

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΠΕ
Σώμα Συμβούλων Εκπαίδευσης

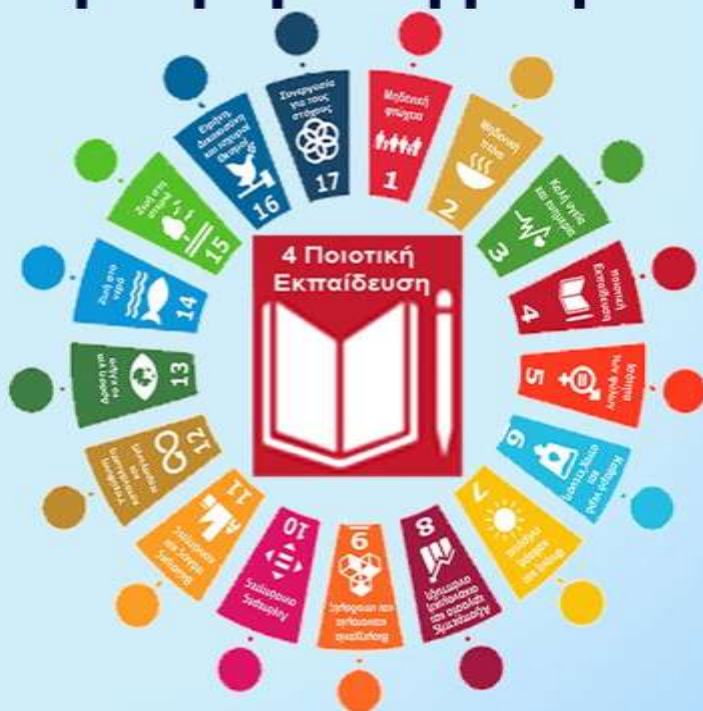
Β' ΑΘΗΝΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

1ου Συνεδρίου

Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση:
Προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση

ΤΟΜΟΣ II



16 έως 18 Ιουνίου 2025

2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής

1^ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΜΟΣ II



16 έως 18 Ιουνίου 2025

<https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 1ου ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ «Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»



Συντονισμός – Επιμέλεια:

Χαράλαμπος Μπαμπαρούτης, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας
Θεόδωρος Γούπος, Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης ΠΕ Β' Αθήνας
Ευθύμιος Σταμούλης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 11ης Θέσης Δι.Π.Ε. Β' Αθήνας

**Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας/
Επόπτης Ποιότητας ΠΕ Β' Αθήνας**

ΑΘΗΝΑ

Λεωφόρος Κηφισίας 18 & Γκύζη

2106080654- 2106850754

syekp@dipe-v-ath.att.sch.gr



ISBN: 978-960-89438-6-5

978-960-89438-4-1

Επιστημονική επιτροπή

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΑΡΟΥΤΣΗΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΟΥΠΟΣ, ΕΠΟΠΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΕ Β ΑΘΗΝΑΣ

ΒΑΡΒΑΡΑ ΠΡΕΒΕΖΑΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΖΝΑΟΥΡΙΔΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ

ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΜΠΙΜΠΟΥΔΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 4ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΙΡΗΝΗ ΤΖΟΒΛΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 5ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 6ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ ΤΑΒΟΥΛΑΡΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 8ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 9ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΜΠΟΥΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 10ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 11ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΜΠΑΣΤΕΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 12ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΑΤΣΙΜΑΡΔΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ENT. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ENT. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΑΡΓΥΡΟΥΛΑ ΠΕΤΡΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ENT. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)

ΕΥΤΥΧΙΑ ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ06)
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΓΚΟΥΝΤΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ06)
ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΣ ΧΟΥΣΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ06)

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΡΑΓΚΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΕ86)
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΣΤΟΡΟΔΗΜΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΕ86)
ΘΕΟΔΩΡΑ ΛΕΟΝΤΑΡΙΔΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ05)
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΛΟΓΙΩΤΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΠΕ07)
ΣΟΦΙΑ ΧΑΪΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ (ΠΕ08)
ΑΝΔΡΙΑΝΗ ΒΟΥΞΙΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ11)
ΓΚΑΝΕΤΣΟΥ ΣΟΦΙΑ-ΧΑΡΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ11)
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΣΟΥΡΛΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΛΟΓΟΥ (ΠΕ21)
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ (ΠΕ23)
ΧΕΙΛΑΡΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ (ΠΕ25)
ΣΑΛΒΑΡΑ ΜΑΡΙΝΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ (ΠΕ28)
ΣΤΥΛΙΔΗ ΜΑΡΙΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΟ ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ (ΠΕ29)
ΕΛΕΝΗ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ (ΠΕ30)
ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΑΓΓΕΛΑΚΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΠΕ79)
ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΡΜΠΑΚΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΠΕ79)
ΜΑΡΙΑ ΛΙΑΤΣΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ91)

Οργανωτική επιτροπή

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΑΡΟΥΤΣΗΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΟΥΠΟΣ, ΕΠΟΠΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΡΒΑΡΑ ΠΡΕΒΕΖΑΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΖΝΑΟΥΡΙΔΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 1ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 2ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΜΑΡΙΑ ΜΠΙΜΠΟΥΔΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 4ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΙΡΗΝΗ ΤΖΟΒΛΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 5ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 6ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ ΤΑΒΟΥΛΑΡΗ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 8ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 9ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΜΠΟΥΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 10ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 11ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΜΠΑΣΤΕΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 12ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΑΤΣΙΜΑΡΔΟΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)
ΑΡΓΥΡΟΥΛΑ ΠΕΤΡΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΝΤ. ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΕΑΕ)

Ομάδα συντονισμού οργανωτικής επιτροπής

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 3ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΜΠΟΥΤΑ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 10ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ
ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ 11ης ΘΕΣΗΣ ΠΕ Β' ΑΘΗΝΑΣ

Γραμματεία

Παγώνη Παρασκευή, Γραμματέας Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης ΠΕ Β' Αθήνας
Παπαθανασίου Φωτεινή, Διευθύντρια 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής
Γιώτη Ευανθία, Υποδιευθύντρια 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής

Κατσιμάρδος, Β., Πολυχρονάκης, Γ., Πέτρου, Α., Χριστοδούλου, Ε. (2025). Γονεϊκή συμμετοχή και σχολική συνεργασία: Ένας καθοριστικός παράγοντας στην Ειδική Εκπαίδευση

Γονεϊκή συμμετοχή και σχολική συνεργασία: Ένας καθοριστικός παράγοντας στην Ειδική Εκπαίδευση

Κατσιμάρδος Βασίλης

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής εκπαίδευσης Β' Αθήνας 1^η Θέση,
b.katsimardos@gmail.com

Πολυχρονάκης Γρηγόρης

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής εκπαίδευσης Β' Αθήνας 2^η Θέση,
gppoly1961@gmail.com

Πέτρου Αργυρούλα

Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής εκπαίδευσης Β' Αθήνας 3^η Θέση,
apetrou@sch.gr

Χριστοδούλου Ελένη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Κοινωνικών Λειτουργιών ΠΕ30, cristel@otenet.gr

Περίληψη:

Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στη διεπιστημονική προσέγγιση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον πολυδιάστατο ρόλο της στην ολόπλευρη ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας. Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και θεωρητική θεμελίωση των όρων «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή», με παράλληλη ανάλυση της λειτουργικής τους ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων. Στη συνέχεια, αναλύονται, υπό το πρίσμα πολυπαραγοντικής θεώρησης, τα οφέλη της ουσιαστικής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, καθώς και τα συστημικά και ατομικά εμπόδια που δύναται να αναστείλουν την αποτελεσματικότητά της. Παρουσιάζονται κριτικά τα επικρατέστερα μοντέλα συνεργασίας στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στη διεπιστημονική συνέργεια εκπαιδευτικών, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού. Επιπλέον, διερευνάται ο διαμεσολαβητικός και υποστηρικτικός ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ως κρίσιμου συνδετικού παράγοντα ανάμεσα στις σχολικές δομές και το οικογενειακό σύστημα. Τέλος, αξιολογείται η συμμετοχή των γονέων σε συλλογικά θεσμικά όργανα (σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, σχολικά συμβούλια) και προτείνονται στοχευμένες πρακτικές και στρατηγικές παρεμβάσεις για τη βελτιστοποίηση της σχολικής-οικογενειακής συνεργασίας στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην Ειδική Αγωγή, γονεϊκή συμμετοχή και σχολική κοινότητα, ρόλος συλλόγων γονέων και θεσμική εκπροσώπηση, διεπιστημονική προσέγγιση στην Ειδική Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η ανάγκη για διεπιστημονική προσέγγιση και συνεργασία ιδιαίτερα δε στην Ειδική Εκπαίδευση κερδίζει με την πάροδο του χρόνου συνεχώς σε σημασία και αναγκαιότητα

(Νόμος 2817/2000). Οι σύνθετες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία απαιτούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών και άλλων ειδικών. Ταυτόχρονα η γονεϊκή συμμετοχή και η σχολική συνεργασία αποτελούν εξίσου θεμελιώδεις πυλώνες για την επιτυχή εκπαιδευτική πορεία των μαθητών ειδικής αγωγής.

Η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου - οικογένειας δημιουργούν, αρχικά, ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί και ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Περαιτέρω, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο και τη διεπιστημονική ομάδα ενισχύει τη συνοχή των παρεμβάσεων, περιορίζει τις ασυνέχειες μεταξύ σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος και συμβάλλει στη γενίκευση των δεξιοτήτων του μαθητή σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Μέσω της ολιστικής αξιολόγησης και της ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών, διασφαλίζεται η παροχή εξατομικευμένων παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις της γονεϊκής «εμπλοκής» και «συμμετοχής» στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Αν και συχνά οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή» χρησιμοποιούνται σε πολλές περιπτώσεις με την ίδια σημασία υπάρχει μια εννοιολογική διάκριση που οριοθετεί διαφορετικές διαστάσεις της σχέσης γονέα - σχολείου. Η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) αναφέρεται σε όλες τις μορφές συμμετοχής του γονέα που αποσκοπούν στην υποστήριξη της σχολικής μάθησης, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο σπίτι. Περιλαμβάνει ενέργειες όπως η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου του παιδιού, η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και η υποστήριξη της μελέτης στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, η γονεϊκή συμμετοχή (parental participation) υποδηλώνει μια πιο ενεργή και θεσμική εμπλοκή του γονέα σε δομημένες δράσεις και διαδικασίες του σχολείου, όπως η συμμετοχή σε συλλόγους γονέων, σχολικά συμβούλια και προγράμματα συνεργασίας (Epstein, 2011).

Σύμφωνα με την Epstein (2011), η γονεϊκή εμπλοκή εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, οι οποίες επηρεάζονται τόσο από τις πρακτικές των γονέων όσο και από τις πολιτικές του σχολείου. Περιλαμβάνει τη διαμόρφωση υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος με σαφείς κανόνες και αποτελεσματική επικοινωνία. Αφορά επίσης, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μέσω τακτικής ανταλλαγής πληροφοριών και, όπου απαιτείται, παροχής υπηρεσιών μετάφρασης. Η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις εκπαιδευτικής υποστήριξης ενισχύει τα δίκτυα συνεργασίας και τις ευκαιρίες ανάπτυξης των μαθητών. Περαιτέρω η μάθηση στο σπίτι συμβάλλει στην προετοιμασία του παιδιού, στη μείωση του άγχους και στην καλλιέργεια αυτογνωσίας. Η εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων του σχολείου ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου των γονέων βελτιώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, η συνεργασία με την τοπική κοινότητα, μέσω αξιοποίησης πόρων και οργάνωσης δράσεων, προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης, η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλούνται να συνεργαστούν στενά με τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, από τη διαδικασία αξιολόγησης και τη σύνταξη Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), έως την παρακολούθηση της προόδου

και τη διαμόρφωση στρατηγικών υποστήριξης στο σπίτι. Η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής στην Ειδική Εκπαίδευση προϋποθέτει μια πιο ισότιμη και συνεργατική σχέση μεταξύ γονέων και σχολείου, καθώς οι γονείς αποτελούν βασικούς γνώστες των ιδιαίτερων αναγκών και δυνατοτήτων του παιδιού τους. Η ανάπτυξη πρακτικών που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε πολλαπλά επίπεδα πρέπει κάθε φορά να αντιστοιχεί και να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης.

Η σημασία της σχολικής - οικογενειακής συνεργασίας στην ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Στο επίπεδο της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών η συνεργασία σχολείου οικογένειας (Κατσιμάρδος, 2024) ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής του μαθητή. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το περιβάλλον του είναι συνεπές και υποστηρικτικό, γεγονός που συμβάλλει στη μείωση του άγχους, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Επιπλέον, η συνεργασία αυτή επιτρέπει την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών προλαμβάνοντας φαινόμενα κοινωνικής απομόνωσης ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Αναφορικά με τη γνωστική πρόοδο και τη σχολική επιτυχία, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δημιουργεί ένα ενιαίο μαθησιακό πλαίσιο, που οι γονείς ενισχύουν στο σπίτι τις γνώσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται στο σχολείο. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική τους πορεία παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, υψηλότερα κίνητρα μάθησης και μεγαλύτερη επιμονή στις δυσκολίες.

Η συνεργασία αυτή συμβάλλει επίσης στην ενίσχυση της αυτονομίας και της κοινωνικής ένταξης του μαθητή. Μέσα από την από κοινού ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης, προωθείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης, αυτοοργάνωσης και υπευθυνότητας. Ταυτόχρονα, η συστηματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας εξασφαλίζει την ομαλή μετάβαση του μαθητή σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας την ένταξή του τόσο στη σχολική κοινότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Η από κοινού ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων καθίσταται θεμελιώδης για την επίτευξη ουσιαστικών και διαρκών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες.

Παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Στην πράξη, η ανάπτυξη μιας ουσιαστικής και ισότιμης σχέσης μεταξύ των δύο πλευρών, των γονέων και του σχολείου, συναντά πολλές φορές πλήθος εμποδίων. Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τα εμπόδια αυτά σε συστημικά, ατομικά και πολιτισμικά-επικοινωνιακά.

Η απουσία σαφούς θεσμικού πλαισίου σε συστημικό επίπεδο, που να καθορίζει δομημένες διαδικασίες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθιστά τη συνεργασία αποσπασματική και περιορισμένη. Η συνεργασία επαφίεται συχνά στην καλή πρόθεση μεμονωμένων εκπαιδευτικών ή γονέων, χωρίς να υποστηρίζεται από κεντρικές πολιτικές και μηχανισμούς. Παράλληλα, η ελλιπής στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικούς επιστήμονες (όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικούς

παιδαγωγούς) περιορίζει τις δυνατότητες συστηματικής υποστήριξης των οικογενειών και τη διαχείριση των σύνθετων αναγκών που προκύπτουν στην Ειδική Εκπαίδευση. Επιπλέον, οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές και η έλλειψη επαρκών πόρων (τεχνολογικών, οικονομικών και ανθρώπινων) δυσχεραίνουν την ανάπτυξη λειτουργικών διαύλων επικοινωνίας. Τέλος, ο αυξημένος γραφειοκρατικός φόρτος των εκπαιδευτικών περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο τους για να ασχοληθούν με την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και διαλόγου με τους γονείς.

Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αποτελούν συχνά ανυπέρβλητο φραγμό στην ανάπτυξη μιας ισότιμης συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις ή ικανότητες να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ από την άλλη πλευρά, οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες συχνά αντιμετωπίζουν το σχολείο με δυσπιστία, θεωρώντας ότι οι απόψεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη. Η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα δικαιώματα των μαθητών και τις στρατηγικές αποτελεσματικής συνεργασίας αποτελεί έναν ακόμη ανασταλτικό παράγοντα. Επιπρόσθετα, κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, όπως η οικονομική ανέχεια, οι πιεστικές εργασιακές συνθήκες και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα των γονέων να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε λόγω αισθήματος ανασφάλειας ή ανεπάρκειας.

Σημαντικά εμπόδια προκύπτουν και στο πολιτισμικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ σχολείου και οικογένειας συχνά οδηγούν σε διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την αναπηρία, την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο του σχολείου στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Η έλλειψη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης εκ μέρους του σχολείου προκαλεί παρανοήσεις και συγκρούσεις, ενώ η γλωσσική δυσκολία, ιδιαίτερα σε οικογένειες αλλοδαπών, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ουσιαστική επικοινωνία. Περαιτέρω, η χρήση τεχνικής ή εξειδικευμένης ορολογίας από τους εκπαιδευτικούς καθιστά δυσνόητες τις πληροφορίες που μεταφέρονται στους γονείς, ενισχύοντας το αίσθημα αποξένωσης και ανικανότητας να συμμετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Η έλλειψη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης από την πλευρά του σχολείου επιδεινώνει το χάσμα επικοινωνίας, καθώς οι γονείς δεν νιώθουν ότι η άποψή τους γίνεται σεβαστή ή ότι έχουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Η αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων προϋποθέτει στοχευμένες παρεμβάσεις τόσο σε θεσμικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η θεσμοθέτηση δομών που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια κουλτούρας σεβασμού και συνεργασίας, καθώς και η ανάπτυξη ευέλικτων και προσβάσιμων διαύλων επικοινωνίας αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την άρση των εμποδίων και τη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία και στις ανάγκες κάθε παιδιού.

Πρακτικές συνεργασίας στην ειδική εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ). Παραδείγματα εφαρμογής καλών πρακτικών.

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναγνωρίζονται διάφορα μοντέλα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ένα από τα πιο διαδεδομένα είναι το Μοντέλο Εταίρου (Partnership Model), το οποίο προτάσσει την ισότιμη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών

ως συνεργατών που μοιράζονται κοινούς στόχους και ευθύνες. Σε αυτό το μοντέλο η φωνή των γονέων αναγνωρίζεται ως ισάξια με αυτή των ειδικών και η λήψη αποφάσεων γίνεται από κοινού.

Ένα άλλο σημαντικό μοντέλο είναι το Μοντέλο Συνεργατικής Ομάδας (Collaborative Team Model), όπου διάφοροι επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές) συνεργάζονται με τους γονείς και διαμορφώνουν από κοινού ένα εξατομικευμένο σχέδιο υποστήριξης του μαθητή (Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης - ΕΠΕ). Η διεπιστημονική συνεργασία αποτελεί εδώ κεντρικό άξονα προάγοντας την ολιστική προσέγγιση των αναγκών του παιδιού.

Σημαντικό επίσης είναι το Οικοσυστημικό Μοντέλο (Ecosystemic Model) το οποίο τονίζει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν είναι απομονωμένη διαδικασία αλλά διαμορφώνεται μέσα από ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Κατσιμάρδος, 2024). Το σχολείο καλείται να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της οικογένειας, της κοινότητας και των ευρύτερων κοινωνικών δομών.

Στην Ειδική Εκπαίδευση, η πολυπλοκότητα των αναγκών των μαθητών καθιστά αναγκαία τη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται για την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, προσαρμογών και διαφοροποιήσεων. Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ), όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές, παρέχουν εξειδικευμένη υποστήριξη τόσο στον μαθητή όσο και στην οικογένεια, ενώ συμβάλλουν καθοριστικά στη σύνταξη του ΕΠΕ.

Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) παίζει έναν κρίσιμο ρόλο, ιδιαίτερα σε μαθητές με σοβαρές κινητικές ή πολλαπλές αναπηρίες, υποστηρίζοντας τις καθημερινές λειτουργίες και διασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η συνεργασία όλων αυτών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας προϋποθέτει δομημένες συνεδρίες, ανταλλαγή πληροφοριών και συντονισμό δράσεων, με επίκεντρο τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή.

Παραδείγματα Καλών Πρακτικών

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα καλής πρακτικής αποτελεί η λειτουργία ομάδων υποστήριξης στα σχολεία, όπου εκπαιδευτικοί και μέλη του ΕΕΠ/ΕΒΠ συναντώνται σε τακτική βάση με τους γονείς, προκειμένου να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν από κοινού τις παρεμβάσεις. Μέσα από αυτές τις συνεδρίες, οι γονείς αποκτούν ενεργό ρόλο, συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση και την υποστήριξη του παιδιού τους.

Μια άλλη καλή πρακτική είναι η εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων από σχολικούς ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς, όπου οι γονείς εκπαιδεύονται σε στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, ενίσχυσης δεξιοτήτων και ψυχολογικής ενδυνάμωσης, με στόχο την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού.

Επιπλέον, πολλές σχολικές μονάδες δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να παρακολουθούν μαθήματα, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να αναπτύσσουν ουσιαστική επαφή με την καθημερινή ζωή του σχολείου. Μέσα από τέτοιες δράσεις ενισχύεται η εμπιστοσύνη, η διαφάνεια και η αίσθηση του «ανήκειν» στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Τέλος, η δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών εργαστηρίων (workshops) για γονείς και εκπαιδευτικούς γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής (όπως της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων και των σύγχρονων προσεγγίσεων ένταξης/συμπερίληψης) προάγει την ανταλλαγή εμπειριών, τη συνεχή επιμόρφωση και τη σύσφιξη των σχέσεων συνεργασίας.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ως συνδεδετικού παράγοντα/διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Ο κοινωνικός λειτουργός διαδραματίζει κομβικό ρόλο ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ειδικά στον χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης, όπου οι ανάγκες των μαθητών είναι συχνά σύνθετες και πολυδιάστατες (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2010). Ο ρόλος του δεν περιορίζεται σε συμβουλευτικές παρεμβάσεις, αλλά επεκτείνεται στη διαμεσολάβηση, την υποστήριξη και τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής της οικογένειας στη μαθησιακή και κοινωνική πορεία του παιδιού.

Ως διαμεσολαβητής, ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ του σχολικού πλαισίου και της οικογένειας, διευκολύνοντας την κατανόηση των αμοιβαίων αναγκών, προσδοκιών και περιορισμών. Ανιχνεύει παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση και πρόοδο του μαθητή, όπως κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, πολιτισμικές διαφοροποιήσεις ή ενδοοικογενειακές εντάσεις, και συντονίζει την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών σε συνεργασία με το υπόλοιπο διεπιστημονικό προσωπικό.

Παράλληλα, εφαρμόζει στοχευμένες στρατηγικές παρέμβασης για την ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οργανώνει ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων, προάγοντας την ενεργητική ακρόαση και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης. Επιπλέον, αναλαμβάνει τη διασύνδεση της οικογένειας με κοινωνικές δομές και φορείς της κοινότητας, διευκολύνοντας την πρόσβασή της σε παροχές και υπηρεσίες που ενισχύουν τη λειτουργικότητα και την ευημερία της.

Εκτός από την άμεση υποστήριξη, ο κοινωνικός λειτουργός συμβάλλει καθοριστικά στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας ως προς την αναγκαιότητα συνεργατικών πρακτικών και την ανάπτυξη κουλτούρας συμπερίληψης. Μέσα από ενημερωτικές δράσεις και βιωματικά εργαστήρια, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν προσεγγίσεις που προάγουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ισότιμη συμμετοχή όλων των οικογενειών.

Ο κοινωνικός λειτουργός δεν λειτουργεί απλά και μόνο ως υποστηρικτής των ευάλωτων οικογενειών αλλά ως καταλύτης συστημικής αλλαγής, δημιουργώντας τις συνθήκες για μια ουσιαστική, ανοιχτή και συνεχώς εξελισσόμενη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, με στόχο τη συνολική ενδυνάμωση του παιδιού.

Συλλογικά όργανα γονέων και πρωτοβουλίες ενίσχυσης της συνεργασίας στην ειδική εκπαίδευση: Ο ρόλος των συλλόγων γονέων και των σχολικών συμβουλίων.

Τα συλλογικά όργανα γονέων, όπως οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων και τα Σχολικά Συμβούλια, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και στη διασφάλιση της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αποφάσεις (Γεωργίου, 2000). Η συμμετοχή των γονέων μέσα από οργανωμένες δομές

συνιστά θεμέλιο για την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης, διαφάνειας και κοινής ευθύνης. Οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων αποτελούν θεσμοθετημένα όργανα που προωθούν τα δικαιώματα και τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Μέσα από τις δράσεις τους, ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην καθημερινότητα του σχολείου, προωθούν τον διάλογο με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, και διεκδικούν τη βελτίωση των υποδομών και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Στην Ειδική Εκπαίδευση, η λειτουργία αυτών των συλλόγων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι γονείς αντιμετωπίζουν συχνά κοινές προκλήσεις, όπως η έλλειψη υποστήριξης, η ανάγκη εξειδικευμένων παρεμβάσεων και η προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών τους. Μέσα από συλλογικές δράσεις, όπως ενημερωτικά σεμινάρια, ημερίδες και κοινωνικές εκδηλώσεις, οι σύλλογοι συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των γονέων και στη δημιουργία δικτύων αλληλοϋποστήριξης.

Τα Σχολικά Συμβούλια, στα οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι γονέων, εκπαιδευτικών και της διοίκησης και των τοπικών φορέων, αποτελούν έναν θεσμό διαλόγου και συνδιαμόρφωσης αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα στην Ειδική Εκπαίδευση, τα σχολικά συμβούλια μπορούν να λειτουργήσουν ως πλατφόρμες ουσιαστικής ανταλλαγής απόψεων και προτάσεων, διασφαλίζοντας ότι οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνονται υπόψη στον προγραμματισμό και την εφαρμογή των σχολικών πολιτικών.

Οι συλλογικές δράσεις που υλοποιούνται από τα όργανα γονέων, όπως οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές συναντήσεις (workshops), οι κοινές δράσεις με την τοπική κοινότητα και οι καμπάνιες ενημέρωσης για την αναπηρία και τη συμπερίληψη, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος πιο ανοιχτού και ευαισθητοποιημένου. Η ανάδειξη καλών πρακτικών, η συνεργασία με εξειδικευμένους επιστήμονες και η προώθηση της συνεργασίας με φορείς υποστήριξης (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ, ΜΚΟ) ενδυναμώνει τον ρόλο των συλλόγων ως ενεργών φορέων άσκησης πίεσης και διεκδίκησης δικαιωμάτων.

Η ουσιαστική εμπλοκή των συλλογικών οργάνων των γονέων στην Ειδική Εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται απλά σε διεκδικητικού τύπου προτάσεις αλλά να συνιστά καταλύτη για την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και συμπερίληψης. Η ενεργοποίηση και υποστήριξη αυτών των οργάνων από την εκπαιδευτική κοινότητα και την πολιτεία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα δικαιώματα όλων των μαθητών (Κεκέ – Μυλωνάκου, 2007).

Προτάσεις στρατηγικών παρεμβάσεων (σεμινάρια, ομάδες γονέων, προγράμματα ενδυνάμωσης).

Η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας μπορεί να επιτευχθεί μέσω στοχευμένων στρατηγικών παρεμβάσεων, όπως η διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης γονέων σε θέματα Ειδικής Αγωγής, η δημιουργία ομάδων υποστήριξης γονέων για ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, καθώς και η υλοποίηση προγραμμάτων ενδυνάμωσης που ενισχύουν τις γονεϊκές δεξιότητες, την επικοινωνία και την ενεργό συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες. Παράλληλα, η συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς και η ανάπτυξη τοπικών δικτύων υποστήριξης ενδυναμώνουν τη σχολική κοινότητα και προάγουν την κουλτούρα της συμπερίληψης.

Πολιτικές ένταξης και συνεργατικής κουλτούρας.

Οι πολιτικές ένταξης (Αρμακόλας & Καλαντζή-Αζίζι, 2016) στοχεύουν στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως

των διαφορών τους. Η προώθηση συνεργατικής κουλτούρας βασίζεται στην ισότιμη συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών, ενισχύοντας το αίσθημα κοινότητας και αλληλεγγύης. Μέσα από θεσμοθετημένες πρακτικές, όπως η διεπιστημονική συνεργασία και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση, οι πολιτικές αυτές προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Έτσι, διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ισότητα.

Συμπεράσματα

Η διαρκής και στοχευμένη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν αποτελεί μια στιγμιαία δράση, αλλά μια συνεχή και δυναμική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει αμοιβαία δέσμευση, ανοιχτή επικοινωνία και ευελιξία (Ματσαγγούρας, 2011). Μέσα από αυτή τη σχέση συνεργασίας μπορούν να επιτευχθούν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να διασφαλιστεί η ομαλή ένταξη και η ευημερία των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Να καλλιεργηθεί, επίσης, ένα σχολικό περιβάλλον που σέβεται και προάγει τη διαφορετικότητα, συμβάλλει καθοριστικά στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύει την συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρμακόλας, Σ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2016). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής & Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, 3(1), 50-65.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. *Ελληνικά Γράμματα*
- Dale, N. (2000). Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες (Μ. Αποστολή, Μτφ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (επιμέλεια). (2010). *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
- Κασσέρη Ζ. (2014). Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Στο Καλλινικάκη, Θ. και Κασσέρη, Ζ. (Επιμ.) *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα θρανία των ετεροτήτων*. σελ. 189-222. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσιμάρδος, Β. (2024). Προς τη συμπερίληψη: Η ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Μια οικοσυστημική προσέγγιση. Πάτρα: Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση.
- Κυριαζής, Ν. (2015). *Οικογένεια και σχολείο: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Ηγεσία και διοίκηση της σχολικής μονάδας: Επιστημονική θεμελίωση και επαγγελματικές δεξιότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 35-68).

Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Μπίρμπα, Χ. (2021). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Τόπος.

Κεκέ – Μυλωνάκου, Η. (2007). Σχολείο Οικογένεια και Κοινότητα. Αθήνα: Ατραπός

Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs. In Smit, F., van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.) A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities (pp. 33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University of Nijmegen.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 36, σσ 101-113.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα: Παπαζήση.

Νομοθεσία

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78/τ. Α7/14-3-2000: "Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες".

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τΑ' /2-10-2008) «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Νόμος 4823/21 (ΦΕΚ 136/3 Αυγούστου 2021): «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, Τεύχος Β, 16-10-2002: «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007- ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007: «Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). Β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση 66079/Δ3/2018 - ΦΕΚ 1585/Β/8-5-2018: «Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας των κλάδων του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης».

Κατσιμάρδος, Β., Πολυχρονάκης, Γ., Πέτρου, Α., Χριστοδούλου, Ε. (2025). Γονεϊκή συμμετοχή και σχολική συνεργασία: Ένας καθοριστικός παράγοντας στην Ειδική Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teropt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κατωπόδη, Κ. (2025). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το Μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας του νομού Αττικής

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το Μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας του νομού Αττικής

Κατωπόδη Κυριακή

ΜΕΔ, Διευθύντρια στο 13^ο ΔΣ Ηρακλείου Αττικής

Περίληψη

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου και ο ρόλος του στη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, αλλαγών στο νομοθετικό πλαίσιο και η εμφάνιση νέων μοντέλων διοίκησης στην εκπαίδευση όπως αυτό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), γέννησαν το ενδιαφέρον για τον ορισμό της ποιότητας, τους τρόπους και τα μέσα επίτευξής της αλλά και για τη μέτρηση αυτής. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει το θεσμό του Σχολικού Συμβουλίου και να αναδείξει το ρόλο του, ως συλλογικού οργάνου με συμμετοχικές αρμοδιότητες, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με βάση το μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Σχολικό Συμβούλιο, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου.

Εισαγωγή

Η **Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)** αποτελεί μια νέα φιλοσοφία διοίκησης με άμεση εφαρμογή στην οικονομική επιστήμη και το μάνατζμεντ, η οποία μέσω της επιστημονικής σκέψης και προσέγγισης έχει προεκτάσεις και εφαρμογές στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην εκπαιδευτική μονάδα (Κουτούζης, 1999; Πασιαρδής, 2001; Πετρίδου, 2002). «Στην εκπαίδευση, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μια φιλοσοφία διοίκησης, η οποία στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους» (Brinia, 2016). Όπως αναδεικνύουν σύγχρονες μελέτες, η υιοθέτηση του μοντέλου της ΔΟΠ στα σχολεία βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενδυναμώνει το προσωπικό και προωθεί μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης. (Kaiseroglou & Sfakianaki, 2020).

Εφαρμογή της ΔΟΠ

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στη διοίκηση της εκπαίδευσης συνιστά την απαρχή μιας νέας πρακτικής στην οποία συμμετέχει όλο το ανθρώπινο δυναμικό, όλοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (Μπρίνια, 2008). Τρεις (3) βασικές συνιστώσες συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ:

1. ένα τεκμηριωμένο σύστημα διαχείρισης ποιότητας
2. τεχνικές και εργαλεία διαχείρισης ποιότητας
3. ομαδική εργασία και άτομα (Δάρρα, 2018)

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή της είναι η εμπλοκή όλων, η κουλτούρα συνεργασίας με τη διοίκηση, και μεταξύ των συντελεστών, και η κοινή αποδοχή και υιοθέτηση των στόχων που θα τεθούν (Μπρίνια, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες, πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της εφαρμογής της ΔΟΠ στην ακαδημαϊκή λειτουργία (Kanji & Tambi, 1999; Lim, Rushami &

Zainal, 2004; Sakthivel, Rajendran & Raju, 2005). Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη των Kaiseroglou και Sfakianaki (2020), οι πρακτικές του μοντέλου «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» είναι καλά εδραιωμένες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των περισσότερων δυτικών χωρών, ωστόσο, η εφαρμογή τους στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει ελλείψεις. Η πλειονότητα των σχολείων καταφέρνει να χρησιμοποιήσει ορισμένες αρχές του μοντέλου, αλλά δεν ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση. Τα κυριότερα εμπόδια που προκύπτουν αφορούν κυρίως τις αντιλήψεις και την κουλτούρα των εμπλεκόμενων μερών.

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια προσπάθεια για την εισαγωγή των αρχών της ΔΟΠ στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και της Πρωτοβάθμιας, με την ψήφιση νέων νόμων. Στο πλαίσιο αυτής της βούλησης, ο νομοθέτης αναβαθμίζει το ρόλο του Σχολικού Συμβουλίου ως συλλογικού οργάνου, του δίνει αυξημένες αρμοδιότητες, περισσότερο ενεργό ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αναβαθμίζει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. ((ν.4692/2020; ν.2621/1998; ν.4589/2019; ν.4692/2020; ν.4823/2021). Σύμφωνα με τους Αθανασούλα - Ρέππα & Κουτούζη (1999), το Σχολικό Συμβούλιο είναι η έκφραση της λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η λειτουργία του είναι υποστηρικτική στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και ως όργανο λαϊκής συμμετοχής προωθεί τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία (Ανδρέου και Ματζούφας, 1999). Πολλοί ερευνητές στα κείμενά τους (Αθανασούλα - Ρέππα 1999β; Σαϊτή, 1999; Τσουντας, 1996; Ανδρέου, 1998; Νούτσος, 1986) έχουν επισημάνει από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των Σχολικών Συμβουλίων ότι αυτά δεν επιτυγχάνουν το σκοπό για τον οποίο ιδρύθηκαν και αυτό οφείλεται κυρίως στον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας τους καθώς επίσης και στις αρμοδιότητες του που συχνά επικαλύπτονται από άλλα όργανα λαϊκής συμμετοχής όπως η Σχολική Επιτροπή και ο Σύλλογος Γονέων (Αθανασούλα - Ρέππα 1999β).

Σύμφωνα με το ν.4823/2021, τα Σχολικά Συμβούλια αποκτούν περισσότερες αρμοδιότητες σε σχέση με τον ν.1566/85, που περιγράφονται συγκεκριμένα και δίνουν στα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου πιο ενεργό ρόλο στα σχολικά δρώμενα. Παρόλα αυτά οι αποφάσεις του εξακολουθούν να μην έχουν αποφασιστικό αλλά εισηγητικό χαρακτήρα.

Το Σχολικό Συμβούλιο

Στην κατεύθυνση υιοθέτησης των αρχών της ΔΟΠ στην ελληνική εκπαίδευση αναβαθμίζεται ο ρόλος του Σχολικού Συμβουλίου μέσα από την πρόσφατα ψηφισμένη νομοθεσία με τον Νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ Τεύχος Α' 136/03.08.2021). Οι γονείς δεν είναι μόνο μια ομάδα πίεσης (Ανδρέου, 2005), αλλά και σημαντικοί συνεργάτες και ομάδα ενδιαφέροντος καθώς και αποδέκτες των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία και είναι σημαντικές οι συνθήκες μέσα στις οποίες προσφέρεται και οι διαδικασίες με τις οποίες παρέχεται. Η αρχή της λαϊκής συμμετοχής κατά την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και η σύνδεσή τους με την κοινωνία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο (Αθανασούλα - Ρέππα και Κουτούζης, 1999). Το Σχολικό Συμβούλιο εντάσσεται στον άξονα της λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η δραστηριότητά του υποστηρίζει τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και τους συνδέει με το εξωτερικό περιβάλλον. Το Σχολικό Συμβούλιο κατατάσσεται στα υποστηρικτικά όργανα, που διευκολύνουν το έργο της σχολικής μονάδας (Ανδρέου και Ματζούφας, 1999). Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής είναι βασική οδός για να φτάσουμε σε πραγματική συνεργασία με την κοινωνία. Πολλά σχετικά κείμενα και έρευνες (Αθανασούλα - Ρέππα 1999β; Σαϊτή, 1999; Τσουντας, 1996; Ανδρέου, 1998; Νούτσος, 1986), αναδεικνύουν ότι οι προσδοκίες για τα όργανα λαϊκής συμμετοχής απέχουν πολύ από την πραγματικότητα, καθώς διάφορες διαδικασίες αναιρούν τους στόχους και τις προθέσεις της ουσιαστικής

συμμετοχής. Οι διαδικασίες αυτές σχετίζονται κυρίως με θέματα σχεδιασμού, συγκρότησης και αρμοδιοτήτων των σχετικών οργάνων.

Ήδη, ορισμένοι ερευνητές (Νούτσος, 1986), από πολύ νωρίς, διέκριναν ότι τα όργανα αυτά, όπως λειτουργούν με τις ρυθμίσεις του ν.1566/85, δεν επηρεάζουν καθόλου τη διαμόρφωση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού και ανέφεραν τους λόγους για τους οποίους δεν οδηγούν στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τις κοινωνικές ανάγκες, αν και η θεσμοθέτησή τους φαντάζει ως μια εκπαιδευτική καινοτομία. Γι' αυτό και υποστήριξαν ότι θα εκφυλιστούν πολύ γρήγορα. Η νομοθεσία των τελευταίων ετών έρχεται να αναβαθμίσει το ρόλο του Σχολικού Συμβουλίου και να αναδείξει τη σημασία του στη λειτουργία της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ν.4823/2021).

Το Νομικό Πλαίσιο για το Σχολικό Συμβούλιο

Η πρώτη προσπάθεια από την πλευρά του νομοθέτη για την ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας έγινε με τον Νόμο 1566/85, άρθρο 51 που αναφέρεται στη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου.

Στα επόμενα χρόνια προστίθενται με το άρθρο 2 του ν.2621/1998, την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.), ΦΕΚ 1194/1998, με την εγκύκλιο Δ4/ 543/21-10-1998, τον Σχολικό Οδηγό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ 2019), τις εγκυκλίους προγραμματισμού των ετών 2018-2019 και 2019-2020, με τον ν.4649/2020 και τέλος με τον ν.4823/3-8-21 τ.Α, αρ. Φ. 136, αρ. 107 «Αναμόρφωση του θεσμού του Σχολικού Συμβουλίου», το άρθρο 51 του ν. 1566/1985 (Α' 167) αντικαθίσταται.

