τη σχολική κοινότητα, με έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την αντιμετώπιση των διακρίσεων. Η θεσμοθέτηση συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των

εκπαιδευτικών των Τ.Υ, των γενικών τάξεων, των γονέων και των κοινωνικών λειτουργών και η χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ευέλικτων μοντέλων μάθησης είναι σημαντική (Πετρίδης, 2024).

Εν κατακλείδι, η παιδαγωγική αξία των Τμημάτων Υποδοχής είναι πολυσύνθετη, γιατί αποτελούν πυρήνες συμπερίληψης, προωθώντας την ακαδημαϊκή επιτυχία, την ψυχοκοινωνική ευημερία και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών μέσω μιας ολιστικής, διαπολιτισμικής και συνεργατικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Η συνεχής υποστήριξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Τ.Υ είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εκπλήρωση αυτής της κρίσιμης αποστολής. Τα Τμήματα Υποδοχής, μέσα από τη γλωσσική υποστήριξη, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ψυχοκοινωνική φροντίδα και την προετοιμασία για την κύρια τάξη, διαδραματίζουν έναν ανεκτίμητο ρόλο στην επίτευξη της συμπερίληψης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών (Γκότοβος , 2002. Μάρκου, 1997).

Προτάσεις – Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι το σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο είναι ένα ισότιμο-δημοκρατικό για όλους. Η αυτονομία της κάθε σχολικής μονάδας, μαζί με την χρηματοδότηση για τη δημιουργία υποδομών με τη στήριξη της σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν την αρχή για την αλλαγή και τη νέα δόμηση αυτών των νέων δομών. Απαιτείται η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια της συνεργασίας και ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων. Μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη διαπιστώνεται ότι η παιδαγωγική αυτονομία των όμορων σχολικών μονάδων για ενδοεπικοινωνιακή ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και την καθιέρωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών δομών, συμβάλλει στη καλύτερη λειτουργία, όπως είναι τα Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ) (Παναγόπουλος, 2009. Παναγόπουλος, 2017).

Συμπερασματικά φαίνεται ότι αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας είναι επιτακτική, η ποικιλία, η σαφήνεια και οι συνεχείς εποπτικές εναλλαγές του τρόπου παρουσίασης των μαθημάτων βοηθούν αποτελεσματικά τη δημιουργία ενός σύγχρονου –διαπολιτισμικού σχολείου. Τα project και η δημιουργία των ομίλων εργασίας με την ενεργό συμμετοχή και την γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών και ρομά μαθητών μειώνουν την ανισότητα και την ετερότητα στην επικοινωνία (Παναγόπουλος, 2009. 2010). Η ενθάρρυνση και η θετική ενίσχυση των μαθητών και των γονέων με τη γονεϊκή τους εμπλοκή σε κοινές δράσεις μεταξύ των τάξεων των όμορων σχολικών μονάδων, θα αποτελούσε τη βάση για αλλαγή της παγιωμένης σχολικής κουλτούρας (Υφαντή, 2011).

Η επέκταση των νέων δομών και στις Σχολές Γονέων των Ρομά – Αλλοδαπών Γονέων αποτελεί το κλειδί μιας άλλης δόμησης στο σύγχρονο σχολείο και η παροχή κινήτρων (π.χ εύρεση εργασίας) είναι το κλειδί της θεμελίωσης των Τμημάτων Υποδοχής. Η λειτουργία των νέων αυτών δομών εξασφαλίζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μέσα από τη διάχυση των πολιτισμικών κεφαλαίων μεταξύ των λαών και προβάλλει το σεβασμό στην ετερότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα. Για να ενισχυθεί περαιτέρω ο κρίσιμος παιδαγωγικός ρόλος των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ) στην συμπερίληψη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, απαιτούνται στοχευμένες και καινοτόμες προτάσεις που θα λάβουν υπόψη τις σύγχρονες προκλήσεις και τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές (Τριανταφύλλου, & Φωτίου, 2021. Παναγόπουλος, 2017).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ladson-Billings, G. (2009). The dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). Children of immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Θ., & Μπολανάκη, Κ. (2021). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική στις τάξεις υποδοχής και η συμβολή της στην κοινωνική ένταξη. Επιστήμες της Εκπαίδευσης, 14(2), 223-240.

Βεργίδης, Δ. (1995). Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Αθήνα: Ύψιλον.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα (Τόμος 5ος). Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση (Τόμος 7). Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2015). Η ένταξη των αλλοδαπών/αλλογλώσσων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση: Ο ρόλος των Τμημάτων Υποδοχής. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2(1), 123-145.

Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Λ.Ε.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1993). Μετανάστευση και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.

Ευαγγέλου, Μ., & Παπασωτηρίου, Ν. (2020). Η συμβολή των Τμημάτων Υποδοχής στην κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών: Μία εμπειρική μελέτη. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Εκπαίδευση και την Κοινωνία.

Ζωγράφου, Α. (1997). Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα. Πάτρα: Τυπωθήτω.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παναγόπουλος, Α. (2002). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου 1982-2002 «20 χρόνια…»: Μια κριτική προσέγγιση. Ανοιχτό Σχολείο, 85, 26-28.

Παναγόπουλος, Α. (2009). Ευέλικτη Ζώνη ή Ευέλικτο Πρόγραμμα. Ανοιχτό Σχολείο, 111, 27-31.

Παναγόπουλος, Α. (2010). Η ανάπτυξη των καινοτόμων προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο. Ανοιχτό Σχολείο, 31-35.

Παναγόπουλος, Α. (2014α). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στον έλεγχο και την εποπτεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Νέα Παιδεία, 150, 69-85.

Παναγόπουλος, Α. (2014β). Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Σχολικού Συμβούλου και ο ρόλος του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1982-2012. Pedagogy Theory and Praxis, 7, 55-65.

Παναγόπουλος, Α. (2015). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα: Από το μύθο στην πραγματικότητα. Pedagogy Theory and Praxis, 8, 25-37.

Παναγόπουλος, Α. (2017). Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής – Τμημάτων ΖΕΠ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ένας νέος θεσμός στην ελληνική εκπαίδευση. Pedagogy Theory and Praxis, 9, 85-100.

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική. Αθήνα.

Παπαδοπούλου, Μ., & Τσιάκαλος, Γ. (2017). Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων: Από τις προκλήσεις στις δυνατότητες. Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 10, 89-105.

Πετρίδης, Δ. (2024). Η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής: Μια ποιοτική έρευνα. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (υπό έκδοση).

Πολυχρονίδου, Α. (2022). Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μαθητές Τάξεων Υποδοχής (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Τριανταφύλλου, Ε., & Φωτίου, Α. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ: Μία ποιοτική προσέγγιση. Περιοδικό Εκπαιδευτικής Έρευνας, 15(2), 78-95.

Τσιμούρης, Γ. (2018). Η εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα: Δομές υποδοχής, προκλήσεις και προβληματισμοί. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11, 234-256.

Υφαντή, Α. (2011). Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου»: Ένα ταξίδι ενσυναίσθησης και αποδοχής στη διαφορετικότητα της σχολικής ζωής.

Ελένη Μητσόβα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 ,MSc Ειδική Αγωγή και MSc Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περληψη

Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την αποδοχή, τη συμπερίληψη και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Η παρούσα εργασία διερευνά τις δυνατότητες καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στους μαθητές μέσα από βιωματικές και δημιουργικές παιδαγωγικές πρακτικές. Εστιάζει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πολιτισμικά υπόβαθρα, αναδεικνύοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή κατανόησης και φορέα ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας. Μέσα από τη σχολική ζωή προτείνονται δραστηριότητες που ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνεργασία και την αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε μαθητή.

Η προσέγγιση βασίζεται στις αρχές της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιδιώκοντας τη σύνδεση του γνωστικού με το συναισθηματικό στοιχείο της μάθησης. Η ενσυναίσθηση δεν ορίζεται αποκλειστικά ως διδακτικός στόχος, αλλά και ως θεμελιώδης στάση που συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών. Το «ταξίδι» αυτό προσκαλεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να «μπουν στα παπούτσια του άλλου» και να επαναπροσδιορίσουν την έννοια της σχολικής κοινότητας ως χώρου συνύπαρξης, σεβασμού και ενσυναισθητικής κατανόησης της διαφορετικότητας. Τέλος, το πλαίσιο αυτό οδηγεί στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεργατικών στάσεων, απαραίτητων για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικά και διαφοροποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Λέξεις Κλειδιά: ενσυναίσθηση, συμπερίληψη,διαφορετικότητα,διαπολιτισμικότητα.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα διαμορφώνεται μέσα σε ένα περιβάλλον έντονης ετερογένειας, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν ποικίλες μαθησιακές ανάγκες, διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια και ποικιλία κοινωνικών βιωμάτων. Η πολυπολιτισμική σύνθεση της σχολικής τάξης, αποτέλεσμα κοινωνικών μετασχηματισμών και μεταναστευτικών ροών, καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση των παραδοσιακών, δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η **ενσυναίσθηση** αναδεικνύεται ως κρίσιμη δεξιότητα για τη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που ενθαρρύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνεργατικότητα και την κοινωνική συνοχή.

Η ενσυναίσθηση, ως η ικανότητα κατανόησης της οπτικής και των συναισθημάτων του «Άλλου», δεν αποτελεί απλώς μια συναισθηματική διάσταση της μάθησης, αλλά συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από την καλλιέργειά της, οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται συγκρούσεις εποικοδομητικά και να οικοδομούν υγιείς σχέσεις, καθιστώντας την ενσυναίσθηση θεμέλιο λίθο μιας συμπεριληπτικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, οι διεθνείς εκπαιδευτικοί οργανισμοί (όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ) επισημαίνουν ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες σχολικής επιτυχίας και προσωπικής ευημερίας. Η έμφαση, επομένως, μετατοπίζεται από μια μονοδιάστατη γνωσιοκεντρική προσέγγιση σε μια ολιστική παιδαγωγική, όπου το συναίσθημα και η τέχνη αποκτούν κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός και Συνεισφορά της Εργασίας

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συνδέοντας τη θεωρητική ανάλυση με την πρακτική εφαρμογή. Η βασική της συνεισφορά έγκειται στην ανάδειξη της **Τέχνης** και των **βιωματικών δραστηριοτήτων** ως των πλέον αποτελεσματικών εργαλείων για τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών. Μέσα από τη σύνθεση θεωρητικών μοντέλων και ρεαλιστικών παραδειγμάτων, η μελέτη αυτή προτείνει ένα λειτουργικό μοντέλο για τον εκπαιδευτικό που καλείται να διαχειριστεί την ανομοιογένεια της σύγχρονης τάξης, προάγοντας την κοινωνική ένταξη και τον αμοιβαίο σεβασμό.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της ενσυναίσθησης στη σχολική ζωή, η εργασία δομείται γύρω από τα εξής κεντρικά ερωτήματα:

1. **Πώς ορίζεται η ενσυναίσθηση** στο πλαίσιο της σύγχρονης συμπεριληπτικής παιδαγωγικής και ποια είναι η σημασία της για την αντιμετώπιση της σχολικής ετερογένειας;
2. **Ποιες είναι οι προϋποθέσεις και οι προκλήσεις** που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό δράσεων που στοχεύουν στην καλλιέργεια ενσυναισθητικών στάσεων;
3. **Με ποιον τρόπο η ενσωμάτωση της Τέχνης** (εικαστικά, θέατρο, αφήγηση) και της βιωματικής μάθησης ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τη θέση του «Άλλου»;
4. **Ποια είναι τα προσδοκώμενα παιδαγωγικά οφέλη** από την εφαρμογή στοχευμένων δραστηριοτήτων ενσυναίσθησης όσον αφορά την κοινωνική συνοχή και το κλίμα της τάξης;

Η έννοια της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια πολυδιάστατη ψυχολογική και κοινωνική ικανότητα, η οποία καταλαμβάνει κεντρική θέση στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Προέρχεται από τον όρο *empathy*, που χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην ψυχολογία για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να «αισθάνεται» τον εσωτερικό κόσμο του άλλου. Σήμερα γίνεται δεκτό ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δύο συμπληρωματικές διαστάσεις: τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στη δυνατότητα κατανόησης της οπτικής, των σκέψεων και των προθέσεων του άλλου, ενώ η συναισθηματική συνιστά την ικανότητα συμμετοχής και ανταπόκρισης στα συναισθήματά του.

Η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, καθώς αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργατικότητα, η ανεκτικότητα και η εποικοδομητική επικοινωνία. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως μηχανισμός γεφύρωσης των διαφορών μεταξύ των μαθητών, συμβάλλοντας στη μείωση των συγκρούσεων, στην κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών και στην ενίσχυση ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Θεωρητικοί αναγνωρίζουν την ενσυναίσθηση ως θεμέλιο της ηθικής ανάπτυξης,

υπογραμμίζοντας ότι η ικανότητα κατανόησης των άλλων οδηγεί σε πιο δίκαιες και υπεύθυνες κοινωνικές συμπεριφορές.

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και η κοινωνική επίγνωση. Η ανάπτυξή της ενισχύει την προσαρμοστικότητα των μαθητών σε σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα και προωθεί την ψυχοκοινωνική τους ευημερία. Σε ένα σχολικό περιβάλλον με αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία, η ενσυναίσθηση καθίσταται αναγκαία για την καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων και τη δημιουργία συνθηκών ισότιμης συμμετοχής. Αναντίρρητα, η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί απλώς μια συναισθηματική δεξιότητα, αλλά θεμελιώδης ανθρώπινη ιδιότητα που στηρίζει τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας και συντελεί στη διαμόρφωση υπεύθυνων, κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών (Γαλαχουσίδου, 2024).

Ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης και θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση και την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο δεξιοτήτων όπως η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, η κοινωνική επίγνωση και η ικανότητα διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ενσυναίσθηση εντάσσεται στον πυρήνα της κοινωνικής επίγνωσης, καθώς επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις ανάγκες των άλλων.

Η σύνδεση των δύο εννοιών καθίσταται ιδιαίτερα εμφανής στο σχολικό πλαίσιο, όπου η συναισθηματική νοημοσύνη διευκολύνει τη δημιουργία θετικού κλίματος και ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους μαθητές να ρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους με τρόπο που λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των συνομηλίκων τους, γεγονός που συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων και στην προώθηση της συνεργασίας. Παράλληλα, ενισχύει την κατανόηση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα συμπερίληψης, όπου η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας αποτελούν δομικά στοιχεία (Κόσυβας, 2023).

Στην εκπαιδευτική πράξη, η καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται με προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, τα οποία δίνουν έμφαση στην αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, καθώς και στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων. Τα προγράμματα αυτά έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, οδηγώντας σε μεγαλύτερη κοινωνική προσαρμοστικότητα, καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και βελτιωμένη ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών. Αναντίρρητα, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά, συνθέτοντας ένα ενιαίο πλαίσιο που προάγει την κοινωνική συνοχή, τη συνεργατική μάθηση και την ψυχική ευημερία των μαθητών. Η ενδυνάμωση αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί κεντρικό παιδαγωγικό στόχο στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Ενσυναίσθηση και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων διότι αποσκοπεί στη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από τις ατομικές, πολιτισμικές, γλωσσικές ή μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες. Στο πλαίσιο αυτό, η ενσυναίσθηση αναδεικνύεται ως κομβική κοινωνικοσυναισθηματική δεξιότητα, ικανή να υποστηρίξει ουσιαστικά την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης στη σχολική πράξη. Ακόμα, ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης και συμμετοχής στα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις οπτικές των άλλων,

χωρίς απώλεια της προσωπικής ταυτότητας. Στο σχολικό περιβάλλον, η ανάπτυξή της συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού, ενισχύοντας τη συνεργασία και περιορίζοντας φαινόμενα αποκλεισμού, προκατάληψης και σχολικού εκφοβισμού. Ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές και ανομοιογενείς τάξεις, η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως γέφυρα κατανόησης ανάμεσα στους μαθητές, διευκολύνοντας την κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή όλων (Education Sciences, 2025).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην απλή συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά προϋποθέτει τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ενσυναίσθηση ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες και τις δυνατότητες των συνομηλίκων τους, καλλιεργώντας στάσεις αλληλεγγύης και συνεργατικής μάθησης. Παράλληλα, υποστηρίζει την ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας και της δημοκρατικής συνείδησης, στοιχεία απαραίτητα για τη λειτουργία μιας συμπεριληπτικής σχολικής κοινότητας.

Καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ενσυναισθητικής στάσης και διαμεσολαβητή της συμπερίληψης. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, αφηγήσεις εμπειριών και παιδαγωγικές παρεμβάσεις που ενσωματώνουν τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες ανάπτυξης ενσυναίσθησης στο σύνολο των μαθητών. Επιπλέον, η υιοθέτηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ενίσχυση της μαθητικής φωνής συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται αποδεκτός και σεβαστός. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η ενσυναίσθηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς ενισχύει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η συστηματική καλλιέργειά της στο σχολικό πλαίσιο συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης που βασίζονται στην αποδοχή, τη συνεργασία και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, ανταποκρινόμενες στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης, δημοκρατικής και ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης (Αθανασοπούλου, Παπαβραμίδου & Σάτου, 2020).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά βασική παιδαγωγική προσέγγιση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, τον σεβασμό και την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικότητας στη σχολική πράξη.

Η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, των εμπειριών και των οπτικών του άλλου, συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που συχνά αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από την ανάπτυξη ενσυναισθητικών στάσεων, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία της πολιτισμικής ετερότητας και να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα όχι ως απειλή, αλλά ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού της συλλογικής εμπειρίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επομένως, δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων για άλλους πολιτισμούς, αλλά επιδιώκει τη μετασχηματιστική μάθηση και την καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων. Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος του σχολείου ως χώρου κοινωνικοποίησης, όπου η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως μηχανισμός ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης. Μέσα από συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, αφηγηματικές πρακτικές και βιωματικές προσεγγίσεις, οι μαθητές ενθαρρύνονται να «μπουν στη θέση του άλλου» και να κατανοήσουν τις εμπειρίες συμμαθητών τους με

διαφορετικά πολιτισμικά βιώματα. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν την αλληλεπίδραση, τη συναισθηματική σύνδεση και την αποδοχή της ετερότητας.

Καθοριστικός είναι, επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής πολιτισμών και φορέας ενσυναισθητικής παιδαγωγικής. Η υιοθέτηση διαφοροποιημένων και πολιτισμικά ευαίσθητων διδακτικών πρακτικών, σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος, συμβάλλει στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών και στην ισότιμη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή (Scientific Reports, 2024).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελούν αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η συστηματική ενσωμάτωση ενσυναισθητικών πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο προάγει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών.

Ποιοτική Διερεύνηση: Μελέτη Περίπτωσης στην Τάξη

Προκειμένου να διερευνηθεί η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών αρχών της ενσυναίσθησης και της συμπερίληψης, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της Μελέτης Περίπτωσης (Case Study) σε μια ανομοιογενή τάξη (Δ’ τάξη) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα εστίασε στον τρόπο με τον οποίο οι βιωματικές δραστηριότητες και η τέχνη μετασχηματίζουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα.

3.1. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η παρέμβαση βασίστηκε σε έναν κύκλο εργαστηρίων με τίτλο "Στα παπούτσια του Άλλου". Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση δεδομένων μέσω των εξής εργαλείων:

- Συμμετοχική Παρατήρηση: Καταγραφή της αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά τη διάρκεια των ομαδικών δράσεων.
- Ημερολόγια Αναστοχασμού: Οι μαθητές κατέγραφαν ή σχεδίαζαν τις εμπειρίες τους, προσφέροντας πρόσβαση στον εσωτερικό τους κόσμο.
- Ομάδες Εστίασης (Focus Groups): Ημιδομημένες συζητήσεις για την αξιολόγηση της συναισθηματικής μετακίνησης των μαθητών.

3.2. Η Παρέμβαση στην Πράξη

Η μελέτη επικεντρώθηκε σε δύο κεντρικούς άξονες δραστηριοτήτων:

1. Δραματοποίηση & Παιχνίδι Ρόλων: Οι μαθητές κλήθηκαν να πάρουν τον ρόλο ενός "ξένου" που προσπαθεί να ενταχθεί σε μια νέα ομάδα χωρίς να γνωρίζει τον κώδικα επικοινωνίας. Η βιωματική αυτή δράση ενεργοποίησε τη γνωστική ενσυναίσθηση (κατανόηση της οπτικής του άλλου).
2. Καλλιτεχνική Δημιουργία (Πολυτροπικότητα): Μέσα από τη δημιουργία ομαδικών εικαστικών έργων, οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα συνεργάστηκαν για έναν κοινό στόχο, χρησιμοποιώντας την τέχνη ως οικουμενική γλώσσα επικοινωνίας.

3.3. Ποιοτική Ανάλυση και Ευρήματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα εξής κρίσιμα συμπεράσματα, τα οποία ενισχύουν τη θεωρητική βάση της εργασίας:

- Αποδόμηση Στερεοτύπων: Η παρατήρηση έδειξε ότι οι μαθητές άρχισαν να αμφισβητούν τις αρχικές τους προκαταλήψεις. Χαρακτηριστική είναι η καταγραφή μαθητή στο ημερολόγιο: "Στην αρχή νόμιζα ότι ο Α. δεν ήθελε να παίζει μαζί μας, αλλά μέσα από το παιχνίδι κατάλαβα ότι απλώς φοβόταν μήπως δεν τον καταλάβουμε".
- Βελτίωση Σχολικού Κλίματος: Καταγράφηκε σημαντική μείωση των λεκτικών συγκρούσεων στην αυλή του σχολείου. Οι μαθητές υιοθέτησαν στάσεις ενεργητικής ακρόασης, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σύνδεση της ενσυναίσθησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Κόσυβας, 2023).
- Ενδυνάμωση της Φωνής του Μαθητή: Οι μαθητές από ευάλωτες ομάδες δήλωσαν ότι ένιωσαν "ορατοί" και αποδεκτοί, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ενσυναισθητική παιδαγωγική αποτελεί εργαλείο κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης καταδεικνύει ότι η συστηματική καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω βιωματικών μεθόδων δεν βελτιώνει μόνο τις ατομικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά μετασχηματίζει τη σχολική κοινότητα σε έναν χώρο συμπεριληπτικής μάθησης και δημοκρατικής συνύπαρξης.

Προκλήσεις στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο σχολείο

Παρά την αναγνωρισμένη σημασία της ενσυναίσθησης για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού και δημοκρατικού σχολείου, η καλλιέργειά της δεν αποτελεί αυτονόητη ή αυτόματη διαδικασία στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Αντίθετα, επηρεάζεται από ένα σύνολο κοινωνικών, παιδαγωγικών και θεσμικών παραγόντων, οι οποίοι συχνά λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη ενσυναισθητικών στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές.

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες αφορά την ύπαρξη κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, τα οποία οι μαθητές μεταφέρουν στο σχολείο μέσα από την οικογένεια, τα μέσα ενημέρωσης και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με την εθνικότητα, το φύλο, την αναπηρία ή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση μπορούν να ενισχύσουν φαινόμενα αποκλεισμού και να δυσχεράνουν την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η εσωτερίκευση τέτοιων αντιλήψεων περιορίζει την ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες των άλλων και να αναπτύσσουν ουσιαστικές ενσυναισθητικές σχέσεις (Δημητριάδου, Ζεϊμπέκη, & Γλυκερία, n.d).

Παράλληλα, η ελλιπής προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συναισθηματικής αγωγής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης αποτελεί σημαντική πρόκληση. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν στη διάθεσή τους τα απαραίτητα θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία για να ενσωματώσουν συστηματικά την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στη διδακτική τους πρακτική. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή ενσυναισθητικών και συμπεριληπτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Επιπλέον, τα πιεστικά αναλυτικά προγράμματα και ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος συχνά οδηγούν στην προτεραιοποίηση της γνωστικής επίδοσης και της αξιολόγησης εις βάρος της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Η έλλειψη χρόνου δυσχεραίνει την εφαρμογή βιωματικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Τέλος, η ίδια η πολυπλοκότητα των συναισθηματικών ζητημάτων συνιστά μια επιπλέον πρόκληση. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ιδιαίτερα σε σχολικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από άγχος, κοινωνικές εντάσεις ή έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας. Η αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων προϋποθέτει συστηματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις και μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης, όπου η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ως βασικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ενσυναίσθησης

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική ασφάλεια και τη συμπερίληψη. Ως βασικός φορέας παιδαγωγικών αξιών και στάσεων, δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνωστικών αντικειμένων, αλλά λειτουργεί ως πρότυπο κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς για τους μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές τους ανάγκες επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο.

Κεντρική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί η υποστήριξη της συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών. Μέσα από πρακτικές ενεργητικής ακρόασης, σεβασμού και αποδοχής, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους χωρίς φόβο στιγματισμού ή απόρριψης. Η αναγνώριση και η επικύρωση των συναισθηματικών εμπειριών των παιδιών συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη δική του στάση, μοντελοποιεί ενσυναισθητική επικοινωνία, δείχνοντας στους μαθητές πώς να ακούν ενεργητικά, να σέβονται την οπτική του άλλου και να διαχειρίζονται τις διαφωνίες με εποικοδομητικό τρόπο.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώσει την ενσυναίσθηση στη διδακτική διαδικασία, υιοθετώντας παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση. Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, συζητήσεις βασισμένες σε προσωπικές εμπειρίες και βιωματικές ασκήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα καλλιέργειας ενσυναισθητικών στάσεων. Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες και τα βιώματά τους, ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα.

Αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ενσυναίσθησης είναι πολυδιάστατος και απαιτεί συνειδητή παιδαγωγική στάση, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική δέσμευση. Μέσα από τη στάση και τις πρακτικές του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός σχολείου που δεν εστιάζει μόνο στη γνωστική επίδοση, αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών ως κοινωνικά και συναισθηματικά ευαίσθητων ατόμων (Καλαθά, 2020).

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον προϋποθέτει την υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που υπερβαίνουν τη μονοδιάστατη μετάδοση γνώσεων και εστιάζουν στη βιωματική, κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές αναγνωρίζουν ότι η ενσυναίσθηση δεν αναπτύσσεται μέσω της θεωρητικής διδασκαλίας, αλλά μέσα από ενεργές εμπειρίες που επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοούν την πραγματικότητα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά με τους άλλους.

Κεντρική θέση στις ενσυναισθητικές παιδαγωγικές πρακτικές κατέχει η βιωματική μάθηση, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν τη γνώση με την προσωπική εμπειρία. Μέσα από δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοιώσεις και αναπαραστάσεις κοινωνικών καταστάσεων, οι μαθητές καλούνται να «μπουν στη θέση του άλλου» και να βιώσουν συναισθήματα, διλήμματα και προκλήσεις διαφορετικών ρόλων. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη συναισθηματική κατανόηση, τη συνεργασία και την ικανότητα διαχείρισης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενσυναισθητικών στάσεων.

Παράλληλα, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL) αποτελεί ένα δομημένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Η SEL περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς: την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την κοινωνική επίγνωση, τις δεξιότητες σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη SEL έχουν αποδειχθεί ότι ενισχύουν τη σχολική προσαρμογή των μαθητών, μειώνουν τις συγκρούσεις και καλλιεργούν θετικό σχολικό κλίμα, προάγοντας παράλληλα την ενσυναισθητική κατανόηση και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Μέσα από τη γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς, παραδόσεις και ιστορίες ζωής, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν τις δικές τους αντιλήψεις και να αναγνωρίσουν την αξία της πολιτισμικής ετερότητας. Η συστηματική συζήτηση γύρω από στερεότυπα, προκαταλήψεις και κοινωνικές ανισότητες συμβάλλει στην αποδόμηση αρνητικών αντιλήψεων και στην καλλιέργεια στάσεων αποδοχής, σεβασμού και ενσυναίσθησης.

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί, επίσης, μια αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση για την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Μέσα από την ομαδική εργασία και τις συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού. Η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη υπευθυνότητας και κοινωνικής ευαισθησίας.

Τέλος, η αφήγηση ιστοριών και η αξιοποίηση της λογοτεχνίας αποτελούν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Μέσα από το storytelling, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν, μέσω της φαντασίας, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τα διλήμματα των άλλων. Η ταύτιση με λογοτεχνικούς ή αφηγηματικούς χαρακτήρες ενισχύει την ενσυναισθητική φαντασία και συμβάλλει στη συναισθηματική ωρίμανση και την ανάπτυξη ηθικής σκέψης. Συνολικά, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη βιωματική, κοινωνικοσυναισθηματική και συνεργατική μάθηση συνιστούν θεμελιώδη εργαλεία για τη συστηματική καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο σχολείο, ενισχύοντας τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και ανθρωποκεντρικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Μουσένα, Αγγελίδου & Βασιλοπούλου, 2022).

Πρακτικές Εφαρμογές: Προτεινόμενες Δραστηριότητες για την Ενίσχυση της Ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση, ως βασική κοινωνικοσυναισθηματική δεξιότητα, καλλιεργείται αποτελεσματικά μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη βιωματική μάθηση και τον αναστοχασμό. Οι παρακάτω δραστηριότητες αποτέλεσαν τον κορμό της παρέμβασης στη Μελέτη Περίπτωσης που προηγήθηκε, αναδεικνύοντας τη σημασία της βιωματικής εμπλοκής.

4.1. Βιωματικές και Δραματικές Τεχνικές

- «Μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου»: Πρόκειται για την κεντρική δραστηριότητα παιχνιδιού ρόλων. Οι μαθητές υποδύονται πρόσωπα με διαφορετικές ανάγκες (π.χ. έναν μαθητή πρόσφυγα ή ένα άτομο με αναπηρία). Μέσα από τη βιωματική αναπαράσταση, έρχονται σε επαφή με συναισθήματα απομόνωσης ή ανασφάλειας, γεγονός που ενισχύει τη συναισθηματική κατανόηση (Καρναβάς, 2024).

- «Ο χάρτης της οπτικής του άλλου»: Οι μαθητές αναλύουν περιστατικά της σχολικής ζωής καταγράφοντας για κάθε εμπλεκόμενο τι σκέφτεται, τι αισθάνεται και τι ανάγκες έχει. Η τεχνική αυτή αποδομεί τα στερεότυπα και προάγει τη γνωστική ενσυναίσθηση.

4.2. Δραστηριότητες Έκφρασης και Επικοινωνίας

- «Κύκλος συναισθημάτων»: Βασίζεται στη δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου (safe space). Οι μαθητές εκφράζουν προσωπικά βιώματα, ενώ οι υπόλοιποι ασκούν την ενεργητική ακρόαση.

- «Γέφυρες επικοινωνίας»: Εστίαση στην επαδιατύπωση των λεγομένων του συνομιλητή, καλλιεργώντας τον σεβασμό και τη συναισθηματική σύνδεση (Μαζοκοπάκη, 2021).

- «Το δέντρο των συναισθημάτων»: Μια οπτικοποιημένη καταγραφή συναισθημάτων όπου οι μαθητές συγκρίνουν τις δικές τους εμπειρίες με των συμμαθητών τους, ανακαλύπτοντας κοινούς τόπους.

4.3. Δραστηριότητες Πολιτισμικής και Προσωπικής Ταυτότητας

- «Το κουτί των εμπειριών»: Οι μαθητές φέρνουν αντικείμενα-σύμβολα της καταγωγής ή της ιστορίας τους. Η δραστηριότητα αυτή αναδεικνύει την ποικιλομορφία της τάξης ως πλούτο και όχι ως εμπόδιο.

- «Ημερολόγιο ενσυναίσθησης»: Μια ατομική πρακτική αναστοχασμού όπου οι μαθητές καταγράφουν καθημερινά πράξεις αλληλοβοήθειας, εσωτερικεύοντας την ενσυναίσθηση ως προσωπική αξία.

Συμπεράσματα

Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό πυλώνα της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς προάγει την κατανόηση των συναισθημάτων, των αναγκών και της οπτικής των άλλων. Η ανάπτυξή της προσφέρει στους μαθητές δεξιότητες ζωής απαραίτητες για τη συνεργασία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική ένταξη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι η ενσυναίσθηση ενισχύει τη συλλογική συνεργασία, μειώνει συγκρούσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις, προάγει το αίσθημα του ανήκειν και θεμελιώνει ένα σχολικό περιβάλλον ισότητας και αποδοχής. Η αποτελεσματική καλλιέργειά της απαιτεί συνδυασμό θεωρητικής κατάρτισης, βιωματικών δραστηριοτήτων και ενεργού συμμετοχής της σχολικής κοινότητας. Το «ταξίδι» προς την κατανόηση του άλλου υπερβαίνει τη διδακτική διαδικασία, αποτελώντας μια ανθρώπινη, ηθική και κοινωνική πρακτική που συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός σχολείου με σεβασμό, δικαιοσύνη και αλληλεγγύης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου, Ι., Παπαβραμίδου, Μ., & Σάτου, Μ. (2020). Η λογοτεχνία ως μέσον προαγωγής της διαπολιτισμικότητας και ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης: Διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Στ' Δημοτικού. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 9*, 39–52. Ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr

Γαλαχουσίδου, Ε. (2024). *Ενσυναίσθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από http://dspace.lib.uom.gr

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

Δημητριάδου, Σ., Ζεϊμπέκη, Κ., & Γλυκερία, Τ. (χ.χ.). *Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Πτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από https://repo.lib.duth.gr

Καλαθά, Α. (2020). *Η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών και οι επιλογές τους ως προς τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.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.

Καρναβάς, Γ. (2024). *Βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κόσυβας, Γ. (2023). Η «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» στο «Διαδικτυακό Σχολείο» της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Preschool and Primary Education Journal*. Ανακτήθηκε από https://ejournals.epublishing.ekt.gr

Μαζοκοπάκη, Ε. (2021). *Επικοινωνία και ενεργητική ακρόαση στο σχολικό περιβάλλον*. Χανιά: Πυξίδα.

Μουσένα, Ε., Αγγελίδου, Γ., & Βασιλοπούλου, Α. (2022). Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση: Απόψεις γονέων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11*(1), 241–263.

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* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Πλαστήρα, Ρ. (2022). Καλλιεργώντας την ιδιότητα του πολίτη μέσα από το μάθημα των καλλιτεχνικών. *E-Journals*

Ράμμος, Δ., Μέλλιου, Κ., & Μπράτιτσης, Θ. (2023). Μάθηση μέσω Τέχνης: Ο «Έντεχνου Συλλογισμού» μέσω εικονικής πραγματικότητας. *Πρακτικά ΕΤΠΕ*

Τζανάκη, Μ. (2023). *Συμπεριληπτικές κοινότητες μάθησης: Ο ρόλος της ενσυναίσθησης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

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.

Education Sciences. (2025). Inclusive and socio-emotional education through metaphor. *Education Sciences, 15*(5), 592. doi:10.3390/educsci15050592

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

Scientific Reports. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Scientific Reports, 14*. Ανακτήθηκε από https://www.nature.com/articles/s41598-024-70836-2

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.

Πολίτες του κόσμου: μαθαίνουμε ενσυναίσθηση χτίζουμε ειρήνη μέσα από τη Λογοτεχνία

Φανή Μπέκου
Φιλόλογος ΠΕ02, Msc

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον ρόλο της εκπαίδευσης ως καθοριστικού παράγοντα για τη διαμόρφωση πολιτών με παγκόσμια συνείδηση με στόχο την ειρηνική συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους αντιλήψεις, να αναγνωρίσουν τα κοινά στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας και να αναπτύξουν στάσεις αλληλεγγύης μεταξύ τους.

Η εργασία αυτή διερευνά τη συμβολή της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικού εργαλείου στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στη διαμόρφωση κουλτούρας ειρήνης στους μαθητές του Λυκείου. Η λογοτεχνία, ως χώρος πολυφωνίας προσφέρει τη δυνατότητα να γνωρίσουμε ο ένας τον άλλο και να προσεγγίσουμε διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες. Μέσα από τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό, συναισθηματική κατανόηση και ηθική ευαισθησία. Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται βασίζεται σε βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, όπως ο διάλογος, ο δημιουργικός λόγος και η δραματοποίηση, που επιτρέπουν τη μετατροπή της ανάγνωσης σε πράξη συμμετοχής και συλλογικής έκφρασης. Η ενσυναίσθηση, μέσω της λογοτεχνικής εμπειρίας, μετασχηματίζεται σε αξιακή στάση που ενισχύει την κοινωνική συνοχή και την υπευθυνότητα απέναντι στον κόσμο. Η μελέτη τεκμηριώνει ότι η λογοτεχνία, όταν εντάσσεται μεθοδικά και ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία, δύναται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητικός χώρος μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και συναισθηματικής καλλιέργειας.

Λέξεις Κλειδιά: λογοτεχνία, ενσυναίσθηση, διαπολιτισμικότητα.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής πολυμορφίας. Η κινητικότητα των πληθυσμών, οι μεταναστευτικές ροές, η ψηφιακή διασύνδεση και οι διαρκείς κοινωνικές μεταβολές διαμορφώνουν ένα μαθητικό δυναμικό ετερόκλητο ως προς τις γλωσσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και βιωματικές του αφετηρίες. Η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί πλέον μια ειδική συνθήκη, αλλά τον κανόνα της σχολικής πραγματικότητας, καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που καλλιεργούν την κατανόηση, τον σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται επιτακτική η διαμόρφωση μαθητών ως «πολιτών του κόσμου», ικανών να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος μιας ευρύτερης παγκόσμιας κοινότητας. Η παγκόσμια συνείδηση αναφέρεται στην επίγνωση των αλληλεξαρτήσεων που συνδέουν τα άτομα και τις κοινωνίες, στην κατανόηση των παγκόσμιων προκλήσεων και στην ανάπτυξη στάσεων που προάγουν τον διαπολιτισμικό διάλογο, τη δημοκρατική συμμετοχή και τον σεβασμό των ανθρωπίνων

δικαιωμάτων. Η καλλιέργεια μιας τέτοιας συνείδησης συνδέεται άρρηκτα με την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης και της ηθικής ευαισθησίας των μαθητών.

Η εκπαίδευση, ως θεσμός κοινωνικοποίησης και θεμελίωσης αξιών, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και στην προώθηση της ειρηνικής συνύπαρξης. Μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, μπορεί να συμβάλει τόσο στην αποδόμηση στερεοτύπων όσο και στη δημιουργία συνθηκών αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την εμπέδωση μιας κουλτούρας ειρήνης στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος είναι να τεκμηριωθεί η παιδαγωγική δυναμική της λογοτεχνικής εμπειρίας και να αναδειχθούν προσεγγίσεις που ενισχύουν τον κριτικό, ευαίσθητο και ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα.

Θεωρητικό πλαίσιο

1.Ενσυναίσθηση και πολιτισμική ευαισθησία

Η έννοια της ενσυναίσθησης αποτελεί κεντρικό παράγοντα στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, καθώς συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να σέβονται την ετερότητα. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε δύο αλληλένδετες, αλλά διακριτές, διαστάσεις: τη γνωστική ενσυναίσθηση, που αφορά την ικανότητα κατανόησης της οπτικής και των σκέψεων του άλλου, και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική ανταπόκριση και τη δυνατότητα συμμετοχής στο βίωμα του άλλου. Και οι δύο μορφές θεωρούνται απαραίτητες για την αποδόμηση προκαταλήψεων και την ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Η πολιτισμική ευαισθησία, ως συμπληρωματική έννοια, αναφέρεται στη δεξιότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να σέβεται και να προσαρμόζεται σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη, η πολιτισμική ευαισθησία λειτουργεί ως προϋπόθεση για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Πρόσφατες έρευνες στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα επιβεβαιώνουν τη στενή σύνδεση αυτών των εννοιών. Ενδεικτικά, η μελέτη Η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η στάση τους απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα καταδεικνύει ότι υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συσχετίζονται με θετικότερη στάση έναντι της πολυπολιτισμικότητας και με αυξημένη αποδοχή των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Αντίστοιχα, η έρευνα Examining the Relationship Between Teachers' Attitudes Toward Peace and Intercultural Sensitivity (2023) τεκμηριώνει ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία συνδέεται στενά με ειρηνικές στάσεις και προσανατολισμό προς μη βίαιη επίλυση συγκρούσεων. Συνεπώς, η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής ευαισθησίας δεν αποτελεί απλώς ηθική επιταγή, αλλά θεμελιώδη παράγοντα για την οικοδόμηση σχολικών κοινοτήτων που προάγουν τον διάλογο, την ισότητα και τη δημοκρατική συνύπαρξη.

2. Η Λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης κριτικής σκέψης, συναισθηματικής κατανόησης και πολιτισμικής συνείδησης

Η λογοτεχνία αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο ισχυρά μορφωτικά εργαλεία για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συναισθηματικής κατανόησης και της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Ως πεδίο πολυφωνίας και ποικιλίας εμπειριών, προσφέρει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με σύνθετα ανθρώπινα ζητήματα, ηθικά διλήμματα και διαφορετικούς τρόπους θέασης

του κόσμου. Η επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων, μέσα από διαδικασίες ερμηνείας, συζήτησης και αναστοχασμού, ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν πολλαπλές οπτικές, να εντοπίζουν υποκείμενες αξίες και να συνδέουν το κείμενο με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Ως εκ τούτου, η λογοτεχνική μάθηση συνιστά βασικό μοχλό ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού.

Παράλληλα, η λογοτεχνία λειτουργεί ως χώρος καλλιέργειας συναισθηματικής κατανόησης, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να ταυτιστούν με χαρακτήρες, να βιώσουν έμμεσα τις εμπειρίες τους και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση απέναντι στις δυσκολίες και τα συναισθήματά τους. Η συναισθηματική εμπλοκή που προκαλεί το λογοτεχνικό κείμενο συμβάλλει στην ενίσχυση της ευαισθησίας απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα, όπως η αδικία, η περιθωριοποίηση ή η πολιτισμική σύγκρουση.

Επιπλέον, πλήθος σύγχρονων ερευνών αναδεικνύουν την ισχυρή σχέση μεταξύ λογοτεχνίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, η μελέτη Cultivating Critical Cultural Awareness: Teaching World Literature through Intercultural Pedagogy in the Tertiary Level καταδεικνύει ότι η διδασκαλία κειμένων παγκόσμιας λογοτεχνίας, ενταγμένη σε διαπολιτισμικό παιδαγωγικό πλαίσιο, ενισχύει την πολιτισμική επίγνωση, τον αναστοχασμό και την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς, η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, προωθώντας μια παιδεία ανοιχτότητας και σεβασμού.

3. Κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή , σχολική ειρήνη και αποδοχής της ετερότητας

Η κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ενισχύοντας τόσο τις ενδοπροσωπικές όσο και τις διαπροσωπικές του δεξιότητες. Σε σχολικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία και κοινωνικές προκλήσεις, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αυτορρύθμισης και της συνεργατικότητας αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα για την οικοδόμηση ενός κλίματος ειρήνης και αμοιβαίου σεβασμού. Η κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να κατανοούν τις ανάγκες των άλλων και να επιλύουν συγκρούσεις με τρόπο εποικοδομητικό και μη βίαιο.

Η ενσυναίσθηση, ειδικότερα, προσεγγίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως κεντρικός πυλώνας της σχολικής ειρήνης, καθώς συνδέεται άμεσα με αυξημένη ανεκτικότητα, κοινωνική αποδοχή και μείωση των φαινομένων αποκλεισμού. Σύγχρονες ερευνητικές μελέτες σε ελληνικά σχολεία καταδεικνύουν ότι όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας, μειωμένα περιστατικά επιθετικότητας και ενισχυμένη θετική στάση απέναντι στην ετερότητα. Παράλληλα, έρευνες που κατατίθενται σε αποθετήρια ελληνικών πανεπιστημίων, όπως το repo.lib.duth.gr, αναδεικνύουν ότι η ενσυναισθητική κατανόηση λειτουργεί ως βασικός παράγοντας ενίσχυσης της σχολικής συνοχής, καθώς προωθεί σχέσεις αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής, γλωσσικής και κοινωνικής προέλευσης (Αθανασοπούλου, 2019).

Η σύνδεση της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής με τη σχολική ειρήνη προκύπτει επίσης από ερευνητικά ευρήματα που υπογραμμίζουν τον ρόλο των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στη δημιουργία ασφαλών σχολικών κοινοτήτων. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτοί, ότι η φωνή τους ακούγεται και ότι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή, τότε αναπτύσσουν στάσεις αμοιβαιότητας και υπευθυνότητας. Η αποδοχή της ετερότητας δεν περιορίζεται έτσι σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά ενσωματώνεται στις καθημερινές πρακτικές αλληλεπίδρασης.

Συνολικά, η κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή συνιστά θεμέλιο για την καλλιέργεια σχολικής ειρήνης, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν βαθύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, να

αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και να συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων. Μέσω της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνοχής, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μοχλό κοινωνικής αλλαγής και προώθησης της ειρηνικής συνύπαρξης.

4. Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση ως εργαλείο ειρήνης και ενσυναίσθησης

Η λογοτεχνία, ως μορφή καλλιτεχνικού λόγου και σύνθετης γνωστικής διεργασίας, διαθέτει μια μοναδική δυναμική στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με ποικίλες ανθρώπινες εμπειρίες, πολιτισμικές οπτικές και ιστορικά συμφραζόμενα. Η μελέτη λογοτεχνικών κειμένων από διαφορετικές εποχές, περιοχές και κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα συμβάλλει ουσιαστικά στη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων των μαθητών, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να εξετάσουν τον κόσμο μέσα από μακροκοινωνικές, μικροκοινωνικές και ατομικές προοπτικές. Η επαφή με κείμενα που πραγματεύονται ζητήματα όπως ο πόλεμος, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η μετανάστευση ή οι πολιτισμικές συγκρούσεις διευκολύνει την ανάπτυξη ενσυναισθητικής κατανόησης και ηθικής στάσης, καθώς οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τη σύνθετη πραγματικότητα των ανθρωπίνων βιωμάτων.