Όπως παρατηρούμε και στον παρακάτω πίνακα 1 προστίθενται συνεχώς νέες αρμοδιότητες και η βούληση του νομοθέτη είναι να ισχυροποιήσει τη δύναμη συμμετοχής του συλλογικού οργάνου, του Σχολικού Συμβουλίου, στη στήριξη της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και να αναλάβει περισσότερο ενεργό ρόλο σε όλο και περισσότερα θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής. Ο ρόλος του όμως παραμένει εισηγητικός χωρίς να δεσμεύεται ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων να υιοθετήσουν τις προτάσεις του. Παρόλα αυτά ήδη από το 2020 στον ν.4649 ο νομοθέτης αναφέρει ότι «Στην απολογιστική έκθεση που συντάσσει η σχολική μονάδα στο τέλος κάθε διδακτικού έτους καταγράφονται οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου για όλα τα θέματα που εμπíπτουν στην αρμοδιότητά του», θέλοντας έτσι να τονίσει τη σημασία των απόψεων του Σχολικού Συμβουλίου για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΓΟ
Νόμος 1566/85, άρθρο 51	Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο	Να εξασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, Να καθιερώσει τρόπους αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών και επιπλέον Έχει τη μέριμνα για την υγιεινή του σχολικού περιβάλλοντος και των μαθητών
άρθρο 2 του ν.2621/1998	Συνεδριάζει 3 φορές τον χρόνο	

(Υ.Α.), ΦΕΚ 1194/1998	1. Ορίζεται γραμματέας Πρόσκληση του Προέδρου Αναγραφή θεμάτων ημερήσιας διάταξης Επίδοση 3 μέρες πριν τη συνεδρίαση. Τόπος συνεδρίασης η σχολική μονάδα. Συνεδρίαση εκτός διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών.	
Εγκύκλιος Δ4/ 543/21-10-1998	Βιβλίο Πράξεων Υπογράφεται Καταγράφονται οι απόψεις της μειοψηφίας Αποκτά σφραγίδα Τα θέματα να είναι εντός νομοθεσίας	
Σχολικός Οδηγός ΥΠΕΠΘ 2019	Ειδική συνεδρίαση για τη σίτιση	Σίτιση, Υγιεινή, Πρόληψη ατυχημάτων, Ασφάλεια χώρου, Υλικοτεχνική υποδομή,
ν.4649/2020 άρθρα (33,34 και 37)	Εισηγήση για τα Σχέδια Δράσης Συμμετοχή στον Σχ. Κανονισμό Καταγραφή απόψεων ΣΣ στην Απολογιστική Έκθεση	
ν.4823/3-8-21 τ.Α, αρ. Φ. 136, αρ. 107	Συγκρότηση από τον διευθυντή Συνεδρίαση κάθε 2 μήνες	εισηγείται α) σχέδια δράσης για τη σχολική μονάδα β) συγκεκριμένο σχέδιο αντιμετώπισης των κρίσεων που εμφανίζονται εντός της γ) διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδρομών και εκδηλώσεων δ) υλικοτεχνική υποδομή, χρηματοδότηση-χορηγίες

Πίνακας 1. Ιστορική νομοθετική αναδρομή για το Σχολικό Συμβούλιο στην Ελλάδα

Η έρευνα

Η νέα τάξη πραγμάτων στον εκπαιδευτικό χώρο και η φιλοδοξία του νομοθέτη να εισάγει στη διοίκηση των σχολικών μονάδων την έννοια και την πρακτική της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, η κοινωνική ανάγκη για ένα σχολείο ανοικτό και συνδεδεμένο με την κοινωνία που κάνει συμμετοχούς όλους τους ενδιαφερόμενους για τη μαθησιακή διαδικασία κέντρισε το ενδιαφέρον της γράφουσας.

Μέσα από την παράθεση βιβλιογραφικής ανασκόπησης ελληνικών και ξενόγλωσσων ερευνών προβήκαμε σε ένα μικρό ερευνητικό πόνημα, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Μπρίνια Βασιλική EdD, όπου συλλέχθηκαν οι απόψεις 97 εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νομού Αττικής, ελπίζουμε να σας δώσουμε την εικόνα, ένα τουλάχιστον μέρος, της μέχρι τώρα λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου, της συμμετοχής του ή όχι στη μαθησιακή διαδικασία και κατά πόσο αυτή συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Το Σχολικό Συμβούλιο, ως κατεξοχήν δημοκρατικός θεσμός μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό δείγμα συμμετοχικότητας, επικοινωνίας και συνεργασίας, συνδέεται άμεσα με μία από τις βασικές συνιστώσες της ΔΟΠ, «ομαδική εργασία και άτομα» (Δάρρα,

2018), και με τον θεματικό άξονα « Σχολείο και κοινότητα», (εισήγηση Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε., 2020; ν.4369/2016, νόμο για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, όπως αυτός ισχύει με τις τροποποιήσεις του ν.4692/20 και του ν.4823/2021).

Μέχρι σήμερα τα Σχολικά Συμβούλια έχουν μελετηθεί μόνον ως αναφορά στη νομοθεσία ή έχουν ενταχθεί ως τμήμα έρευνας στο πλαίσιο της συμμετοχής των ευρύτερων συλλογικών οργάνων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ελληνική βιβλιογραφία, σε έρευνα των Κατσή, & Γόγολα, (2017), διερευνήθηκε ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης απόφασης των συλλογικών οργάνων και στην έρευνα του Σβώλη (2017), διερευνήθηκε η εφαρμογή της ΔΟΠ στα δημοτικά σχολεία και η αναγκαιότητα της εφαρμογής της μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων. Σε τρεις (3) εμπειρικές μελέτες, Αποστολάκη, (2019); Λασκαράκη, (2019); Σπανουδάκη και Μεγαλογιάννη, (2008), διερευνήθηκε η λειτουργία και η συμμετοχή των ΣΣ σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίστηκαν έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες, τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά των ΣΣ που επιδρούν στα επιτεύγματα των μαθητών, (Dervarics και O' Brien, 2019; Luboya Tshiunza, Liu Xin και Gracia, 2017) τη συμμετοχή των γονέων στα συμβούλια, (Luboya Tshiunza, 2018) ανά τον κόσμο, την επίδραση αυτών στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, (Honingh., Ruiter & Van Thiel, 2018) την αποτελεσματικότητά τους, (Gilchrist & Knight, 2015) και τη συσχέτιση, των στάσεων και πεποιθήσεων των μελών των συμβουλίων, με τις επιδόσεις των μαθητών (Plough, 2014).

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίσαμε μελέτες που να διερευνούν τη συμβολή του Σχολικού Συμβουλίου στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τη θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Η εφαρμογή της ΔΟΠ στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν έχει εδραιωθεί (Kaiseroglou και Sfakianaki, 2020). Επιπλέον οι αναβαθμισμένες αρμοδιότητες του ΣΣ είναι πρόσφατα θεσμοθετημένες, έτσι ίσως δεν είχε υπάρξει μέχρι τώρα μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Αντίθετα στη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να βρει κανείς πολυπληθείς μελέτες αφού στα εκπαιδευτικά συστήματα στον διεθνή χώρο, τα Σχολικά Συμβούλια που λειτουργούν ως επί το πλείστον, σε αποκεντρωτικά συστήματα (Eurydice, 2020-21) και έχουν πλήθος αρμοδιοτήτων που κυμαίνονται από τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων μέχρι την εμπλοκή τους στα προγράμματα σπουδών, τη συμβολή τους και το ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών (Πανάρετος, Ι.,2000), έχουν κεντρίσει τον ενδιαφέρον αρκετών μελετητών.

Γεννήθηκε το ενδιαφέρον για την εκπόνηση μιας μελέτης σχετική με το ρόλο του Σχολικού Συμβουλίου και τη συμβολή του στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία και το μέγεθος αυτής της συμβολής.

Δείγμα της έρευνας

Στην εμπειρική μελέτη έλαβαν μέρος 97 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Αττικής. Το δείγμα μας αποτελείτο από 58 γυναίκες και 39 άντρες. Από το σύνολο του δείγματός μας 30 άτομα, ανήκουν στο Διοικητικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας, 6 από αυτούς υπηρετούν ως Προϊστάμενες νηπιαγωγείου, 3 ως Υποδιευθυντές και 21 ως Διευθυντές. Τα υπόλοιπα 67 άτομα είναι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων.

Η επιλογή του δείγματος αποτελεί βολική δειγματοληψία (convenience sampling).

Η επιλογή εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας από διακριτές σχολικές μονάδες επιδιώκει να φέρει στο φως όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα, αποφεύγοντας τους περιορισμούς που θέτει το υποκειμενικό πλαίσιο λειτουργίας μίας και μόνον σχολικής μονάδας (Robson, 2016).

Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Η μέθοδος αυτή κρίθηκε κατάλληλη, καθώς με τα ερευνητικά μας ερωτήματα έχουμε στόχο να εξηγήσουμε ή και να προβλέψουμε τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές μας, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο, περιορισμένο και μετρήσιμο χαρακτήρα (Creswell, J., 2016), και να αξιολογήσουμε το πώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβουλίου επιδρά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, μας επιτρέπει την εκτεταμένη εξέταση των απόψεων, αξιών, πεποιθήσεων και κινήτρων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΠΕ αναφορικά με το ρόλο του Σχολικού Συμβουλίου και τη συμβολή του στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, (Creswell, J., 2016).

Για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, το οποίο κατασκευάστηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας Google Docs.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είχαν σκοπό να ανιχνεύσουν τον τρόπο που οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβουλίου μπορεί να επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, τους παράγοντες από τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου που μπορεί να επιδρούν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, το βαθμό που η στάση και οι ενέργειες του Διευθυντή του σχολείου, ως προέδρου του Σχολικού Συμβουλίου, μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία του και τους γενικότερους τρόπους με τους οποίους μπορεί ένα σχολικό Συμβούλιο να συμβάλλει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Στην πρώτη υποενότητα, (B1), του ερωτηματολογίου με τίτλο: «Λειτουργία Σχολικού Συμβουλίου» που σχετίζεται με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα: «Πώς επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβουλίου;», από την ανάλυση των αποτελεσμάτων οδηγούμαστε στα παρακάτω συμπεράσματα που σχετίζονται με την επίδραση των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβουλίων στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.1566/85;Ν.2621/1998;Ν.4589/2019 και Ν.4692/2020) τον Αύγουστο του 2021 που πραγματοποιήθηκε η ερευνητική μας εργασία.

Η πλειοψηφία των μελών των Σχολικών Συμβουλίων δεν αξιοποιεί όλον τον αριθμό των συνεδριάσεων που τις παρέχει η νομοθεσία. Αυτό ίσως δείχνει ότι μάλλον δεν θεωρεί και τόσο αναγκαίο για τη λειτουργία του σχολείου την διεξαγωγή αυτών των συνεδριάσεων.

Η θεματική των συνεδριάσεων περιορίζεται είτε στα στενά πλαίσια του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως ορίζει ο νομοθέτης είτε επικαλύπτεται με τη θεματική άλλων συλλογικών οργάνων της Πρωτοβάθμιας όπως του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή της Σχολικής Επιτροπής

Φαίνεται ότι η πλειοψηφία των Σχολικών Συμβουλίων συνεδριάζει ακόμα σύμφωνα με την προηγούμενη νομοθεσία και όχι με τη νέα. Επειδή ο νέος νόμος μόλις έκλεισε ένα χρόνο θέσπισης δεν θεωρείται ασφαλές να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για τους λόγους για τους οποίους τα ΣΣ δεν αξιοποιούν και τις νέες τους αρμοδιότητες οι οποίες είναι αρκετά πιο κοντά στο Μοντέλο Διοίκησης της Ποιότητας.

Άλλωστε ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό των εκπαιδευτικών κατέδειξε μέσα και από τις προτάσεις του ότι επιθυμεί διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των ΣΣ και έδωσε καινοτόμες προτάσεις γι' αυτές. Προτάσεις που παραπέμπουν στις αρμοδιότητες σχολικών συμβουλίων σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν νομοθετήσει και υιοθετήσει τις αρχές διασφάλισης της ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο.

Η δεύτερη υποενότητα, (B2) με τίτλο «Κλίμα συνεδριάσεων - Επικοινωνία μελών» συνδέεται με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι είναι οι παράγοντες της λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου που σχετίζονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;» και είχε ως στόχο τη συλλογή δεδομένων για το κλίμα που επικρατεί στις συνεδριάσεις, το βαθμό και την ποιότητα επικοινωνίας των μελών και αν αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Διερευνήσαμε την ύπαρξη παραγόντων στη λειτουργία του ΣΣ που αναφέρονται ως συνιστώσες και προϋποθέσεις της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη ΔΟΠ. (Δάρρα, 2018; Μπρίνια, 2008; Ανδρέου και Ματζούφας, 1999; Λογοθέτης, 1993). Επικεντρωθήκαμε στο κλίμα συνεργασίας, στις δημοκρατικές διαδικασίες που διέπουν τις συνεδριάσεις, στην ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και των ενδιαφερομένων για ποιοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην εισήγηση καινοτομιών, στην επίδραση των προτάσεων του ΣΣ, στα επιτεύγματα των μαθητών και στη σύνδεση της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον.

Μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε η επικράτηση δημοκρατικών διαδικασιών στις συνεδριάσεις, ενώ όσον αφορά τους άλλους παράγοντες δεν μπορεί με ασφάλεια να συμπεράνουμε ότι επιδρούν ή όχι αφού εκ του νόμου το ΣΣ μόνο εισηγείται και οι προτάσεις του δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα.

Στην τρίτη υποενότητα (B3) «Στάσεις και δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας» που αναφέρεται στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα «Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η στάση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας τη λειτουργικότητα του Σχολικού Συμβουλίου με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών ΠΕ;», θελήσαμε να ανιχνεύσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τις στάσεις και δεξιότητες του Διευθυντή και ως προέδρου του Σχολικού Συμβουλίου και αν και σε ποιο βαθμό αυτές επηρεάζουν τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου ώστε να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα.

Οι στάσεις και οι δεξιότητες που μετρήθηκαν αναφέρονται ως σημαντικές στο μοντέλο της ΔΟΠ (Κουτούζης, 1999; Madsen & Carlsson, 1995; Dahlgaard et al., 1995; Μπρίνια, 2008). Από τη ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων μπορούμε να συμπεράνουμε όπως ήδη έχει αναδειχθεί από προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, ότι ο διευθυντής επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη λειτουργία του ΣΣ.

Μέσα από την εμπειρική μας μελέτη αναδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας στον νομό Αττικής έχει όλες τις δεξιότητες που σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ είναι απαραίτητες ώστε η λειτουργία ενός Σχολικού Συμβουλίου να μπορεί να επιδράσει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Με την τέταρτη υποενότητα του ερωτηματολογίου μας (B4) με τίτλο «Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου και Σχολικό Συμβούλιο» που συνδέεται με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα «Με ποιους τρόπους το Σχολικό Συμβούλιο επιδρά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;» οι απόψεις των εκπαιδευτικών δείχνουν σαν αυτό να συμβαίνει ή ότι θα επιθυμούσαν να συμβαίνει. Θεωρούν πολύ σημαντική τη λειτουργία του ΣΣ για τη σχολική μονάδα και ένα σημαντικό ποσοστό αυτών πιστεύει ότι το ΣΣ συνεισφέρει σε πολλούς τομείς της μαθησιακής διαδικασίας, τομείς που στη ΔΟΠ αναφέρονται ως σημαντικοί για την επιτυχημένη εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ακράδαντα ότι το ΣΣ συνεισφέρει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Επίλογος

Η εμπειρική μας μελέτη ανέδειξε ως σημαντική τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου για τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σύνδεσή του όμως με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με όλες τις αρχές της ΔΟΠ δεν αποδεικνύεται. Παρόλα αυτά, υπάρχουν εμφανή σημάδια ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών επιθυμούν έναν πιο κυρίαρχο ρόλο του ΣΣ στην εκπαιδευτική διαδικασία που

θα μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα σε βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου θα πρέπει και η Πολιτεία με νομοθετικές ρυθμίσεις να του δώσει έναν περισσότερο πρωταγωνιστικό ρόλο. Ελπίζουμε το ερευνητικό μας πόνημα να γίνει αφορμή να διερευνηθεί σε βάθος η λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου αφού θα έχει περάσει ικανοποιητικός χρόνος από τις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις που έγιναν ενώ γραφόταν αυτή η μελέτη (ν. 4823/2021), έτσι ώστε να υπάρχει εύλογο χρονικό διάστημα λειτουργίας του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., & Κουτούζης, Μ. (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ, τ. Γ, 51.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Δάρρα, Μ. (2018). *Συνοδευτικό Κείμενο. Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Έκδοση ΕΑΠ.
- Λογοθέτης, Ν. (1993). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας από τον Deming στον Taguchi και το Στατιστικό Έλεγχο των Διεργασιών (SPC)*. Αθήνα: Interbooks.
- Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ, τ. Α
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., Νιτσόπουλος, Β. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ, τ. Α,
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων.
- Brinia, V. (2016). Total quality in teaching and school effectiveness as tools of Administration of Education. *International Journal of Business and Management Invention*. Vol. 5, No. 2, pp.56-59.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. (Ν. Κουβαράκου, μετάφραση). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ. (Πρωτότυπη έκδοση, 2015).
- Dervarics, C. & O'Brien, E. (2019). *Eight Characteristics of Effective School Boards*. Center for Public Education.
- Gilchrist, D.J. & Knight, P. (2015). Research into Developing Highly Effective School Boards for Independent Public Schools. *A Report for the Department of Education*. Perth: Western Australia.
- Honingh, M., Ruiter M. & van Thiel, S. (2018). *Are school boards and educational quality related*. Department of Political Science & Public Administration, Institute for Management Research, Radboud University, Nijmegen, The Netherlands 72:2, 157-172, doi: 10.1080/00131911.2018.1487387.
- Kaiseroglou, N. & Sfakianaki, E. (2020). A review of total quality management applications in schools. *International Journal of Management in Education (IJMIE)*, Vol. 14, No. 2.
- Kanji, G. K. & Tambi, A.M. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, Vol. 10 No.1, pp.129-153.
- Lim, K.T., Rushami, Z.Y., & Zainal, A.A. (2004). The impact of total quality management principles on students' academic achievement: An empirical study. *Thaksin University Journal*, Vol.7 No.2, pp. 14-25.
- Plough, B. (2014). *School Board Governance and Student Achievement: School Board Members' Perceptions of Their Behaviors and Beliefs*. Educational Leadership and

Administration: Teaching and Program Development *Volume 25*, ISSN 1532-0723.
California State University, East Bay.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG. (Πρωτότυπη έκδοση, 1993).

Sakthivel, P. B., Rajendran, G. & Raju, R. (2005). TQM implementation and students' satisfaction of academic performance, *The TQM Magazine*, Vol.17 No.6, pp.573-589.

Tshiunza, C.L. (2018). School Board and Participation of the Parents: Critical Analysis of the Some Experiencing Cases Across-Countries. *American Journal of Educational Science*, Vol. 4, No. 4, pp. 84-97. ISSN: 2381-7127.

Πηγές από το διαδίκτυο

<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/3284-n4692-anabathmisi-sxoleiou-kai-alles-diataxeis>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-2621-1998.html>

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/25_02_19sch_odigos.pdf

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-32_el

<http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/esyp-europe-book.html>

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-demosia-dioikese/nomos-4369-2016.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/index.php/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>

Κατωπόδη, Κ. (2025). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το Μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας του νομού Αττικής. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κελέση, Χ. (2025). Η Φατίμα στην τάξη: Ένα animation για τη διαφορετικότητα

Η Φατίμα στην τάξη: Ένα animation για τη διαφορετικότητα

Κελέση Χριστίνα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70, 38ο Δημοτικό Σχολείο
Περικλείου, xrikelesi@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη δράση «Η Φατίμα στην τάξη», μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσω βιωματικής και ψηφιακής μάθησης. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός animation με τη χρήση του Powtoon, ενώ το τελικό σενάριο συντάχθηκε με τη βοήθεια του ChatGPT. Οι φωνές των χαρακτήρων ηχογραφήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά και ενσωματώθηκαν στο τελικό προϊόν με τη χρήση του Kdenlive.

Λέξεις-κλειδιά: ChatGPT, Ψηφιακός Γραμματισμός, Powtoon, Αποδοχή Διαφορετικότητας, Kdenlive

Εισαγωγή

Η εξέλιξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση προσφέρει νέες δυνατότητες για βιωματική και πολυαισθητηριακή μάθηση, ενισχύοντας την ενεργή εμπλοκή των μαθητών. Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εργαλεία όπως το animation και η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά για την ανάπτυξη τόσο κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και την καλλιέργεια αξιών. Η παρούσα δράση με τίτλο «Η Φατίμα στην τάξη» σχεδιάστηκε με σκοπό να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσω της αφήγησης και της ενασχόλησης με την τεχνολογία, τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά σε όλη τη διαδικασία παραγωγής ενός ψηφιακού σεναρίου με θέμα τη συμπερίληψη, ενώ ενσωματώνονται φωνές, ιδέες και εικόνες που προέρχονται από τα ίδια.

Ορισμοί και θεμελιώδεις έννοιες

Ο όρος «ψηφιακή τεχνολογία στην εκπαίδευση» περιλαμβάνει την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και πόρων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Haleem et al., 2022). Τέτοια εργαλεία είναι οι φορητές συσκευές (tablets), τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα διαδραστικά συστήματα, οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) και οι τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) (Haleem et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2019). Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις ίδιες τις παιδαγωγικές διαδικασίες, δημιουργώντας νέες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς (Tondeur et al., 2016).

Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού θεωρείται κρίσιμη για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον (Lim et al., 2023). Ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στην ανάγκη για εξατομίκευση της διδασκαλίας με βάση τις πολιτισμικές και τεχνολογικές διαφορές των μαθητών/τριών, καθώς και στη σημασία της τεχνολογικής

κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Lim et al., 2023). Επίσης, περιλαμβάνει δεξιότητες αξιολόγησης, επιλογής και υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας και συσχετίζεται με στόχους όπως η συμπερίληψη και η βιωσιμότητα (SDG 4) (Haleem et al., 2022).

Στενά συνδεδεμένη με τον ψηφιακό γραμματισμό είναι και η έννοια του γραμματισμού στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI literacy). Όπως τονίζει ο Yang (2022), η έννοια αυτή αφορά όλους τους πολίτες, ακόμα και τα μικρά παιδιά, και περιλαμβάνει την κατανόηση των βασικών αρχών της AI, των εφαρμογών της στην καθημερινότητα, αλλά και των πολύπλευρων διαστάσεών της, ηθικών και κοινωνικών. Η πρώιμη και έγκαιρη εισαγωγή τέτοιων εννοιών στην εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες επεξεργασίας δεδομένων, κριτικής ανάλυσης, καθώς και συνειδητής χρήσης των τεχνολογιών.

Σύμφωνα με τους Livingstone και Sefton-Green (2016), η αξιοποίηση των τεχνολογιών αυτών καθίσταται ουσιαστική όταν συνδέεται με βιωματικές και αφηγηματικές προσεγγίσεις, καθώς αναδεικνύεται η σημασία της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών στο ψηφιακό τους περιβάλλον. Με αντίστοιχο τρόπο, στο πλαίσιο της προσέγγισης “AI for Kids”, ο Yang (2022) ενσωματώνει τις αρχές του κονστрукτιβισμού (Papert, 1980) και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 1978), προτείνοντας ένα μοντέλο όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη δημιουργία, τη συνεργασία και τη σύνδεση της τεχνολογίας με προσωπικά και κοινωνικά βιώματα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογία δεν αποτελεί έναν απλό εκπαιδευτικό πόρο, αλλά ένα μέσο προώθησης της ενεργού συμμετοχής, της ενσυναίσθησης και της ετοιμότητας των μαθητών να ζήσουν και να μάθουν σε ένα σύνθετο, ψηφιακό κόσμο (Livingstone & Sefton-Green, 2016).

Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Η δράση «Η Φατίμα στην τάξη» σχεδιάστηκε με βάση κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις μάθησης, όπου η γνώση σύμφωνα με τον Vygotsky, οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της χρήσης πολιτισμικών εργαλείων όπως η αφήγηση και η τεχνολογία (Yang, 2022). Η δημιουργία animation ενισχύει τη βιωματική μάθηση, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις: από τη συζήτηση και τον σχεδιασμό έως την εκκίνηση των φωνών και την τελική παραγωγή του υλικού. Το ChatGPT και το Powtoon υποστήριξαν δραστικά αυτή τη διαδικασία ως εργαλεία ενδυνάμωσης της φαντασίας, της έκφρασης και της συνεργασίας, στοιχεία που σύμφωνα με τον Yang (2022) ενισχύουν τη μάθηση της Τεχνητής Νοημοσύνης με τρόπο κατανοητό για μικρές ηλικίες. Παράλληλα, η δράση ακολουθεί τη λογική σχεδίου εργασίας, επιτυγχάνοντας διαθεματική, συμμετοχική και ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών (Tondeur et al., 2016).

Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία στο Δημοτικό

Η ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται στενά με την εξατομίκευση της μάθησης και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και ο ψηφιακός γραμματισμός (Lim et al., 2023).

Ωστόσο, η επιτυχής αξιοποίησή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και την παιδαγωγική ευελιξία των εκπαιδευτικών (Ertmer & Ottenbreit-

Leftwich, 2010). Ταυτόχρονα, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας μπορεί να λειτουργήσει είτε υποστηρικτικά είτε ανασταλτικά (Somekh, 2004).

Η τεχνολογική διάκριση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους (Tondeur et al., 2016). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να επιλέγουν κατάλληλους συνδυασμούς εργαλείων, περιεχομένου και μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να επιτυγχάνεται αποτελεσματική μάθηση (Tondeur et al., 2016). Ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ένταξης ψηφιακής τεχνολογίας περιλαμβάνει τόσο τις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών, όσο και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να συνδυάσει το περιεχόμενο, την παιδαγωγική και τα τεχνολογικά εργαλεία με ουσιαστικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο (Tondeur et al., 2016).

Οφέλη και Δυσκολίες

Η ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φέρει μαζί της μια σειρά από σημαντικά οφέλη, αλλά και δυσκολίες.

Μεταξύ των θετικών αποτελεσμάτων βρίσκεται η βελτίωση της εμπλοκής των μαθητών, η ενίσχυση της αυτονομίας τους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Nadifah & Furqan, 2024; Yang, 2022). Η χρήση εργαλείων όπως η AI προσφέρει καινοτόμες μαθησιακές εμπειρίες, αλλά προϋποθέτει τεχνική εξοικείωση, κατάλληλο σχεδιασμό και υποδομές (Abichandani et al., 2023; Lim et al., 2023).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις και δυσκολίες σχετικές με τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη, την τεχνολογική τους ετοιμότητα και το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου (Tondeur et al., 2016; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Παράλληλα, προκύπτουν και κοινωνικά ζητήματα ισότητας πρόσβασης (Tondeur et al., 2016), αλλά και αύξησης του γνωστικού φορτίου όταν τα εργαλεία δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένα (Nadifah & Furqan, 2024). Ένα ισορροπημένο, παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πλαίσιο αξιοποίησης είναι απαραίτητο (Nadifah & Furqan, 2024).

Συνοπτική παρουσίαση της δράσης

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του εργαστηρίου δεξιοτήτων «Εγώ κι εσύ μαζί» της θεματικής «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» στην υποθεματική «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός και διαφορετικότητα». Αφορά τη Β' τάξη και ένα σύνολο 14 παιδιών. Πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2025 και είχε διάρκεια δυο (2) διδακτικών ωρών.

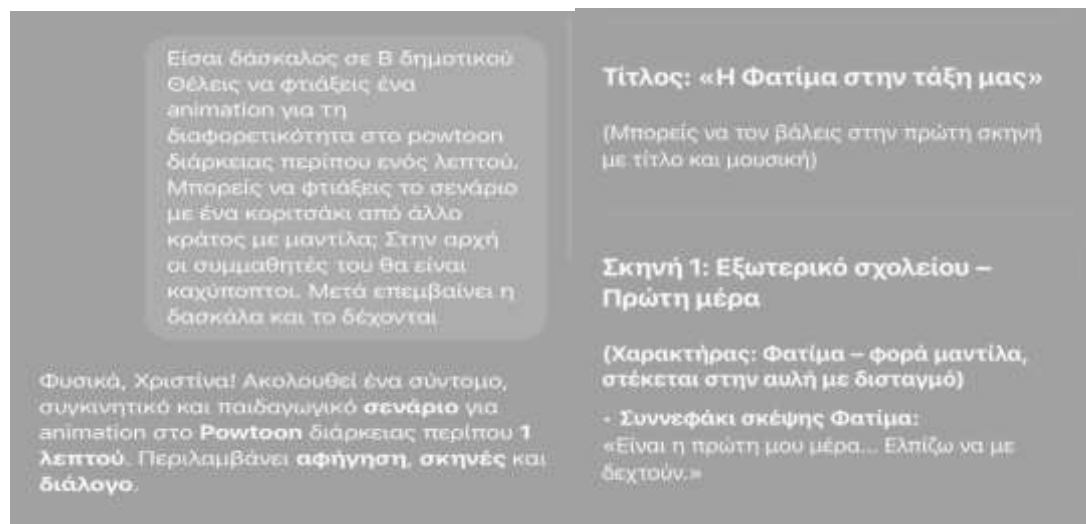
Πρόκειται για ένα ψηφιακό αφήγημα (animation) που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Powtoon και πραγματεύεται την ιστορία ενός κοριτσιού με μεταναστευτικό υπόβαθρο που ξεκινά το σχολείο σε μια νέα χώρα. Αρχικά, η διαφορετική της εμφάνιση (φοράει μαντίλα) προκαλεί αμηχανία στους συμμαθητές της, ωστόσο με την παρέμβαση και καθοδήγηση της δασκάλας, τελικά ενσωματώνεται στην ομάδα και γίνεται αποδεκτή.

Το παρόν σχέδιο εργασίας εστιάζει στην αποδοχή της πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας και καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες ενσυναίσθησης, συνεργασίας και κοινωνικής υπευθυνότητας. Μέσα από βιωματικές και δημιουργικές διαδικασίες, είχε σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και ψηφιακή παιδεία, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τους στόχους του σύγχρονου σχολείου.

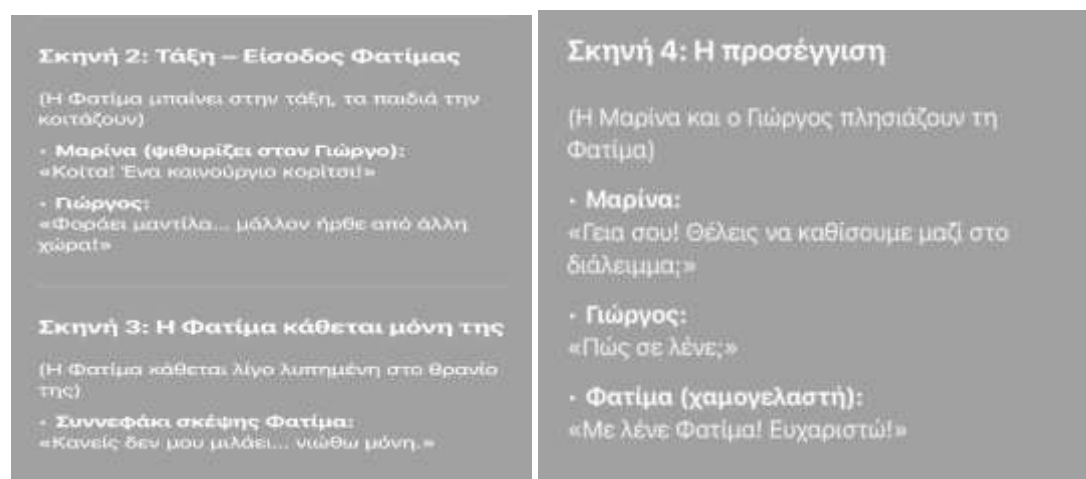
Ψηφιακή Τεχνολογία που αξιοποιήθηκε

Για την υλοποίηση της δράσης αξιοποιήθηκαν ποικίλες ψηφιακές τεχνολογίες, οι οποίες συνέβαλαν τόσο στη δημιουργία όσο και στην επεξεργασία του ψηφιακού υλικού.

ChatGPT: Η ιστορία της Φατίμα δημιουργήθηκε με τη συμβολή του εργαλείου AI ChatGPT, κατόπιν κατάλληλων παιδαγωγικών προτροπών. Το μοντέλο συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας αφήγησης με επίκεντρο τη διαφορετικότητα και την ένταξη, βοηθώντας στον γλωσσικό και αφηγηματικό σχεδιασμό της δράσης. Η χρήση του εργαλείου επέτρεψε την ταχύτερη και πιο δημιουργική διαμόρφωση του σεναρίου.



Εικόνα 1. Αρχική προτροπή στο ChatGPT Εικόνα 2. Σενάριο από ChatGPT



Εικόνα 3. Σενάριο από ChatGPT

Εικόνα 4. Σενάριο από ChatGPT



Εικόνα 5. Σενάριο από ChatGPT

Powtoon: Το σενάριο που δημιουργήθηκε μεταφέρθηκε σε μορφή animation με την αξιοποίηση του διαδικτυακού ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας animation, Powtoon. Οι μαθητές συμμετείχαν στην επιλογή χαρακτήρων, σκηνικών και κινήσεων, αναπτύσσοντας δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και συνεργασίας.



Εικόνα 6: Animation στο powtoon 1

Kdenlive: Μετά την ολοκλήρωση του animation, οι φωνές των μαθητών ηχογραφήθηκαν, μέσω εφαρμογής καταγραφής φωνής ενός κινητού τηλεφώνου, και ενσωματώθηκαν με τη χρήση του λογισμικού επεξεργασίας ήχου και κινούμενης εικόνας Kdenlive, το οποίο προσέφερε δυνατότητες συγχρονισμού των παραπάνω, κάνοντας το αποτέλεσμα πιο ζωντανό και διαδραστικό.

Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Μικρόφωνο και Περιφερειακές Συσκευές: Χρησιμοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας, από τη συγγραφή της ιστορίας μέχρι την ηχογράφιση και επεξεργασία της.

Η συνδυαστική χρήση αυτών των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών ενίσχυσε τη δημιουργικότητα των παιδιών, προώθησε την ενσυναίσθηση και υποστήριξε την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού και τεχνολογικού γραμματισμού.

Μεθοδολογία – Περιγραφή της δράσης

Η δράση «Η Φατίμα στην τάξη» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπαιδευτικού σχεδίου εργασίας με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας, μέσα από τη χρήση ψηφιακών και αφηγηματικών εργαλείων. Απευθυνόταν σε μαθητές Δημοτικού και ακολούθησε διαδοχικά στάδια που ενίσχυαν τη βιωματική συμμετοχή, τη συνεργασία και τη δημιουργική έκφραση.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε **συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης** γύρω από την έννοια της διαφορετικότητας. Οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις εμπειρίες τους ή τα συναισθήματά τους που σχετίζονται με το πώς είναι να είσαι "καινούριος", "διαφορετικός" ή "απ' άλλη χώρα". Μέσα από αυτόν τον διάλογο, αναδύθηκαν θεματικές σχετικές με τη διαφορετικότητα, τον ρατσισμό, την αποδοχή, την ένταξη και τη φιλία. Ακολούθησε **καταιγισμός ιδεών** και τα παιδιά πρότειναν πιθανά σενάρια για την υπόθεση ενός μικρού βίντεο που θα δημιουργούσαν όλα μαζί.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν **χαρακτήρες** και ρόλους. Καθένας συνέβαλε με ιδέες στην πλοκή, τους διαλόγους, τις σκηνές. Οι προτάσεις καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό και κατόπιν αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία ενός ενιαίου σεναρίου. Το τελικό σενάριο διαμορφώθηκε με την υποστήριξη του εργαλείου **ChatGPT**, όπου καταχωρήθηκαν τα βασικά στοιχεία της ιστορίας, προκειμένου να παραχθεί ένα συνεκτικό, παιδικά προσαρμοσμένο αφήγημα.

Η υπόθεση αφορούσε ένα κορίτσι, τη Φατίμα, που έρχεται για πρώτη φορά σε ένα ελληνικό σχολείο. Αρχικά τα παιδιά την κοιτούν καχύποπτα, όμως, ύστερα από παρέμβαση της δασκάλας και μέσα από κοινές εμπειρίες, την αποδέχονται και γίνονται φίλοι. Το σενάριο περιλάμβανε **διάλογο, σκηνές σχολικού περιβάλλοντος** και **συναισθηματικές αντιδράσεις** των ηρώων.

Το επόμενο στάδιο περιλάμβανε τη δημιουργία του animation μέσω της πλατφόρμας **Powtoon**. Η εκπαιδευτικός επιμελήθηκε το τεχνικό μέρος της παραγωγής (εισαγωγή εικόνων, συγχρονισμός σκηνών), ενώ οι μαθητές συνέβαλαν στην επιλογή εικόνων και μουσικής. Σημαντικό στοιχείο της δράσης ήταν ότι **για τις φωνές των χαρακτήρων ηχογραφήθηκαν οι φωνές των ίδιων των παιδιών** με χρήση κινητού τηλεφώνου. Ακολούθησε επεξεργασία των φωνών και ενσωμάτωση στο τελικό βίντεο με το πρόγραμμα **Kdenlive**.

Η συνολική διάρκεια της δράσης ήταν **2 διδακτικές ώρες**. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και ζήλο, συνεργάστηκαν ενεργά και ανέλαβαν ρόλους με υπευθυνότητα. Η συμμετοχή τους στην παραγωγή του περιεχομένου, η σύνδεση της αφήγησης με προσωπικά βιώματα και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων ενίσχυσαν τη συναισθηματική και κοινωνική τους εμπλοκή.

Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Η υλοποίηση της δράσης θεωρήθηκε ιδιαίτερα επιτυχημένη, καθώς πέτυχε τον αρχικό της σκοπό: την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας από τα παιδιά. Αυτά συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας – από τη δημιουργία του animation μέχρι την ηχογράφηση των φωνών τους – γεγονός που ενέτεινε σημαντικά τόσο το ενδιαφέρον, όσο και την εμπλοκή τους.

Η χρήση του ChatGPT ήταν καθοριστική στη διαμόρφωση της ιστορίας, καθώς μέσω διαδοχικών προτροπών δημιουργήθηκε ένα σενάριο κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών,

με σαφές και ευδιάκριτο μήνυμα κοινωνικής ένταξης. Η εφαρμογή Powtoon βοήθησε στη διαμόρφωση ενός ελκυστικού και εύχρηστου οπτικοακουστικού υλικού, ενώ η ενσωμάτωση των φωνών των παιδιών μέσω του Kdenlive ενίσχυσε την αίσθηση συμμετοχής και ταύτισης με τους ήρωες της ιστορίας.

Οι μαθητές/τριες, μέσα από τη δράση, όχι μόνο ήρθαν σε επαφή με την έννοια της διαφορετικότητας, αλλά την προσέγγισαν βιωματικά, γεγονός που συνέβαλε στην κατανόηση και αποδοχή της. Το τελικό προϊόν αποτέλεσε ένα συλλογικό έργο που τόνωσε τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τέλος, η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης κρίθηκε ουσιαστική τόσο στη σύλληψη της ιδέας όσο και στην υλοποίησή της, προσφέροντας λύσεις, εξοικονομώντας χρόνο και διευρύνοντας την παιδαγωγική αξία της δράσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abichandani, P., Iaboni, C., Lobo, D., & Kelly, T. (2023). Artificial intelligence and computer vision education: Codifying student learning gains and attitudes. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, Article 100159. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100159>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.02.004>
- Lim, G. F. C., Hussain, M. N. M., Jalil, N. A., Yunus, M. M., & Rafiq, K. R. M. (2023, July). Developing and implementing digital tools for primary education: A systematic literature review. Paper presented at the *International Technology-Enhanced Language Learning Symposium*, Sandakan, Malaysia. <https://www.researchgate.net/publication/377321005>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479884575.001.0001>
- Nadifah, & Furqan, M. (2024). Impact of digital learning tools on student engagement in elementary schools. *International Conference on Education and Social Humanities (ICESH)*, 2(2). <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh>
- Somekh, B. (2004). Taking the sociological imagination to school: An analysis of the (lack of) impact of information and communication technologies on education systems. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/14759390400200199>
- Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Prestridge, S., Albion, P. R., & Edirisinghe, S. (2016). Responding to challenges in teacher professional development for ICT integration in education. *Educational Technology & Society*, 19(3), 110–120. <https://www.researchgate.net/publication/306358982>
- Trauffer, H. C. V. (2008). *Towards an understanding of discernment: A 21st-century model of decision making* (Doctoral dissertation, Regent University). ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3325539)

- Yang, W. (2022). Artificial intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, Article 100061. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Κελέση, Χ. (2025). Η Φατίμα στην τάξη: Ένα animation για τη διαφορετικότητα. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teropt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κεχαγιά, Σ. (2025). Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και ΔΕΠ-Υ. Δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης

Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και ΔΕΠ-Υ. Δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης

Κεχαγιά Σταματία

Εκπαιδευτικός (ΠΕ70), stamkech@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζει αποτελέσματα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, και αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόστηκαν για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Στόχος αυτού του άρθρου είναι η παρουσίαση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, καθώς και των τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας, και πιο συγκεκριμένα μέσω της ανασκόπησης πεδίου. Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν έδειξαν πως τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία αφορούσαν την κατανόηση των διαλέξεων, τα συναισθηματικά προβλήματα και τη διαχείριση του χρόνου. Οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα αυτά ήταν πολλοί, και προτεινόταν από τους εκπαιδευτικούς και από τους ίδιους τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, ΔΕΠ-Υ, επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία.

Εισαγωγή

Από τον Μάρτιο του 2020, όπου ξέσπασε η πανδημία στη χώρα μας, έγινε κατανοητό πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι απλά απαραίτητη αλλά και αναγκαία, και αυτό γιατί δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί η δια ζώσης εκπαίδευση σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης. Έτσι, εφαρμόστηκε η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, η οποία πραγματοποιείται λόγω έκτακτων συνθηκών και αποτελεί αναγκαία λύση και όχι προσθήκη νέας μεθόδου διδασκαλίας (Σοφός, 2021). Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, οι φοιτητές/τριες αλλά και οι γονείς καλούνταν να αντιμετωπίσουν μια νέα κατάσταση. Γίνεται κατανοητό λοιπόν πως αν για όλους ήταν δύσκολη η αντιμετώπιση της νέας κατάστασης και η προσαρμογή στα νέα δεδομένα μάθησης, για τα άτομα με ΔΕΠ-Υ ήταν δυσκολότερη. Γι' αυτό το λόγο το συγκεκριμένο άρθρο εστιάζει στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, καθώς και τους τρόπους που εφαρμόστηκαν για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Η συγκέντρωση των αποτελεσμάτων, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αλλά και να βρουν τρόπους αντιμετώπισης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν

οποιαδήποτε δυσκολία τους παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια της απομακρυσμένης διδασκαλίας.

Ανασκόπηση Συναφών Ερευνών

Η παρούσα μελέτη αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα και πιο συγκεκριμένα ανασκόπηση πεδίου.

Μέχρι στιγμής δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισης τους. Βέβαια, έχουν διεξαχθεί μερικές έρευνες, από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε σημαντικά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, το 2022 η Friel πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα με στόχο την ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ όταν παρακολουθούν διαδικτυακά μαθήματα, αν υπάρχουν οφέλη και αν ναι ποια και τέλος, ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησαν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ για να επιτυχάνουν στα διαδικτυακά μαθήματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, έγινε κατανοητό πως οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στα διαδικτυακά μαθήματα ήταν πολύ περισσότερες από τα αντιληπτά οφέλη, ενώ πρέπει να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες ανέφεραν στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν στα διαδικτυακά μαθήματα, με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν ήταν η παρακολούθηση ηχογραφημένων διαλέξεων (όσες φορές θεωρούσαν ότι χρειάζεται), η διεξαγωγή διαλείμματος όταν θεωρούνταν αναγκαίο, η επιλογή τοποθεσίας και η χρήση εφαρμογών οργάνωσης (π.χ. ημερολόγιο).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, έχει πραγματοποιηθεί μία πιλοτική έρευνα από τους Σταμπολτζή, Γιαννούλα και Καλαματιανό (2020), όπου συμμετείχαν 73 φοιτητές/τριες εκ των οποίων οι 12 έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δεκαοκτώ ερωτήσεις. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των εμποδίων, των προκλήσεων και των πλεονεκτημάτων της μάθησης από το σπίτι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είχαν θετική άποψη ως προς τα διαδικτυακά μαθήματα, παρόλα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν (έλλειψη επικοινωνίας, έλλειψη ανατροφοδότησης, έλλειψη καθοδήγησης κ.λπ.).

Συνεχίζοντας, το 2015 πραγματοποιήθηκε μία μελέτη περίπτωσης από τους Meyers και Bagnall, όπου συμμετείχε ένας φοιτητής με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των εμπειριών ενός ενήλικα με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ κατά τα διαδικτυακά μαθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο φοιτητής ενώ παρουσίασε δυσκολίες, κυρίως αποπροσανατολισμού και πλοήγησης εύρισκε στρατηγικές για να τις μετριάσει. Για παράδειγμα, συγκέντρωνε διαφορετικές πληροφορίες από διαφορετικά αρχεία σε ένα και αποθήκευε έγγραφα για μελλοντική μελέτη.

Επιπροσθέτως, το 2020 οι Zhang, Shuai, Yu, Wang, Qiu, Lu και Chen πραγματοποίησαν μία ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 241 γονείς. Η έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των συμπεριφορικών συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, τα επίπεδα άγχους των παιδιών, την κατανομή χρόνου, τη διάθεση και την ενημέρωση που υπήρχε κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συμπεριφορά των

φοιτητών/τριών με ΔΕΠ-Υ επιδεινώθηκε κατά την εξΑΕ, όπως και η αύξηση του άγχους. Παράλληλα, υπήρξε δυσκολία στη συγκέντρωση και στην κατανομή του χρόνου, ενώ τέλος παρουσιάστηκε άσχημη διάθεση σε όλη την οικογένεια.

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Laslo-Roth, Bareket-Bojmel και Margalit (2020) συμμετείχαν 648 φοιτητές/τριες, εκ των οποίων οι 529 ήταν τυπικοί/ες φοιτητές/τριες και οι 119 φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών/τριών κατά τα διαδικτυακά μαθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ανέφεραν περισσότερες αρνητικές εμπειρίες κατά την διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων συγκριτικά με τους συνομήλικους τους. Αυτές οι αρνητικές εμπειρίες σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, τα οποία όμως ισορρόπησαν λόγω της υποστήριξης των συμφοιτητών/τριών τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι βασικοί όροι που αναφέρονται στην παρούσα μελέτη είναι η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).

Πιο συγκεκριμένα, η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία είναι η άμεση υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, παρά τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν, όπως η επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι διαθέσιμοι πόροι κ.λπ. (Hodges, Moore, Lockee, Trust&Bond, 2020; Jimoyiannis, Koukis & Tsiotakis, 2021). Σε αντίθεση με την εξ αποστάσεων εκπαίδευση που αποτελεί οργανωμένη και προγραμματισμένη εκπαίδευση, η οποία βασίζεται σε καθορισμένες διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές, η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία αποτελεί μια προσωρινή διδασκαλία λόγω έκτακτων συνθηκών, όπως είναι η πανδημία, τα φυσικά φαινόμενα κ.λπ. (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Σοφός, Κώστας, Παράσχου, Σπανός, Γιασιράνης, Τζόρτζογλου & Βρατσάλη, 2023).

Συνεχίζοντας, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) (Attention Deficit / Hyperactivity Disorder, ADHD) είναι: «μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από εμμένοντα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής και/ή συμπτώματα υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας» (American Psychiatric Association, 2003).

Σύμφωνα με το DSM-5 (2013, αναφορά Κωνσταντίνου, 2020) η ΔΕΠ-Υ «αποτελεί μία αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής αιτιολογίας, η οποία ασκεί αρνητική επίδραση σε πολλούς τομείς της λειτουργικότητας του παιδιού και προκαλεί σοβαρές δυσκολίες τόσο στο ίδιο όσο και στην οικογένεια και το ευρύτατο κοινωνικό του περιβάλλον. Εμφανίζεται με συχνότητα στον παιδικό πληθυσμό».

Τα διαγνωστικά κριτήρια σύμφωνα με το DSM-5 για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, εστιάζουν κυρίως σε συμπτώματα απροσεξίας ή/και υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας (American Psychiatric Association, 2013).

Πιο συγκεκριμένα τα συμπτώματα απροσεξίας είναι η αποτυχία στο να επικεντρωθεί η προσοχή σε λεπτομέρειες, τα λάθη λόγω απροσεξίας σε σχολικές ή σε άλλες δραστηριότητες, η δυσκολία στο να διατηρηθεί η προσοχή στα καθήκοντά ή στο παιχνίδι, η διάσπαση προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα και συχνά τα άτομα με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να μην ακούν όταν τους μιλούν. Μάλιστα, υπάρχουν φορές δεν ακολουθούνται οι οδηγίες μέχρι τέλους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία ολοκλήρωσης των σχολικών εργασιών ή

των καθηκόντων. Ακόμα, παρουσιάζεται δυσκολία οργάνωσης και αποφυγής εργασιών που παρουσιάζουν πνευματική προσπάθεια. Τέλος, είναι συχνό φαινόμενο ένα άτομο με ΔΕΠ-Υ να χάνει αντικείμενα του.

Όσον αφορά τα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, χαρακτηριστική είναι η υπερκινητικότητα των άκρων, το στριφογύρισμα, το τρέξιμο και το σκαρφάλωμα σε περιστάσεις που αναμένεται ότι θα ήταν καλό να υπάρχει ηρεμία (π.χ. στην τάξη). Επίσης, παρουσιάζεται δυσκολία στο παιχνίδι και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, καθώς τα άτομα με ΔΕΠ-Υ τείνουν να κινούνται και να μιλούν περισσότερο από το συνηθισμένο.

Τέλος, σχετικά με τα συμπτώματα της παρορμητικότητας, τα άτομα με ΔΕΠ-Υ, συχνά απαντούν χωρίς να το σκεφτούν και πριν ακόμα ολοκληρωθεί η ερώτηση. Μάλιστα υπάρχουν φορές που δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους και διακόπτουν ή ενοχλούν με την παρουσία τους.

Φυσικά, σύμφωνα πάντα με το DSM-5, για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, δεν χρειάζεται να έχει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά τουλάχιστον έξι από αυτά, τους τελευταίους 6 μήνες, σε έντονο και μη αναμενόμενο βαθμό από το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι τα συμπτώματα αυτά πρέπει να είναι παρόντα πριν από την ηλικία των 12 ετών. Όσον αφορά τους έφηβους ή τους ενήλικες, για να διαγνωστούν με ΔΕΠ-Υ, χρειάζεται να υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερα χαρακτηριστικά.

Τέλος, είναι καλό να αναφερθεί πως ακόμα και σήμερα, οι ερευνητές προβληματίζονται ως προς την αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ. Μέσα από γενετικές και νευρολογικές μελέτες συμπεριφοράς, έχει αποδειχθεί πως η διαταραχή αυτή είναι κληρονομική και επηρεάζεται από στοιχεία του περιβάλλοντος (Δαγγούλη & Μωραΐτη, 2017). Μάλιστα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη διαταραχή εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, σε αναλογίες που κυμαίνονται από 2:1 έως 9:1 (American Psychiatric Association, 2003).

Ορισμός ερευνητικών ερωτημάτων

Στην παρούσα έρευνα έχουν τεθεί δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία στους φοιτητές/ στις φοιτήτριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας;
2. Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία από τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας;

Τα παραπάνω ερωτήματα έχουν διερευνηθεί μέσα από την ανάλυση των δεδομένων πρόσφατων μελετών (από το 2012 – 2023), με σκοπό την παρουσίαση, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα παραπάνω ερωτήματα, είναι γιατί αφορούν άμεσα όλους τους εμπλεκόμενους με την επείγουσα διδασκαλία. Ειδικότερα, οι φοιτητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί θα κατανοήσουν τις δυσκολίες που υπάρχουν κατά την εξΑΕ, ενώ ταυτόχρονα θα δουν τι τρόποι αντιμετώπισης χρησιμοποιήθηκαν σε αυτές τις δυσκολίες.

Σημαντικότητα της εργασίας

Η δια ζώσης εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική, όμως πολλές φορές μπορεί να διακοπεί λόγω πανδημιών και φυσικών καταστροφών με αποτέλεσμα την αναγκαστική αντικατάσταση της παραδοσιακής διδασκαλίας με την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Stenhoff, Pennington & Tapp, 2020).

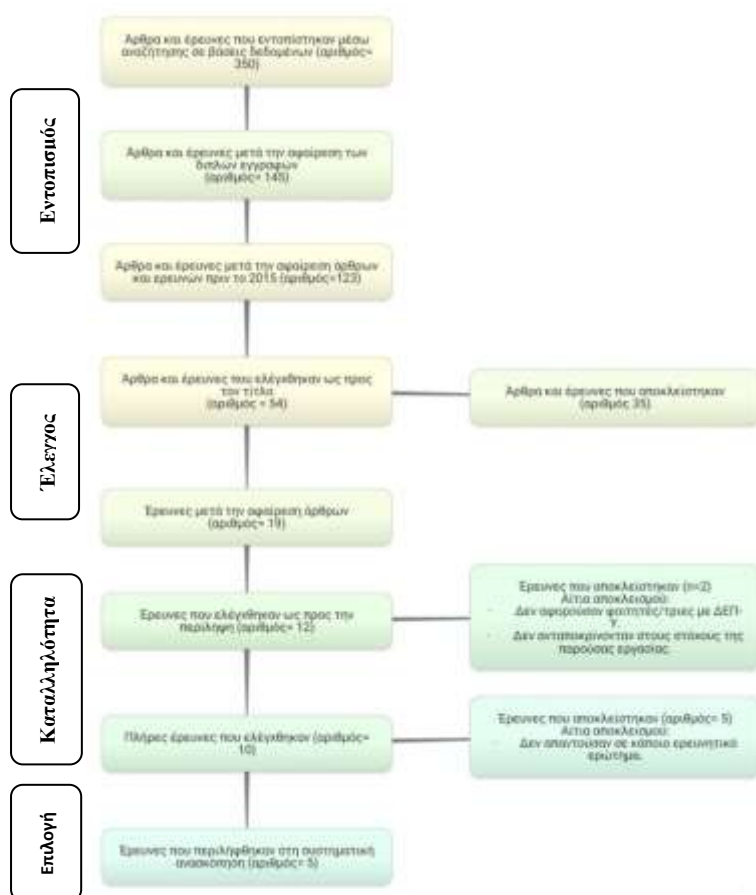
Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν σε φοιτητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) κατά τη διάρκεια της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία έχει έρθει για να συμπληρώσει τη δια ζώσης εκπαίδευση και όχι να την αντικαταστήσει (Σοφός, 2020). Πιο συγκεκριμένα, η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αλλά συνεχίζει να χρησιμοποιείται όταν η πρόσβαση στα σχολεία και στα πανεπιστήμια δεν είναι εφικτή (φυσικές καταστροφές).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς μέσω των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στους/στις φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και τους τρόπους αντιμετώπισης τους. Έτσι, έχοντας συγκεντρωμένες και τις δυσκολίες αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών, οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία θα μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο τους φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ που έχουν στο τμήμα τους, καθώς θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, ενώ ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να έχουν αρκετούς τρόπους αντιμετώπισης για κάθε δυσκολία. Επιπλέον, οι ίδιοι οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ θα μπορέσουν να βοηθηθούν μέσω των τρόπων αντιμετώπισης, καθώς μπορεί να βρουν νέους τρόπους αντιμετώπισης οποιασδήποτε δυσκολίας αντιμετωπίζουν. Όλα αυτά τονίζουν την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα αυτής της μελέτης.

Μεθοδολογία

Στην συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση πεδίου (scoping review). Σύμφωνα με τους Munn, Peters, Stern, Tufanaru, McArthur και Aromataris, (2018) η ανασκόπηση πεδίου ορίζει το εύρος της βιβλιογραφίας για το θέμα που διερευνάται, συγκεντρώνοντας και αξιολογώντας ήδη υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα, τα οποία σχετίζονται με το αντίστοιχο θέμα. Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν 5 έρευνες, οι οποίες αφορούσαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και απαντούσαν σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για να υλοποιηθεί η παρούσα μελέτη αναζητήθηκαν ερευνητικά άρθρα και δημοσιεύσεις, που εστίαζαν στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία φοιτητών με ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα η ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε σε 6 στάδια. Αρχικά προσδιορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και έπειτα πραγματοποιήθηκε η εύρεση πηγών και η χαρτογράφηση δεδομένων. Στη συνέχεια, έγινε επιλογή δεδομένων και τέλος η παρουσίαση των συμπερασμάτων και των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, έγινε η χρήση του μοντέλου PRISMA 2009, δηλαδή το διάγραμμα ροής 4 φάσεων (1. Εντοπισμός, 2. Έλεγχος, 3. Καταλληλότητα, 4. Επιλογή). Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν 5 έρευνες οι οποίες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί.



Διάγραμμα 1. Διάγραμμα ροής με βάση το PRISMA

Συγγραφέα(είς) /έτος	Τίτλος έρευνας	Είδος	Δείγμα	Αναπηρία ή Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη
Meyers & Bagnall 2015	A case study of an adult learner with ASD and ADHD in an undergraduate online learning environment.	Μελέτη περίπτωσης	Ένας ενήλικας	ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ
Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός 2020	Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα.	Πιλοτική	73 φοιτητές /τριες	ΔΕΠ-Υ
Zhang, Shuai, Yu, Wang, Qiu, Lu & Chen 2020	Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak.	Ποσοτική	241 γονείς	ΔΕΠ-Υ
Laslo-Roth, Bareket-Bojmel& Margalit 2020	Loneliness experience during distance learning among college students with ADHD: the mediating role of perceived support and hope.	Ποσοτική	648 φοιτητές /τριες	ΔΕΠ-Υ
Friel 2022	Experiences of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in online learning environments: a multi-case study	Ποιοτική	4 φοιτητές /τριες	ΔΕΠ-Υ

Πίνακας των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν

Η έρευνα για τη συλλογή των ερευνητικών άρθρων και των δημοσιεύσεων πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπως το ScienceDirect, το GoogleScholar, το PsycINFO και το ResearchGate.

Συνεχίζοντας, τα κριτήρια που λήφθηκαν υπόψη για να συμπεριληφθούν οι έρευνες, είναι: να είναι δημοσιευμένες επιστημονικές έρευνες από το 2015 έως το 2023, να έχουν αξιολογηθεί από έγκριτους ερευνητές, να έχουν παρουσιαστεί σε έγκριτα επιστημονικά συνέδρια, να είναι δημοσιευμένες στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα, να εστιάζουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, και τέλος να περιλαμβάνουν μελέτες περιπτώσεων και δίνουν πληροφορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, όσο αφορά τα κριτήρια αποκλεισμού ερευνών, αυτά είναι: η χρονολογία, δηλαδή δεν έγινε χρήση ερευνών και μελετών που πραγματοποιήθηκαν πριν το 2015, θεωρητικές έρευνες που δεν ανταποκρίνονται άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, ανακριβείς έρευνες με γενικευμένα συμπεράσματα, μελέτες χωρίς ακριβή αποτελέσματα και δεν έγινε χρήση άρθρων.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Δυσκολίες

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία είναι η διάσπαση προσοχής, η έλλειψη ρουτίνας (καθώς άλλαξε το πρόγραμμα τους) και κινήτρου, η ενίσχυση των μαθησιακών τους δυσκολιών, η δυσκολία στην κατανόηση των διαλέξεων, αφού όπως τονίστηκε η διδασκαλία – αρκετές φορές – δεν ήταν οργανωμένη, το υλικό ήταν ανεπαρκές, δεν υπήρχε αμεσότητα στη διδασκαλία, ενώ επισημάνθηκε πως υπήρχαν και αρκετοί φοιτητές/τριες που μονοπωλούσαν το χρόνο του μαθήματος κάνοντας άσκοπες ερωτήσεις μόνο και μόνο για να γίνει αντιληπτό το ότι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Friel, 2022·Σταμπολτζή, κ.α., 2020; Meyers&Bagnall, 2015; Laslo-Rothetal, 2020).

Συνεχίζοντας, ως δυσκολία αναφέρθηκε και ο χρόνος, δηλαδή ο χρόνος που χρειάζονταν για προσωπική μελέτη, καθώς ήταν πολύ περισσότερος από αυτόν που χρειάζονταν στη δια ζώσης διδασκαλία (Friel, 2022). Βέβαια, αυτή η δυσκολία συνδέεται και με άλλες που αναφέρθηκαν, όπως η οργάνωση της μελέτης, η δυσκολία στην ολοκλήρωση των εργασιών, η κινητική ανησυχία, ο αποπροσανατολισμός πλοήγησης, η μη ολοκλήρωση ερευνητικών προγραμμάτων και τέλος, η έλλειψη αξιοπιστίας των εξετάσεων (Σταμπολτζή, κ.α., 2020).

Φυσικά, από τις δυσκολίες δε θα μπορούσε να λείπει η ανισότητα στις μαθησιακές ευκαιρίες, που οφείλονταν στο οικονομικό κόστος του τεχνολογικού εξοπλισμού και στην έλλειψη σύνδεσης στο διαδίκτυο (Σταμπολτζή, κ.α., 2020).

Επιπροσθέτως, από τις σημαντικότερες δυσκολίες που αναφέρθηκαν είναι τα συναισθηματικά προβλήματα, η μοναξιά, το άγχος, η επιθετικότητα, οι δυσκολίες στον ύπνο, η απογοήτευση, η παραίτηση, η έλλειψη αυτοέλεγχου, προσαρμογής, διάθεσης και αυτοπεποίθησης (Friel 2022·Σταμπολτζη, κ.α., 2020; Laslo-Rothetal, 2020; Meyers&Bagnall, 2015). Όλα τα παραπάνω παρουσιάστηκαν λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι

φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά τη συμμετοχή τους στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, καθώς και στη μελέτη που έπρεπε να πραγματοποιήσουν μόνοι τους.

Τέλος, από τις σοβαρότερες δυσκολίες ήταν η έλλειψη υποστήριξης, καθοδήγησης και επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς και η αναγκαστική διακοπή κοινωνικών επαφών (Friel 2022· Σταμπολτζή, κ.ά., 2020; Laslo-Roth et al, 2020).

Τρόποι αντιμετώπισης

Είναι κατανοητό πως για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν, έπρεπε οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και οι εκπαιδευτικοί τους να βρουν τρόπους αντιμετώπισης.

Αρχικά, από την πλευρά των εκπαιδευτικών έγινε προσπάθεια χρήσης απλών πλατφόρμων μάθησης, παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης κατά τη διάρκεια των σύγχρονων μαθημάτων, ενώ αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί έκαναν και χρήση κατευθυντήριων πινακίδων με σκοπό την επικοινωνία και την ψυχαγωγία των φοιτητών/τριών τους (Meyers&Bagnall, 2015). Οι κατευθυντήριες πινακίδες αποτελούν ένα ακόμα εργαλείο που χρησιμοποιείται για να ενισχυθεί η επικοινωνία, αλλά και για να προσφέρουν στιγμές ψυχαγωγίας και χαλάρωσης στους φοιτητές/ στις φοιτήτριες, κάνοντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και διαδραστική. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που προάγει την μάθηση μέσω της τεχνολογίας και της αλληλεπίδρασης.

Συνεχίζοντας, οι φοιτητές/τριες για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αφορούσαν τον χρόνο και τη δυσκολία κατανόησης των διαλέξεων, προσπάθησαν να δημιουργήσουν τις δικές τους στρατηγικές, με σκοπό να οργανώσουν τη μελέτη τους και τον χρόνο τους. Αρχικά, έκαναν χρήση εφαρμογών οργάνωσης, όπως ημερολόγια, ηχογραφημένες διδασκαλίες, επισκέπτονταν μεμονωμένες ιστοσελίδες πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα, συγκέντρωναν τις πληροφορίες σε ένα αρχείο, το οποίο αποθήκευαν για μελλοντική μελέτη και γενικότερα έκαναν διαδικτυακή μελέτη (Friel, 2022· Σταμπολτζή, κ.α., 2020; Meyers&Bagnall, 2015). Επιπροσθέτως, πολύ σημαντικό είναι να αναφερθεί πως κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, οι φοιτητές/τριες είχαν περισσότερο χρόνο για εξατομικευμένη μελέτη, μπορούσαν να κάνουν διαλείμματα όταν το είχαν ανάγκη και είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να υποστηρίζονται από συμφοιτητές/τριες τους όταν δεν καταλάβαιναν κάτι (Friel 2022· Σταμπολτζή, κ.α., 2020; Meyers&Bagnall, 2015; Laslo-Rothetal., 2020).

Ακόμα, οι φοιτητές/τριες για να μπορέσουν να διαχειριστούν τη δυσκολία κατανόησης διαλέξεων επέλεξαν την τοποθεσία από την οποία θα παρακολουθούσαν τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερη συγκέντρωση, μιας και μπορούσαν να διαχειριστούν τους περισπασμούς, ενώ ταυτόχρονα η παρακολούθηση γινόταν πιο ξεκούραστη και πιο άνετη (Friel, 2022· Σταμπολτζή, κ.α., 2020).

Τέλος, αναφέρθηκε από τους φοιτητές/τις φοιτήτριες πως είχαν λιγότερο άγχος κατά τις εξετάσεις, καθώς και λιγότερο κοινωνικό άγχος λόγω της μειωμένης αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους τους (Friel, 2022· Σταμπολτζή, κ.ά., 2020).

Συνοπτικός πίνακας δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης για φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Δυσκολίες	Τρόποι αντιμετώπισης
Συναισθηματικά προβλήματα	- Εξατομικευμένη μελέτη. - Μείωση κοινωνικού άγχους, λόγω μείωσης αλληλεπίδρασης. - Χρήση εφαρμογών οργάνωσης (π.χ. ημερολόγιο). - Συνεργασία. - Ξεκούραστος και άνετος τρόπος παρακολούθησης. - Λιγότερο άγχος στις εξετάσεις. - Περισσότερος χρόνος μελέτης. - Διαδικτυακή μελέτη. - Περισσότερα διαλείμματα.. - Υποστήριξη από συμφοιτητές/τριες. - Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς. - Δημιουργία καθορισμένου χώρου εργασίας.
Χρόνος	- Ηχογραφημένες διαλέξεις. - Εξατομικευμένη μελέτη. - Διαλείμματα. - Χρήση εφαρμογών οργάνωσης (π.χ. ημερολόγιο). - Περισσότερος χρόνος μελέτης. - Διαδικτυακή μελέτη. - Επιλογή τοποθεσίας. - Συγκέντρωση διαφορετικών πληροφοριών από διαφορετικά αρχεία σε ένα.
Δυσκολία κατανόησης διαλέξεων	- Ηχογραφημένες διαλέξεις. - Εξατομικευμένη μελέτη. - Συγκέντρωση διαφορετικών πληροφοριών από διαφορετικά αρχεία σε ένα. - Αποθήκευση έγγραφα για μελλοντική μελέτη. - Υποστήριξη από συμφοιτητές/τριες.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η παρουσίαση, η ερμηνεία και η αξιολόγηση των ερευνητικών στοιχείων και αποτελεσμάτων ερευνών, οι οποίες πραγματεύονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, τους οποίους εφάρμοσαν είτε οι ίδιοι, είτε οι εκπαιδευτικοί τους.

Παρά την περιορισμένη υπάρχουσα βιβλιογραφία, η μελέτη αυτή επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία.

Όπως επισημαίνεται στην παρούσα μελέτη, οι έρευνες για την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία είναι ακόμα περιορισμένες, ενώ οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το συγκεκριμένο θέμα επικεντρώνονται σε γενικές εκπαιδευτικές προκλήσεις και όχι ειδικά σε φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως προβλήματα συγκέντρωσης, οργάνωσης και διαχείρισης χρόνου. Αυτά τα ευρήματα ταιριάζουν με τη βιβλιογραφία που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν παρόμοιες προκλήσεις (White&Sharma, 2019).

Όσον αφορά τη **διάσπαση προσοχής και έλλειψη ρουτίνας** οι Pappas, Giannakos, και Jaccheri, (2016) αναφέρουν πως η αλλαγή του προγράμματος και η έλλειψη σταθερής

ρουτίνας μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τους φοιτητές με ΔΕΠ-Υ, αυξάνοντας τη διάσπαση προσοχής και μειώνοντας το κίνητρο για μάθηση. Αυτό ενισχύει τα ευρήματα του Friel (2022) και των Σταμπολτζή, κ.ά. (2020).

Συνεχίζοντας, σχετικά με την δυσκολία ως προς την κατανόηση των διαλέξεων και το ανεπαρκές υλικό οι Moore, Green, και Gallis, (2020), τονίζουν ότι η έλλειψη οργανωμένης διδασκαλίας και η περιορισμένη ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την κατανόηση των μαθημάτων από τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ.

Επιπλέον, η μονοπώληση του χρόνου μαθήματος από ορισμένους φοιτητές/τριες είναι ένα πρόβλημα που έχει επισημανθεί και από την έρευνα των Biederman, Petty, Evans, Small και Faraone, (2010), οι οποίοι τονίζουν ότι η συμπεριφορά άλλων φοιτητών/φοιτητριών μπορεί να δυσχεράνει τη συγκέντρωση και τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών με ΔΕΠ-Υ.

Ακόμα, όσον αφορά τη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σχετικά με το ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για προσωπική μελέτη κατά την απομακρυσμένη διδασκαλία, όπως αναφέρει ο Friel (2022), ενισχύεται από την έρευνα των Reaser, Prevatt, Petscher και Proctor, (2007), όπου διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οργάνωση και ολοκλήρωση των εργασιών τους, ιδίως όταν δεν υπάρχει άμεση καθοδήγηση.

Επίσης, σχετικά με την ανισότητα στις μαθησιακές ευκαιρίες (έλλειψη πρόσβασης σε τεχνολογικό εξοπλισμό και σύνδεση στο διαδίκτυο), που αναφέρεται στην έρευνα των Σταμπολτζή, κ.α. (2020), αναφέρεται και στην έρευνα των Kim και Hull (2012).

Παράλληλα, οι συναισθηματικές δυσκολίες, όπως η μοναξιά, το άγχος και η επιθετικότητα, που αναφέρονται από τους Laslo-Rothetal, (2020) και τους Meyers&Bagnall (2015), επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Eisenberg, Hunt και Speer, (2013), οι οποίοι διαπίστωσαν αυξημένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης στους φοιτητές/ στις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας.

Τέλος, συναφείς είναι οι έρευνες των Friel (2022) και Σταμπολτζή, κ.ά. (2020) με την έρευνα των Parker, Hoffman, Sawilowsky και Rolands, (2013), που αφορούν την έλλειψη επικοινωνίας, υποστήριξης και καθοδήγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ.

Συνεχίζοντας, τα αποτελέσματα για τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών έδειξαν πως οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες προσπάθησαν να βρουν τρόπους αντιμετώπισης, για να μπορέσουν να συνεχίσουν με επιτυχία την εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί – αν και οι περισσότεροι δεν ήταν καταρτισμένοι – προσπάθησαν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και το υλικό τους στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία.

Αρχικά, όσον αφορά την υποστήριξη και την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς οι Meyer και Bagnall, (2015) αναφέρουν ότι η χρήση απλών πλατφόρμων μάθησης και η παροχή καθοδήγησης ήταν απαραίτητες για την υποστήριξη φοιτητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Μάλιστα, αυτό υποστηρίζεται και από την έρευνα των Pino και Mortari, (2014), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν ευέλικτες και απλές μεθόδους διδασκαλίας βοηθούσαν στην καλύτερη κατανόηση και συμμετοχή των φοιτητών/τριών με ΔΕΠ-Υ.

Επίσης, η χρήση εφαρμογών οργάνωσης και ηχογραφημένων διδασκαλιών αναφέρεται και στην έρευνα των Dahlstrom, Brooks, και Bichsel, (2014), οι οποίοι

επισημαίνουν ότι η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει την ατομική μάθηση και την καλύτερη διαχείριση του χρόνου για τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ.

Ακόμα, η δυνατότητα για εξατομικευμένη μελέτη και τακτικά διαλείμματα αναγνωρίζεται και από τους Barkley και Murphy (2006), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ευελιξία στον χρόνο μελέτης μπορεί να μειώσει το άγχος και να βελτιώσει την αποδοτικότητα των φοιτητών/τριών με ΔΕΠ-Υ.

Συνεχίζοντας, το κοινωνικό άγχος μειώνεται κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, καθώς οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ αισθάνονται πιο άνετα σε περιβάλλοντα με λιγότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Anastopoulos, DuPaul, Weyandt, Morrissey-Kane, Sommer, Rhoads & Gudmundsdottir, 2018).

Τέλος, σχετικά με την διαχείριση των περισπασμών -που αναφέρεται στην έρευνα του Friel (2022)- μέσω της επιλογής του τύπου παρακολούθησης ενισχύονται από τη μελέτη των DuPaul, Weyandt, και Janusis, (2011), τονίζει τη σημασία ενός ελεγχόμενου περιβάλλοντος μάθησης για τους φοιτητές/ τις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ.

Φυσικά, γίνεται κατανοητό πως η ξαφνική μετάβαση στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία εντείνει αυτές τις προκλήσεις λόγω της έλλειψης προετοιμασίας και της ανάγκης για γρήγορη προσαρμογή.

Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν, είναι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν από τους περισσότερους/τις περισσότερες φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία. Έτσι, οι φοιτητές/ τριες με ΔΕΠ-Υ ή οι εκπαιδευτικοί τους μπορούν να ανατρέχουν σε αυτές τις δυσκολίες και έτσι να βρίσκουν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης. Είναι σημαντικό κάθε φορά να υπάρχουν περισσότεροι τρόποι αντιμετώπισης, γιατί δεν είναι δεδομένο πως ο ένας τρόπος αντιμετώπισης θα είναι αποτελεσματικός για όλους/ες.

Τέλος, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια σημαντική προσθήκη στη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα σε μια περίοδο που η έρευνα για την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία βρίσκεται ακόμα στα αρχικά της στάδια. Τα ευρήματα και οι προτάσεις της μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές/τις φοιτήτριες να προσαρμοστούν καλύτερα στις συνθήκες της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας. Παράλληλα, η αναγνώριση και κατανόηση των κοινών δυσκολιών μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και να συμβάλει στην καλύτερη εκπαιδευτική τους πορεία.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα, έγινε κατανοητό πως οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, και αυτά αφορούσαν κυρίως τις μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, την ενίσχυση αρνητικών συναισθημάτων, την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία ολοκλήρωσης ατομικών εργασιών και προσωπικής μελέτης, καθώς ανέφεραν πως χρειάζονταν περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τα δια ζώσης μαθήματα.

Βλέποντας τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν μελετηθεί, γίνεται κατανοητό πως για να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, θα ήταν καλό να υπάρχει σαφής δομή και ρουτίνα μαθημάτων, δηλαδή να καθιερωθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα μαθημάτων και διαλειμμάτων για να βοηθήσει τους φοιτητές/τις φοιτήτριες να προσαρμοστούν και να

διαχειριστούν τον χρόνο τους. Παρέχοντας περισσότερα διαλείμματα δίνεται στους φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ χρόνος «κίνησης», και αυτό τους/τις βοηθάει στο να μη κουράζονται τόσο εύκολα, αλλά και να διατηρούν τη συγκέντρωσή τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Ακόμα, θα ήταν καλό να υπάρχει ευελιξία ως προς τις προθεσμίες παράδοσης των εργασιών, καθώς και κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Κατανοώντας τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν αυτοί/ές οι φοιτητές/τριες, θα ήταν ουσιαστικό να τους παρέχετε ατομική υποστήριξη και καθοδήγηση -μέσω διαδικτυακών συναντήσεων είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου- με σκοπό να απαντηθούν τυχών ερωτήσεις και να επιλυθούν προβλήματα που μπορεί να έχουν παρουσιαστεί.

Επιπλέον, θα ήταν αρκετά βοηθητικό να δίνονται συγκεκριμένες και συνοπτικές οδηγίες για τις δραστηριότητες και τις εργασίες, ώστε να είναι εύκολα κατανοητές και να μην προκαλούν σύγχυση. Η χρήση διαδραστικών εργαλείων, καθώς και οπτικών βοηθημάτων, όπως για παράδειγμα οι διαφάνειες, τα βίντεο και τα διαγράμματα, είναι αρκετά αποτελεσματικά, αφού προτρέπουν τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση, κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και ενισχύουν την κατανόηση και την απομνημόνευση.

Φυσικά, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι η εφαρμογή θετικής ενίσχυσης, κυρίως προς τους φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Ουσιαστικά, ενθαρρύνοντας τους φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ να συνεχίσουν να προσπαθούν, τους δίνετε κίνητρο και ώθηση να μην τα παρατήσουν.

Οι παραπάνω προσαρμογές, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος για φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια της απομακρυσμένης εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την μελλοντική έρευνα, καλό θα ήταν να γίνουν περισσότερες έρευνες για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία, ενώ παράλληλα, θα μπορούσε να δοθεί έμφαση και σε άλλες κατηγορίες φοιτητών/τριών, όπως για παράδειγμα με νοητική αναπηρία, με αυτισμό, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ..

Τέλος, θα ήταν πρόκληση να πραγματοποιηθούν έρευνες, οι οποίες θα εστιάζουν στα αποτελέσματα που έχει η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία στους φοιτητές/ στις φοιτήτριες με ΔΕΠ-Υ, καθώς ακόμα δε ξέρουμε ποια είναι η επίδρασή της σε αυτές τις ομάδες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιαβρίμης, Π., & Φερεντίνου, Ο. (2022). Επείγουσα Απομακρυσμένη Εκπαίδευση στην Εποχή της Καραντίνας. Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Education Sciences*, 2022(1), 53-68.
- Δαγγούλη, Ε., & Μωραΐτη, Π. (2017). Η γνώση των δασκάλων για την ΔΕΠ-Υ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2020). ΔΕΠ-Υ: Αίτια και συμπτώματα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 620-630.
- Σοφός, Α. Λ., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., Σπανός, Δ., Γιασιράνης, Σ., Τζόρτζογλου, Φ., & Βρατσάλη, Ν. (2023). Σχεδιασμοί εκπαιδευτικού υλικού & τεχνολογίες για την ψηφιακή εκπαίδευση.

- Σοφός, Α. Λ. (2021). Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 38-50. <https://doi.org/10.12681/online-edu.3209>
- Σταμπολτζή, Α. Λ., Γιαννούλας, Α., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 140-157.
- American Psychiatric Association. (2003). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM 4 TR (Text Revision)*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). Division of Research. Highlights of Changes from DSM-IV to DSM-5: Somatic Symptom and Related Disorders. *FOCUS*, 11(4), 525-527.
- Anastopoulos, A. D., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., Morrissey-Kane, E., Sommer, J. L., Rhoads, L. H., ... & Gudmundsdottir, B. G. (2018). Rates and patterns of comorbidity among first-year college students with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 236-247.
- Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. The Guilford Press.
- Biederman, J., Petty, C. R., Evans, M., Small, J., & Faraone, S. V. (2010). How persistent is ADHD? A controlled 10-year follow-up study of boys with ADHD. *Psychiatry research*, 177(3), 299-304.
- Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice*, 50(1), 35-42.
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of nervous and mental disease*, 201(1), 60-67.
- Friel, C. L. (2022). *Experiences of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in online learning environments: a multi-case study* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: An investigation of Greek teachers' beliefs and experiences. In *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education: Second International Conference, TECH-EDU 2020, Vila Real, Portugal, December 2-4, 2020, Proceedings 2* (pp. 320-329). Springer International Publishing.
- Kim, J., & Hull, K. (2012). The effect of computer-based cognitive retraining on attention and memory for school-age children. *Journal of Applied Psychology*, 98(5), 1-13.
- Laslo-Roth, R., Bareket-Bojmel, L., & Margalit, M. (2020). Loneliness experience during distance learning among college students with ADHD: the mediating role of perceived support and hope. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 220-234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862339>
- Meyers, C. A., & Bagnall, R. G. (2015). A case study of an adult learner with ASD and ADHD in an undergraduate online learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(2).
- Moore, E., Green, M., & Gallis, H. (2020). Online learning and ADHD: Challenges and strategies. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 194-205.

- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, 18, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Pappas, I. O., Giannakos, M. N., & Jaccheri, L. (2016, July). Investigating factors influencing students' intention to dropout computer science studies. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on innovation and technology in Computer Science education* (pp. 198-203).
- Parker, D. R., Hoffman, S. F., Sawilowsky, S., & Rolands, L. (2013). Self-control in postsecondary settings: Students' perceptions of ADHD college coaching. *Journal of attention disorders*, 17(3), 215-232.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346-369.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638.
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during COVID-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>
- White, E. R., & Sharma, R. (2019). ADHD and Online Learning: Student Experiences and Interventions.
- Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., ... & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>

Κεχαγιά, Σ. (2025). Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και ΔΕΠ-Υ. Δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κιόρογλου, Ε. (2025). Από την παρατήρηση στη δράση: Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/-τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία

Από την παρατήρηση στη δράση: Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/-τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία

Κιόρογλου Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 4ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, e.kioroglou@yahoo.gr

Περίληψη

Το άρθρο αναλύει μια καινοτόμο περιβαλλοντική δράση, ευθυγραμμισμένη με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τον Ενεργό Πολίτη, με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική ευεξία των μαθητών/τριών. Μέσω βιωματικής μάθησης και διαθεματικής προσέγγισης, οι μαθητές/τριες εφάρμοσαν την επιστημονική μέθοδο (παρατήρηση, καταγραφή, ερωτηματολόγια) σε σχέση με τα πουλιά του αστικού δάσους Κάσδαγλη. Δημιούργησαν παραγόμενα προϊόντα (μάσκες, τραγούδια) και ανέπτυξαν δεξιότητες 21ου αιώνα (επικοινωνία, συνεργασία). Η εμπειρία των Erasmus Days διεύρυνε τους ορίζοντές τους. Η δράση, σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, απέδειξε αυξημένη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, βελτιωμένη ψυχική υγεία και ανάπτυξη ενεργών πολιτών, συμβάλλοντας στους Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (π.χ., Στόχος 15: «Ζωή στη Στεριά»).