Η λογοτεχνία λειτουργεί ως κατεξοχήν πεδίο πολυφωνίας, αφού ενσωματώνει φωνές προερχόμενες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, έθνη, φύλα, ηλικίες και ιδεολογικές τοποθετήσεις. Η πολυφωνικότητα αυτή προσδίδει στη λογοτεχνία μια ιδιαίτερη παιδαγωγική ισχύ: επιτρέπει στους μαθητές να συναντήσουν αλλότριες οπτικές, να κατανοήσουν εμπειρίες που δεν έχουν προσωπικά βιώσει και να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις. Μέσω της αφήγησης, οι μαθητές «μεταφέρονται» στη θέση του άλλου, ενεργοποιώντας μηχανισμούς συναισθηματικής και γνωστικής ενσυναίσθησης. Ως αποτέλεσμα, η λογοτεχνική πρόσληψη δεν περιορίζεται στην κατανόηση της πλοκής ή των χαρακτήρων, αλλά μετατρέπεται σε διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με την ανθρώπινη κατάσταση, την κοινωνική δικαιοσύνη και τις συνέπειες της έλλειψης ειρήνης και αλληλεγγύης (Τσάλτα, 2024).

Σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας είναι η συνδυαστική χρήση της με διαλογικές πρακτικές και διαδικασίες ανάδρασης. Η ανάγνωση, όταν συνοδεύεται από οργανωμένο διάλογο, ομαδική συζήτηση, δραματοποίηση ή δημιουργική γραφή, ενεργοποιεί τους μηχανισμούς της κριτικής σκέψης και διευκολύνει την εξωτερίκευση προσωπικών σκέψεων, συναισθημάτων και προβληματισμών. Ο διάλογος αποτελεί το μέσο μέσω του οποίου οι μαθητές συγκρίνουν διαφορετικές ερμηνείες, διαπραγματεύονται νοήματα και αναπτύσσουν ικανότητες επιχειρηματολογίας και σεβασμού των απόψεων των άλλων. Η διαδικασία της ανάδρασης, είτε προέρχεται από τον εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος εντός του οποίου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφραστούν χωρίς τον φόβο της κριτικής.

Επιπλέον, η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για την ανάπτυξη πρακτικών κοινωνικής και ηθικής ευαισθησίας. Κείμενα που αναδεικνύουν τις συνέπειες της βίας, της προκατάληψης ή της κοινωνικής αδικίας λειτουργούν συχνά ως αφετηρία για συζητήσεις σχετικά με τη σημασία της ειρηνικής συνύπαρξης, της δικαιοσύνης και της δημοκρατικότητας. Τα λογοτεχνικά έργα προσφέρουν έναν συμβολικό αλλά βαθιά ανθρώπινο χώρο όπου οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν ηθικά διλήμματα, να αναπτύξουν στάσεις συμπερίληψης και να εξασκηθούν στη διαχείριση συγκρούσεων μέσω μη βίαιων τρόπων. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, η λογοτεχνία μετατρέπεται σε εργαλείο διαμόρφωσης δημοκρατικών πολιτών, ικανών να αναγνωρίζουν και να υπερασπίζονται την αξία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού, υπάρχουν πολλαπλά λογοτεχνικά είδη και κειμενικά παραδείγματα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση της ειρήνης και της ενσυναίσθησης. Η

αντιπολεμική λογοτεχνία, όπως ποιήματα ή αφηγήσεις που αναδεικνύουν τη βιαιότητα και τις ανθρώπινες απώλειες, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των επιπτώσεων της σύγκρουσης. Η λογοτεχνία της μετανάστευσης και της προσφυγιάς προσφέρει ισχυρά αφηγηματικά εργαλεία για την εξερεύνηση της ετερότητας, της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης και της ανθρώπινης ανάγκης για ασφάλεια. Παράλληλα, κείμενα που σχετίζονται με ζητήματα κοινωνικής ανισότητας, διακρίσεων ή παραβίασης δικαιωμάτων προσφέρουν ευκαιρίες για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και ηθικής συνείδησης.

Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν αφηγήματα όπως η *Άννα Φρανκ*, αποσπάσματα από έργα του Νίκου Καζαντζάκη που αναδεικνύουν τον ανθρωπισμό, διηγήματα της Έλλης Παπαδημητρίου σχετικά με την προσφυγική εμπειρία ή σύγχρονα διεθνή έργα που εξετάζουν ζητήματα ταυτότητας και πολιτισμικής συνύπαρξης. Επίσης, σύγχρονη νεανική λογοτεχνία που πραγματεύεται θέματα σχολικού εκφοβισμού, κοινωνικής απόρριψης ή πολιτισμικής ποικιλομορφίας μπορεί να λειτουργήσει ως άμεσος δίαυλος σύνδεσης με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών.

Συνοψίζοντας, η λογοτεχνία διαθέτει την παιδαγωγική δυνατότητα να λειτουργήσει ως εργαλείο ειρήνης και ενσυναίσθησης, καθώς προάγει την κριτική ανάλυση, τη διαλογική μάθηση και τη συναισθηματική κατανόηση. Η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενισχύει την ανάπτυξη ικανών, ευαίσθητων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση δημοκρατικών και συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων (Δερματά, 2021).

5. Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις για Ενσυναίσθηση και Ειρήνη μέσω Λογοτεχνίας

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικού εργαλείου για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ειρήνης προϋποθέτει την υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων που ενθαρρύνουν τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών, τη συνεργατική διερεύνηση και την ενεργητική νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων. Οι προσεγγίσεις αυτές εστιάζουν όχι μόνο στην κατανόηση του κειμένου καθαυτού, αλλά κυρίως στην κατανόηση των συναισθημάτων, των κινήτρων και των κοινωνικών συμφραζομένων που το διαμορφώνουν. Έτσι, η λογοτεχνία μετατρέπεται από αντικείμενο μελέτης σε αφορμή για βαθύτερη αναστοχαστική διεργασία και κοινωνική μάθηση.

5.1. Διάλογος και συζήτηση ως θεμέλιο ενσυναισθητικής κατανόησης

Ο διάλογος συνιστά θεμελιώδες στοιχείο κάθε συμμετοχικής μαθησιακής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει την ανταλλαγή οπτικών, την επεξεργασία διαφορετικών ερμηνειών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σεβασμού του άλλου. Στο μάθημα της λογοτεχνίας, η συζήτηση οφείλει να διεξάγεται μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν συναισθήματα, απορίες ή προσωπικές συνδέσεις χωρίς τον φόβο αρνητικής αξιολόγησης. Η θέσπιση συγκεκριμένων κανόνων επικοινωνίας —όπως η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός διαφορετικών απόψεων και η αποφυγή ειρωνείας— συμβάλλει στη δημιουργία αυτού του πλαισίου.

Η συζήτηση που βασίζεται σε ερμηνευτικά ερωτήματα και ενθαρρύνει τους μαθητές να υπερβούν την επιφανειακή κατανόηση και να διεισδύσουν σε βαθύτερα ψυχολογικά και ηθικά επίπεδα. Παράλληλα, η συγκριτική αντιπαράθεση των εμπειριών των χαρακτήρων με προσωπικές ή κοινωνικές εμπειρίες ενισχύει τον κριτικό στοχασμό και την ενσυναισθητική αναγνώριση της «άλλης» οπτικής.

5.2. Δημιουργική γραφή: μετασχηματισμός της εμπειρίας σε λόγο

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις και προσωπικές αναφορές που σχετίζονται με το λογοτεχνικό κείμενο. Ζητήματα όπως «γράψε μια επιστολή από τη

σκοπιά του ήρωα», «αναδιαμόρφωσε το τέλος της ιστορίας» ή «σύνδεσε ένα προσωπικό σου βίωμα με τη θεματική του κειμένου» επιτρέπουν στους μαθητές να εισέλθουν νοηματικά και συναισθηματικά στον κόσμο της αφήγησης. Επιπλέον, η δημιουργική γραφή λειτουργεί μετασχηματιστικά: οι μαθητές, εμβυθιζόμενοι στους ρόλους και στις συνθήκες των χαρακτήρων, αναπτύσσουν όχι μόνο κειμενικές δεξιότητες, αλλά και ενσυναισθητική κατανόηση των κινήτρων και των δυσκολιών των άλλων. Ακόμα, η προβολή προσωπικών εμπειριών μέσα από τη λογοτεχνική φόρμα ενισχύει την αυτογνωσία και προσφέρει χώρο για συναισθηματική εκτόνωση και αυτοέκφραση.

5.3. Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι: ενσώματη εμπλοκή και βιωματική κατανόηση

Η δραματοποίηση αποτελεί μια μέθοδο που ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή και την ενσώματη κατανόηση της λογοτεχνίας. Μέσω της υποδύσεως ρόλων, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις συνθήκες, τα συναισθήματα και τις συγκρούσεις των χαρακτήρων σε άμεσο, βιωματικό επίπεδο. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη συναισθηματική ταύτιση και προωθεί την κριτική εξέταση των ηθικών και κοινωνικών διαστάσεων του κειμένου.

Το θεατρικό παιχνίδι, με την ευελιξία και τη δημιουργικότητά του, επιτρέπει στους μαθητές να πειραματιστούν με διαφορετικές εκδοχές συμπεριφοράς, να επεξεργαστούν σκηνές σύγκρουσης και να διερευνήσουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Η ενσώματη αυτή μάθηση συμβάλλει στην κατανόηση του συναισθηματικού φορτίου που συνοδεύει τις ανθρώπινες επιλογές και ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται συγκρούσεις με μη βίαιους τρόπους (Κωνσταντινίδου, 2023).

5.4. Ομαδική αναστοχαστική διαδικασία: από την εμπειρία στον μετασχηματισμό

Η αναστοχαστική διαδικασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε παιδαγωγικής προσέγγισης που στοχεύει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας. Μέσα από καθοδηγούμενες συζητήσεις, γραπτά ημερολόγια ή συνεργατικές δραστηριότητες, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: «Τι με ενόχλησε;», «Τι με συγκίνησε;». Αυτή η διαδικασία επιτρέπει τη μετάβαση από την απλή κατανόηση στην ενεργητική νοηματοδότηση και την προσωπική μεταβολή. Ο αναστοχασμός βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν τις λογοτεχνικές εμπειρίες με πραγματικά κοινωνικά ζητήματα, αναπτύσσοντας στάσεις σεβασμού, αλληλεγγύης και συμπερίληψης.

5.5. Προσαρμογή σε τάξεις με διαφορετικό μαθητικό υπόβαθρο

Η εφαρμογή των παραπάνω παιδαγωγικών πρακτικών απαιτεί ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών και των βιωμάτων τους. Σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η επιλογή λογοτεχνικών κειμένων και δραστηριοτήτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη:

- τα γλωσσικά επίπεδα των μαθητών,
- τις πολιτισμικές τους εμπειρίες,
- πιθανές τραυματικές αναφορές και
- τις κοινωνικές ευαισθησίες που μπορεί να προκύψουν.

Η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, η χρήση κειμένων που αναδεικνύουν διαφορετικές φωνές και η προώθηση συνεργατικών πρακτικών συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι εκπροσωπούνται και ακούγονται. Ο

εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που υποστηρίζει τον διάλογο, εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή και διευκολύνει τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών.

5.6. Η μέθοδος της διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning)

Η διερευνητική μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν ερωτήσεις, να αναζητήσουν πληροφορίες, να συγκρίνουν οπτικές και να κατασκευάσουν τη γνώση τους με τρόπο ενεργητικό και αυτορυθμιζόμενο. Στο πλαίσιο της λογοτεχνίας που προάγει την ενσυναίσθηση και την ειρήνη, η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με ερευνητικά ερωτήματα όπως:«Ποιο κοινωνικό ή ηθικό ζήτημα αναδεικνύει το κείμενο;», «Ποιες ομάδες ή φωνές αποκλείονται ή δεν ακούγονται στη συγκεκριμένη αφήγηση;», «Πώς συνδέεται η ιστορία του χαρακτήρα με σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα;»

Η διερευνητική διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές να συνδέσουν τη λογοτεχνία με το κοινωνικό γίγνεσθαι, αναπτύσσοντας κριτική κατανόηση και ενσυναίσθηση απέναντι σε ζητήματα αδικίας, ανισότητας ή κοινωνικής περιθωριοποίησης. Μέσα από την ερευνητική συνεργασία, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν πηγές, να συζητούν τεκμηριωμένα και να σέβονται διαφορετικές οπτικές.

5.7. Προσομοιώσεις και λήψη αποφάσεων (decision-making activities)

Οι δραστηριότητες προσομοίωσης επιτρέπουν στους μαθητές να «τοποθετηθούν» σε συνθήκες αντίστοιχες με αυτές των χαρακτήρων ενός λογοτεχνικού έργου και να πάρουν αποφάσεις με ηθικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές συνέπειες. Για παράδειγμα, μπορούν να εμπλακούν σε προσομοιώσεις ηθικών διλημμάτων που αντιμετωπίζει ο πρωταγωνιστής, να αποφασίσουν για την πορεία της ιστορίας ή να επιλέξουν μεταξύ εναλλακτικών λύσεων που συνεπάγονται διαφορετικές κοινωνικές επιπτώσεις.

Αυτή η μέθοδος συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων επιλογών και στην ανάπτυξη της ικανότητας για υπεύθυνη δράση. Με αυτόν τον τρόπο, η λογοτεχνία μετατρέπεται σε πλαίσιο ηθικού αναστοχασμού και συναισθηματικής κατανόησης, ενισχύοντας τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την ικανότητα ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

5.8. Η τεχνική του «κύκλου της κοινότητας» (community circle)

Ο «κύκλος της κοινότητας» είναι μια παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζεται συχνά σε σχολεία που υιοθετούν το μοντέλο της αποκαταστατικής παιδαγωγικής (restorative practices). Στο περιβάλλον του μαθήματος της λογοτεχνίας, η τεχνική αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως ασφαλές πλαίσιο όπου κάθε μαθητής λαμβάνει τον λόγο, εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο και ακούει αντίστοιχα τις εμπειρίες των άλλων. Η πρακτική αυτή καλλιεργεί σεβασμό, αίσθηση κοινότητας και συμπερίληψης, ενώ παράλληλα ενισχύει την ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει το βίωμα του άλλου. Η συμμετοχή στον κύκλο βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις συνέπειες των λόγων και των πράξεών τους και να συνδέουν προσωπικές ιστορίες με τις εμπειρίες των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

5.9. Χρήση πολυτροπικών και ψηφιακών μέσων (multimodal literacy)

Η ενσωμάτωση πολυτροπικών και ψηφιακών πόρων μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων και να προάγει την ενσυναίσθηση με τρόπους που ανταποκρίνονται στην ψηφιακή κουλτούρα των νέων. Παραδείγματα πολυτροπικών δραστηριοτήτων είναι:

- δημιουργία ψηφιακών ημερολογίων χαρακτήρων,
- παραγωγή σύντομων βίντεο που αναπαριστούν σκηνές,

- podcast όπου οι μαθητές συζητούν συναισθηματικές πτυχές των χαρακτήρων,
- εικονικές εκθέσεις σχετικές με το κοινωνικό πλαίσιο του κειμένου.

Οι πολυτροπικές προσεγγίσεις επιτρέπουν την έκφραση διαφορετικών μαθησιακών προφίλ (οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών μαθητών) και ενισχύουν την κατανόηση σύνθετων εννοιών, όπως η ταυτότητα, η ετερότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα, προσφέρουν ευκαιρίες συνεργασίας και διαλόγου, στοιχεία κρίσιμα για την καλλιέργεια δημοκρατικών στάσεων (Γκουτσιουκώστα, 2020).

Όλες οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν τη λογοτεχνία σε συνδυασμό με βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μαθητών με ενσυναισθητική ικανότητα, αναστοχαστική σκέψη και προσανατολισμό στην ειρήνη. Η λογοτεχνία λειτουργεί ως το μέσο, αλλά ο διάλογος, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και ο αναστοχασμός αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο η εμπειρία αυτή λαμβάνει παιδαγωγικό νόημα.

6. Παιδαγωγικά αποτελέσματα και εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας σε συνδυασμό με βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διδακτικές μεθόδους επιφέρει σημαντικά παιδαγωγικά αποτελέσματα και θετικές εκπαιδευτικές επιπτώσεις, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο. Καταρχάς, η διαδικασία αυτή προάγει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής συνείδησης και της ευαισθησίας απέναντι στην ετερότητα, στοιχεία καθοριστικά για τη διαμόρφωση μαθητών ικανούς να κατανοούν και να σέβονται διαφορετικές οπτικές, εμπειρίες και πολιτισμικές ταυτότητες. Μέσα από τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων που πραγματεύονται ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις, ιστορικά συμφραζόμενα και πολιτισμικές διαφορές, οι μαθητές καλούνται να ταυτιστούν με χαρακτήρες διαφορετικού φύλου, ηλικίας, κοινωνικού υπόβαθρου ή πολιτισμικής προέλευσης, ενεργοποιώντας τη συναισθηματική και γνωστική τους ενσυναίσθηση. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να προσεγγίζουν με σεβασμό την ετερότητα.

Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα είναι η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας. Οι δραστηριότητες διαλόγου, οι ομαδικές συζητήσεις, οι αναστοχαστικές διαδικασίες και η συνεργατική δημιουργική γραφή προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, σεβασμού των απόψεων των άλλων και συλλογικής λήψης αποφάσεων. Οι μαθητές, λειτουργώντας σε ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, μαθαίνουν να εκφράζουν προσωπικές απόψεις, να συνδέουν τις εμπειρίες τους με τις ιστορίες των χαρακτήρων και να αναπτύσσουν συναισθηματική κατανόηση για τις συνθήκες των συμμαθητών τους. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης, μειώνοντας τις συγκρούσεις και ενισχύοντας την αποδοχή της διαφοράς.

Παράλληλα, η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ηθικής ευαισθησίας και υπευθυνότητας, βασικών χαρακτηριστικών ενεργών πολιτών. Η ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων που πραγματεύονται ηθικά διλήμματα, κοινωνικές ανισότητες ή πολιτισμικές συγκρούσεις προτρέπει τους μαθητές να αξιολογούν καταστάσεις, να αναστοχάζονται τις επιλογές των χαρακτήρων και να συγκρίνουν διαφορετικές προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από τον αναστοχασμό και τη συζήτηση, οι μαθητές διαμορφώνουν αξιακές στάσεις που ενισχύουν την υπευθυνότητα, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη συνειδητοποίηση της επίδρασης των πράξεών τους στην κοινότητα.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική διάσταση της προσέγγισης ενισχύει τη συνείδηση των μαθητών για την παγκόσμια αλληλεξάρτηση και την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων. Η επαφή με διαφορετικά ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα μέσα από τη λογοτεχνία διευρύνει τους ορίζοντες τους,

καλλιεργεί ανοιχτότητα στη διαφορετικότητα και ενισχύει τη δυνατότητα συμμετοχής σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα με σεβασμό και αλληλεγγύη.

Συμπερασματικά, τα παιδαγωγικά αποτελέσματα αυτής της διδακτικής προσέγγισης ξεπερνούν την απλή κατανόηση των κειμένων. Η λογοτεχνία γίνεται εργαλείο για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, την προώθηση της ειρήνης και της συνεργασίας, καθώς και για τη διαμόρφωση ηθικά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων μαθητών, ικανών να συνεισφέρουν ενεργά σε μια σχολική κοινότητα που βασίζεται στον σεβασμό, την αποδοχή και την αλληλεγγύη.

7. Προκλήσεις και περιορισμοί

Η εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής συνείδησης και ειρήνης μέσω της λογοτεχνίας συνοδεύεται από σειρά προκλήσεων και περιορισμών που απαιτούν προσεκτική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό. Καταρχάς, η ύπαρξη προκαταλήψεων, στερεοτύπων ή περιορισμένης πολιτισμικής γνώσης μεταξύ των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν αντίσταση στην αποδοχή διαφορετικών οπτικών ή πολιτισμικών ταυτοτήτων, ενώ η έλλειψη ανοιχτότητας και εμπειρίας από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Μία επιπλέον πρόκληση αφορά στην επιλογή των λογοτεχνικών έργων. Η επιλογή κειμένων κατάλληλων για την ηλικία, τα γνωστικά επίπεδα και το κοινωνικό ή πολιτισμικό προφίλ των μαθητών απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Κείμενα που θεωρούνται δυσνόητα ή που δεν συνδέονται με τα βιώματα των μαθητών ενδέχεται να μειώσουν τη συμμετοχή και τη συναισθηματική εμπλοκή, ενώ κείμενα με κοινωνικά ευαίσθητο περιεχόμενο απαιτούν επαρκή προετοιμασία και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό για να αποφευχθούν παρεξηγήσεις ή αρνητικές αντιδράσεις.

Η επιτυχής εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών εξαρτάται επίσης από τον προσεκτικό σχεδιασμό του μαθήματος, την κατάλληλη υποδομή και τον χρόνο που απαιτείται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης δεν μπορεί να θεωρηθεί στιγμιαίο αποτέλεσμα, αλλά προϋποθέτει συνέπεια, συστηματική επανάληψη και ενσωμάτωση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η έλλειψη χρόνου ή η αδυναμία ενσωμάτωσης βιωματικών δραστηριοτήτων περιορίζει σημαντικά τη δυναμική της προσέγγισης. Επιπλέον, η επιτυχής εφαρμογή απαιτεί κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να διαθέτουν γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικότητας, κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και παιδαγωγικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν πολυφωνικές συζητήσεις, να εντοπίσουν προκαταλήψεις ή να καθοδηγήσουν αναστοχαστικές διαδικασίες μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενσυναίσθηση δεν επιτυγχάνεται αυτόματα μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων. Απαιτείται συνεχής αναστοχασμός, καθοδήγηση, συνεργατικές δραστηριότητες και διαρκής ενίσχυση της συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής των μαθητών. Οι περιορισμοί αυτοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για προσεκτική, στοχευμένη και ευέλικτη παιδαγωγική προσέγγιση, ώστε η λογοτεχνία να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό εργαλείο καλλιέργειας ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής συνείδησης και ειρηνικής συμβίωσης.

8. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη λογοτεχνία ως αποτελεσματικό εργαλείο για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής συνείδησης και κουλτούρας ειρήνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, να ταυτιστούν με ποικίλους χαρακτήρες και να αναπτύξουν συναισθηματική και ηθική ευαισθησία. Μέσα από την ανάγνωση, τον διάλογο και τη δημιουργική επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων, οι μαθητές αναστοχάζονται και κατανοούν διαφορετικές οπτικές και βιώματα, προάγοντας στάσεις σεβασμού, αλληλεγγύης και αποδοχής της ετερότητας.

Η αποτελεσματικότητα της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικού εργαλείου συνδέεται άμεσα με τη χρήση βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, όπως η δραματοποίηση, η δημιουργική γραφή και η ομαδική αναστοχαστική διαδικασία. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία κατασκευής νοήματος, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, υπευθυνότητα και ικανότητα συνεργασίας. Η διαδραστική αυτή προσέγγιση συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη δημοκρατική συνύπαρξη και την ειρηνική συμβίωση. Παράλληλα, η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συναισθηματικής αγωγής και διαπολιτισμικής παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να καθοδηγούν συζητήσεις πολυφωνίας, να διαχειρίζονται προκλήσεις που σχετίζονται με στερεότυπα ή προκαταλήψεις και να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης.

Τέλος, προτείνεται η περαιτέρω έρευνα για την αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων της λογοτεχνίας, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, ώστε να τεκμηριωθεί η συμβολή της στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής κατανόησης και κουλτούρας ειρήνης. Η συστηματική ενσωμάτωσή της στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων, ηθικά ευαισθητοποιημένων μαθητών, ικανούς να συμμετέχουν ενεργά σε μια σχολική κοινότητα βασισμένη στον σεβασμό, την αλληλεγγύη και την κοινωνική συνοχή.

Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου, Ι. (2019). Διδακτική παρέμβαση: Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κουλτούρας του διαφορετικού μέσω της λογοτεχνίας. Σε Πρακτικά / Εισήγηση Συνεδρίου.

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στη λογοτεχνική εκπαίδευση* (ΜΔΕ / διπλωματική εργασία).

Δερματά, Α. (2021). *Το κοινωνικό–συναισθηματικό προφίλ των λογοτεχνικών κειμένων: Λογοτεχνία και κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη* (Διδακτορική διατριβή).

Gençtürk Erdem, E., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2023). Examining the relationship between teachers' attitudes toward peace and intercultural sensitivity. *HAYEF: Journal of Education, 20*(2), 100–105. https://doi.org/10.5152/hayef.2023.22060

Κοτσάνη, Ά. (2018). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στις φιλοκοινωνικές συμπεριφορές* (ΜΔΕ). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κωνσταντινίδου, Γ. (2023). *Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Διδακτορική μελέτη).

Τσάλτα, Θ.Ε. (2024). *Η επίδραση διαδικτυακής παρέμβασης θετικής ψυχολογίας στην ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική/Μεταπτυχιακή εργασία).

Belarde, S., Ahmad, A., Andes, M. G., Lakkian, W., Hadjirul, H., & Alawan, A. A. (2025). Cultivating critical cultural awareness: Teaching world literature through intercultural pedagogy in the tertiary level. *International Journal on Culture, History, and Religion, 7*(SI2), 403–418. https://doi.org/10.63931/ijchr.v7iSI2.211

Οι απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Κρήτης σχετικά με τη συμπερίληψη. Η σχέση με τους τύπους ηγεσίας

Ευαγγελία Λαρίου
Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος
Αθανάσιος Αλεγκάκης
ΕΔΙΠ Ιατρικής Σχολής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα

Περίληψη

Οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καθοριστικές για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής πολιτικής στις σχολικές. Σκοπός της μελέτης είναι να καταγραφούν οι απόψεις της διευθυντικής ομάδας που υπηρετεί στα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Κρήτης, όσον αφορά τη συμπερίληψη. Πραγματοποιήθηκε συμπλήρωση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου από όσους διευθυντές ή υποδιευθυντές έχουν παρούσα θέση ή θέση εντός της τελευταίας 5ετίας. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ενσωματώνει τις ελληνικές μεταφράσεις δύο επιμέρους ερωτηματολόγιων: του Attitudes towards inclusive education (ATIE), για τις θέσεις και στάσεις για τη συμπερίληψη και του ερωτηματολογίου (Vansimpco), που εξετάζει τους τύπους ηγεσίας. Σε σύνολο 148 εγγραφών, και βασισμένο στους μέσους όρους των στις κλίμακες συμπερίληψης παρατηρήθηκε υψηλή αποδοχή πολιτικών συμπερίληψης σε παιδιά με αναπηρίες ή με ακαδημαϊκά θέματα. Τόσο η ακαδημαϊκή κλίμακα συμπερίληψης όσο και η κλίμακα φυσικής κατάστασης για τη συμπερίληψη επηρεάστηκαν εκτός από την ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών. Η ακαδημαϊκή κλίμακα συμπερίληψης συσχετίστηκε σημαντικά με τους μετασχηματιστικούς, τους δημοκρατικούς και συναλλακτικούς τύπους ηγεσίας. Η κλίμακα φυσικής κατάστασης συσχετίστηκε με τον δημοκρατικό και μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας. Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε υψηλή αποδοχή συμπεριληπτικών πολιτικών από τη διευθυντική ομάδα των δημοτικών σχολείων όπως και η σύνδεση με μετασχηματιστικούς και δημοκρατικούς τύπους ηγεσίας κάτι που ενισχύει την ευκολότερη εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών.

Λέξεις Κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, δημοτικά σχολεία, τύποι ηγεσίας

Εισαγωγή

Η συμπερίληψη και η εκπαίδευση είναι δύο όροι αναπόφευκτα δεμένοι, καθώς το σχολείο αποτελεί τον πρωταρχικό χώρο στον οποίο θεσπίζονται οι πολιτικές συμπερίληψης. Κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις στη συμπερίληψη ανάλογα με το πλαίσιο (δημοτική, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση), αλλά και με τις ομάδες των παιδιών και εφήβων που τις αποτελούν. (Mel Ainscow, 2020; Global Education Monitoring Report Team, 2020). ***Ο πρωταρχικός σκοπός των πολιτικών συμπερίληψης δεν ήταν η φυσική παρουσία των μαθητών στο σχολείο, αλλά η συμμετοχή αυτών των μαθητών με ισότητα και δικαιοσύνη. Η πραγματική συμπερίληψη απαιτεί να βλέπουμε τη διαφορετικότητα ως ένα πολύτιμο πλεονέκτημα που εμπλουτίζει ολόκληρη την κοινότητα των μαθητών, αντί να την αντιλαμβανόμαστε ως μια απλή απόκλιση από τους συμβατικούς κανόνες*** (Florian, 2019; Soriano, Montoro, & Colón, 2024).

Η εφαρμογή των πολιτικών συμπερίληψης δεν αφορά μόνο κανόνες και νόμους. Πρέπει να δοθεί έμφαση σε συναισθηματικές, διαθεματικές και πολιτισμικές παραμέτρους, τονίζοντας την αναγκαιότητα της πραγματικής συμπερίληψης μέσω της εξάλειψης τυχόν εμποδίων που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των μαθητών (Hernández-Saca, Voulgarides, & Etscheidt, 2023). *Είναι εγγενές δικαίωμα κάθε μαθητή και δεν περιορίζεται στη διασφάλιση της πρόσβασης· στοχεύει στην εγγύηση της επιτυχίας που απορρέει από την προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παροχής στοχευμένης υποστήριξης και ανάπτυξης κατάλληλων πλαισίων πολιτικής. Αυτά τα μέτρα είναι απαραίτητα για την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν και την προώθηση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε παιδί* (Booth & Ainscow, 2011; Florian & Black-Hawkins, 2011; Kim, Florian, & Pantic, 2022). *Ειδικά στην κρίσιμη ηλικία των παιδιών που μετέχουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η συμπερίληψη εκτείνεται πέρα από την απλή τοποθέτηση μαθητών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες στις γενικές τάξεις.· Η συμπερίληψη σε αυτό το επίπεδο απαιτεί έναν συστημικό μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, της παιδαγωγικής και των πλαισίων πολιτικής για να είναι αποτελεσματική* (Hernández-Saca et al., 2023).

Είναι δυνατό να αναγνωρισθούν τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις της συμπερίληψης: η διασφάλιση της πρόσβασης μέσω εγγραφής και παρουσίας, η καλλιέργεια ενεργούς συμμετοχής τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε κοινωνικούς τομείς, η καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν που υποστηρίζει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, και η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας παράλληλα με συστήματα υποστήριξης για την προώθηση ισότιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024). *Η εφαρμοζόμενη πολιτική μέσω των καταγεγραμμένων διαστάσεων δεν είναι μια γραμμική προσαρμογή. Τόσο η πρακτική όσο και η βιβλιογραφία εντοπίζουν ασυνέπειες και προσεγγίσεις αποκλεισμού για τις ειδικές ομάδες. Τα κυριότερα καταγεγραμμένα σημεία αφορούν την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις ανεπαρκείς υποδομές την περιορισμένη θεσμική υποστήριξη, την έλλειψη τεχνολογικών πόρων* (Gebru & Abate, 2024; Sari, Sarofah, & Fadli, 2022).

Τα εμπόδια και οι δυσκολίες δεν αφορούν μόνο τον αναπτυσσόμενο κόσμο αλλά συναντώνται και στις αναπτυγμένες χώρες. Σύμφωνα με ευρωπαϊκή έκθεση παρά τα ισχυρά νομικά πλαίσια και τις πρωτοβουλίες χρηματοδότησης, εξακολουθούν να υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ πολιτικής και πρακτικής, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές. (European Commission, 2024). *Σε αυτό το πλαίσιο, μια σύνθεση της υφιστάμενης ευρωπαϊκής έρευνας για τα συμπεριληπτικά σχολεία έδειξε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα, εμφανίζοντας θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, αλλά όχι σαφή ευρήματα για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, και αναφέρει εμπόδια όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ο περιορισμός των πόρων και η ασυνεπής επιβολή της πολιτικής* (Wicki et al., 2025)

Ειδικά για την Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ουδέτερες έως θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, αναφέρουν περιορισμένες γνώσεις, ανεπαρκή υποστήριξη και χαμηλή αυτοπεποίθηση στις πρακτικές συμπερίληψης (Sakellaropoulou, Spyropoulou, & Kameas, 2025). *Ομοίως, σε προηγούμενη έρευνα για τη συμπερίληψη σε 150 εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν σεμινάρια για τη συμπερίληψη, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συμπερίληψη για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά ήταν πιο επιφυλακτικοί σχετικά με αναπηρίες όπως ο αυτισμός* (Pappas, Papoutsi, & Drigas, 2018).

Επιλέον, υπάρχουν σημαντικά εμπειρικά και θεωρητικά στοιχεία ότι τα διοικητικά μοντέλα είναι αναποτελεσματικά για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επειδή παραβλέπουν τις ποικίλες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Αντιθέτως, τα μοντέλα ηγεσίας που δίνουν προτεραιότητα στη συνεργασία, όπως η μετασχηματιστική, η συναλλακτική και η κατανεμημένη ηγεσία, αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμπερίληψης (Angelides, Savva, &

Hajisoteriou, 2012; Carrington et al., 2024; Romanuck Murphy, 2018). *Οι διευθυντές τείνουν να προτιμούν δημοκρατικά ή συμμετοχικά στυλ για να χτίσουν εμπιστοσύνη και να ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών* (M. Ainscow et al., 2006; Imhangbe, Okecha, & Obozuwa, 2019). *Συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με τη μετατροπή των σχολείων σε «οργανισμούς μάθησης»* (Leithwood, 2021). *Ωστόσο, οι ηγέτες συχνά δεν τηρούν ένα ενιαίο στυλ, αλλά συνδυάζουν ευέλικτα μετασχηματιστικές, ηθικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις* (Rehman, Khan, & Waheed, 2019)

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ακαδημαϊκές δυσκολίες και/ή σωματικές αναπηρίες στις τυπικές τάξεις. Εξετάστηκαν οι διαφορές στις αντιλήψεις τους ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, εξετάστηκαν διαφορετικά στυλ ηγεσίας ως παράγοντες επίδρασης θετικών αντιλήψεων για τη συμπερίληψη.

Μεθοδολογία

Πρόκειται για μια έρευνα όπου εφαρμόστηκε η ποσοτική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα η διαμήκης έρευνα (cross-sectional study). Με τον συγκεκριμένο τύπο έρευνας, ο ερευνητής λαμβάνει μια εικόνα της κατάστασης κατά τη διάρκειας της μελέτης στον πληθυσμό μελέτης. Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται: η σχετικά γρήγορη και όχι κοστοβόρα εκτέλεση τους, δεν απαιτούν ιδιαίτερες παρεμβάσεις άρα όχι ειδικές ηθικές δυσκολίες, συλλογή σε μία χρονική στιγμή, ευκολία στη διατύπωση υποθέσεων ενώ τέλος αποτελούν βάση για περαιτέρω έρευνες. Στα μειονεκτήματα τους : οι συσχετίσεις δεν σημαίνουν αιτιότητα, δεν εξηγούν πιθανές χρονικές μεταβολές και υπάρχουν πιθανότητες μεροληψιών (biases) (Wang & Cheng, 2020).

Ερωτηματολόγια

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε στο εργαλείο συλλογής δεδομένων Google Forms. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται στις εξής ενότητες: Η πρώτη ενότητα αφορά την περιγραφή της εργασίας και του όρους συμμετοχής, η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, σχολείο εργασίας, πτυχίο κ.ά), ή τρίτη ενότητα αφορά το ερωτηματολόγιο απόψεων για τη συμπερίληψη ATIES (Attitudes Towards Inclusive Education Scale) και η τέταρτη ενότητα αφορά το ερωτηματολόγιο για τους τύπους ηγεσίας VanSimpCo ή VLS (Vann, Coleman, & Simpson, 2014).

Το ερωτηματολόγιο ATIES αποτελείται από 16 ερωτήσεις που βαθμολογούνται σε μια κλίμακα likert από το 1 έως το 6. Το 1 αντιστοιχεί στο Διαφωνώ πλήρως, το 2 στο Διαφωνώ μερικώς, και το 6 στο Συμφωνώ πλήρως. Οι ερωτήσεις μπορούν να διαχωρισθούν σε 4 κατηγορίες που αφορούν τις απόψεις για φυσικά προβλήματα, ακαδημαϊκά, συμπεριφοράς και κοινωνικά. Η στάθμιση στα ελληνικά έγινε σε μελέτη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). *Από το σύνολο των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες τις μελέτης οι 8 που ανήκουν στις κατηγορίες ακαδημαϊκά προβλήματα (2 ερωτήσεις) και φυσικά προβλήματα (6 ερωτήσεις). Η βαθμολόγηση των κλιμάκων προέκυψε ως άθροισμα των επιμέρους ερωτήσεων*

Η κλίμακα Vannsimpco είναι ένα ερωτηματολόγιο 27 ερωτήσεων που χρησιμοποιεί μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert με τιμές από το 1 έως το 5. Το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ ισχυρά ή πολύ , το 2 στο διαφωνώ, το 3 στο ουδέτερος/-η, το 4 στο συμφωνώ και το 5 στο συμφωνώ ισχυρά ή πολύ. (Vann et al., 2014).

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο όπου καταγράφονται τα εξής στυλ (τρόποι) ηγεσίας: συναλλακτική (transactional), δημοκρατική (democratic), αυταρχική (autocratic), αυταρχική-μετασχηματιστική (autocratic-transformational), αυταρχική-συναλλακτική (autocratic-transactional), δημοκρατική-μετασχηματιστική (democratic-transformational), δημοκρατική-συναλλακτική (democratic-transactional), μετασχηματιστική (transformational) και φιλελεύθερη (laisser-faire). Το ερωτηματολόγιο δείχνει να σχετίζεται αρκετά καλά και με άλλα ερωτηματολόγια για την ηγεσία όπως το MLQ και το LMX τα οποία μετρούν παρόμοιες διαστάσεις με το VLS (Inandı, Tunc, & Gilic, 2013)

Η κάθε μία από τις κλίμακες αποτελείται από 3 ερωτήσεις ανά τρόπο ηγεσίας . Το ερωτηματολόγιο διαθέτει μια ευρύτητα στη χρήση του και έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες όπως: -την διδασκαλία θρησκευτικών αρχών σε δασκάλους (Schenck, 2024)*, σε τεχνολόγους ακτινολόγους* (DeLay & Clark, 2020) *αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Mews, 2019).

Διαδικασία

Η υλοποίηση της έρευνας δεν είχε απαίτηση ειδικών αδειών από την περιφερειακή διεύθυνση ή από το αρμόδιο υπουργείου λόγω του ότι αφορούσε ενήλικες και όχι παιδιά. Από τα στοιχεία της Περιφερειακής διεύθυνσης συλλέχθηκαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τα στοιχεία επικοινωνίας με τα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης. Στη συγκεκριμένη λίστα των e-mail απεστάλησαν με συνοδευτική επιστολή για τη μελέτη ένας υπερσύνδεσμος για τη συμπλήρωση των στοιχείων από τη Διευθυντική ομάδα. Με απόσταση μερικών ημερών (4-5) πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία και τηλεφωνική ενημέρωση -προτροπή για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο σύνδεσμος επαναστάλθηκε σε όσους δεν είχαν απαντήσεις μέχρι τότε. Η συγκεκριμένη ακολουθία -e-mail και τηλεφωνική επικοινωνία- έγινε άλλες δύο φορές μέσα σε ένα διάστημα τριών εβδομάδων. Μετά το πέρας των τριών εβδομάδων η ηλεκτρονική πλατφόρμα «έκλεισε» για νέες καταχωρίσεις.

Στατιστική Ανάλυση

Οι μεταβλητές (δημογραφικές και επαγγελματικές) ήταν συνήθως ποιοτικές και εκφράστηκαν με τη μορφή συχνοτήτων και %συχνοτήτων. Οι μεταβλητές (ερωτήσεις) που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο σε μορφή ήταν τύπου Likert και η βαθμολογία τους (score) εκφράστηκε ως συνεχή μεταβλητή με τη μορφή μέσης τιμή και τυπικής απόκλισης. Οι διαφορές των συνεχών μεταβλητών -κλίμακας ηγεσίας VanSimCo, απόψεων συμπερίληψης εξετάστηκαν με τον έλεγχο Mann-Whitney ανάμεσασε δύο ομάδες σύγκρισης. Για άνω των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο Kruskal-Wallis. Η συσχέτιση συνεχών μεταβλητών έγινε με τους συντελεστές r του Spearman ενώ για τις διακριτές μεταβλητές με το χ^2 του Pearson. Η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων έγινε τόσο με θηκογράμματα (Box and Whisker plots) όσο και με ραβδογράμματα (barcharts), κυκλικά διαγράμματα (piecharts) αλλά και διαγράμματα διασποράς (scatterplots). Η στατιστική ανάλυση έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 24.0 και ως όριο σημαντικότητας τέθηκε το α=0.05

Αποτελέσματα

Από το σύνολο των 148 εγγραφών στην βάση, οι απαντήσεις των διευθυντών / υποδιευθυντών δόθηκαν από σχολεία που η κατανομή τους ήταν στην πόλη (59, 39,9%), ενώ τα υπόλοιπα σε χωριά ή κωμοπόλεις των νομών. Οι απαντήσεις των διευθυντών δόθηκαν από σχολεία άνω των 100 (96, 64,9%). Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της διευθυντικής ομάδας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Οι γυναίκες απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (100, 68,0%) από τους άνδρες, ενώ ηλικιακά το δείγμα έχει περισσότερα άτομα >50 ετών (82, 55,5%). Η αποφοίτηση έγινε από Πανεπιστήμιο σε 114 περιπτώσεις 78,1%. Επαγγελματικά 99 (67,8%) είχανε θέση Διευθυντή, με πιο συχνή

συνολική προϋπηρεσία 21-30 έτη (40,8%) και με πιο συχνή προϋπηρεσία ως Διευθυντές <5 έτη (68, 49,3%).

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων της Διευθυντικής ομάδας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	*n*	*%*
Φύλο		
Άνδρας	*47*	*32,0*
Γυναίκα	*100*	*68,0*
Ηλικία		
<50	*66*	*44,5*
>50	*82*	*55,5*
Σπουδές		
Πανεπιστήμιο	*114*	*78,1*
Παιδαγωγική Ακαδημία	*32*	*21,9*
Θέση		
Διευθυντής	*99*	*67,8*
Υποδιευθυντής	*11*	*7,6*
Προϋπηρεσία Συνολικά / Ως Διευθυντής (έτη)		
<10 / <5	*18 / 68*	*12,2 / 49,3*
11-20 / 6-10	*32 / 31*	*21,8 / 22,5*
21-30 / 10-20	*60 / 31*	*40,8 / 22,5*
31+ / 21+	*37 / 8*	*25,2 / 5,8*
Επιμόρφωση στη συμπερίληψη		
Όχι	*39*	*26,4*
Ναι	*109*	*73,6*
Επιπλέον σπουδές		
Master	*82*	*55,4*
2ο Πτυχίο	*37*	*25,0*
PhD	*10*	*6,8*
Άλλο	*16*	*10,9*

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την Ακαδημαϊκή απόδοση για καμία από τις εξεταζόμενες δημογραφικές κατηγορίες (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών), καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή p>0,05. Αντίθετα, όσον αφορά τη «Φυσική κατάσταση», παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο σπουδών. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (p=0,028) και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου Master (p=0,003) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα της φυσικής κατάστασης σε σύγκριση με όσους / -ες δεν είχαν δεύτερο πτυχίου ή μεταπτυχιακό τίτλο Master (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Επιδράσεις δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στις κλίμακες αντίληψης συμπερίληψης ATIES

	Ακαδημαϊκή απόδοση			*p*	*Φυσική κατάσταση*			
	ΜΟ	*ΤΑ*	*Δ*		*ΜΟ*	*ΤΑ*	*Δ*	*p*
Άνδρας	*4,6*	*1,0*	*4,5*	*0,396*	*4,2*	*1,3*	*4,5*	*0,237*
Γυναίκα	*4,4*	*0,9*	*4,5*		*4,5*	*1,0*	*4,7*	
<40	*4,3*	*0,9*	*4,5*	*0,605*	*4,5*	*0,9*	*4,7*	*0,828*
41-50	*4,5*	*1,0*	*4,5*		*4,2*	*1,2*	*4,5*	
51-60	*4,5*	*1,0*	*4,5*		*4,4*	*1,2*	*4,5*	
61+	*4,8*	*0,7*	*4,5*		*4,5*	*1,0*	*4,6*	
2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	*4,7*	*0,7*	*4,5*	*0,189*	*4,7*	*1,1*	*4,8*	*0,028*
Master	*4,6*	*0,9*	*4,5*	*0,140*	*4,6*	*1,1*	*5,0*	*0,003*
Phd	*4,1*	*1,3*	*4,5*	*0,323*	*4,4*	*1,6*	*4,7*	*0,745*
Άλλο	*5,1*	*0,7*	*5,0*	*0,052*	*4,5*	*0,8*	*4,5*	*0,926*
					ΜΟ: Μέσος όρος Δ: Διάμεσος ΤΑ: Τυπική Απόκλιση			

Σημαντικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν μεταξύ της κλίμακας ATIES Ακαδημαϊκής Απόδοσης με ορισμένες από τις κλίμακες VLS . Οι κλίμακες που εμπεριείχαν τον όρο μετασχηματιστική ηγεσία σχετίστηκαν με την ATIE Ακαδημαϊκής απόδοσης (ΑΥΤ / ΜΕΤ: r=0,215, p=0,009, ΔΗΜ / ΜΕΤ r=0,269, p=0,001, ΜΕΤ: r=0,295, p<0,001). Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν επίσης με τις κλίμακες που περιείχαν τη δημοκρατική ΔΗΜ (r=0,305, p<0,01), την ΔΗΜ / ΣΥΝ (r=0,189, p=0,022) και την ΣΥΝ (r=0,202, 0,014). Η συσχέτιση κλίμακα ATIE Φυσική κατάσταση συσχετίστηκε σημαντικά μόνο με δύο από τις VLS κλίμακες ηγεσίας: τη ΔΗΜ (r=0,222, p=0,007 και τη ΜΕΤ (r=0,225, p=0,006). (Πίνακας 3)

Πίνακας 3. Συσχετίσεις με τον συντελεστή Spearman των κλιμάκων ATIE

VLS Ακρωνύμιο	*Κλίμακες*	*ATIE Ακαδημαϊκή απόδοση*		*ATIE Φυσική κατάσταση*	
		r	*p*	*r*	*p*
ΣΥΝ	*Συναλλακτική*	*0,202*	*0,014*	*0,147*	*0,074*
ΔΗΜ	*Δημοκρατική*	*0,305*	*<0,001*	*0,222*	*0,007*
ΑΥΤ	*Αυταρχική*	*0,147*	*0,074*	*0,065*	*0,434*
ΑΥΤ / ΜΕΤ	*Αυταρχική-Μετασχηματιστική*	*0,215*	*0,009*	*0,139*	*0,091*
ΑΥΤ / ΣΥΝ	*Αυταρχική Συναλλακτική*	*0,118*	*0,153*	*0,147*	*0,075*
ΔΗΜ / ΜΕΤ	*Δημοκρατική-Μετασχηματιστική*	*0,269*	*0,001*	*0,153*	*0,063*
ΔΗΜ /ΣΥΝ	*Δημοκρατική-Συναλλακτική*	*0,189*	*0,022*	*0,110*	*0,182*
ΜΕΤ	*Μετασχηματιστική*	*0,295*	*<0,001*	*0,225*	*0,006*
LF	*Laisser-faire*	*-0,002*	*0,976*	*-0,040*	*0,632*
		r: Spearman's rho, p: τιμή p από συσχέτιση			

Συζήτηση

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης παρατηρήθηκαν τα εξής αποτελέσματα: Παρουσιάστηκαν υψηλά επίπεδα στην αποδοχή της συμπεριληπτικής πολιτικής τόσο στην ακαδημαϊκή απόδοση όσο και στη φυσική κατάσταση από τα διευθυντικά στελέχη των δημοτικών σχολείων. Επίσης η αποδοχή των συμπερίληψης σε ακαδημαϊκά ζητήματα δεν επηρεάστηκε από καμία από τις δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές. Ισχυρότερη αποδοχή της συμπερίληψης σε θέματα φυσικής κατάστασης παρουσιάστηκε σε άτομα που έχουν τίτλο Master ή δεύτερο πτυχίο. Τέλος ο μετασχηματιστικός τύπος και ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας δείχνει να επιδρά θετικά στην συμπεριληπτική αντίληψη για την ακαδημαϊκή απόδοση όσο και για την αντίληψη για την φυσική κατάσταση.