Λέξεις-κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ψυχική υγεία, βιωματική μάθηση, ενεργός πολίτης, SDGs

Εισαγωγή

Στον 21ο αιώνα, η ανθρωπότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με πρωτοφανείς περιβαλλοντικές προκλήσεις, από την κλιματική κρίση, την υποβάθμιση των φυσικών οικοσυστημάτων αλλά και την απώλεια βιοποικιλότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναδεικνύεται σε καίριο πυλώνα για τη διαμόρφωση μιας συνειδητοποιημένης και υπεύθυνης κοινωνίας, ικανής να προωθήσει τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Sustainable Development) και να ανταποκριθεί στους Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals - SDGs) της Ατζέντας 2030 του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, η σύγχρονη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών που θα μετατρέψουν τους/τις μαθητές/τριες σε ενεργούς πολίτες, ικανούς να αναλάβουν δράση για ένα καλύτερο μέλλον.

Το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, με μια δεκαετή παράδοση ως Οικολογικό Σχολείο (Γιαμά et al., 2015; Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης (ΕΕΠΦ), n.d.) και ως μέλος του δικτύου Πρεσβευτών των 17 Παγκόσμιων Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, έχει ενσωματώσει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην εκπαιδευτική του φιλοσοφία και στο κοινωνικό του προφίλ. Αναγνωρίζοντας την πολύπλοκη σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης, το σχολείο μας υλοποίησε μια καινοτόμα δράση που συνδέσε τους εορτασμούς της Ευρωπαϊκής Γιορτής των Πουλιών και της Παγκόσμιας Ημέρας Ψυχικής Υγείας. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην πεποίθηση ότι η επαφή με το φυσικό περιβάλλον και η ενεργός εμπλοκή στην

προστασία του μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών/τριών, προσφέροντας ένα ολιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο.

Η παρούσα δράση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε πλήρη ευθυγράμμιση με τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τον Ενεργό Πολίτη (ΦΕΚ 6048/2024), δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση (Experiential Learning), τη διαθεματική προσέγγιση (Interdisciplinary/Cross-curricular approach) και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (21st Century Skills), όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα. Παράλληλα, αντανακλά τις κατευθύνσεις της Πράσινης Εκπαίδευσης (Green Education) και ανταποκρίνεται ενεργά στην πρωτοβουλία της UNESCO «Σύμπραξη για την Πράσινη Εκπαίδευση» (Greening Education Partnership) (United Nations, a.n.d.; Χατζηνικολάου et al., 2025), η οποία επιδιώκει την ενσωμάτωση της κλιματικής αλλαγής και της βιωσιμότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Το παρόν άρθρο έχει ως βασικό σκοπό να αναλύσει την εν λόγω δράση, αναδεικνύοντας πώς η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στην περιβαλλοντική προστασία και φροντίδα, μέσω της επιστημονικής μεθόδου και της δημιουργικής έκφρασης, συνέβαλε τόσο στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους ευαισθησίας καθώς και στην ενίσχυση της ψυχικής τους ευεξίας. Θα παρουσιαστούν η μεθοδολογία υλοποίησης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν, καθώς και οι τρόποι διάχυσης και προβολής του έργου στην ευρύτερη κοινότητα. Τέλος, θα εξαχθούν συμπεράσματα και θα διατυπωθούν προτάσεις για τη μελλοντική εφαρμογή παρόμοιων καλών πρακτικών στο σχολικό πρόγραμμα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η υλοποίηση της καινοτόμου δράσης «Από την παρατήρηση στη δράση - Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία» θεμελιώνεται σε ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο συμπεριλαμβάνει τις σύγχρονες κατευθύνσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της ψυχοπαιδαγωγικής και των διεθνών στόχων για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική παιδαγωγική διαδικασία που αποσκοπεί στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, απαραίτητων για την υπεύθυνη συμπεριφορά απέναντι στο φυσικό περιβάλλον (Δημητρίου, 2009; UNESCO, 1977; Φλογαΐτη, Ρ., 2006; Φλογαΐτη, Ε., 2006). Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέεται άρρηκτα με την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development - ESD), η οποία, σύμφωνα με την UNESCO, ενσωματώνει τις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις της βιωσιμότητας (UNESCO, 2004, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, η δράση μας εναρμονίζεται πλήρως με τους Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals - SDGs) της Ατζέντας 2030, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον Στόχο 15 «Ζωή στη Στεριά», που αφορά την προστασία, αποκατάσταση και προώθηση της βιώσιμης χρήσης των χερσαίων οικοσυστημάτων. Το σχολείο μας, ως αναγνωρισμένο Οικολογικό Σχολείο και μέλος του δικτύου Πρεσβευτών των SDGs, υιοθετεί τη φιλοσοφία της Πράσινης Εκπαίδευσης (Green Education), η οποία προωθεί την ενσωμάτωση της βιωσιμότητας σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, όπως προβλέπεται και από την πρωτοβουλία της UNESCO «Σύμπραξη για την Πράσινη Εκπαίδευση» (Greening Education Partnership) (UNESCO, 2024). (Για περισσότερες πληροφορίες βλ. επίσης United Nations, n.d.; Χατζηνικολάου et al., 2025)

Η δράση μας σχεδιάστηκε με βάση τη βιωματική μάθηση, μια παιδαγωγική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, την εμπειρία και την ανακάλυψη (Kolb, 1984; Αναγνωστοπούλου & Τριλίβα, 2008; Δεδούλη, 2003; Χρυσοφίδης, 1994). Η κατανόηση και η αξιοποίηση των διαφορετικών στυλ μάθησης των μαθητών/τριών είναι θεμελιώδης για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Kolb & Smith, 1986). Μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, οι μαθητές/τριες δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί δημιουργοί της γνώσης. Ιδιαίτερα αποτελεσματικό σε αυτό το πλαίσιο είναι το μάθημα στο ύπαιθρο, το οποίο προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για άμεση επαφή με τη φύση, παρατήρηση φαινομένων και συλλογή δεδομένων σε πραγματικές συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2011; Malone & Waite, 2016). Πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη, η επαφή με τη φύση έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά ότι συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών, μειώνοντας το άγχος, ενισχύοντας τη συγκέντρωση και προάγοντας τη συναισθηματική ισορροπία και τη δημιουργικότητα (Λουν, 2010). Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, καθώς η κάλυψη ψυχολογικών αναγκών μπορεί να ενισχυθεί μέσω της σύνδεσης με το φυσικό περιβάλλον (Maslow, 1943).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τον Ενεργό Πολίτη (ΦΕΚ 6048/2024) θέτει ως κεντρικό στόχο τη διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, κοινωνική ευθύνη και την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, οι οποίες περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη (critical thinking), την επίλυση προβλημάτων (problem-solving), τη συνεργασία (collaboration), την επικοινωνία (communication) και τη δημιουργικότητα (creativity) (Πριμικήρη, 2021; Partnerships for 21st Century Skills, 2009; Matteson et al., 2016). Μέσα από τη δράση μας, η διαθεματική προσέγγιση επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να συνδέσουν γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Ματσαγγούρας, 2002), ενώ η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προώθησε την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση, θεμελιώδεις ιδιότητες για έναν ενεργό πολίτη ικανό να αναλάβει δράσεις ενεργού πολίτη.

Η ενσωμάτωση της επιστημονικής μεθόδου (Scientific Method) αποτέλεσε δομικό στοιχείο της δράσης. Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε όλα τα βασικά βήματα της επιστημονικής διερεύνησης: από την παρατήρηση των πουλιών και την καταγραφή δεδομένων, έως τη διατύπωση υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Καλκάνης, 2021). Αυτή η προσέγγιση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική φιλοσοφία του STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), η οποία προάγει τη διεπιστημονική μάθηση και την εφαρμογή επιστημονικών και μαθηματικών εννοιών σε πραγματικά προβλήματα (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018). Μέσω της πρακτικής εφαρμογής, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν επιστημονικό τρόπο σκέψης και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Μεθοδολογία υλοποίησης της δράσης

Η αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής δράσης «Από την παρατήρηση στη δράση - Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία» βασίστηκε σε έναν προσεκτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, με γνώμονα τις αρχές της ενεργού μάθησης και της διαθεματικότητας.

Ο σχεδιασμός της δράσης εστίασε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό της δράσης και στη διαθεματική προσέγγιση, ώστε να συνδυαστούν η περιβαλλοντική εκπαίδευση με την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την τέχνη, το θεατρικό παιχνίδι και την επιστημονική παρατήρηση. Οι στόχοι και οι σκοποί του περιβαλλοντικού προγράμματος-δράσης τέθηκαν με σαφήνεια, περιλαμβάνοντας διδακτικούς (γνώσεις, δεξιότητες), συναισθηματικούς (ευαισθησία, ενσυναίσθηση, ψυχική ευεξία) και κοινωνικούς (συνεργασία, επικοινωνία) στόχους.

Στη δράση ενεπλάκησαν τα δύο τμήματα της Β' τάξης του 4ου Δημοτικού Σχολείου Πεύκης, με συνολικά 31 μαθητές/τριες. Το κύριο πεδίο υλοποίησης της δράσης ήταν το αστικό δάσος Κάσδαγλη, ένα φυσικό περιβάλλον που λειτουργεί ως ζωντανό εργαστήριο για τη βιωματική μάθηση και την άμεση επαφή με τη φύση. Η εμπλοκή της μαθητικής κοινότητας επεκτάθηκε και στους/στις εκπαιδευτικούς που συντόνισαν τη δράση, καθώς και στους γονείς που υποστήριξαν τις προσπάθειες των παιδιών τους.

Η δράση δομήθηκε σε μια σειρά διαδραστικών εργαστηρίων και δραστηριοτήτων:

- Εργαστήριο κατασκευής μάσκας: Οι μαθητές/τριες κατασκεύασαν μάσκες εμπνευσμένες από πουλιά, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη λεπτή κινητικότητα.
- Θεατρικό παιχνίδι: Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να υποδυθούν ρόλους πουλιών, ενισχύοντας την κατανόηση της συμπεριφοράς τους.
- Δημιουργία μηνυμάτων και τραγουδιών: Οι μαθητές/τριες συνέθεσαν μηνύματα και τραγούδια με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, τα οποία μελοποιήθηκαν, προάγοντας τη μουσική έκφραση και την αποτελεσματική επικοινωνία.

Ένα κεντρικό στοιχείο της μεθοδολογίας ήταν η εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου (Scientific Method). Οι μαθητές/τριες οργανώθηκαν σε ομάδες των τεσσάρων και ενεπλάκησαν σε δράσεις παρατήρησης (observation) και καταγραφής (recording/data collection) πουλιών στο αστικό δάσος Κάσδαγλη. Χρησιμοποίησαν κιάλια και μεγεθυντικούς φακούς για πιο λεπτομερή παρατήρηση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καταγράφηκαν σε ειδικά ερωτηματολόγια, προάγοντας τη συνέπεια στην καταγραφή και την ανάλυση. Η δράση αυτή, με τίτλο «Στη φύση θα 'ρθουμε... την ψυχή μας για να βρούμε...», αποτέλεσε την πρώτη οργανωμένη εξωτερική δραστηριότητα του σχολείου, τονίζοντας την αξία του μαθήματος στο ύπαιθρο (Outdoor Learning) και την πρακτική εφαρμογή της έρευνας πεδίου.

Η επιτυχία της δράσης ενισχύθηκε σημαντικά από τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς:

- Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία: Παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης και τεχνογνωσίας στην παρατήρηση και αναγνώριση πουλιών.
- Γραφείο Πολιτιστικής Διαχείρισης και Δημοσίων Σχέσεων του Δήμου Λυκόβρυσης-Πεύκης: Στήριξη στην οργάνωση των εξωτερικών δραστηριοτήτων και συμβολή στην προβολή του έργου στην τοπική κοινότητα.
- Δίκτυο «Μαθαίνω για τα οικοσυστήματα και τα δάση» της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας της Φύσης (ΕΕΠΦ): Η μακροχρόνια συνεργασία με την ΕΕΠΦ διασφαλίζει τη συνοχή και τη συνέχεια των περιβαλλοντικών προγραμμάτων του σχολείου. Αυτές οι συνεργασίες αναδεικνύουν τη σημασία της δικτύωσης για την

ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της αγωγής του ενεργού πολίτη στο σχολικό πλαίσιο.

Αποτελέσματα

Η υλοποίηση της δράσης «Από την παρατήρηση στη δράση - Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία» απέφερε σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία κατέδειξαν την αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθησίας, την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας και την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Τα αποτελέσματα της δράσης κατέδειξαν εμφανή αύξηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στους μαθητές/τριες. Μέσω της άμεσης επαφής με το αστικό δάσος Κάσδαγλη και της συστηματικής παρατήρησης των πουλιών, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν μια βαθύτερη σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον και καλλιέργησαν ενσυναίσθηση για τα ζωντανά άγρια είδη και τα οικοσυστήματα. Η βιωματική αυτή εμπειρία τούς/τις βοήθησε να κατανοήσουν τον ρόλο των πουλιών ως δείκτες υγείας του περιβάλλοντος και τη σημασία της βιοποικιλότητας. Επιπλέον, η δράση συνέβαλε στην ουσιαστική κατανόηση των Παγκόσμιων Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals - SDGs), ιδίως του Στόχου 15 «Ζωή στη Στεριά», καθώς οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν την ανάγκη για προστασία των χερσαίων οικοσυστημάτων. Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ανέδειξαν την αλλαγή στις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στο περιβάλλον, υποδεικνύοντας μια πιο υπεύθυνη και προστατευτική συμπεριφορά.

Η δράση επιβεβαίωσε την επιστημονικά τεκμηριωμένη παιδαγωγική αξία της επαφής με τη φύση στην προαγωγή της ψυχικής ευεξίας. Η παραμονή στο δάσος, η ηρεμία της φύσης και η δημιουργική έκφραση μέσω των εργαστηρίων συνέβαλαν στη μείωση του άγχους, στην αύξηση της συγκέντρωσης και στην ενίσχυση της συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες βίωσαν συναισθήματα χαράς, ηρεμίας και σύνδεσης, όπως αποτυπώνεται και από τον τίτλο της πρώτης δράσης: «Στη φύση θα 'ρθουμε... την ψυχή μας για να βρούμε...». Αυτή η πτυχή της δράσης αναδεικνύει την ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπου η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική, αλλά και συναισθηματική και ψυχολογική (Loun, 2010).

Η βιωματική φύση της δράσης και η ομαδική εργασία συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Συγκεκριμένα:

- Κοινωνικές δεξιότητες και συνεργασία (Social skills and collaboration): Η οργάνωση σε ομάδες για την παρατήρηση και την καταγραφή δεδομένων, καθώς και η συνεργασία στα δημιουργικά εργαστήρια, ενίσχυσαν τις κοινωνικές δεξιότητες και την ικανότητα των μαθητών/τριών να συνεργάζονται αποτελεσματικά.
- Αυτοπεποίθηση και επικοινωνία: Η συμμετοχή μαθητών/τριών στον σχεδιασμό της δράσης και η παρουσίαση του έργου τους στην κοινότητα, μέσω θεατρικών δρώμενων και διανομής φυλλαδίων, ενίσχυσαν σημαντικά την αυτοπεποίθησή τους και την ικανότητα επικοινωνίας μηνυμάτων για την προστασία του περιβάλλοντος.
- Κριτική σκέψη (Critical thinking) και επίλυση προβλημάτων (Problem-solving): Η εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου (Scientific method) (παρατήρηση, καταγραφή, ερωτηματολόγια) ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται κριτικά και να προσεγγίζουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα με επιστημονικό τρόπο,

θέτοντας τα θεμέλια για μελλοντική έρευνα και δράσεις ενεργού πολίτη (Active Citizenship Actions) (Καλκάνης, 2021).

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η δράση συνέβαλε αποτελεσματικά στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την προστασία του περιβάλλοντος και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Διάχυση και προβολή της δράσης

Η επιτυχία μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης δεν πρέπει να περιορίζεται εντός των ορίων της σχολικής κοινότητας, αλλά να επεκτείνεται και σε ένα ευρύτερο κοινό. Η δράση «Από την παρατήρηση στη δράση - Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία» υλοποίησε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο διάχυσης, ενισχύοντας την επικοινωνία των μηνυμάτων της και αναδεικνύοντας την αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η κορύφωση της δράσης σηματοδοτήθηκε από την παρουσίαση του έργου των μαθητών/τριών στην κοινότητα. Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην επικοινωνία των μηνυμάτων τους, μέσα από:

- Θεατρικά δρώμενα με θέμα τα πουλιά και την κλιματική κρίση, προσφέροντας έναν βιωματικό και συναισθηματικό τρόπο προσέγγισης του περιβαλλοντικού προβλήματος.
- Διανομή φυλλαδίων που δημιούργησαν οι ίδιοι/ες, τα οποία περιείχαν πληροφορίες για την προστασία των πουλιών και του περιβάλλοντος.
- Παρουσίαση των μηνυμάτων και τραγουδιών που είχαν συνθέσει, χρησιμοποιώντας τη μουσική και τη δημιουργική έκφραση για την ευαισθητοποίηση του κοινού. Αυτή η άμεση επικοινωνία με την κοινότητα ενίσχυσε σημαντικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών και τους/τις ανέδειξε σε ενεργούς πολίτες που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Η δράση απέκτησε ευρωπαϊκή διάσταση μέσα από διάφορες πτυχές:

- Ο εορτασμός της Ευρωπαϊκής Γιορτής των Πουλιών ενσωμάτωσε τη δράση σε ένα πανευρωπαϊκό πλαίσιο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης καθώς διεξάγεται ταυτόχρονα με παρόμοιες δράσεις σε όλη την Ευρώπη.
- Η εμπειρία των Erasmus Days διεύρυνε τους ορίζοντες των μαθητών/τριών, προσφέροντας την ευκαιρία να συνδεθούν με παράλληλες περιβαλλοντικές και κοινωνικές πρωτοβουλίες που υλοποιούνται από σχολεία και οργανισμούς σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.
- Αυτό ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων.
- Η συμμετοχή του σχολείου σε άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως η Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Μείωσης Αποβλήτων και η ανταλλαγή χριστουγεννιάτικων στολιδιών, ενισχύει την εικόνα ενός σχολείου με ενεργή ευρωπαϊκή δράση και συνέργειες.

Η δράση προβλήθηκε και διαχύθηκε ευρέως μέσω διαφόρων καναλιών, αυξάνοντας στο μέγιστο την εμβέλειά της:

- Τοπικός τύπος: Δημοσιεύσεις στον τοπικό τύπο (εφημερίδα «ΘΕΣΗ») ενημέρωσαν την ευρύτερη κοινότητα για τις πρωτοβουλίες του σχολείου.

- Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ): Η δράση αναρτήθηκε στο ΠΣΔ, καθιστώντας την προσβάσιμη σε εκπαιδευτικούς και σχολεία σε όλη τη χώρα, λειτουργώντας ως καλή πρακτική.
- Πλατφόρμα Οικολογικών Σχολείων: Η ανάρτηση της δράσης στην πλατφόρμα των Οικολογικών Σχολείων διασφάλισε την προβολή της σε ένα εξειδικευμένο περιβαλλοντικό δίκτυο, αναδεικνύοντας τη δέσμευση του σχολείου ως πιστοποιημένο Οικολογικό Σχολείο.
- Ψηφιακά Μέσα Ενημέρωσης και Επικοινωνίας: Η αξιοποίηση της επίσημης ιστοσελίδας του σχολείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης διασφάλισε τη συνεχή ενημέρωση και την οπτική προβολή του έργου.

Μέσω αυτής της πολλαπλής διάχυσης, η δράση όχι μόνο ενέπνευσε τους άμεσα εμπλεκόμενους, αλλά και λειτούργησε ως παράδειγμα για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, τονίζοντας τη σημασία της Πράσινης Εκπαίδευσης (Green Education) (United Nations, a.n.d.; Χατζηνικολάου et al., 2025).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η δράση «Από την παρατήρηση στη δράση - Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία» αποτέλεσε ένα επιτυχημένο παράδειγμα εφαρμογής σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών, επιβεβαιώνοντας τη διασύνδεση μεταξύ περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ψυχικής υγείας και ανάπτυξης ενεργών πολιτών.

Τα ευρήματα της δράσης επιβεβαίωσαν την παιδαγωγική αξία της βιωματικής μάθησης (experiential learning) (Kolb, 1984) και της άμεσης σύνδεσης με τη φύση ως αποφασιστικών παραγόντων για την ουσιαστική καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία, από τον σχεδιασμό μέχρι τη διάχυση, όχι μόνο ενίσχυσε τις γνώσεις τους για το φυσικό περιβάλλον και τους Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, αλλά συνέβαλε και στη σημαντική βελτίωση της ψυχικής τους ευεξίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η αυτοπεποίθηση. Η διαθεματικότητα της προσέγγισης (Ματσαγγούρας, 2002) και η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, όπως η Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία και ο Δήμος, αποδείχθηκαν καθοριστικές για την επίτευξη πολλαπλών στόχων και την ενίσχυση του αντίκτυπου της δράσης. Συμπερασματικά, η δράση αυτή αποτελεί ένα επιτυχημένο παράδειγμα καλής πρακτικής για την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολικό πρόγραμμα.

Με βάση τα θετικά αποτελέσματα, προτείνεται η ενθάρρυνση και ενσωμάτωση παρόμοιων πρωτοβουλιών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Είναι επιτακτική ανάγκη τα σχολεία να αγκαλιάσουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την προαγωγή της ψυχικής υγείας ως ενιαίες, βιωματικές εμπειρίες που ξεπερνούν τα στενά όρια της τάξης. Η υιοθέτηση του μαθήματος στο ύπαιθρο (outdoor learning), η εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου (scientific method) (Καλκάνης, 2021) σε πραγματικά προβλήματα και η ανάπτυξη δράσεων ενεργού πολίτη θα πρέπει να αποτελούν βασικούς άξονες του σύγχρονου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Το σχολείο οφείλει να διαμορφώνει τις συνθήκες για να δημιουργεί πολίτες συνειδητοποιημένους, υπεύθυνους και ψυχικά υγιείς, ικανούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Τ., & Τριλίβα, Σ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Τόπος.
- Γιαμά, Ε., Σαραντίδου, Ε., Τσούλος, Γ., & Θεοδωρόπουλος, Δ. (2015). Είκοσι χρόνια Οικολογικά Σχολεία: Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ* (σσ. 1-8). http://www.kpe.gr/new/sinedria/7_congress/papers/sun_fifteenth/giama_et_al.pdf
- Δεδούλη, Μ. (2003). Βιωματική Μάθηση - Αξιοποίησή της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 138-149. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Επίκεντρο.
- Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης (ΕΕΠΦ). (n.d.). *Πρόγραμμα Οικολογικών Σχολείων (Eco-Schools)*. https://drive.google.com/drive/folders/1ml6lPqGOB9AR-vF-vqQde_oXoS-AnSMb
- Foundation for Environmental Education (FEE). (2024). *Eco-Schools*. <https://www.ecoschools.global/>
- Καλκάνης, Γ. Θ. (2021). Η Επιστημονική – Εκπαιδευτική Μέθοδος με Διερεύνηση και Καλές Πρακτικές. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία*, 1(1), 21–38. <https://doi.org/10.12681/riste.27267>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A., & Smith, D. M. (1986). *Learning Style Inventory: A Manual for Teachers and Trainers*. McBer.
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Malone, K., & Waite, S. (2016). *Student outcomes and natural schooling: Pathways from evidence to impact report*. Plymouth University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3327.7681>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές*. <https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%92%CE%B9%CF%89%CE%B%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>

- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "'Soft Skills': A Phrase in Search of Meaning". *Portal: Libraries and the Academy* 16(1), 71-88.
<https://dx.doi.org/10.1353/pla.2016.0009>
- Partnerships for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions explained: White paper*.
http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/fetch/26878349/p21_framework_definitions_052909.pdf
- Πριμικήρη, Α. (2021). *Εκπαίδευση 4.0 - Μάθηση και δεξιότητες του 21ου αιώνα*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. (2024). ΦΕΚ 6048/2024. Εθνικό Τυπογραφείο.
- United Nations. (n.d.). *Greening Education Partnership (SDGs)*.
<https://sdgs.un.org/topics/biodiversity-and-ecosystems>
- United Nations. (n.d.). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO. (1977). *Final report of the Intergovernmental Conference on Environmental Education*.
- UNESCO. (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-14*.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
- UNESCO. (2024). *Greening Education Partnership: Getting every learner climate-ready*.
<https://www.unesco.org/en/articles/greening-education-partnership-getting-every-learner-climate-ready>
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ρ. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Gutenberg.
- Χατζηνικολάου, Μ., Βουρδουμπά, Δ.-Ν., Στεργιανόπουλος, Λ., Νάτσικα, Χ., Θεοδωρίκα, Χ., Βορύλλα, Β., & Σκαμπαρδώνης, Σ. (2025). Τα οικολογικά σχολεία ως όχημα υλοποίησης της σύμπραξης για την πράσινη εκπαίδευση της UNESCO. *14ο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση - Συνόψεις* (Τόμ. 14, Αρ. 1).
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg.
- Ψυχάρης, Σ., & Καλοβρέκτης, Κ. (2018). *Διδακτική & Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων STEM και ΤΠΕ*. Τζιόλα.
- Κιόρογλου, Ε. (2025). Από την παρατήρηση στη δράση: Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teport-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κιόρογλου, Ε. (2025). Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη

Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη

Κιόρογλου Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 4ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, e.kioroglou@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και βιώσιμων πρακτικών. Εξετάζοντας βασικές έννοιες, όπως η βιώσιμη ανάπτυξη και οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, καθώς και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η βιωματική μάθηση και το STEM, το άρθρο παρουσιάζει τη δράση «Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη», ως μια ολιστική εκπαιδευτική δράση για τη μείωση της σπατάλης τροφίμων στο πλαίσιο των Οικολογικών Σχολείων. Μέσω έρευνας, επισκέψεων και της χρήσης κομποστοποιητή, η δράση αυτή ευαισθητοποίησε τη σχολική κοινότητα στη μείωση της σπατάλης τροφίμων, αναδεικνύοντας τον αντίκτυπο της συνεργασίας και της πρακτικής εφαρμογής της κυκλικής οικονομίας.

Λέξεις-κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, βιώσιμη ανάπτυξη, σπατάλη τροφίμων, βιωματική μάθηση, κυκλική οικονομία

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, όπου οι περιβαλλοντικές προκλήσεις, όπως η κλιματική αλλαγή, η απώλεια βιοποικιλότητας και η υπερκατανάλωση πόρων, απαιτούν άμεση αντιμετώπιση, ο ρόλος της εκπαίδευσης αναδεικνύεται σε καίριο πυλώνα για τη διαμόρφωση μιας συνειδητοποιημένης και υπεύθυνης κοινωνίας ικανής να αναλάβει δράση για ένα βιώσιμο μέλλον. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως, στοχεύοντας στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, στην υιοθέτηση υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών στην ενδυνάμωση των νέων ως ενεργών πολιτών.

Το παρόν άρθρο διερευνά την αποτελεσματική ενσωμάτωση των αρχών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση σύγχρονων περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η ολιστική εκπαιδευτική δράση με τίτλο «Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη», η οποία υλοποιήθηκε στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Μείωσης Αποβλήτων 2024. Η δράση αυτή, η οποία άπτεται του 12^{ου} Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, «Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή», αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής των αρχών των Οικολογικών Σχολείων και αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας στην προώθηση βιώσιμων πρακτικών. Το άρθρο αναλύει το θεωρητικό πλαίσιο, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους, την υλοποίηση της δράσης, τα ευρήματα, τον αντίκτυπό της, καθώς και τα διδάγματα για τον σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο και βασικές έννοιες

Η εκπαιδευτική δράση «Food Waste is out of Taste» βασίστηκε σε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο σύγχρονων παιδαγωγικών κατευθύνσεων και βασικών εννοιών.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) αποτελεί διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση, στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2009; Φλογαΐτη, Ε., 2006; Φλογαΐτη, Ρ., 2006). Η ΠΕ επιδιώκει να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/τριες με τα εργαλεία για την κατανόηση και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Δημητρίου, 2009; Φλογαΐτη, Ε., 2006; Φλογαΐτη, Ρ., 2006).

Η Πράσινη Εκπαίδευση, ευρύτερη της ΠΕ, ενσωματώνει μια ολιστική φιλοσοφία που περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η πρωτοβουλία της UNESCO «Σύμπραξη για την Πράσινη Εκπαίδευση» (Greening Education Partnership) (UNESCO, 2024), η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής μάθησης και των βιώσιμων πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές μεθόδους μέχρι τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού (π.χ. ενεργειακή διαχείριση, διαχείριση αποβλήτων).

Η Βιώσιμη Ανάπτυξη ορίζεται ως η ανάπτυξη που καλύπτει τις ανάγκες του σήμερα χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες. Περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετους πυλώνες: τον περιβαλλοντικό, τον κοινωνικό και τον οικονομικό (Δημητρίου, 2009). Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) της Ατζέντας 2030 του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), με τη δράση «Food Waste is out of Taste» να ευθυγραμμίζεται άμεσα με τον Στόχο 12 «Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή» (UNESCO, 2024).

Στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης, η Κυκλική Οικονομία αποτελεί μοντέλο παραγωγής και κατανάλωσης που περιλαμβάνει την επαναχρησιμοποίηση, επισκευή, ανακατασκευή και ανακύκλωση χρησιμοποιούμενων υλικών και προϊόντων όσο το δυνατόν περισσότερο, με στόχο τη μείωση της παραγωγής αποβλήτων (Καρακώστα, Καρανικόλα & Κοντού, 2025). Η ενσωμάτωση πρακτικών κυκλικής οικονομίας, όπως η κομποστοποίηση, αποτελεί βασικό στοιχείο της δράσης και της φιλοσοφίας του σχολείου.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση στη διαθεματικότητα, προωθώντας την οριζόντια σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και την ανάπτυξη ολιστικών προσεγγίσεων στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2002; Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», 2009). Παράλληλα, δίνεται βαρύτητα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Αυτές περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και τον ψηφιακό γραμματισμό (Πριμικήρη, 2021; Partnerships for 21st Century Skills, 2009). Η δράση που θα αναλυθεί αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής αυτών των αρχών.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι στην ΠΕ/ΕΑΑ

Η αποτελεσματική υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) απαιτεί την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση

(Αναγνωστοπούλου & Τριλίβα, 2008; Δεδούλη, 2003; Ματσαγγούρας, Η. Γ., 2011; Ντιούι, 1980; Χρυσαφίδης, 1994). Η δράση «Food Waste is out of Taste» ενσωμάτωσε μεθοδολογίες που ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε πρακτικό και ερευνητικό επίπεδο.

Η βιωματική μάθηση αποτελεί τον πυρήνα της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της δράσης. Μέσω αυτής, οι μαθητές/τριες δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά ενεργοί/ές πρωταγωνιστές/τριες της μαθησιακής διαδικασίας, αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσα από την άμεση εμπειρία και την προσωπική ανακάλυψη (Αναγνωστοπούλου & Τριλίβα, 2008; Δεδούλη, 2003; Ντιούι, 1980; Χρυσαφίδης, 1994). Η επίσκεψη στη λαϊκή αγορά και η παρασκευή σαλατών αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα βιωματικών δραστηριοτήτων που ενίσχυσαν την κατανόηση της αξίας της τροφής και της διαδικασίας παραγωγής της (Αναγνωστοπούλου & Τριλίβα, 2008; Δεδούλη, 2003; Ματσαγγούρας, Η. Γ., 2011).

Η μεταφορά του μαθήματος εκτός αίθουσας διδασκαλίας, στο φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον, προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Η επίσκεψη στην τοπική λαϊκή αγορά Πεύκης έδωσε στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία για άμεση επαφή με το περιβάλλον παραγωγής και εμπορίας τροφίμων, ενισχύοντας την κατανόηση της αξίας της τοπικής παραγωγής και της εποχικότητας. Η αλληλεπίδραση με τους παραγωγούς και η δοκιμή φρέσκων προϊόντων προσέφεραν μια πολυαισθητηριακή, αξέχαστη εμπειρία μάθησης. Επιπλέον, η δημιουργία και αξιοποίηση του σχολικού βοτανόκηπου στο Κτήμα Τζερμιά αποτελεί συνεχή πρακτική μαθήματος στο ύπαιθρο, όπου οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τις γνώσεις τους για την καλλιέργεια και τη χρήση του κομπόστ.

Αν και δεν αναφέρεται ρητά ως STEM, η δράση ενσωμάτωσε στοιχεία αυτής της προσέγγισης. Η πενθήμερη έρευνα καταγραφής της σπατάλης του δεκατιανού, όπου οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως «μικροί ερευνητές», συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα, αναδεικνύει την επιστημονική της διάσταση. Η δημιουργία ψηφιακού βίντεο από τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης, με χρήση ψηφιακών εργαλείων, αναδεικνύει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και των ψηφιακών δεξιοτήτων (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018).

Η υλοποίηση της πενθήμερης έρευνας καταγραφής της σπατάλης τροφίμων αποτέλεσε μια πρακτική εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου σε απλουστευμένη μορφή. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε όλα τα βασικά βήματα: από την παρατήρηση της σπατάλης στην καθημερινότητά τους, την καταγραφή δεδομένων (τύπος τροφίμου, ποσότητα, λόγοι σπατάλης, διάλειμμα), μέχρι την εξαγωγή συμπερασμάτων για τα συχνότερα είδη απορριμμάτων και τους λόγους τους. Αυτή η διαδικασία ενθάρρυνε την κριτική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες απαραίτητες για την κατανόηση και αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018).

Σχεδιασμός, υλοποίηση και πλαίσια εφαρμογής περιβαλλοντικών δράσεων

Η δράση «Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μεθοδικά, ενσωματώνοντας τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της συνεργασίας με φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», 2009).

Βασικός σκοπός της δράσης ήταν η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και η προώθηση βιώσιμων διατροφικών συνηθειών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα

(μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς). Απώτερος στόχος ήταν η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες, ικανοί να επιφέρουν θετική αλλαγή στο περιβάλλον και την κοινωνία (Καρδογέρου, Ντιρογιάννη & Τσαχάλη, 2016; Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).

Οι στόχοι εξειδικεύτηκαν σε τέσσερις διαστάσεις:

- **Γνωστικοί στόχοι:** Κατανόηση του παγκόσμιου προβλήματος σπατάλης τροφίμων (περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές επιπτώσεις), γνώσεις για υγιεινή διατροφή, την προέλευση τροφίμων και αρχές της κυκλικής οικονομίας (κομποστοποίηση) (U.S. Environmental Protection Agency, 2023; Καρακώστα, Καρανικόλα & Κοντού, 2025; Närvänen et al., 2020; Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», 2009).
- **Συναισθηματικοί στόχοι:** Ανάπτυξη ενσυναίσθησης για την επισιτιστική ανασφάλεια, σεβασμός στην τροφή και τους πόρους, υιοθέτηση υπεύθυνων στάσεων και καλλιέργεια αίσθησης προσωπικής ευθύνης και ενεργού πολίτη (Καρδογέρου, Ντιρογιάννη & Τσαχάλη, 2016).
- **Κοινωνικοί στόχοι:** Ενθάρρυνση της συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ μαθητών/τριών, αλληλεπίδραση με την κοινότητα (παραγωγοί, φορείς υγείας) και συνειδητοποίηση της δύναμης της συλλογικής προσπάθειας (Καρδογέρου, Ντιρογιάννη & Τσαχάλη, 2016).
- **Ψυχοκινητικοί στόχοι/Δεξιότητες:** Ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων (καταγραφή δεδομένων, παρασκευή γευμάτων, χρήση κομποστοποιητή) και ψηφιακών δεξιοτήτων (δημιουργία βίντεο) (Πριμικήρη, 2021; Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018).

Η δράση προώθησε ενεργά την έννοια του ενεργού πολίτη. Οι μαθητές/τριες, μέσω έρευνας και ενημέρωσης, συνειδητοποίησαν ένα παγκόσμιο πρόβλημα και κινητοποιήθηκαν για την αντιμετώπισή του, ξεκινώντας από το άμεσο περιβάλλον τους. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία της κομποστοποίησης και η δημιουργία ενημερωτικού βίντεο αποτελούν πρακτικά παραδείγματα ενεργού συμμετοχής και διάδοσης του μηνύματος σε ευρύτερο κοινό. Η δράση ενσωματώνει πλήρως τις αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τον «Ενεργό Πολίτη» (Καρδογέρου, Ντιρογιάννη & Τσαχάλη, 2016; Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).

Η δράση εντάχθηκε στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Μείωσης Αποβλήτων (EWWR), η οποία πραγματοποιήθηκε από τις 16 έως τις 24 Νοεμβρίου 2024. Ο Ελληνικός Οργανισμός Ανακύκλωσης (ΕΟΑΝ) λειτούργησε ως εθνικός συντονιστής δράσεων πρόληψης δημιουργίας αποβλήτων στην Ελλάδα. Επιπλέον, το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης είναι ενεργό μέλος του Δικτύου των Οικολογικών Σχολείων, γεγονός που ενισχύει τη δέσμευσή του στην περιβαλλοντική ευθύνη και την υλοποίηση ανάλογων πρωτοβουλιών. Το πρόγραμμα των Οικολογικών Σχολείων, υπό την αιγίδα της Διεθνούς Ιδρύματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Foundation for Environmental Education [FEE]), προωθεί την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τις βιώσιμες πρακτικές στα σχολεία παγκοσμίως (Foundation for Environmental Education [FEE], 2024).

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών υπήρξε καθοριστική σε όλα τα στάδια της δράσης, από την αρχική ενημέρωση και συζήτηση μέχρι την ανάληψη του ρόλου των «μικρών ερευνητών» στην καταγραφή της σπατάλης. Η συλλογική δημιουργία εκφράστηκε μέσω της δημιουργίας των «εικονικών πιάτων» για την Παγκόσμια Ημέρα Διατροφής, την

προετοιμασία των σαλατών και κυρίως τη δημιουργία του ψηφιακού βίντεο από τους μαθητές της ΣΤ' τάξης. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλίας και την προσωπική δέσμευση των μαθητών/τριών στη δράση, μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά οφέλη.

Μελέτη περίπτωσης: «Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη»

Η δράση «Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη» αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ολιστικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, που εφαρμόστηκε στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης. Η πρωτοβουλία αυτή, η οποία εντάχθηκε στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Μείωσης Αποβλήτων (16-24 Νοεμβρίου 2024), στόχευσε στην ευαισθητοποίηση και τη μείωση σπατάλης τροφίμων στο καθημερινό δεκατιανό των μαθητών/τριών.

Η δράση σχεδιάστηκε για να αναδείξει το παγκόσμιο πρόβλημα της σπατάλης τροφίμων και να προωθήσει βιώσιμες διατροφικές συνήθειες εντός της σχολικής κοινότητας (Närvänen et al., 2020; U.S. Environmental Protection Agency, 2023). Ως ενεργό μέλος του Δικτύου των Οικολογικών Σχολείων, το σχολείο δεσμεύτηκε στην περιβαλλοντική του ευθύνη, ευθυγραμμίζοντας τη δράση με τον Στόχο 12 της Ατζέντας 2030 του ΟΗΕ, «Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή» (UNESCO, 2024).