Η αναζήτηση ερευνών για την επίδραση στις απόψεις για τη συμπερίληψη αν και εκτενής είναι δύσκολο να εστιαστεί μόνο στον ελληνικό χώρο και μόνο για διευθυντικά στελέχη και για πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι επιστημονικές μελέτες συνήθως γίνονται σε μεικτό δείγμα (δάσκαλοι-νηπιαγωγοί-διευθυντές) ή και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα (δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο). Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει μια σαφή συναίνεση για την επίδραση για παράδειγμα του φύλου. Έτσι σε δύο μελέτες στην Ινδία σε δασκάλους δεν έδειξε όπως και η παρούσα έρευνα επίδραση στις απόψεις για τη συμπερίληψη με διαφορές κατά φύλο την (Dey & Bika, 2023; Singh, Raj, Kumar, Verma, & Roy, 2023). *Αντίθετα αποτελέσματα με καλύτερη θέση για τη συμπερίληψη παρουσιάζεται σε μελέτη στην Τουρκία* (Rakap & Kaczmarek, 2010). *Ειδικά για τη χρήση του ερωτηματολόγιου ATIES στη μετάφραση του στην Ελλάδα* (Sarris, Riga, & Zarages, 2018), *σε πληθυσμό δασκάλων και νηπιαγωγών δεν ανέδειξε διαφορά κατά φύλο. Πρόσφατη μελέτη στην Ελλάδα δεν έδειξε διαφορά ως προς το φύλο ανάμεσα σε διευθυντών σχολείων* (Tsirantonaki & Vlachou, 2025).

Αντίστοιχα και τα ευρήματα για την επίδραση της ηλικίας. Σε δείγμα 73 διευθυντών στην Φιλανδία οι κάτω των 50 ετών είχαν ισχυρότερες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη από τους μεγαλύτερους σε ηλικία. (Chandler, 2015). Η ηλικία φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά την κλίμακα ένταξης ακαδημαϊκής επίδοσης, με χαμηλότερες βαθμολογίες σε εκπαιδευτικούς άνω των 50 ετών (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Στους επαγγελματικούς παράγοντες, με συνηθέστερους την προϋπηρεσία, τους τίτλους σπουδών δεν υπάρχουν σαφή τεκμήρια για την επίδραση τους στις αντιλήψεις συμπερίληψης. Μελέτες του 2008 και του 2014 σε παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία παρουσιάστηκε ότι η προϋπηρεσία συνολικά επιδρά θετικά στις θέσεις συμπερίληψης (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Από την ίδια μελέτη των Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014, αναδεικνύεται ότι τα σεμινάρια ένταξης ενισχύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα δυνητικά συμφωνεί με τη μελέτη μας, όπου οι στάσεις απέναντι στις σωματικές αναπηρίες είναι πιο θετικές όταν οι διευθυντές έχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Ωστόσο, η κατοχή μεταπτυχιακού δεν προβλέπει αξιόπιστα πιο θετικές στάσεις για την ένταξη κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα μας (Aldosari, 2022; Khaleel, Alhosani, & Duyar, 2021).

Με βάση ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων, τα στυλ μετασχηματιστικής, κατανεμημένης και συνεργατικής ηγεσίας θεωρήθηκαν κατάλληλα, χωρίς σαφή επιλογή του πιο κατάλληλου (Alnusairat, 2021). Σε άλλη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, συνδεσιμότητας και επάρκειας όταν ο διευθυντής υιοθετούσε δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018). Επιπλέον, σε μελέτη στη Μαλαισία, το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αντιμετωπίζει ζητήματα συναισθηματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Hoque & Raya, 2023). *Ενισχυτικό σημείο των ευρημάτων της έρευνας είναι ότι η μελέτη αφορά μια ολόκληρη εκπαιδευτική περιφέρεια και μάλιστα τα δημοτικά σχολεία της. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα είναι στοχευμένα στην πρωτοβάθμια σχολική*

εκπαίδευση και όχι στην προσχολική όπως πολλές φορές αναλύεται από ερευνητικές προσπάθειες. Αδύνατο σημείο είναι η συμμετοχή ων ατόμων της διευθυντικής ομάδας που είναι ικανοποιητική και αναμενόμενη από παρόμοιες αλλά όχι τόσο ισχυρή ώστε να μειώνει την πιθανότητα μεροληψίας επιλογής.

Συμπερασματικά, η διευθυντική ομάδα των δημοτικών σχολείων δείχνει να κατανοεί σε μεγάλο βαθμό την συμπεριληπτική πολιτική. Η κατανόηση αυτή δείχνει να είναι ομοιόμορφη σε όλα τα δημογραφικά και επαγγελματικά προφίλ των διευθυντών. Πιο ισχυρές αντιλήψεις για την συμπερίληψη, ειδικά αυτή που αφορά τα άτομα με αναπηρίες διατύπωσαν όσοι από τους ερωτώμενους διευθυντές διέθεταν ένα δεύτερο πτυχίο ή ένα μεταπτυχιακό τίτλο Master. Επιπλέον οι αντιλήψεις που έχουν οι ερωτώμενοι διευθυντές σχετικά με την πως διοικούν τη μονάδα, δημοκρατικά ή μετασχηματιστικά, επιδρούν θετικά ως την άποψη τους για τη συμπερίληψη. Τα ευρήματα της μελέτης παρουσιάζουν ενδιαφέρον μια και είναι εστιασμένα στον ελληνικό χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων και μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για μελέτες εστιασμένες σε άλλες δομές και περιφέρειες της χώρας.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., … Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Retrieved from https://research.manchester.ac.uk/en/publications/improving-schools-developing-inclusion

Ainscow, Mel. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*, 1–10. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Aldosari, M. S. (2022). Factors Affecting Middle School Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853696

Alnusairat, R. H. (2021). A Systematic Review of the Role of School Leaders in Supporting the Learning of Special Need Students in Times of Crisis. In *Online Submission*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED618320

Angelides, P., Savva, K., & Hajisoteriou, C. (2012). Leading Inclusion: Special Teachers as Leaders in the Development of Inclusive Education. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, *40*(1), 75–88. (78297043).

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(2), 201–219. https://doi.org/10.1080/13603110600855739

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Carrington, S., Park, E., McKay, L., Saggers, B., Harper-Hill, K., & Somerwil, T. (2024). Evidence of transformative leadership for inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, *141*, 104466. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104466

Chandler, T. (2015). School Principal Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/177

DeLay, L., & Clark, K. R. (2020). The Relationship Between Leadership Styles and Job Satisfaction: A Survey of MR Technologists' Perceptions. *Radiologic Technology*, *92*(1), 12–22.

Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, *14*(11), 1169. https://doi.org/10.3390/educsci14111169

Dey, N. & Bika. (2023). *A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education*.

European Commission. (2024). Special education needs provision within mainstream education [Official website of the European Union]. Retrieved 24 January 2025, from Euridice website: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/special-education-needs-provision-within-mainstream-education

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7–8), 691–704. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813–828.

Gebru, K., & Abate, T. (2024). Practice, Challenges, and Opportunities in Realizing Inclusive Education in Some Selected Primary Schools of Hossana City Administration, Ethiopia. *International Online Journal of Primary Education*, *13*(4), 222–237.

Global Education Monitoring Report Team. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Hernández-Saca, D. I., Voulgarides, C. K., & Etscheidt, S. L. (2023). A Critical Systematic Literature Review of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens. *Education Sciences*, *13*(12), 1212. https://doi.org/10.3390/educsci13121212

Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behavioral Sciences*, *13*(2), 111. https://doi.org/10.3390/bs13020111

Imhangbe, O., Okecha, R., & Obozuwa, J. (2019). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(6), 909–924. https://doi.org/10.1177/1741143218764178

Inandı, Y., Tunc, B., & Gilic, F. (2013). School administrators' leadership styles and resistance to change. *International Journal of Academic Research*, *5*, 196–203. https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.30

Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241

Kim, J., Florian, L., & Pantic, N. (2022). The Development of Inclusive Practice under a Policy of Integration. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(10), 1068–1083. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1773946

Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, *11*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1307355

Mews, J. (2019). Effective Leadership in Higher Education: A Review of Leadership Style Preferences among Faculty and Staff within the United States. *Open Journal of Leadership*, *8*(2), 58–74. https://doi.org/10.4236/ojl.2019.82004

Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, *7*(6), 90. https://doi.org/10.3390/socsci7060090

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 59–75. https://doi.org/10.1080/08856250903450848

Rehman, A.-U., Khan, M. I., & Waheed, Z. (2019). School Heads' Perceptions about Their Leadership Styles. *Journal of Education and Educational Development*, *6*(1), 138–153.

Romanuck Murphy, C. (2018). Transforming Inclusive Education: Nine Tips to Enhance School Leaders' Ability to Effectively Lead Inclusive Special Education Programs. *Journal of Educational Research and Practice*, *8*(1). https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.07

Sakellaropoulou, G., Spyropoulou, N., & Kameas, A. (2025). Exploring Greek Primary Teachers' Perspectives in Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN) Students and Related Research Trends: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, *15*(7), 920. https://doi.org/10.3390/educsci15070920

Sari, Z. P., Sarofah, R., & Fadli, Y. (2022). The Implementation of Inclusive Education in Indonesia: Challenges and Achievements. *Journal Public Policy*, *8*(4), 264–269. https://doi.org/10.35308/jpp.v8i4.5420

Sarris, D., Riga, P., & Zarages, H. (2018). SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION IN GREECE. *European Journal of Special Education Research*, (0). https://doi.org/10.46827/ejse.v0i0.1668

Schenck, A. (2024). Examining Relationships Between Classroom Leadership Styles and Confucian Values: A Study of Korean EFL Learner Preferences. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *33*(3), 659–670. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00762-w

Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, *28*(2), 93–131.

Singh, A., Raj, K., Kumar, T., Verma, S., & Roy, A. M. (2023). Deep Learning-Based Cost-Effective and Responsive Robot for Autism Treatment. *Drones*, *7*(2), 81. https://doi.org/10.3390/drones7020081

Soriano, A. J. Z. G. de, Montoro, M. A., & Colón, A. M. O. (2024). Digital Teaching Competence and Educational Inclusion in Higher Education. A Systematic Review. *Electronic Journal of E-Learning*, *22*(1), 31–45. https://doi.org/10.34190/ejel.22.1.3139

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, *2*, 208–218. https://doi.org/10.12691/education-2-4-6

Tsirantonaki, S., & Vlachou, A. (2025). School principals' beliefs, attitudes, knowledge and practices concerning inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *40*(2), 344–359. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2367826

Vann, B. A., Coleman, A. N., & Simpson, J. A. (2014). Development of the Vannsimpco Leadership Survey: A Delineation of Hybrid Leadership Styles. *SBS Journal of Applied Business Research (SBS-JABR)*, *3*, 28–38.

Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-Sectional Studies: Strengths, Weaknesses, and Recommendations. *CHEST*, *158*(1), S65–S71. https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012

Wicki, M. T., Törmänen, M., Altmeyer, S., Carpelan, R., Erzinger, A. B., Gasteiger-Klicpera, B., … Schurig, M. (2025). Evidence-based development of inclusive schools – a review of European research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2565718

Floyd, A. and Arthur, L. (2012). Researching from within: external and internal ethical engagement. *International Journal of Research & Method in Education*, 35 (2). pp. 171-18

Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας: σύγκριση γενικών και διαπολιτισμικών σχολείων

Κυριακή Θεοδοσιάδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δημόσια γενικά και διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία που σχετίζονται με τον τρόπο που διαχειρίζονται παιδαγωγικά την εθνοπολιτισμική ετερότητα μέσα στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ανίχνευση, καταγραφή και συστηματοποίηση των προσωπικών θεωριών είκοσι εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γενικά και σε διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία στην Περιφερειακή Ενότητα Πέλλας και Θεσσαλονίκης, με βάση τις οποίες οι ίδιοι κατανοούν, ερμηνεύουν και διαχειρίζονται την εθνοπολιτισμική και γλωσσική ετερότητα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι, μέσω ποικίλων εργαλείων, όπως παρατήρηση διδασκαλίας, σε βάθος συνεντεύξεις και ανάλυση κειμένου. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την τάση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν αφομοιωτικές πρακτικές με ορισμένες εξαιρέσεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαπολιτισμικά σχολεία.

Λέξεις Κλειδιά: Ετερότητα, Προσωπικές θεωρίες, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές έχουν μεταβάλει ουσιαστικά το εκπαιδευτικό τοπίο, τόσο ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού όσο και ως προς τον ρόλο της εκπαίδευσης ως βασικού μηχανισμού κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης. Παρά την ανάγκη άμεσης αντιμετώπισης του φαινομένου της μαζικής μετακίνησης ανθρώπων στη χώρα μας, φαίνεται πως η πολιτεία καθυστέρησε να αναγνωρίσει την έντονα πολυπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού (Γεωργογιάννης, 1999· Μαντζούφας, 2010· Νικολάου, 2000).

Έτσι, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης στη χώρα μας παρουσιάστηκαν προβλήματα, όπως η έξαρση του εθνικισμού και της ξενοφοβίας, η αντιμετώπιση των μεταναστών ως απειλή για την εθνική μας ομοιογένεια (γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική), η εντύπωση πως οι μετανάστες ευθύνονται για την αύξηση της εγκληματικότητας και την ανεργία των Ελλήνων κ.ά. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Χοντολίδου, 2008). Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να υπερβεί τον παραδοσιακό μονοπολιτισμικό προσανατολισμό της, υιοθετώντας διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Govaris & Kaldi, 2010· Palaiologou et al., 2019).

Καθοριστικός αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να προσαρμόζει τις διδακτικές του πρακτικές στις ανάγκες ανομοιογενών τάξεων, γεγονός που καθιστά κρίσιμη τη μελέτη της προσωπικής του θεωρίας ως πλαισίου που καθοδηγεί, συχνά ασυνείδητα, τη διδακτική του δράση και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2006). Ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει σε τάξεις με ανομοιογενή εθνοπολιτισμική και γλωσσική σύνθεση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών και να διαμορφώνει ανάλογα

τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, προκειμένου να τις καταστήσει λειτουργικές και αποτελεσματικές (Coelho, 2007).

Ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, στον τρόπο που διαχειρίζεται την εθνοπολιτισμική ετερότητα στην τάξη του δικαιολογεί τη σπουδαιότητα της μελέτης της προσωπικής θεωρίας του. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αποτελεί τις προσωπικές κατασκευές που μεταβάλλουν συνεχώς το σύστημα γνώσεων και εμπειριών του και κατευθύνουν τη δράση του στη σχολική τάξη (Cuadra-Martinez et al., 2017). Επιπλέον, αποτελεί ένα σύνολο ρητών και άρρητων γνώσεων που «συλλέγει» καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, από τα μαθητικά και φοιτητικά του χρόνια μέχρι την καθημερινή διδακτική πράξη. Οι γνώσεις αυτές διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του στην τάξη, κατά τρόπο ασύνειδο πολλές φορές, αποτελώντας «οδηγό» για την αντιμετώπιση τόσο καταστάσεων ρουτίνας όσο και προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2006).

Η σημασία της μελέτης των προσωπικών θεωριών έγκειται στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να προσδιορίσει με ακρίβεια τη θεωρία που βρίσκεται πίσω από τη δράση του και η οποία την κατευθύνει. Έτσι, η μελέτη της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού τον βοηθά να την συστηματοποιεί και ανάλογα να την τροποποιεί ή να την εμπλουτίζει, συσχετίζοντάς την με τη διδακτική πράξη. Αυτή η διαδικασία βοηθά τον εκπαιδευτικό να αυτοβελτιώνεται και να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη γνώση και αυτοπεποίθηση προβληματικές καταστάσεις στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

Η έννοια των προσωπικών θεωριών

Οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των ατόμων διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα, οδηγώντας κάθε εκπαιδευτικό στη συγκρότηση μιας προσωπικής θεωρίας για τη διδασκαλία μέσω συνειδητών και ασυνείδητων διεργασιών (Richardson, 1996· Ματσαγγούρας, 2006). Η προσωπική αυτή θεωρία, η οποία περιλαμβάνει πεποιθήσεις και στάσεις σχετικά με βασικές παιδαγωγικές παραμέτρους, εδράζεται σε βιώματα που αποκτώνται πριν και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης και συχνά παραμένει λανθάνουσα, επηρεάζοντας τη διδακτική και ευρύτερη κοινωνική δράση του εκπαιδευτικού (Calderhead & Robson, 1991· Hammerness et al., 2005). Η διαμόρφωσή της συνδέεται με προσωπικές εμπειρίες, εκπαιδευτικές διαδικασίες και τη σχολική πράξη, ενώ συγκροτείται από δομικά στοιχεία αντίστοιχα των επιστημονικών θεωριών, τα οποία οργανώνουν και κατευθύνουν τη δράση του εκπαιδευτικού (König & Zedler, 2002).

Η παιδαγωγική διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας

Η ένταξη ατόμων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στις κοινωνίες υποδοχής συνιστά μια αμφίδρομη διαδικασία, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται από τον βαθμό αποδοχής τους και από τις θεσμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις που διαμορφώνει η ίδια η κοινωνία υποδοχής, στη βάση αμοιβαίων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Κορδολαίμης, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, το ζήτημα της εκπαίδευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αναδείχθηκε έντονα μετά τη μαζική εγκατάστασή τους στις χώρες υποδοχής, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, οδηγώντας στην υιοθέτηση διαφορετικών μοντέλων διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας στην εκπαίδευση, με κυρίαρχο για μεγάλο χρονικό διάστημα το αφομοιωτικό μοντέλο.

Παρά τη διακηρυγμένη ανάγκη για εκπαίδευση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίστηκε από έντονη αφομοιωτική τάση, η οποία εκφράστηκε μέσα από τη μονοπολιτισμική εκπαίδευση και την απαίτηση προσαρμογής των εθνοπολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 2003· Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Ως αποτέλεσμα, δεν καλλιεργήθηκε ουσιαστικός κριτικός διάλογος μεταξύ

διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών, ενώ το πολιτισμικό και γνωστικό κεφάλαιο που οι μαθητές φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους συχνά παραγκωνίστηκε, δυσχεραίνοντας την ομαλή σχολική τους ένταξη (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007). Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εφαρμοζόμενες διαπολιτισμικές πρωτοβουλίες στην Ελλάδα αγνοούν συχνά το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και τις γλωσσικές τους ανάγκες, οδηγώντας στην πράξη περισσότερο στην αφομοίωση παρά στην ουσιαστική ενσωμάτωση (Gropas & Triantafyllidou, 2011).

Σκοπός, μεθοδολογία και συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η ανίχνευση, καταγραφή και συστηματοποίηση των προσωπικών θεωριών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τις οποίες οι ίδιοι κατανοούν, ερμηνεύουν και διαχειρίζονται παιδαγωγικά την εθνοπολιτισμική και γλωσσική ετερότητα.

*Για τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών που κατευθύνουν τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς εφαρμόστηκε συνδυασμός ερευνητικών μεθόδων στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης, συγκεκριμένα η μέθοδος της ανασκόπησης και η παρατήρηση διδασκαλίας. Η ανασκόπηση βασίστηκε στην τεχνική της ανάκλησης σκέψεων μέσω ερεθίσματος και πραγματοποιήθηκε μετά τη διδακτική πράξη, αξιοποιώντας την ηχογράφηση των μαθημάτων. Περιλάμβανε διαδοχικούς διαλόγους με τους εκπαιδευτικούς, κατά τους οποίους καλούνταν να ανακαλέσουν και να εκφράσουν σκέψεις, αντιλήψεις και αιτιολογήσεις που συνόδευαν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους επιλογές, με έμφαση στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Από την απομαγνητοφώνηση των διαλόγων προέκυψαν τα **Πρωτόκολλα *1*** και ***2***, τα οποία αναλύθηκαν θεματικά και οδήγησαν στη διατύπωση προσωπικών υποθέσεων, κυρίως σε μορφή «εάν–τότε», ως συμπυκνωμένες λεκτικές αναπαραστάσεις των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών.*

Η εγκυρότητα των προσωπικών υποθέσεων ενισχύθηκε μέσω διαλόγου συναίνεσης, στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιβεβαιώσουν, να τροποποιήσουν ή να απορρίψουν τις διατυπωμένες υποθέσεις. Στη συνέχεια, οι υποθέσεις κατηγοριοποιήθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, με τις κατηγορίες να προκύπτουν επαγωγικά από το ίδιο το υλικό.

Παράλληλα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης διδασκαλίας, προκειμένου να ελεγχθούν στην πράξη οι αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα καταγράφηκαν σε αφηγηματικά πρωτόκολλα και αναλύθηκαν θεματικά, με στόχο την επαλήθευση ή διάψευση των προσωπικών υποθέσεων που είχαν προκύψει από την ανασκόπηση.

Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί, δέκα από γενικά σχολεία ημιαστικών περιοχών της Πέλλας και δέκα από διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες διέφεραν ως προς τα έτη υπηρεσίας και τα τυπικά προσόντα, με υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκών τίτλων στους εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων, στοιχείο που εμπλούτισε τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Γενικά δημοτικά σχολεία

Η παιδαγωγική διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, όπως προκύπτει από την έρευνα, συνδέεται με έννοιες όπως η ισότιμη αντιμετώπιση, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η διευθέτηση συγκρούσεων, η αποφυγή στιγματισμού και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικά σχολεία υποστηρίζουν ότι αντιμετωπίζουν τους μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό και

γλωσσικό υπόβαθρο με τον ίδιο τρόπο όπως τους Έλληνες μαθητές, θεωρώντας ότι η ισότιμη μεταχείριση συνεπάγεται ίση προσοχή και υποστήριξη σε γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο και ότι η ετερότητα δεν θα πρέπει να είναι ευδιάκριτη στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η συζήτηση για ζητήματα ρατσισμού και διαφορετικότητας απαιτεί προσοχή και διακριτικότητα, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί, άθελά του, να φέρει σε δύσκολη θέση μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο ή να χειριστεί εσφαλμένα τέτοια ζητήματα.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές δεν πρέπει να γίνονται ανεκτές στο σχολικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως της ομάδας που στοχοποιείται, ωστόσο λιγότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει σαφή θέση απέναντι στον ρατσισμό, ακόμη και όταν αυτό συνεπάγεται σύγκρουση με τους γονείς. Σε περιπτώσεις ρατσιστικών συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αυτές πρέπει να αντιμετωπίζονται άμεσα και δημόσια μέσα στην τάξη, ώστε να αποφεύγεται η παγίωση και η κανονικοποίηση τέτοιων συμπεριφορών. Η συζήτηση, η παροχή παραδειγμάτων, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και οι συνεργατικές δραστηριότητες σε μικτές ομάδες προτείνονται ως βασικές στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προτύπου, καθώς η στάση σεβασμού που υιοθετεί επηρεάζει άμεσα τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών.

Αναφορικά με την ανάδειξη των εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών στη διδασκαλία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν θετική, εφόσον γίνεται αποσπασματικά και με παιδαγωγική ευαισθησία, καθώς συμβάλλει στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων όλων των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο και στην καλλιέργεια του σεβασμού σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Παράλληλα, επισημαίνεται η σημασία της ενθάρρυνσης των μαθητών να παρουσιάζουν στοιχεία του πολιτισμού τους, χωρίς όμως πίεση, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου η ανάδειξη της ετερότητας μπορεί να οδηγήσει σε στοχοποίηση ή περιθωριοποίηση, ιδίως όταν το ίδιο το παιδί δεν επιθυμεί τέτοιες αναφορές. Συνολικά, η ετερότητα αντιμετωπίζεται ως στοιχείο που απαιτεί λεπτούς παιδαγωγικούς χειρισμούς, καθώς μπορεί να λειτουργήσει είτε ως παράγοντας ένταξης είτε ως αιτία αποκλεισμού, ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζεται στο σχολικό περιβάλλον.

Διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία

Η παιδαγωγική διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας στα διαπολιτισμικά σχολεία, όπως προκύπτει από τις υποθέσεις των εκπαιδευτικών, συνδέεται με έννοιες όπως ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας, οι αναφορές σε εθνοπολιτισμικά στοιχεία, η προώθηση της συνεργασίας και η διαχείριση συγκρούσεων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου και η προσωπική τους στάση είναι καθοριστικά για τη δημιουργία ενός κλίματος ουσιαστικής ανοχής και σεβασμού, επισημαίνοντας ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές. Η αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και οικειότητας και η αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών θεωρούνται βασικοί παράγοντες για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και την ομαλή ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ετερότητα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με ανοιχτή και δημιουργική στάση, ανεξάρτητα από το αν στην τάξη φοιτούν μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι αναφορές στην πατρίδα, τη γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών, καθώς και η υλοποίηση δραστηριοτήτων και συνεργατικών πρακτικών, εκτιμάται ότι συμβάλλουν τόσο στη διεύρυνση των γνώσεων όλων των μαθητών όσο και στην εξοικείωσή τους με το διαφορετικό, το οποίο παύει να

αντιμετωπίζεται ως κάτι ξένο ή αρνητικό. Επιπλέον, τονίζεται ότι σε περιπτώσεις στοχοποίησης ή υποτίμησης μαθητών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει ενισχύοντας τη συνεργασία, αναθέτοντας ρόλους και επιβραβεύοντας μαθητές που περιθωριοποιούνται, προκειμένου να βελτιωθούν οι μεταξύ τους σχέσεις και να αποτραπούν φαινόμενα αποκλεισμού.

Σημαντική διάσταση της παιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας αποτελεί και η στάση απέναντι στη μητρική γλώσσα των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία αναγνωρίζεται ως ουσιώδες πολιτισμικό στοιχείο που πρέπει να γίνεται σεβαστό και να ενισχύεται, ιδίως όταν υπάρχει φόβος στιγματισμού. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η παρέμβασή τους μπορεί να επηρεαστεί από εξωσχολικούς παράγοντες, όπως οι στάσεις των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, γεγονός που καθιστά τη διαχείριση ρατσιστικών φαινομένων πιο σύνθετη. Τέλος, επισημαίνεται ότι η υπερβολική ενασχόληση με το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ενδέχεται να οδηγήσει σε άνιση μεταχείριση, γι' αυτό προτείνεται μια ισορροπημένη προσέγγιση, όπου η ετερότητα αντιμετωπίζεται ως φυσικό στοιχείο της σχολικής ζωής και όχι ως πρόβλημα, με σεβασμό στις ανάγκες και τις επιθυμίες κάθε παιδιού.

Παρατήρηση διδασκαλίας

Από την παρατήρηση διδασκαλίας προέκυψε ότι στα γενικά δημοτικά σχολεία οι αναφορές στο διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ήταν σπάνιες ή ανύπαρκτες και, όταν πραγματοποιούνταν, προέκυπταν κυρίως με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών και όχι ως συνειδητή παιδαγωγική επιλογή των εκπαιδευτικών, ενώ η ανταπόκριση περιοριζόταν συνήθως σε επιφανειακή επιβεβαίωση. Αντίθετα, στα διαπολιτισμικά σχολεία οι αναφορές σε εθνοπολιτισμικά στοιχεία ήταν συχνότερες, ιδίως σε τάξεις με υψηλή συγκέντρωση μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης. Όσον αφορά τη διαχείριση ρατσιστικών ή ξενοφοβικών συγκρούσεων, τα παρατηρούμενα περιστατικά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρενέβαιναν άμεσα, επιχειρώντας να απονομιμοποιήσουν τον στιγματισμό της εθνικής καταγωγής και να προωθήσουν την αποδοχή της ετερότητας, με αποτέλεσμα την ταχεία εκτόνωση των συγκρούσεων και την επαναφορά της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Συμπεράσματα έρευνας

Από την έρευνα προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία δεν προχωρούσε σε αναφορές στα εθνοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των μαθητών κατά τη διδασκαλία, γεγονός που συνάδει με τις ίδιες τις υποθέσεις τους και καταδεικνύει συνέπεια μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί στο ένα από τα τρία διαπολιτισμικά σχολεία με μικρό αριθμό πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών δεν αξιοποιούσαν την ετερότητα στη διδακτική πράξη. Αντιθέτως, στα δύο διαπολιτισμικά σχολεία με μεγάλο αριθμό τέτοιων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν συχνότερα σε αναφορές στην πατρίδα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιοποίηση της ετερότητας συνδέεται με την αριθμητική της παρουσία στην τάξη.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με διεθνείς έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν διαπολιτισμικές πρακτικές κυρίως όταν οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν πλειοψηφία (Arneback & Jämte, 2022). Ωστόσο, μια τέτοια πρακτική κρίνεται προβληματική, καθώς η διαπολιτισμικότητα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών και κάθε σχολική τάξη, δεδομένου ότι η πολιτισμική ανομοιογένεια αποτελεί πλέον διαρκές χαρακτηριστικό της σχολικής πραγματικότητας (Κεσίδου, 2009· Μάνου, 2013· Νικολάου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούσαν συστηματικά τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών εργάζονταν αποκλειστικά στα διαπολιτισμικά σχολεία με μεγάλο αριθμό πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων παιδιών και διέθεταν μακρόχρονη διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς και υψηλό επίπεδο σπουδών. Η διδακτική εμπειρία και η ακαδημαϊκή κατάρτιση φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα, ενισχύοντας την ένταξή της στη διδακτική πράξη, όπως επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες (Kaldi et al., 2017· Savva, 2017· Kahn et al., 2014· Schotte et al., 2022).

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όσοι δεν αξιοποιούν την ετερότητα στην πράξη, αναγνωρίζουν θεωρητικά τη σημασία των αναφορών στα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των μαθητών για την καλλιέργεια σεβασμού και ανοχής (Papamichael, 2008), τα δεδομένα της παρατήρησης καταδεικνύουν έλλειψη συνέπειας μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η αποφυγή τέτοιων αναφορών ενδέχεται να σχετίζεται με την προσκόλληση στη διδακτική ρουτίνα και την αίσθηση ασφάλειας που αυτή προσφέρει (Ko, 2018· Wenzel, 2017). Παράλληλα, περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών εκφράζει τον φόβο ότι η ανάδειξη της ετερότητας μπορεί να οδηγήσει σε στιγματισμό, αντίληψη που αναπαράγει εθνοκεντρικές και αφομοιωτικές λογικές και έρχεται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Banks et al., 2005· Δημητριάδου, 2012· Κεσίδου, 2008).

Κλείνοντας, η αρχική υπόθεση ότι οι θεωρίες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ετερότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο σχολείου επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό μόνο σε επίπεδο θεωριών και όχι πρακτικών. Η έρευνα έδειξε ότι ο καθοριστικός παράγοντας για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας δεν είναι ο χαρακτηρισμός του σχολείου ως γενικού ή διαπολιτισμικού, αλλά ο αριθμός των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο που φιλοξενεί η σχολική μονάδα και η τάξη. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί σε διαπολιτισμικό σχολείο με μικρό αριθμό τέτοιων μαθητών δεν διαφοροποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων, υιοθετώντας κυρίως αφομοιωτικές πρακτικές, ενώ στα διαπολιτισμικά σχολεία με υψηλή συγκέντρωση πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να αξιοποιήσουν την ετερότητα στη διδακτική πράξη.

Τα ευρήματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο θεσμικός χαρακτηρισμός ενός σχολείου ως διαπολιτισμικού δεν αρκεί για να διασφαλίσει διαπολιτισμικό προσανατολισμό στην πράξη, καθώς μόνο οι εκπαιδευτικοί με μακρόχρονη εμπειρία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και αυξημένη έκθεση στην πολιτισμική ποικιλομορφία εφαρμόζουν ουσιαστικά διαπολιτισμικές πρακτικές. Παράλληλα, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί λανθασμένα ότι η διαχείριση της ετερότητας είναι αναγκαία μόνο όταν οι μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο πλειοψηφούν, γεγονός που οδηγεί στον αποκλεισμό των εθνοπολιτισμικών τους στοιχείων από τη διδασκαλία. Ιδιαίτερα προβληματικό κρίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν αφομοιωτικές αντιλήψεις χωρίς να τις αναγνωρίζουν ως τέτοιες, στοιχείο που ενδέχεται να σχετίζεται με το επίπεδο επιστημονικής και παιδαγωγικής τους επάρκειας, την επαγγελματική εμπειρία και την ικανότητα κριτικού αναστοχασμού επί των ίδιων τους των πρακτικών (Hachfeld et al., 2011· Προβελέγγιου, 2013).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ (2012). «Καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής». Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (ΕΠΑΔΙΠΕ), Newsletter 1. Προσβάσιμο στο: shorturl.at/dJSU9 [Ανακτήθηκε 1-7-2022].

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2003). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). Εκτός τάξης το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008). «Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». Στο Πρακτικά Ημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμ-βρίου 2007, 11-27.

Κεσίδου, Α. (2009). «Πολιτισμικός πλουραλισμός και πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: ένα Πρόγραμμα παρέμβασης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου «Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς». 12-14 Δεκεμβρίου 2008, 696-709.

Κορδολαίμης, Ε.Χ. (2017). Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η Ελληνική περίπτωση. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάνου, Α. (2013). Πολιτισμική ετερότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μαντζούφας, Π. (2010). «Μεταναστευτικά ρεύματα και κοινωνική ένταξη στη σύγχρονη Ελλάδα». Προσβάσιμο στο: https://www.constitutionalism.gr/1836-metanasteytika-reymata-kai-koinwniki-entaxi-stin-s/ [Ανακτήθηκε 20-11-2020].

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προσβάσιμο στο: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf [Ανακτήθηκε 16-12-2020].

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Προβελέγγιου, Δ. (2013). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο: Πρακτικές διαχείρισής της στη σχολική πράξη. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2007). Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χοντολίδου, Ε. (2008). «'Της πατρίδος μου η σημαία…': η δόξα και η αγωνία του σημαιοφόρου στη σύγχρονη Ελλάδα». Στο Ε. Χοντολίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά & Α. Λάζαρης (επιμ.) Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg, 246-254.

Ξενόγλωσση

Arneback, E. & Jämte, J. (2022). "How to counteract racism in education-A typology of teachers' anti-racist actions". Race Ethnicity and Education, 25(2), 192-211.

Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Dar-ling-Hammond, L., Duffy, H. and McDonald, M. (2005), "Teaching diverse learners". In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (eds.), Preparing Teachers for A Changing World: What Teachers Should Learn and be able to do. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 390-441.

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). "Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice". Teaching and Teacher Education, 7(1), 1-8.

Coelho, E. (2007). Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία (Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, επιστ. επιμ. Ομάδα εκπαιδευτικών, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Cuadra-Martinez, D., Castro, P., Vystrčilová, P. & Jancic Mogliacci, R. (2017). "A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education". Psychology and Education, 54(3), 1-22.

Govaris, C., & Kaldi, S. (2010). The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context. Waxmann Verlag.

Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). "Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation". Race Ethnicity and Edu-cation, 14(3), 399-419.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. Teaching and Teacher Education, 27(6), 986-996.

Hammerness, K., Hammond, L.D., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). "How teachers learn and develop". In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.). Preparing teachers for a changing world. San Francisco: Jossey-Bass, 358-390.

Kahn, L.G., Lindstrom, L. & Murray, C. (2014). "Factors Contributing to Preservice Teachers' Beliefs about Diversity". Teacher Education Quarterly, 41(4), 53-70.

Kaldi, S., Govaris, C. & Filippatou, D. (2017). "Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom". Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48(1), 2-20.

Ko, A. J. (2018). It's easier to ignore diversity in schools. Available in: https://medium.com/bits-and-behavior/its-easier-to-ignore-diversity-in-schools-22eb20d56667 [Recovery 15-7-22]

König, E., & Zedler, P. (2002). Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Belz.

Palaiologou, N., Kameas, A., Prekate, V., & Liontou, M. (2019). Refugee hospitality center in Athens as a case study: Good (and not-so-good) practices [Proceedings]. Conference Migrant children's integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies, Fundació Antoni Tàpies, Barcelona.

Papamichael, E. (2008). "Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society". The Cyprus review, 20(2), 51-78.

Richardson, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". In J. Sikula (ed.), Handbook of research on teacher education (102-119). New York: Macmillan.

Savva, M. (2017) "Learning to teach culturally and linguistically diverse students through cross-cultural experiences". Intercultural Education, 28(3), 269-282.

Schotte, K., Rjosk, C., Edele, A., Hachfeld, A. & Stanat, P. (2022). "Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment". Social Psychology of Education 25(1), 75-112.

Wenzel, M. (2017). Middle School Teacher Beliefs about Classroom Diversity and Their Influence on Differentiated Instructional Practices. PhD dissertation, Portland State University.

Η δυναμική των σχέσεων στην προσχολική ηλικία: Κοινωνιόγραμμα, συναισθηματική αγωγή και συμπερίληψη

Αικατερίνη Αυγουστάκη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την επίδραση του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος rhythm4inclusion, βασισμένου σε ρυθμό και κίνηση, στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και στη συμπερίληψη παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες σε τυπικές προσχολικές τάξεις. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν αν τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης αλληλεπιδρούν και λειτουργούν συμπεριληπτικά και συνεργατικά απέναντι σε συνομηλίκους με Συμπεριφορικές Δυσκολίες. Η πειραματική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 3 νηπιαγωγεία της Κρήτης, σε 6 προσχολικές τάξεις, τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 6 εκπαιδευτικούς, μέσω του κοινωνιογράμματος στην Πειραματική Ομάδα. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ενδείξεις βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συμπεριληπτικής στάσης. Σε ομαδικό επίπεδο, ο ατομικός ρυθμός των παιδιών ευθυγραμμίστηκε με τον ομαδικό, προάγοντας τη συνεργασία και την κοινωνική συνοχή. Η μελέτη ενισχύει τη γνώση και την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στην προσχολική εκπαίδευση, προτείνοντας τη χρήση δημιουργικών και ρυθμικών προγραμμάτων ως μέσα ενίσχυσης της αποδοχής και της συμμετοχής όλων των παιδιών

Λέξεις-κλειδιά: ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, κοινωνιόγραμμα, συμπερίληψη, προσχολική ηλικία.

1.Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο, κατά την οποία θεμελιώνονται οι πρώιμες κοινωνικές σχέσεις, η συναισθηματική ρύθμιση και οι βάσεις της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού. Η τάξη του νηπιαγωγείου συγκροτεί ένα δυναμικό κοινωνικό σύστημα, μέσα στο οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν, αναπτύσσουν φιλίες, συγκροτούν υποομάδες και διαμορφώνουν στάσεις αποδοχής ή απόρριψης απέναντι στους συνομηλίκους τους. Η ποιότητα και η δομή αυτών των σχέσεων επηρεάζουν καθοριστικά τη σχολική προσαρμογή, τη συναισθηματική ευημερία και την εμφάνιση συμπεριφορών αποκλεισμού ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Rubin et al., 2015· Ladd, 2005).

Τα τελευταία χρόνια, η μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία, έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς αναγνωρίζεται ότι οι σχετικές δυσκολίες δεν αποτελούν απλώς παροδικά χαρακτηριστικά του αναπτυξιακού σταδίου, αλλά ενδέχεται να διατηρηθούν και σε μεταγενέστερες ηλικίες, επηρεάζοντας τη σχολική και κοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Campbell, 1990· Μανωλίτσης, 2013). Σύμφωνα με την Κλίμακα Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (ΚΕΣΠΥ-Α), τα προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται σε προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης (Μανωλίτσης, 2013). Στα προβλήματα εσωτερίκευσης περιλαμβάνονται συμπεριφορές όπως η κοινωνική απόσυρση, το άγχος, η ανασφάλεια, η παθητικότητα και η δυσκολία συμμετοχής στην ομάδα, ενώ στα προβλήματα εξωτερίκευσης εντάσσονται εκδηλώσεις όπως η επιθετικότητα, η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα, η χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση

και οι συγκρούσεις με συνομηλίκους ή ενήλικες. Η εμφάνιση τέτοιων μορφών συμπεριφοράς είναι συχνή στην προσχολική τάξη, όπου οι εκπαιδευτικοί συχνά παρατηρούν τόσο διεκδικητικές ή συγκρουσιακές συμπεριφορές, όσο και παιδιά που απομονώνονται και δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Κουρκούτας, 2011· Ματσόπουλος, 2007). Οι συμπεριφορές αυτές συνδέονται με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών και τη δυναμική των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την έγκαιρη παιδαγωγική υποστήριξη και τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Σούλης, 2013· Kessler-Κακουλίδη, 2004).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η διερεύνηση της δυναμικής των διαμαθητικών σχέσεων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η κοινωνική αποδοχή και η αίσθηση του «ανήκειν», συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών, και ιδίως εκείνων που εμφανίζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά ή στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η κοινωνική απόρριψη, ήδη από την προσχολική ηλικία, συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο συναισθηματικών δυσκολιών, μειωμένη σχολική εμπλοκή και μελλοντική κοινωνική απομόνωση (Zeller et al., 2021· Van den Berg & Cillessen, 2023).

Η κοινωνιομετρία αποτελεί ένα καίριο ερευνητικό και παιδαγωγικό εργαλείο για τη συστηματική αποτύπωση της κοινωνικής δομής της τάξης, καθώς διερευνά και καταγράφει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Δεληκωστοπούλου & Γράψα, 1981). Μέσω της καταγραφής των επιλογών και των απορρίψεων των ίδιων των παιδιών, επιτρέπει τη χαρτογράφηση των κοινωνικών δεσμών, των σχέσεων αλληλεπίδρασης και της θέσης κάθε παιδιού στο κοινωνικό σύνολο (Moreno, 1953· Cillessen, 2009).

Από αυτή τη διαδικασία προκύπτει το κοινωνιομετρικό προφίλ του κάθε παιδιού, το οποίο αποτελεί μέτρο της αποδοχής, της απόρριψης και της δημοτικότητάς του στην ομάδα των συνομηλίκων, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για τη συναισθηματική και κοινωνική δυναμική της τάξης (Hopkins, 1985· Σολομών, 1999). Σύγχρονες αναλύσεις υπογραμμίζουν ότι οι κοινωνιομετρικές μετρήσεις παρουσιάζουν σημαντική προβλεπτική αξία για τη μελλοντική κοινωνική πορεία των παιδιών (Neal, Neal, & Cappella, 2023).

Παράλληλα, αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται σε παρεμβάσεις που αξιοποιούν τον ρυθμό, την κίνηση και τη σωματική συγχρονία ως μέσα ενίσχυσης της κοινωνικής σύνδεσης. Οι στρατηγικές αυτές προσφέρουν έναν δομημένο τρόπο απελευθέρωσης ενέργειας, ενίσχυσης της συγκέντρωσης και έκφρασης συναισθημάτων, δημιουργώντας συνθήκες ευνοϊκές για τη λειτουργία της ομάδας και τη συμπερίληψη παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες (Kessler-Κακουλίδη, 2009· Σούλης, 2007). Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι οι δραστηριότητες ρυθμικής συγχρονίας ενισχύουν τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τη θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα (Kirschner & Tomasello, 2021· Rabinowitch & Meltzoff, 2022).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των επιδράσεων του δομημένου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος ρυθμού *rhythm4inclusion,* στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Ειδικότερα, διερευνά κατά πόσο η συμμετοχή στο πρόγραμμα συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στη βελτίωση των σχέσεων αποδοχής μεταξύ συνομηλίκων παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που είχαν εκπαιδευτεί από τους δημιουργούς του προγράμματος *rhythm4inclusion,* μέσω της αξιοποίησης κοινωνιομετρικών τεχνικών και κοινωνιογραμμάτων, σε 6 προσχολικές τάξεις νηπιαγωγείων της Κρήτης, στις οποίες φοιτούσαν παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιά με

Συμπεριφορικές Δυσκολίες, όπως τα ανέδειξε η εφαρμογή του ΚΕΣΠΥ-Α. Με τον τρόπο αυτό, η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στο αναπτυσσόμενο πεδίο της έρευνας για την συμπερίληψη στην προσχολική εκπαίδευση.

2. Μέθοδος

Ανταποκρινόμενη στα ερευνητικά κενά που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία, η παρούσα πειραματική μελέτη αποσκοπεί στη συστηματική παρατήρηση, τεκμηρίωση και αξιολόγηση της συμπεριληπτικής ικανότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, μέσω της εφαρμογής ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στον ρυθμό και την κίνηση. Πριν από την υλοποίηση της έρευνας, οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώθηκαν πλήρως σχετικά με τους σκοπούς και τις διαδικασίες της μελέτης και παρείχαν έγγραφη συγκατάθεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Η έρευνα έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Α.Π. 618/22.02.2023). Όλες οι διαδικασίες διεξήχθησαν σύμφωνα με τις καθιερωμένες αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, ενώ διασφαλίστηκε πλήρως η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

2.1.Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί πειραματικό σχεδιασμό με ομάδα παρέμβασης, ανταποκρινόμενη σε ερευνητικά κενά που έχουν επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη συστηματική διερεύνηση ρυθμικών και μουσικοκινητικών παρεμβάσεων σε συμπεριληπτικά προσχολικά πλαίσια. Ο σχεδιασμός βασίστηκε σε δειγματοληψία σκοπιμότητας (Cohen et al., 2018). Σύμφωνα με αυτήν τη στρατηγική, επιλέγονται περιπτώσεις που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά για τη μελέτη και κατανόηση μιας συγκεκριμένης υποομάδας. Κοινό χαρακτηριστικό αυτής της υποομάδας ήταν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας που εφάρμοσαν το πρόγραμμα rhythm4inclusion είχαν εκπαιδευτεί από τους δημιουργούς του προγράμματος.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2023 και ακολούθησε σχεδιασμό προ- και μετα-μέτρησης, επιτρέποντας την καταγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών πειραματικής ομάδας (Π.Ο). Υλοποιήθηκε σε 6 προσχολικές τάξεις και διενεργήθηκε σε τρία στάδια. Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η αρχική επίδοση (pretest) των παρακάτω εργαλείων αξιολόγησης της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας σε όλα τα παιδιά της Π.Ο. πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος. Στο δεύτερο στάδιο, εφαρμόστηκε το πειραματικό πρόγραμμα rhythm4inclusion στην Π.Ο. για (12) εβδομάδες με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα και με διάρκεια 20 λεπτά την ημέρα. Στο τρίτο στάδιο της έρευνας χορηγήθηκαν εκ νέου τα εργαλεία αξιολόγησης (posttest) σε όλα τα παιδιά της Π.Ο. μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος.

2.2.Συμμετέχοντες

Το δείγμα στην Π.Ο. αποτέλεσαν 111 παιδιά, 57 κορίτσια (ποσοστό 51,4%) και 54 αγόρια (ποσοστό 48,6%), προσχολικής ηλικίας, νήπια, προνήπια και επαναφοιτήσεις, ηλικίας από 50 έως 82 μηνών (Μ=60,6), που φοιτούσαν σε αστικά δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης. Από αυτά, 97 (ποσοστό 87,4%) παιδιά καταγράφηκαν χωρίς ενδείξεις Συμπεριφορικών Δυσκολιών, δηλαδή παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης και 14 (ποσοστό 12,6%) παιδιά με ενδείξεις Συμπεριφορικών Δυσκολιών. Πιο αναλυτικά, από τα 14 παιδιά της Π.Ο. με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, τα 11 (ποσοστό 78,6%) καταγράφηκαν με Συμπεριφορικές Δυσκολίες εσωτερίκευσης, σύμφωνα με την Κλίμακα Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (ΚΕΣΠΥ-Α, Μανωλίτσης, 2013). Κριτήρια συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα αποτέλεσαν: η φοίτηση σε δημόσιο νηπιαγωγείο, η ικανότητα κατανόησης των οδηγιών του αξιολογητή

και η συγκατάθεση των γονέων. Κριτήρια συμμετοχής των 6 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν να έχουν εκπαιδευτεί από τους δημιουργούς του προγράμματος.

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο διερεύνησης της συμπεριφοράς, ο Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς για Παιδιά και Εφήβους (ΚΕΣΠΥ-Α), ο οποίος αποτελεί ελληνικό εργαλείο ανίχνευσης προβλημάτων συμπεριφοράς, αποκλειστικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας από 3-6 ετών. Η διάκριση των μορφών συμπεριφοράς ως προς τις διαστάσεις εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης που ακολουθείται στο εργαλείο, παρέχει στοιχεία ταξινόμησης μέσω της σύγκρισης με την τυπική συμπεριφορά των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας και ταιριάζει στον τρόπο που εκδηλώνεται η συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία (Μανωλίτσης 2013). Στη συνέχεια, για να αξιολογηθεί η ενδεχόμενη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας και παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης rhythm4inclusion, συλλέχθηκαν δεδομένα πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος, χρησιμοποιώντας το κοινωνιόγραμμα και το κοινωνιομετρικό τεστ. Πρόκειται για ένα απλό ερωτηματολόγιο, στο οποίο υπάρχει η «κοινωνιομετρική ερώτηση» η οποία καταγράφει τις προτιμήσεις των παιδιών σχετικά την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους. Για το σκοπό αυτό, έγινε συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων του κοινωνιομετρικού τεστ σε πίνακα διπλής εισόδου, με στόχο να γίνει κατανοητό πώς οργανώνεται η ομάδα της κάθε προσχολικής τάξης (Τσιπλητάρης, 1992).

3.Το Πρόγραμμα Παρέμβασης Rhythm4Inclusion

Το πρόγραμμα παρέμβασης rhythm4inclusion (Lameras et al., 2021), που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, αποτελεί προϊόν του έργου Erasmus+ (ID 2018-1-SE01-KA201-039032). Σύμφωνα με την επίσημη περιγραφή του έργου Σύμφωνα με την επίσημη περιγραφή του έργου Rhythm4Inclusion (European Commission, 2021), πρόκειται για ένα ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που προάγει την κοινωνική ένταξη στα σχολεία, αξιοποιώντας μια καινοτόμο μεθοδολογία που ενσωματώνει παιγνιώδεις δραστηριότητες μουσικής και κίνησης. Κεντρικός στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δεξιοτήτων, με έμφαση στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως αναφέρουν οι δημιουργοί του (Lameras et al., 2021), η χρήση της τέχνης — και ειδικότερα μέσω της κίνησης και του ρυθμού — προσφέρει πολλαπλά οφέλη, όπως την προώθηση προσωπικής αυτονομίας, την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής και την ικανοποίηση της ανθρώπινης ανάγκης για έκφραση και δημιουργικότητα. Τέτοιες πρακτικές λειτουργούν ως πηγή ψυχολογικής ευεξίας, ιδίως όταν διευκολύνουν ουσιαστικές διαπροσωπικές συνδέσεις (Geretsegger et al., 2014; Kourkoutas & Georgiadi, 2019; Kourkoutas, 2017; Shi, Lin, & Xie, 2016; Stegemann et al., 2019). Οι δραστηριότητες οργανώνονται σε κατηγορίες, όπως προσανατολισμός, αισθητηριακή επίγνωση, εννοιολογική κατανόηση, εκφραστικότητα, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, δημιουργικότητα και κίνηση. Κάθε δραστηριότητα συνοδεύεται από βίντεο, κάρτες οδηγιών και καθοδήγηση για τη σειρά εκτέλεσης. Η προτεινόμενη συχνότητα εφαρμογής είναι τρεις φορές την εβδομάδα, με εικοσάλεπτη διάρκεια.

Μια προκαταρκτική αξιολόγηση του προγράμματος από τους δημιουργούς του, με τη συμμετοχή 20 εκπαιδευτικών και 45 μαθητών με διάφορους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, έδειξε ότι οι ρυθμικές δραστηριότητες είχαν θετική επίδραση τόσο στους μαθητές όσο και στη συνολική διαχείριση της τάξης (Kourkoutas et al., 2021).

4.Ανάλυση Δεδομένων

Στην παρούσα εργασία, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω χορήγησης απλής μορφής κοιωνιομετρικού τεστ στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν, και η αναφορά τους καταγράφηκε σε ένα φύλλο χαρτί, τις τρεις καλύτερες προτιμήσεις τους αναφορικά με τη συνεργασία με συμμαθητές μέσα στην τάξη, με συμμαθητές για το παιχνίδι στο διάλειμμα και την πρόσκληση συμμαθητών σε προσωπικό τους πάρτι. Ειδικότερα, δόθηκαν οι τρεις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος που είχαν δύο σκέλη και ήταν: Θέλω να δουλεύω στην τάξη με τον/την… δεν θέλω να δουλεύω στην τάξη με τον/την… Θέλω να παίζω στο διάλειμμα με τον/την….δεν θέλω να παίζω στο διάλειμμα με τον/την….Θέλω να καλέσω στο πάρτι μου τον/την….δεν θέλω να καλέσω στο πάρτι μου τον/την….Σε κάθε μία ερώτηση από τις τρεις, το κάθε παιδί μπορούσε να συμπληρώσει μέχρι και τρία ονόματα άλλων παιδιών συμμαθητών του, που ήθελε να δουλεύει, να παίζει και να καλέσει στο πάρτι του και άλλα τρία ονόματα που δεν ήθελε.

Κατόπιν δημιουργήθηκε ένας πίνακα διπλής εισόδου, ο οποίος περιελάμβανε τα ονόματα των παιδιών της κάθε τάξης. Καταγράφηκαν οι θετικές και αρνητικές επιλογές που έκανε το κάθε παιδί κάθετα (από επάνω προς τα κάτω) και υπολογίστηκε οριζόντια το σύνολο των επιλογών που δέχονται και κάθετα το σύνολο των επιλογών που δίνουν οι μαθητές. Από αυτή την διαδικασία προέκυψε ο κοινωνιομετρικός πίνακας / κοινωνιόγραμμα για κάθε τάξη πριν και μετά την παρέμβαση. Για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, πραγματοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann_Whitney, καθώς οι περισσότερες μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και επιπλέον το δείγμα των παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες ήταν μικρό (14 παιδιά).

5. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.0. Με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης της Π.Ο. λειτούργησαν συμπεριληπτικά, ομαδοσυνεργατικά και ενταξιακά για τα παιδιά της Π.Ο. με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, χορηγήθηκε το κοινωνιόγραμμα και το κοινωνιομετρικό τεστ, όπως περιγράφεται παρακάτω:

Πριν την από την έναρξη της παρέμβασης, στα 111 παιδιά της Π.Ο. δόθηκαν οι τρεις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε κάθε μία ερώτηση από τις τρεις, κάθε παιδί μπορούσε να συμπληρώσει μέχρι και τρία ονόματα άλλων παιδιών συμμαθητών του που ήθελε να δουλεύει μαζί τους στην τάξη, να παίζει στο διάλειμμα και να καλέσει στο πάρτυ του. Επίσης, να αναφέρει άλλα τρία ονόματα παιδιών που δεν ήθελε να συναλλάσσεται μαζί τους σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες δράσεων. Η ίδια διαδικασία έλαβε χώρα και στο τέλος της παρέμβασης.

Όπως αναφέρθηκε, από τα 111 παιδιά του δείγματος, βρέθηκαν 14 παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες με τον ΚΕΣΠΗ-Α. Τα υπόλοιπα 97 παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης του δείγματος, απάντησαν για όλα τα παιδιά του τμήματός τους στις πιο πάνω τρεις ερωτήσεις στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Από τις απαντήσεις των 97 αυτών παιδιών, προέκυψε το σκορ κάθε παιδιού σε κάθε ερώτημα σαν άθροισμα των θετικών ή αρνητικών προτιμήσεων-ψήφων που έλαβε μέσα στο τμήμα που φοιτούσε.

Στην συνέχεια, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σκορ των παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, πραγματοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann_Whitney, καθώς οι περισσότερες μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και επιπλέον το δείγμα των παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες ήταν μικρό (14 παιδιά).

Από το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο για μία μεταβλητή. Ειδικότερα, στην μεταβλητή-σκορ που απαντούσε στο ερώτημα «δεν θέλω να παίζω με τον …» μετά την παρέμβαση, τα παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες στο τέλος της παρέμβασης (Δ.Τ.=3,50) είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (Δ.Τ.=2,00), η τιμή του κριτηρίου U είναι 442,50 με p=0,033<0,05 δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,20. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1

Σύγκριση μεταβλητών του Κοινωνιογράμματος πριν και μετά την παρέμβαση μεταξύ των παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης με και με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (κριτήριο Mann-Whitney U).

Μεταβλητές	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (n =97)	Παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (n =14)	*U*	*p*
	Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
ΠΡΙΝ Θέλω να δουλεύω	3.00 (3.00)	2.00 (2.00)	578.500	.365
ΠΡΙΝ Δεν θέλω να δουλεύω	2.00 (2.00)	1.50 (2.00)	629.500	.654
ΠΡΙΝ Θέλω να παίζω	2.00 (3.00)	2.00 (1.00)	651.500	.804
ΠΡΙΝ Δεν θέλω να παίζω	2.00 (2.00)	2.50 (3.00)	651.000	.800
ΠΡΙΝ Θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου	2.00 (3.00)	3.00 (2.00)	527.500	.173
ΠΡΙΝ Δεν θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου	2.00 (3.00)	2.00 (3.00)	588.000	.411
ΜΕΤΑ Θέλω να δουλεύω	2.00 (3.00)	1.00 (4.00)	615.000	.565
ΜΕΤΑ Δεν θέλω να δουλεύω	2.00 (2.00)	3.00 (4.00)	59.500	.423
ΜΕΤΑ Θέλω να παίζω	2.00 (3.00)	1.50 (2.00)	577.000	.357
ΜΕΤΑ Δεν θέλω να παίζω	**2.00 (2.00)**	**3.50 (4.00)**	**442.500**	**.033**
ΜΕΤΑ Θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου	2.00 (3.00)	2.00 (2.00)	587.500	.409
ΜΕΤΑ Δεν θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου	2.00 (2.00)	3.50 (4.00)	471.500	.060

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ.Τ.), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (Ε.Ε.), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ανά ερώτημα διαπιστώθηκαν τα παρακάτω στα 14 παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης.

Ειδικότερα:

Θέλω να δουλεύω με τον…

Στις θετικές κρίσεις (θέλω να δουλεύω με τον …) θετικό ισοζύγιο μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης υπήρξε για 5 μαθητές, αρνητικό για 7, ενώ για 2 υπήρξε απόλυτη ισοβαθμία. Στα 11 παιδιά με εξωτερίκευση συμπεριφοράς, τα 2 υπήρξε θετικό ισοζύγιο και το 1 αρνητικό (Πίνακας 2). Στις αρνητικές κρίσεις (δεν θέλω να δουλεύω με τον …) υπήρξε θετικό ισοζύγιο (δηλαδή στο τέλος είχαν μικρότερο σκορ από την αρχή, δηλαδή λιγότερα δεν θέλω…) μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης για 5 μαθητές. Αρνητικό ισοζύγιο υπήρξε για 5 μαθητές, ενώ για 4 παιδιά υπήρξε απόλυτη ισοβαθμία. Στα παιδιά με εξωτερίκευση συμπεριφοράς, τα 2 υπήρξε αρνητικό ισοζύγιο και το 1 θετικό.

Θέλω να παίζω με τον…

Στις θετικές κρίσεις (θέλω να παίζω με τον …) θετικό ισοζύγιο μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης υπήρξε για 2 μαθητές, αρνητικό για 8, ενώ για 4 υπήρξε απόλυτη ισοβαθμία. Στα παιδιά με εξωτερίκευση συμπεριφοράς, στα 2 υπήρξε αρνητικό ισοζύγιο και το 1 ισοβαθμία. Στις αρνητικές κρίσεις (δεν θέλω να παίζω με τον …) θετικό ισοζύγιο υπήρξε για 2 μαθητές, (δηλαδή στο τέλος είχαν μικρότερο σκορ από την αρχή) μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης, και αρνητικό ισοζύγιο για άλλους 7, ενώ για 5 υπήρξε

απόλυτη ισοβαθμία. Στα παιδιά με εξωτερίκευση συμπεριφοράς, στα 2 υπήρξε αρνητικό ισοζύγιο και στο 1 απόλυτη ισοβαθμία.

Θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου τον…

Στις θετικές κρίσεις (θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου …) θετικό ισοζύγιο μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης υπήρξε για 3 μαθητές, αρνητικό για 8, ενώ για 3 υπήρξε απόλυτη ισοβαθμία. Στα παιδιά με εξωτερίκευση συμπεριφοράς, τα 2 είχαν αρνητικό ισοζύγιο και το 1 θετικό. Στις αρνητικές κρίσεις (δεν θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου …) θετικό ισοζύγιο υπήρξε για 5 μαθητές, (δηλαδή στο τέλος είχαν μικρότερο σκορ από την αρχή δηλαδή λιγότερα δεν θέλω) μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης, και αρνητικό ισοζύγιο για άλλους 6 μαθητές, ενώ για 3 μαθητές υπήρξε απόλυτη ισοβαθμία. Στα παιδιά με προβλήματα εξωτερίκευσης συμπεριφοράς, τα 2 παιδιά είχαν αρνητικό ισοζύγιο και το 1 παιδί είχε απόλυτη ισοβαθμία.

Πίνακας 2

Ισοζύγια των 14 παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης στις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος

Κωδικός παιδιού	***Παράγοντες που επικρατούν***	***Θέλω να δουλεύω***	***Δεν θέλω να δουλεύω***	***Θέλω να παίζω***	***Δεν θέλω να παιζω***	***Θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου***	***Δεν θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου***
Η1/7	Εσωτερικοί	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο
Η1/8	Εσωτερικοί	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία
Η1/18	Εσωτερικοί	Απόλυτη ισοβαθμία	Θετικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο
Η2/1	Εσωτερικοί	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Απόλυτη ισοβαθμία	Θετικό ισοζύγιο
Η2/5	Εξωτερικοί	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία
Η2/11	Εσωτερικοί	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο
Η2/12	Εσωτερικοί	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο
Ρ1/3	Εσωτερικοί	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο
Ρ1/10	Εσωτερικοί	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Θετικό ισοζύγιο
Ρ2/6	Εξωτερικοί	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο
Ρ3/3	Εσωτερικοί	Θετικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Απόλυτη ισοβαθμία	Θετικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία
Ρ3/13	Εσωτερικοί	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο
Ρ4/4	Εσωτερικοί	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο
Ρ4/9	Εξωτερικοί	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο	Απόλυτη ισοβαθμία	Αρνητικό ισοζύγιο	Θετικό ισοζύγιο	Αρνητικό ισοζύγιο
	Θετικό ισοζύγιο	5	5	2	2	3	5
	Αρνητικό ισοζύγιο	7	5	8	7	8	6
	Απόλυτη ισοβαθμία	2	4	4	5	3	3

Τέλος πραγματοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης και για τις δυο ομάδες παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης και με Συμπεριφορικές Δυσκολίες για τις μεταβλητές- σκορ των προτιμήσεων των παιδιών. Από τις 6 συνολικά μεταβλητές παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ομάδα των παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες στις μεταβλητές θέλω να παίζω (p=0,046<0,050) και θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου (p=0,048<0,050) με τις τιμές στο τέλος να είναι χαμηλότερες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Διαφορές των μεταβλητών του κοινωνιογράμματος μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης για τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (μη παραμετρικό τεστ WILCOXON).

		Πριν	Μετά	*T*	*p*
		Δ.Τ. (Ε.Ε.)	Δ.Τ. (Ε.Ε.)		
Θέλω να δουλεύω με τον..	Παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (n=14)	2.00 (2.25)	1.00 (4.00)	-.079	.937
	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (n=97)	3.00 (3.00)	2.00 (3.00)	-.278	.781
Δεν Θέλω να δουλεύω με τον..	Παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (n=14)	1.50 (2.50)	3.00 (4.50)	-.360	.719
	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (n=97)	2.00 (2.00)	2.00 (2.00)	-.645	.519
Θέλω να παίζω με τον..	**Παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (n=14)**	**2.00 (1.00)**	**1.50 (2.25)**	**-1.999**	**.046**
	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (n=97)	2.00 (3.00)	2.00 (3.00)	-.538	.590
Δεν Θέλω να παίζω με τον..	Παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (n=14)	2.50 (3.50)	3.50 (4.25)	-1.316	.188
	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (n=97)	2.00 (2.00)	2.00 (2.00)	-.882	.378
Θέλω να καλέσω στο πάρτυ μου τον..	**Παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (n=14)**	**3.00 (2.50)**	**2.00 (2.50)**	**-1.974**	**.048**
	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (n=97)	2.00 (3.00)	2.00 (3.00)	-.241	.809
Δεν Θέλω να καλέσω στο πάρτι μου τον..	Παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες (n=14)	2.00 (3.50)	3.50 (4.50)	-.874	.382
	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (n=97)	2.00 (3.00)	2.00 (2.00)	-1.357	.175

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ.Τ.). ενδοτεταρτημοριακό εύρος (Ε.Ε.). ελέγχους Wilcoxon T και αντίστοιχο p-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από τα πιο πάνω ευρήματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα σκορ των ερωτήσεων του κοινωνιογράμματος (εκτός μιας περίπτωσης), τόσο μεταξύ των παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, όσο και μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης για τα παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες εκτός δυο οριακών περιπτώσεων. Για το κάθε ένα από τα 14 παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες μεταξύ τέλους και αρχής της παρέμβασης, καταγράφηκε συνολικά: σε 22 περιπτώσεις θετικό ισοζύγιο στις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος, αρνητικό σε 41 και απόλυτη ισοβαθμία είχαμε σε 21 περιπτώσεις. Από αυτά συνάγεται το συμπέρασμα ότι το κοινωνιόγραμμα λόγω του περιορισμού των προτιμήσεων των παιδιών μόνο σε τρεις δεν μπορεί να καταγράψει ακριβώς τις παρατηρούμενες βελτιώσεις που κατέγραψαν τα άλλα εργαλεία της έρευνας μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης του ψυχοκοινωνικού προγράμματος rhythm4inclusion.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η επίδραση του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος *rhythm4inclusion*, στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και στη συμπερίληψη παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες σε τυπικές προσχολικές τάξεις. Η ανίχνευση Συμπεριφορικών Δυσκολιών πραγματοποιήθηκε μέσω του (ΚΕΣΠΥ-Α) και η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης και παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, πραγματοποιήθηκε, μέσω της χορήγησης κοινωνιογράμματος, με στόχο την

καταγραφή των κοινωνικών προτιμήσεων και της αποδοχής των παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους.

Τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του κοινωνιογράμματος ανέδειξαν περιορισμένες και αποσπασματικές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των 111 παιδιών της πειραματικής ομάδας, εντοπίστηκαν 14 παιδιά με Συμπεριφορικές Δυσκολίες, σύμφωνα με το εργαλείο ΚΕΣΠΗ-Α, ενώ τα υπόλοιπα 97 παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης, κλήθηκαν να απαντήσουν για όλα τα παιδιά της τάξης τους στις τρεις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος («θέλω ή δεν θέλω να δουλεύω με…», «θέλω ή δεν θέλω να παίζω με…», «θέλω ή δεν θέλω να καλέσω στο πάρτι μου…»), τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της παρέμβασης του προγράμματος *rhythm4inclusion*. Από την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Mann–Whitney για ανεξάρτητα δείγματα, με σκοπό τη σύγκριση των σκορ του κοινωνιογράμματος μεταξύ παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες και παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη μεταβλητή «δεν θέλω να παίζω με τον/την…», με τα παιδιά που παρουσίαζαν Συμπεριφορικές Δυσκολίες να εμφανίζουν στο τέλος της παρέμβασης στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης. Παράλληλα, από την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα, το οποίο εξέτασε τις μεταβολές στα σκορ των παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες μεταξύ αρχής και τέλους της παρέμβασης, διαπιστώθηκαν οριακά στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μόνο σε δύο θετικές κοινωνικές επιλογές («θέλω να παίζω με…» και «θέλω να καλέσω στο πάρτι μου…»), με τις τιμές στο τέλος της παρέμβασης να είναι χαμηλότερες. Σε ατομικό επίπεδο, η σύγκριση των αποτελεσμάτων των 14 παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης, ανέδειξε μεγαλύτερο αριθμό περιπτώσεων αρνητικού ισοζυγίου έναντι των θετικών, ενώ καταγράφηκε και σημαντικός αριθμός περιπτώσεων απόλυτης ισοβαθμίας. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι το κοινωνιόγραμμα, στη συγκεκριμένη ερευνητική συνθήκη, δεν κατέγραψε με επάρκεια και σαφήνεια τις θετικές αλλαγές που αποτυπώθηκαν στην ίδια έρευνα μέσω άλλων εργαλείων αξιολόγησης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης *rhythm4inclusion*.

Η διαφοροποίηση αυτή καθίσταται ιδιαίτερα εμφανής όταν τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος συγκριθούν με εκείνα του ΚΕΣΠΗ-Α, το οποίο κατέγραψε σαφή βελτίωση στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με συμπεριφορικά ελλείμματα, τόσο στη διάσταση της εσωτερίκευσης όσο και της εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς. Η ασυμφωνία αυτή θεωρείται εν μέρει αναμενόμενη και ερμηνεύεται υπό το πρίσμα των θεωρητικών και μεθοδολογικών περιορισμών του κοινωνιογράμματος, καθώς και των ιδιαίτερων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κοινωνικές προτιμήσεις, η δημοφιλία και η κοινωνική αποδοχή στην παιδική ηλικία αποτελούν πολυδιάστατες και δυναμικές έννοιες, οι οποίες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο, τη χρονική στιγμή και τις πρόσφατες κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών (Newcomb & Bagwell, 1996· Cillessen & Marks, 2020· Van den Berg & Cillessen, 2023). Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, οι κοινωνικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ρευστότητα, εναλλαγές και πειραματισμό με ρόλους και συμμαχίες, γεγονός που καθιστά τις φιλικές και απορριπτικές σχέσεις λιγότερο σταθερές και παγιωμένες (Kirves & Sajaniemi, 2012· Gest et al., 2021· Neal, Neal & Cappella, 2023). Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός κοινωνικών επιλογών που ζητήθηκε από τα παιδιά στο κοινωνιόγραμμα (τρεις επιλογές) φαίνεται ότι λειτούργησε περιοριστικά ως προς την αποτύπωση λεπτών αλλά ουσιαστικών αλλαγών στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τέτοιες αλλαγές συχνά εκδηλώνονται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση, τη συνεργατική συμμετοχή και τη συναισθηματική εγγύτητα, στοιχεία που δεν αποτυπώνονται πάντα σε άμεσες δηλώσεις κοινωνικής προτίμησης (Cillessen, 2009· Bukowski et al., 2012).

Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η κοινή μουσική και ρυθμική δραστηριότητα, όπως αυτή που αξιοποιείται στο πρόγραμμα *rhythm4inclusion*, ενισχύει την κοινωνική συνοχή, τη συνεργασία και τις προκοινωνικές συμπεριφορές, κυρίως μέσω της συγχρονικότητας και της κοινής δράσης (Kirschner & Tomasello, 2021· Rabinowitch & Meltzoff, 2022). Οι επιδράσεις αυτές είναι πιθανό να εκδηλώνονται πρωτίστως σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συναισθηματικής σύνδεσης των παιδιών με την ομάδα, παρά σε ποσοτικούς δείκτες κοινωνικής επιλογής. Παρά τους περιορισμούς του, το κοινωνιόγραμμα παραμένει ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για την αποτύπωση της συνολικής κοινωνικής δομής της τάξης, των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και των υποομάδων που διαμορφώνονται στο σχολικό πλαίσιο (Cillessen, 2009· Bukowski et al., 2012· Zeller et al., 2021). Η αξία του ενισχύεται όταν χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με άλλα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, επιτρέποντας μια πιο ολοκληρωμένη και πολυεπίπεδη κατανόηση της κοινωνικής ένταξης και της συμπερίληψης στην προσχολική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι, παρότι το κοινωνιόγραμμα δεν κατέγραψε με σαφήνεια την επίδραση του προγράμματος *rhythm4inclusion* στις κοινωνικές προτιμήσεις των παιδιών, τα συνολικά δεδομένα υποστηρίζουν τη θετική συμβολή του προγράμματος στη βελτίωση των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την ανάγκη συνδυαστικής χρήσης πολλαπλών εργαλείων αξιολόγησης, ώστε να αποτυπώνονται πληρέστερα οι σύνθετες, δυναμικές και αναπτυξιακά ευαίσθητες διεργασίες κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης στην πρώιμη παιδική ηλικία

7. Περιορισμοί και προτάσεις

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων και τη συμπερίληψη στην προσχολική ηλικία, αλλά συνοδεύεται από περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Κατ' αρχάς, η χρήση του κοινωνιογράμματος ως βασικού εργαλείου αξιολόγησης ενέχει μεθοδολογικούς περιορισμούς, καθώς ο περιορισμένος αριθμός δηλωτικών επιλογών (τρεις προτιμήσεις) δεν επαρκεί για την πλήρη καταγραφή των σύνθετων και ρευστών κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες επηρεάζονται συχνά από το άμεσο πλαίσιο και τη χρονική στιγμή (Bukowski et al., 2012· Gest et al., 2021). Επιπλέον, το μικρό μέγεθος της υποομάδας παιδιών με Συμπεριφορικές Δυσκολίες περιορίζει τη στατιστική ισχύ και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η έλλειψη μακροχρόνιας παρακολούθησης (follow-up) δεν επιτρέπει την εκτίμηση της διατήρησης των επιδράσεων του προγράμματος rhythm4inclusion στον χρόνο.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν πιο σύνθετες μεθοδολογίες, όπως η ανάλυση κοινωνικών δικτύων (Social Network Analysis) και η συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων (για παράδειγμα, συστηματική παρατήρηση, ανάλυση βιντεοσκοπημένων αλληλεπιδράσεων, αναφορές εκπαιδευτικών), για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνικής συμπερίληψης (Neal et al., 2023· Van den Berg & Cillessen, 2023). Επιπλέον, προτείνεται η εφαρμογή διαχρονικών σχεδιασμών με μεγαλύτερα και πιο ετερογενή δείγματα, ώστε να διερευνηθεί η μακροπρόθεσμη επίδραση προγραμμάτων βασισμένων στον ρυθμό, τη μουσική και τη συγχρονικότητα στην κοινωνική συνοχή και τη συναισθηματική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Campbell, S. B. (1990). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York, NY: Guilford Press.

Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82–99). New York, NY: Guilford Press.

Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2020). Conceptualizing and measuring popularity. *Social Development, 29*(1), 5–24. DOI: 10.1111/sode.12380

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London, England: Routledge.

Δεληκωστοπούλου, Α., & Γράψα, Ε. (1981). *Κοινωνιομετρία: Θεωρία και εφαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6), CD004381. DOI: 10.1002/14651858.CD004381.pub3

Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2021). Peer social networks in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 127–139. DOI: 10.1016/j.ecresq.2020.08.005

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. London, England: Open University Press.

Kessler-Κακουλίδη, Λ. (2004). *Μουσικοκινητική αγωγή και παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Νήσος.

Kessler-Κακουλίδη, Λ. (2009). *Ρυθμός, κίνηση και μάθηση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Kirschner, S., & Michael Tomasello (2021). Joint music making promotes prosocial behavior in young children. *Child Development, 92*(1), e1–e17. DOI: 10.1111/cdev.13498

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Τόπος.

Kourkoutas, E., & Georgiadi, M. (2019). Inclusive education practices in Greece: Social–emotional learning and resilience promotion. *International Journal of Inclusive Education, 23*(9), 945–962. DOI: 10.1080/13603116.2018.1427152

Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Social relationships in early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 182*(7), 859–876. DOI: 10.1080/03004430.2011.597763

Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.

Μανωλίτσης, Γ. (2013). *Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας: Ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη με τον ΚΕΣΠΗ-Α*. Αθήνα: Πεδίο.

Ματσόπουλος, Α. (2007). *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy, and sociodrama*. Beacon, NY: Beacon House.

Neal, J. W., Neal, Z. P., & Cappella, E. (2023). Social network analysis in education. *Educational Psychologist, 58*(1), 1–17.

Rabinowitch, T.-C., & Andrew N. Meltzoff (2022). Musical synchrony and social bonding. *Developmental Psychology, 58*(3), 431–444. DOI: 10.1037/dev0001304

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Peer relationships, friendships, and groups. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 4, pp. 175–222). Hoboken, NJ: Wiley.

Shi, Z. M., Lin, G. H., & Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior, and social skills in children with autism: A meta-analysis. *Chinese Nursing Research, 3*(3), 137–141. DOI: 10.1016/j.cnre.2016.06.018

Stegemann, T., Geretsegger, M., Phan Quoc, E., Riedl, H., & Smetana, M. (2019). Music therapy and other music-based interventions in pediatric health care: An overview. *Medicines, 6*(1), 25. DOI: 10.3390/medicines6010025

Σολομών, Ζ. (1999). *Σχολική τάξη και κοινωνικές σχέσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και συμπερίληψη: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Van den Berg, Y. H. M., & Cillessen, A. H. N. (2023). Peer status and inclusion in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 84*, 101478. DOI: 10.1016/j.appdev.2022.101478

Zeller, M., Vannatta, K., Schafer, J., & Noll, R. B. (2021). Social acceptance and behavior problems in preschool. *Journal of School Psychology, 88*, 1–15. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.05.001

«Παιδιά στα σχολεία κι όχι στην εργασία»

Κωνσταντίνα Αργυροπούλου
Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά έναν διδακτικό σχεδιασμό 4 ωρών με τίτλο «Παιδιά στα σχολεία κι όχι στην εργασία», ο οποίος απευθύνεται σε μαθητές της Στ τάξης Δημοτικού. Σχεδιάστηκε με βάση τη φιλοσοφία που διαπνέει τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας, η οποία υλοποιήθηκε κατά την επιμόρφωσή μου για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας –Δημοτικό από το ΙΕΠ και αξιολογήθηκε με άριστα. Περιλαμβάνει δραστηριότητες και φύλλα εργασίας που καλύπτουν όλες τις θεματικές ενότητες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα στο Δημοτικό, σχεδιασμένα με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα . Προτείνεται μια μέθοδος διδακτικής προσέγγισης που προϋποθέτει καλή συνεργασία και συμπερίληψη όλων των μαθητών της τάξης. Στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με διάφορα κειμενικά είδη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι μαθητές ασχολούνται με ένα επίκαιρο θέμα , καθώς η παιδική εργασία αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα μείζον παγκόσμιο πρόβλημα, παρά τις προσπάθειες δεκαετιών για την εξάλειψή της. Επικεντρώνεται στη μετάδοση κοινωνικών μηνυμάτων όπως ο σεβασμός των παιδικών δικαιωμάτων μέσα από τον μετασχηματισμό μονοτροπικών κειμένων σε πολυτροπικά π.χ. τη δημιουργία κόμικ .

Λέξεις Κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών Γλώσσας, πρόταση διδασκαλίας, καινοτόμα προσέγγιση, κοινωνική ευαισθητοποίηση, συνεργασία, συμπερίληψη.

Εισαγωγή

Με την υλοποίηση του παρακάτω διδακτικού σχεδιασμού η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από πέντε βασικούς άξονες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως θεματικά πεδία(ΘΠ) με στόχο την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας σε διάφορα πλαίσια, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσα στο Δημοτικό. Οι άξονες αυτοί είναι :1. Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες 2. Κειμενικοί τύποι-Πολυτροπικότητα 3. Γραμματική περιγραφή 4. Λεξιλόγιο και 5. Ανάγνωση βιβλίων/Εκτεταμένων κειμένων. Το κάθε θεματικό πεδίο διαχωρίζεται σε ειδικότερες περιοχές ,τις θεματικές ενότητες (ΘΕ),επιτρέποντας τη συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου του ΘΠ με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. *Αυτό* βοηθά στην σωστή οργάνωση της διδασκαλίας και δίνει τη δυνατότητα εστίασης σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και στην αποτελεσματικότερη επίτευξή τους. Βασίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών, το οποίο υποστηρίζει τη χρήση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης της γνώσης μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και στη Θεωρία της Πολυτροπικότητας **(**Multimodality) ,σύμφωνα με την οποία ένα νόημα κατασκευάζεται όχι μόνο μέσα από τον λόγο, αλλά και μέσα από εικόνες , ήχους και γραφικά. Στο παρόν σενάριο αυτό επιτεύχθηκε με τη χρήση ψηφιακών μέσων, και εποπτικών υλικών (ζωγραφιές μαθητών)που συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης.

Παράλληλα το σχέδιο μαθήματος βασίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (Vygotsky) ,καθώς οι μαθητές αποκτούν γνώσεις μέσα από την μεταξύ τους διάδραση. Προσδίδεται σημαντικός ρόλος στην κοινωνική αλληλεπίδραση και η γνώση δεν μεταβιβάζεται στους μαθητές , αλλά δημιουργείται από τους ίδιους ,οι οποίοι επικοινωνούν μεταξύ τους και εργάζονται ομαδικά.

Ενότητα 1η

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ:

Το παρόν διδακτικό σενάριο επικεντρώθηκε στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων αλλά και στη μετάδοση βασικών κοινωνικών μηνυμάτων στους μαθητές μέσα από τη δημιουργία αυθεντικών καταστάσεων μάθησης.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν :

- Να ακούσουν οι μαθητές απόψεις για το ίδιο θέμα από διαφορετικές πηγές.
- Να παρουσιάσουν ερωτήσεις μικρής έκτασης για το θέμα στο ακροατήριο της τάξης .
- Να προσεγγίσουν νοηματικά τα κείμενα και να αποδώσουν το νόημά τους με διαφορετικό τρόπο(Πολυτροπικότητα).
- Να κατανοήσουν τις απόψεις των ομιλητών αξιοποιώντας γνώσεις και εμπειρίες για το θέμα συζήτησης.
- Να επιλέξουν τις κατάλληλες πληροφορίες από ποικίλα είδη κειμένων για την ερμηνεία και την απόδοση νοήματος από διαφορετική οπτική.
- Να μετατρέψουν ένα μονοτροπικό αφηγηματικό κείμενο σε πολυτροπικό επιλέγοντας ποικίλους σημειωτικούς πόρους.
- Να μετατρέψουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και αντίστροφα.

Ενότητα2η

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ :

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου ακολουθήθηκε η ενεργητική βιωματική προσέγγιση της μάθησης ,μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες και διαθεματικές εργασίες. Αξιοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές όπως καταιγισμός ιδεών ,δημιουργία κόμικ, με στόχο την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών , την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους και την αποδοχή τους από την ομάδα της τάξης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτεύχθηκε μέσω ειδικών ομαδοποιήσεων, ανάθεση εργασιών διαφορετικού βαθμού δυσκολίας σε κάθε ομάδα με παράλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη όπου απαιτείται από τον εκπαιδευτικό.

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων μαθητών και καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα διαφορετικό τρόπο και μέθοδο διδακτικής προσέγγισης που προϋποθέτει αποδοχή κάποιων κανόνων καλής συνεργασίας, ανάπτυξη διαλόγου και αλληλοϋποστήριξη του συμμαθητή-συνεργάτη για την αποτελεσματικότερη επίτευξη μιας δραστηριότητας που έχει τον χαρακτήρα ομαδικής εργασίας. Η συγγραφική παραγωγή των μαθητών, η οποία προέκυψε ως αποτέλεσμα δραστηριοτήτων καταγραμμένων σε φύλλα εργασίας, αφορά: τη δημιουργία κόμικ για ανάρτηση στο σχολικό ιστολόγιο ή στη σχολική ιστοσελίδα. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναλάβουν την προφορική

δραματοποίηση των ιστοριών και την εικονογράφηση του κόμικ. Επίσης οι μαθητές ζωγραφίζουν με αφορμή το θέμα που διδάχθηκαν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός στα διάφορα στάδια της εφαρμογής του σεναρίου, δίνοντας σε κάθε ομάδα εξηγήσεις, βοήθεια και υποστήριξη σε θέματα διεκπεραίωσης των εργασιών που ορίζονται στα φύλλα εργασίας. Υποστηρίζει διακριτικά όταν χρειάζεται την εργασία των ομάδων για να μπορέσουν μέσα στα καθορισμένα όρια να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους και ενθαρρύνει τη συνεργατική εργασία.

Ενότητα3η

Περιγραφή φάσεων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων:

ΑΦΟΡΜΗΣΗ:Την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές διαβάζουν ένα άρθρο εφημερίδας για την παιδική εργασία και παρακολουθούν την εικονογραφημένη ιστορία του Νάνα Άτα https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/11092 και καλούνται να καταγράψουν σε συνεργασία με την ομάδα τους τις πιθανές ερωτήσεις που θα θέλανε να κάνουν σε αυτό το παιδί ή στο αφεντικό του:

Έτσι ασκούνται στην κατανόηση των απόψεων των ομιλητών αξιοποιώντας γνώσεις και εμπειρίες για το θέμα συζήτησης.

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια και ζητείται από τους μαθητές να κάνουν μεταξύ τους πιθανές ερωτήσεις που θα υπέβαλλαν στον Νάνα Άτα ή στο αφεντικό του και να διηγηθούν προφορικά σε πλάγιο λόγο όσα συνέβησαν στην ιστορία που παρακολούθησαν.

δύο εφημερίδων που υπάρχουν φωτοτυπημένα και οι υπόλοιποι μαθητές σε ομάδες καταγράφουν τις ερωτήσεις που θα έκαναν σε αυτά τα παιδιά (ευθύς λόγος) αν ήταν αυτοί στη θέση του δημοσιογράφου. Οι ερωτήσεις ανακοινώνονται και σχολιάζονται στην τάξη. Τα άρθρα είναι τα εξής:

Ο «σκοτεινός» κόσμος της παιδικής εργασίας

Οικονομικοί και κοινωνικοί λόγοι σπρώχνουν στο μεροκάματο χιλιάδες παιδιά και ανηλίκους στην Ελλάδα - Ανεπαρκή τα μέτρα για την προστασία τους, σύμφωνα με τη UNICEF.



ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΑΝΕΑ 5 Δεκεμβρίου 2022 | 07:07

Περπατώντας ένα πρωί στην πολύβουη Πλατεία Μοναστηρακίου, γνώριμες νότες φτάνουν στα αφτιά των περαστικών ανάμεσα στους ήχους ανθρώπων, αυτοκινήτων, λεωφορείων και μηχανών. Είναι ο 12χρονος

Ιγκόρ που παίζει με το ακορντεόν του το τραγούδι «Ασ' τα τα μαλλάκια σου», προσπαθώντας να βγάλει το μεροκάματο.

Αντί να βρίσκεται στο σχολείο, όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας του, ο Ιγκόρ εξηγεί πως παίζει μουσική για να προσφέρει στην οικογένειά του, καθώς οι γονείς του είναι εδώ και καιρό άνεργοι. «Αγοράσαμε το ακορντεόν με τη μαμά με 25 ευρώ, έλειπαν λίγα πλήκτρα, αλλά τα καταφέρνω. Κάθομαι μόνος μου και φτιάχνω τα τραγούδια. Με βοηθάει καμιά φορά και η αδερφή μου», είπε χαμηλόφωνα και κατέβηκε βιαστικά τις σκάλες προς τον σταθμό του ΗΣΑΠ σαν να τον κυνηγούσε κάποιος. Ευτυχώς για τον 12χρονο ενδιαφέρθηκαν οι αρμόδιοι φορείς και σύντομα αναμένεται να ενταχθεί ξανά στην παιδική κανονικότητα, αυτή του παιχνιδιού, της ανεμελιάς και κυρίως του σχολείου. Όμως δεν είναι όλα τα παιδιά τόσο τυχερά.

ΑΡΘΡΟ 2:

(Αφγανιστάν, σήμερα)

Η Αζίζα δεν έχει παπούτσια και ούτε είχε ποτέ. Περπατά ξυπόλητη χειμώνα - καλοκαίρι. Σκλάβα από τα τρία της χρόνια, έχει μεγαλώσει απότομα. Στα επτά της, έχει κιόλας ταλαιπωρηθεί για μια ολόκληρη ζωή, όπως και τόσα άλλα παιδιά της φυλής της. Στο Ασάρ, μια μικρή, μεθοριακή πόλη μεταξύ Αφγανιστάν και Πακιστάν, η διαβίωση είναι ένας καθημερινός αγώνας με αβέβαιη έκβαση. Δώδεκα ώρες καθημερινής δουλειάς σε ένα πλινθοποιείο αμείβονται με 100 ρουπίες, που φτάνουν για να τραφεί προχείρως μια οικογένεια επτά ατόμων για μια μέρα. Για να κερδίσει το μεροκάματο αυτό η Αζίζα πρέπει να φτιάξει χίλια τούβλα. Το όνομά της σημαίνει στα αραβικά «η πολύτιμη». Στην τεράστια όμως παγκοσμιοποιημένη αγορά, το μικρό αυτό κορίτσι δεν αξίζει και πολλά. Φέρει στο μέτωπο, τα χέρια και τα πόδια της τα σημάδια της πραγματικότητάς της: σκούροι λεκέδες από αποστήματα που μολύνθηκαν, πληγές στα χέρια και τα πόδια, που κανένας δεν φρόντισε. Γιατρός δεν την έχει δει ποτέ. Η φυματίωση που τρώει τα πνευμόνια της την ταλαιπωρεί εδώ και χρόνια. Το προσδόκιμο ζωής των Αφγανών είναι 47 χρόνια. Η Αζίζα έχει περάσει τα τέσσερα δουλεύοντας. Σε μια ηλικία που τα παιδιά στην Ευρώπη και την Αμερική με δυσκολία αποχωρίζονται τους γονείς τους για να πάνε στο νηπιαγωγείο, εκείνη είχε κιόλας μάθει να δουλεύει σιωπηλά. Από το χάραμα μέχρι το σούρουπο, με κρύο ή ζέστη, δεν μπορεί να λείψει ποτέ παρά μόνο όταν είναι «πάρα πολύ άρρωστη». Σε λίγα χρόνια, εάν τα πνευμόνια της δεν την προδώσουν, θα παντρευτεί ή μάλλον θα πουληθεί σε κάποιον περαστικό. Δεν ξέρει εάν θα είναι φτωχός ή πλούσιος, νέος ή γέρος. Θα δεχτεί τη μοίρα της όπως έκαναν και πριν από αυτήν η μητέρα και οι τρεις μεγαλύτερες αδελφές της.

(Πηγή: Εφημερίδα: Ελευθεροτυπία (διασκευή).

Την τρίτη και την τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τις ιστορίες των άρθρων των εφημερίδων και να τις παρουσιάσουν με τη μορφή εικονογραφημένης ιστορίας, ώστε να χρησιμοποιήσουν ευθύ λόγο. Η δραστηριότητα αυτή απαιτεί την ενεργοποίηση της δημιουργικής αλλά και της κριτικής σκέψης των μαθητών ,αφού απαιτεί από αυτούς να συλλογιστούν τι θα γράψουν , να δημιουργήσουν δικούς τους ήρωες, σκεπτόμενοι τα όσα διδάχθηκαν. Επιπρόσθετα καλούνται να ενσωματώσουν τις Ψηφιακές Τεχνολογίες στην εργασία τους. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για τις αλλαγές που παρατηρούνται σε συντακτικό επίπεδο, ώστε να γίνουν κατανοητές οι αλλαγές που απαιτούνται κατά την μετατροπή του πλάγιου λόγου σε ευθύ. Δίνεται χρόνος στους μαθητές για αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση των εικονογραφημένων ιστοριών τους.