Η υλοποίηση της δράσης περιέλαβε σειρά συντονισμένων ενεργειών:

- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση: Η δράση ξεκίνησε με εκτενή ενημέρωση όλων των μαθητών/τριών του σχολείου. Μέσω προβολής βίντεο και διαδραστικής συζήτησης, οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για το «ταξίδι» της τροφής από την παραγωγή έως την κατανάλωση, καθώς και τις πολλαπλές περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις της σπατάλης (Närvänen et al., 2020; U.S. Environmental Protection Agency, 2023). Ταυτόχρονα, οι γονείς ενημερώθηκαν με επιστολή για τον στόχο της επικείμενης έρευνας δεκατιανού. Μια ειδικά σχεδιασμένη αφίσα τοποθετήθηκε στους χώρους του σχολείου για συνεχή υπενθύμιση του στόχου.
- Έρευνα καταγραφής σπατάλης τροφίμων: Το κεντρικό, ερευνητικό κομμάτι της δράσης ήταν πενθήμερη καταγραφή της σπατάλης του δεκατιανού, που πραγματοποιήθηκε από Δευτέρα 18 – Παρασκευή 22 Νοεμβρίου. Οι μαθητές/τριες, με καθοδήγηση, ανέλαβαν τον ρόλο των «μικρών ερευνητών», καταγράφοντας τον τύπο του τροφίμου (σπιτικό, αγορασμένο, συσκευασμένο), την ποσότητά του, τους λόγους σπατάλης (π.χ., πτώση, κορεσμός) και το διάλειμμα στο οποίο συνέβη η σπατάλη.
- Συνεργασία με το Κέντρο Υγείας Αμαρουσίου: Παράλληλα, νοσηλεύτρια από το Κέντρο Υγείας Αμαρουσίου υλοποίησε διαδραστική δράση για διατροφική αγωγή και προσωπική υγιεινή. Τονίστηκε η σημασία της ισορροπημένης διατροφής, της καθημερινής κατανάλωσης νερού, ποικιλίας τροφίμων και υγιεινής των χεριών. Η δράση αυτή συνδέθηκε άμεσα με τη μείωση της σπατάλης, τονίζοντας πώς η υπεύθυνη κατανάλωση και η επιλογή εποχικών προϊόντων συμβάλλουν τόσο στην υγεία όσο και στη βιώσιμη ανάπτυξη.
- Δημιουργία «εικονικών πιάτων»: Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Διατροφής (16 Οκτωβρίου), οι μαθητές/τριες δημιούργησαν «εικονικά πιάτα» που απεικόνιζαν τις αρχές της ισορροπημένης διατροφής, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό

Υγείας. Αυτή η δημιουργική δραστηριότητα υπενθύμισε το σύνθημα «Δικαίωμα στην τροφή, για μία καλύτερη ζωή και ένα καλύτερο μέλλον. Να μην μένει κανείς πίσω».

- Βιωματική επίσκεψη στη λαϊκή αγορά: Οργανώθηκε επίσκεψη στην τοπική λαϊκή αγορά Πεύκης. Οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους παραγωγούς, να μάθουν για την προέλευση των προϊόντων, την αξία της τοπικής παραγωγής και της εποχικότητας. Πωλητές κέρασαν τα παιδιά φρέσκα φρούτα, κάνοντας την εμπειρία ακόμα πιο αξέχαστη.
- Παρασκευή υγιεινών γευμάτων: Τα προϊόντα που συλλέχθηκαν από τη λαϊκή αγορά αξιοποιήθηκαν σε μια βιωματική δραστηριότητα στην τάξη, όπου οι μαθητές/τριες, τηρώντας κανόνες υγιεινής, έγιναν «μικροί σεφ». Με ασφαλή εργαλεία, καθάρισαν και έκοψαν λαχανικά, δημιουργώντας μια πεντανόστιμη φρέσκια σαλάτα. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε τη συνεργασία, την αυτονομία και την εκτίμηση για την αξία της τροφής.

Η δράση ενσωμάτωσε πλήρως τις αρχές της βιωματικής μάθησης, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσω άμεσης εμπειρίας (π.χ., έρευνα, επίσκεψη, παρασκευή φαγητού) (Αναγνωστοπούλου & Τριλίβα, 2008; Δεδούλη, 2003; Ματσαγγούρας, Η. Γ., 2011; Ντιούι, 1980; Χρυσάφιδης, 1994). Η ερευνητική διάσταση της καταγραφής σπατάλης ανέπτυξε δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, ενώ η δημιουργία του ψηφιακού βίντεο προώθησε τον ψηφιακό γραμματισμό και τη δημιουργικότητα, συνάδοντας με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (Πριμικήρη, 2021; Partnerships for 21st Century Skills, 2009; Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018). Η προμήθεια και χρήση του κομποστοποιητή ενέταξε την έννοια της Κυκλικής Οικονομίας στην καθημερινή πρακτική, μετατρέποντας τα οργανικά απόβλητα σε πόρο (Καρακώστα, Καρανικόλα & Κοντού, 2025).

Μέτρηση αποτελεσματικότητας και παραγόμενα αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της δράσης ήταν πολυεπίπεδη, διασφαλίζοντας την καταγραφή του αντικτύπου της στους/στις μαθητές/τριες και την ευρύτερη κοινότητα.

Η αξιολόγηση περιλάμβανε:

- Ερωτηματολόγια: Απεστάλησαν στους γονείς, παρέχοντας πολύτιμο feedback για τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών και το ενδιαφέρον, στάσεις και συνήθειές τους μετά το πρόγραμμα.
- Έρευνα πεδίου/Καταγραφή δεδομένων: Η πενθήμερη συστηματική καταγραφή της σπατάλης του δεκατιανού των μαθητών/τριών αποτέλεσε βασική μέθοδο συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι, παρόλο που οι συνολικές ποσότητες δεν ήταν τεράστιες, φρούτα, μπισκότα και τοστ ήταν τα πιο συχνά είδη που κατέληγαν στον κάδο. Οι κυριότεροι λόγοι ήταν η απώλεια λόγω πτώσης ή ο κορεσμός των παιδιών.
- Παρατήρηση: Διενεργήθηκε συστηματική παρατήρηση συμμετοχής και ενδιαφέροντος μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης.
- Συλλογή σχολίων: Συλλέχθηκαν σχόλια από μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς, προσφέροντας ποιοτική ανατροφοδότηση.

Η δράση επέφερε σημαντικό αντίκτυπο:

- Ευαισθητοποίηση: Παρατηρήθηκε αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας σχετικά με το πρόβλημα της σπατάλης τροφίμων και τις επιπτώσεις της (Närnänen et al., 2020; U.S. Environmental Protection Agency, 2023).
- Ενεργοποίηση: Οι μαθητές/τριες κινητοποιήθηκαν για δράση, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην καταγραφή, κομποστοποίηση και διάδοση του μηνύματος (Καρδογέρου, Ντιρογιάννη & Τσαχάλη, 2016; Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).
- Εμπλοκή μαθητικής και ευρύτερης κοινότητας: Η δράση ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας (Δήμος Λυκόβρυσης-Πεύκης, Κέντρο Υγείας Αμαρουσίου, πωλητές λαϊκής αγοράς) για την αντιμετώπιση σημαντικών περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων (Καρδογέρου, Ντιρογιάννη & Τσαχάλη, 2016). Η ανταπόκριση των γονέων στα ερωτηματολόγια και η έμπρακτη υποστήριξη του Δήμου με δωρεά κομποστοποιητή και παραχώρηση χώρου για σχολικό βοτανόκηπο αποτελούν δείκτες επιτυχημένης εμπλοκής.

Πέρα από τις άμεσες συμπεριφορικές αλλαγές, η δράση οδήγησε και σε συγκεκριμένα παραγόμενα προϊόντα:

- Αφίσες: Δημιουργήθηκαν αφίσες για ενημέρωση και οπτικοποίηση του μηνύματος.
- Ψηφιακό βίντεο: Το πιο καινοτόμο προϊόν ήταν το εντυπωσιακό βίντεο που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης στην ώρα της Πληροφορικής, εκφράζοντας γνώσεις και εμπειρίες τους (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018). Το βίντεο αυτό συμμετείχε στο Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας Βόλου (7-11 Μαΐου 2025), προβάλλοντας το μήνυμα σε ευρύτερο κοινό και αναδεικνύοντας τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών (Πριμικήρη, 2021; Partnerships for 21st Century Skills, 2009).
- Σχολικός βοτανόκηπος: Η δημιουργία και αξιοποίηση του σχολικού βοτανόκηπου στο Κτήμα Τζεμιά, με χρήση του παραγόμενου κομπόστ, αποτελεί ζωντανό «προϊόν» της δράσης.

Συμπεράσματα και μελλοντικές κατευθύνσεις

Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης «Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη» ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της βιωματικής και διαθεματικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια βαθμίδα (Δημητρίου, 2009; Φλογαΐτη, Ε., 2006; Φλογαΐτη, Ρ., 2006). Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια της δράσης, από την έρευνα και ενημέρωση μέχρι την πρακτική εφαρμογή της κομποστοποίησης, συνέβαλε καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων.

Τα ευρήματα της δράσης επιβεβαίωσαν ότι η άμεση εμπειρία και συνεργασία αποτελούν ισχυρά εργαλεία για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και υιοθέτηση βιώσιμων συμπεριφορών (Αναγνωστοπούλου & Τριλίβα, 2008; Δεδούλη, 2003; Ντιούι, 1980; Χρυσ αφίδης, 1994). Οι μαθητές/τριες όχι μόνο απέκτησαν γνώσεις για τη σπατάλη τροφίμων και την κυκλική οικονομία (Καρακώστα, Καρανικόλα & Κοντού, 2025; Närnänen et al., 2020; U.S. Environmental Protection Agency, 2023), αλλά ανέπτυξαν κρίσιμες δεξιότητες του 21ου αιώνα (κριτική σκέψη, συνεργασία, ψηφιακός γραμματισμός) (Matteson et al., 2016;

Partnerships for 21st Century Skills, 2009; Πριμικίρη, 2021; Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2018). Η επιτυχία της δράσης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ολιστική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, περιλαμβάνοντας ενημέρωση, έρευνα, βιωματικές δραστηριότητες και την ενεργή συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας.

Η δράση στέφθηκε με επιτυχία. Η δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η προθυμία των γονέων και η υποστήριξη των τοπικών φορέων συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων της. Ένας πιθανός περιορισμός είναι η περιορισμένη διάρκεια της αρχικής έρευνας (πέντε ημέρες), η οποία μπορεί να δώσει μια αρχική εικόνα, αλλά όχι μακροπρόθεσμα δεδομένα για την αλλαγή συμπεριφοράς.

Με βάση την εμπειρία της δράσης, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις για τη διεύρυνση του αντικτύπου και τη βιωσιμότητα των πρωτοβουλιών:

- Συνεχής παρακολούθηση σπατάλης τροφίμων για αξιολόγηση προόδου.
- Διεύρυνση δράσεων ευαισθητοποίησης σε όλες τις τάξεις και την ευρύτερη σχολική/τοπική κοινότητα.
- Ανάπτυξη νέων συνεργασιών με τοπικούς φορείς για περαιτέρω μείωση σπατάλης.
- Περαιτέρω αξιοποίηση του σχολικού βοτανόκηπου και κομποστοποιητή ως ζωντανών εργαστηρίων κυκλικής οικονομίας.
- Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για διάδοση καλής πρακτικής σε άλλα σχολεία.
- Συμμετοχή σε μαθητικά και επιστημονικά συνέδρια για προβολή εργασιών και ανταλλαγή ιδεών.

Η δράση «Food Waste is out of Taste» αναδεικνύει το σχολείο ως δυναμικό πυρήνα περιβαλλοντικής αλλαγής. Η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη συνεργασία με την κοινότητα, μπορεί να δημιουργήσει πολλαπλασιαστικά οφέλη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση νέας γενιάς περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων και ενεργών πολιτών (Δημητρίου, 2009; Φλογαΐτη, Ε., 2006; Φλογαΐτη, Ρ., 2006; Καρδογέρου, Ντιρογιάννη & Τσαχάλη, 2016, UNESCO, 2024; Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Τ., & Τριλίβα, Σ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Τόπος.
- Γιαμά, Ε., Σαραντίδου, Ε., Τσούλος, Γ., & Θεοδωρόπουλος, Δ. (2015). Είκοσι χρόνια Οικολογικά Σχολεία: Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ* (σσ. 1-8). http://www.kpe.gr/new/sinedria/7_congress/papers/sun_fifteenth/giama_et_al.pdf
- Δεδούλη, Μ. (2003). Βιωματική Μάθηση-Αξιοποίησή της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 138-149. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>

- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Επίκεντρο.
- Foundation for Environmental Education (FEE). (2024). *Eco-Schools*. <https://www.ecoschools.global/>
- Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». (χ.χ.). *Οδηγός ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Δασκάλου)*. <https://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/85>
- Καρακώστα, Κ., Καρανικόλα, Ζ., & Κοντού, Π. (2025). *Κυκλική Οικονομία και Εκπαίδευση: Συνδέοντας τη Βιώσιμη Ανάπτυξη με την Παιδεία*. Ψηφιακό Αποθετήριο ΕΚΔΔΑ. <https://digitalrepository.ekdd.gr/handle/123456789/1073>
- Καρδογέρου, Δ., Ντιρογιάννη, Δ., & Τσαχάλη, Μ. (2016). *Ενεργός πολίτης μέσα και έξω από την τάξη – Ένας οδηγός έμπνευσης και δράσης για την εκπαιδευτική κοινότητα*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "Soft skills": A phrase in search of meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές*. <https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%92%CE%B9%CF%89%CE%B%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CF%81%CE%AC%CE%B3%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>
- Närvänen, E., Mesiranta, N., Mattila, M., & Heikkinen, A. (Eds.). (2020). *Food Waste Management*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20561-4>
- Ντιούι, Τζ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, μτφρ.). Γλάρος.
- Partnerships for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework definitions*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Πριμικήρη, Α. (2021). *Εκπαίδευση 4.0 - Μάθηση και δεξιότητες του 21ου αιώνα*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- UNESCO. (2024). *Greening Education Partnership: Getting every learner climate-ready*. <https://www.unesco.org/en/articles/greening-education-partnership-getting-every-learner-climate-ready>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024). *Οδηγός εκπαιδευτικού «Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας»*. https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/12/odigos_ekpedeutikou_2024-12.pdf
- U.S. Environmental Protection Agency. (2023, February 2). *Educating Youth About Wasted Food*. <https://www.epa.gov/sustainable-management-food/educating-youth-about-wasted-food>

- U.S. Environmental Protection Agency. (2023, February 2). *Educating Youth About Wasted Food*. <https://www.epa.gov/sustainable-management-food/educating-youth-about-wasted-food>
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ρ. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Gutenberg.
- Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg.
- Ψυχάρης, Σ., & Καλοβρέκτης, Κ. (2018). *Διδακτική & Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων STEM και ΤΠΕ*. Τζιόλα.

Κιόρογλου, Ε. (2025). Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teropt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κοκορίκου, Χ., Τσατσαρώνη, Μ. (2025). Καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση – Η περίπτωση της ομάδας «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ»

Καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση – Η περίπτωση της ομάδας «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ»

Κοκορίκου Χρύσα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^ο Δ.Σ. Πεύκης Αττικής, chr.kokorikou@gmail.com

Τσατσαρώνη Μαρκέλλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^ο Δ.Σ. Πεύκης Αττικής, mtsatsaroni79@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης της εκπαιδευτικής ομάδας «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ» του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πεύκης Αττικής. Η ομάδα συγκροτήθηκε το 2021 στο πλαίσιο της διαδικασίας της Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και έκτοτε λειτουργεί με σταθερό πυρήνα δύο εκπαιδευτικών (Κοκορίκου Χρυσούλα - συντονίστρια ομάδας και Τσατσαρώνη Μαρκέλλα - τακτικό μέλος ομάδας). Παράλληλα, η σύνθεση της ομάδας εμπλουτίζεται ετησίως με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από διάφορες ειδικότητες, γεγονός που συμβάλλει στη διεπιστημονική προσέγγιση και στον πολυδιάστατο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ομάδα υλοποιεί ένα διαθεματικό και συμμετοχικό πρόγραμμα καλλιέργειας κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο. Βασικός στόχος της ομάδας είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συμπερίληψης και της ενεργού πολιτειότητας μέσω δημιουργικών και βιωματικών δράσεων, με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Συμπερίληψη, Βιωματική Μάθηση, Καινοτόμες Πρακτικές.

Εισαγωγή

Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική δεξιότητα του 21^{ου} αιώνα και απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση ενός σχολείου δημοκρατικού, ειρηνικού και συμπεριληπτικού, όπου όλοι/ες οι μαθητές/τριες συνυπάρχουν αρμονικά και αλληλεπιδρούν. Με στόχο την προώθηση της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την έννοια της κοινωνικής ευθύνης και αποκτούν πολιτισμική συνειδητότητα, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται κοινωνικά και συναισθηματικά αποκτώντας δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, καθώς και την κοινωνική υπευθυνότητα. Η παρούσα ομάδα σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί βιωματικές δράσεις δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών και τη σύνδεση με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της ενσυναίσθησης (empathy) συνδέεται με την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και της οπτικής των άλλων (Batson, 2009). Σύμφωνα με τον συγγραφέα, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα να βιώνουμε μια συναισθηματική κατάσταση παρόμοια με αυτή που βιώνει ένα άλλο άτομο, όχι ως προσωπική δυσφορία που προκαλείται από την έκθεση στη δυστυχία ή τον πόνο του άλλου ατόμου, αλλά ως *ενσυναισθητική ανησυχία (empathic concern)*. Επιπλέον ο Batson εξετάζει τη λειτουργία της έννοιας της ενσυναίσθησης ως κινητήριου μηχανισμού για την ανάπτυξη μιας αλτρουιστικής συμπεριφοράς από ένα άτομο προς ένα άλλο, παρακινούμενο από το εσωτερικό βίωμα του ενδιαφέροντος για το άλλο άτομο, χωρίς την προσδοκία ανταλλάγματος ή ιδιοτελούς οφέλους. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σχετίζεται με τις Θεωρίες της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ), όπου αναφέρονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσω των οποίων τα άτομα δύνανται να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (CASEL, 2020).

Παράλληλα, όλες οι θεωρίες μάθησης ορίζουν την έννοια της μάθησης ως μια διαρκή μεταβολή και μόνιμη αλλαγή που συμβαίνει εκούσια και προκύπτει μέσα από μια βιωμένη εμπειρία ή από οργανωμένες συνθήκες που προκαλούν μεταβολές μέσω άσκησης. Σύμφωνα με τον Rogers (1998) πρόσφατες μελέτες γύρω από τη μάθηση αναδεικνύουν τον ενεργητικό και δυναμικό χαρακτήρα της, καθώς υποστηρίζουν ότι μόνο εκούσια και μέσα από μια προσωπική απόφαση, μπορεί το άτομο να δεχτεί αλλαγές στη σκέψη του, τη συμπεριφορά αλλά και το συναισθηματικό του κόσμο. Οι διαφορετικές και με πολλές πτυχές θεωρίες μάθησης μέσα στα χρόνια προσπαθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον να αναπτύξουν στους μαθητές/τριες τόσο γνωστικές δεξιότητες, όσο και κοινωνικοσυναισθηματικές.

Τα τελευταία χρόνια με τη διαρκή κοινωνική ετερογένεια που εμφανίζεται πλέον παγκοσμίως στις σχολικές αίθουσες, η έννοια της διαφορετικότητας απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και τις πολιτικές των χωρών. Με την πάροδο των χρόνων ο όρος δεν έχει υποστεί ιδιαίτερες αλλαγές, όμως η έννοια διαποτίζει ολοένα και περισσότερο τις συνεχώς αναδιαμορφωνόμενες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Γι' αυτό τον λόγο αν θέλουμε να εστιάσουμε στην κοινωνική πλέον σημασία του όρου μπορούμε να πούμε ότι η διαφορετικότητα αποτελείται από συνθετότητα, αφού εμπεριέχει σίγουρα μέσα της και τους όρους αναγνώριση, αποδοχή, σεβασμό και πάνω απ' όλα ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα δεν πρέπει να συγχέεται με την έννοια της ποικιλομορφίας ή πολυμορφίας που σίγουρα αναφέρεται στη διαφορετική πλέον σύνθεση των κοινωνιών, ως προς διάφορα χαρακτηριστικά, αλλά δεν εμβαθύνει στις υπόλοιπες έννοιες (γλωσσάριο I-Red, 2008).

Για όλα τα παραπάνω, σήμερα περισσότερο παρά ποτέ το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσει στο έπακρο τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τον Essinger (Μάρκου, 1995, όπ. αναφ. στη Βλαχάβα, 2018) είναι η διευκόλυνση της επικοινωνίας, η ενσυναίσθηση, η ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών, η καλλιέργεια συνεργασίας, ευαισθησίας και αλληλεγγύης, η διευκόλυνση της επικοινωνίας, η εκπαίδευση για την ειρήνη και για το διαπολιτισμικό σεβασμό.

Μεθοδολογία

Η ομάδα «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ» κάθε χρόνο σχεδιάζει και υλοποιεί ένα πρόγραμμα διαθεματικών παρεμβάσεων το οποίο περιλαμβάνει θεματικές ενότητες με επίκεντρο

ζητήματα κοινωνικού και ηθικού χαρακτήρα, όπως η προστασία των ζώων, η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ο σεβασμός και η σύνδεση με την Τρίτη ηλικία, η καλλιέργεια της έννοιας της συμπερίληψης και η δημιουργία μιας κουλτούρας βασισμένης στην οικοδόμηση θετικών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων σε ειρηνικά περιβάλλοντα. Ο σχεδιασμός των δράσεων στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας των μαθητών/τριών και της ενσυναίσθησης, αξιοποιώντας παιδαγωγικές αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης. Η παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, την καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μαθητοκεντρική προσέγγιση με τους/τις μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν ρόλους σχεδιαστών/τριών, συντονιστών/τριών και δημιουργών. Οι δράσεις της ομάδας υλοποιούνται σε τοπικό και πανελλήνιο επίπεδο, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνεργασία με άλλα σχολεία, αλλά και τοπικούς φορείς. Η διάχυση των καινοτόμων πρακτικών της ομάδας επιτυγχάνεται μέσα από την ιστοσελίδα του σχολείου (http://2dim-pefkis.att.sch.gr/autosch/wordpress/?page_id=4130) και το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (<https://www.sch.gr/>), ενώ επιδιώκεται η συνεχής διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και άλλες εκπαιδευτικές κοινότητες.

Περιγραφή Δράσεων

Ενσυναίσθηση και Φιλοζωία

Η σύνδεση μεταξύ ενσυναίσθησης και φιλοζωίας αποτελεί αντικείμενο αυξανόμενου παιδαγωγικού και ψυχοκοινωνικού ενδιαφέροντος, καθώς και οι δύο έννοιες σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη ηθικής συνείδησης, συναισθηματικής νοημοσύνης και υπεύθυνης κοινωνικής στάσης. Η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα κατανόησης και συμμετοχής στο συναίσθημα του άλλου, επεκτείνεται πέρα από τις ανθρώπινες σχέσεις και αφορά και τη στάση των ατόμων απέναντι στα ζώα και το φυσικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας των Ζώων (4 Οκτωβρίου), υλοποιήθηκε ένα σύνολο δραστηριοτήτων με στόχο την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών που αφορούν στην προστασία και τα δικαιώματα των ζώων. Οι δράσεις βασίστηκαν στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ζώων (1978) και περιλάμβαναν ομαδικές μαθητικές εργασίες, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες ανάλαβαν ρόλο ενεργών πολιτών διαδίδοντας κοινωνικά μηνύματα.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, που αναδεικνύουν τη βαθιά σχέση ανθρώπου – ζώου, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική σύνδεση. Η δημιουργική έκφραση αξιοποιήθηκε μέσα από κατασκευές με θέμα τα ζώα (κάρτες, αφίσες, σελιδοδείκτες, κολάζ, καρτ ποστάλ), ενώ επιπρόσθετα, αναπτύχθηκε μαθητικό project με θέμα «Τα αδέσποτα ζώα». Οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία πολυτροπικών εργασιών, προσεγγίζοντας το φαινόμενο τόσο από κοινωνική όσο και από ηθική σκοπιά.

Κορύφωση των δράσεων έγινε με την εορταστική εκδήλωση με τίτλο «Η Πολιτεία Ν' αγαπάς» στο Δημοτικό Θέατρο Πεύκης, με τη συμμετοχή μαθητών/τριών μικρών και τάξεων μεγάλων, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των πρώτων και ενδυναμώνοντας τις δεξιότητες καθοδήγησης και ενσυναίσθησης των δεύτερων, προωθώντας τη διαγενεακή μαθησιακή αλληλεπίδραση. Οι μαθητές/τριες πέρασαν τα δικά τους μηνύματα κατά της βίας στα ζώα και κατά οποιασδήποτε μορφής κακοποίησης μέσα από δραματοποίηση, μουσικά δρώμενα

και χορογραφίες. Οι δράσεις συνέβαλαν στην καλλιέργεια φιλοζωικής συνείδησης, υπευθυνότητας και ενεργού πολιτεϊότητας. Η ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον θεματικών, που αφορούν στα δικαιώματα των ζώων και την υπεύθυνη φροντίδα, ενισχύει το αξιακό υπόβαθρο της εκπαίδευσης και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας βασισμένης στην αλληλεγγύη και την κοινωνική συνειδητότητα.

Ενσυναίσθηση και Συμπερίληψη

Στο πλαίσιο της θεματικής «Ενσυναίσθηση και Συμπερίληψη», η εκπαιδευτική ομάδα σχεδίασε και υλοποίησε ένα πλέγμα παιδαγωγικών δράσεων με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης, την αποδοχή της ετερότητας και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Οι παρεμβάσεις αυτές είχαν πολυτροπικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας βιωματικές, εικαστικές και επιμορφωτικές προσεγγίσεις, ώστε να επιτευχθεί η συμμετοχικότητα όλων των εμπλεκόμενων φορέων: μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων. Συγκεκριμένα, τα μέλη της ομάδας συνέταξαν άρθρα αναδεικνύοντας θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε εικαστικές δραστηριότητες δημιουργώντας αφίσες με θέμα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενισχύοντας την κατανόηση και την έκφραση κοινωνικών αξιών μέσω της τέχνης.

Παράλληλα, η συμμετοχή στη δράση του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού με τίτλο «Όσες λέξεις δεν μπορούν να ειπωθούν» (3 Δεκεμβρίου 2024) στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας Ατόμων με Αναπηρία, είχε ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι μαθητές/τριες απέδωσαν στη νοηματική γλώσσα τραγούδι με θέμα την αγάπη και τη συλλογικότητα. Η συμβολική αυτή πράξη αποτέλεσε έναν τρόπο έκφρασης ενσυναίσθησης και αναγνώρισης των διαφορετικών μορφών επικοινωνίας, συμβάλλοντας στην ορατότητα και την ενδυνάμωση της συμπερίληψης. Επιπρόσθετα, η ομάδα υλοποίησε εορταστική εκδήλωση στο Δημοτικό Θέατρο Πεύκης με τίτλο «Τα πιο Γλυκά Χριστούγεννα», σε συνεργασία με το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ν. Ηρακλείου. Η δράση περιλάμβανε κοινή συμμετοχή μαθητών/τριών και των δύο σχολικών μονάδων. Στόχος της εκδήλωσης ήταν η αμοιβαία αποδοχή, η ενίσχυση της συνεργασίας και η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης. Η δράση ανέδειξε τη δύναμη της συμπεριληπτικής συνύπαρξης στέλνοντας το μήνυμα πως κάθε παιδί, ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή διαφορών, έχει μοναδική αξία και συμβάλλει στην κοινή δημιουργικότητα.

Μια ακόμη σημαντική ευκαιρία βιωματικής μάθησης για τους/τις μαθητές/τριες αποτέλεσε η εκπαιδευτική επίσκεψη που πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκών Λυκόβρυσης – Πεύκης. Μέσα από τη διαδραστική επαφή, τα παιδιά γνώρισαν διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, όπως η νοηματική γλώσσα, καλλιεργώντας βαθύτερη κατανόηση για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών του Ειδικού Σχολείου. Για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκε η ψηφιακή δράση με τίτλο «Ο Πίνακας της Διαφορετικότητας – Αγκαλιάζοντας τη διαφορά, κάνουμε τη διαφορά», που περιείχε ψηφιακό πίνακα αναρτήσεων και η οποία λειτούργησε ως συμμετοχική ψηφιακή πλατφόρμα αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων από σχολεία όλης της χώρας. Η συγκεκριμένη δράση αξιοποίησε σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και πολυμεσικά μέσα, παρέχοντας ένα ανοιχτό περιβάλλον ανάρτησης και διάδοσης περιεχομένου (κειμένων, εικόνων, βίντεο, αφισών) με θεματικό άξονα τη διαφορετικότητα.

Η διαρκής λειτουργία της ψηφιακής πλατφόρμας καθ' όλη τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς ενίσχυσε τη βιωματική προσέγγιση και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και η συνεργασία και συνέβαλε στην κοινωνική συνοχή και την εξωστρέφεια του σχολείου, προάγοντας την ενεργό πολιτειότητα.

Η σημασία των παραπάνω δράσεων έγκειται στη σταδιακή αποδόμηση στερεοτύπων, την ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας και την προώθηση μιας παιδαγωγικής που βασίζεται στην αρχή της καθολικής συμμετοχής. Μέσα από τη συνεργασία, την τέχνη και τη βιωματική αλληλεπίδραση, οι μαθητές/τριες ενισχύουν δεξιότητες σεβασμού, αποδοχής και συνύπαρξης, συμβάλλοντας ενεργά στην οικοδόμηση ενός σχολείου ανοιχτού στη διαφορετικότητα.

Ενσυναίσθηση και Σχολικός Εκφοβισμός

Η ομάδα «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ» πραγματοποίησε δομημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες περιλάμβαναν ενημέρωση και παρουσίαση επιστημονικά τεκμηριωμένων πληροφοριών σχετικά με τις μορφές, τις αιτίες και τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά σε βιωματικές δραστηριότητες και συζητήσεις, που αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής ευθύνης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας και επίλυσης διαφωνιών και συγκρούσεων. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τη σημασία της πρόληψης, την ενίσχυση των μηχανισμών υποστήριξης αποδεκτών σχολικής βίας και τη δημιουργία ασφαλούς συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος.

Μια σημαντική εκπαιδευτική πρωτοβουλία της ομάδας ήταν η δημιουργία σχολικής εφημερίδας που έφερε τον τίτλο: «Ενσυναίσθηση: Σχολική εφημερίδα κατά της σχολικής βίας» που αποτέλεσε μέσω αυθεντικής έκφρασης της μαθητικής φωνής, με περιεχόμενο που περιλάμβανε άρθρα, εικαστικά έργα, αφίσες, καθώς και πρωτότυπες προτάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ενσωματώνοντας στοιχεία γλωσσικού γραμματισμού, πολιτειότητας και συναισθηματικής αγωγής με την καθολική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Η έκδοση της εφημερίδας αναρτιόταν τακτικά στην ιστοσελίδα του σχολείου και αξιοποιούνταν διδακτικά από τους/τις εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη, ενισχύοντας τη διασύνδεση της γραπτής έκφρασης με τη βιωματική μάθηση. Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν ρόλο «αρθρογράφου» και «ερευνητή» αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής σκέψης και υπευθυνότητας.

Στο πλαίσιο των βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων, η σχολική κοινότητα συμμετείχε ενεργά σε θεματικές εκδηλώσεις και παρεμβάσεις τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού χώρου, προσεγγίζοντας το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μέσα από δημιουργικές, βιωματικές και κοινωνικά προσανατολισμένες μεθόδους. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της θεματικής μέρας κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού (6^{ης} Μαρτίου) οι μαθητές/τριες συμμετείχαν επί δύο συναπτά έτη σε Πανελλήνια Δράση που διοργανώθηκε από το Δίκτυο Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Στην 1^η συμμετοχή με τίτλο «Σπάω τη σιωπή, σπάζοντας μπαλόνια» οι μαθητές/τριες ανέδειξαν, μέσω θεατρικών παρεμβάσεων και συμβολικών δράσεων, τη σημασία της συλλογικής ευθύνης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Το σπάσιμο των μπαλονιών τόσο στον

προαύλιο χώρο του σχολείου όσο και στην πλατεία Σοφούλη Πεύκης συμβόλιζαν το σπάσιμο της σιωπής ενάντια στη βία.

Στη 2^η συμμετοχή με τον τίτλο «Σπάω τη σιωπή μου με ένα τραγούδι» οι μαθητές/τριες δημιουργώντας πρωτότυπους στίχους και μελοποιημένα μηνύματα με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης, εξέφρασαν την αντίθεσή τους στη βία και υπερασπίστηκαν τις αξίες της φιλίας, της αλληλεγγύης και της συμπερίληψης. Η χρήση της μουσικής ως εργαλείο επικοινωνίας ενίσχυσε την αυθεντική έκφραση των μαθητών/τριών και δημιούργησε συνθήκες συναισθηματικής σύνδεσης και ενδυνάμωσης.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης δράσεων ενεργού πολιτειότητας τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν την «Ομάδα αντί-bullying». Η δράση «Ομάδα αντί-bullying» στόχευε στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της ενημέρωσης, της ευαισθητοποίησης και της ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών. Μέλη της ομάδας οργάνωσαν συζητήσεις, δημιούργησαν ενημερωτικό υλικό και έκαναν θετικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον διακοσμώντας τις τάξεις και τον προαύλιο χώρο με εικαστικές παρεμβάσεις, προωθώντας τον σεβασμό, την αποδοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών. Η «Ομάδα αντί-Bullying» ανέπτυξε παρεμβάσεις τόσο εντός του σχολικού πλαισίου όσο και στην ευρύτερη κοινότητα, θέτοντας ως στόχο την καλλιέργεια κουλτούρας μηδενικής ανοχής απέναντι στον εκφοβισμό. Επιπλέον, στο σχολείο, η ομάδα υλοποίησε βιωματικά εργαστήρια, παρουσιάσεις, καμπάνιες ενημέρωσης και δράσεις ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών. Παράλληλα, επιδίωξε τη δικτύωση με γονείς, εκπαιδευτικούς και φορείς, καθώς και τη διάχυση καλών πρακτικών μέσω συνεργασιών με την τοπική κοινωνία, προάγοντας τη δια θεσμική συμμετοχή στην πρόληψη της βίας.

Επιπρόσθετα, η ομάδα «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ» επί δύο συναπτά έτη συμμετείχε στην εκστρατεία του οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» δημιουργώντας αφίσα με το σύνθημα «ΜΙΑ ΤΩΡΑ» καθώς και σχηματίζοντας το μήνυμα με τις σχολικές τσάντες των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες κοινωνικής ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και συλλογικής δημιουργίας. Οι παραπάνω δράσεις ενίσχυσαν τον ρόλο του σχολείου ως πυρήνα κοινωνικής αλλαγής, ενεργοποίησαν τη μαθητική φωνή και ευαισθητοποίησαν την τοπική κοινωνία μέσα από μια δημόσια και συμβολική παρέμβαση, συνοψίζοντας την παιδαγωγική και ηθική διάσταση της πρωτοβουλίας, υπενθυμίζοντας πως η ενσυναίσθηση, η φιλία και η συνεργασία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για ένα ασφαλές και δημοκρατικό σχολείο.

Ενσυναίσθηση και Τρίτη Ηλικία

Στο πλαίσιο της ενίσχυσης της διαγενεακής επικοινωνίας και της καλλιέργειας του σεβασμού προς την Τρίτη Ηλικία, υλοποιήθηκε αφιέρωμα με ποικίλες παιδαγωγικές δραστηριότητες και δημιουργικά έργα. Οι δράσεις αναπτύχθηκαν μέσω διαθεματικών projects με τίτλους όπως: «Μια ιστορία για τον παππού και τη γιαγιά», «Για σένα γιαγιά! Για σένα παππού! (παραγωγή βίντεο)», «Συνέντευξη με τη γιαγιά και τον παππού», καθώς και μέσω εικαστικών δημιουργιών, όπως αφίσες και ευχαριστήριες κάρτες αφιερωμένες στους/στις ηλικιωμένους/ες. Η παρούσα δράση κορυφώθηκε με εορταστική εκδήλωση με τίτλο «Η αγκαλιά τους, ο κόσμος μας: Γιαγιά και Παπούς!» κατά την οποία οι μαθητές/τριες παρουσίασαν κείμενα, συναισθηματικές αφηγήσεις και μουσικά δρώμενα με νοσταλγικές

μελωδίες, εκφράζοντας δημόσια την εκτίμηση και την αγάπη τους για τα πρόσωπα της Τρίτης Ηλικίας.

Ενσυναίσθηση και Ειρήνη

Η ενσυναίσθηση αποτελεί θεμέλιο της ειρηνικής συνύπαρξης και της κατανόησης μεταξύ ανθρώπων και κοινοτήτων. Όταν τα άτομα είναι ικανά να κατανοούν και να συμμερίζονται τα συναισθήματα των άλλων, αναπτύσσεται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλεγγύης. Αυτό όχι μόνο μειώνει τις πιθανότητες συγκρούσεων, αλλά και ενισχύει τους διαύλους διαλόγου και συμφιλίωσης (Goleman, 2006). Η ομάδα πιστή στα παραπάνω κατά το πρώτο έτος υλοποίησης των δράσεων πραγματοποίησε γιορτή για την ειρήνη με βασικό σκοπό την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας στο ύψιστο αγαθό της ειρηνικής συνύπαρξης και στην κατανόηση ότι η ειρήνη ως έννοια πρέπει να βιώνεται ως καθημερινή πράξη και στάση ζωής. Από εκεί κι έπειτα κάθε χρόνο υλοποιούνται δράσεις για την ειρήνη, όπως ασκήσεις δημιουργικής γραφής, εικαστικές δημιουργίες με θέμα την ειρήνη καθώς και η δημιουργία radlet με τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί). Στόχος όλων αυτών των δράσεων, είναι να γίνει κατανοητό ότι σε ατομικό επίπεδο, η ενσυναίσθηση μάς βοηθά να αποφεύγουμε συγκρούσεις που προκύπτουν από παρεξηγήσεις ή προκαταλήψεις, ενώ σε συλλογικό επίπεδο, είναι βασικός παράγοντας στην οικοδόμηση αρμονικών κοινοτήτων, κοινωνικής συνοχής και διαπολιτισμικού διαλόγου.

Εν κατακλείδι, η ενσυναίσθηση κατέχει κεντρική θέση στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην οικοδόμηση ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η ομάδα «Ενσυναίσθηση μέσα από τις ποικίλες δράσεις επιδιώκει συνεχώς να δημιουργεί ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα και να βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, αλλά και με τους ενήλικους (εκπαιδευτικούς και γονείς) Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι η ενίσχυση της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της αλληλοϋποστήριξης ενώ παράλληλα με τις πρακτικές που υλοποιούνται η ομάδα δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να νιώθουν αποδοχή προωθώντας την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας κοινωνική ευθύνη και πολιτισμική συνείδηση. Κατά συνέπεια, η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο επιθυμητή αλλά και αναγκαία για τη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–15). MIT Press.
- Βλαχάβα, Μ. (2018). *Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: «Η μέθοδος της αισθητικής εμπειρίας ως παράγοντας μετασχηματισμού των αντιλήψεων αναφορικά με την έννοια της διαφορετικότητας των εκπαιδευομένων ΣΔΕ»* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Αποθετήριο ΑΠΟΘΕΣΙΣ. <https://www.apothesis.gr>

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competencies and key settings?* <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-Framework.pdf>
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- I-Red. (2008). *Ινστιτούτο για τα δικαιώματα, την ισότητα και τη διαφορετικότητα: Υλικό από το γλωσσάριο*. <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.identity> (τελευταία ανάκτηση: 11 Απριλίου 2019)
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

Κοκορίκου, Χ., Τσατσαρώνη, Μ. (2025). Καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση – Η περίπτωση της ομάδας «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ». *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κούτρα, Γ. (2025). Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως Μηχανισμός Διασφάλισης Εκπαιδευτικής Ποιότητας: Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή και την Εδραίωσή της

Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως Μηχανισμός Διασφάλισης Εκπαιδευτικής Ποιότητας: Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή και την Εδραίωσή της

Κούτρα Γεωργία

Δασκάλα, 2ο Δ.Σ. Ν. Ηρακλείου Αττικής, georinakoutra@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συσχέτιση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τις πρακτικές ηγεσίας για τη μάθηση, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η φιλοσοφία, το πλαίσιο και οι διαδικασίες υλοποίησης του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στην χώρα μας, αποτέλεσαν και αποτελούν ένα διαφορετικό τρόπο θέασης όχι μόνο του εκπαιδευτικού έργου αλλά της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει και ένα διαφορετικό ρόλο για τον Διευθυντή και δίνει ένα νέο νόημα στη σημερινή ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου. Με βάση αυτή τη συλλογιστική επιχειρήθηκε η διερεύνηση του ζητήματος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου σε αλληλεπίδραση όχι μόνο με τον ρόλο του Διευθυντή αλλά με απώτερο στόχο την ηγεσία για την μάθηση. Η έννοια της ηγεσίας στην υπηρεσία της μάθησης ή διαφορετικά η ηγεσία για τη μάθηση, δίνει τη δυνατότητα στην ηγεσία να μπορεί να διαπεράσει κάθε επίπεδο του οργανισμού παρέχοντας την ευκαιρία σε όλα τα μέλη του να αυτενεργήσουν. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι απόψεις έντεκα Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πως αυτοαξιολόγηση και ηγεσία επιδρούν στην μάθηση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, προσανατολίζοντας τους πληροφορητές στο να δίνουν απαντήσεις με έντονο περιγραφικό στυλ και με επιχειρηματολογία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αυτοαξιολόγηση, όταν υλοποιείται συμμετοχικά, αποτελεί εργαλείο ενδυνάμωσης του συλλογικού οράματος και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας τον ρόλο της ηγεσίας ως καταλύτη της μάθησης. Η εργασία συμβάλλει στη βιβλιογραφική τεκμηρίωση της σύνδεσης μεταξύ αυτοαξιολόγησης και μαθησιακής ηγεσίας, υποστηρίζοντας μια πιο δυναμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική αλλαγή, Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας, Ηγεσία για τη μάθηση.