Ενότητα 4η

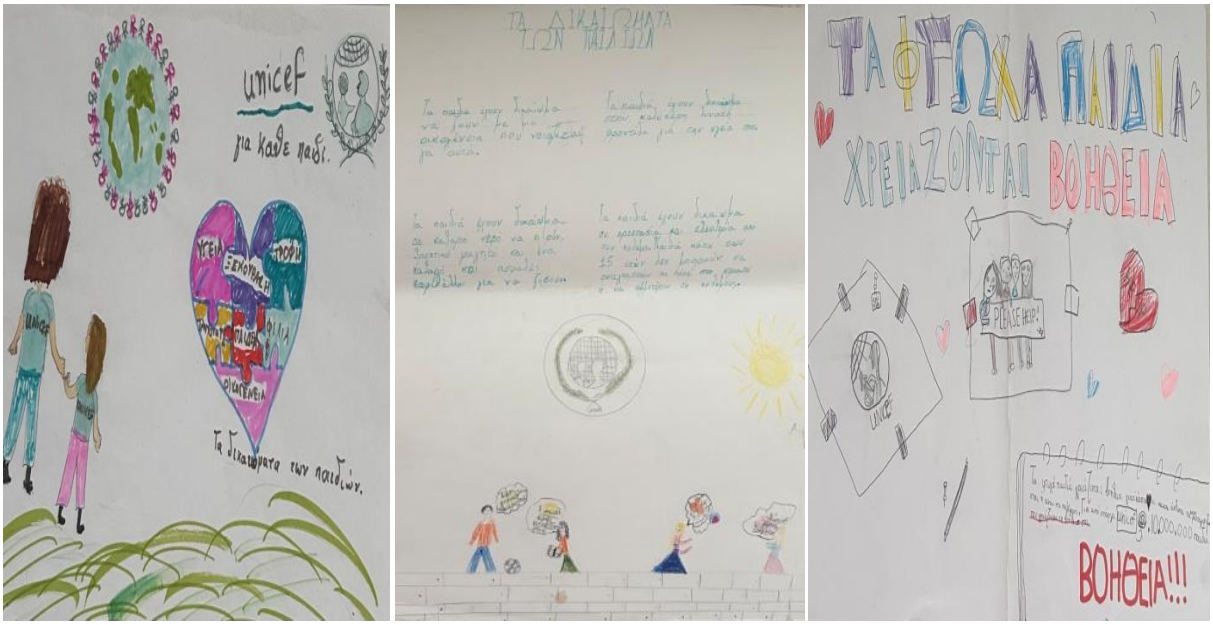
ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΔΡΑΣΗΣ:

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις εικονογραφημένες ιστορίες τους στη σχολική κοινότητα με στόχο να μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές τις έννοιες του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας όλων των παιδιών και τις αναρτούν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ενδεικτικό κόμικ που δημιούργησαν ομαδικά οι μαθητές με τη βοήθεια ειδικού λογισμικού στο εργαστήριο πληροφορικής για την παιδική εργασία:



Ενδεικτικές ζωγραφιές-αφίσες που δημιούργησαν άλλες ομάδες μαθητών σχετικά με το θέμα που επεξεργάστηκαν και τα μηνύματα που θέλουν να μεταδώσουν, οι οποίες αναρτήθηκαν στο σχολείο :



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

Αξιοποιήθηκαν οι τρεις βασικές μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης :Διαγνωστική ,Διαμορφωτική και Τελική .

Διαγνωστική: Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό , η οποία δίδασκε και την προηγούμενη χρονιά στο συγκεκριμένο τμήμα . Συνεπώς γνώριζε το μαθησιακό δυναμικό των μαθητών της και με βάση αυτό εκπονήθηκε το συγκεκριμένο σενάριο.

Διαμορφωτική: Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός μέσα από συζητήσεις και επικοινωνία με τους μαθητές , ομαδικές εργασίες και συνεργασία κατέγραφε πιθανές δυσκολίες ,νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν, διαμόρφωνε απόψεις.

Τελική :Στο τέλος κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της στην ολομέλεια ,οι συμμαθητές τους σχολίαζαν και την αξιολογούσαν (ετεροδιόρθωση) . Όλες οι εργασίες των ομάδων αξιολογήθηκαν.

Βιβλιογραφία

Βρεττός, Ι. (2003) . Μη λεκτική συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή. Αθήνα:

Ατραπός

Ματσαγγούρας ,Η.(2005). Στρατηγικές διδασκαλίας :η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη .(Τόμ . Β΄,).Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας ,Η. (2006).Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης (Τόμ. Α΄)Αθήνα: Gutenberg

Μπαμπάλης, Θ., & Σαμαρτζή, Ε. (2017).Δημιουργική Σκέψη και Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Περίπτωσης των Εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας Στ΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου , περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, (1), 173-191

Παπάς ,Α.(2004).Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη (Τόμ. Α΄). Αθήνα: Ατραπός

Τζιμογιάννης ,Α.(2019).Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα. Αθήνα: Κριτική

Τριλιανός ,Θ. (2004).Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας (Τόμ. Β΄), Αθήνα

Τσιπλητάρης, Αθ. (2012). Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα:Διάδραση

Υπουργείο Παιδείας .(2022) Προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο και το Γυμνάσιο. Αθήνα

Υπουργείο Παιδείας .(2022)Προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (2η έκδ.).Αθήνα

Photodentro (Ανακτήθηκε στις 22Μαρτίου 2026 από https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/11092)

Τα Νέα.(2022,5 Δεκεμβρίου).Ο σκοτεινός κόσμος της παιδικής εργασίας. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2026 από

https://www.tanea.gr/2022/12/05/greece/o-skoteinos-kosmos-tis-paidikis-ergasias

Εγκεφαλική παράλυση και γενικό σχολείο: πρόκληση ή απόρριψη;

Κωνσταντίνα Ντούλια
Ειδική Παιδαγωγός – Κοινωνιολόγος, ΠΕ71-78
Εμμανουέλα Λυκουροπούλου
Δασκάλα Γενικής Αγωγής, ΠΕ70
Ελισάβετ Πυργιανού
Δασκάλα Γενικής Αγωγής, ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην εμπεριστατωμένη παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης μαθητή με αταξική μορφή εγκεφαλικής παράλυσης G80,4 και συνοδές διαταραχές στον λόγο και την ομιλία, καθώς και στο γνωστικό πεδίο. Ο εν λόγω μαθητής φοιτά σε γενικό Δημοτικό Σχολείο ημιαστικής περιοχής και είναι ξένης εθνικότητας. Δεδομένου ότι τα Άτομα με Αναπηρία συνιστούν μια ετερογενή ομάδα πληθυσμού, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερα ταυτοτικά στοιχεία και τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση των ατόμων αυτών έχει τεθεί στο επίκεντρο του κρατικού μηχανισμού, η συμπερίληψη και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική που επιχειρούνται, ανοίγουν τον δρόμο για την ουσιαστική ισότητα, τα θεμελιώδη δικαιώματα, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τον σεβασμό απέναντι σε κάθε ετερότητα.

Κατόπιν αυτών, η παρούσα μελέτη σκοπεί στη διερεύνηση του επιπέδου εφαρμογής των ανωτέρω αρχών, όπως και στη διάχυση ειδικών μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόζονται για την υποστήριξη του συγκεκριμένου παιδιού, βάσει του ατομικού κλινικού - μαθησιακού του προφίλ, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησής του. Σημειώνεται ότι θεμέλιο λίθο του εγχειρήματος αποτελεί η εξάλειψη προκαταλήψεων, άρρηκτα συνδεδεμένων με την εμφανή αναπηρία του μαθητή και το εύρος ικανοτήτων – δεξιοτήτων αυτού, η απενοχοποίηση της οικογένειάς του, καθώς και η συνεργασία της διεπιστημονικής κοινότητας για την ενίσχυσή του.

Λέξεις Κλειδιά: εγκεφαλική παράλυση, Άτομα με Αναπηρία, εκπαίδευση, συμπερίληψη, ουσιαστική ισότητα, θεμελιώδη δικαιώματα, απενοχοποίηση.

Εισαγωγή

Η Εγκεφαλική Παράλυση αφορά σε μόνιμη αλλά μη εξελισσόμενη βλάβη ή δυσλειτουργία του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου, η οποία δύναται να επηρεάσει σημαντικά την κίνηση και στάση. Μάλιστα, η τοποθεσία της βλάβης στο εγκεφαλικό στέλεχος και ο βαθμός προσβολής του κεντρικού νευρικού συστήματος αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την βαρύτητα της εν λόγω παθολογίας. Η βλάβη ενδέχεται να προκληθεί προγεννητικά (γενετικές, μοριακές διαταραχές, εγκεφαλικές δυσπλασίες, λοιμώξεις κατά την εγκυμοσύνη), περιγεννητικά (ασφυξία, υποξία – ισχαιμία, πρόωρος τοκετός,

ενδοκοιλιακή αιμορραγία) ή μεταγεννητικά (μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα, κακώσεις κεφαλής, θρόμβωση φλεβών) ενώ η Μαγνητική Τομογραφία -Magnetic Resonance Imaging- και Απεικόνιση Τανυστή Διάχυσης -Diffusion Tensor Imaging- εγκεφάλου παρίστανται καίριες για την ακριβή αιτιολογία της πάθησης. Σημειώνεται δε ότι η εν λόγω εγκεφαλική δυσλειτουργία απαντάται σε ποσοστό 3/1.000 γεννήσεις, παγκοσμίως. Περαιτέρω, η συμπτωματολογία αφορά σε σπασμωδικές, ακούσιες κινήσεις και απουσία μυϊκού τόνου ενώ παρουσιάζεται συννοσηρότητα με επιληψία, διαταραχές όρασης, ακουστική υποεπάρκεια, δυσφαγία, ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Smith & Tyler, 2019).

Κατόπιν των ανωτέρω παραθέσεων, ο περιορισμός της λειτουργικότητας και αυτονομίας της εν λόγω ομάδας πληθυσμού γίνεται πλέον εμφανής, γεγονός που παρουσιάζει άμεσο αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Αρκεί δε να υπογραμμιστεί ότι στο παρελθόν οι μαθητές με σωματικές αναπηρίες απομονώνονταν στα ειδικά σχολεία ενώ η κοινωνική τους εμπλοκή στα τεκταινόμενα ήταν ελάχιστη λόγω της περιθωριοποίησης που επέφερε η εμφανή τους αναπηρία. Παρά ταύτα, στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση των παιδιών αυτών επεκτείνεται και στα γενικά σχολεία ενώ το κράτος φαίνεται να μεριμνά για την παρεχόμενη σε αυτά παιδεία και εκπαίδευση με ένα πλέγμα νομοθετικών κειμένων που προάγουν τα θεμελιώδη δικαιώματά τους.

Συγκεκριμένα, στον τομέα της ειδικής αγωγής, σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, επιχειρείται η εφαρμογή της «συνεκπαίδευσης», της ενδυνάμωσης, δηλαδή, του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να απευθύνεται σε όλους, προσφέροντάς τους τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης (Unesco, 2009). Βέβαια, η διασφάλιση της προσβασιμότητας στο σχολείο, σε ίση βάση με τα υπόλοιπα παιδιά, αναγνωρίζεται ως ένα από τα θεμελιώδη και αναφαίρετα δικαιώματα όλων των ατόμων ενώ, παράλληλα, κάθε είδους διάκριση κατά οποιουδήποτε προσώπου, βάσει της αναπηρίας του, θεωρείται προσβολή της εγγενούς αξιοπρέπειας και αξίας του και διώκεται ποινικά (United Nations, 2007).

Στην Ελλάδα, οι μαθητές με αναπηρία έχουν δικαίωμα φοίτησης είτε σε ειδικά σχολεία, είτε σε Τμήματα Ένταξης ή στο γενικό σχολείο, μέσω της παροχής κατάλληλης υποστήριξης (άρθρ. 1, ν. 2817/2000 και άρθρ. 2, ν. 3699/2008). Ειδικότερα, προκειμένου να δεχτεί παράλληλη στήριξη ένας μαθητής προϋποτίθεται ότι δύναται ν΄ ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του, καθώς και σε κάθε εκδήλωση της σχολικής διαδικασίας. Αναφέρεται, ακόμη, ότι μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, δικαιούνται εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης -Ειδικό Σχολείο/Τμήμα Ένταξης-, (άρθρ. 6, ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α΄/2-10-2008). Δεν πρόκειται όμως απλώς για τη φυσική παρουσία τους σε ένα σχολείο. Η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς – οικογένεια – διεπιστημονική ομάδα παρακολούθησης του μαθητή κρίνεται επιτακτική, ώστε να επιτευχθεί η ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή του σε όλες τις πτυχές της μαθησιακής και κοινωνικής ζωής του σχολείου. Επιπλέον, η συμπερίληψη απαιτεί την κατάλληλη επιμόρφωση και επανακατάρτιση των εκπαιδευτικών, την προσαρμογή των πόρων και εγκαταστάσεων, όπως και την αναθεώρηση του προγράμματος διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Σε διαφορετική περίπτωση, η ένταξη δεν προσφέρει ποιότητα στην εκπαίδευση (Farell & Ainscow, 2002).

Ενότητα 1η: Προφίλ Μαθητή

Ο Χ είναι ένας μαθητής με μία σπάνια αταξική μορφή εγκεφαλικής παράλυσης G80.4, η οποία επηρεάζει κυρίως τον συντονισμό των κινήσεων και την ισορροπία, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζεται στην ιατρική του γνωμάτευση ενώ, συνάμα, παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες στον λόγο -φωνολογία, σύνταξη, μορφολογία, εκφραστικός λόγος-. Πιο αναλυτικά, ο μαθητής φοιτά στην Ε΄ τάξη ενός 13θέσιου σχολείου και έχει παράλληλη στήριξη 16 ώρες την εβδομάδα. Η τάξη του βρίσκεται στον 1ο όροφο του κτιρίου και

ως εκ τούτου είναι υποχρεωμένος, καθημερινά, παρά τα σοβαρά κινητικά του προβλήματα, να χρησιμοποιεί τις σκάλες υποβασταζόμενος από τη μητέρα του ή την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Μάλιστα, αν και η σχολική μονάδα διαθέτει ασανσέρ, αυτό είναι εκτός λειτουργίας, αφού δεν έγιναν εγκαίρως οι απαραίτητες εργασίες συντήρησης από τους αρμόδιους φορείς.

Ο εν λόγω μαθητής συνιστά ένα ήσυχο παιδί, με χιούμορ. Είναι κοινωνικός, χαμογελαστός, του αρέσει να μιλάει με τους συμμαθητές του και να παίζει μαζί τους παιχνίδια στο τάμπλετ, ωστόσο ο ίδιος τις περισσότερες φορές δε λαμβάνει πρωτοβουλία για να τους προσεγγίσει. Σε γενικές γραμμές είναι συνεργάσιμος και εκδηλωτικός. Δεν παρουσιάζει συμπτωματολογία αγχώδους διαταραχής ή άλλες ενδείξεις σοβαρών συναισθηματικών δυσκολιών. Περαιτέρω, η ομιλία του φανερώνει σημαντική ανεπάρκεια και είναι δυσκατάληπτη. Ειδικότερα, αυτή χαρακτηρίζεται από υπερβολικά βραδύ ρυθμό, βεβιασμένη φωνή, ακαθόριστες διακοπές άρθρωσης, σύντομες φράσεις, καθυστερήσεις στην έναρξη φώνησης και μειωμένο έλεγχο της έντασης. Ο προσληπτικός του λόγος δε χρήζει ενίσχυσης σε αντίθεση με τον εκφραστικό του λόγο που διαθέτει ελλείμματα.

Εν συνεχεία, το γνωστικό του επίπεδο δεν ανταποκρίνεται στην ηλικία του. Τόσο στη Γλώσσα όσο και στα Μαθηματικά σημειώνει χαμηλή επίδοση σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Στη Γλώσσα αναγνωρίζει γράμματα και φθόγγους της αλφαβήτου, απλές συλλαβές και μπορεί να διαβάσει με βοήθεια απλές λέξεις. Στα Μαθηματικά μπορεί να μετράει ως το 100 με βοήθεια και να εκτελεί μόνο προσθέσεις μεταξύ μονοψήφιων αριθμών. Υπογραμμίζεται ότι εάν δεν τον ενδιαφέρει η δραστηριότητα που του δίδεται, συνήθως αρνείται να συνεργαστεί ενώ όταν καλείται να υλοποιήσει τις ανατιθέμενες εργασίες παρουσιάζει πολύ σύντομα ενδείξεις κόπωσης. Επιπρόσθετα, στο μάθημα της γυμναστικής, όπως και στα διαλείμματα δεν θέλει να βγαίνει έξω, εκτός αν του ζητηθεί να παίξει κρυφτό που είναι το αγαπημένο του παιχνίδι. Να αναφερθεί δε ότι κατά τις προηγούμενες χρονιές δεν έλαβε ουδεμία ενθάρρυνση να συμμετάσχει στο εν λόγω μάθημα ούτε να κατεβαίνει με τους συμμαθητές στου στον προαύλιο χώρο κατά τις ώρες των διαλειμμάτων.

Ενότητα 2η: Στοχοθεσία

Στα πλαίσια της περιορισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης -4 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως- και της ελλιπούς συνεργασίας με το υπάρχον ειδικό βοηθητικό προσωπικό, η στοχοθεσία αναδιαμορφώνεται με γνώμονα την κοινωνική ένταξη και ενδυνάμωση του μαθητή, τη δημιουργία θετικών εμπειριών που προκύπτουν από το ομαδικό πνεύμα και τη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων στην ψυχοσύνθεση και ιδιοσυγκρασία του, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησής του, την ενεργό συμμετοχή αυτού σε σχολικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός ή εκτός τάξης, καθώς και την ενίσχυση της λειτουργικότητας και αυτονομίας του.

Ως εκ τούτων, οι άξονες της παιδαγωγικής παρέμβασης εστιάζουν στην:

- Ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» και στη μείωση συμπεριφορών αποστασιοποίησης από το σύνολο,
- Κοινωνικοποίηση μέσω της αλληλεπίδρασης με την ομάδα,
- Ενδυνάμωση της αυτενέργειας και πρωτοβουλίας,
- Καλλιέργεια θετικής αυτοαντίληψης και κατάρριψη αυτοεκπληρούμενων προφητειών,
- Εστίαση στις δυνατότητες και όχι στα ελλείμματα,

- Ανάπτυξη δημιουργικών και εκφραστικών δεξιοτήτων,
- Διαφοροποιημένη - Βιωματική μάθηση με βάση τα ενδιαφέροντα και ανάδειξη των κλίσεων του μαθητή: Τ.Π.Ε. – Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών => βελτίωση ανώτερων επιτελικών λειτουργιών, υποστήριξη λεπτής κινητικότητας,
- Ενδυνάμωση παρετικών άκρων,
- Προαγωγή της αυτονομίας και λειτουργικότητας,
- *Ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα εμφανούς αναπηρίας και έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών αυτών για ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση.*

Οι ανωτέρω στόχοι ακολουθούν τη μεθοδολογία SMART, εφόσον ορίζονται ως:

S – Specific (Συγκεκριμένοι)

M – Measurable (Μετρήσιμοι)

A – Achievable (Εφικτοί)

R – Realistic (Ρεαλιστικοί)

T – Time Bound (Χρονικά Καθορισμένοι)

ενώ θεμελιώνονται στους δομικούς πυλώνες της σύγχρονης συμπεριληπτικής και καθολικά σχεδιασμένης παιδαγωγικής.

Ενότητα 3η: Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

Διαγωνισμός Γαλλοφωνίας

Ο Χ.Α. και οι συμμαθητές του πήραν μέρος στον Εθνικό Διαγωνισμό Γαλλοφωνίας – Ελλάδα 2026: Ταξίδι στη Μεσόγειο, φτιάχνοντας ο καθένας τις δικές του δημιουργίες. Συγκεκριμένα, ο μαθητής με τη βοήθεια και καθοδήγηση εκπαιδευτικών και συμμαθητών κατασκεύασε δύο αιγυπτιακές πυραμίδες, με πολλή όρεξη και φαντασία. Μάλιστα, συμμετείχε στην παραγωγή σχετικού βίντεο στα γαλλικά, παρουσιάζοντας ο ίδιος την κατασκευή του.

Έτσι, είχε την ευκαιρία να αναπτύξει πιο στενούς δεσμούς με τους συμμαθητές του, καλλιέργησε τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, βελτίωσε τη γλωσσική του έκφραση, εμπλούτισε τους γνωστικούς του ορίζοντες σχετικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο άλλων λαών της Μεσογείου και καλλιέργησε την αισθητική του αντίληψη.

Τ.Π.Ε. και Ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων

Οι επιλεγόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες υλοποιούνται με τη χρήση Τ.Π.Ε., εφόσον ο μαθητής είναι περισσότερο εξοικειωμένος με αυτές και ως εκ τούτου διεγείρεται η φιλομάθειά του. Άλλωστε, τα εν λόγω εργαλεία επιτρέπουν την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση ενώ μέσω αυτών καθίσταται εφικτή η ενίσχυση ανώτερων επιτελικών του λειτουργιών (μνήμη, συγκέντρωση, προσοχή), ενδυναμώνεται η λεπτή του κινητικότητα και υποστηρίζεται ευχάριστα η γλωσσική του έκφραση και ανάπτυξη.

Ενδεικτικές εκπαιδευτικές ιστοσελίδες - εφαρμογές που αξιοποιούνται παρατίθενται ακολούθως:

Phet,

Wordwall,

GCompris,

Tuxpaint,

Sebran

Περαιτέρω επιχειρήθηκε η γενίκευση του παιγνιώδους περιβάλλοντος σε πραγματικές συνθήκες. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν εφαρμογές που αφορούν σε καθημερινές δραστηριότητες, λ.χ. προετοιμασία φαγητού, ψώνια στο super market -αγορά, πληρωμή, οργάνωση αγορών-. Υπογραμμίζεται δε ότι κατά τη διάρκεια της μάθησης υλοποιήθηκαν οι αρχές της θετικής ενίσχυσης, ώστε να περιοριστεί το αίσθημα της αποτυχίας, «μαθημένη απελπισία» και να καταστεί μακροπρόθεσμα εφικτή η μέγιστη δυνατή από–εξάρτηση, αυτονομία του μαθητή.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής παρατίθενται κατωτέρω:

- *«Είμαι τόσο περήφανη για σένα» αντί για «Νιώθεις καλά με αυτό που κατάφερες;»,*
- *«Κοίτα πόσα ερωτήματα κατάφερες να απαντήσεις σωστά!»,*
- *«Μπράβο για την προσπάθειά σου. Τα κατάφερες πολύ καλά!»*

Σημειώνεται ότι μετά το πέρας των ασκήσεων χορηγούνται δευτερογενείς ενισχυτές, αυτοκόλλητα, αγαπημένες ζωγραφιές του μαθητή, αποτύπωμα σφραγίδας, προκειμένου να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του και να συνεχιστεί η προσπάθεια εξέλιξής του.

Φυσικές Επιστήμες: Πειράματα και Επιστημονικές Δραστηριότητες

Στα πλαίσια απλών επιστημονικών πειραμάτων, ο μαθητής συμμετείχε στην παρατήρηση, καταγραφή και ερμηνεία διαφόρων φυσικών εννοιών – φαινομένων. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύθηκε η γνωστική – λογική του σκέψη και κρίση, η αυτενέργειά του και τονώθηκε το ενδιαφέρον του για μάθηση μέσα από βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο.

Ενδεικτικά πειράματα που υλοποιήθηκαν παρατίθενται κατωτέρω:

- *Πείραμα με το μαγικό σαπούνι.*
- *Πείραμα με λάδι, ξίδι και νερό.*
- *Φτιάχνω το δικό μου LAVA LAMP.*
- *Πείραμα με το ουράνιο τόξο από κινούμενο νερό.*
- *Το γάντι που φουσκώνει μόνο του.*
- *Πού θα λιώσει γρηγορότερα το παγάκι; Στο χέρι ή στο ζεστό γάντι;*

Θεατρική Παράσταση

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να γίνει αναφορά στη συμμετοχή του μαθητή στη θεατρική παράσταση για την επέτειο της 17ης Νοεμβρίου. Συγκεκριμένα, ο μαθητής Χ, αν και συμμετείχε με ενθουσιασμό στις πρόβες, στις διάφορες μουσικές και θεατρικές δραστηριότητες, τελικά, δεν παρευρέθηκε στη σχολική γιορτή. Ο λόγος αποδίδεται σε πιθανό φόβο υπερβολικής έκθεσής του στο κοινωνικό σύνολο και στην ανάγκη για προβλέψιμες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Δεν λησμονείται, άλλωστε, ότι ο Χ διαθέτει έτερη πολιτισμική ταυτότητα ενώ είναι μέλος μιας κλειστής ημιαστικής κοινωνίας με βαθιά ριζωμένες

αναχρονιστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις για ζητήματα που εμπίπτουν στο εν λόγω πεδίο εκπαίδευσης.

Μουσικές Δραστηριότητες

Ιδιαίτερα σημαντικές παρίστανται οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται -ακρόαση και τραγούδι μουσικών κομματιών, συνοδεία ρυθμού με τη χρήση κρουστών μουσικών οργάνων, ακολουθία ρυθμικών μοτίβων, μουσικοκινητική έκφραση του εαυτού και των συναισθημάτων του, συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες- που συμβάλλουν τόσο στην συναισθηματική του καλλιέργεια, στην ενίσχυση της λεκτικής ή μη επικοινωνίας, στην θεραπευτική αποκατάσταση των παρετικών άκρων όσο και στην ένταξή αυτού στην δυναμική της ομάδας.

Ομαδικό παιχνίδι

Το ομαδικό παιχνίδι συνιστά πρόκληση για τον Χ, αφού προτιμά τις δυαδικές ομάδες συνομηλίκων. Και τούτο διότι αφενός καθίσταται κουραστική και δύσκολη η πρόσβαση αυτού στον προαύλιο χώρο, προκειμένου να παίξει με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αφετέρου ελάχιστες φορές κάποιος σχολικός φίλος θα παραμείνει στην τάξη, για να του κρατήσει συντροφιά. Παρά ταύτα, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής παίζουν μαζί του το αγαπημένο του παιχνίδι (κρυφτό), έτσι ώστε μέσα από οργανωμένες και ημιδομημένες δραστηριότητες να αναπτύξει δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, ακολουθίας και σεβασμού των κανόνων, οι οποίοι, φυσικά, προσαρμόζονται στις ανάγκες και το προφίλ του μαθητή: απλοποίηση κανόνων, επανάληψη αυτών, ευελιξία ως προς την ακριβή τους τήρηση -χρόνος, ρυθμός-.

Ενίσχυση παρετικών άκρων

Δεδομένου ότι η εγκεφαλική παράλυση αποτελεί μια μη εξελισσόμενη βλάβη του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου, απώτερο στόχο συνιστά η ενίσχυση της νευροπλαστικότητας, της ικανότητας, δηλαδή, του νευρικού συστήματος να τροποποιεί τη δραστηριότητα του εγκεφάλου ως απάντηση σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα, αναδιοργανώνοντας τη δομή και τη λειτουργία του. Άλλωστε, ο παιδικός εγκέφαλος διαθέτει αυξημένη ικανότητα επανασύνδεσης. Για το λόγο αυτό, αξιοποιούνται παρεμβατικές θεραπευτικές μέθοδοι που ενισχύουν τη νευρωνική πλαστικότητα και τη φλοιώδη αναδιοργάνωση. Ενδεικτικά, εφαρμόστηκε η Constraint-Induced Movement Therapy (CIMT) - Εξαναγκαστικά Προκαλούμενη Κινητική Θεραπεία, η οποία στηρίζεται στη θεωρία του learned – not use, στα πλαίσια της οποίας επιχειρείται περιορισμός του υγιούς άκρου και εντατική χρήση του προσβεβλημένου ενώ πραγματοποιείται σταδιακή αύξηση της δυσκολίας.

Ενότητα 4η: Μεθοδολογία και Στατιστικά Στοιχεία

Συλλογική Συζήτηση Διδασκόντων

Η ολιστική προσέγγιση και αποτελεσματική διαχείριση του ζητήματος ένταξης και προσαρμογής του μαθητή στις απαιτήσεις και προσκλήσεις του γενικού σχολείου οδήγησαν στο να τεθεί ως θέμα συζήτησης στο Σύλλογο Διδασκόντων, ήδη, από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Εν προκειμένω, το φλέγον αίτημα για επιλογή του χώρου διδασκαλίας στο ισόγειο απορρίφθηκε λόγω επιμονής του σχολείου να στεγαστούν, όπως κάθε χρονιά, οι μεγάλες τάξεις στον πρώτο όροφο. Το συμβάν αυτό, σε συνδυασμό με την αναστολή λειτουργίας του ασανσέρ, το οποίο τέθηκε σε λειτουργία στα μέσα της σχολικής χρονιάς (Ιανουάριος 2026 αντί για Σεπτέμβριο 2025) δυσχεραίνουν την προσβασιμότητα του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και περιορίζουν σημαντικά την κινητικότητα αυτού στο χώρο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να παρατεθεί ότι η τουαλέτα ΑμεΑ που στεγάζεται στον κάτω όροφο αξιοποιείται μόνο ως αποθηκευτικός χώρος, γεγονός

που καταδεικνύει έμπρακτα τις βαθιά ριζωμένες και εσφαλμένες πεποιθήσεις σχετικά με τις ανάγκες και το βαθμό υποστήριξης του μαθητή, όπως και την απουσία κοινωνικής ευαισθητοποίησης σε θέματα ειδικής αγωγής.

Συζήτηση με Γονείς και τη Διεπιστημονική Ομάδα

Εν συνεχεία, επιχειρήθηκε συζήτηση με τη μητέρα του μαθητή, εφόσον παρουσιάζεται μόνο αυτή στη σχολική μονάδα. Πιο αναλυτικά, η μητέρα του Χ είναι μια ιδιαίτερα ευγενική γυναίκα, που προσπαθεί σε μεγάλο βαθμό για την μέγιστη δυνατή εξέλιξη του παιδιού. Αυτό καταδεικνύεται από την παρακολούθηση προγραμμάτων εργοθεραπείας και λογοθεραπείας του μαθητή ενώ η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την εν λόγω διεπιστημονική ομάδα κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική και καθοριστική για την πορεία του. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η συγκεκριμένη μητέρα εκδηλώνει ενοχικές σκέψεις, κοινωνική αμηχανία και άγχος για την αποδοχή του παιδιού από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Καταιγισμός Ιδεών (brain-storming)

Επιπλέον, εφαρμόστηκε ο καταιγισμός ιδεών (brain-storming), ώστε να διερευνηθούν σε πρώτο επίπεδο οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την έννοια της αναπηρίας. Και αυτό διότι το εν λόγω εργαλείο παρέχει τη δυνατότητα για ελεύθερη συμμετοχή και αυθόρμητη έκφραση των απόψεων και συναισθημάτων του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, καθώς δεν έχει αξιολογικό χαρακτήρα και ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, πώς δύναται να επιτευχθεί η αλλαγή της στάσης απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία εάν δεν επιχειρηθεί η εκ των έσω επαφή με το πεδίο αναφοράς και δη από μια ευαίσθητη ηλικία, στα πλαίσια της οποίας καλλιεργούνται και μεταδίδονται θεμελιώδεις αξίες;

Έτσι, οι μαθητές κλήθηκαν να καταθέσουν τις ιδέες τους αναφορικά με τον ορισμό της αναπηρίας. Οι απαντήσεις τους κατατίθενται ολιστικά:



Εικόνα 6: Απαντήσεις Brain-storming

Ερωτηματολόγιο Συμμαθητών

Προκειμένου να επιτευχθεί η ανάλυση και ερμηνεία των στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών της σχολικής τάξης απέναντι στο βραδυφλεγές ζήτημα της αναπηρίας κρίθηκε απαραίτητη η συμπλήρωση ερωτηματολογίων τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και τον Χ. Έτσι, κατέστη δυνατή η παρουσίαση των κρίσιμων παραγόντων που αποτελούν τροχοπέδη για την ουσιαστική ένταξη και προσβασιμότητα του τελευταίου στο σχολικό περιβάλλον αφενός και αφετέρου αναδείχθηκαν οι τρόποι ολόπλευρης υποστήριξης του μαθητή. Άλλωστε, δεν πρέπει να λησμονείται ότι το σχολείο συνιστά μια μικρογραφία της κοινωνίας. Ως δευτερογενής φορέας, λοιπόν, φέρει την ευθύνη για να διαμορφώσει και αναδιαμορφώσει συνειδήσεις, καθώς και να διαπλάσει μελλοντικούς πολίτες, εμποτισμένους με ενσυναίσθηση και αγάπη για τον συνάνθρωπο.

Ερωτήσεις (n=17)	*ΝΑΙ (%)*	*ΟΧΙ (%)*
1. Αν δω ένα παιδί με αναπηρία να κάθεται μόνο του στο διάλειμμα, θα πάω να του μιλήσω;	*100%*	*0%*
2. Αν υπήρχε στην τάξη μου ένα παιδί με αναπηρία, θα ήθελα να καθίσω μαζί του;	*94%*	*6%*
3. Θα του πρότεινα να παίξουμε μαζί στο διάλειμμα;	*88%*	*12%*
4. Όταν είμαι με ένα άτομο με αναπηρία νιώθω άσχημα, στενοχωριέμαι;	*24%*	*76%*
5. Όταν βοηθάω ένα τέτοιο παιδί, νιώθω χαρά, ικανοποίηση;	*100%*	*0%*
6. Η παρουσία αυτού του παιδιού στην τάξη με κάνει νκα νιώθω άνετα;	*94%*	*6%*
7. Του προσφέρω βοήθεια όταν βλέπω ότι τη χρειάζεται;	*100%*	*0%*
8. Πιστεύω ότι το σχολείο πρέπει ν' αλλάξει κάτι για να το βοηθήσει καλύτερα;	*100%*	*0%*
9. Αισθάνομαι ότι μπορώ κι εγώ να κάνω κάτι για να γίνει η ζωή του στο σχολείο πιο εύκολη;	*100%*	*0%*
10. Πιστεύω ότι το παιδί αυτό αισθάνεται αποδεκτό από τους συμμαθητές του στο σχολείο;	*100%*	*0%*
11. Θα καλούσα αυτό το παιδί στο πάρτι γενεθλίων μου;	*88%*	*12%*

Ανοιχτού τύπου Ερωτήματα (n=17)
12. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στο σχολείο;
13. Τι μπορώ να κάνω εγώ για να βοηθήσω;

Ερωτηματολόγιο Μαθητή

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Νιώθω καλά όταν είμαι στο σχολείο;		
2. Έχω φίλους στην τάξη – στο σχολείο;		
3. Μου αρέσει να παίζω μαζί τους στο διάλειμμα;		
4. Στο διάλειμμα θέλω να βρίσκομαι στο προαύλιο;		
5. Υπάρχει κάτι στο σχολείο που θα ήθελα ν΄ αλλάξει, για να αισθάνομαι καλύτερα;		
6. Αν ναι, τι είναι αυτό;	Να μην έχει σκάλες γιατί με κουράζουν πολύ!	
7. Μου αρέσει να πηγαίνω σχολείο;		

Ενότητα 5: Ανάλυση Δεδομένων

Καταιγισμός Ιδεών (Brain-storming)

Οι μαθητές, μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο διαλόγου είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στις απόψεις που εκφράστηκαν και να αναζητήσουν νέες οπτικές. Μέσω της διαδικασίας του προβληματισμού, δόθηκε η δυνατότητα να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, να αναπτυχθούν θετικές στάσεις και να αποδομηθούν κοινωνικά στερεότυπα. Μάλιστα, δεδομένου ότι ο καταιγισμός ιδεών εφαρμόστηκε σε μία τάξη όπου φοιτά ένας μαθητής με εμφανή αναπηρία, δεν είχε ως στόχο απλώς την ευαισθητοποίηση των μαθητών, αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση, τον περιορισμό της απόρριψης και των φαινομένων περιθωριοποίησης με την ελπίδα της αλλαγής των στάσεων απέναντι στην αναπηρία.

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των λέξεων που αναφέρθηκαν ανωτέρω είχε αρνητικό πρόσημο (δυστυχία, θλίψη, πόνος, δυσκολία κ.α.) ενώ μόλις δύο λέξεις είχαν θετική χροιά (ελπίδα, cool). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, όπως και την περιορισμένη σύνδεση της αναπηρίας με θετικές έννοιες.

Ερωτηματολόγιο Συμμαθητών

Ερώτηση	*Ναι (%)*	*Όχι (%)*	*M*	*SD*
1. Αν δω ένα παιδί με αναπηρία μόνο του, θα του μιλήσω;	*100%*	*0%*	*2*	*0*
2. Αν υπήρχε στην τάξη μου ένα παιδί με αναπηρία, θα ήθελα να καθίσω μαζί του στην τάξη;	*94%*	*6%*	*1,94*	*0,24*
3. Θα του πρότεινα να παίξουμε μαζί στο διάλειμμα;	*88%*	*12%*	*1,88*	*0,32*
4. Όταν είμαι με ένα Άτομο με Αναπηρία, νιώθω άσχημα/στενοχωριέμαι;	*24%*	*76%*	*1,24*	*0,42*
5. Όταν το βοηθάω, νιώθω χαρά και ικανοποίηση;	*100%*	*0%*	*2*	*0*
6. Η παρουσία του στην τάξη με κάνει να νιώθω άνετα;	*94%*	*6%*	*1,94*	*0,24*
7. Του προσφέρω βοήθεια όταν τη χρειάζεται;	*100%*	*0%*	*2*	*0*
8. Πιστεύω ότι το σχολείο πρέπει να αλλάξει κάτι για να το βοηθήσει;	*100%*	*0%*	*2*	*0*
9. Αισθάνομαι ότι μπορώ να κάνω κάτι για να βοηθήσω;	*100%*	*0%*	*2*	*0*
10. Πιστεύω ότι το παιδί αισθάνεται αποδεκτό από τους συμμαθητές;	*100%*	*0%*	*2*	*0*
11. Θα καλούσα αυτό το παιδί στο πάρτι γενεθλίων μου;	*88%*	*12%*	*1,88*	*0,32*
Μέσος όρος	*0,898182*	*0,101818*	*1,898182*	*0,14*
Τυπική απόκλιση	*0,223509*	*0,223509*	*0,223509*	*0,167571*

- Καθολική Αποδοχή: Στις ερωτήσεις 1, 5, 7, 8, 9 και 10 παρατηρείται 100% θετική ανταπόκριση από τους μαθητές.
- Συναισθηματική Αμηχανία: Στην ερώτηση 4, το 24% των μαθητών (4 άτομα) δήλωσε ότι νιώθει «άσχημα ή στενοχωρημένο» κατά τη συναναστροφή με Άτομο με Αναπηρία, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω ευαισθητοποίηση.
- Κοινωνική Ένταξη: Ενώ η αποδοχή στο σχολικό περιβάλλον είναι καθολική (100%), το ποσοστό πρόσκλησης σε πάρτι γενεθλίων (ερώτηση 11) μειώνεται στο 88%, καταδεικνύοντας ότι η ένταξη εκτός σχολικού πλαισίου δεν είναι ακόμη πλήρως δεδομένη.

Μέσος Όρος (M): Όταν η τιμή πλησιάζει το 2,00, υποδηλώνει καθολική συμφωνία («Ναι») των μαθητών.

Τυπική Απόκλιση (SD): Οι τιμές κοντά στο 0,00 δείχνουν ομοιογένεια στις απαντήσεις (όλοι απάντησαν το ίδιο), ενώ υψηλότερες τιμές (π.χ. 0,42 στην ερώτηση 4) δείχνουν μεγαλύτερη διακύμανση/πολυφωνία στις απόψεις.

- Χαμηλός Μέσος Όρος στην Ερώτηση 4 (M = 1,24): Στην παρούσα ερώτηση, ο χαμηλός Μ.Ο. είναι θετικό εύρημα, καθώς διαφαίνεται ότι το 76% των μαθητών δεν αισθάνεται αρνητικά συναισθήματα κατά τη συναναστροφή του με τον Χ.
- Συνολικός Μέσος Όρος M=1,90: Η συνολική τιμή επιβεβαιώνει ότι το κλίμα στην τάξη παρουσιάζεται εξαιρετικά υποστηρικτικό.
- Μηδενική Απόκλιση (SD = 0): Σε ερωτήσεις όπως η 1η, 5η , 7η, 8η, 9η και 10η, η απόκλιση είναι μηδέν, γεγονός που αναδεικνύει ότι υπάρχει απόλυτη ομοφωνία «Ναι». Όλοι οι μαθητές ταυτίζονται στην ανάγκη για βοήθεια και στην επιθυμία τους να καταστεί το σχολείο προσβάσιμο.
- Μικρή Απόκλιση (SD = 0,24-0,32): Οι ερωτήσεις που αφορούν στην κοινή σχολική θέση ή στην πρόσκληση σε πάρτι, η μικρή απόκλιση δηλώνει ότι υπάρχουν ελάχιστες εξαιρέσεις μαθητών (6%-12%) που κρατούν μια πιο επιφυλακτική στάση.
- Μεγαλύτερη Απόκλιση στην Ερώτηση 4 (SD = 0,42): Στην παρούσα διατύπωση παρατηρείται η μεγαλύτερη διακύμανση στις απόψεις. Έτσι, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος νιώθει

άνετα κατά την κοινωνική του εμπλοκή με ένα Άτομο με Αναπηρία, το 24% βιώνει συναισθηματική αμηχανία, γεγονός που φανερώνει την χαμηλή ομοιομορφία μεταξύ των απόψεων του μαθητικού πληθυσμού.

Ερώτηση	*Κύριες Κατηγορίες Απαντήσεων*	*Παιδαγωγικός Σχολιασμός / Σημασία*
12. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στο σχολείο;	*• Υλικοτεχνικές Υποδομές: Επισκευή ασανσέρ, κατασκευή ράμπας, ειδικές τουαλέτες.*	*Οι μαθητές εντοπίζουν με ακρίβεια τα φυσικά εμπόδια που αποκλείουν τον συμμαθητή τους. Η εστίαση στις υποδομές δείχνει ότι αναγνωρίζουν την αναπηρία ως ζήτημα προσβασιμότητας και όχι μόνο ως ιατρικό πρόβλημα.*
	• Χωροταξία: Αίθουσα στο ισόγειο ή κοντά στην είσοδο .	
	• Υποστήριξη: Βοήθεια από διεπιστημονική ομάδα (φυσικοθεραπευτές κ.α.) .	
	• Εναλλακτική Φοίτηση: Αναφορά σε ειδικό σχολείο.	

Ερώτηση 12 (σχολικές εύλογες προσαρμογές και προαγωγή ποιότητας ζωής): Το σύνολο των μαθητών αναγνωρίζει ότι το σχολικό περιβάλλον οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του συμμαθητή τους, ώστε και ο ίδιος να συμμετέχει ουσιαστικά σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής.

Ερώτηση	*Κύριες Κατηγορίες Απαντήσεων*	*Παιδαγωγικός Σχολιασμός / Σημασία*
13. Τι μπορώ να κάνω εγώ για να βοηθήσω;	*• Κοινωνική Ένταξη: Κοινό παιχνίδι στο διάλειμμα και ένταξη στην ομάδα.*	*Αναδεικνύεται το υψηλό αίσθημα προσωπικής ευθύνης.*
	• Μαθησιακή Υποστήριξη: Βοήθεια στην εκμάθηση πραγμάτων.	*Οι μαθητές περνούν από την παθητική αποδοχή στην ενεργό δράση, προτείνοντας λύσεις που ενισχύουν την κοινωνική αλληλεγγύη και τη συλλογικότητα.*
	• Συλλογική Δράση: Συλλογή χρημάτων για ράμπες και επισκευή υποδομών .	
	• Καθημερινή Στήριξη: Παροχή βοήθειας όποτε χρειαστεί.	

Ερώτηση 13: Μέσω της παρούσας ερώτησης τονίζεται η σημασία της συλλογικής δράσης (λ.χ. συλλογή χρημάτων, ράμπες). Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι η μαθητική κοινότητα δεν περιμένει μόνο από το κράτος ή το σχολείο να επιλύσουν το πρόβλημα, αλλά αισθάνεται και η ίδια μέρος της λύσης, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και καλλιεργώντας, συνάμα, τη δημοκρατική συνείδηση και αποδοχή της ετερότητας.

Ερωτηματολόγιο μαθητή

Όσον αφορά στην ερμηνεία του δεύτερου ερωτηματολόγιου, που συμπληρώθηκε από τον ίδιο τον Χ, τα ευρήματα χαρακτηρίζονται άξια συζήτησης ενώ γεννούν συναισθήματα θλίψης και απογοήτευσης για την «σκληρή» πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίζουν άτομα που τυχαίνουν διαφορετικών χαρακτηριστικών – ιδιαιτεροτήτων. Συνάμα, καταδεικνύεται φανερά και η αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος για την «επιβίωση» των μαθητών αυτών στη σχολική κοινότητα. Πιο αναλυτικά, ο μαθητής υποστηρίζει, πρωταρχικά, ότι δεν αισθάνεται άνετα στο σχολικό πλαίσιο (ερώτηση 1). Μάλιστα, αν και παρουσιάζει φιλικές συνδέσεις με τους συμμαθητές του (ερώτηση 2), αρνείται να παίξει μαζί τους την ώρα του διαλείμματος, αφού δεν θέλει να παρευρίσκεται στον προαύλιο χώρο (ερώτηση 3). Και τούτο διότι η κίνησή του στις σκάλες παρίσταται εξαιρετικά δύσκολη και κουραστική, γεγονός που γενικεύεται και αποκλείει τη συμμετοχή του από μαθήματα ειδικοτήτων -πληροφορική, εικαστικά, θεατρική αγωγή, γυμναστική-.

Άξια αναφοράς παρίσταται και η απάντησή του στην ερώτηση για τις αλλαγές που θα μπορούσαν να επιχειρηθούν, ώστε να αισθάνεται καλύτερα στο σχολείο (ερώτηση 5-6). Συγκεκριμένα, ο Χ αποκρίθηκε: «Να μην έχει σκάλες στο σχολείο γιατί με κουράζουν πολύ!». Κατόπιν αυτής της παράθεσης διαφαίνεται ότι το αρνητικό συναίσθημα που εσωτερικεύει κάθε φορά που έρχεται αντιμέτωπος με μια ανεπίλυτη πρόκληση επιδρά σημαντικά στο πως ο ίδιος βιώνει την «συμπεριληπτική του ένταξη». Έτσι, δεν επιθυμεί να παρευρίσκεται σε ένα περιβάλλον που ενώ θα έπρεπε να του παρέχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και εκπαίδευσης, με στόχο την ποιότητα ζωής και την μελλοντική του εξέλιξη ως πολίτης πρώτης και όχι δεύτερης κατηγορίας, δημιουργεί ακόμη περισσότερους περιορισμούς, ενισχύοντας το αίσθημα της «μαθημένης αβοηθησίας» (ερώτηση 7).

Ενότητα 6: Συζήτηση και Τελικά Συμπεράσματα

Κατόπιν των ανωτέρω παραδοχών διαφαίνεται ότι, αν και φαινομενικά το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο προάγει και προωθεί τα θεμελιώδη δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία μέσω ενός ευρύτατου πλέγματος παροχών, επί της ουσίας παράγοντες όπως η απουσία ενσυναίσθησης, αναγνώρισης και αποδοχής του όρου αναπηρία και των δυσκολιών που αυτός συνεπάγεται, σε συναρμογή με την ελλιπή συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού λειτουργούν κατασταλτικά στην υλοποίηση του εγχειρήματος. Ωστόσο, ιδιαίτερα θετικό παρίσταται το γεγονός ότι η μαθητική κοινότητα παρουσιάζει υψηλό βαθμό συναισθηματικής κατανόησης, σεβασμού και υποστήριξης της εν λόγω ομάδας πληθυσμού στο γενικό σχολείο. Παρά τις επιμέρους επιφυλάξεις και τις παραδοσιακές αντιλήψεις που εξακολουθούν να εμφανίζονται σε μικρό ποσοστό, βέβαια, το γενικό κλίμα είναι θετικό και ευνοϊκό αναφορικά με την ένταξη των παιδιών αυτών.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να γίνει αναφορά και στις οικογένειες της υπό μελέτη ομάδας. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία αντιμετωπίζουν πολύ έντονες δυσκολίες. Κάθε πτυχή της καθημερινότητάς τους επηρεάζεται ενώ απαιτείται συνεχής αγώνας ενασχόλησης και φροντίδας, αφοσίωση και αυταπάρνηση. Έρχονται αντιμέτωποι με οικονομικές δυσκολίες, βιώνουν έντονο στρες, αισθήματα ενοχής, συναισθηματική εξάντληση και κοινωνική απομόνωση (Piskur et al., 2012). Για την ελληνική οικογένεια δε οι προκλήσεις είναι ακόμη μεγαλύτερες εξαιτίας των περιορισμένων δομών υποστήριξης, της ανεπαρκούς υποστήριξης του εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικών προκαταλήψεων, ιδίως στις κλειστές κοινωνίες της επαρχίας. Οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο και η συμμετοχή τους σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα επηρεάζει την ευημερία, την ποιότητα της ζωής και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης της ταυτότητάς τους (Bourke - Taylor et al., 2018). Η επιτυχία της συμπερίληψης και η ουσιαστική μετακίνηση από την απομόνωση στην ένταξη, πέρα από το τι προβλέπει η νομοθεσία, εξαρτάται κυρίως από τον ανθρώπινο παράγοντα. Επομένως, απαιτείται συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια, τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους φορείς, ώστε να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη.

Περαιτέρω, η ένταξή τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης συνοδεύεται συχνά από κοινωνικά εμπόδια, όπως είναι η απόρριψη από τους συνομηλίκους, η στιγματοποίηση, σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και η έλλειψη κινήτρου από μέρους τους να ασχοληθούν, καθώς θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί είναι «περιορισμένων δυνατοτήτων». Επιπλέον, ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν περιορίζεται όμως μόνο στους μαθητές, επεκτείνεται και στους γονείς, οι οποίοι πολλές φορές γίνονται δέκτες προκατειλημμένων ή και ρατσιστικών συμπεριφορών από το σχολικό προσωπικό ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, αντί να βρίσκουν στο σχολείο συμμάχους στον αγώνα τους για την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση και τη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών τους, αντιμετωπίζουν ακόμη μεγαλύτερα εμπόδια (Κοκκίνου, 2022). Συνεπώς, κρίσιμο ζητούμενο αποτελεί η κοινωνική ευαισθητοποίηση, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών σε κάθε εκπαιδευτική ή σχολική δραστηριότητα, ώστε νε επιτύχουμε τον πρωταρχικό σκοπό κάθε σχολικής μονάδας, που δεν είναι άλλη από τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών, με ή χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι η αλλαγή απαιτείται να κατευθυνθεί προς την κινητοποίηση των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς διαθέτουν τη «δύναμη» να πιέσουν και να ενεργοποιήσουν κρατικούς μηχανισμούς προς όφελος των μαθητών που χρήζουν υποστήριξης, όπως και να ελέγξουν κατά πόσο η εν λόγω

πληθυσμιακή ομάδα απολαμβάνει εμπράκτως τα δικαιώματά της. Τέλος, χρειάζεται να γίνει αντιληπτό ότι οι εν λόγω μαθητές αν και φαινομενικά ενδέχεται να παρουσιάσουν ιδιαίτερα ταυτοτικά στοιχεία, πιθανές παρεκκλίνουσες από τη «νόρμα» συμπεριφορές, είναι άνθρωποι με αναφαίρετα δικαιώματα και δυνατότητες που απαιτείται να καλλιεργηθούν.

Βιβλιογραφία

Bourke – Taylor, H., Cotter, C., Johnson, L., & Lalor., A. (February, 2018). Belonging, school support and communication: Essential aspects of school success for students with cerebral palsy in mainstream schools. Science Direct 70(1), 153-164. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου, 2026, από: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17305395?via%3Dihub*.*

Farell, P. & Ainscow, M. (2002). Education inclusive: from research to practice. London: David Fulton Publishers.

Κοκκίνου, Σ. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 78/Α/14.03.2000. Ανακτήθηκε από: https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/188694/nomos-2817-2000*.*

Νόμος 3699/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 199/Α/2-10-2008. Ανακτήθηκε από: www.pi-schools.gr.

Piskur, B., Beurskens, A. J., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., Smeets, J. R., Casparie, A. F., & Siebes, C. R. (November, 2012). Parent's actions, challenges and needs while enabling participation of children with a physical disability: a scoping review. PubMed. (12), 177. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου από: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3538071/.

Smith, D., D. & Tyler, C., N. (2019). Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φέρνοντας την αλλαγή. Αθήνα: Gutenberg.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations. (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities: resolution / adopted by the General Assembly. General Assembly. (b), 67. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου από: https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2007/49751*.*

Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, Σχολική Κουλτούρα και Κοινότητες Μάθησης-Πρακτικής: Διαδρομές σχεδίασης, υλοποίησης και αξιολόγησης για μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όλγα Ημέλλου
Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας
Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Λευκωσίας
Αριστείδης Χαρούπιας
Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ενταξιακής ειδικής εκπαίδευσης, η σχολική κουλτούρα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας της συνεργασίας/συλλογικής εργασίας σε ζητήματα Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.). Θεωρώντας την επιβαλλόμενη συνεργασία ως θεσμική αλλαγή, η παρούσα έρευνα διερευνά τον βαθμό στον οποίο η υφιστάμενη κουλτούρα των σχολείων διευκολύνει ή εμποδίζει την υλοποίηση του Ε.Π.Ε. για κάθε μαθητή/τρια με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α./Ε.Ε.Α.). Μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 90 εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) μέσω ενός ερωτηματολογίου 10 σημείων/βημάτων. Διερευνήθηκαν δύο κεντρικοί άξονες: (α) κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. κρίνουν ότι η κουλτούρα του σχολείου τους ανταποκρίνεται στις νομοθετικές προδιαγραφές συνεργασίας/συλλογικής εργασίας για το Ε.Π.Ε. και (β) σε ποιο βαθμό τα 10 σημεία/βήματα συγκροτούν στόχους για τη διαμόρφωση Κοινοτήτων Μάθησης-Πρακτικής (Κ.Μ.Π.) με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε., η σχολική κουλτούρα δεν ανταποκρίνεται στις νομοθετικές προδιαγραφές συνεργασίας/συλλογικής εργασίας για το Ε.Π.Ε. και ότι και τα 10 σημεία/βήματα συγκροτούν στόχους για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π. Από τα αποτελέσματα προκύπτουν προτάσεις εξειδίκευσης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής/πρακτικής και περαιτέρω έρευνας. Ο διάλογος για την αξία των Κ.Μ.Π. πρέπει να ενταχθεί σε κάθε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής/πρακτικής, ως θεμελιώδης προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ισότιμης συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α.

Λέξεις Κλειδιά: ενταξιακή ειδική εκπαίδευση, Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε., αντιλήψεις, σχολική κουλτούρα, Κοινότητες Μάθησης-Πρακτικής

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με διευκρινιστικές οδηγίες του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. (122194/ΓΔ4/01-10-2025), το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) αποτελεί παιδαγωγικό κείμενο δυναμικού και εξελίξιμου χαρακτήρα, το οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται, με συνεργατικές διαδικασίες, για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που υποστηρίζονται από τους θεσμούς του Τμήματος Ένταξης (Τ.Ε.) και της Συνεκπαίδευσης/Παράλληλης Στήριξης (Σ./Π.Σ.). Το Ε.Π.Ε. προβλέπεται να σχεδιάζεται από κοινού από τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) –Τ.Ε. ή Σ./Π.Σ.- σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης (Γ.Ε.). Οι στόχοι του Ε.Π.Ε. μπορούν να αφορούν τόσο σε γνωστικά αντικείμενα όσο και στην κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και την πλήρη συμμετοχή των μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α./Ε.Ε.Α.) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο της «ενταξιακής» (sic) εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α. (ν.4823/2021) και των διευκρινιστικών οδηγιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., η συνεργασία των εκπαιδευτικών Γ.Ε. και Ε.Α.Ε. στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση, στο πλαίσιο διενέργειας των σχετικών παιδαγωγικών συναντήσεων, είναι υποχρεωτική. Ο/Η εκπαιδευτικός που διδάσκει στο τμήμα και ο/η εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε. συνεργάζονται συνεχώς υποχρεωτικά για την ολόπλευρη υποστήριξη των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α., καθώς και του συνόλου των μαθητών/τριών του τμήματος, ενώ οι γονείς/κηδεμόνες/έχοντες την επιμέλεια δικαιούνται να ενημερώνονται, σε τακτική βάση, για τον τρόπο υλοποίησης της υποστήριξης του παιδιού τους και για τους στόχους του Ε.Π.Ε.

Το σύνολο των πληροφοριών, οι οποίες αφορούν τον/τη μαθητή/τρια που υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε., περιλαμβάνονται στο Ε.Π.Ε., ενώ την εποπτεία της σύνταξης, παρακολούθησης της πορείας και τελικής υλοποίησης έχουν ο/η διευθυντής/ντρια ή προϊστάμενος/η του σχολείου και ο/η αρμόδιος/α Σύμβουλος Εκπαίδευσης (Σ.Ε.) Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (Ε.Α./Ε.Ε.).

Θεωρώντας ότι η σχολική κουλτούρα -το σύνολο των πεποιθήσεων, αξιών, ρόλων, πρακτικών και ρουτινών του σχολείου (Peterson & Deal, 2009, σ. 7-12· Deal & Peterson, 2016· Glover & Coleman, 2005)- αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία της συνεργασίας/συλλογικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. και Γ.Ε. (Pearson, 2003· Glover & Coleman, 2005· Nilsen, 2017), διενεργήσαμε έρευνα αντιλήψεων για ζητήματα ενδοσχολικής συνεργασίας/συλλογικής εργασίας και διαμόρφωσης Κοινοτήτων Μάθησης-Πρακτικής (Κ.Μ.Π.) με σημείο αναφοράς το Ε.Π.Ε. Οι Κ.Μ.Π. είναι ομάδες συλλογικά εργαζόμενων εκπαιδευτικών, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες από κοινού προσπαθούν να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους, προκειμένου να αναβαθμίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών τους. Βασικά χαρακτηριστικά των Κ.Μ.Π. είναι: η κουλτούρα συνεργασίας/συλλογικής εργασίας, η μαθητοκεντρική εστίαση, η συνεχιζόμενη μάθηση, η λήψη αποφάσεων βάσει ενδείξεων και το υποστηρικτικό περιβάλλον (Vescio, Ross & Adams, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη την ισχύουσα για το Ε.Π.Ε. νομοθεσία και έννοιες σημαντικές που το αφορούν, όπως «Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης», «μαθητές/τριες με Α./Ε.Ε.Α.», «ενταξιακή εκπαίδευση», «συνεργασία», «συλλογική εργασία», «γονείς», «σχολική κουλτούρα» και «κοινότητες πρακτικής», διενεργήσαμε αναζήτηση σχετικής αρθρογραφίας στην πλατφόρμα «Μελετητής» (google scholar), χρησιμοποιώντας την απόδοση των παραπάνω όρων στην αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης κατηγοριοποιήθηκαν σε τρία επιμέρους πεδία: (Α) Ε.Π.Ε., (Β) συνεργασία/συλλογική εργασία για το Ε.Π.Ε. και (Γ) παιδαγωγικές συναντήσεις ομάδας Ε.Π.Ε.

Α. Ε.Π.Ε. Το Ε.Π.Ε. ορίζεται ως ένα γραπτό κείμενο εργασίας, το οποίο συγκροτείται ειδικά για τους/τις μαθητές/τριες με Α./Ε.Ε.Α., ως βάση προς υλοποίηση καλών ενταξιακών πρακτικών. Βασικός του στόχος

είναι η παρουσίαση μιας χρήσιμης, περιεκτικής και διαθέσιμης σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες «λίστας» ελέγχου με σημαντικά για το Ε.Π.Ε. στοιχεία, σε επίπεδο οργάνωσης τάξης, σχολείου και σπιτιού (Jachova, Kovačević & Hasanbegović, 2018). Απαραίτητο κρίνεται όπως στη σχεδίασή του λαμβάνονται υπόψη οι εθνικές κατευθύνσεις, η σχολική κουλτούρα, τα δυνατά σημεία και η πραγματογνωμοσύνη του σχολείου, η διδασκαλία/μάθηση των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α., η συνεισφορά του Ε.Π.Ε. στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών της τάξης και η δυναμική του Ε.Π.Ε. να συνεισφέρει στην ολιστική ανάπτυξη του σχολείου και στον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων ζωής των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α. (Pearson, 2003· Musyoka & Clark, 2017). Συνήθως, το Ε.Π.Ε. αναπτύσεται από το σχολείο, παρουσιάζεται στους γονείς/κηδεμόνες/έχοντες την επιμέλεια σε δεύτερο χρόνο (Dabkowski, 2004· Williams-Diehm, Brandes, Chesnut & Haring, 2014), και δεν λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α. (Goepel, 2009· Wood, Karvonen, Test, Browder & Algozzine, 2004). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συγγραφή του Ε.Π.Ε., συχνά, εμπεριέχει επιστημονική ορολογία (jargon) και χαρακτηρίζεται από αναφορές που εστιάζουν σε αρνητικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α. (Reiman et al., 2010· Goepel, 2009).

Ένα Ε.Π.Ε. μπορεί να αποτελείται από πεδία, όπως: (α) Γραμμή Βάσης, με αναφορά σε: ονόματα μελών ομάδας Ε.Π.Ε., επίπεδα λειτουργικότητας μαθητή/τριας, σκοποί/περιοχές στόχων/ προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, χρονική περίοδος, μετρήσεις/ενδείξεις προόδου, διαδικασία αναθεώρησης, (β) Πλάνο Εργασίας για Συμμετοχή/Υποστήριξη Μαθητή, με αναφορά σε: παιδαγωγικούς σχεδιασμούς σε επίπεδο τάξης/σχολείου/σπιτιού, ποιος/πού/πώς/πότε/γιατί, στρατηγικές, μέσα/υλικά, παρεμβάσεις, υποστηρικτικές υπηρεσίες, (γ) Αξιολόγηση/Εμπόδια/Διευκολύνσεις, με αναφορά σε: μετρήσεις/ενδείξεις σε επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων και σε επίπεδο συμπεριφοράς, εναλλακτική/διαφοροποιημένη αξιολόγηση, διαφοροποιημένη καθοδήγηση/διδασκαλία, ποιος/πού/πώς/πότε/γιατί και (δ) Μεταβάσεις, με αναφορά σε σχέδια για μετάβαση μαθητή/τριας σε επόμενη φάση (Barrio et al., 2017· Jachova et al., 2018· Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2019· Ημέλλου, 2024· Etscheidt, 2006· Musyoka & Clark, 2017· Nilsen, 2017· Valenzuela & Martin, 2005· Jung, Gomez, Baird & Galyon Keramidas, 2008).

Η χρήση των Ε.Π.Ε., σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι πάντα σε συμφωνία με τις προβλεπόμενες από τη νομοθεσία διεργασίες/διαδικασίες και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητά τους απαιτείται συνεκτίμηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής με την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για το Ε.Π.Ε. ποικίλλουν, με την ίδια τη διαδικασία σχεδίασης/υλοποίησης/αξιολόγησης του Ε.Π.Ε. να λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας της δυναμικής βελτίωσής τους (Mereoiu, Abercrombie & Murray, 2016).

Στις περιπτώσεις που οι κεντρικές κατευθύνσεις κρίνονται ανεπαρκείς ή μη εποπτευόμενες, τα σχολεία τείνουν να εφαρμόζουν τις πολιτικές τυπικά, χωρίς να αξιοποιούν το Ε.Π.Ε. ως παιδαγωγικό εργαλείο. Έτσι, το Ε.Π.Ε., συχνά, μεταλλάσσεται σε διοικητικό έγγραφο περιγραφής των δυσκολιών/ατομικών μειονεξιών του/της μαθητή/τριας, αποκρύπτοντας πιθανές επιδράσεις του περιβάλλοντος μάθησης ή ελλιπών διδακτικών δεξιοτήτων (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013).

Αντίθετα, τα αποτελεσματικά Ε.Π.Ε. χαρακτηρίζονται από: εξατομίκευση, μαθητοκεντρικότητα, τεκμηρίωση, ενταξιακό προσανατολισμό, ολιστική προσέγγιση, συνεργατικότητα, προσβασιμότητα, συμμετοχή μαθητών/τριών και σαφείς διαδικασίες ελέγχου (Jachova et al., 2018· Etscheidt, 2006· Buli-Holmberg et al., 2019· Andreasson et al., 2013· Goepel, 2009).

Β. Συνεργασία/συλλογική εργασία για το Ε.Π.Ε. Η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας του Ε.Π.Ε.- εκπαιδευτικών, άλλων επαγγελματιών, γονέων και μαθητών- συγκροτεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά του. Οι μορφές συνεργασίας αποτελούν μέρος ενός συνεχούς και επηρεάζονται από

τη σχολική κουλτούρα (Pearson, 2003· Buli-Holmberg et al., 2019). Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μόνοι τους το Ε.Π.Ε., ότι η αμοιβαία υποστήριξη είναι περιορισμένη και διαπιστώνεται χάσμα ανάμεσα στο ιδεώδες της ενταξιακής εκπαίδευσης και την καθημερινή πρακτική (Buli-Holmberg et al., 2019· Nilsen, 2017· Χαρούπιας & Ημέλλου, 2024). Οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. δηλώνουν συχνά ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία του Ε.Π.Ε. και πως το περιβάλλον μάθησης δεν διευκολύνει την υλοποίησή του (Kozikoğlu & Albayrak, 2022). Επιπρόσθετα, καταγράφεται έλλειψη συνθηκών αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, καθώς και ανάγκη για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο κοινοτήτων πρακτικής (Kozikoğlu & Albayrak, 2022· Zhao et al., 2019· Williams-Diehm et al., 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα της σχέσης σχολείου-οικογένειας, καταγράφηκαν οι απόψεις των γονέων για τις εμπειρίες τους αναφορικά με το Ε.Π.Ε. Οι γονείς συχνά αναφέρουν εμπόδια όπως: ανεπαρκής ενημέρωση, περιορισμένη συμμετοχή στη διαμόρφωση στόχων, έλλειψη ενσυναίσθησης για διαδικαστικούς περιορισμούς (logistic barriers) και μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Reiman et al., 2010· Correia et al., 2021· Sanderson & Goldman, 2023· Williams-Diehm et al., 2014· Mereoiu et al., 2016). Επιπλέον, συχνά δεν λαμβάνονται υπόψη οι μικροκουλτούρες των μαθητών/τριών (Rowe & Francis, 2020· Wood et al., 2004) και τα εμπόδια που βιώνουν οι γονείς σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά περιβάλλοντα (Vassalo, 2014· Sanderson & Goldman, 2023). Τέλος, προτείνονται προγράμματα εκπαίδευσης γονέων σχετικά με το Ε.Π.Ε. (Kozikoğlu & Albayrak, 2022· Mereoiu et al., 2016).

Γ. Παιδαγωγικές συναντήσεις ομάδας Ε.Π.Ε. Προαπαιτούμενο για τη συνεργατική σχεδίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση του Ε.Π.Ε. αποτελούν οι τακτικές παιδαγωγικές συναντήσεις. Ωστόσο, η διεθνής εμπειρία δείχνει σημαντική ποικιλία ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Οι γονείς αναφέρουν εμπόδια που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την ενημέρωση, τη συνεργασία, την οργάνωση, το λανθάνον μοντέλο αναπηρίας και το στυλ επικοινωνίας (Weaver & Ouye, 2015· Sanderson & Goldman, 2023). Επιπλέον, προτείνονται βελτιώσεις για την υποστήριξη μαθητών/τριών και οικογενειών από πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά περιβάλλοντα (Barrio et al., 2017). Σε θέματα αποτελεσματικότητας, η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία των διαδικαστικών παραγόντων, του επαρκούς χρόνου και χώρου και του ρόλου του/της διευκολυντή/τριας της συνάντησης (Weaver & Ouye, 2015). Τέλος, καταγράφεται ότι συχνά οι γονείς δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της ομάδας Ε.Π.Ε., με τη συμμετοχή τους να περιορίζεται σε παθητική παρακολούθηση (Dabkowski, 2004· Reiman et al., 2010· Sanderson & Goldman, 2023).

Η έρευνα

Μεθοδολογία. Θεωρώντας την επιβαλλόμενη/αναγκαία συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας ως θεσμική αλλαγή και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, σχεδιάσαμε έρευνα, στην οποία υιοθετήθηκε ένα παιδαγωγικό μοντέλο προσέγγισης με έμφαση στις αντιλήψεις. Μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 90 εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. -30 προσχολικής, 30 δημοτικής και 30 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- μέσω ενός ερωτηματολογίου 10 σημείων/βημάτων σε κλίμακα Likert (Πίνακας 1), το οποίο χορηγήθηκε στο πλαίσιο προγραμματισμένων διασχολικών επιμορφωτικών δράσεων της πρώτης συγγραφέως, ως Σ.Ε. Ε.Α./Ε.Ε. Με την ολοκλήρωση των διασχολικών επιμορφωτικών δράσεων συγκεντρώθηκαν 403 ερωτηματολόγια -198 προσχολικής, 175 δημοτικής και 30 δευτεροβάθμιας. Για λόγους συμμετρίας, επιλέχθηκαν προς επεξεργασία, με τυχαία δειγματοληψία, από 30 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών ΕΑΕ προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. 10 σημείων/βημάτων

ΟΔΗΓΙΕΣ: Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα την *προσωπική σας άποψη* για κάθε δήλωση, αναφορικά με την **κουλτούρα του σχολείου σας** σ[illegible] (αριστερή στήλη) και στο **άμεσο μέλλον** (στόχοι) (δεξιά στήλη).		
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ (ΠΑΡΟΝ) – ΚΛΕΙΔΑ		**ΕΚΜΠ (ΣΤΟΧΟΙ) - ΚΛΕΙΔΑ**
1. Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό		**1. Κρίσιμο**
2. Συμφωνώ		**2. Πολύ σημαντικό**
3. Είμαι σε αβεβαιότητα		**3. Αρκετά σημαντικό**
4. Διαφωνώ		**4. Όχι τόσο σημαντικό**
5. Διαφωνώ σε μεγάλο βαθμό		**5. Καθόλου σημαντικό**
1 2 3 4 5	1. Τα μέλη του προσωπικού *μελετούν* την *αξιολογική έκθεση/γνωμάτευση* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους και *συζητούν σχετικά* με όσους εμπλέκονται άμεσα στη διεργασία διδασκαλίας- μάθησής του/της.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Τα μέλη του προσωπικού *αξιολογούν λειτουργικά τον/την μαθητή/τρια* με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους και *συζητούν σχετικά* με όσους εμπλέκονται άμεσα στη διεργασία διδασκαλίας- μάθησής του/της.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Τα μέλη του προσωπικού *αξιολογούν λειτουργικά το περιβάλλον μάθησης* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους και *συζητούν σχετικά* με όσους εμπλέκονται άμεσα στη διεργασία διδασκαλίας-μάθησής του/της.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Τα μέλη του προσωπικού *συνεργάζονται* για τη *σχεδίαση/σύνταξη του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου *συνεργάζονται* για την *υλοποίηση του ΕΠΕ* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Τα μέλη του προσωπικού *μοιράζονται επιτυχημένες πρακτικές τους*, οι οποίες αφορούν τη *συμμετοχή* και τη *μάθηση* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους, με στόχο τη *γενικευμένη εφαρμογή* τους.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	7. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου *μοιράζονται προβλήματα*, τα οποία αφορούν τη *συμμετοχή* και τη *μάθηση* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους, με στόχο τη *συνεργατική επίλυσή* τους.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	8. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου *συνεργάζονται τακτικά* για τη *διαμορφωτική αξιολόγηση του ΕΠΕ* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	9. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου *συζητούν και αναστοχάζονται συλλογικά* για τα *αποτελέσματα των πρακτικών τους, τόσο σε επίπεδο μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. όσο και σε επίπεδο περιβάλλοντος μάθησης της τάξης φοίτησης.*	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	10. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου *συνεργάζονται*, σε προκαθορισμένο χρόνο, για την *τελική αξιολόγηση του ΕΠΕ* μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ε.ε.α. της τάξης τους.	1 2 3 4 5

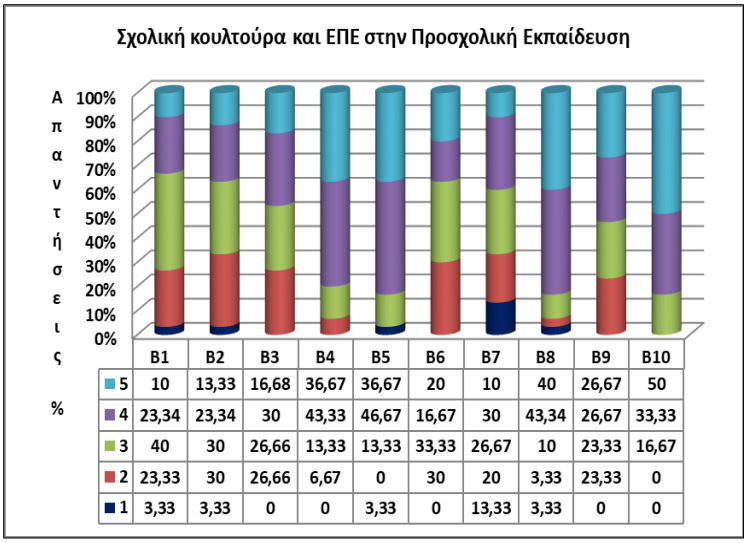
Διερευνήθηκαν δύο κεντρικοί άξονες: (α) κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. κρίνουν ότι η κουλτούρα του σχολείου τους, σε παρόντα χρόνο, ανταποκρίνεται στις νομοθετικές προδιαγραφές συνεργασίας/συλλογικής εργασίας για το Ε.Π.Ε. και (β) σε ποιο βαθμό τα 10 σημεία/βήματα συγκροτούν εφικτούς στόχους για το άμεσο μέλλον και τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π. με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Αποδελτιώθηκαν 90 ερωτηματολόγια αντιλήψεων εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο σχολικής κουλτούρας και σε επίπεδο πρόθεσης στοχοθέτησης προς διαμόρφωση Κ.Μ.Π.

Ευρήματα

Προσχολική εκπαίδευση και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής Ε.Α.Ε. δήλωσαν τον βαθμό συμφωνίας τους στα δέκα σημεία/βήματα (Β1–Β10) του ερωτηματολογίου αντιλήψεων (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν σημαντική διασπορά, με υψηλά ποσοστά αβεβαιότητας και διαφωνίας. Β1: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,33%), συμφωνούν (23,33%), είναι σε αβεβαιότητα (40%), διαφωνούν (23,34%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (10%). Β2: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,33%), συμφωνούν (30%), είναι σε αβεβαιότητα (30%), διαφωνούν (23,34%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (13,33%). Β3: Συμφωνούν (26,66%), είναι σε αβεβαιότητα (26,66%), διαφωνούν (30%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (16,68%). Κανένας/καμία δεν δήλωσε ότι συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό. Β4: Συμφωνούν (6,67%), είναι σε αβεβαιότητα (13,33%), διαφωνούν (43,33%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (36,67%). Β5: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,33%), είναι σε αβεβαιότητα (13,33%), διαφωνούν (46,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (36,67%). Κανένας/καμία δεν δήλωσε ότι συμφωνεί. Β6: Συμφωνούν (30%), είναι σε αβεβαιότητα (33,33%), διαφωνούν (16,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (20%). Β7: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (13,33%), συμφωνούν (20%), είναι σε αβεβαιότητα (26,67%), διαφωνούν (30%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (10%). Β8: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,33%), συμφωνούν (3,33%), είναι σε αβεβαιότητα (10%),

διαφωνούν (43,34%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (40%). Β9: Συμφωνούν (23,33%), είναι σε αβεβαιότητα (23,33%), διαφωνούν (26,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (26,67%). Β10: Είναι σε αβεβαιότητα (16,67%), διαφωνούν (33,33%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (50%). Κανένας/καμία δεν δήλωσε συμφωνία. Τα παραπάνω ευρήματα (Σχήμα 1) δείχνουν ότι η συνεργατική κουλτούρα που απαιτεί το Ε.Π.Ε. δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί στην προσχολική εκπαίδευση, με τα περισσότερα βήματα να συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά διαφωνίας ή αβεβαιότητας.

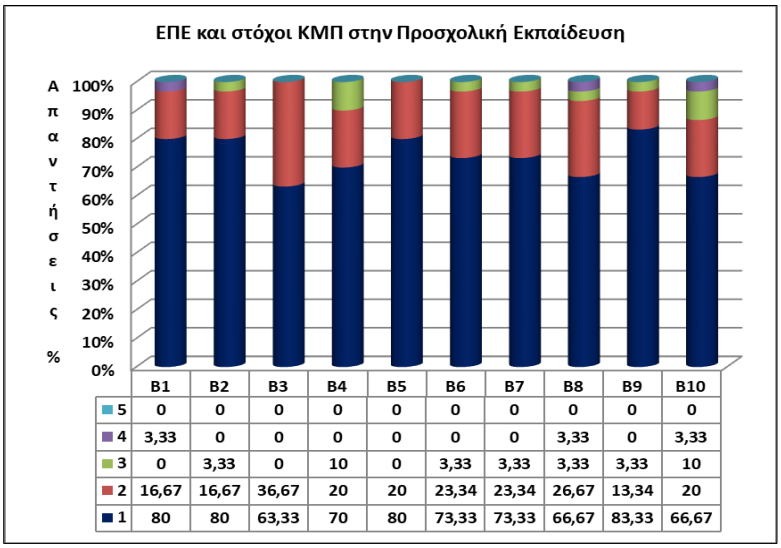
Σχήμα 1: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής Ε.Α.Ε. για την κουλτούρα του σχολείου τους, με εστίαση στο Ε.Π.Ε.



	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
5	10	13,33	16,68	36,67	36,67	20	10	40	26,67	50
4	23,34	23,34	30	43,33	46,67	16,67	30	43,34	26,67	33,33
3	40	30	26,66	13,33	13,33	33,33	26,67	10	23,33	16,67
2	23,33	30	26,66	6,67	0	30	20	3,33	23,33	0
1	3,33	3,33	0	0	3,33	0	13,33	3,33	0	0

Προσχολική εκπαίδευση κα υιοθέτηση στόχων για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π. με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής Ε.Α.Ε. δήλωσαν, επίσης, τον βαθμό σημαντικότητας των δέκα βημάτων (Β1–Β10) (Πίνακας 1) ως εν δυνάμει στόχων για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π. Σε αντίθεση με τις αντιλήψεις για την υφιστάμενη κουλτούρα, εδώ παρατηρείται πολύ υψηλή αποδοχή όλων των βημάτων. Β1: Κρίσιμο (80%), πολύ σημαντικό (16,67%), όχι τόσο σημαντικό (3,33%). Β2: Κρίσιμο (80%), πολύ σημαντικό (16,67%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β3: Κρίσιμο (63,33%), πολύ σημαντικό (36,67%). Β4: Κρίσιμο (70%), πολύ σημαντικό (20%), αρκετά σημαντικό (10%). Β5: Κρίσιμο (80%), πολύ σημαντικό (20%). Β6: Κρίσιμο (73,33%), πολύ σημαντικό (23,34%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β7: Κρίσιμο (73,33%), πολύ σημαντικό (23,34%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β8: Κρίσιμο (66,67%), πολύ σημαντικό (26,67%), αρκετά σημαντικό (3,33%), όχι τόσο σημαντικό (3,33%). Β9: Κρίσιμο (83,33%), πολύ σημαντικό (13,34%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β10: Κρίσιμο (66,67%), πολύ σημαντικό (20%), αρκετά σημαντικό (10%), όχι τόσο σημαντικό (3,33%). Τα αποτελέσματα (Σχήμα 2) δείχνουν ότι, παρά τις δυσκολίες στην υφιστάμενη κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής Ε.Α.Ε. αναγνωρίζουν όλα τα βήματα ως ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π., με τα περισσότερα να χαρακτηρίζονται ως «κρίσιμα».

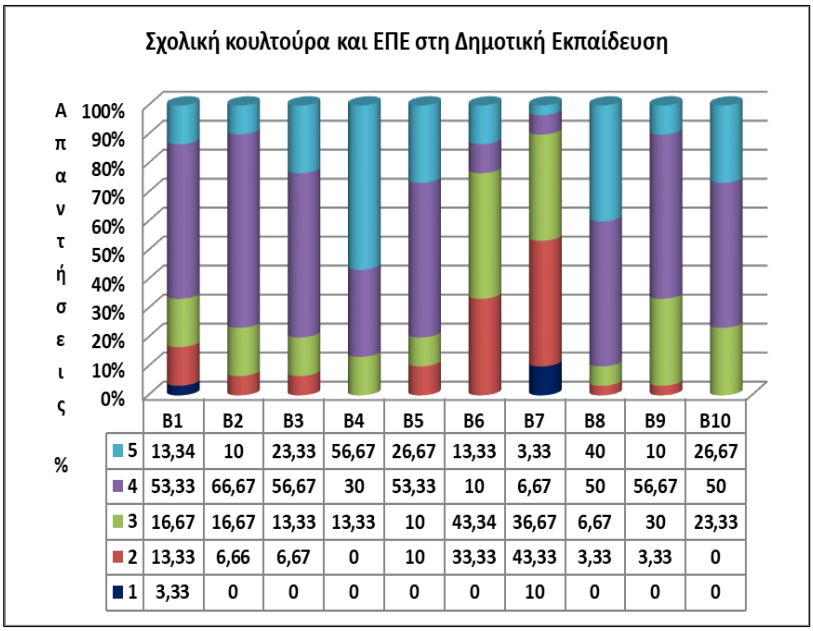
Σχήμα 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής Ε.Α.Ε. για την υιοθέτηση στόχων διαμόρφωσης Κ.Μ.Π., με εστίαση στο Ε.Π.Ε.



	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	3,33	0	0	0	0	0	0	3,33	0	3,33
3	0	3,33	0	10	0	3,33	3,33	3,33	3,33	10
2	16,67	16,67	36,67	20	20	23,34	23,34	26,67	13,34	20
1	80	80	63,33	70	80	73,33	73,33	66,67	83,33	66,67

Δημοτική εκπαίδευση και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής Ε.Α.Ε. δήλωσαν τον βαθμό συμφωνίας τους στα δέκα σημεία/βήματα (Β1–Β10) του ερωτηματολογίου αντιλήψεων (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, και στη βαθμίδα αυτή, η συνεργατική κουλτούρα που απαιτεί το Ε.Π.Ε. δεν έχει εδραιωθεί, καθώς τα ποσοστά διαφωνίας υπερτερούν σε πολλά από τα βήματα. Β1: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,33%), συμφωνούν (13,33%), είναι σε αβεβαιότητα (16,67%), διαφωνούν (53,33%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (13,34%). Β2: Συμφωνούν (6,66%), είναι σε αβεβαιότητα (10,67%), διαφωνούν (66,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (10%). Κανένας/καμία δεν δήλωσε ότι συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό. Β3: Συμφωνούν (6,67%), είναι σε αβεβαιότητα (13,33%), διαφωνούν (56,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (23,33%). Β4: Είναι σε αβεβαιότητα (13,33%), διαφωνούν (30%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (56,67%). Δεν καταγράφηκε καμία συμφωνία. Β5: Συμφωνούν (10%), είναι σε αβεβαιότητα (10%), διαφωνούν (53,33%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (26,67%). Β6: Συμφωνούν (33,33%), είναι σε αβεβαιότητα (43,34%), διαφωνούν (10%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (13,33%). Β7: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (10%), συμφωνούν (43,33%), είναι σε αβεβαιότητα (36,67%), διαφωνούν (6,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,33%). Β8: Συμφωνούν (3,33%), είναι σε αβεβαιότητα (6,67%), διαφωνούν (50%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (40%). Β9: Συμφωνούν (3,33%), είναι σε αβεβαιότητα (30%), διαφωνούν (56,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (10%). Β10: Είναι σε αβεβαιότητα (23,33%), διαφωνούν (50%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (26,67%). Δεν καταγράφηκε καμία συμφωνία. Τα παραπάνω ευρήματα (Σχήμα 3) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής Ε.Α.Ε. αντιλαμβάνονται σημαντικές δυσκολίες στη συνεργασία και στη συλλογική εργασία που απαιτεί το Ε.Π.Ε., με υψηλά ποσοστά διαφωνίας σε κρίσιμα βήματα της διαδικασίας.

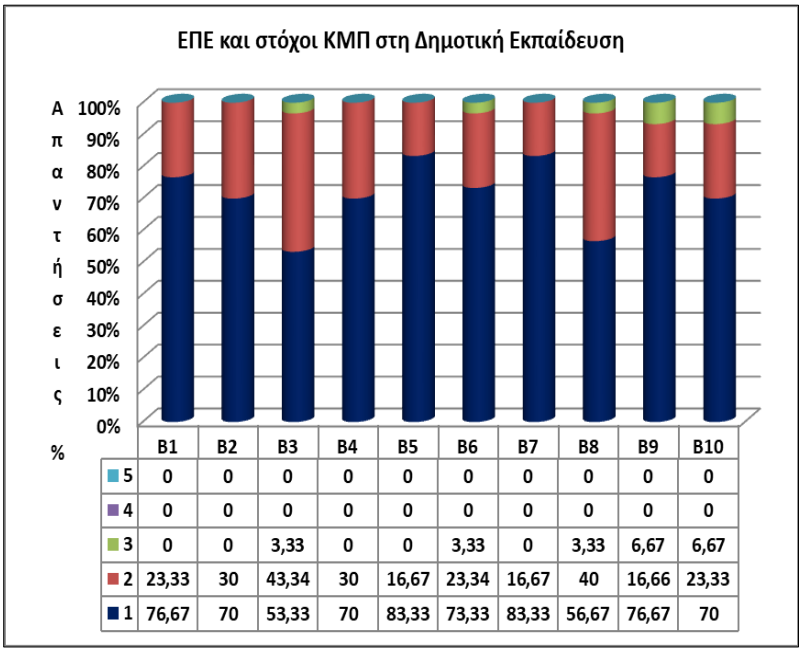
Σχήμα 3: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δημοτικής Ε.Α.Ε. για την κουλτούρα του σχολείου τους, με εστίαση στο Ε.Π.Ε.



	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
5	13,34	10	23,33	56,67	26,67	13,33	3,33	40	10	26,67
4	53,33	66,67	56,67	30	53,33	10	6,67	50	56,67	50
3	16,67	16,67	13,33	13,33	10	43,34	36,67	6,67	30	23,33
2	13,33	6,66	6,67	0	10	33,33	43,33	3,33	3,33	0
1	3,33	0	0	0	0	0	10	0	0	0

Δημοτική εκπαίδευση και υιοθέτηση στόχων για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π. με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας των δέκα βημάτων (Β1–Β10) (Πίνακας 1) ως στόχων για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π. Σε αντίθεση με τις αντιλήψεις για την υφιστάμενη κουλτούρα, τα αποτελέσματα δείχνουν πολύ υψηλή αποδοχή όλων των βημάτων ως σημαντικών ή κρίσιμων. Β1: Κρίσιμο (76,67%), πολύ σημαντικό (23,33%). Β2: Κρίσιμο (70%), πολύ σημαντικό (30%). Β3: Κρίσιμο (53,33%), πολύ σημαντικό (43,34%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β4: Κρίσιμο (70%), πολύ σημαντικό (30%). Β5: Κρίσιμο (83,33%), πολύ σημαντικό (16,67%). Β6: Κρίσιμο (73,33%), πολύ σημαντικό (23,34%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β7: Κρίσιμο (83,33%), πολύ σημαντικό (16,67%). Β8: Κρίσιμο (56,67%), πολύ σημαντικό (40%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β9: Κρίσιμο (76,67%), πολύ σημαντικό (16,66%), αρκετά σημαντικό (6,67%). Β10: Κρίσιμο (70%), πολύ σημαντικό (23,33%), αρκετά σημαντικό (6,67%). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής Ε.Α.Ε. αναγνωρίζουν όλα τα βήματα ως ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π., με τα περισσότερα να χαρακτηρίζονται ως «κρίσιμα» (Σχήμα 4*)*.

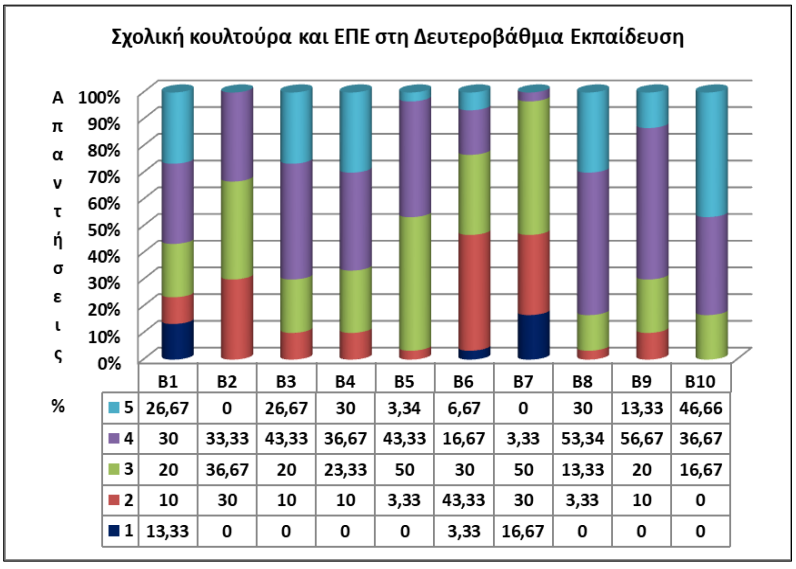
Σχήμα 4: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δημοτικής Ε.Α.Ε. για την υιοθέτηση στόχων διαμόρφωσης Κ.Μ.Π., με εστίαση στο Ε.Π.Ε.



	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	3,33	0	0	3,33	0	3,33	6,67	6,67
2	23,33	30	43,34	30	16,67	23,34	16,67	40	16,66	23,33
1	76,67	70	53,33	70	83,33	73,33	83,33	56,67	76,67	70

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. δήλωσαν τον βαθμό συμφωνίας τους στα δέκα σημεία/βήματα (Β1–Β10) του ερωτηματολογίου αντιλήψεων (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, όπως και στις άλλες βαθμίδες, η συνεργατική κουλτούρα που απαιτεί το Ε.Π.Ε. παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες, με υψηλά ποσοστά διαφωνίας και αβεβαιότητας. Β1: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (13,33%), συμφωνούν (10%), είναι σε αβεβαιότητα (20%), διαφωνούν (30%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (26,67%). Β2: Συμφωνούν (30%), είναι σε αβεβαιότητα (36,67%), διαφωνούν (33,33%). Δεν καταγράφηκε συμφωνία σε μεγάλο βαθμό ούτε διαφωνία σε μεγάλο βαθμό. Β3: Συμφωνούν (10%), είναι σε αβεβαιότητα (20%), διαφωνούν (43,33%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (26,67%). Β4: Συμφωνούν (10%), είναι σε αβεβαιότητα (23,33%), διαφωνούν (36,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (30%). Β5: Συμφωνούν (3,33%), είναι σε αβεβαιότητα (50%), διαφωνούν (43,33%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,34%). Β6: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (3,33%), συμφωνούν (43,33%), είναι σε αβεβαιότητα (30%), διαφωνούν (16,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (6,67%). Β7: Συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (16,67%), συμφωνούν (30%), είναι σε αβεβαιότητα (50%), διαφωνούν (3,33%). Δεν καταγράφηκε διαφωνία σε μεγάλο βαθμό. Β8: Συμφωνούν (3,33%), είναι σε αβεβαιότητα (13,33%), διαφωνούν (53,34%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (30%). Β9: Συμφωνούν (10%), είναι σε αβεβαιότητα (20%), διαφωνούν (56,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (13,33%). Β10: Είναι σε αβεβαιότητα (16,67%), διαφωνούν (36,67%) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (46,66%). Δεν καταγράφηκε καμία συμφωνία. Τα παραπάνω ευρήματα (Σχήμα 5) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. αντιλαμβάνονται σημαντικές δυσκολίες στη συνεργασία και στη συλλογική εργασία που απαιτεί το Ε.Π.Ε., με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά διαφωνίας σε κρίσιμα βήματα της διαδικασίας.

Σχήμα 5: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. για την κουλτούρα του σχολείου τους, με εστίαση στο Ε.Π.Ε.