Εισαγωγή

Η διεθνής επικρατούσα τάση της σύγχρονης εποχής, είναι μια παγκόσμια οικονομία βασισμένη στη γνώση, η οποία θα κατευθύνεται από την εφαρμογή νέων τεχνολογιών και θα επιτυγχάνει τη μετάβαση σε οικονομίες υψηλού επιπέδου (Brown, Lauder & Ashton; 2008). Οι τάσεις της παγκοσμιοποίησης εγείρουν νέες απαιτήσεις και ασκούν συνεχώς πιέσεις για ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις βρίσκονται στο

επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής του δυτικού κόσμου. Μέσα από αυτές τις μεταρρυθμίσεις επιδιώκουν να κάνουν τα σχολεία πιο αποτελεσματικά ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις (OECD;2000). Παρατηρείται, έτσι, μια αυξημένη τάση ενδιαφέροντος προς την ποιότητα, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα ουσιαστικό κομμάτι της νέας εκπαιδευτικής σκηνής αποτελούν πλέον οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Είναι ένα νέο καθεστώς διακυβέρνησης, το οποίο έχει τη βάση του στις πρακτικές που ακολουθούν οι σύγχρονοι οικονομικοί οργανισμοί, την επικράτηση μιας τεχνοκρατικής ιδεολογίας και την αντιμετώπιση του σχολείου σαν ένα περιβάλλον μάθησης που έχει προσαρμοστεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της αγοράς της εποχής μας (Πασιάς;2018). Γίνεται λόγος για μια νέα μορφή διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της ενίσχυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από την Ευρώπη, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας και την αναδιάρθρωση της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδιαμαντάκη;2012).

Με γνώμονα την αλλαγή αυτή, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να αναπτυχθούν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να βελτιώνουν την συλλογική ικανότητα μάθησης, να εναρμονίζονται και να εξελίσσονται. Η αυτοαξιολόγηση και η σχολική ηγεσία, ιδιαίτερα όταν σχετίζονται με τη μάθηση, αναδεικνύονται ως δύο κρίσιμοι άξονες βελτίωσης του σχολείου (Hallinger;2003). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει την αλληλεπίδραση αυτών των δύο πυλώνων στο ελληνικό πλαίσιο.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής

Προτεραιότητες των πολιτικών της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο, αποτελούν ζητήματα που αφορούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ποιότητα σε συνάρτηση με την αξιολόγηση αποτελούν δύο πεδία που σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους. «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αποτελεί μια ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων, όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών» (Πασιάς;2018). Η αυτοαξιολόγηση νοείται ως διαδικασία ενδοσκοπήσης και αποτίμησης της σχολικής λειτουργίας, από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (Charman & Sammons;2013). Η έκδηλη παρουσία του φαινομένου της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική σκηνή, έχει τις αιτίες της στην κατεύθυνση των σχολικών συστημάτων προς την αποκέντρωση, την απόκτηση μεγαλύτερης αυτονομίας καθώς και στην παρουσία εννοιών όπως αυτές της λογοδοσίας και της επιτελεσματικότητας. Αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης της επαγγελματικής πρακτικής και μηχανισμό λογοδοσίας, ενώ, όταν ενσωματώνεται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, συμβάλλει σε μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης (Faubert;2009).

Για την σωστή δρομολόγηση της εσωτερικής αξιολόγησης θα πρέπει να ακολουθηθούν κάποιες διαδικασίες, οι οποίες κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Αρχικά, με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου εντοπίζονται οι αδυναμίες της σχολικής

μονάδας. Ακολουθεί η διατύπωση των προτεραιοτήτων για δράση, που θα κατευθυνθεί με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από την αποτίμηση σε συνδυασμό με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, την ηγεσία και τους στόχους του σχολείου. Έτσι, θα διαμορφωθούν και θα υλοποιηθούν σχέδια δράσης ώστε να ενισχύσουν την ποιότητα των προκαθορισμένων κριτηρίων και τέλος θα αξιολογηθούν οι δράσεις ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Πασιάς;2018, Κουλαΐδης & Κότσιρα; 2005).

Ο εντοπισμός των βασικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, οι οποίες υλοποιούνται με διάφορα μέσα, αποτελεί το κυριότερο κομμάτι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Σύμφωνα με τους Hofman, Dukstra & Hofman, (2005) κατά τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης διακρίνονται τα εξής στάδια « Το στάδιο του προσανατολισμού και της προετοιμασίας», «Το στάδιο της υλοποίησης», «Το στάδιο της αξιολόγησης» και «Το στάδιο της Θεσμοποίησης».

Σε παράλληλο χρόνο, με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου το σχολείο προχωρά στην ανάπτυξη, εφαρμογή, αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης. Τα Σχέδια αυτά που έχουν επιλεγεί και σχεδιαστεί με βάση τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, αποτιμώνται και συμβάλλουν με συστηματικό τρόπο στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η διαδικασία αυτή είναι συνεχή και επαναλαμβανόμενη. Επιμέρους ομάδες εργασίας του σχολείου δραστηριοποιούνται παράλληλα είτε για την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης που ήδη υπάρχουν είτε για τον σχεδιασμό νέων.

Η παρακολούθηση της εφαρμογής των διαδικασιών αποτελεί ουσιαστική παράμετρο για την ανάπτυξη της «κουλτούρας αξιολόγησης» και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η όλη διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της Έκθεσης Αξιολόγησης των Σχεδίων Δράσης, τα αποτελέσματα και η πρόοδος των οποίων καταγράφονται και στην Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου.

Ο ρόλος του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ουσιαστικός καθίσταται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι επιφορτισμένος να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα ώστε να υλοποιηθούν οι πιο πάνω στόχοι. Οι R.Farmer & B.Richman υποστηρίζουν πως η διοίκηση είναι ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα και επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον. Ταξινομούν τις διοικητικές διαδικασίες στις εξής πέντε κατηγορίες: 1) σχεδιασμός, προγραμματισμός και ανανέωση, 2) έλεγχος και συντονισμός, 3) οργάνωση, 4) στελέχωση(επάνδρωση), 5) διεύθυνση, ηγεσία και υποκίνηση (όπ. αναφ. στους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), εάν αντικαταστήσουμε την όρο του ελέγχου με αυτόν της αξιολόγησης θα καταφέρουμε να εμβαθύνουμε σε μια λειτουργία της διοίκησης που κατέχει ουσιώδη ρόλο στην ανατροφοδότηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι δύο έννοιες της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου αποκτούν μια αιτιολογημένη συνάφεια και ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης.

Η ανάγκη των στελεχών της εκπαίδευσης να συμπορευτούν με το νέο «εκπαιδευτικό παράδειγμα» τους έφερε αντιμέτωπους με την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την προώθηση νέων μορφών οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Η υλοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί μια από τις βασικότερες διαδικασίες. Μέσα από την ενίσχυση των σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας, ανατροφοδότησης, θετικής στάσης απέναντι στις καινοτομίες και μετατροπή του σχολείου

σε μια «κοινότητα μάθησης» θα επιτευχθεί η θετική συμβολή του οργανισμού στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς; 2018, Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015).

Ο κύριος ρυθμιστής της διαμόρφωσης μιας ενιαίας κουλτούρας στη σχολική κοινότητα είναι ο διευθυντής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hallinger & Huberb, (2012) «Η ηγεσία θεωρείται όλο και περισσότερο ως βασικός παράγοντας της οργανωτικότητας καθώς και της αποτελεσματικότητας του σχολείου». Στο πρόσωπο του διευθυντή θα πρέπει να συγκεντρώνονται όλα εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα και να επιφέρουν ουσιαστικά αποτελέσματα. Η ανάγκη ανάπτυξης ενός κοινού στόχου ή οράματος για το σχολείο, η σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, η επίλυση σύνθετων προβλημάτων, η εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και η συνεργατική φύση μιας τέτοιας φυσιогνωμίας, είναι τα στοιχεία εκείνα που θα ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής σκηνής (Holmes, Clement & Albright, 2013).

Με γνώμονα τους συλλογικούς στόχους του σχολείου καταρτίζονται συγκεκριμένα σχέδια δράσης που αφορούν τόσο την σχολική κοινότητα όσο και τον κάθε εκπαιδευτικό, προσδίδοντάς του τις ευελιξίες αλλά και τις ευθύνες που του αναλογούν. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη βασική αλλά όχι την αποκλειστική ευθύνη του σχεδιασμού, του προγραμματισμού, της εφαρμογής, της ανατροφοδοτικής και της τελικής αξιολόγησης των σχεδίων δράσης. Αποτελεί τον συνθέτη της διατύπωσης των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων του σχολείου, είναι ο καθοδηγητής και το «στήριγμα» των εκπαιδευτικών και ο κοινωνός του οράματος για την εξέλιξη του σχολείου. Μετρίζοντας τον εγωισμό του, εμπλέκει στην λήψη αποφάσεων και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, παραμένοντας πάντα στο επίκεντρο όσον αφορά το συντονισμό, τη συνεργασία, τη διαχείριση και τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Στα πλαίσια της εφαρμογής της οργανωσιακής μάθησης στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, που εφαρμόζεται στα περισσότερα σύγχρονα σχολεία, παρατηρείται μια κινητοποίηση των μαθητών να εμπλακούν με δυναμικό τρόπο στη διαδικασία της μάθησης, να επιτύχουν τους στόχους τους και να σημειώσουν μια υψηλού επιπέδου επίδοση στις δραστηριότητες του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνονται ώστε να συμπορευτούν με τις εξελίξεις. Αναπτύσσουν μεταγνώστικές δεξιότητες, μαθαίνουν πως να μαθαίνουν και μορφώνονται με γνώμονα τη μάθηση που ρυθμίζει η αγορά εργασίας.

Η ηγεσία για τη μάθηση

Ορισμένα από τα στοιχεία που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι η συνεργασία, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση και η θετικότητα απέναντι στην καινοτομία. Όλα αυτά συνηγορούν στην μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης». Η εξέλιξη του σχολείου σε έναν οργανισμό που μαθαίνει προϋποθέτει ορισμένες λειτουργίες που απαιτούν χρόνο ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου (Fullan;1995 όπ. αναφ. στον Πασιά, 2018). Η επίγνωση της ανάγκης για μάθηση, που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αποτελεί πολύτιμο συστατικό για έναν οργανισμό που στηρίζεται σε διαδικασίες μεταγνώσης για να βελτιωθεί. Η προώθηση της μάθησης σε επίπεδο ατομικό, επαγγελματικό αλλά και επίπεδο οργανισμού επιτάσσει νέες απαιτήσεις στην σχολική ηγεσία. Για την δημιουργία μιας τέτοιας «κουλτούρας», βασικός υπεύθυνος είναι ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας.

Η ηγεσία για τη μάθηση (Leadership for Learning) αφορά ένα πλαίσιο αρχών που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στην δέσμευση απέναντι στην αλλαγή, στην κοινή λήψη αποφάσεων και στην λειτουργία των σχολείων ως «οργανισμών που μαθαίνουν» (OECD, 2016). Την παραπάνω άποψη έχουν διατυπώσει ως εξής και οι Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, (2007), «το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει προϋποθέτει όσο και προωθεί την ηγεσία για τη μάθηση ως ένα συνολικό μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου, που περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και των πεδίων δράσης, τα (τυπικά και άτυπα) μέσα, τη διαμόρφωση δομών και σχέσεων, την ανάπτυξη πολιτικών κ.ά.» (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007, όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2018). Επομένως, η ηγεσία και η μάθηση σχετίζονται με την ανθρώπινη δράση και τους στόχους που υπηρετούν το σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα, η ηγεσία δεν αποτελεί μια αυστηρή και θεσμοθετημένη θέση εξουσίας αλλά μια διαδικασία που αποτελείται από ορισμένα χαρακτηριστικά όπως είναι η δύναμη επιρροής, η αυτοεκτίμηση, η πίστη σε αξίες, το θάρρος, η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η ικανότητα επικοινωνίας και η συναισθηματική νοημοσύνη (Μπρίνια, 2008).

Η ηγεσία για τη μάθηση μέσα σε έναν οργανισμό έχει ενδυναμώσει τις πηγές ηγεσίας, μέσα από την παρακίνηση της συμμετοχής στη διοίκηση, τη συνευθύνη στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια του ίδιου του οργανισμού, ο οποίος μετατρέπεται σε μια «κοινότητα μάθησης» (Hallingers, 2011, Πασιάς, 2018). Η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας μάθησης και συνεργατικών πρακτικών ωθούν τα μέλη στην εκούσια ενασχόληση με την ηγεσία και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ηγετικών ρόλων. Και το αντίθετο, καθώς η αλλαγή συνδέεται με τη μάθηση και η ηγεσία είναι εκείνη που επικοινωνεί τις αλλαγές (Μπινιάρη, 2012). Παραλληλίζοντας τον διαμοιρασμό της ηγεσίας και την ανάληψη ηγετικών ρόλων στα πλαίσια των οργανισμών συναντά κανείς στην κατανεμημένη ηγεσία. Έτσι και η ηγεσία για τη μάθηση αποτελεί μια μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής που στηρίζεται στο διάλογο, εστιάζει στη μάθηση και στο πλαίσιο των συνθηκών που εστιάζουν στην ενίσχυση της μάθησης και της κατανεμημένης ηγεσίας.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το δείγμα αποτέλεσαν 11 διευθυντές δημοτικών σχολείων του Νομού Αττικής. Η επιλογή έγινε με σκοπό τη διερεύνηση εμπειρικών δεδομένων γύρω από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης/ εσωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και τον ρόλο της διεύθυνσης στη διαδικασία αυτή. Τα δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά, με στόχο την ανάδειξη μοτίβων που αναδύθηκαν από τις απαντήσεις. Κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και της ηγεσίας για τη μάθηση. Στην αρχή τέθηκε ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας με ανοιχτό τρόπο ώστε να καταγραφούν οι απόψεις και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με βάση τις συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν έντεκα διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το θέμα της εργασίας αυτής αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής σκηνής. Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε διότι ο στόχος της έρευνας δεν είναι μόνο η εμβάθυνση του θέματος αλλά και η διερεύνηση των

απόψεων των συμμετεχόντων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Srauss & Corbin, (1998, όπ. αναφ. στον Creswell, 2016) «Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξασφαλιστούν οι περίπλοκες λεπτομέρειες για φαινόμενα όπως τα αισθήματα, οι διεργασίες σκέψης και τα συναισθήματα, περιπτώσεις στις οποίες είναι δύσκολο να εξαγάγουμε συμπεράσματα ή να μάθουμε μέσω συγκαταβατικότερων μεθόδων».

Διαδικασία Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με βάση έναν οδηγό ερωτήσεων που περιλάμβανε θεματικές σχετικά με το όραμα της σχολικής μονάδας, τη συμμετοχή στον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου, τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση και τον ρόλο του διευθυντή. Σύμφωνα με τον Creswell, (2016), οι ποιοτικοί ερευνητές ακολουθούν ορισμένα βασικά στάδια ύστερα από την συγκέντρωση των δεδομένων τους. Προετοιμάζονται για ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση μιας γενικής εικόνας των δεδομένων και στη συνέχεια την κωδικοποίηση της περιγραφής και των θεμάτων για το κεντρικό ζητούμενο.

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια που προβλέπονται σε μια ποιοτική έρευνα. Η διαδικασία ακολούθησε μια επαγωγική μορφή περνώντας από τα ειδικά δεδομένα στα γενικά θέματα (Creswell, 2016). Για την ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν δύο προκαταρκτικές συνεντεύξεις. Οι δύο Διευθυντές δεν επιλέχθηκαν τυχαία, αλλά επρόκειτο για πρόσωπα εμπιστοσύνης, οι οποίοι ήταν και οι δύο Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων και απομαγνητοφωνήθηκαν. Στη συνέχεια, έγινε θεματική ανάλυση περιεχομένου με στόχο την ανάδειξη κοινών προτύπων και αποκλίσεων μεταξύ των απόψεων των διευθυντών. Η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε με ηχογράφηση σε ηλεκτρονικό μέσο (κινητό τηλέφωνο), ακολούθησε η μεταγραφή των δεδομένων, από το ηχογραφημένο αρχείο σε κείμενο εγγράφου Microsoft Word. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων εκτός από τα αναφερόμενα από τους πληροφορητές, συνυπολογίστηκαν οι προσωπικές παρατηρήσεις του ερευνητή (ύφος, εκφράσεις του προσώπου, γλώσσα του σώματος του πληροφορητή). Έχοντας ως βάση ότι ο ερευνητής είναι το ίδιο πρόσωπο σε όλες τις συνεντεύξεις διασφαλίζεται πως δεν υπάρχει διαφορά στα κριτήρια των παρατηρήσεων.

Αποτελέσματα & Συμπεράσματα

Διαπιστώνεται πως όλοι οι διευθυντές έχουν θέσει ένα όραμα ή και στόχους για την σχολική μονάδα που διευθύνουν. Έχουν χαράξει μια σαφή πορεία προς την κατεύθυνση που θέλουν να στρέψουν το σχολείο τους και μέσα από διαδικασίες προσπαθούν να εφαρμόσουν τα όσα θέλουν να πράξουν. Είναι εμφανές πως η ηγεσία του σχολείου προσανατολίζεται προς τη μάθηση μέσα από την εφαρμογή ευρωπαϊκών/διεθνών προγραμμάτων καθώς η πλειονότητα αυτών τα εφαρμόζει. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός της επιθυμίας όλων να ενταχθούν, παρουσιάζοντας και εξηγώντας τον ανασταλτικό παράγοντα που δεν τους έχει επιτρέψει να το κάνουν. Πολύ εμψυχωτικά είναι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών καθώς σε ένα βαθμό υπάρχει αντιστοιχία και προωθούν το βασικό όραμα και τους στόχους της ηγεσίας (άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία). Οι θετικές εμπειρίες που αποκομίζει η σχολική κοινότητα στο σύνολό της έχει αντίκτυπο όχι μόνο στην ανάπτυξη και

τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά πολύ περισσότερο στην ενδυνάμωση των σχέσεων και των συνεργασιών εντός και εκτός αυτής. Αναδύθηκε, ακόμη, η θετική στάση των περισσότερων απέναντι στις διαδικασίες αποτίμησης και ανατροφοδότησης καθώς, όπως αποδείχθηκε, εφαρμόζουν ήδη άτυπες διαδικασίες με διαμορφωτικό χαρακτήρα.

Ο βασικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου για τη νέα σχολική χρονιά γίνεται στα πλαίσια συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων πλην ελαχίστων εξαιρέσεων που εμμένουν μόνο στις οδηγίες της εγκυκλίου. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στους διευθυντές που αναδιαμορφώνουν τον αρχικό προγραμματισμό με βάση τις απαιτήσεις της κοινότητας αλλά ενσωματώνουν και νέα στοιχεία. Το πιο ουσιαστικό πρόβλημα, που παρουσιάζεται στον άξονα αυτό, είναι η μη ύπαρξη ενός σταθερού προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Παρά του ότι ο προγραμματισμός αποτελεί θεμέλιο λίθο για την πορεία και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο βαθμό και με τον τρόπο που πρέπει. Οι περισσότεροι διευθυντές αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα όμως δηλώνουν εμφανώς τη δυσαρέσκειά τους καθώς δεν μπορεί να διαμορφωθεί μια κουλτούρα στο σχολείο, η οποία θα αποτελέσει την ταυτότητά του ως αξιόπιστου εκπαιδευτικού οργανισμού στην κοινωνία.

Οι διευθυντές από την πλευρά τους έχουν μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρουσιάζοντας μάλιστα και τον χαρακτήρα που θα επιθυμούσαν να έχει. Σε πλήρη αντίθεση έρχεται η άποψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζουν έναν αρνητισμό και μια καχυποψία για το θέμα. Ακόμη και εκείνοι που είναι θετικοί απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρούν πως πρέπει να γνωρίζουν επακριβώς τον τρόπο που θα υλοποιηθεί. Παρατηρείται, λοιπόν, μια έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης πάνω στο θέμα αυτό. Οι διευθυντές από την πλευρά τους ζητούν επιμόρφωση για να καταφέρουν να προετοιμάσουν με τη σειρά τους και τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η έλλειψη ενημέρωσης και σαφών οδηγιών παραπέμπει στη μη αξιοποίηση της διαδικασίας προς το παρόν. Καθώς η πλειονότητα συνηγορεί στο ότι η διαδικασία και η διάχυση των αποτελεσμάτων της αποτίμησης συμβάλλουν στην βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ένας σημαντικός αριθμός αυτών εκφράζει την αδυναμία ενσωμάτωσης των αποτελεσμάτων. Το πιο σημαντικό στοιχείο που αναδύθηκε εδώ είναι ότι η ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων είναι στοιχείο που έχει να κάνει με το χειρισμό της ηγεσίας.

Ο ρόλος της ηγεσίας στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας κατέχει μια εξέχουσα θέση. Η πολυμορφία του ζητήματος απαιτεί μια λεπτότητα χειρισμών και διαχείρισης από την πλευρά του διευθυντή. Θίγουν για άλλη μια φορά την ανάγκη που αισθάνονται για επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα όπως αυτό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Έχουν την πρόθεση να παρακολουθήσουν το ζήτημα στενά και να συνεργαστούν, με σκοπό να μπορέσουν να εφαρμόσουν την ΑΕΕ στα σχολεία. Το μοντέλο που υπερισχύει είναι εκείνο του μετασχηματιστικού ηγέτη. Η πλειονότητα κινείται μεταξύ της μετασχηματιστικής και της ηθικής ηγεσίας καθώς παρατηρούνται τα εξής στοιχεία: ύπαρξη σαφούς οράματος και στόχων, υλοποίηση διαδικασιών και προγραμμάτων που αφορούν την εξέλιξη του οργανισμού και την υλοποίηση των στόχων και του οράματος, η διεύθυνση προσπαθεί μέσα από τη στήριξη και τη συμπερίληψη να παρέχει κίνητρα και να εμπνεύσει, είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν και εξατομικευμένα εκπαιδευτικούς που χρειάζονται στήριξη και τέλος παρουσιάζουν την επιθυμία και την ανάγκη ύπαρξης μιας κουλτούρας στο σχολείο τους που

θα διαμορφώσει ένα σύστημα υψηλών αξιών. Παρουσιάζονται, αναμφισβήτητα, στοιχεία της ηθικής ηγεσίας καθώς οι περισσότεροι προσπαθούν να στηρίζονται πάνω σε ένα σύστημα αξιών σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνουν, τι είναι σωστό να γίνει και οι αποφάσεις που λαμβάνονται πάντα να αιτιολογούνται. Καταλήγουμε, λοιπόν, στη φράση που διατυπώνει ο Παπακωνσταντίνου πως «δεν υπάρχει ένα προκαθορισμένο πρότυπο διοίκησης αλλά για να ασκήσεις ηγεσία πρέπει να προσαρμοστείς στις ανάγκες του εκάστοτε οργανισμού. Ο συνδυασμός στοιχείων των υπαρκτών μοντέλων θα οδηγήσει στην επιτυχία».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην/Ιων.
- Ανδρέου, Α.& Παπακωνσταντίνου, Γ (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΤΕ.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Διοίκησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Παπαδιαμαντάκη Γ. (2012). Εισαγωγή : στο Καρακατσάνη Δ., Παπαδιαμαντάκη Γ. & Ασημακοπούλου Δ. (2012) στο Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Εκδ. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (2018). *Σημειώσεις μαθήματος :Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2008). Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy, *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 2, pp.131-156, <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.2.131>
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). School self-evaluation for school improvement: what works and why?, *CfBT Education Trust*, pp.1-43.
- Creswell, J. W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Ν. Κουβαράκου, μετφ., Χ. Τσορμπατζούδης, επιμ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

- Faubert, B. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing, pp 1-59.
<http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research, *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 Iss 2 pp. 125 – 142. Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Hallinger, P. & Huberb, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 23, No. 4, pp. 359-367.
- Hofman, R., Dijkstra, N. & Hofman, W.H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 20, No. 1, pp. 47–68.
- Holmes K., Clement J.& Albright J. (2013). The complex task of leading educational change in schools, *School Leadership & Management*, Vol.33, No.3, pp.270-283,
<http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.800477>.
- OECD, (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris : OECD.
- OECD, (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD

Κούτρα, Γ. (2025). Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως Μηχανισμός Διασφάλισης Εκπαιδευτικής Ποιότητας: Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή και την Εδραίωσή της. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teport-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κωσταγιάννης, Δ. (2025). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως Εργαλείο Καινοτομίας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Δράσεις και Διακρίσεις από τα Πειραματικά Σχολεία

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως Εργαλείο Καινοτομίας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Δράσεις και Διακρίσεις από τα Πειραματικά Σχολεία

Κωσταγιάννης Δημήτριος

Δάσκαλος ΠΕ70, Διευθυντής 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου
daskalosjim@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγησή μου, θα παρουσιαστούν συγκεκριμένα παραδείγματα διδακτικών σεναρίων και καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών που ενσωματώνουν εργαλεία όπως το STEAM, και το Scratch, τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν μέσω του παιχνιδιού και της δημιουργικότητας, την αξία της ομαδικότητας και της συνεργατικής μάθησης, στην αντιμετώπιση και στην επίλυση προβλήματος, όπως τους έχει ζητηθεί.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική ρομποτική, καινοτομία, συνεργατική μάθηση,

Εισαγωγή

Ως Διευθυντής Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων και εμπνευστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έχω τη χαρά να υλοποιώ και να καθοδηγώ πρωτοποριακές δράσεις, που βασίζονται στην καινοτομία, το STEAM, την τεχνολογία και την εκπαιδευτική ρομποτική. Από το 2014, με την ομάδα Gemma Robot, προσπαθούμε να μετατρέψουμε την τεχνολογία σε εργαλείο μάθησης και καινοτομίας. Η 2η θέση στον 1ο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, το Βραβείο Καλύτερης μακέτας με το project "Νιάτα Λακωνίας Αγροτική Παραγωγή" (2021-2022), αποτέλεσαν ορόσημα για την ομάδα, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσαν την παρουσία μας στον τομέα της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Επιπλέον, το έργο "Gemma Robot – Έξυπνες Πόλεις", διακρίθηκε σε διαγωνισμούς, αναδείχθηκε σε πρότυπο εφαρμογής ρομποτικής για την ανάπτυξη δεξιοτήτων STEM και περιβαλλοντικής συνείδησης. Η παρουσίαση του έργου ΑΕΝΑΟΣ Αρχιπέλαγος Αιγαίο, στον Εξοχότατο Πρόεδρο της Ελληνικής Δημοκρατίας, κ. Προκόπη Παυλόπουλο, το 2018-2019, καταδεικνύει τη σημαντικότητα αυτών των εγχειρημάτων σε εθνικό επίπεδο. Η ανάρτηση με Δράσεις Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υπουργείου Παιδείας, Edu-Gate, δείχνει την συνεχή μας προσπάθεια για καινοτομία. Η ένταξη του έργου μας στο Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Σεναρίων (2018), καταδεικνύει την αναγνώριση του έργου μας σε πανελλήνιο και διεθνές επίπεδο. Η συμμετοχή μας στην Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία STORIES OF TOMORROW, για τη Γαιοποίηση του Άρη, αναδεικνύει τις δυνατότητες της ρομποτικής να συνδέσει τη μάθηση με το μέλλον της ανθρωπότητας και τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Η 4^η θέση στον Πανελλήνιο (2020), η Τιμητική Διάκριση Προπονητή και το Ειδικό Βραβείο Κατασκευής Μακέτας, ενισχύουν την εξαιρετική καθοδήγηση και στρατηγική υποστήριξη που προσφέρω στην ομάδα, καθώς και την επιτυχία της σε διαγωνιστικά πλαίσια. Τέλος το Χάλκινο Μετάλλιο στο Πανελλήνιο με το project, Can we Survive on Mars,

με το 1ο Πειραματικό Χαλανδρίου (2025), αποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική ρομποτική είναι μια στρατηγική παιδαγωγικής καινοτομίας για τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Project : “ Corona Borealis - Gemma ” (Ο Θησέας βρίσκει την Αριάδνη)

Η εισήγηση παρουσίασε το πρωτοποριακό έργο της μαθητικής ομάδας “Gemma” με τίτλο “Corona Borealis – Ο Θησέας βρίσκει την Αριάδνη”, το οποίο απέσπασε τη 2η πανελλήνια διάκριση στον 1ο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής Δημοτικού (2015). Το project αξιοποίησε το συμβολισμό της μυθολογίας, της αστρονομίας και της ρομποτικής σε μια διαθεματική προσέγγιση μάθησης, με στόχο τη σύνδεση του πολιτισμού με τις νέες τεχνολογίες. Στο σενάριο, ο Θησέας αναζητά την Αριάδνη στο διάστημα, ακολουθώντας τον αστερισμό Corona Borealis. Οι μαθητές σχεδίασαν και κατασκεύασαν μια μακέτα-λαβύρινθο, η οποία περιλάμβανε ρομποτικό όχημα με αισθητήρες, μηχανισμούς προσανατολισμού και καθοδήγησης, κατασκευασμένα με LEGO WeDo και προγραμματισμένα μέσω Scratch. Μέσα από τη διαδρομή του Θησέα, αναπαρίσταται όχι μόνο η μυθική του περιπέτεια, αλλά και η πλοήγηση στον χώρο και τον χρόνο, συνδέοντας το μύθο με τον αστερισμό που φέρει το όνομα της Αριάδνης.

Το project αποτέλεσε ένα εντυπωσιακό παράδειγμα STEM εφαρμογής με πολιτισμικό υπόβαθρο, φέρνοντας κοντά τη μυθολογία, την τεχνολογία, τη φυσική και τη γεωμετρία. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, μηχανικής σκέψης και αφήγησης, σε ένα περιβάλλον βιωματικής και διερευνητικής μάθησης. Η συμμετοχή στον διαγωνισμό υπήρξε όχι μόνο μια επιτυχία για την ομάδα “Gemma”, αλλά και μια επιβεβαίωση ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να αποτελέσει γέφυρα ανάμεσα στην πολιτιστική κληρονομιά και τη σύγχρονη καινοτομία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σύνδεσμοι για παρακολούθηση αρχείων

- Το project Corona Boreallis σε μορφή PDF: https://drive.google.com/file/d/1cOmn4soHfw_e8HLbB7IACJ4CAilzpESq/view?usp=sharing
- **ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΕ 3D:** <https://youtu.be/01DXAZVJPMU>
- **ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΣΕ ΓΡΑΦΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ SCRATCH:** <https://youtu.be/CBL368wnEfA>
- **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΕ POWER POINT:** <https://youtu.be/VUlgmylqvzE>

Εποικισμός του Άρη – Γαιοποίηση – γεωδιαμόρφωση του «Κόκκινου Πλανήτη» “Stories of Tomorrow”

Η εισήγηση παρουσίασε το διακριθέν project της ομάδας “Gemma Robot Neas Ionias” του 3ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας με τίτλο «Εποικισμός του Άρη», το οποίο συμμετείχε στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (Ανοικτή Κατηγορία Δημοτικού). Η δράση συνδύασε επιστημονική φαντασία, ρομποτική, φυσικές επιστήμες, οικολογία και τεχνολογία σε ένα καινοτόμο σενάριο γαιοποίησης και βιώσιμου εποικισμού του πλανήτη Άρη.

Το έργο περιλάμβανε τρισδιάστατη μακέτα με τρία επίπεδα (Γη – Σελήνη – Άρης), ρομποτικές κατασκευές με LEGO WeDo 2.0, προγραμματισμό με Scratch, αισθητήρες, μειωτήρες, αυτοματισμούς (π.χ. rover, γερανός ποτίσματος, ασπίδα προστασίας, υδραυλικό ανελκυστήρα) και προσομοιώσεις χημικών πειραμάτων. Η μαθητική ομάδα ανέπτυξε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, πειραματισμού και συνεργασίας, ενσωματώνοντας

επιστημονικά δεδομένα για τη θερμοκρασία, την ατμόσφαιρα, το νερό και το οξυγόνο στον Άρη. Παράλληλα, το project εντάχθηκε στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα “Stories of Tomorrow” (Horizon 2020), ενισχύοντας τη σύνδεση STEM με τη δημιουργική αφήγηση. Οι μαθητές ανέπτυξαν σενάρια επιστημονικής φαντασίας γύρω από την αποίκηση του Άρη, καταγράφοντας τις εξελίξεις της αποστολής με λογοτεχνική και τεχνολογική προσέγγιση. Μέσα από τη διασύνδεση του πραγματικού με τον εικονικό κόσμο, οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες δημιουργικής έκφρασης, ψηφιακής αφήγησης και επιστημονικής τεκμηρίωσης. Η συμμετοχή στον διαγωνισμό και στο πρόγραμμα ανέδειξε τη δυναμική της εκπαιδευτικής ρομποτικής και του STEM ως εργαλεία βιωματικής μάθησης, με σημαντική απήχηση στους μαθητές του Δημοτικού. Το project τιμήθηκε για την καινοτομία, τον σχεδιασμό και την εκπαιδευτική του αξία, ενθαρρύνοντας τις σχολικές μονάδες να προσεγγίσουν την εκπαίδευση ως δημιουργική και ερευνητική διαδικασία.

Σύνδεσμοι για παρακολούθηση αρχείων

- Το project **Εποικισμός του Άρη** σε μορφή PDF: <https://drive.google.com/file/d/1oFxUHnYURzkdLBwF-V2TepiWgltEnwCA/view?usp=sharing>
- **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ PROJECT ΣΤΟΝ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟ 2018:** <https://youtu.be/sk-JH-i-7XQ>

«Α.Ε.Ν.Α.Ο.Σ – ΘΕΟΣ ΗΦΑΙΣΤΟΣ – ΛΗΜΝΟΣ: Εκπαιδευτική Ρομποτική, Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας και Μυθολογία»

Η εισήγηση παρουσίασε το βραβευμένο έργο της ομάδας “Gemma Robot Neas Ionias” του 3ου Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας, το οποίο συμμετείχε στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής 2018–2019 (Ανοικτή Κατηγορία Δημοτικού) με θέμα «Αρχιπέλαγος Αιγαίο: Η τεχνολογία βοηθά να αναπτυχθούν τα νησιά». Το project με τίτλο «Α.Ε.Ν.Α.Ο.Σ – ΘΕΟΣ ΗΦΑΙΣΤΟΣ – ΛΗΜΝΟΣ» (Ανανεώσιμη Ενέργεια στα Νησιά για Ανάπτυξη, Οικονομία και Συνοχή) βασίστηκε σε μια εμπνευσμένη σύνθεση ελληνικής μυθολογίας, ρομποτικής, τεχνολογίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις μυθικές εφευρέσεις του θεού Ηφαίστου ως αφετηρία για να παρουσιάσουν μοντέλα ανανεώσιμων πηγών ενέργειας που εξασφαλίζουν την ενεργειακή αυτάρκεια του νησιού της Λήμνου. Η ομάδα σχεδίασε και υλοποίησε εντυπωσιακές ρομποτικές κατασκευές με LEGO WeDo 2.0, αισθητήρες, μειωτήρες και αυτοματισμούς, οι οποίες περιλάμβαναν: υποβρύχιο και πλατφόρμα επικοινωνίας, ανεμογεννήτρια, ηλιακούς συλλέκτες, γεωθερμία, υδροστρόβιλο, σύστημα αφαλάτωσης, άρδευσης, ανακύκλωσης, syngas τελεφερίκ, rover και μηχανισμούς τεχνητής νοημοσύνης.

Το έργο απέσπασε το 3ο Βραβείο Καλύτερης Μακέτας στον διαγωνισμό και έλαβε τιμητική διάκριση με πρόσκληση παρουσίασης του project στην Προεδρία της Δημοκρατίας, ενώπιον του Εξοχότατου Προέδρου της Ελληνικής Δημοκρατίας κ. Προκόπη Παυλόπουλου. Η προσέγγιση της ομάδας αναδείχθηκε για την πρωτοτυπία της, την εκπαιδευτική της αξία, την αλληλεπίδραση μυθολογίας–STEM και την εφευρετικότητα των μαθητών. Μέσα από την αφήγηση, τον προγραμματισμό και την τεχνολογική σκέψη, δημιουργήθηκε ένα ολοκληρωμένο project που αξιοποιείται πλέον ως εκπαιδευτικό υλικό – οδηγός για δασκάλους και προπονητές ρομποτικής. Το project αποδεικνύει πως η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να γεφυρώσει το παρελθόν με το μέλλον, το μύθο με την επιστήμη,

ενισχύοντας την καινοτομία, την οικολογική συνείδηση και τις δεξιότητες ζωής στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύνδεσμοι για παρακολούθηση αρχείων

- Το project **Α.Ε.Ν.Α.Ο.Σ – ΘΕΟΣ ΗΦΑΙΣΤΟΣ – ΛΗΜΝΟΣ** σε μορφή PDF: https://drive.google.com/file/d/1by0qtAwkext4zuzLnIZm_h0kHDVsv8vz/view?usp=s_haring
- **ΑΕΝΑΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ** <https://youtu.be/mgRTQZaYMjA>

«Πρωτογενής Τομέας Νιάτα Αγροτική Παραγωγή: Εκπαιδευτική Ρομποτική για Αειφόρο Ανάπτυξη»

Η εισήγηση αφορά τη συμμετοχή της ομάδας **Gemma Robot Neas Ionias** στον **Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής 2021–2022** (WRO Hellas – Ανοικτή Κατηγορία Δημοτικού), με το έργο «**Νιάτα Λακωνίας – Αγροτική Παραγωγή**». Το project είχε ως στόχο την ανάδειξη της αγροτικής ταυτότητας του παραδοσιακού χωριού **Νιάτα Λακωνίας**, μέσα από την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής, των νέων τεχνολογιών και της βιωματικής μάθησης.

Το σενάριο βασίστηκε σε **πραγματικά δεδομένα του τόπου**: ένα χωριό με πλούσια αγροτική ιστορία, γνωστό για την παραγωγή **λαδιού, κρασιού, μελιού, πορτοκαλιών, λεμονιών και καρπουζιών**, με κατοίκους που εργάζονται στη γεωργία και κτηνοτροφία. Η τοπική παράδοση, η οικολογική συνείδηση και η διατήρηση των παραγωγικών δομών αποτέλεσαν θεμέλιο για τον σχεδιασμό της κατασκευής. Η μακέτα-πλατφόρμα αναπαριστά το χωριό και τις υποδομές του, περιλαμβάνοντας: Ρομποτικά συστήματα **άρδευσης, συγκομιδής και μεταφοράς αγροτικών προϊόντων, Αυτόματη μέτρηση υγρασίας εδάφους** με αισθητήρες και αυτοματισμούς WeDo 2.0, Συστήματα **αποθήκευσης, μεταποίησης και εξαγωγής προϊόντων** (ελαιοτριβείο, αποστακτήριο, συσκευασία), Μηχανισμό **παρουσίασης τοπικών προϊόντων και τουριστικής αξιοποίησης** (λαογραφικό μουσείο, βιωματικές διαδρομές).

Το έργο υποστηρίχθηκε με **ερευνητική τεκμηρίωση** (συνεντεύξεις, στατιστικά, χάρτες, παραδοσιακές πρακτικές) και πλαισιώθηκε με **παιδαγωγική αφήγηση** που έδειχνε πώς η τεχνολογία μπορεί να στηρίξει τη βιώσιμη ανάπτυξη ενός παραδοσιακού αγροτικού οικισμού χωρίς να αλλοιώνει την ταυτότητά του. Η σύνδεση με το χωριό **δεν ήταν τυχαία**: ο προπονητής της ομάδας έχει **προσωπικούς δεσμούς** με τον τόπο και μεταλαμπάδεψε στους μαθητές την αγάπη για τη γη, την οικολογία και την καινοτομία, μετατρέποντας το project σε **μια γέφυρα γενεών και αξιών**. Το έργο «**Νιάτα Λακωνίας**» αποτελεί φωτεινό παράδειγμα σύνδεσης του **τοπικού πολιτισμού με τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής τεχνολογίας**. Δείχνει πώς η ρομποτική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της **αγροτικής συνείδησης**, της **αιεφορίας** και της **κοινωνικής καινοτομίας**, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες **συνεργασίας, επίλυσης προβλήματος, περιβαλλοντικής ευαισθησίας και δημιουργικής έκφρασης**. Διακρίσεις: **1ο Βραβείο Καλύτερης Μακέτας** στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (2021–2022).

Σύνδεσμοι για παρακολούθηση αρχείων

- Το project **Νιάτα Λακωνίας – Αγροτική Παραγωγή** σε μορφή PDF: <https://drive.google.com/file/d/1qvUE6tlivBHP1Up8jf03hwmU3hu4cj4/view?usp=sharing>
- ΤΕΛΙΚΟΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ 1η ΘΕΣΗ ΜΑΚΕΤΑΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ: <https://youtu.be/f9iqJuTJlrk>

Έξυπνες πόλεις – Smart Cities . Smart Πειραματικό Νέας Ιωνίας

Στο πλαίσιο της θεματικής «Έξυπνες Πόλεις», οι μαθητές της ομάδας “Gemma Robot Neas Ionias” επέλεξαν να δημιουργήσουν όχι απλώς ένα τεχνολογικό μοντέλο, αλλά ένα σχολείο πρότυπο κοινωνικής ευαισθησίας, τεχνολογικής καινοτομίας και οικολογικής υπευθυνότητας. Εμπνευσμένοι από τη ρήση του Σαμαράκη «Τι κάνεις εσύ για να γίνει ο κόσμος μας καλύτερος;», οι μαθητές αποφάσισαν να μεταμορφώσουν το δικό τους σχολείο σε μια μικρογραφία της έξυπνης πόλης του μέλλοντος.

Όμως το έργο τους δεν είχε μόνο τεχνολογικό, αλλά και βαθύτατο συναισθηματικό υπόβαθρο: Με αφορμή το τραγικό σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη, η ομάδα αφιέρωσε την προσπάθειά της στη μνήμη των συνανθρώπων μας που χάθηκαν άδικα, ενσωματώνοντας στο project ευφυείς τεχνολογίες πρόληψης ατυχημάτων και επικοινωνίας μεταξύ συστημάτων ασφαλείας. Το έργο τους μετατράπηκε έτσι σε φόρο τιμής, διαμαρτυρία και πρόταση αλλαγής. **Τεχνολογίες & Εργαλεία:** LEGO WeDo 2.0, micro:bit, Mind+, Scratch 2, Αισθητήρες απόστασης, υγρασίας, θερμοκρασίας, φωτός, Σερβοκινητήρες, LED, ρελέ, LCD, ηλεκτροβάνες, ανεμιστήρες, Οπτικοακουστικά animations – συγχρονισμένη προσομοίωση πραγματικού και ψηφιακού κόσμου. **Κύριοι Αυτοματισμοί & Καινοτομίες:** Έξυπνο σύστημα μετακίνησης – Τιμή στη μνήμη των Τεμπών, Προσομοίωση εναέριου μαγνητικού τρένου που κινείται με ηλιακή ενέργεια, Έξυπνα διασυνδεδεμένα φανάρια που επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να αποφεύγονται συγκρούσεις, Φωνητική καθοδήγηση για ΑμεΑ και ευάλωτους πολίτες. Ο αυτοματισμός αυτός γεννήθηκε από τη βαθιά ανάγκη των μαθητών να διασφαλίσουν ότι μια τέτοια τραγωδία δεν θα ξανασυμβεί. Ένας ύμνος στη ζωή και στην τεχνολογία με ανθρωποκεντρική κατεύθυνση. **Έξυπνο Σχολικό Περιβάλλον:** Αυτόματη καταμέτρηση μαθητών και έλεγχος πρόσβασης μέσω αισθητήρων, Έξυπνο ασανσέρ που ανταποκρίνεται με ακρίβεια και ασφάλεια, Αυτόματο κουδούνι συγχρονισμένο με παγκόσμιο χρόνο. **Προσβασιμότητα και Ισότητα:** Ρομποτικό όχημα υποστήριξης ΑμεΑ που απεγκλωβίζει αναπηρικά αμαξίδια, Έξυπνες διαβάσεις με φωνητικές και οπτικές ενδείξεις, Κυλιόμενες σκάλες με καταμέτρηση ατόμων. **Κυκλοφοριακή Αποσυμφόρηση:** Όχημα αιώρησης τύπου “Car Lift” που παρακάμπτει μποτιλιάρισμα, Οικολογική κινητικότητα με σεβασμό στον χρόνο και την ασφάλεια. **Ενεργειακή Αυτάρκεια & Πράσινη Ανάπτυξη:** Περιστρεφόμενοι ηλιακοί συλλέκτες και ανεμογεννήτριες, Αυτόματη ενεργοποίηση φωτισμού μέσω αισθητήρων παρουσίας, Πράσινος ταρατσόκηπος με αυτοματισμούς ποτίσματος και έξυπνους ελεγκτές υγρασίας. **Προστασία & Αντιμετώπιση Εκτάκτων Καταστάσεων:** Αυτόματη πυρόσβεση μέσω αισθητήρων πυρός και ανεμιστήρων ψεκασμού, Έξυπνη ανίχνευση καπνού/θερμοκρασίας. **Παιδαγωγική Αξία:** Το Smart Πειραματικό αποτελεί ζωντανό παράδειγμα STEM εκπαίδευσης: Ενισχύει τη συνεργατική μάθηση, Καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη συμπεριληπτικότητα, Συνδέει τη λογική του προγραμματισμού με την καρδιά της κοινωνικής προσφοράς. **Καινοτομία – Πράσινη**

ανάπτυξη: Η ταράτσα του σχολείου μετατράπηκε σε αστικό οικολογικό κήπο με έξυπνο πότισμα, μόνωση, φωτοβολταϊκά και ανεμογεννήτριες, αναδεικνύοντας την πράσινη σχολική μονάδα ως πρότυπο για το μέλλον.

Σύνδεσμοι για παρακολούθηση αρχείων

- Το project **ΕΞΥΠΝΕΣ ΠΟΛΕΙΣ 2023 PROJECT** σε μορφή PDF: <https://drive.google.com/file/d/1NZbeUhS2UmJyZ7lNYbgJAsWkjpFHYWOU/view?usp=sharing>
- **SMART ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΤΟΝ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΤΕΛΙΚΟ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ** <https://youtu.be/-FLMwfyGKEw>

Can we Survive on Mars. Gemma Robot Halandri 2024-2025

Το project «Can We Survive on Mars?» επιχειρεί να απαντήσει στο διαχρονικό ερώτημα: μπορεί ο Άρης να γίνει η επόμενη κατοικήσιμη γη; Με αφετηρία επιστημονικά δεδομένα και μεθοδολογία STEM, η ομάδα σχεδίασε και υλοποίησε ένα πολυπλατφορμικό σύστημα αυτοματισμών, που προσομοιώνει ένα πλήρες περιβάλλον επιβίωσης και γαιοποίησης στον Κόκκινο Πλανήτη.

Το έργο συνδύασε φαντασία, τεχνογνωσία, τεχνολογική πρόκληση και ισχυρό συναισθηματικό φορτίο, καθώς αφιερώθηκε στη μνήμη των θυμάτων από το τραγικό δυστύχημα των Τεμπών, αναδεικνύοντας τη σημασία της τεχνολογίας στην πρόληψη, προστασία και ασφάλεια της ζωής. Τεχνική Υλοποίηση – Καινοτομίες, Το σύστημα αξιοποιεί:

LEGO WeDo 2.0, Micro:bit (με radio & αισθητήρες φωτός, υγρασίας, απόστασης), Arduino (Ardicon R2 & R3), Gigo, Scratch 2 / Mind+ / Video Sensing, **Κυριότεροι Αυτοματισμοί:** Θερμοκήπιο που ενεργοποιείται με βάση το φως, Αυτόματη ρύθμιση θερμοκρασίας & πότισμα, Ανιχνευτής στάθμης & ατμοσφαιρικού καθαρισμού, Rover με αισθητήρες και συνεργαζόμενο ρομποτικό βραχίονα, Συναγερμός κινδύνου με ηχητική ειδοποίηση και φωτεινή σήμανση, Ενημέρωση βάσης στη Γη με περιστροφικό ραντάρ και LED, Ανεμογεννήτριες και ηλιακοί συλλέκτες με αυτόματη περιστροφή, Όλα τα συστήματα συνδέονται μεταξύ τους με σειριακή επικοινωνία, video sensing, radio waves και διαλειτουργικότητα διαφορετικών τεχνολογικών περιβαλλόντων – μία πρωτοφανής προσέγγιση για το επίπεδο δημοτικού. **Παιδαγωγική Αξία:** Η ομάδα εργάστηκε σε πλαίσιο συνεργασίας, αναστοχασμού και πειραματισμού, επαναχρησιμοποιώντας όλα τα διαθέσιμα (και παραμελημένα) πακέτα ρομποτικής του σχολείου. **Η εμπειρία:** Ενίσχυσε την υπολογιστική και φυσική σκέψη, Καλλιέργησε την ενσυναίσθηση και την οικολογική συνείδηση, Δημιούργησε κοινότητα μάθησης και ενεργή συμμετοχή, Κάθε μαθητής είχε ενεργό ρόλο, όχι μόνο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση, αλλά και στην παρουσίαση του project χωρίς καθοδήγηση από ενήλικες – αποδεικνύοντας την ισχύ της μαθητοκεντρικής μάθησης στην πράξη. **Η Διάκριση:** Η ομάδα “Gemma Robot Halandri” απέσπασε την 3η θέση στην Ελλάδα και Χάλκινο Μετάλλιο στην OPEN κατηγορία Γ–ΣΤ Δημοτικού, ανάμεσα σε δεκάδες σχολικές ομάδες. Η διάκριση επιβεβαιώνει την ποιότητα της παιδαγωγικής και τεχνολογικής προσέγγισης του έργου και δικαιώνει την πολύμηνη εργασία των παιδιών. Η επιτυχία αυτή ανέδειξε: Τη συνθετική και δημιουργική δουλειά των παιδιών, Την παιδαγωγική καινοτομία, Τη δυναμική του δημόσιου πειραματικού σχολείου ως φορέα αριστείας και έμπνευσης.

Σύνδεσμοι για παρακολούθηση αρχείων

- Το project **GEMMA ARHS 2025 ΦΥΛΛΑΔΙΟ PROJECT** σε μορφή PDF:
<https://drive.google.com/file/d/1bU1Ooa-gCk4lcpBHJoH6aTg7mRoydOUk/view?usp=sharing>
- GEMMA PROJECT VIDEO 1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ:
<https://youtu.be/ce5FSBUqDJc>

Φωτογραφικό Αρχείο:



Εικόνα 1: 2η θέση 2014-2015



Εικόνα 2: Μακέτα 2014-2015



Εικόνα 3: Άρης 2017-2018



Εικόνα 4: Μακέτα 2017-2018



Εικόνα 5: Παρουσίαση στον Πρόεδρο
Δημοκρατίας



Εικόνα 6: 3^η Θέση ΑΕΝΑΟΣ 2018-19



Εικόνα 7: 4^η Θέση ΑΡΧΙΜΗΔΗΣ 2019-2020



Εικόνα 8: Μακέτα 2019-2020



Εικόνα 9: 1^η Θέση ΝΙΑΤΑ 2020-2021



Εικόνα 10: Μακέτα 2020-2021



Εικόνα 11: Έξυπνες Πόλεις 2021-2022



Εικόνα 12: Μακέτα 2021-2022



Εικόνα 13: 3^η Θέση ΑΡΗΣ 2024-2025



Εικόνα 14: Μακέτα 2024-2025



Εικόνα 15: Προπονητής Πανελλήνιων Ομάδων Ρομποτικής



Εικόνα 16: Τιμητική Διάκριση Προπονητή Ρομποτικής

Κωσταγιάννης, Δ. (2025). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως Εργαλείο Καινοτομίας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Δράσεις και Διακρίσεις από τα Πειραματικά Σχολεία. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teropt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κωστούλα, Σ. (2025). He: Από τη δημιουργική σκέψη στο ρομπότ που δημιουργεί

He: Από τη δημιουργική σκέψη στο ρομπότ που δημιουργεί.

Κωστούλα Σταυρούλα

ΠΕ60 Νηπιαγωγοί, 14^ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας Αττικής, skoustoula@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα δράση εστιάζει στη διερεύνηση της ένταξης των δραστηριοτήτων, οι οποίες αξιοποιούν την τεχνητή νοημοσύνη (AI) στο νηπιαγωγείο. Σκοπός της είναι να εισάγει τους μαθητές/-τριες στην κατανόηση και χρήση των τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συγχρόνως ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη τους. Οι συμμετέχοντες αποτελούν μέλη μιας Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η οποία δημιουργήθηκε με σκοπό να εισάγει πληροφορίες για το έργο σημαντικών επιστημόνων του κόσμου. Με τίτλο “MY WORLD OF SCIENCE” οι μαθητές/-τριες λαμβάνουν μέρος στο Ευρωπαϊκό έργοE-twinning το σχολικό έτος 2024 -2025 και αποτυπώνουν τη δική τους θέση και προσέγγιση απέναντι στην τεχνητή νοημοσύνη και στον δημιουργό της, τον Ντέμη Χασάμπη (Demis Hassabis). Η «έξυπνη μηχανή» του επιστήμονα αποτελεί το ερέθισμα για τη δημιουργία ενός πλαισίου μάθησης και παιχνιδιού. Μέσα από τη δημιουργία κατάλληλα διαμορφωμένου οπτικοακουστικού υλικού (video) για την τεχνητή νοημοσύνη και με τίτλο «He» τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους αναφορικά με την τεχνολογία, τα οφέλη και τις προκλήσεις της.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, Ρομπότ, Κώδικες γρήγορης απόκρισης, Προσχολική ηλικία, Δημιουργική Γραφή.

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό ζητούμενο στη σύγχρονη παιδαγωγική κοινότητα. Ιδιαίτερα η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνητής νοημοσύνης (A.I.) και η σύνδεση της με εκπαιδευτικά σενάρια, δημιουργεί νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία προάγουν τη δημιουργική σκέψη, τη φαντασία και τη συνεργασία. Σκοπός της παρούσας δράσης είναι η εισαγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε έννοιες σχετικές με την τεχνητή νοημοσύνη (A.I.) μέσω βιωματικών και εικαστικών δραστηριοτήτων, βασισμένων σε ιστορίες του δημιουργού και την επιστημονική φαντασία.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια καινοτόμα διδακτική πρακτική για το νηπιαγωγείο, η οποία αξιοποιεί την τεχνητή νοημοσύνη και τη ρομποτική μέσα από το πεδίο της δημιουργικής γραφής. Η δράση, εντάσσεται στο πλαίσιο της ολόπλευρης προσέγγισης της γνώσης, επιδιώκει την ανάπτυξη των γνωστικών, των κοινωνικών και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/-τριών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η τεχνητή νοημοσύνη (A.I) στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών ([ΦΕΚ 687 Β 10.02.2023](#)) για τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών προτείνεται όχι ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως:

- μέσο κατανόησης αλγοριθμικών εννοιών
- εργαλείο παραγωγής περιεχομένου
- αφορμή για στοχασμό και ηθική συζήτηση

Η διδακτική πρόταση όπως παρουσιάζεται, συνδέεται με θεματικά πεδία όπως η Τεχνολογία Κατασκευών, οι Θετικές Επιστήμες, η Τέχνη και η Κοινωνία, ενισχύοντας τις οριζόντιες δεξιότητες (Soft Skills) του 21ου αιώνα: επικοινωνία, δημιουργικότητα, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη.

Οι δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δημιουργικής σκέψης αποτελούν τα θεμέλια που καλλιεργούνται ήδη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μέσα από απλές και κατάλληλες διαμορφωμένες δραστηριότητες, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να γίνει αφορμή για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Οι μαθητές/-τριες δουλεύουν ομαδικά με παιχνίδια, στα οποία ενσωματώνουν έξυπνες εφαρμογές ή ρομποτάκια. Εμπλέκονται σε συζητήσεις για το πώς «σκέφτονται» οι μηχανές και προτείνουν ιδέες για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για καλό σκοπό. Συγχρόνως εξασκούνται στο να λύνουν προβλήματα μαζί, να ακούν ο ένας τον άλλον και να εκφράζουν νέες ιδέες. Η γνωριμία με την τεχνητή νοημοσύνη γίνεται έτσι αφορμή για την ενίσχυση των Οριζόντιων δεξιοτήτων (Soft skills) οι οποίες θα τους συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή.

Διδακτική Προσέγγιση:

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του επιστημονικού έργου του Ντέμη Χασάμπη (Demis Hassabis) αποτελεί αφετηρία για την ενίσχυση της διερευνητικής μάθησης. Τα παιδιά έχουν τις ευκαιρίες να εκφραστούν με δημιουργικά μέσα (ζωγραφική, αφήγηση, δημιουργία βίντεο κ.α.) προκειμένου να αναπαραστήσουν τη λειτουργία των έξυπνων μηχανών. Η επιλογή και η χρήση συμβολικών αντικειμένων διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη και ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία. Οι συγκεκριμένες δράσεις συνδέονται με τον ψηφιακό γραμματισμό και την επαυξημένη αλληλεπίδραση μέσω GR codes (κώδικες γρήγορης απόκρισης).

Η μαθησιακή διαδικασία σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της:

- Μαθητοκεντρικής προσέγγισης (οι μαθητές γίνονται δημιουργοί)
- Συνεργατικής μάθησης (ομαδοσυνεργατική εργασία)
- Διερευνητικής μάθησης (έρευνα γύρω από τα ρομπότ)
- Μεταγνώσης και αναστοχασμού (συνειδητοποίηση της χρήσης της AI)

Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία όπως ο εννοιολογικός χάρτης, QR codes, ψηφιακές αφίσες, καθώς και εφαρμογές όπως το MEQR και το Canva. Οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα (Η/Υ, τάμπλετ, προτζέκτορα, κινητές συσκευές) ενώ εργάστηκαν και με ρομποτικά εργαλεία όπως τα Coding Critters™.

Πλαίσιο εφαρμογής

Η δράση υλοποιείται το σχολικό έτος 2024 -2025 στο 14ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας Αττικής και στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου E-twinning, με τίτλο “My World of Science”.

Οι μαθητές/-τριες εργάζονται ατομικά και ομαδικά, δημιουργώντας “ρομπότ” από ανακυκλώσιμα υλικά και δίνουν φωνή στις κατασκευές τους, μέσα από περιγραφές, ιστορίες και προβληματισμούς για την τεχνητή νοημοσύνη. Παράλληλα, η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως tablets και λογισμικά δημιουργίας βίντεο, υποστηρίζουν τη μετάβαση από τον αναλογικό στον ψηφιακό λόγο.

Στάδια Εφαρμογής

Η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται και ακολουθεί τις πέντε βασικές φάσεις (5Ε) του νέου Προγράμματος Σπουδών:

Α' Φάση - Εξοικείωση: Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με το ερώτημα “Τι είναι το ρομπότ;” Για την καταγραφή των προκαταρκτικών αντιλήψεων των παιδιών επιλέγεται η οπτική αναπαράσταση του ερωτήματος, με εικόνες που οι ίδιοι οι μαθητές/-τριες αναζητούν από το Canvas.

Β' Φάση: Επισκόπηση: Διαμορφώνεται η ιστορία του ήρωα σε συνδιασμό με το έργο του Ντέμη Χασάμπη. Δίνονται τα χαρακτηριστικά (όπως προέκυψαν από τις αποτυπώσεις των μαθητών/-τριών στον εννοιολογικό χάρτη) η μορφή και το όνομα του - ρομπότ “He”-ενισχύοντας τη δημιουργική γραφή και φαντασία. Εισαγωγή στο όνομα και στο έργο του Επιστήμονα μελέτης της ομάδας.

Γ' Φάση: Επεξήγηση: Παρουσίαση και μεταγνώση των προηγούμενων βημάτων, με παρατήρηση των λειτουργιών των ρομπότ της τάξης.

Δ' Φάση: Εμπλουτισμός: Κατασκευή ατομικών ρομπότ, QR codes και δημιουργία ψηφιακών αφισών. Οι μαθητές δίνουν όνομα και λειτουργία στο ρομπότ τους, συνδέοντας τη δημιουργία με την τεχνολογία.

Ε' Φάση: Εκτίμηση: Αναστοχασμός και αξιολόγηση. Δημιουργία ρομπότ στο σπίτι και παρουσίαση στους γονείς μέσω αφισών και QR Codes.

Αποτελέσματα – Προεκτάσεις

Η εκπαιδευτική δράση επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αλληλοεπιδράσουν δημιουργικά με την τεχνητή νοημοσύνη όταν η διδακτική προσέγγιση είναι κατάλληλα οργανωμένη και διαμορφωμένη. Η σύνδεση της τεχνολογίας και των Οριζόντιων δεξιοτήτων (Soft skills) αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό πλαίσιο, το οποίο συνδυάζει τη γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τον κριτικό στοχασμό.

Συγκεκριμένα οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν δεξιότητες κατασκευής, γλωσσικής έκφρασης, προγραμματιστικής σκέψης και συνεργασίας. Το έργο τονίζει τη διαθεματικότητα και το ενδιαφέρον για τις θετικές επιστήμες στην προσχολική ηλικία.

Προτεινόμενες προεκτάσεις:

Η εμπειρία προσφέρει μια γόνιμη βάση για μελλοντικές διδακτικές εφαρμογές, με δυνατότητα προεκτάσεων όπως:

- Συγγραφή παραμυθιού με βοήθεια AI
- Δημιουργία κόμικ
- Συγκριτική ανάλυση ανθρώπινου και AI-παραγόμενου κειμένου

Αξιολόγηση δράσης

Η δράση κατέδειξε ότι τα παιδιά είναι σε θέση να προσεγγίσουν αφαιρετικές έννοιες όπως η τεχνητή νοημοσύνη, όταν εκείνες δίνονται με κατάλληλα μέσα και προσεγγίζονται μέσα από προσαρμοσμένες δράσεις.

Η γλωσσική έκφραση των μαθητών/-τριών βελτιώθηκε, δημιουργήθηκαν νέες λέξεις, συνδέσεις και συμβολισμοί σχετικοί με το διδακτικό αντικείμενο. Η επαφή με το έργο επιστημόνων και σε συνδυασμό με τις δημιουργικές δραστηριότητες, παρείχε ισχυρό κίνητρο μάθησης και δημιούργησε τις βάσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Επιπρόσθετα, η δημιουργία ρομπότ με GR codes αναδείχθηκε σε ένα καινοτόμο πεδίο εκπαιδευτικής τεχνολογίας και έκφρασης.

Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης και της Ρομποτικής στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο. Η χρήση της δημιουργικής γραφής ως εργαλείου διερεύνησης ανοίγει δρόμους για σύνθετες μαθησιακές εμπειρίες και ενισχύει τη σύνδεση του παιδιού με τον σύγχρονο τεχνολογικό κόσμο. Ο ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης τότε μπορεί να αποτελέσει το πεδίο της δράσης, ενώ γίνεται αντιληπτό πως μέσα από τη δημιουργικότητα και έκφραση, το σχέδιο και τη φαντασία, τα παιδιά μπορούν να αναδείξουν την καινοτομία των ευφύων μηχανών στη διαδικασία της μάθησης και της ενίσχυσης του δημιουργικού νου.

Η “κατασκευή” ρομπότ με χρήση GR codes, αποτυπώνει τα αποτελέσματα της παρέμβασης και παρέχει ένα ψηφιακό υλικό επαυξημένης αλληλεπίδρασης, το οποίο κατορθώνει και συνδυάζει την τεχνολογία, τη μηχανική, τις τέχνες και τον προγραμματισμό. Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διδασκαλία τεχνολογικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, λειτουργεί ως όχημα για την ανάπτυξη πολύτιμων κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων που συνθέτουν τον πυρήνα της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Μέσα από παιγνιώδεις, συνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες, το νηπιαγωγείο γίνεται ο χώρος όπου τα παιδιά μαθαίνουν να συνδέουν την τεχνολογία με την ανθρώπινη έκφραση, τη φαντασία και την ηθική σκέψη.

Η παρούσα διδακτική πρακτική ανέδειξε ότι η **Τεχνητή Νοημοσύνη**, όταν συνδυάζεται με την τέχνη, τη γραφή και τη συνεργασία, δεν είναι απλώς ένα εργαλείο αλλά μια ευκαιρία για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της υπευθυνότητας και της δημιουργικής καινοτομίας, αξίες που κάθε σχολείο καλείται να ενσωματώσει στη σύγχρονη εποχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bers, M. U. (2018). Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom. Routledge.
- Díez, C., Garcia-Martinez, M.C., Zurita, S. (2023). Scenarios and Scenes of Opera for STEAM Creative Learning: Spain Experiences for Classroom Implementation. Journal of Modern Education Review, 13(1), 1–12.
- Minstrel, J., & van Zee, E. H. (2000). Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science. AAAS.
- Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books.
- Resnick, M. (2017). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play, MIT Press.
- Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books.
- Resnick, M. (2017). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press.

Κωστούλα, Σ. (2025). Ηε: Από τη δημιουργική σκέψη στο ρομπότ που δημιουργεί. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teport-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Κωστούλα, Σ. (2025). Η αφύπνιση της Δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, μέσα από την επίδραση της εικόνας και του μύθου. Ο μύθος του Αμφιαρείου – ο μύθος της Καλλίστης

Η αφύπνιση της Δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, μέσα από την επίδραση της εικόνας και του μύθου. Ο μύθος του Αμφιαρείου – ο μύθος της Καλλίστης.

Κωστούλα Σταυρούλα

ΠΕ60 Νηπιαγωγοί, 14^ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας Αττικής, skoustoula@sch.gr

Η εργασία εξετάζει τη συμβολή της εικόνας και του μύθου στην ενίσχυση της δημιουργικής γραφής των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Με σημείο αναφοράς τους μύθους του Αμφιαρείου και της Καλλίστης, μελετάται η γλωσσική ανάπτυξη και η ενεργοποίηση της φαντασίας μέσω της μουσειακής αγωγής και της παιγνιώδους προσέγγισης. Παρουσιάζονται στρατηγικές διδασκαλίας και ευρήματα από ερευνητική δράση σε νηπιαγωγεία δύο (2) περιοχών της Ελλαδικής χώρας. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η δημιουργική γραφή, όταν ενισχύεται από βιωματικά στοιχεία και τη χρήση της τέχνης, μπορεί να εμπλουτίσει τον παιδαγωγικό λόγο, τη μαθησιακή εμπειρία και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών/-τριών.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική γραφή, Μύθος, Νηπιαγωγείο, Φαντασία, Εικόνα.

Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή, στην πιο πρώιμη μορφή της, προϋποθέτει φαντασία, συμβολισμό και ανάγκη έκφρασης. Αν και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν διαθέτουν πλήρως ανεπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες, είναι σε θέση να εκφραστούν δημιουργικά μέσω της γλώσσας, της εικόνας και του παιχνιδιού. Ο μύθος, ως πρωταρχική μορφή αφήγησης, παρέχει στα παιδιά δομές, αρχέτυπα και ένα πλαίσιο φανταστικής ερμηνείας του κόσμου. Παράλληλα, η εικόνα προσφέρει προσβασιμότητα στη νόηση και ενισχύει την κατανόηση του αφηγηματικού περιεχομένου.

Η παρούσα εργασία διερευνά την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, μέσω της αξιοποίησης της μυθολογίας και της εικόνας. Μέσα από μια σειρά οργανωμένων δράσεων, οι οποίες εντάσσονται στη μουσειακή αγωγή και εμπλέκουν το μυθολογικό στοιχείο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, καταγράφονται τρόποι με τους οποίους ενεργοποιείται η γλωσσική και δημιουργική έκφραση των παιδιών. Συγκεκριμένα οι δράσεις επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική δυναμική της προφορικής λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών, καθώς η συμβολή της δημιουργικής γραφής στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο αυξανόμενου ενδιαφέροντος στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Ιδιαίτερα, η αξιοποίηση των μυθικών αφηγήσεων και των εικόνων προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για την ανάπτυξη των γλωσσικών και των αφηγηματικών δεξιοτήτων στις ηλικίες που μελετώνται. Η δημιουργική γραφή άλλωστε ως παιδαγωγικό εργαλείο στην προσχολική

και πρώτη σχολική ηλικία οφείλει να στηρίζεται όχι μόνο στην τεχνική της γραφής, αλλά και στην καλλιέργεια του λόγου, της φαντασίας και της συμβολικής σκέψης.

Οι μαθητές/-τριες κατορθώνουν να παράγουν δημιουργικό λόγο με εναλλακτικά μέσα, όπως η προφορική αφήγηση, η εικόνα και το παιχνίδι ρόλων, καθώς η προφορική λογοτεχνία και η μυθολογία προσφέρουν αφηγηματικές δομές, οι οποίες ταιριάζουν απόλυτα στο φαντασιακό των παιδιών. Μέσα από τη χρήση αυτών των εργαλείων, η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την καλλιέργεια του δημιουργικού γραμματισμού, αναδεικνύοντας τη γλώσσα ως ζωντανό και πολυτροπικό μέσο έκφρασης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας βασίζεται στον “αναδυόμενο γραμματισμό” (emergent literacy), όπως αναπτύχθηκε από τους Clay (1967) και Teale & Sulzby (1991). Παράλληλα, οι θεωρίες των Vygotsky και Bruner τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αφηγηματικής γλώσσας ως οχήματα μάθησης, καθώς η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών μοιάζει να εξαρτάται εξίσου από βιολογικούς αλλά και κοινωνικούς παράγοντες (Skinner, Chomsky, Lenneberg).

Η έννοια του «αναδυόμενου γραμματισμού» (emergent literacy) αποτελεί βασική θεωρητική αφετηρία για την παρούσα έρευνα, καθώς η εμπλοκή του παιδιού με τη γλώσσα και τη γραφή ξεκινά ήδη από την προσχολική ηλικία, μέσα από αυθόρμητες δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, το παιχνίδι με σύμβολα, η προσποίηση ότι διαβάζει. Ο αναδυόμενος γραμματισμός και η βιωματική προσέγγιση της γλώσσας στη σύγχρονη εκπαίδευση υποστηρίζουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη λογοτεχνία και την τέχνη.

Η μυθολογία και η αφήγηση ενεργοποιούν στο πρώιμο αυτό στάδιο της μάθησης, τη φαντασία, ενώ η χρήση της εικόνας εμπλουτίζει το λεξιλόγιο και τις εκφραστικές δυνατότητες των παιδιών. Η μυθολογία, ως μορφή προφορικής λογοτεχνίας, αποτελεί ένα ιδανικό πεδίο δημιουργικής επεξεργασίας, καθώς ο μύθος εμπεριέχει συμβολισμούς, εσωτερική δομή και ρυθμό αφήγησης, στοιχεία, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν τη γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, η εικόνα (ως ερέθισμα αλλά και ως φορέας νοήματος) ενισχύει την αφήγηση και μεταφέρει το παιδί από τον προφορικό λόγο στη δημιουργική σύνθεση κειμένων.

Συνεπώς η έννοια του «παιδιού-δημιουργού» ενισχύεται μέσα από την προφορική λογοτεχνία και τη μυθοπλασία. Ο μύθος και το παραμύθι λειτουργούν ως γλωσσικοί καθρέφτες των συναισθημάτων και των εμπειριών των παιδιών.

Δημιουργική γραφή και γλώσσα στην προσχολική ηλικία

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στηρίζεται στη σταδιακή κατάκτηση των επιπέδων της γλώσσας: φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό. Μέσα από τη δημιουργική σκέψη, τα παιδιά δομούν τον λόγο τους και αποκτούν αφηγηματική ικανότητα, καθώς η δημιουργική διαδικασία υποστηρίζεται από δραστηριότητες προφορικού λόγου, αναδιηγήσεων και ελεύθερης γραφής.

Η ανάπτυξη του λόγου και της γλώσσας αποτελεί βασικό άξονα στην προσχολική εκπαίδευση και καθορίζει τη μελλοντική ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών. Η Δημιουργική Γραφή ως διδακτική πρακτική ενδυναμώνει τον αυθόρμητο λόγο και επιτρέπει την

καλλιέργεια του φαντασιακού, δημιουργικού και εκφραστικού δυναμικού του παιδιού. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ένταξη του μύθου και της εικόνας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, με στόχο την αφύπνιση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Η δύναμη του μύθου και της εικόνας

Οι μύθοι και οι παραδοσιακές αφηγήσεις λειτουργούν ως όχημα για τη φαντασία και τη νοητική ενεργοποίηση. Η εικαστική απόδοση στοιχείων του μύθου, καθώς και η αλληλεπίδραση με αντικείμενα και εικόνες, επιτρέπουν τη σύνδεση του παιδιού με το παρελθόν και τον πολιτισμό. Η γλώσσα αποκτά με τον τρόπο αυτό βιωματικό χαρακτήρα.

Παιδαγωγική αξιοποίηση του μουσείου και του αρχαιολογικού χώρου

Η έρευνα αξιοποιεί το Μουσείο Προϊστορικής Θήρας και τον αρχαιολογικό χώρο του Αμφιαρείου ως πεδία βιωματικής μάθησης. Μέσα από στάδια προετοιμασίας, οι επισκέψεις στους μουσειακούς και αρχαιολογικούς χώρους αντίστοιχα, βοηθούν στην επεξεργασία του βιώματος, καθώς οι μαθητές/-τριες ενίσχυσαν την παρατηρητικότητα και τη φαντασία τους. Δημιούργησαν ποιήματα, ιστορίες και εικαστικά έργα, τα οποία αποτέλεσαν φορείς νοημάτων και γλωσσικής έκφρασης.

Μεθοδολογία έρευνας:

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο (2) περιοχές της Ελλάδας, με τη συμμετοχή εξήντα (60) παιδιών ηλικίας τεσσάρων (4) έως έξι (6) ετών. Χρησιμοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος με ομάδες ελέγχου και πειραματικές ομάδες. Η εθνογραφική παρατήρηση και η έρευνα δράσης αποτέλεσαν επίσης βασικά εργαλεία της μελέτης. Συγκεκριμένα η έρευνα βασίστηκε σε εθνογραφική και πειραματική μεθοδολογία, με τη συμμετοχή μαθητών/-τριών από δύο περιοχές της Ελλάδας (Σαντορίνη και Κάλαμος Αττικής) αξιοποιώντας τους τοπικούς μύθους της Καλλίστης και του Αμφιαρείου αντίστοιχα. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσα από επτά (7) στάδια: εξοικείωση με τον μύθο, δημιουργική αφήγηση, εικαστική απόδοση, μουσειακή επίσκεψη, παραγωγή λόγου, καλλιτεχνικές δράσεις και τελική παρουσίαση. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/-τριες από δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας.

Οι δραστηριότητες εστιάζουν στην αφύπνιση της δημιουργικότητας, μέσα από την τέχνη, το παιχνίδι και τη γλώσσα. Η ερευνητική προσέγγιση διαφοροποιείται από παραδοσιακά σχήματα διδασκαλίας, ενσωματώνοντας την προφορική λογοτεχνία, τη δραματοποίηση, τις εικαστικές τέχνες και τη βιωματική αφήγηση σε ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον. Βασισμένη στους μύθους του Αμφιαρείου και της Καλλίστης, η έρευνα ανέδειξε τον παιδαγωγικό πλούτο των τοπικών παραδόσεων, ενισχύοντας τη γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών.

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η έρευνα βασίστηκε σε δύο (2) εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία υλοποιήθηκαν σε δύο (2) κύκλους και σε νηπιαγωγεία διαφορετικών περιοχών τα σχολικά έτη (2013-2014 & 2018-2019). Σκοπός ήταν να διερευνηθεί η συμβολή του μύθου και της εικόνας στη δημιουργική έκφραση και γραφή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Η επιλογή των μύθων έγινε με βάση τη σύνδεσή τους με τοπικά ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα:

- **Ο μύθος του Αμφιαρείου** (Ωρωπός, Βοιωτία)
 - **Ο μύθος της Καλλίστης** (Σαντορίνη, Θήρα)
- Η ερευνητική διαδικασία ενσωματώνει:
- δραστηριότητες προφορικής αφήγησης
 - εικαστική αποτύπωση μύθων και στοιχείων των μύθων
 - θεατρικό παιχνίδι/παιχνίδι ρόλων
 - επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και μουσειακούς χώρους
 - τελική συγγραφή δημιουργικών κειμένων
 - διάχυση αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινότητα

Μέθοδοι και Δραστηριότητες

Η εφαρμογή της παρέμβασης αποτυπώνεται σε φάσεις και οι δραστηριότητες δομούνται ως εξής:

- **Εισαγωγή στον μύθο:** Αφήγηση και συζήτηση.
- **Εικόνα και αναπαράσταση:** Οι μαθητές/-τριες σχεδιάζουν στοιχεία των μύθων.
- **Θεατρικό παιχνίδι και ρόλοι:** Ενσάρκωση ηρώων και σκηνική δράση.
- **Εμπλοκή με τον χώρο:** Επίσκεψη στους μουσειακούς και αρχαιολογικούς τόπους. Εμπλοκή σε περιγραφές, αναδιηγήσεις, συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια (Παιχνίδι Αινιγμάτων κ. α.)
- **Γλωσσική έκφραση:** Παραγωγή ποιημάτων, κειμένων, διαλόγων.
- **Δημιουργία συλλογικών έργων:** Τοιχογραφίες, θεατρικές παρουσιάσεις, εικαστικά.

Οι πειραματικές ομάδες (μαθητές/-τριες που συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις) έδειξαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη παραγωγή λόγου και δημιουργικών κειμένων σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου.

Παραδείγματα Δράσεων

Δραματοποίηση του Μύθου του Αμφιάραου:

Τα παιδιά αναπαριστούν με σκιές και σώματα σκηνές του μύθου, δημιουργώντας αυθεντικό θεατρικό λόγο.

Δημιουργική γραφή: Το ποίημα της Καλλίστης

“Στης λάβας τη σκιά η Καλλίστη περιμένει, λίγο χώμα μια φορά της έδωσε ζωή και ανασαίνει...”

Εικαστικές Δημιουργίες:

- Ζωγραφική τοιχογραφιών με φυσικά χρώματα
- Κατασκευή νομισμάτων με τη μορφή του Αμφιάραου.
- Σχεδίαση και συγγραφή επιστολής και κειμένων προς τις ομάδες συνεργασίας.

Αποτελέσματα

Η εμπλοκή των μαθητών/-τριών με το μυθολογικό στοιχείο και η επίδραση της εικόνας στη διαδικασία της μάθησης επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στη γλωσσική και δημιουργική έκφραση των παιδιών. Οι πειραματικές ομάδες ανέπτυξαν πλουσιότερο λεξιλόγιο, ενίσχυσαν την αφηγηματική τους ικανότητα και ενεργοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη φαντασία τους. Η συστηματική επαφή με το μύθο, σε συνδυασμό με τις τέχνες και τη δημιουργία, ενδυνάμωσε την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, την παραγωγή αυθεντικών

αφηγηματικών κειμένων, την αισθητική απόλαυση και δημιουργία μέσω τέχνης, την ομαδικότητα και τον συμβολικό λόγο.

Οι μαθητές/-τριες των πειραματικών ομάδων δόμησαν αφηγήσεις και ποιήματα, τα οποία περιείχαν λέξεις-σύμβολα από τους μύθους. Δημιούργησαν έργα τέχνης και παρουσίασαν τις δράσεις τους σε θεατρική μορφή και σε εκθέσεις. Η χρήση της μυθολογίας και της εικόνας στην προσχολική εκπαίδευση καταγράφηκε ως ισχυρός παράγοντας για την ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής και σκέψης. Η βιωματική προσέγγιση του λόγου, σε συνδυασμό με τη μουσειακή αγωγή, αποδεικνύεται αποτελεσματική στη μετατροπή της γνώσης σε εμπειρία, της γλώσσας σε έκφραση και της τέχνης σε παιδαγωγικό εργαλείο. Τα κυριότερα ευρήματα της μελέτης το αναδεικνύουν ως εξής:

- Αύξηση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης των παιδιών.
- Βελτίωση της αφηγηματικής τους ικανότητας μέσω επαναληπτικών αφηγήσεων και εικαστικών αποτυπώσεων.
- Καλλιέργεια δημιουργικού γραμματισμού, με έμφαση στην ελεύθερη έκφραση και τη συμβολική αναπαράσταση.
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: συλλογικής εργασίας και συνεργασίας μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, ανάληψη ρόλων.
- Αναγνώριση της εικόνας ως φορέα νοήματος, ισοδύναμου με τη λέξη.