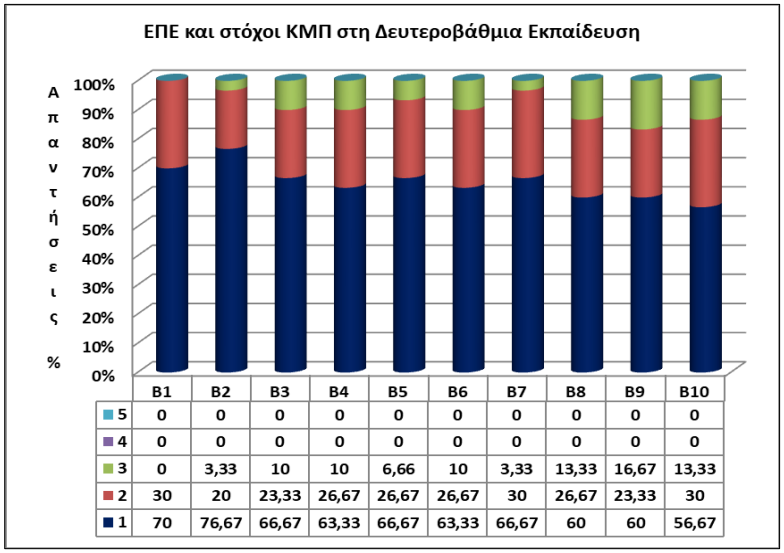


	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
5	26,67	0	26,67	30	3,34	6,67	0	30	13,33	46,66
4	30	33,33	43,33	36,67	43,33	16,67	3,33	53,34	56,67	36,67
3	20	36,67	20	23,33	50	30	50	13,33	20	16,67
2	10	30	10	10	3,33	43,33	30	3,33	10	0
1	13,33	0	0	0	0	3,33	16,67	0	0	0

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υιοθέτηση στόχων για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π., με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. δήλωσαν, επίσης, τον βαθμό σημαντικότητας των δέκα βημάτων (Β1–Β10) (Πίνακας 1) ως στόχων για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π. Σε αντίθεση με τις αντιλήψεις για την υφιστάμενη κουλτούρα, τα αποτελέσματα δείχνουν πολύ υψηλή αποδοχή όλων των βημάτων ως σημαντικών ή κρίσιμων. Β1: Κρίσιμο (70%), πολύ σημαντικό (30%). Β2: Κρίσιμο (76,67%), πολύ σημαντικό (20%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β3: Κρίσιμο (66,67%), πολύ σημαντικό (23,33%), αρκετά σημαντικό (10%). Β4: Κρίσιμο (63,33%), πολύ σημαντικό (26,67%), αρκετά σημαντικό (10%). Β5: Κρίσιμο (66,67%), πολύ σημαντικό (26,67%), αρκετά σημαντικό (6,66%). Β6: Κρίσιμο (63,33%), πολύ σημαντικό (26,67%), αρκετά σημαντικό (10%). Β7: Κρίσιμο (66,67%), πολύ σημαντικό (30%), αρκετά σημαντικό (3,33%). Β8:

Κρίσιμο (60%), πολύ σημαντικό (26,67%), αρκετά σημαντικό (13,33%). Β9: Κρίσιμο (60%), πολύ σημαντικό (23,33%), αρκετά σημαντικό (16,67%). Β10: Κρίσιμο (56,67%), πολύ σημαντικό (30%), αρκετά σημαντικό (13,33%). Τα αποτελέσματα (Σχήμα 6) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. αναγνωρίζουν όλα τα βήματα ως ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π., με τα περισσότερα να χαρακτηρίζονται ως «κρίσιμα».

Σχήμα 6: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. για την υιοθέτηση στόχων διαμόρφωσης Κ.Μ.Π., με εστίαση στο Ε.Π.Ε.



	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	3,33	10	10	6,66	10	3,33	13,33	16,67	13,33
2	30	20	23,33	26,67	26,67	26,67	30	26,67	23,33	30
1	70	76,67	66,67	63,33	66,67	63,33	66,67	60	60	56,67

Αποτελέσματα. Από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνας προέκυψαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα σχετικά με τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας με εστίαση στο Ε.Π.Ε. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. δεν αναγνώρισαν κανένα δυνατό σημείο στην κουλτούρα του σχολείου τους, καθώς κανένα βήμα δεν συγκέντρωσε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% στα σημεία 1 και 2 της κλείδας αξιολόγησης, συγκεντρωτικά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δημοτικής Ε.Α.Ε. αναγνώρισαν ως μοναδικό δυνατό σημείο το «μοίρασμα των προβλημάτων με στόχο τη συνεργατική επίλυσή τους» (Β7, 53,33%).

Σε επίπεδο αδύναμων σημείων της σχολικής κουλτούρας, καταγράφηκαν τα βήματα που συγκέντρωσαν ποσοστά άνω του 50% στα σημεία 4 και 5 της κλείδας αξιολόγησης, συγκεντρωτικά. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής Ε.Α.Ε. αναγνώρισαν ως αδύναμα σημεία, σε φθίνουσα σειρά τα Β5, Β8 και Β10 (83,34%), το Β4 (80%) και το Β9 (53,34%). Συνολικά, πέντε από τα δέκα βήματα αναδείχθηκαν ως αδύναμα. Οι εκπαιδευτικοί δημοτικής Ε.Α.Ε. αναγνώρισαν ως αδύναμα σημεία, σε φθίνουσα σειρά το Β8 (90%), το Β4 (86,67%), τα Β3 και Β5 (80%), το Β2 και το Β10 (76,67%), το Β1 και το Β9 (66,67%). Συνολικά, επτά από τα δέκα βήματα αναδείχθηκαν ως αδύναμα. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας Ε.Α.Ε. αναγνώρισαν έξι από τα δέκα αδύναμα σημεία ως αδύναμα, σε φθίνουσα σειρά, τα Β8 και Β10 (83,34%), τα Β3 και Β9 (70%), το Β4 (66,67%) και το Β1 (56,67%). Επιπλέον, δήλωσαν αβεβαιότητα σχετικά με το Β5 (50%).

Σε επίπεδο υιοθέτησης στόχων για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π., με εστίαση στο Ε.Π.Ε., οι εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. όλων των βαθμίδων υιοθέτησαν και τα δέκα σημεία/βήματα ως υποψήφιους στόχους, με διαφορετική, ωστόσο, προτεραιοποίηση. Όλα τα ποσοστά στα βήματα Β1 έως Β10 ξεπέρασαν το 85% στα σημεία 1 και 2 της κλείδας αξιολόγησης, συγκεντρωτικά. Στην προσχολική εκπαίδευση υψηλότερη προτεραιότητα δόθηκε στα Β3 και Β5 (100%). Ακολούθησαν τα Β1, Β2, Β6, Β7, Β9 (96,67%), το Β8 (93,34%), το Β4 (90%) και το Β10 (86,67%). Στη δημοτική εκπαίδευση πρώτη προτεραιότητα δόθηκε στα Β1, Β2, Β4, Β5 και Β7 (100%). Ακολούθησαν τα Β3, Β6 και Β8 (96,67%) και το Β9 και Β10 (93,33%). Στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση υψηλότερη προτεραιότητα δόθηκε στο Β1 (100%). Ακολούθησαν τα Β2 (96,67%), Β5 (93,34%), Β3, Β4 και Β6 (90%), Β7, Β8 και Β10 (86,67%) και Β9 (83,33%).

Τα ευρήματα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα ως εξής: (α) Η σχολική κουλτούρα δεν ανταποκρίνεται στις νομοθετικές προδιαγραφές συνεργασίας και συλλογικής εργασίας για το Ε.Π.Ε. Αντίθετα, συχνά λειτουργεί ως εμπόδιο στην υλοποίησή του και (β) όλα τα βήματα Β1–Β10 συγκροτούν στόχους για τη διαμόρφωση Κ.Μ.Π., με διαφοροποιήσεις στην ιεράρχηση ανά βαθμίδα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση σχολικής κουλτούρας και συνεργασίας, καθώς και τα συχνά εμπόδια στη συνεργασία των μελών της ομάδας του Ε.Π.Ε. (Pearson, 2003· Buli-Holmberg et al., 2019· Nilsen, 2017· Χαρούπιας & Ημέλλου, 2024).

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Παρά την αξία των ποσοτικών δεδομένων που προκύπτουν από τη χρήση ερωτηματολογίου τύπου Likert, η προκατάληψη αυτοαναφοράς δεν μπορεί να αποκλειστεί, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τις συνθήκες της σχολικής κουλτούρας. Η αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων θα συνέβαλε σε πληρέστερη κατανόηση των αντιλήψεών τους. Επιπλέον, η μη συμμετοχή εκπαιδευτικών Γ.Ε., διευθυντών σχολικών μονάδων, εκπροσώπων οικογενειών και μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α. περιορίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η επέκταση της έρευνας σε αυτούς τους πληθυσμούς θα επέτρεπε μια πιο ολιστική αποτύπωση της σχολικής πραγματικότητας.

Τέλος, αν και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς αφορούν σχολικές μονάδες μιας αστικής περιοχής της 1ης Θέσης Ε.Α./Ε.Ε. στην Α΄ Αθήνας, προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για ζητήματα που σχετίζονται με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική για το Ε.Π.Ε. Παράλληλα, θέματα όπως η δομή και το περιεχόμενο του Ε.Π.Ε., οι παιδαγωγικές συναντήσεις της ομάδας, η συνεργασία με γονείς/κηδεμόνες και η εμπλοκή των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α. αποτελούν γόνιμο πεδίο για μελλοντικές έρευνες στο πλαίσιο της εφαρμογής της «ενταξιακής» εκπαιδευτικής πολιτικής στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αναγκαιότητα και τις πιθανές διαδρομές συλλογικής σχεδίασης, υλοποίησης, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης του Ε.Π.Ε. για κάθε μαθητή/τρια με Α./Ε.Ε.Α. σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αν και, σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, τα Ε.Π.Ε. εποπτεύονται από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου και τον/την αρμόδιο/α Σ.Ε. Ε.Α./Ε.Ε., από μεν τον/την πρώτο/η το έργο της εποπτείας καθίσταται επισφαλές, εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλων σχετικών γνώσεων/εμπειρογνωμοσύνης, από δε τον/τη δεύτερο/η αποβαίνει τιτάνιο, εξαιτίας του ιδιαίτερα μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων επιστημονικής και παιδαγωγικής ευθύνης. Ενδεικτικά, στην περίπτωση της Σ.Ε. της 1ης Θέσης Ε.Α./Ε.Ε. στην Α΄ Αθήνας, όπου πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, η εποπτεία για το σχολικό έτος 2025–26 αφορούσε περισσότερα από 5.000 Ε.Π.Ε., τα οποία αντιστοιχούσαν σε 373 σχολικές μονάδες γενικής προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρότι η εκπαιδευτική πολιτική προβλέπει την υποχρεωτική συνεργασία/συλλογική εργασία στο πλαίσιο διενέργειας παιδαγωγικών συναντήσεων, η εκπαιδευτική καθημερινότητα αναδεικνύει σημαντικές δυσκολίες και δυσλειτουργίες. Αυτές οφείλονται τόσο σε διαδικαστικά εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου και η δυσκολία εύρεσης αποτελεσματικών τρόπων συνεργασίας της ομάδας Ε.Π.Ε., όσο και σε διαπροσωπικούς παράγοντες, όπως η απουσία ενσυναίσθησης απέναντι στις ανάγκες εκπαιδευτικών, γονέων ή/και μαθητών/τριών. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία καταγράφει αντίστοιχα εμπόδια στη συνεργασία των μελών των ομάδων σχεδιασμού και υλοποίησης

Ε.Π.Ε. (Jachova et al., 2018· Etscheidt, 2006· Buli-Holmberg et al., 2019· Andreasson et al., 2013· Goepel, 2009· Reiman et al., 2010· Correia et al., 2021· Sanderson & Goldman, 2023· Williams-Diehm et al., 2014· Mereoiu et al., 2016· Rowe & Francis, 2020· Wood et al., 2004).

Στην πορεία προς την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με Α./Ε.Ε.Α., είναι κρίσιμο να ληφθούν υπόψη οι προτάσεις διεθνών και ευρωπαϊκών φορέων για την ανάπτυξη κεντρικών, επαρκών και εποπτευόμενων κατευθυντήριων γραμμών (UNESCO, 2017). Η υιοθέτηση κατευθυντήριων γραμμών από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. μπορεί να λειτουργήσει ενδυναμωτικά, υποστηρίζοντας τη μοναδική, για κάθε σχολείο, πορεία μετασχηματισμού του σε Κ.Μ.Π., με έμφαση στη σχεδίαση και τη λειτουργία αποτελεσματικών παιδαγωγικών ομάδων Ε.Π.Ε. (Weaver & Ouye, 2015· Sanderson & Goldman, 2023). Οι κεντρικές αυτές κατευθύνσεις είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από ενδοσχολικά ή/και διασχολικά επιμορφωτικά προγράμματα για τα μέλη των ομάδων Ε.Π.Ε.—επαγγελματίες, γονείς/κηδεμόνες και μαθητές/τριες με Α./Ε.Ε.Α.—καθώς και από εποπτευόμενες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Kozikoğlu & Albayrak, 2022· Zhao et al., 2019· Williams-Diehm et al., 2014). Η ενίσχυση του διαλόγου για την αξία των Κ.Μ.Π. σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ισότιμης συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με Α./Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), pp. 413-426. DOI: 10.1080/08856257.2013.812405

Barrio, B.L., Miller, D., Hsiao, Y.-J., Dunn, M., Petersen, S., Hollingshead, A. & Banks, S. (2017). Designing culturally responsive and relevant Individualized Educational Programs. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), pp. 114-119. DOI: 10.1177/1053451217693364

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2019). Inclusion for pupils with special educational needs in individualistic and collaborative school cultures. *International Journal of Special Education,* 34(1), pp. 68-82.

Correia, A., Teixeira, V. & Forlin, C. (2021). Home–school collaboration in assessment, placement, and Individual Education Plan Development for children with special education needs in Macao: The views of parents. *School Community Journal*, 31(1), pp. 205-231.

Dabkowski, D.M. (2004).Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3). pp. 34-39.

Deal, T.E. & Peterson, K.D. (2016). *Shaping school culture*. USA: Jossey-Bass.

Etscheidt, S.K. (2006). Progress monitoring: Legal issues and recommendations for IEP teams. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), pp. 56–60.

Zhao, G., Yang, X., Long, T. & Zhao, R. (2019). Teachers' perceived professional development in a multi-regional community of practice: Effects of beliefs and engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100347. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100347

Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), pp. 126-132.

Glover, D. & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts?, *Journal of In-service Education*, 31(2), pp. 251-272. DOI: 10.1080/13674580500200278

Ημέλλου, Ό. (2024). Λειτουργική Παιδαγωγική Αξιολόγηση Μαθητή/τριας: Μια τεχνολογία Αξιολόγησης για Μάθηση. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 8(ΙΙ), σσ. 141-153.

Jachova, Z., Kovačević, J. & Hasanbegović, H. (2018). Individual Education Plan (IEP) foundation of a quality inclusive education. *The International Journal for Interdisciplinary Studies*, 8 (2) 88-93. DOI: 10.21554/hrr.091811

Jung, L.A., Gomez, C., Baird, S.M. & Galyon Keramidas, C.L. (2008). Designing intervention plans. Bridging the gap between Individualized Education Programs and implementation. *Teaching Exceptional Children*, 41(1), pp. 26-33.

Kozikoğlu, İ. & Albayrak, E.N. (2022). Teachers' attitudes and the challenges they experience concerning individualized education program (IEP): A mixed method study. *Participatory Educational Research (PER),* 9(1), pp. 98-115. DOI: 10.17275/per.22.6.9.1

Mereoiu, M., Abercrombie, S. & Murray, M.M. (2016). Structured intervention as a tool to shift views of parent–professional partnerships: Impact on attitudes toward the IEP. *Exceptionality Education International*, 26(1), pp. 36–52.

Musyoka, M.M. & Clark, M.D. (2017). Teachers' perceptions of Individualized Education Program (IEP) goals and related services. *Journal of Development and Physical Disability*, 29, pp. 5–23. DOI 10.1007/s10882-015-9462-0

Nilsen, S. (2017) Special education and general education–coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), pp. 205-217, DOI:10.1080/13603116.2016.1193564

Pearson, S. (2003). The relationship between school culture and IEPs. *British Journal of Special Education*, 27(3), pp. 145-149.

Peterson, K.D. & Deal, T.E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*. USA: Jossey-Bass.

Reiman, J.W., Beck, L., Coppola, T. & Engiles, A. (2010). *Parents' experiences with the IEP process. Considerations for improving practice*. Eugene, Oregon: Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE).

Rowe, D.A. & Francis, G.L. (2020). Reflective thinking. Considering the intersection of microcultures in IEP planning and implementation. *Teaching Exceptional Children*, 53(1), pp. 4–6.

Sanderson, K.A. & Goldman, S.E. (2023). Factors associated with parent IEP satisfaction. *Remedial and Special Education*, 44(3), pp. 184–196. DOI: 10.1177/07419325221111571

UNESCO (2017). A guide for inclusion and equity in education. Education 2030. UNESCO.

Valenzuela, R.L. & Martin, J.E. (2005). Self-directed IEP: Bridging values of diverse cultures and secondary education. *Career Development For Exceptional In*dividuals, 28(1), pp. 4–14.

Vassalo, B. (2014). Dismantling the walls of Jericho: Reinventing the IEP to include multiple perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), pp. 31-45.

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), pp. 80-91.

Χαρούπιας, Α. & Ημέλλου, Ό. (2024). Υπηρεσίες συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης: Εμπειρογνωμοσύνη και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο *Καινοτομία, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση στον 21ο Αιώνα*, 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ΔΙ.Π.Ε. Άρτας, Τόμος Θ΄ (σσ. 266-279). Εκδόσεις Γρηγόρη. Ανακτήθηκε από: https://dipeartas.weebly.com/uploads/1/4/5/8/145872595/Τόμος_Θ_ΓΡΗΓΟΡΗ.pdf

Weaver, A. & Ouye, J. (2015). A practical and research-based guide for improving IEP team meetings. *Communiqué*, 44(3). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/285576125

Williams-Diehm, K.L., Brandes, J.A., Chesnut, P.W. & Haring, K.A. (2014). Student and parent IEP collaboration: A comparison across school settings. *Rural Special Education Quarterly*, 33(1), pp. 3-11.

Wood, W.M., Karvonen, M., Test, D.W., Browder, D. & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), pp. 8-16.

Καλές Πρακτικές και Κοινοτική Συνεργασία για τη Συμπερίληψη Μαθητών/τριών Ρομά: Η περίπτωση του 1ου Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας

Αγγελική Ταλαμάγκα
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, Μουσικών, Διευθύντρια
Ειρήνη Σαββίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δασκάλα
Αναστασία Δαλλοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δασκάλα
Αγγελική Πάγκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δασκάλα

Περίληψη

Η συμπερίληψη των μαθητών/τριών Ρομά στο σχολείο αποτελεί ένα κομβικό ζήτημα στον παιδαγωγικό και διεπιστημονικό διάλογο, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου που υποστηρίζει την ποικιλομορφία και εξασφαλίζει ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες. Οι Ρομά συνιστούν τη μεγαλύτερη εθνική μειονότητα στην Ευρώπη και συχνά ζουν υπό ιδιαίτερα δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, που συνδέονται με ακραία φτώχεια, κοινωνικό αποκλεισμό και περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. (Lecerf, 2023). Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας με στόχο τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους/τις μαθητές/τριες Ρομά. Το παιδαγωγικό πλαίσιο συνδυάζει τη πολυπολιτισμική παιδαγωγική, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συμμετοχή της κοινότητας και στηρίζεται σε τρεις άξονες: την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης και πρόσβασης για όλους, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μεθοδολογία που προσαρμόζει περιεχόμενο, διαδικασία και αξιολόγηση, ώστε να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών (Bonode, 2025) και την συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως παράγοντα ενίσχυσης της μαθησιακής επίδοσης και της αίσθησης «ανήκειν» (Darwsh Mahmood, 2025). Οι παρατηρήσεις κατέδειξαν συστηματοποίηση της φοίτησης, βελτίωση της επίδοσης και ενίσχυση της εμπιστοσύνης σχολείου–οικογένειας, γεγονός που αναδεικνύει ότι η συμπερίληψη αποτελεί ολιστική πρακτική που απαιτεί προσαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές και συνεχή συνεργασία σχολείου-κοινότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Καλές Πρακτικές, Συμπερίληψη, Εκπαίδευση Ρομά, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη.

Εισαγωγή

Η συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής πράξης, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Η ανάγκη διαμόρφωσης ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των μαθητικών πληθυσμών, εξασφαλίζει ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες και προάγει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, καθιστά τη συμπερίληψη όχι μόνο θεσμικό στόχο, αλλά και καθημερινό παιδαγωγικό διακύβευμα. Στο πλαίσιο αυτό, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μία

διαρκής διαδικασία βελτίωσης των σχέσεων και της ποιότητας μάθησης με στόχο ένα συμπεριληπτικό σχολείο και ένα μαθησιακό περιβάλλον διαφοροποιημένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.η.).

Στη νέα Εθνική Στρατηγική και Σχέδιο Κοινωνικής Ένταξης των Ρομά (ΥΠΕΚΑ, 2021), αναφέρεται ρητά ότι η κοινωνική ομάδα των Ρομά που διαβιούν στην Ελλάδα, παρόλο που είναι κυρίως Έλληνες πολίτες και αποτελούν αναπόσπαστο ιστορικό μέρος του ελληνικού πληθυσμού, υφίσταται ακόμη κοινωνικό-οικονομικό αποκλεισμό και διακρίσεις, με αποτέλεσμα η σχολική διαρροή των μαθητών/τριών Ρομά να αγγίζει ένα από τα υψηλότερα της Ευρώπης. Η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά συνδέεται στενά με την καταπολέμηση κοινωνικών ανισοτήτων, αποκλεισμών και διακρίσεων, καθώς οι κοινότητες Ρομά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια πρόσβασης και παραμονής στην εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία αναδεικνύει ότι η σχολική διαρροή, η ασυνέπεια στη φοίτηση και η περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών Ρομά δεν αποτελούν ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά φαινόμενα που συχνά συνδέονται με κοινωνικούς και θεσμικούς παράγοντες (Council of Europe, 2006).

Η σχολική πραγματικότητα δείχνει ότι η συμπερίληψη των μαθητών/τριών Ρομά προϋποθέτει ένα πλέγμα συντονισμένων δράσεων και παιδαγωγικών πρακτικών: ευαισθητοποιημένους/ες και επιμορφωμένους/ες εκπαιδευτικούς, ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης σχολείου–οικογένειας, καθώς και αξιοποίηση συνεργασιών με φορείς και πρόσωπα της κοινότητας. Ιδιαίτερη σημασία έχει η συνεργασία με την κοινότητα και ειδικότερα η αξιοποίηση διαμεσολαβητών, ως παράγοντας ενίσχυσης της επικοινωνίας, πρόληψης συγκρούσεων και στήριξης της σχολικής πορείας των μαθητών/τριών (Council of Europe, n.d.).

Παράλληλα, η υιοθέτηση ενός πλαισίου διαφοροποιημένης διδασκαλίας λειτουργεί ως πρακτικό εργαλείο για την ανταπόκριση στη μαθητική ετερογένεια, μέσω προσαρμογών στο περιεχόμενο, στις διαδικασίες μάθησης, στα μαθησιακά προϊόντα και στο περιβάλλον της τάξης (Tomlinson, 2014). Η διαφοροποίηση επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπλοκή, στηρίζοντας τον/την μαθητή/τρια με τρόπο ενδυναμωτικό και χωρίς στιγματισμό. Η συστηματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων με τη σχολική κοινότητα είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και την ενίσχυση της φοίτησης των μαθητών/τριών Ρομά, όπως και η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης Ρομά και διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης (Παπαϊωάννου & Ταλαμάγκα, 2025).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις καλές πρακτικές και στην κοινοτική συνεργασία που αναπτύχθηκαν στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας, με στόχο τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για μαθητές/τριες Ρομά. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε συμβαδίζει με σύγχρονες ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη μετάβαση προς συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν την ποικιλομορφία ως πηγή δυνατοτήτων και όχι ως έλλειμμα (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Στο πλαίσιο των δράσεων του σχολείου υλοποιήθηκαν, μεταξύ άλλων, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τακτικές συναντήσεις και δίαυλοι επικοινωνίας με γονείς της κοινότητας Ρομά, συνεργασία με διαμεσολαβητές και φορείς, καθώς και διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών/τριών. Η διεθνής και ευρωπαϊκή εμπειρία επισημαίνει ότι η εμπλοκή της οικογένειας και η ενίσχυση της σχέσης σχολείου–κοινότητας αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες επιτυχίας για τη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά (European Commission, 2024). Στο σχολείο

εφαρμόστηκαν: διαπολιτισμική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τακτικές συναντήσεις με γονείς Ρομά, δράσεις πολιτισμικής σύνδεσης, συνεργασία με διαμεσολαβητές της κοινότητας και διαφοροποιημένες διδακτικές ενότητες που λαμβάνουν υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών/τριών. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στη συνεργασία με τους γονείς και στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας ως φορέα κοινωνικής ένταξης.

Συνεπώς, η περίπτωση του 1ου Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας αναδεικνύει ότι η συμπερίληψη των μαθητών/τριών Ρομά δεν αποτελεί μια αποσπασματική πρακτική, αλλά μια ολιστική και δυναμική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, την προσαρμογή της διδασκαλίας, καθώς και τη συνεχή καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας.

1. Σχολικό Έτος 2024-2025

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2024-2025, το Τμήμα Ζ.Ε.Π. του 1ου Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας ανέδειξε την αναγκαιότητα ενός συστηματικού και ολιστικού πλαισίου διδασκαλίας, το οποίο ενσωματώνει τόσο τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση όσο και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν υλοποιήθηκαν σε ένα ολιγομελές τμήμα δέκα (10) μαθητών, ηλικίας από 6 έως 12 ετών, εκ των οποίων πέντε 5 ήταν αγόρια και πέντε 5 κορίτσια, γεγονός που κατέστησε απαραίτητη την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, εμπειρίες και πολιτισμικά υπόβαθρα των παιδιών.

Η εκπαιδευτικός Δαλλοπούλου Αναστασία, ως εκπαιδευτικός ΠΕ70 του σχολικού έτους 2024-2025, αξιοποίησε τα διδακτικά εγχειρίδια «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1» και «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 2» του Υπουργείου Παιδείας, σε συνδυασμό με ποικίλα εποπτικά και περιορισμένα ψηφιακά μέσα, όπως εκπαιδευτικά βίντεο που καλύπτουν θέματα από το ελληνικό αλφάβητο και τις βασικές μαθηματικές πράξεις, έως ιστορίες θρησκευτικού και πολιτισμικού περιεχομένου. Η χρήση ταινιών κινουμένων σχεδίων για τους θεούς του Ολύμπου ή τη ζωή του Ιησού Χριστού προσέφερε στα παιδιά μια ζωντανή, οπτικοακουστική εμπειρία η οποία ενίσχυε την κατανόηση και τη μνήμη των εννοιών, εισάγοντας τα παιδιά στα μαθήματα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών αντίστοιχα.

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός δημιούργησε πρωτότυπο εποπτικό υλικό με προσωπική οικονομική επιβάρυνση, στοχεύοντας στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Αρχικά, η χρήση τσόχινων πινάκων με αριθμούς μέχρι το 10 επέτρεπε στα παιδιά να εκτελούν πρακτικά αριθμητικές πράξεις κολλώντας και ξεκολλώντας τους αριθμούς ενώ παράλληλα ένας μικρός άβακας με χρωματιστές κουκίδες διευκόλυνε την κατανόηση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης μέσω χειροπρακτικής εμπειρίας. Επιπροσθέτως, χρωματιστές καρτέλες με αριθμητικές πράξεις από το 1 έως το 12 βοήθησαν στην απομνημόνευση και στην καθημερινή επανάληψη ενώ παράλληλα η δημιουργία πολύχρωμων πλαστικοποιημένων καρτελών-«σπιτιών» των ελληνικών γραμμάτων επέτρεπαν στα παιδιά να τοποθετούν λέξεις ανάλογα με το αρχικό τους γράμμα στη σωστή καρτέλα.

Επιπλέον, η χρήση λέξεων και φράσεων από γνωστά παραμύθια τα οποία προηγουμένως διαβάζονταν στην τάξη, έδιναν τη δυνατότητα στα παιδιά να συνθέτουν δικές τους προτάσεις και να δημιουργούν εναλλακτικές εκδοχές της ιστορίας υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα σημαντικές αποδείχτηκαν ποικίλες πλαστικοποιημένες εκφράσεις καθημερινότητας, όπως η λέξη «καλημέρα», καθώς βοήθησαν στην ενίσχυση της κοινωνικής ευγένειας και της σωστής επικοινωνίας, κάτι το οποίο θεωρήθηκε ως παιδαγωγικός σκοπός μέγιστης σημασίας ενώ ταυτόχρονα, η ανάθεση ρόλων εντός της τάξης συνέβαλε στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτορύθμισης της συμπεριφοράς, όπως για

παράδειγμα με τον υπεύθυνο καθαριότητας να καθοδηγεί τους υπόλοιπους μαθητές/τριες ώστε να διατηρούν την τάξη καθαρή και σεβαστή.

Ακόμη, η ταυτόχρονη διδασκαλία επέτρεψε στα παιδιά με μεγαλύτερη εμπειρία στην ελληνική γλώσσα και τα μαθηματικά να υποστηρίζουν τους/τις συμμαθητές/τριες τους, προωθώντας τη συμμετοχή όλων, ανεξαρτήτως μαθησιακών δυνατοτήτων. Η εν λόγω πρακτική εφαρμόστηκε σε διαφοροποιημένες-μεικτές ομάδες παιδιών, ανεξαρτήτως την τάξη φοίτησης τους, 2 φορές κάθε μήνα υπό την επίβλεψη και την παρουσία της εκπαιδευτικού. Τέλος, η συμμετοχή σε ομαδικά αθλήματα και η εικαστική δημιουργία ανέπτυξαν συνεργασία, ενσυναίσθηση και ευγενή άμιλλα, ενώ η συλλογική διακόσμηση της τάξης ανάλογα με τις εορτές του έτους ενίσχυσε τα συναισθηματικά δεσμά μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού.

Σημαντικό ορόσημο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά κυρίως στην ένταξη των παιδιών Ρομά τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, αποτέλεσε η σχολική εκδήλωση αφιερωμένη στα παιδιά αυτά. Η εκπαιδευτικός, ανέλαβε την πρωτοβουλία να οργανώσει την πρώτη εκδήλωση στο νομό Φωκίδας για την Παγκόσμια Ημέρα Ρομά (8 Απριλίου). Η δράση περιλάμβανε αφήγηση πρωτότυπου παραμυθιού, γραμμένο από τα παιδιά και την εκπαιδευτικό του τμήματος, στα Ελληνικά και στη Ρομανί γλώσσα, απαγγελία ποιημάτων για τη διαφορετικότητα, προβολή βίντεο με δράσεις του Τμήματος Υποδοχής, παρουσίαση των θεμελιωδών δικαιωμάτων των παιδιών Ρομά και χορευτική απόδοση παραδοσιακού τραγουδιού από τις/τους μαθήτριες/τες και την εκπαιδευτικό του τμήματος. Η εκδήλωση ανέδειξε την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών, ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους και προώθησε τη συνοχή της σχολικής κοινότητας, ενώ η συνεργασία με το παράρτημα Ρομά του δήμου Δελφών, διασφάλισε την κατάλληλη υποστήριξη. Η εν λόγω δράση στόχευσε στην ετήσια καθιέρωση της εκδήλωσης αυτής, από όλες τις σχολικές μονάδες του νόμου Φωκίδας που διαθέτουν Τμήμα Υποδοχής Ζ.Ε.Π.

Σημαντική επίσης, υπήρξε η απονομή απολυτηρίων τίτλων στους καταυλισμούς Ρομά στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η οποία πέραν του ουσιαστικού συναισθηματικού και συμβολικού της αντίκτυπου, αποσκοπούσε στην ανάδειξη του μηνύματος ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικής ομάδας δύνανται να φοιτούν στο σχολείο, να ολοκληρώνουν επιτυχώς τη φοίτησή τους και να εντάσσονται ισότιμα στον κοινωνικό ιστό, στο πλαίσιο των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η εν λόγω πρακτική συνέβαλε στην ενίσχυση της αίσθησης αποδοχής, κοινωνικής ορατότητας και αυτοεκτίμησης των μαθητών και μαθητριών. Παράλληλα, ιδιαίτερη παιδαγωγική και κοινωνική σημασία προσέλαβε η επιτόπια επίσκεψη της εκπαιδευτικού στις οικίες των παιδιών και στις οικογένειές τους, πρακτική που εναρμονίζεται με την οικοσυστημική προσέγγιση και την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου–κοινότητας. Η επίσκεψη αυτή έγινε δεκτή με έντονα θετική ανταπόκριση από τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι, ως έκφραση αναγνώρισης και ευγνωμοσύνης προς το πρόσωπο της δασκάλας τους, ανέλαβαν την ξενάγησή της στον καταυλισμό, επιδιώκοντας να της παρουσιάσουν το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Η πρακτική αυτή λειτούργησε ενισχυτικά ως προς την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού και παιδαγωγικής εγγύτητας, στοιχεία καθοριστικά για την εκπαιδευτική ένταξη και τη σχολική επιμονή των μαθητών/τριών Ρομά.

2. Διδακτικό Έτος 2025-2026

Πορεία διδασκαλίας - Τμήμα Υποδοχής Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) - 1ο Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας

Περίοδος: Οκτώβριος - Δεκέμβριος

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε διαγνωστική αξιολόγηση, με σκοπό την αποτύπωση του επιπέδου ελληνομάθειας κάθε μαθητή/τριας. Διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των παιδιών βρίσκεται σε πολύ αρχικό στάδιο (Α1), με περιορισμένη ή αποσπασματική γνώση γραφημάτων και φωνημάτων. Παράλληλα, δύο μαθητές παρουσιάζουν σαφώς υψηλότερο επίπεδο. Ένας μαθητής της Ε΄ Δημοτικού, με λειτουργική αναγνωστική ικανότητα και πρόοδο στη γραφή, και μία μαθήτρια της Δ΄ Δημοτικού, με καλή αναγνωστική ευχέρεια και βασικές γραμματικές δεξιότητες.

Με βάση τα δεδομένα αυτά, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στηρίχθηκε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στη διαπολιτισμική προσέγγιση και στην επικοινωνιακή, βιωματική διδασκαλία της γλώσσας, με έμφαση στον προφορικό λόγο και στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερη παράμετρος που λαμβάνεται διαρκώς υπόψη είναι η ασυνεχής φοίτηση πολλών μαθητών/τριών. Καθώς τα παιδιά δεν προσέρχονται καθημερινά, η ίδια διδακτική ενότητα συχνά επανέρχεται δεύτερη ή και τρίτη φορά, με στόχο την εμπέδωση από το σύνολο της ομάδας και τη διατήρηση μιας κοινής μαθησιακής βάσης.

Στόχοι διδασκαλίας

Οι στόχοι της διδασκαλίας διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την αναθεωρημένη Ταξινομία του Bloom (Anderson & Krathwohl), προσαρμοσμένοι ρεαλιστικά στο γλωσσικό επίπεδο, στις μαθησιακές ανάγκες και στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών/τριών Ρομά. Η ιεράρχηση των στόχων επιτρέπει τη σταδιακή μετάβαση από απλές γνωστικές διεργασίες σε πιο σύνθετες μορφές σκέψης, με έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Σε επίπεδο ανάκλησης, οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να:

- αναγνωρίζουν βασικά γράμματα (σύμφωνα και φωνήεντα),
- θυμούνται τον ήχο τους και να τον συνδέουν με οικείες λέξεις,
- ανακαλούν βασικό λεξιλόγιο καθημερινής χρήσης και
- κατονομάζουν συλλαβές και απλές λέξεις που έχουν διδαχθεί.

Στο επίπεδο της κατανόησης, στόχος είναι να:

- αντιλαμβάνονται τη σχέση φωνήματος–γραφήματος,
- εξηγούν προφορικά πώς σχηματίζεται μία συλλαβή,
- αντιστοιχίζουν λέξεις με εικόνες ή πραγματικά αντικείμενα και
- κατανοούν απλές προφορικές οδηγίες και σύντομα κείμενα καθημερινής θεματολογίας.

Σε επίπεδο εφαρμογής, οι μαθητές/τριες καλούνται να:

- χρησιμοποιούν τα γράμματα που γνωρίζουν για να σχηματίζουν συλλαβές,
- γράφουν λέξεις ακολουθώντας πρότυπα και
- εφαρμόζουν το λεξιλόγιο σε απλές προφορικές ή γραπτές δραστηριότητες, αξιοποιώντας τη γλώσσα σε βασικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως η σύσταση, η έκφραση ανάγκης ή η απλή περιγραφή.

Στο επίπεδο της ανάλυσης, επιδιώκεται να:

- διακρίνουν ήχους μέσα σε λέξεις,
- εντοπίζουν γνωστά γράμματα και συλλαβές σε μικρά κείμενα και, για τους πιο προχωρημένους μαθητές/τριες, να αναγνωρίζουν βασικά γραμματικά μοτίβα στον λόγο.

Σε επίπεδο αξιολόγησης, στόχος είναι να:

- ελέγχουν αν μία λέξη «ακούγεται σωστά» όταν τη διαβάζουν ή τη γράφουν,
- αναγνωρίζουν λάθη και να προσπαθούν να τα διορθώνουν με καθοδήγηση,
- εκφράζουν προφορικά τι τους δυσκολεύει ή τι τους βοηθά στη μάθηση.

Τέλος, στο επίπεδο της δημιουργίας, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να:

- συνθέτουν απλές λέξεις και προτάσεις,
- δημιουργούν μικρές προφορικές αφηγήσεις από εικόνες ή βιώματα,
- συμμετέχουν στη δημιουργία παιχνιδιών και δραστηριοτήτων μάθησης και, για τους πιο προχωρημένους, να παράγουν σύντομα γραπτά κείμενα με προσωπικό νόημα.

Η εφαρμογή των στόχων δεν ακολουθεί αυστηρά γραμμική πορεία, αλλά προσαρμόζεται δυναμικά στον ρυθμό και στο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας. Κεντρικός άξονας παραμένει η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η δημιουργία θετικών εμπειριών μάθησης, ώστε τα παιδιά να βιώνουν το σχολείο ως χώρο ασφάλειας και δυνατότητας προόδου.

Διδασκαλία μαθητών/τριών αρχικού επιπέδου (Α1)

Για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο, η διδασκαλία ξεκίνησε από την επαναπροσέγγιση των γραμμάτων, καθώς διαπιστώθηκε ότι είτε δεν είχαν κατακτηθεί είτε είχαν ξεχαστεί. Η προσέγγιση δεν ακολούθησε ούτε την αλφαβητική σειρά ούτε αυστηρά τη σειρά του σχολικού εγχειριδίου, αλλά έναν εναλλακτικό και λειτουργικό τρόπο, κατάλληλο για μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και διαθέτουν κυρίως προφορική γνώση της ελληνικής.

Αρχικά διδάχθηκαν επιλεγμένα σύμφωνα (π, κ, τ, ν, λ) και φωνήεντα (α, ε, η, ι, ο), τα οποία παρουσιάστηκαν σταδιακά και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, με στόχο την μακροπρόθεσμη απομνημόνευση. Η διδασκαλία βασίστηκε στην πολυαισθητηριακή μάθηση. Αξιοποιήθηκε η σωματική και κιναισθητική εμπλοκή, τα παιδιά σχημάτισαν γράμματα με το σώμα τους, χειραπτική μάθηση με πλαστελίνη, τα έγραψαν στον αέρα, στον πίνακα και στο τετράδιο, καθώς και οπτικοακουστικά ερεθίσματα. Κάθε φώνημα συνδέθηκε με λέξεις από το καθημερινό λεξιλόγιο των μαθητών/τριών με στόχο τη φωνολογική επίγνωσή τους. Η μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο έγινε σταδιακά, μέσα από αναγνώριση γραμμάτων σε λέξεις, παιχνιδιάρικες δραστηριότητες σχεδιασμού και επαναλαμβανόμενη γραφή.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συλλαβή, μέσω κινητικών και επιτραπέζιων παιχνιδιών, δραστηριοτήτων στον πίνακα και στο τετράδιο. Σε γράμματα που δυσκόλεψαν τους μαθητές/τριες αξιοποιήθηκαν τραγουδάκια και ρυθμικά μοτίβα, ενισχύοντας τη μνήμη και τη συμμετοχή. Η ανάγκη επανάληψης είναι αυξημένη, καθώς η ασυνεχής παρουσία πολλών παιδιών καθιστά απαραίτητη την επαναφορά της ίδιας διδακτικής ενότητας, ώστε να διασφαλίζεται η εμπέδωση από όλους.

Για την ενίσχυση της επανάληψης και της αυτονομίας αξιοποιήθηκε το ψηφιακό εργαλείο Akelius https://languages.akelius.com/subjects/el, ειδικά σχεδιασμένο για μαθητές/τριες που μαθαίνουν την

ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για ακουστική κατανόηση, εμπέδωση λεξιλογίου και προφορική εξάσκηση. Παράλληλα εντάχθηκαν παιχνίδια ρόλων, σύντομοι προφορικοί διάλογοι βασισμένοι σε καθημερινές καταστάσεις, δραστηριότητες αντιστοίχισης εικόνας–λέξης και επαναληπτικά φύλλα εργασίας με διαφοροποιημένο βαθμό δυσκολίας.

Κάθε μαθητής/τρια διατηρεί ατομικό φάκελο, στον οποίο συγκεντρώνεται όλο το υλικό που έχει χρησιμοποιηθεί (φωτοτυπίες, φύλλα εργασίας, δραστηριότητες). Ο φάκελος αυτός θα παραδοθεί στους μαθητές/τριες στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Το υλικό που αξιοποιείται προς διδασκαλία προέρχεται από ποικίλες πηγές (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά, 2016-2018) Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, https://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/4, υλικό από το Κ.Ε.Δ.Α. http://www.keda.uoa.gr/epam/ed_material.html, επιλεγμένα αποσπάσματα από το εγχειρίδιο «Γεια σας 1» από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από το εγχειρίδιο «Βαλιτσάκι», του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και από το εγχειρίδιο «Μιλώ και γράφω ελληνικά», του προγράμματος «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» με παιδαγωγική προσαρμογή στις ανάγκες της ομάδας, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί από την εκπαιδευτικό

Διδασκαλία μαθητή Ε΄ Δημοτικού (Τ.Μπ.)

Ο μαθητής της Ε΄ Δημοτικού ακολουθεί διαφοροποιημένο πρόγραμμα. Το μάθημα ξεκινά κυρίως από τον προφορικό λόγο και αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τα δυνατά του σημεία, ώστε να οικοδομείται σχέση εμπιστοσύνης και ενεργητικής συμμετοχής. Μέσα από κείμενα, κυρίως από το «Γεια σας 2» και «Μιλώ και γράφω ελληνικά», του προγράμματος «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ», ενισχύεται η αναγνωστική του ευχέρεια, εμπεδώνεται το λεξιλόγιο και διδάσκονται δίψηφα φωνήεντα με συστηματική επανάληψη. Στα μαθηματικά αξιοποιήθηκε η πρότερη γνώση της προπαίδειας και, με βάση αυτή, προχώρησε η διδασκαλία στον πολλαπλασιασμό μονοψήφιων και διψήφιων αριθμών, σύμφωνα με τη λογική της σπειροειδούς μάθησης.

Διδασκαλία μαθήτριας Δ΄ Δημοτικού (Μ.Π.) Για τη μαθήτρια με το υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας αξιοποιείται κυρίως το «Γεια σας 3», υλικό από το εγχειρίδιο «Μιλώ και γράφω ελληνικά», του προγράμματος «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» και επιλεγμένο υλικό από το διαδίκτυο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε κείμενα που σχετίζονται με την καθημερινότητα και την ταυτότητα των Ρομά μαθητών/τριών. Η επιλογή αυτή ενισχύει την ταύτιση, την αυτοεκτίμηση και το κίνητρο για μάθηση. Μέσα από τα κείμενα εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο, καλλιεργείται ο προφορικός και γραπτός λόγος και αξιοποιούνται παιχνίδια μνήμης, συνεργατικές δραστηριότητες και διδασκαλία μέσω Akelius. Συχνά το μάθημα ξεκινά από ένα παιχνίδι που σχεδιάζεται από κοινού, με στόχο την ενίσχυση της προφορικής έκφρασης και της ενεργούς συμμετοχής.

Συνολικά, η πορεία του Τμήματος ΖΕΠ διαμορφώνεται με γνώμονα τις πραγματικές συνθήκες ζωής και φοίτησης των μαθητών/τριών, τον σεβασμό στην ταυτότητά τους και τη σταδιακή οικοδόμηση γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων. Στόχος παραμένει όχι μόνο η κατάκτηση της γλώσσας, αλλά και η ενδυνάμωση των παιδιών ως ενεργών και ικανών μελών της σχολικής κοινότητας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης ανέδειξε ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών Ρομά δεν αποτελεί μεμονωμένη παιδαγωγική πρακτική, αλλά μια ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία εδράζεται στη διασύνδεση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και στη συστηματική παιδαγωγική προσαρμογή. Η εμπειρία του σχολείου κατέδειξε ότι όταν η εκπαιδευτική πράξη μετατοπίζεται από μια λογική «ένταξης

με όρους ομοιομορφίας» σε μια λογική εκπαίδευσης με όρους αναγνώρισης της ποικιλομορφίας, τότε η μαθησιακή πρόοδος, η σχολική επιμονή και η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών ενισχύονται αισθητά.

Κεντρικό συμπέρασμα αποτελεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία λειτούργησε ως βασικός μηχανισμός παιδαγωγικής δικαιοσύνης. Η προσαρμογή του περιεχομένου, του ρυθμού, των μέσων και των στόχων μάθησης στις πραγματικές γλωσσικές και κοινωνικές συνθήκες των μαθητών/τριών επέτρεψε την ενεργή συμμετοχή ακόμη και παιδιών με ασυνεχή φοίτηση ή ελάχιστη προηγούμενη σχολική εμπειρία. Η πολυαισθητηριακή μάθηση, η βιωματική προσέγγιση, τα παιχνίδια ρόλων και η αξιοποίηση πολιτισμικά οικείων αναφορών ενίσχυσαν τη γλωσσική κατάκτηση και μείωσαν το άγχος επίδοσης.

Εξίσου καθοριστική αναδείχθηκε η σχέση εμπιστοσύνης με τις οικογένειες. Οι τακτικές συναντήσεις, οι επισκέψεις στον οικισμό και η συνεργασία με διαμεσολαβητές της κοινότητας μετέβαλαν το σχολείο από θεσμικό μηχανισμό σε κοινωνικό εταίρο. Η ενίσχυση της επικοινωνίας και της αίσθησης αμοιβαίου σεβασμού συνέβαλε στη σταθεροποίηση της φοίτησης και στην αλλαγή στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, οι δράσεις πολιτισμικής ορατότητας (όπως η εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Ρομά) λειτούργησαν ενδυναμωτικά για την αυτοεικόνα των παιδιών. Η αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας στο σχολικό πλαίσιο ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση, την αίσθηση «ανήκειν» και τη συναισθηματική σύνδεση με τη σχολική κοινότητα, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη σχολική επιμονή.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η εμπειρία αυτή ανέδειξε ότι η συμπερίληψη δεν είναι ατομική ευθύνη ενός/μίας εκπαιδευτικού, αλλά συλλογικό παιδαγωγικό εγχείρημα. Η επιμόρφωση, ο αναστοχασμός και η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτέλεσαν προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου δράσης.

Ωστόσο, η μελέτη επισημαίνει και προκλήσεις. Η ασυνεχής φοίτηση, οι κοινωνικοοικονομικοί περιορισμοί και η περιορισμένη υλικοτεχνική υποστήριξη δυσχεραίνουν τη σταθερότητα των παρεμβάσεων. Επομένως, απαιτείται θεσμική ενίσχυση των Τμημάτων Ζ.Ε.Π., συστηματική επιμόρφωση και δικτύωση με κοινωνικές υπηρεσίες.

Συνολικά, η περίπτωση του σχολείου καταδεικνύει ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/τριών Ρομά είναι εφικτή όταν:

- η διδασκαλία είναι ευέλικτη και πολιτισμικά ανταποκρινόμενη,
- η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως συνεργάτης,
- το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα φροντίδας και όχι απλώς ως χώρος διδασκαλίας,
- η πολιτισμική ταυτότητα αναγνωρίζεται ως εκπαιδευτικός πόρος και όχι ως έλλειμμα.

Επομένως, η συμπερίληψη δεν συνιστά μόνο παιδαγωγική επιλογή, αλλά πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία μετασχηματίζει τόσο το σχολείο όσο και τις προοπτικές ζωής των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Bonode, K. (2025, September 26). *Differentiation as a Tool for Equity and Inclusion in Diverse Classrooms.* Study.com. Retrieved from https://study.com/academy/lesson/differentiation-as-a-tool-for-equity-and-inclusion-in-diverse-classrooms.htm

Darwsh Mahmood, H. (2025). *The Role of Family Engagement in Promoting Inclusive Education for Students with Special Needs: Insights from Primary School Teachers.* In *Proceedings of the Canada International Conference on Education*. DOI: 10.20533/CICE.2025.0015

Council of Europe. (2006). *Education of Roma children in Europe: Texts and activities of the Council of Europe concerning education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from https://rm.coe.int/education-of-roma-children-in-europe-texts-and-activities-of-the-counc/16808b3dff

Council of Europe. (n.d.). *Education of Roma children in Europe: Guide for mediators and assistants*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/Guide_EN.PDF

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2022. *Agency Position on Inclusive Education Systems. Second edition. Odense, Denmark.* Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-EN_0.pdf

European Commission. (2024, September 19). *Education success of Roma children starts with family involvement*. Brussels: European Education Area. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/education-success-roma-children-starts-family-involvement

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.η.). Μονάδα Ειδικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από https://www.iep.edu.gr/monada-eidikis-kai-syberiliptikis-e/

Lecerf, M. (2023). *Understanding EU action on Roma inclusion.* European Parliamentary Research Service (EPRS). Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2021)690629

Παπαϊωάννου, Α., & Ταλαμάγκα, Α. (2025). *Ζητήματα συμπερίληψης μαθητών Ρομά και καλές πρακτικές της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φωκίδας*. Στο *Γ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), Ηγεσία στην Εκπαίδευση* (σσ. 241–257). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. (ΥΠΕΚΑ, 2021, Δεκέμβριος). *Εθνική στρατηγική και Σχέδιο Δράσης για την κοινωνική ένταξη των Ρομά 2021 - 2030*. Ανακτήθηκε από https://www.opengov.gr/minlab/?p=5472

Ψηφιακές Πηγές & Εκπαιδευτικό Υλικό

Akelius Foundation. (n.d.). *Akelius languages online platform – Greek as a second language*. Ανακτήθηκε από https://languages.akelius.education/subjects/el

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (2018). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά (ΠΕΡΟΜΑ): Εκπαιδευτικό υλικό*. Ανακτήθηκε από https://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/4

Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (n.d.). *Εκπαιδευτικό υλικό για δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες*. Ανακτήθηκε από http://www.keda.uoa.gr/epam/ed_material.html

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (n.d.). *Γεια σας 1* [Διδακτικό εγχειρίδιο]. http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/872

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (n.d.). *Γεια σας 2* [Διδακτικό εγχειρίδιο]. http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/873

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (n.d.). *Βαλιτσάκι: Εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες*. https://www.teach4integration.gr/wp-content/uploads/2019/08/VALITSAKI_2h_ekdosi.pdf

Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». (n.d.). *Μιλώ και γράφω ελληνικά*. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1045/201.pdf

Χτίζοντας γέφυρες μάθησης – Συμπερίληψη στην πράξη: Καινοτόμες Εφαρμογές και Θεσμικές Προκλήσεις στο 16ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων

Ειρήνη Τσικαλάκη
Διευθύντρια 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει το έργο του 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, του μοναδικού διαπολιτισμικού σχολείου στην Κρήτη, ως έναν ζωντανό χώρο όπου η συμπερίληψη γίνεται καθημερινή πράξη. Μέσα από τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το σχολείο υιοθετεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη γλωσσική υποστήριξη ως βασικούς πυλώνες . Υλοποιεί καινοτόμες πρακτικές, όπως η χρήση ΤΠΕ, η ρομποτική (STEM), οι «πράσινες» δράσεις, η διεθνής εξωστρέφεια μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, με στόχο την ενίσχυση του «ανήκειν» και την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση. Η ένταξη πολιτισμικών στοιχείων στο πρόγραμμα σπουδών, λαογραφικές δράσεις και ψηφιακές μαθητικές δημιουργίες αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα ως πλούτο και όχι ως εμπόδιο.

Ωστόσο, η πορεία αυτή δεν στερείται εμποδίων. Αναλύονται οι δυσκολίες που αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη του Σχολείου, όπως οι επιφυλάξεις της τοπικής κοινωνίας για το επίπεδο σπουδών και η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Η παρουσίαση στοχεύει να καταδείξει πώς η διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να ανατρέψει στερεότυπα, καλλιεργώντας ένα σχολικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και προετοιμάζοντας τους μαθητές για τη μελλοντική τους συνύπαρξη σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Συμπεριληπτικές Πρακτικές, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεσμικές Προκλήσεις

1. Από την Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα στη Διαπολιτισμική Πρακτική

Η ελληνική κοινωνία, από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, άρχισε να μετασχηματίζεται σταδιακά σε ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό (Γκότοβος, 2002· Δαμανάκης, 1998). Τα μεγάλα μεταναστευτικά κύματα από τα Βαλκάνια, την πρώην Σοβιετική Ένωση, την Ασία και την Αφρική, σε συνδυασμό με τις πρόσφατες προσφυγικές ροές που κορυφώθηκαν το 2015, δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση (Νικολάου, 2000· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η ανάγκη για την απορρόφηση και την κοινωνική ενσωμάτωση αυτού του ανομοιογενούς πληθυσμού υπήρξε επιτακτική, παρά την αρχική έλλειψη υποδομών και παράδοσης της χώρας στην υποδοχή μεταναστών (Μάρκου, 1997).

Κάτω από αυτή την πίεση, η εκπαίδευση κλήθηκε να λειτουργήσει ως ο κύριος μοχλός κοινωνικής συνοχής (OECD, 2018). Η παραδοσιακή διδασκαλία έπρεπε να δώσει τη θέση της σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη θεμελιώδη παραδοχή της ίσης αξίας των πολιτισμών (Κεσίδου, 2008). Η προσέγγιση αυτή δεν αποτελεί απλώς μια εκπαιδευτική τεχνική, αλλά μια ηθική στάση που αναγνωρίζει

το «μορφωτικό κεφάλαιο» κάθε μαθητή ως ισότιμο, ανεξάρτητα από τις καταβολές του, επιδιώκοντας την παροχή πραγματικά ίσων ευκαιριών μάθησης (Bourdieu, 1986).

Ορόσημο σε αυτή την πορεία υπήρξε ο Νόμος 2413/1996, ο οποίος έθεσε τις βάσεις για το θεσμικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κύριος στόχος ήταν η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που εγκολπώνει τη διαφορετικότητα και την αξιοποιεί ως πλούτο (Γεωργογιάννης, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, την περίοδο 1996-1998, ιδρύθηκαν τα Διαπολιτισμικά Σχολεία, με σκοπό να λειτουργήσουν ως «εργαστήρια» καινοτομίας, επιμόρφωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τη μελλοντική αρμονική συνύπαρξη των πολιτών σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Δαμανάκης, 2004).

2. Το 16ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Μέσα σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο, στις 29 Οκτωβρίου 1998 (ΦΕΚ 1143 τ. Β΄), το 16ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων μετονομάστηκε σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αποτελεί σήμερα το μοναδικό Σχολείο αυτού του τύπου στην Κρήτη και ένα από τα μόλις 13 που λειτουργούν σε ολόκληρη την Ελλάδα.

Από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα, το Σχολείο μας ανέλαβε το κρίσιμο έργο της πιλοτικής εφαρμογής δράσεων σε συνεργασία με ακαδημαϊκά ιδρύματα (όπως τα προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Κρήτης), μετατρέποντας τη θεωρία της διαπολιτισμικότητας σε καθημερινή σχολική πράξη (Δαμανάκης, 2004· Τσιάκαλος, 2006). Αν και πολλά από τα αρχικά προγράμματα έχουν ολοκληρωθεί, η φιλοσοφία τους παραμένει ζωντανή: το Σχολείο μας συνεχίζει να αποτελεί έναν χώρο όπου ο διαπολιτισμικός διάλογος, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η επικοινωνία δεν είναι απλώς στόχοι, αλλά η ίδια η ταυτότητα της σχολικής μας κοινότητας.

3. Θεωρητική Πλαισίωση και Εκπαιδευτικά Μοντέλα Διαχείρισης της Ετερότητας.

Η εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στην ετερότητα δεν υπήρξε ποτέ στατική. Αντιθέτως, διαμορφώθηκε μέσα από διαφορετικές φιλοσοφικές και πολιτικές θεωρήσεις, τις οποίες μπορούμε να ταξινομήσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα Μονοπολιτισμικά και τα Πλουραλιστικά μοντέλα.

3α. Τα Μονοπολιτισμικά Μοντέλα: Αφομοίωση και Ενσωμάτωση

Ιστορικά, η πρώτη αντίδραση των κρατών υποδοχής ήταν το Μοντέλο της Αφομοίωσης. Με άξονα ένα μονολιθικό εθνικό πρότυπο, η διαφορετικότητα αντιμετωπιζόταν ως εμπόδιο (Γκότοβος, 2002). Οι μαθητές οφείλουν να εγκαταλείψουν τις πολιτισμικές τους καταβολές και τη μητρική τους γλώσσα, η οποία εκλαμβάνεται ως «έλλειμμα», προκειμένου να απορροφηθούν πλήρως από την κυρίαρχη κουλτούρα (Γκότοβος, 2002· Δαμανάκης, 1998).

Σε μια προσπάθεια άμβλυνσης των αντιδράσεων, προέκυψε το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης. Εδώ, η ετερότητα γίνεται ανεκτή μόνο στον ιδιωτικό βίο, ενώ στο δημόσιο σχολείο η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται εργαλειακά μόνο ως «γέφυρα» για την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (Δαμανάκης, 1998). Παρά τη φαινομενική αποδοχή, ο τελικός στόχος παραμένει η ομογενοποίηση και η παραγωγή «χρήσιμου» εργατικού δυναμικού, χωρίς να αμφισβητείται η ανωτερότητα του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1997).

3β. Τα Πλουραλιστικά Μοντέλα: Πολυπολιτισμικότητα και Αντιρατσισμός

Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο έφερε στο προσκήνιο το αίτημα για ίσες ευκαιρίες και σεβασμό των μειονοτικών δικαιωμάτων (Kymlicka, 1995). Ωστόσο, στην πράξη συχνά περιορίζεται σε μια «μουσειακή» ή «φολκλορική» παράθεση πολιτισμών, όπου η κυρίαρχη ομάδα απλώς ανέχεται την ύπαρξη των άλλων, χωρίς ουσιαστική θεσμική αλλαγή (Νικολάου, 2000).

Σε μια πιο ριζοσπαστική κατεύθυνση, το Αντιρατσιστικό Μοντέλο εστιάζει στις δομές της εξουσίας (Νικολάου, 2000· Τσιάκαλος, 2006). Υποστηρίζει ότι η πραγματική ισότητα απαιτεί βαθιές τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα για την απάλειψη των στερεοτύπων και των μεροληπτικών αντιλήψεων που αναπαράγουν τον ρατσισμό σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2011· Τσιάκαλος, 2000).

3γ. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Για εμάς, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί την ποιοτική εξέλιξη των παραπάνω. Ενώ η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει την κοινωνική πραγματικότητα (την απλή συνύπαρξη), η «διαπολιτισμικότητα» περιγράφει τη δράση: την αμφίδρομη αλληλεπίδραση, την αμοιβαία αναγνώριση και τη συνεργασία (Γεωργογιάννης, 1997).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν βλέπει τον μαθητή ως μέλος μιας απομονωμένης ομάδας αλλά ως φορέα ενός πολύτιμου μορφωτικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης, απορρίπτοντας κάθε μορφή εθνικισμού (Γκότοβος, 2002).

3δ. Η Πρόκληση της Πράξης: Από το «Γράμμα του Νόμου» στην Τάξη

Παρά τη σαφήνεια του Ν. 2413/1996, ο οποίος ορίζει ότι τα Διαπολιτισμικά Σχολεία πρέπει να προσφέρουν εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη μάθηση, συχνά παρατηρείται μια θεσμική αντίφαση. Ενώ το νομικό πλαίσιο είναι πλουραλιστικό, η σχολική καθημερινότητα στην Ελλάδα διολισθαίνει συχνά σε αφομοιωτικές πρακτικές (Κεσίδου, 2008· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η δική μας αποστολή στο 16ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων είναι ακριβώς αυτή: να γεφυρώσουμε το χάσμα μεταξύ νομοθεσίας και πράξης, μετατρέποντας τη διαπολιτισμικότητα από θεωρητικό σχήμα σε βιωμένη πραγματικότητα για κάθε παιδί.

4. Διαπολιτισμικότητα ως Καθολικό Εκπαιδευτικό Ζητούμενο

Σήμερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παύει να αποτελεί μια αποκλειστική ενασχόληση των «διαπολιτισμικών» σχολικών μονάδων και αναδεικνύεται σε κεντρικό πυλώνα κάθε σύγχρονου σχολείου (UNESCO, 2006). Σύμφωνα με τις εκθέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, οι κοινωνίες μας δεν είναι απλώς πολυπολιτισμικές, αλλά τείνουν προς έναν διαρκώς διευρυνόμενο πολιτισμικό πλουραλισμό (Council of Europe, 2008). Αυτή η πραγματικότητα δεν πηγάζει μόνο από το διαχρονικό φαινόμενο της μετανάστευσης, αλλά ενισχύεται δραστικά από την παγκοσμιοποίηση και την κατάργηση των ορίων στην επικοινωνία και τη γνώση (Castells, 2010).

Σε αυτό το περιβάλλον, η διαπολιτισμική προσέγγιση καθίσταται το βασικό μέσο για τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών (OECD, 2018). Η ετερότητα στην τάξη δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως δυσλειτουργία, αλλά ως ένα εν δυνάμει προνόμιο (Γκόβαρης, 2011· Γκότοβος, 2002). Για να μετουσιωθεί όμως αυτό το προνόμιο σε εκπαιδευτικό όφελος, απαιτείται κάτι περισσότερο από την απλή συνύπαρξη: απαιτείται η ενεργός αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Κεσίδου, 2008· Μάρκου, 1997).

Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό του 21ου αιώνα είναι να δημιουργήσει ένα πλαίσιο όπου κάθε ιδιαίτερη ταυτότητα αναγνωρίζεται και γίνεται σεβαστή, χωρίς να αφομοιώνεται ή να περιθωριοποιείται . Η καλλιέργεια της αλληλεγγύης και του αμοιβαίου σεβασμού είναι η μόνη οδός για μια συνεκτική κοινωνία (Τσιάκαλος, 2006).

5. Άξονες για μια Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα: Χτίζοντας Γέφυρες Μάθησης

Προκειμένου η διαπολιτισμική εκπαίδευση να μετατραπεί από θεωρητική αρχή σε βιωμένη σχολική εμπειρία, οφείλει να διέπεται από συγκεκριμένους άξονες (Booth & Ainscow, 2002). Αυτοί οι άξονες αποτελούν τα «δομικά υλικά» για τις γέφυρες μάθησης που επιχειρούμε να χτίσουμε καθημερινά:

- Η Καλλιέργεια της Αίσθησης του «Ανήκειν» και της Κοινωνικής Δικαιοσύνης: Ο πρωταρχικός στόχος κάθε συμπεριληπτικής πρακτικής είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ευπρόσδεκτος και ορατός (Ainscow, 2020). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά νιώθουν πως ανήκουν σε μία ομάδα με κοινούς στόχους, όπου η ιδιαιτερότητα του καθενός αναγνωρίζεται ως πλούτος. Μέσα από αυτή την αποδοχή, καταργούνται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα στην πράξη, ενώ ενισχύεται το αίσθημα της ελευθερίας και οι αρχές της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης (Τσιάκαλος, 2006· Γκόβαρης, 2011).

- Κατοχύρωση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Άμβλυνση Ανισοτήτων: Η διαπολιτισμικότητα επιτάσσει τη μετακίνηση από ένα ομοιογενές μοντέλο διδασκαλίας σε μια διαφοροποιημένη προσέγγιση που σέβεται την προσωπικότητα του παιδιού (Tomlinson, 2014). Βασική μας επιδίωξη είναι η κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των μαθητών, με άμεσο στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Διασφαλίζουμε έτσι ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν παραμένουν στο περιθώριο, αλλά απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην επιτυχία και την προσωπική ανάπτυξη.

- Η Θετική Δυναμική της Ετερογένειας στην Τάξη: Η εμπειρία μας δείχνει ότι η ετερογένεια της σχολικής τάξης λειτουργεί ως καταλύτης προόδου. Αντίθετα με την τάση συγκέντρωσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε απομονωμένες μονάδες - γεγονός που δρα αρνητικά στις επιδόσεις - η συνύπαρξη με γηγενείς μαθητές υψηλών φιλοδοξιών ωθεί όλους τους μαθητές σε αυτοβελτίωση (Γκότοβος, 2002· Νικολάου, 2000· Τσιάκαλος, 2006). Σε μια μικτή τάξη, αναπτύσσεται η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός, μετατρέποντας την ομάδα σε έναν ζωντανό οργανισμό αμοιβαίας υποστήριξης (Vygotsky, 1978· Johnson & Johnson, 2009).

- Η Ελληνομάθεια ως Ουσιαστική Γέφυρα Επικοινωνίας: Κεντρικός άξονας της προσπάθειάς μας παραμένει η ενίσχυση της ελληνομάθειας. Οι πιο ουσιαστικές γέφυρες επικοινωνίας χτίζονται τη στιγμή που ένας μαθητής, ο οποίος ξεκίνησε με σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής και διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, κατορθώνει να κατακτήσει την ελληνική γλώσσα . Η ικανότητα να κατανοεί, να μιλά, να διαβάζει και να γράφει στην ελληνική είναι το «κλειδί» που ξεκλειδώνει την πρόσβαση στο νέο περιβάλλον και ενδυναμώνει τη φωνή του μαθητή μέσα στην κοινότητα (Σκούρτου, 2002).

- Βιωματικές Δράσεις: Υπερβαίνοντας τον Γλωσσικό Φραγμό: Μέσα από τα μαθήματα αισθητικής αγωγής, τα project, τη ρομποτική (STEM) και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, ο γλωσσικός παράγοντας παύει να αποτελεί ανυπέρβλητο εμπόδιο. Σε αυτές τις δραστηριότητες, όπου κυριαρχεί η πράξη, η εικόνα και η δημιουργία, οι αλλόγλωσσοι μαθητές απελευθερώνονται και βρίσκουν δυνατότητες για ένα πιο έντονο «παρόν» και για ακαδημαϊκή επιτυχία (Resnick, 2017). Η ετερότητα εδώ μετατρέπεται σε πηγή έμπνευσης, προάγοντας την ενσυναίσθηση και επιτρέποντας στους μαθητές να προετοιμαστούν για τη μελλοντική τους συνύπαρξη σε έναν κόσμο χωρίς αποκλεισμούς.

- Εξωστρέφεια και Σύνδεση με την Παγκόσμια Κοινότητα: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους τοίχους της σχολικής αίθουσας. Διέπεται από μια φιλοσοφία εξωστρέφειας που επιδιώκει τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, αλλά και τη συμμετοχή σε διεθνή δίκτυα και ευρωπαϊκές συμπράξεις (European Commission, 2019). Η επαφή με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών ενισχύει την ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών και τους προετοιμάζει για έναν κόσμο χωρίς σύνορα.

6. Καλές Πρακτικές: Χτίζοντας γέφυρες μάθησης

6α. Η Θεσμική Θωράκιση της Συμπερίληψης

Η καθημερινή πρακτική στο Σχολείο μας υποστηρίζεται από εξειδικευμένους αντισταθμιστικούς φορείς που στόχο έχουν να αμβλύνουν τις ανισότητες και να ενισχύσουν τη γλωσσική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών.

i)Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ.): Η Γέφυρα της Γλώσσας

Το Τμήμα Υποδοχής αποτελεί τον πρώτο σταθμό για τον αλλόγλωσσο μαθητή (Νόμος 1404/1983, Νόμος 2413/1996). Ιδρυμένο ήδη από το 1980, το μοντέλο αυτό εντάσσεται στο σχολικό ωράριο, επιτρέποντας στα παιδιά να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα εντατικά, χωρίς να αποκόπτονται πλήρως από το πρόγραμμα της κανονικής τους τάξης (Μάρκου, 1997).

- Η Στρατηγική της Ένταξης: Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των Τμημάτων Υποδοχής δεν προσεγγίζεται ως ένας στείρος αυτοσκοπός, αλλά ως το απαραίτητο "κλειδί" για την ακαδημαϊκή εξέλιξη και την πρόληψη της σχολικής διαρροής (Δαμανάκης, 1998· Σκούρτου, 2002). Στο Σχολείο μας, η κατάκτηση της γλώσσας-στόχου υπηρετείται μέσα από τον συνδυασμό των δύο βασικών βιβλιογραφικών προσεγγίσεων για την εκμάθηση του λεξιλογίου: της εμπρόθετης, που εστιάζει στη συστηματική ανάλυση της μορφής και του νοήματος των λέξεων, και της συμπτωματικής (Schmitt, 2010). Η τελευταία κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να προσλαμβάνουν τη γλώσσα αβίαστα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες σχολικές δραστηριότητες και την καθημερινή αλληλεπίδραση. Επιδιώκουμε, επομένως, τη διαρκή αύξηση των ποιοτικών γλωσσικών ερεθισμάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και την ενθάρρυνση της επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, δημιουργώντας τις συνθήκες μιας "γλωσσικής εμβάπτισης" (Μητσιάκη, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής δεν μαθαίνει απλώς μια ξένη γλώσσα, αλλά αποκτά "φωνή" και αυτοπεποίθηση, στοιχεία που του επιτρέπουν να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι και να εξελιχθεί σε ένα ισότιμο και δημιουργικό μέλος της νέας του πατρίδας (Freire, 1970).

- Η Πρόκληση της Επικοινωνίας: Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η γλωσσική ετερογένεια των Τάξεων Υποδοχής συχνά υπερβαίνει τα συνήθη ευρωπαϊκά πρότυπα (Vertovec, 2007). Το μαθητικό δυναμικό φέρει γλώσσες χαμηλής διάδοσης ή ιδιωματικές διαλέκτους (π.χ. Αραβικά, Φαρσί ή Ουρντού), με αποτέλεσμα η γλωσσική απόσταση να καθίσταται το πρώτο μεγάλο εμπόδιο. Για την υπέρβασή του, οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου μας αναπτύσσουν ένα πλέγμα στρατηγικών επικοινωνιακής διαμεσολάβησης. Ως επί το πλείστον, αξιοποιούνται οι ΤΠΕ και τα Ψηφιακά Εργαλεία. Οι ψηφιακές μεταφραστικές υπηρεσίες επιστρατεύονται για την οικοδόμηση των πρώτων βασικών κωδίκων επικοινωνίας. Ωστόσο, η χρήση τους διέπεται από κριτική προσέγγιση, καθώς η συχνά μη πιστή απόδοση των εννοιών απαιτεί διαρκή επαλήθευση μέσω «γλωσσών-γεφυρών» (όπως η αγγλική ή η γαλλική) ή μέσω της διασταύρωσης ερμηνειών. Παράλληλα, αξιοποιούνται εξειδικευμένα γλωσσικά εργαλεία και εικονογραφημένα λεξικά που

έχουν αναπτυχθεί από έγκυρους φορείς υποστήριξης (π.χ. ψηφιακές πύλες όπως το Refugee.gr ή υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες), τα οποία είναι σχεδιασμένα να καλύπτουν άμεσες βιοτικές και εκπαιδευτικές ανάγκες με ακρίβεια. Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική πρακτική αποτελεί η ομότιμη διαμεσολάβηση μέσω μαθητών-διαμεσολαβητών. Πρόκειται για παιδιά που μοιράζονται την ίδια μητρική γλώσσα, αλλά διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία στην ελληνική κοινωνία. Η μέθοδος αυτή όχι μόνο διευκολύνει τη μετάφραση, αλλά ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή-διαμεσολαβητή και προάγει τη συνεργατική μάθηση. Τέλος, η οπτικοποίηση και η πολυτροπικότητα αναδεικνύονται σε άμεσες λύσεις μέσω των νέων τεχνολογιών (Κωστόπουλος, 2018). Η χρήση εικόνας, βίντεο και παραστατικών τεχνών λειτουργεί ως ένα «παγκόσμιο σημειωτικό σύστημα» που αίρει εν μέρει τον γλωσσικό αποκλεισμό, επιτρέποντας στον αλλόγλωσσο μαθητή να προσλάβει το νόημα, να συμμετέχει ενεργά και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του.

ii) Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.): Η Γέφυρα της Ψυχοκοινωνικής Στήριξης

Στο Σχολείο μας, η συμπερίληψη δεν σταματά στη γλώσσα, αλλά επεκτείνεται στη συνολική ευημερία του μαθητή. Η λειτουργία της Ε.Δ.Υ. (αποτελούμενη από Ψυχολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό και Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής) είναι κομβικής σημασίας για τη διαπολιτισμική μας ταυτότητα (Νόμος 4547/2018; Νόμος 4823/2021).

- Ολιστική Παρέμβαση: Η Ε.Δ.Υ. λειτουργεί ως δίχτυ ασφαλείας, εντοπίζοντας έγκαιρα μαθησιακές δυσκολίες ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα που μπορεί να απορρέουν από το προσφυγικό/μεταναστευτικό τραύμα ή τις δυσκολίες προσαρμογής.
- Σύνδεση με την Οικογένεια: Μέσω της Ε.Δ.Υ., το σχολείο προσεγγίζει και τους γονείς, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση. Έτσι, το «ανήκειν» δεν αφορά μόνο τον μαθητή, αλλά ολόκληρο το οικογενειακό περιβάλλον, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης με την τοπική κοινότητα.

6β. Διαχείριση της μητρικής γλώσσας ως εργαλείο συμπερίληψης

Στο πλαίσιο αυτό, η μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών παύει να αντιμετωπίζεται ως «εμπόδιο» ή «έλλειμμα» και αναγνωρίζεται ως ένα πολύτιμο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που χρήζει ορατότητας μέσα στη σχολική κοινότητα (Σκούρτου, 2002). Η πρακτική αυτή συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό ζητούμενο της καλλιέργειας του «ανήκειν», καθώς το άκουσμα και η οπτικοποίηση της μητρικής γλώσσας στον σχολικό χώρο ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη θετική ταυτότητα των μαθητών (Γκόβαρης, 2011).

6γ. Τεχνολογία και Φυσικές Επιστήμες: Ψηφιακές και Εννοιολογικές Γέφυρες Μάθησης

Η ενασχόληση με τις ΤΠΕ, την Εκπαιδευτική Ρομποτική και τις Φυσικές Επιστήμες δεν αποτελεί απλώς μια επαφή με τη σύγχρονη γνώση, αλλά μια στρατηγική επιλογή συμπερίληψης (Resnick, 2017). Η αξιοποίηση πολυγλωσσικών ψηφιακών εργαλείων, όπως τα πολυμεσικά πακέτα, τα αποθετήρια μαθησιακών δραστηριοτήτων και οι διαδικτυακές προσομοιώσεις, επιτρέπει στους αλλόγλωσσους μαθητές να προσαρμοστούν ταχύτερα στο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Γκόβαρης, 2011· Παλαιολόγου, 2014)

Αυτό συμβαίνει διότι το περιεχόμενο των Φυσικών Επιστημών είναι σε μεγάλο βαθμό οικουμενικό και παρόμοιο με τα προγράμματα σπουδών των χωρών προέλευσης των μαθητών. Έτσι, δημιουργούνται γλωσσικές γέφυρες ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και την ελληνική, καθώς το κοινό γλωσσικό και

εννοιολογικό πλαίσιο της επιστήμης διευκολύνει τις πολυπολιτισμικές ομάδες να συνεργάζονται και να συνεννοούνται με έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας (Lemke, 1990).

Στο πλαίσιο αυτό, το ψηφιακό βιβλίο μετατρέπεται σε ένα δυναμικό εργαλείο. Μέσω υπερσυνδέσεων, οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε animations, προσομοιώσεις, ηλεκτρονικούς χάρτες, άτλαντες και διαδραστικά quizzes (όπως σταυρόλεξα και υπολογιστικά φύλλα). Η χρήση αυτόματων μεταφραστών, σε συνδυασμό με την οπτικοποίηση των εννοιών, επιτρέπει στο παιδί να ξεπεράσει τον γλωσσικό σκόπελο και να επικεντρωθεί στην ουσία της μάθησης (Mayer, 2009).

Η συμμετοχή των μαθητών μας σε μαθητικές εκθέσεις ψηφιακής δημιουργίας και διαγωνισμούς ρομποτικής ενισχύει καταλυτικά την αίσθηση της ισοτιμίας. Μέσα από τη μεθοδολογία STEM, οι μαθητές εργάζονται σε μικτές ομάδες, αναλαμβάνοντας ρόλους που αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους (Sanders, 2009). Η επιτυχία σε αυτά τα πεδία δεν είναι μόνο ακαδημαϊκή, αλλά αποτελεί μια ισχυρή εμπειρία ενδυνάμωσης και κοινωνικής δικαιοσύνης, αποδεικνύοντας ότι το διαπολιτισμικό σχολείο είναι ένας χώρος όπου η καινοτομία αίρει τους αποκλεισμούς και εξασφαλίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να πρωταγωνιστεί στο ψηφιακό μέλλον.

6δ. Τέχνες και Φυσική Αγωγή: Πεδία Ανάδειξης Ταλέντων και Ακαδημαϊκής Αναγνώρισης

Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης ολοκληρώνεται μέσα από τα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής και της Αισθητικής Αγωγής (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή), τα οποία λειτουργούν ως προνομιακοί χώροι ισότιμης συμμετοχής και επιτυχίας (Gardner, 1983· Eisner, 2002). Στα πεδία αυτά, ο γλωσσικός παράγοντας παύει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης, δίνοντας τη θέση του σε εναλλακτικές μορφές ευφυΐας και έκφρασης. Η συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες και μαθητικούς αγώνες προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία για κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της σωματικής δράσης και της ευγενούς άμιλλας (Bailey, 2006). Στο γήπεδο ή στον στίβο, η συνεργασία και η προσπάθεια για έναν κοινό στόχο αίρουν τις πολιτισμικές αποστάσεις, επιτρέποντας στους μαθητές να βιώσουν την αίσθηση της νίκης και την ακαδημαϊκή αναγνώριση από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους, ενισχύοντας έτσι καταλυτικά την αυτοπεποίθησή τους.

Αντίστοιχα, τα μαθήματα τέχνης αποτελούν ένα «παγκόσμιο σημειωτικό σύστημα» που υπερβαίνει τα σύνορα των εθνικών γλωσσών (Αργυρίου, 2015). Μέσα από τη μουσική, τη ζωγραφική και το θέατρο, οι μαθητές μας βρίσκουν τη διέξοδο να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους και να επικοινωνήσουν σύνθετα νοήματα και συναισθήματα που η περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας ίσως τους στερούσε. Η καλλιτεχνική δημιουργία λειτουργεί ως γέφυρα, όπου η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού μετατρέπεται σε πηγή αισθητικής απόλαυσης για όλη την ομάδα. Όταν ένας μαθητής αναγνωρίζεται για τις επιδόσεις του στον αθλητισμό ή τις τέχνες, η ταυτότητά του στο σχολικό περιβάλλον επαναπροσδιορίζεται: δεν είναι πλέον «ο ξένος μαθητής που δυσκολεύεται στη γλώσσα», αλλά ο προικισμένος αθλητής, ο ταλαντούχος ζωγράφος ή ο δημιουργικός μουσικός. Αυτή η μετατόπιση προς ένα μοντέλο ενισχυμένης αυτοεικόνας είναι καθοριστική για την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και αποτελεί την έμπρακτη εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής παιδαγωγικής που τιμά και αξιοποιεί κάθε πτυχή της ανθρώπινης προσωπικότητας (Booth & Ainscow, 2002).

6ε. Το Παιχνίδι και η Επαφή με την Τοπική Ιστορία ως Μέσα Συμπερίληψης

Πέρα από τις αίθουσες διδασκαλίας και τα ψηφιακά εργαστήρια, το παιχνίδι και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις αποτελούν προνομιακά πεδία διαλόγου και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Δεδομένου ότι ο ρόλος του παιχνιδιού σε παιδαγωγικό, ψυχαγωγικό και ψυχολογικό επίπεδο είναι αδιαμφισβήτητος, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένας ιδανικός φορέας σύνδεσης και συνεργασίας, ικανός να υλοποιήσει στην

πράξη τις θεμελιώδη αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου (Vygotsky, 1978). Μέσα από την αυθόρμητη και ευχάριστη φύση της παιχνιώδους δραστηριότητας, καλλιεργείται πρωταρχικά η ενσυναίσθηση, επιτρέποντας στον μαθητή να αντιληφθεί τα συναισθήματα και τις προκλήσεις της ετερότητας, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αλληλεγγύη μέσω της ανάπτυξης μιας ισχυρής ομαδικής ταυτότητας που αποτρέπει φαινόμενα ανισότητας και αδικίας.

Ταυτόχρονα, το παιχνίδι λειτουργεί ως πεδίο καλλιέργειας του διαπολιτισμικού σεβασμού και οριστικής απόρριψης του εθνικισμού, καθώς η ειρηνική συνύπαρξη γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών σε ένα κοινό πλαίσιο κανόνων και χαράς οδηγεί στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και στη διάνοιξη νέων δρόμων επικοινωνίας (Allport, 1954· Γκότοβος, 2002). Αν και το παιχνίδι από μόνο του δεν μπορεί να ανατρέψει παγιωμένες κοινωνικές δομές, συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας που προάγει την ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στις νέες τους κοινωνίες.

Αυτή η προσπάθεια ενσωμάτωσης ολοκληρώνεται μέσω των εκπαιδευτικών εκδρομών και των επισκέψεων σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, όπου οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με την ιστορία του τόπου που τους φιλοξενεί (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002). Η γνωριμία με την τοπική ιστορία, η οποία στην περίπτωση της Κρήτης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με διαχρονικές μετακινήσεις πληθυσμών και προσφυγικές μνήμες, επιτρέπει στους αλλόγλωσσους μαθητές να ταυτιστούν με το νέο τους περιβάλλον και να ανακαλύψουν κοινά σημεία αναφοράς. Στόχος παραμένει η αντιμετώπιση της ευαίσθητης ηλικίας των παιδιών με τρόπο που να μειώνει την επιφυλακτικότητα και την αντιπαλότητα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και αποδοχής. Μέσω αυτής της συνολικής παιδείας, οι μαθητές απελευθερώνουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις και διαμορφώνονται ως ενεργοί, άξιοι πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Τσιάκαλος, 2006· Νικολάου, 2000).

6στ. Διεθνείς Συνεργασίες και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα: Η Εξωστρέφεια ως Εκπαιδευτική Πράξη

Η ανάληψη ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως το Erasmus+ και το eTwinning, αποτελεί την απόλυτη πρόκληση μιας δημιουργικής συνάντησης που υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής τάξης.

Μέσα από αυτές τις διεθνείς συμπράξεις, εκπαιδευτικοί και μαθητές από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα συναντώνται σε έναν ψηφιακό και φυσικό χώρο, όπου σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα κοινού ενδιαφέροντος. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους μαθητές να ανταλλάσσουν πληροφορίες για την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα των συνεργατών τους, λειτουργώντας μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο που προάγει την αποδοχή, τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση. Η επαφή με την κουλτούρα διαφορετικών εθνών δεν είναι πλέον μια θεωρητική έννοια, αλλά ένα βιωμένο γεγονός που τονώνει το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η διαρκής αλληλεπίδραση με μαθητές από άλλες χώρες βοηθά τους δικούς μας μαθητές –τόσο τους γηγενείς όσο και εκείνους με μεταναστευτικό υπόβαθρο - να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέλη μιας ευρύτερης, ανοιχτής κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η ετερότητα δεν αποτελεί σημείο τριβής, αλλά πηγή πλούτου και ανταλλαγής. Οι διεθνείς αυτές δράσεις αποτελούν το επιστέγασμα μιας διαπολιτισμικής στρατηγικής, καθώς μετατρέπουν το σχολείο σε έναν ζωντανό οργανισμό που προετοιμάζει πολίτες του κόσμου, ικανούς να συνεργάζονται, να δημιουργούν και να συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

7. Προκλήσεις και Θεσμικές Αντιφάσεις: Τα Εμπόδια στην Υλοποίηση του Διαπολιτισμικού Οράματος

Παρά το πλέγμα των καινοτόμων πρακτικών, η καθημερινή λειτουργία προσκρούει σε σοβαρά δομικά προβλήματα και βαθιά ριζωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις (Γκότοβος, 2002· Δαμανάκης, 2004). Οι κυριότεροι άξονες των δυσκολιών συνοψίζονται στους εξής:

- Κοινωνική Προκατάληψη και η Διαμόρφωση του Φαινομένου της Γκετοποίησης: Η ισχυρότερη πρόκληση που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα είναι η απροθυμία των γηγενών οικογενειών να εγγράψουν τα παιδιά τους στις συγκεκριμένες μονάδες (Νικολάου, 2000). Πρόκειται για μια στάση που εδράζεται σε κοινωνικές προκαταλήψεις, αλλά και στην αδυναμία της πολιτείας να προετοιμάσει και να οργανώσει έγκαιρα τις τοπικές κοινωνίες για την ομαλή υποδοχή και ενσωμάτωση των μεταναστευτικών ροών. Η αρνητική αυτή κοινή γνώμη διαμορφώθηκε κάτω από την πίεση των αυξημένων μεταναστευτικών ρευμάτων, οι οποίες οξύνθηκαν σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης και έλλειψης κρατικής τεχνογνωσίας. Ο αρνητισμός της κοινωνίας υποδαυλίστηκε από ξενοφοβικά κλίματα, πολιτικές σκοπιμότητες και αδιάλλακτες φωνές που βρήκαν βήμα στα Μ.Μ.Ε., προβάλλοντας στερεότυπα για «ποιότητες» μεταναστών και κινδύνους ασφαλείας (Τσιάκαλος, 2000). Η έλλειψη προετοιμασίας των τοπικών κοινωνιών και η απουσία ενός οργανωμένου σχεδίου ευαισθητοποίησης οδήγησαν πολλούς γονείς και διευθυντές στην προσπάθεια αποφυγής εγγραφής αλλόγλωσσων μαθητών, θεωρώντας –εσφαλμένα– ότι η συνύπαρξη υπονομεύει την ακαδημαϊκή επίδοση. Το αποτέλεσμα είναι ένας καταστροφικός φαύλος κύκλος: η τεχνητή συγκέντρωση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε συγκεκριμένες μονάδες (γκετοποίηση) τους στερεί την απαραίτητη αλληλεπίδραση με γηγενείς συνομηλίκους υψηλών προσδοκιών, γεγονός που αποδεδειγμένα δυσχεραίνει την πρόοδό τους και απειλεί το σχολείο με κοινωνική περιθωριοποίηση.

- Θεσμικό Έλλειμμα και Ανυπαρξία Κινήτρων: Παρόλο που το νομικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ν. 2413/1996) διέπεται από πλουραλιστικές αρχές, στην εκπαιδευτική πράξη παρατηρείται μια σημαντική απόκλιση μεταξύ θεσμικής πρόβλεψης και ουσιαστικής υλοποίησης (Κεσίδου, 2008). Η απουσία συγκεκριμένων αντισταθμιστικών κινήτρων αποτελεί τροχοπέδη για την προσέλκυση ενός μικτού μαθητικού δυναμικού, το οποίο θα αποτελούσε την αποτελεσματικότερη δικλείδα ασφαλείας απέναντι σε πιθανή γκετοποίηση. Η ενεργοποίηση της νομοθετικής πρόβλεψης για τη δημιουργία ολιγομελών τμημάτων, θα λειτουργούσε ως ισχυρό παιδαγωγικό δέλεαρ για όλες τις οικογένειες (Νόμος 2413/1996). Η μείωση της αναλογίας μαθητών ανά εκπαιδευτικό διασφαλίζει την εξατομικευμένη διδασκαλία και αναβαθμίζει θεαματικά την ποιότητα του παραγόμενου έργου, καθιστώντας το σχολείο πόλο έλξης και για τον γηγενή πληθυσμό (Tomlinson, 2014). Παράλληλα, η θεσμική ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου μέσω της πριμοδότησης στη διεκδίκηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως το Erasmus+, θα προσέδιδε στη μονάδα το κύρος ενός σύγχρονου, καινοτόμου κέντρου εκπαίδευσης και όχι ενός «ειδικού» σχολείου ανάγκης. Την εικόνα αυτή οφείλει να πλαισιώσει μια στρατηγική προτεραιότητα στις κτιριακές υποδομές και τον τεχνολογικό εξοπλισμό. Η υλικοτεχνική ανωτερότητα δεν καλύπτει μόνο λειτουργικά κενά, αλλά εκπέμπει ένα σαφές μήνυμα στην τοπική κοινωνία ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πρότυπο αριστείας που αξίζει την επένδυση και την εμπιστοσύνη των πολιτών, αίροντας έτσι τις προκαταλήψεις που υπονομεύουν την κοινωνική συνοχή.

- Θεσμική Αποδυνάμωση και Επιστημονικό Κενό: Η υποστήριξη των Τμημάτων Υποδοχής σήμερα βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά σε συμβάσεις αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ, ενώ η μη εφαρμογή του

σχετικού ΦΕΚ για τον ορισμό μόνιμων οργανικών θέσεων στερεί από το σχολείο τη συνέχεια του εκπαιδευτικού έργου, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για μαθητές που έχουν ανάγκη από σταθερά σημεία αναφοράς. Από το 2013, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποστερείται από τη σταθερή επιστημονική καθοδήγηση που παρείχαν οι πανεπιστημιακές δράσεις (όπως το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»). Η παύση προγραμμάτων για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και της μητρικής γλώσσας, την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, καθώς και τη ζωτική σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, αφήνει τους εκπαιδευτικούς επιστημονικά ακάλυπτους μπροστά σε τάξεις ανομοιογένειας (Δαμανάκης, 2004). Χωρίς πρόσβαση σε εξειδικευμένη επιμόρφωση και υπηρεσίες συμβουλευτικής για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, το διδακτικό προσωπικό καλείται να αντιμετωπίσει τις σύνθετες ανάγκες της τάξης χωρίς τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία και τη θεσμική υποστήριξη που απαιτεί η εξειδικευμένη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου, 2002).

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Council of Europe.

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

Fazel, M., Wheeler, J. R., & Danesh, J. (2012). Mental health of displaced and refugee children transformed by conflict: A systematic review. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

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

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

McDonald, G. (1998). *The education of ethnic minority children in Europe*. OECD Publishing.

Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.

OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264292093-en

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20–26.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172

UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.

UNHCR. (2019). *Stepping up: Refugee education in crisis*. UNHCR.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

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

Αργυρίου, Μ. (2015). Μουσική παιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα: Θεωρία και εφαρμογές στην πολυπολιτισμική τάξη. Εκδόσεις Νήσος.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαιδευση: Μαθησιακή ετερότητα και εκπαιδευτικές ανισότητες. Εκδόσεις Διάδραση.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστοούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η εμπειρία του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»*. Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Εννοιολογικές διευκρινίσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σ. 21–38). Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (Επιμ.). (2002). Διδακτικές προσεγγίσεις και μουσειακή αγωγή. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κωστόπουλος, Θ. (2018). Πολυτροπικότητα, ψηφιακός εγγραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές. Εκδόσεις Πεδίο.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Ελληνικά Γράμματα.

Μητσιάκη, Μ. (2013). Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Η περίπτωση της γλωσσικής εμβάπτισης. Στο Α. Χατζηδάκη & Μ. Μητσιάκη (Επιμ.), Ζητήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (σ. 45–68). Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «αφομοίωση» στη «διαπολιτισμικότητα»*. Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 1404/1983. *Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων* (Ελληνική Δημοκρατία). ΦΕΚ 173/Α/24-11-1983. [Θεσμοθέτηση πρώτων Τάξεων Υποδοχής].

Νόμος 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996.

Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018. [Σύσταση ΕΔΥ/ΚΕΣΥ].

Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν. (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ΤΠΕ: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές. Εκδόσεις Πεδίο.

Σκούρτου, Ε. (2002). *Η διγλωσσία στο σχολείο: Μαθαίνοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής: Για μια ανθρώπινη εκπαίδευση*. Παρατηρητής.

ΦΕΚ 1143/τ.Β΄/29-10-1998. *Μετονομασία του 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Εθνικό Τυπογραφείο.

ISBN: 978-618-88849-2-2

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