Παιδαγωγικές Εφαρμογές

Η δημιουργική γραφή μέσω του μύθου και της εικόνας μπορεί να υποστηριχθεί οργανικά και σε μεγαλύτερο βαθμό με το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου: Καθημερινές αφηγήσεις και αναγνώσεις - Συλλογική δημιουργία ιστοριών - Οπτικοποιημένα σενάρια - Εμπλοκή των γονέων μέσω διαγενεακής αφήγησης, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. Η ένταξη άλλωστε της δημιουργικής γραφής στο νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου αποδεικνύεται σημαντική για την καλλιέργεια της σκέψης και της γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς ενισχύεται η παιδαγωγική προσέγγιση της «γλώσσας ως εμπειρία», όπως προτείνουν οι σύγχρονες θεωρίες διαθεματικότητας και βιωματικής μάθησης.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη δημιουργική διάθεση, οι μαθητές/-τριες απέκτησαν λόγο, φωνή και ταυτότητα. Η παιδαγωγική δύναμη του μύθου και τις εικόνες συνέβαλλε προς την ανάδειξη της δημιουργικότητας ως μέσο ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη δυναμική που αναπτύσσεται όταν η μυθολογία, η αφήγηση, η μουσειακή εκπαίδευση και το παιχνίδι εντάσσονται αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες όλων των ομάδων ξεκίνησαν με περιορισμένες και γενικές γνώσεις για το μυθολογικό περιεχόμενο, τις οποίες αντιμετώπιζαν κυρίως ως ιστορίες του παρελθόντος. Ωστόσο, οι πειραματικές ομάδες, μέσα από στοχευμένες αφηγήσεις, βιωματικές δράσεις και συστηματική ενασχόληση με μύθους και παραδόσεις, παρουσίασαν αξιοσημείωτη πρόοδο ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη δημιουργική σύνδεση του μύθου με τον τόπο τους.

Η προφορική αφήγηση αναδεικνύεται ως καθοριστικό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει την αυθόρμητη αναδιήγηση και την ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών.

Παράλληλα, η ενασχόληση με την ποίηση, τα παραμύθια και τα γλωσσικά παιχνίδια συνέβαλε ουσιαστικά στην ορθή χρήση του λόγου, την παραγωγή νέων λέξεων και φράσεων, καθώς και στη σταδιακή κατάκτηση της δομής του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση εικόνας και κειμένου, καθώς για τα μικρότερα παιδιά η ζωγραφική αποτελεί αφετηρία για την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, αφυπνίζοντας τη σκέψη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί πρόσθετο πυλώνα, ο οποίος ενδυναμώνει τη βιωματική μάθηση και την επαφή των παιδιών με τον πολιτιστικό πλούτο της περιοχής τους. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη σύλληψη και υλοποίηση εκθέσεων, ανέδειξε αφενός την αξία της επικοινωνίας και της συνεργασίας, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων οργάνωσης, παρουσίασης και δημιουργικής σκέψης. Το παιχνίδι, ως θεμελιώδης μορφή παιδαγωγικής προσέγγισης, λειτούργησε υποστηρικτικά, προσφέροντας στα παιδιά ελευθερία έκφρασης, κίνητρα για πειραματισμό με τη γλώσσα και τον λόγο και ενίσχυση της μνήμης και της φαντασίας.

Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως ως προς την ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στο πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η όχι τόσο συχνή ενασχόληση με τη δημιουργική διάσταση της γραφής περιορίζει τις δυνατότητες των παιδιών για ελεύθερη και αυθεντική έκφραση. Παρά ταύτα, η αφήγηση ιστοριών, η ποίηση και η προφορική λογοτεχνία απέδειξαν τη δυναμική τους ως μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, ενθαρρύνοντας τόσο τους μαθητές/-τριες όσο και τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέα είδη κειμένου και αφηγηματικές πρακτικές.

Συνολικά, η μελέτη καταδεικνύει ότι η δημιουργική αξιοποίηση της μυθολογίας, η συνάντηση με τον μουσειακό και πολιτιστικό χώρο και η ένταξη του παιχνιδιού ως μέσο ενεργού μάθησης, συνθέτουν ένα πλούσιο και δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Παιδαγωγικές Επισημάνσεις

Η δημιουργική γραφή, όταν εφαρμόζεται ως μέσο εξερεύνησης και όχι ως τελικός στόχος, τότε μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Άλλωστε και όπως παρατηρήθηκε η ενίσχυση της γλώσσας μέσω της τέχνης, της προφορικής αφήγησης και της βιωματικής μάθησης:

- Καταρρίπτει τον μύθο ότι τα μικρά παιδιά «δεν μπορούν να γράψουν».
- Δίνει φωνή στα παιδιά πριν ακόμη «μάθουν» γραμματικούς κανόνες.
- Αναγνωρίζει την εικόνα και τη δράση ως ισότιμους φορείς λόγου.
- Φέρνει το σχολείο κοντά στην πολιτισμική κληρονομιά του τόπου.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της μυθολογίας και της εικόνας στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια πολύτιμη διδακτική προσέγγιση, η οποία όχι μόνο ενισχύει τη γλωσσική έκφραση, αλλά και καλλιεργεί τη φαντασία, τη συμβολική σκέψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η δημιουργική γραφή στα πρώτα σχολικά χρόνια δεν είναι πολυτέλεια, είναι ανάγκη, προϋπόθεση και δικαίωμα του παιδιού για μια ολοκληρωμένη παιδεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bascom, W. (1965). Four functions of folklore. In *The Study of Folklore* (pp. 279-298).
- Bascom, W. (1965). The Forms of Folklore: Prose Narratives. *The Journal of American Folklore*, 78(307), 3-20.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26–58.
- Clay, M. M. (1967). The emergence of reading behaviour. NZCER.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Copley Publishing Group.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1991). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Ablex Publishing.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1991). *Emergent Literacy: Writing and Reading*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Δημητριάδου, Α. (2002). Δημιουργικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Clay, M. (1967). *Emergent Literacy*. Heinemann.
- Παπούλια-Τζελέπη, Ε. (1993). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλα, Σ. (2025). Η αφύπνιση της Δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, μέσα από την επίδραση της εικόνας και του μύθου. Ο μύθος του Αμφιαρείου – ο μύθος της Καλλίστης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Λούτα, Χ. (2025). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δομές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δομές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Λούτα Χαρά

Διευθύντρια στο 4ο Δ.Σ Πεύκης, xalouta@gmail.com

Περίληψη:

Η μελέτη διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τις δομές υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο. Παρότι αναγνωρίζεται η σημασία της συνεκπαίδευσης και των Τμημάτων Ένταξης, αναδεικνύονται σοβαρά εμπόδια όπως η έλλειψη υποδομών, διεπιστημονικής συνεργασίας και επαρκούς επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν σαφέστερο θεσμικό πλαίσιο, καλύτερη επιμόρφωση και συμμετοχή γονέων για ουσιαστική ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ. Τονίζεται η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις που να ενισχύουν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης και την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπερίληψη, Ειδική αγωγή, Τμήματα Ένταξης, Εκπαιδευτικοί, Υποστηρικτικές δομές.

Εισαγωγή

Η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο απαιτεί την ανάπτυξη κατάλληλων δομών υποστήριξης που να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες τους (Gallagher, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί φορείς εφαρμογής της συμπεριληπτικής πρακτικής, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των σχετικών παρεμβάσεων (Ojeda & Carugno, 2022). Παρά τις θεσμικές προβλέψεις, εξακολουθούν να καταγράφονται προκλήσεις όπως η έλλειψη συνεργασίας και υλικοτεχνικής υποδομής (Powell, 2015), γεγονός που καθιστά κρίσιμη την κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων δομών υποστήριξης.

Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη

Η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) και η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν αντικείμενα εκτεταμένης μελέτης και διαρκούς εξέλιξης στον χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Η ειδική αγωγή έχει ιστορικά συνδεθεί με την ανάγκη να αποκλειστούν ή να διαχωριστούν οι μαθητές με αναπηρίες από το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όπως επισημαίνει ο Powell (2015), οι πρακτικές του παρελθόντος βασίζονταν στην αντίληψη της «μη εκπαιδευσιμότητας», γεγονός που οδήγησε σε ευρεία κοινωνική και εκπαιδευτική περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Μόνο με την καθιέρωση θεσμικών πλαισίων προστασίας των δικαιωμάτων, ξεκίνησε η σταδιακή μετάβαση από την απομόνωση στην ενσωμάτωση και, τελικά, στη συμπερίληψη.

Η σύγχρονη προσέγγιση στηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική στην αρχή της διαφοροποιημένης μάθησης και της καθολικής προσβασιμότητας. Σύμφωνα με τον Gallagher (2008), η ειδική αγωγή οφείλει να προσφέρει υποστηρικτικές παρεμβάσεις εντός του γενικού σχολικού περιβάλλοντος, εξασφαλίζοντας ότι οι μαθητές με ΕΕΑ αναπτύσσονται

ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Η ανάγκη για δημιουργία περιβαλλόντων που προάγουν την ένταξη είναι κομβική και προϋποθέτει την ύπαρξη εκπαιδευτικών με κατάλληλη κατάρτιση.

Η έννοια της συμπερίληψης διαφοροποιείται σημαντικά από την ένταξη. Ενώ η ένταξη συνεπάγεται την είσοδο του μαθητή με ΕΕΑ στην υπάρχουσα σχολική δομή, η συμπερίληψη απαιτεί τη μετατροπή αυτής της δομής για να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η Ojeda και ο Carugno, (2022) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τη δυνατότητα των σχολείων να προσαρμόζονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και όχι το αντίστροφο. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον οφείλει να είναι προσαρμοστικό, με ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας και υποστηρικτικούς μηχανισμούς.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπερίληψης είναι καθοριστικός (Cate et al., 2018; Shevchenko et al., 2020). Η στάση τους, η κατάρτιση και η εμπειρία τους επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές με ΕΕΑ. Η σχετική βιβλιογραφία (Powell, 2015· Ojeda & Carugno, 2022) καταγράφει προκλήσεις όπως η έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας, η απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης και η ύπαρξη προκαταλήψεων. Οι αρνητικές αντιλήψεις και οι φόβοι των εκπαιδευτικών συνδέονται συχνά με την αβεβαιότητα γύρω από το πώς μπορούν να υποστηρίξουν ουσιαστικά αυτούς τους μαθητές μέσα στην τάξη.

Στην Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη, διαμορφώθηκε κυρίως με τον Νόμο 3699/2008. Στο πλαίσιο αυτό, θεσμοθετούνται οι ΕΕΑ και οι αντίστοιχες υποστηρικτικές δομές, όπως τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και τα Τμήματα Ένταξης. Τα Τμήματα Ένταξης αποτελούν βασικό εργαλείο παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης εντός του γενικού σχολείου. Οι μαθητές συμμετέχουν είτε μερικώς είτε πλήρως στην τάξη, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, ενώ εφαρμόζονται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται σε συνεργασία με διεπιστημονικές ομάδες.

Η διεθνής θεσμική θεμελίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτυπώνεται στο άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2024), το οποίο προβλέπει ότι κάθε άτομο έχει δικαίωμα σε εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Η εκπαίδευση πρέπει να ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πλήρη κοινωνική συμμετοχή. Στο ίδιο πνεύμα, το μοντέλο των 4As (Right to Education Initiative, 2022) προσθέτει τέσσερις βασικές διαστάσεις στην κατανόηση της εκπαίδευσης: διαθεσιμότητα, προσβασιμότητα, αποδοχή και προσαρμοστικότητα.

Η βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη για πολιτικές και πρακτικές που δεν εξαντλούνται στη θεωρία. Η εφαρμογή της συμπερίληψης προϋποθέτει σταθερή υποστήριξη από την πολιτεία, επαρκή χρηματοδότηση, επιμόρφωση του προσωπικού, και κυρίως μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας. Όπως υποστηρίζουν οι Tyack και Cuban (1997), η πραγματική αλλαγή δεν επιτυγχάνεται μόνο με μεταρρυθμίσεις «άνωθεν», αλλά απαιτεί αλλαγές στις καθημερινές πρακτικές και στις σχέσεις εντός του σχολικού πλαισίου.

Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική εργασία ακολουθεί ένα ποσοτικό ερευνητικό μοντέλο, το οποίο θεωρείται κατάλληλο για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τις δομές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο. Το ερευνητικό σχέδιο επιλέχθηκε

με γνώμονα την ανάγκη για αποτύπωση τάσεων, στάσεων και εμπειριών σε ευρύ φάσμα συμμετεχόντων, με στόχο την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Η έρευνα υιοθετεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας πεδίου μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου ως κύριου εργαλείου συλλογής δεδομένων.

Οι βασικοί στόχοι της μελέτης ήταν:

- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δομών υποστήριξης (κυρίως των Τμημάτων Ένταξης) για τους μαθητές με ΕΕΑ.
- Η ανίχνευση των βασικών προκλήσεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην πράξη.
- Η ανάδειξη προτάσεων για τη βελτίωση των υφιστάμενων δομών υποστήριξης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολικών μονάδων που ανήκουν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε μέσω σκοπούμενης δειγματοληψίας (purposive sampling), με βάση την εμπειρία τους στη διαχείριση και λειτουργία υποστηρικτικών δομών για μαθητές με ΕΕΑ.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις (κυρίως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τύπου Likert), οι οποίες επέτρεψαν την ποσοτική επεξεργασία των απαντήσεων.

Οι θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου περιλάμβαναν:

- Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα κ.λπ.).
- Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη και τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης.
- Δυσκολίες που αντιμετωπίζονται στην εφαρμογή υποστηρικτικών πρακτικών.
- Αξιολόγηση θεσμικών παραμέτρων και εκπαιδευτικών πολιτικών.
- Ανάγκες για επιμόρφωση και διεπιστημονική συνεργασία.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου, μέσω διαδικτυακής φόρμας. Η επιλογή αυτής της μεθόδου εξασφάλισε την ταχύτητα συλλογής, τον σεβασμό στην ανωνυμία και την ευκολία πρόσβασης για τους συμμετέχοντες.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν βασικές στατιστικές μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν με τη μορφή ποσοστών, πινάκων και γραφημάτων, ώστε να αναδειχθούν οι βασικές τάσεις, συσχετίσεις και προβληματισμοί. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση λογισμικών που επιτρέπουν την απλή στατιστική επεξεργασία (όπως Excel ή SPSS).

Η μελέτη έλαβε υπόψη τις βασικές αρχές ηθικής της έρευνας. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τους σκοπούς και τη χρήση των δεδομένων, και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, καθώς και η αποθήκευση των δεδομένων μόνο για σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Στο δείγμα συμμετείχαν 107 άτομα. Το 59,8% ήταν γυναίκες και το 40,2% άνδρες, επιβεβαιώνοντας την υπεροχή του γυναικείου φύλου στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι

περισσότεροι συμμετέχοντες βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα 41–50 ετών, ενώ κυρίαρχη σχέση εργασίας ήταν η μόνιμη. Η πλειονότητα είχε προϋπηρεσία άνω των 11 ετών και διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, γεγονός που υποδηλώνει εμπειρία και υψηλό επίπεδο κατάρτισης.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι, παρά τη θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση, στην πράξη η εφαρμογή της συναντά πολλαπλά εμπόδια. Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που αναδεικνύονται είναι η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών για να ασχοληθούν εξατομικευμένα με τους μαθητές με ΕΕΑ. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σημειώνει ότι ο φόρτος εργασίας και το πλήθος των μαθητών στην τάξη δυσχεραίνουν την παροχή ουσιαστικής υποστήριξης. Εξίσου σημαντική είναι η απουσία διεπιστημονικής συνεργασίας. Οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι η υποστήριξη από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και άλλες ειδικότητες είναι περιορισμένη ή ανύπαρκτη. Το γεγονός αυτό αποδυναμώνει την προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης των αναγκών των μαθητών.

Ένα άλλο κρίσιμο εύρημα είναι οι στάσεις και προκαταλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αν και πολλοί δηλώνουν υποστηρικτικοί προς τη συνεκπαίδευση, αναγνωρίζεται ότι υπάρχει μερίδα συναδέλφων που είτε δεν πιστεύει στην αποτελεσματικότητά της είτε φοβάται την επιβάρυνση του έργου της διδασκαλίας. Σε αυτό προστίθεται η έλλειψη εμπειρίας και γνώσεων για την ειδική αγωγή, κάτι που μειώνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες και συμπεριληπτικές πρακτικές. Ακόμη, θεσμικοί και υλικοτεχνικοί περιορισμοί επηρεάζουν τη λειτουργία της συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ανεπαρκή εξοπλισμό, έλλειψη υλικού, και προβλήματα στη διάθεση χώρων και ωρών. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο δεν παρέχει επαρκή καθοδήγηση και στήριξη στους διδάσκοντες, ούτε ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες της τάξης όπως αυτές διαμορφώνονται από τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών με ΕΕΑ.

Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί η έλλειψη ευέλικτων προγραμμάτων διδασκαλίας και η απουσία κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, στοιχεία που δυσχεραίνουν την έγκαιρη και στοχευμένη υποστήριξη των μαθητών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για συνδιδασκαλία και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως βασικά αιτήματα για την ενίσχυση της συνεκπαίδευσης. Τέλος, στις δυσκολίες περιλαμβάνεται και η στάση των γονέων και άλλων μαθητών, που σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται αρνητική ή επιφυλακτική απέναντι στην ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ.

Ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες κρίνουν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν είναι επαρκώς σαφές και δεν υποστηρίζει ουσιαστικά τις ανάγκες όλων των μαθητών με ΕΕΑ. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι η νομοθεσία λειτουργεί περισσότερο ως γενικό πλαίσιο αρχών και λιγότερο ως οδηγός εφαρμοσμένης πρακτικής μέσα στην τάξη (Πίνακες 1-2).

Ένα σημαντικό εύρημα αφορά την έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, που οφείλεται εν μέρει και στην αδυναμία του θεσμικού πλαισίου να θεσπίζει μηχανισμούς για την ενίσχυσή της. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η εμπλοκή της οικογένειας παραμένει περιορισμένη, ενώ το νομικό πλαίσιο δεν καθορίζει με επάρκεια τον ρόλο της. Παράλληλα, υπάρχει ευρεία αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του πλαισίου ως προς την προώθηση της ισότητας. Οι ερωτηθέντες διαπιστώνουν ότι, ενώ υπάρχουν κατευθύνσεις

για την εκπαιδευτική ισότητα, αυτές δεν μεταφράζονται σε πρακτικά μέσα ή υποδομές που να διασφαλίζουν την πραγματική συμμετοχή όλων των μαθητών.

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε/ διαφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις.	Counts	% of Total	Cumulative %
Αρκετά	17	15.9 %	15.9 %
Καθόλου	26	24.3 %	40.2 %
Λίγο	54	50.5 %	90.7 %
Πάρα πολύ	1	0.9 %	91.6 %
Πολύ	9	8.4 %	100.0 %

Πίνακας 1 Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο καταρτίζεται αποκλειστικά βάσει των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε/ διαφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις.	Counts	% of Total	Cumulative %
Αρκετά	29	27.1 %	27.1 %
Καθόλου	18	16.8 %	43.9 %
Λίγο	32	29.9 %	73.8 %
Πάρα πολύ	6	5.6 %	79.4 %
Πολύ	22	20.6 %	100.0 %

Πίνακας 2 Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όσον αφορά τη στήριξη των εκπαιδευτικών, το θεσμικό πλαίσιο θεωρείται ανεπαρκές: δεν παρέχει σαφείς οδηγίες, δεν συνοδεύεται από κατάλληλη επιμόρφωση, και δεν προβλέπει επαρκή ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, όπως η σταθερή παρουσία ψυχολόγων ή κοινωνικών λειτουργών. Τέλος, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το πλαίσιο δεν συμβαδίζει με τα νεότερα επιστημονικά δεδομένα, ενώ οι ώρες υποστήριξης που προβλέπονται από τον νόμο δεν επαρκούν για την κάλυψη των πραγματικών αναγκών των μαθητών. Η ανάγκη για αναθεώρηση και επικαιροποίηση της νομοθεσίας αναδεικνύεται ως κεντρικό συμπέρασμα.

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η επιτυχής ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ δεν εξαρτάται μόνο από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά κυρίως από το πώς μεταφράζεται αυτό σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, προσαρμογές και συνεργασίες εντός της σχολικής τάξης. Η παρούσα ενότητα επιχειρεί να καταγράψει εκείνες τις στρατηγικές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως κρίσιμες για την υποστήριξη της ενταξιακής διαδικασίας και τη διαμόρφωση ενός σχολείου ανοιχτού στη διαφορετικότητα.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως κυρίαρχη προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσωμάτωση είναι η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διαχείρισης της ετερότητας μέσα στην τάξη. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η επιμόρφωση λειτουργεί ενδυναμωτικά και απαλλάσσει τον εκπαιδευτικό από ανασφάλειες, προσφέροντάς του τα κατάλληλα εργαλεία για να ανταποκριθεί στις σύνθετες ανάγκες των μαθητών (Πίνακας 3). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στην ανάγκη για συστηματική διεπιστημονική υποστήριξη. Η απουσία επαγγελματιών όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρεται ως σοβαρό έλλειμμα στην πράξη, καθώς δυσχεραίνει την ουσιαστική παρέμβαση σε περιπτώσεις μαθητών με πολλαπλές ή σύνθετες ανάγκες (Πίνακας 31).

Παρακαλώ χαρακτηρίστε καθεμία από τις αναγραφόμενες πρακτικές, επιλέγοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Counts	% of Total	Cumulative %
Αρκετά σημαντική	24	22.6 %	22.6 %
Καθόλου σημαντική	7	6.6 %	29.2 %
Λίγο σημαντική	21	19.8 %	49.1 %
Πάρα πολύ σημαντική	26	24.5 %	73.6 %
Πολύ σημαντική	28	26.4 %	100.0 %

Πίνακας 3. Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η συνδιδασκαλία, δηλαδή η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής εντός της ίδιας τάξης, αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες ως μία από τις πιο χρήσιμες και αποτελεσματικές πρακτικές. Η συνδιδασκαλία ενισχύει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προσφέρει στήριξη στους μαθητές χωρίς στιγματισμό και διευκολύνει την παιδαγωγική ευελιξία μέσα στο καθημερινό μάθημα. Επιπλέον, προβάλλει έντονα η σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των εξατομικευμένων μαθησιακών προγραμμάτων, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες γνωστικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Πίνακες 4). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει το μαθησιακό υλικό και τη μεθοδολογία του θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχία της ενταξιακής προσέγγισης.

Παρακαλώ χαρακτηρίστε καθεμία από τις αναγραφόμενες πρακτικές, επιλέγοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Counts	% of Total	Cumulative %
Αρκετά σημαντική	29	27.4 %	27.4 %
Καθόλου σημαντική	1	0.9 %	28.3 %
Λίγο σημαντική	8	7.5 %	35.8 %
Πάρα πολύ σημαντική	10	9.4 %	45.3 %
Πολύ σημαντική	58	54.7 %	100.0 %

Παρακαλώ χαρακτηρίστε καθεμία από τις αναγραφόμενες πρακτικές, επιλέγοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Counts	% of Total	Cumulative %

Πίνακας 4. Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη

Παράλληλα, καταγράφεται η ανάγκη για καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης ολόκληρης της σχολικής κοινότητας απέναντι στη διαφορετικότητα. Η θετική στάση των συμμαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού ενισχύει το αίσθημα αποδοχής και συνεισφέρει στη δημιουργία ενός ασφαλούς, συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες τονίζουν, επίσης, τη σημασία της διαμόρφωσης θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος στην τάξη, το οποίο να προάγει τη συνεργασία, την κατανόηση και τη συμμετοχικότητα. Τέτοιες πρακτικές όχι μόνο διευκολύνουν την ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ αλλά ενισχύουν και το συνολικό παιδαγωγικό αποτέλεσμα για όλους τους μαθητές. Τέλος, η ενεργή εμπλοκή της οικογένειας και η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος προτείνονται ως απαραίτητα συμπληρωματικά στοιχεία (Πίνακες 5 & 6). Η συστηματική συνεργασία με τους γονείς και η προσαρμοστικότητα του προγράμματος διδασκαλίας δημιουργούν συνθήκες για συνεπή και συνεχή στήριξη του παιδιού τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου.

Παρακαλώ χαρακτηρίστε καθεμία από τις αναγραφόμενες πρακτικές, επιλέγοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Counts	% of Total	Cumulative %
Αρκετά σημαντική	31	29.2 %	29.2 %
Καθόλου σημαντική	1	0.9 %	30.2 %
Λίγο σημαντική	3	2.8 %	33.0 %
Πάρα πολύ σημαντική	28	26.4 %	59.4 %
Πολύ σημαντική	43	40.6 %	100.0 %

Πίνακας 5. Υποστήριξη οικογένειας

Παρακαλώ χαρακτηρίστε καθεμία από τις αναγραφόμενες πρακτικές, επιλέγοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.	Counts	% of Total	Cumulative %
Αρκετά σημαντική	31	29.0 %	29.0 %
Λίγο σημαντική	5	4.7 %	33.6 %
Πάρα πολύ σημαντική	20	18.7 %	52.3 %
Πολύ σημαντική	51	47.7 %	100.0 %

Πίνακας 6. Ευελιξία αναλυτικού προγράμματος

Οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές αναγνωρίζουν ότι η ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ δεν είναι αποτέλεσμα μεμονωμένων πρακτικών, αλλά προϊόν πολυπαραγοντικής προσπάθειας, στην οποία εμπλέκονται οι ίδιοι, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί, η οικογένεια και ολόκληρη η σχολική κοινότητα. Οι απόψεις τους αναδεικνύουν μια συνεκτική παιδαγωγική αντίληψη, που θέτει στο επίκεντρο τη διαφοροποίηση, τη συνεργασία και τη συμπερίληψη ως αναγκαία στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Συζήτηση

Η ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης αναδεικνύει με σαφήνεια την απόσταση που εξακολουθεί να υφίσταται μεταξύ της θεσμικής πρόθεσης για συμπερίληψη και της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Παρότι η συνεκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως δικαίωμα και προωθείται από το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, η εφαρμογή της στην πράξη αποδεικνύεται προβληματική και αποσπασματική. Οι εκπαιδευτικοί, αν και εκφράζουν σε μεγάλο ποσοστό θετική στάση απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης, φαίνεται να περιορίζονται από θεσμικά, παιδαγωγικά και οργανωτικά εμπόδια, τα οποία υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα των υποστηρικτικών δομών.

Αρχικά, σημαντικό εύρημα αποτελεί η διαπίστωση πως η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης, αν και κρίσιμη για την υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ, παραμένει ανεπαρκώς στελεχωμένη και υποστηριζόμενη. Η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, η ανεπαρκής στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό και η απουσία σαφούς καθοδήγησης ως προς το πώς πρέπει να αξιοποιούνται αυτές οι δομές δημιουργούν μία αποδυναμωμένη εικόνα της συνεκπαίδευσης. Παράλληλα, το θεσμικό πλαίσιο, όπως προκύπτει από τις απόψεις των συμμετεχόντων, ερμηνεύεται ως γενικόλογό, χωρίς επαρκείς μηχανισμούς εφαρμογής και υποστήριξης στην πράξη.

Ένα άλλο κρίσιμο σημείο που εντοπίζεται είναι η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρά την ύπαρξη εξειδικευμένων τίτλων σπουδών στο δείγμα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι η θεωρητική κατάρτιση δεν επαρκεί χωρίς πρακτικά εργαλεία, τα οποία να προκύπτουν μέσα από εμπειρικά προγράμματα κατάρτισης, συνδιδασκαλία και αναστοχασμό. Η απουσία επιμόρφωσης οδηγεί στην αναπαραγωγή φοβικών στάσεων ή αδυναμίας αντιμετώπισης των προκλήσεων που εμφανίζονται στην τάξη, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές με σύνθετες ανάγκες.

Η σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας αναδεικνύεται επίσης ως κεντρικό σημείο για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανίσχυροι να αντιμετωπίσουν μόνοι τους το εύρος των αναγκών των μαθητών, τονίζοντας την απουσία ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και άλλων εξειδικευμένων επαγγελματιών. Η έλλειψη σταθερής παρουσίας αυτών των ειδικοτήτων δημιουργεί ένα σημαντικό κενό στην προσπάθεια εφαρμογής ενός ολιστικού μοντέλου υποστήριξης.

Εξίσου σημαντικό εύρημα είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αν και η πλειονότητα εμφανίζεται υποστηρικτική, καταγράφεται ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει τη συνεκπαίδευση με σκεπτικισμό ή φόβο, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, κατάλληλων εργαλείων ή υποστήριξης. Το στοιχείο αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για αναβάθμιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των

εκπαιδευτικών, με έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της επάρκειάς τους.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η ανάλυση των στοιχείων που αφορούν τις παιδαγωγικές πρακτικές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ανάθεση εξατομικευμένων εργασιών και η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αναδεικνύονται ως βασικοί παράγοντες επιτυχούς ενσωμάτωσης των μαθητών με ΕΕΑ. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των πρακτικών απαιτεί χρόνο, υποστήριξη και κατάλληλο σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης, αλλά συχνά αδυνατούν να την εφαρμόσουν λόγω των συνθηκών που επικρατούν στη σχολική τάξη, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών και η έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το εύρημα σχετικά με τον ρόλο των γονέων. Η απουσία ενεργού εμπλοκής της οικογένειας επισημαίνεται ως περιοριστικός παράγοντας, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για θεσμοθέτηση σαφών πλαισίων επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Η ενίσχυση της οικογενειακής συμμετοχής μπορεί να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης, καθώς η συνέπεια και η συνέχεια των παρεμβάσεων εντός και εκτός σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας.

Τα παραπάνω στοιχεία ερμηνεύονται στη βάση της βιβλιογραφίας, η οποία τονίζει ότι η συμπερίληψη δεν είναι απλώς μια εκπαιδευτική πολιτική, αλλά μια βαθιά πολιτισμική και παιδαγωγική αλλαγή (Gallagher, 2008· Ojeda & Carugno, 2022). Οι Tyack και Cuban (1997) σημειώνουν ότι οι μεταρρυθμίσεις που επιτυγχάνουν διαρκείς αλλαγές είναι αυτές που επηρεάζουν τις καθημερινές πρακτικές και τις σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα. Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει τη θέση αυτή, καθώς καταδεικνύει ότι χωρίς ουσιαστική εμπλοκή όλων των φορέων –εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων και υποστηρικτικών υπηρεσιών– η συμπερίληψη κινδυνεύει να παραμείνει ρητορικός στόχος.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναγνωριστεί ότι η επιτυχής εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτευχθεί μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται μια συστημική προσέγγιση, η οποία να περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό του σχολείου ως οργανισμού, την πολιτική βούληση για ουσιαστική υποστήριξη, την αξιοποίηση σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων και τη συνεχή αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν κινητήριο δύναμη αλλαγής μόνο όταν ενδυναμώνονται, επιμορφώνονται και συνεργάζονται στο πλαίσιο ενός λειτουργικού και υποστηρικτικού συστήματος.

Η παρούσα μελέτη καταδεικνύει την ανάγκη για συνολική αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο οργανώνονται και λειτουργούν οι δομές υποστήριξης των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για την κατεύθυνση των μελλοντικών πολιτικών και πρακτικών, οι οποίες πρέπει να εστιάζουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας, στη διεπιστημονική συνεργασία και στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε πως, αν και η συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεσμικά υποστηρίζεται, η εφαρμογή της στην πράξη παραμένει προβληματική. Οι

εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των Τμημάτων Ένταξης και των συμπεριληπτικών πρακτικών, όμως αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια όπως έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ανεπαρκή καθοδήγηση και απουσία διεπιστημονικής συνεργασίας. Επίσης, οι ίδιοι δηλώνουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, σαφές θεσμικό πλαίσιο και ενεργό συμμετοχή των οικογενειών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

Για τη διεύρυνση της κατανόησης και τη βελτίωση της πρακτικής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, προτείνεται μελλοντική έρευνα που θα εστιάζει στις στάσεις των γονέων, στον ρόλο των διευθυντών, και στην αξιολόγηση στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, η χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, μπορεί να αναδείξει σε βάθος τις εμπειρίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η σύγκριση διαφορετικών περιοχών ή εκπαιδευτικών βαθμίδων θα μπορούσε, επίσης, να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη διαμόρφωση πιο στοχευμένων και εφαρμόσιμων πολιτικών ένταξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cate, P., Ineke, M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Gallagher, J. J. (2008). *Special Education*. In Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development, Three-Volume Set (Vol. 3, pp. V3-235-V3-243). StatPearls Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00153-5>
- Ojeda, A. B. B., & Carugno, P. (2022). *Special Education*. StatPearls. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK499857/>
- Powell, J. J. W. (2015). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. Routledge.
- Right to Education Initiative. (2022). *Understanding education as a right*. Right to Education Initiative. <https://www.right-to-education.org/page/understanding-education-right>
- Shevchenko, Y. M., Dubiaha, S. M., Melash, V. D., Fefilova, T. V., & Saenko, Y. O. (2020). The Role of Teachers in the Organization of Inclusive Education of Primary School Pupils. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 207–216.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- United Nations. (2024). Article 24 – Education | United Nations Enable. United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Νόμος 4386/2016 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 83/11.05.2016, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2016). <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/197924/nomos-4386-2016>

Λούτα, Χ. (2025). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δομές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μαμάκου, Μ. (2025). Καλλιέργεια Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές Πρακτικές για Ποιοτική και Συμπεριληπτική Μάθηση

Καλλιέργεια Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές Πρακτικές για Ποιοτική και Συμπεριληπτική Μάθηση

Μαμάκου Μυρσίνη
ΠΕ70 Δασκάλα, mmyrsini@sch.gr

Η σύγχρονη οικογένεια καλείται διαρκώς να αντιμετωπίσει ποικίλες προκλήσεις σε προσωπικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Η τεχνολογία που έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της ζωής μικρών και μεγάλων, η πανδημία Covid-19, τα διάφορα κοινωνικά, οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα είναι μερικοί από τους παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση κοινωνικών και συναισθηματικών ελλειμμάτων στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία. Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να προσφέρει ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση για το σύνολο των μαθητών/τριών του και που στοχεύουν στην κοινωνική και συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών μικρών τάξεων καλλιεργώντας ταυτόχρονα τον σεβασμό και την ισότητα.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ποιοτική εκπαίδευση, δράσεις πρόληψης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εργαστήρια δεξιοτήτων

Εισαγωγή:

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να θέτει και να επιτυγχάνει θετικούς στόχους, να δείχνει ενσυναίσθηση προς τους άλλους, να διατηρεί υγιείς σχέσεις και να λαμβάνει υπεύθυνες αποφάσεις (Elias et al., 1997). Κατά συνέπεια, η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς συμβάλλει άμεσα στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας και λειτουργεί προληπτικά για αρνητικά κοινωνικά φαινόμενα. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και η κοινωνική προσαρμογή τους είναι βασικός άξονας μιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν μέρος των ικανοτήτων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση, την υπευθυνότητα, την κοινωνική επίγνωση και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Elliot et al., 2008). Για τον λόγο αυτό η εκπαιδευτική πράξη δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αλλά και στη συναισθηματική ενδυνάμωσή τους. (Παντελιάδου, 2011). Το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης εστιάζει κυρίως στις ακαδημαϊκές επιδόσεις παραμερίζοντας τη διαμόρφωση και ανάπτυξη βασικών κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ενσωμάτωση προγραμμάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν τις δεξιότητες αυτές διαμορφώνουν συμπεριφορές και στάσεις ζωής και ταυτόχρονα συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των μαθητών/τριών κάτι που επιβεβαιώνεται

και από διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO. Η παρούσα εργασία διερευνά τη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρουσιάζει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές για την καλλιέργειά τους.

Σύγχρονες Προκλήσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σύνθετες και καθιστούν την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων πιο αναγκαία από ποτέ. Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η κοινωνική και οικονομική αλλαγή που επηρεάζει την ευημερία της οικογένειας, οι πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις, η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών στην τάξη και ταυτόχρονα η πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία δημιουργούν στο σχολείο ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες δεν έχουν μόνο γνωστικές ανάγκες αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικές.

Ολοένα και σε μικρότερη ηλικία οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν κοινωνικά ελλείμματα, συναισθηματική απορρύθμιση, έντονο άγχος, παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή τους πορεία και ευημερία. Σύμφωνα με τον Feldman (2011), η παιδική ηλικία αποτελεί περίοδο έντονης συναισθηματικής διαμόρφωσης και με την κατάλληλη παρέμβαση τα αποτελέσματα είναι θετικά και μακροχρόνια. Για τον λόγο αυτό, το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας, οφείλει να προάγει την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνεργασία, την καλή επικοινωνία και τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται καταλυτικός και πολλαπλός καθώς λειτουργεί στην τάξη ως πρότυπο, ως συντονιστής και εμψυχωτής. Καλείται να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό περιβάλλον όπου θα μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών ενισχύοντας τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλοαποδοχή.

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε αυτό το εγχείρημα έγκειται στη θετική του στάση προς στην εκπαιδευτική πρακτική της συμπερίληψης, στην αυτοδιάθεσή του να ακολουθήσει διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα βοηθούσε το σύνολο των μαθητών/τριών του, στη χρήση κατάλληλων υλικότεχνικών μέσων και στην διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης που θα του επέτρεπε να εφαρμόσει τέτοιες πρακτικές.

Όταν ο εκπαιδευτικός ενσωματώνει τεχνικές ενεργητικής ακρόασης τόσο προς τους μαθητές/τριές του όσο και προς τους γονείς τους, ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής του παρέμβασης προάγοντας το αίσθημα της αποδοχής και της εμπιστοσύνης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Μέσω της ενσυναίσθησης, ο εκπαιδευτικός κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών και δείχνει ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για τα συναισθήματά τους. Η ενσυναίσθηση μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος όπου ο/η μαθητής/τρια νιώθει άνετα να μοιράζεται τις ανησυχίες του/της (McLeod, 2005), να αναπτύσσει σχέσεις και να μαθαίνει από τα λάθη του/της. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διερευνά και γνωρίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του και το υπόβαθρό τους, ακούει τις ανησυχίες τους, δείχνει ενσυναίσθηση, κατανόηση και κυρίως εχεμύθεια (Egeberg et al., 2016). Ταυτόχρονα, χτίζει γέφυρες

επικοινωνίας και σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς μέσα από τον διαρκή διάλογο με γνώμονα την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών του (Feldman, 2011).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης και για να εφαρμόσει αποτελεσματικά σχετικές πρακτικές και προγράμματα είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτισή του (Σαρικά, 2011). Θα πρέπει ο ίδιος να διαθέτει χαρακτηριστικά αυτοδιάθεσης, ενσυναίσθησης, υποστήριξης και κατανόησης έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό το έργο του.

Στάδια Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να δομηθεί σε συγκεκριμένα στάδια, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση καθώς και μια συστηματική και ολοκληρωμένη προσέγγιση (ΥΕΨ, 2018):

- **Στάδιο 1: Αναγνώριση και Ευαισθητοποίηση.** Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί πρώτα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό η αναγκαιότητα της καλλιέργειας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη συνέχεια να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι -μαθητές/τριες και γονείς- για τη σημασία τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενημερωτικών δράσεων σεμιναρίων και συζητήσεων.
- **Στάδιο 2: Σχεδιασμός Προγράμματος.** Η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών, δασκάλων και ειδικοτήτων, στον σχεδιασμό ενός πλαισίου παρεμβάσεων που ενσωματώνει την καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες είναι αρωγός στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.
- **Στάδιο 3: Εφαρμογή των Πρακτικών.** Το τρίτο στάδιο αφορά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην τάξη που συμφωνούν με τις ανάγκες της κάθε τάξης. Μπορεί να περιλαμβάνει διδασκαλία δεξιοτήτων μέσω των εργαστηρίων, βιωματικών δραστηριοτήτων και στοχευμένων προγραμμάτων, προωθώντας την ομαδική εργασία, την αποδοχή, την ισότητα και τη διαχείριση κι επίλυση συγκρούσεων.
- **Στάδιο 4: Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση.** Τέλος, η συνεχής αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών και η παροχή ανατροφοδότησης κρίνεται απαραίτητη ώστε να γίνονται βελτιωτικές παρεμβάσεις για την διασφάλιση της επιτυχής εφαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα και τα αποτελέσματα να χρησιμοποιούνται για την προσαρμογή των προγραμμάτων.

Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Εφαρμογές στην Τάξη

Η αποτελεσματική καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί συστηματική προσέγγιση και την ενσωμάτωση ειδικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο καθημερινό πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Υπάρχει ένα πλήθος μεθοδολογικών επιλογών και δραστηριοτήτων που μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει και να εντάξει με συνέπεια και ευαισθησία καινοτόμες

εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της αυτορρύθμισης και της κοινωνικής υπευθυνότητας.

Βιωματική Μάθηση: Η βιωματική μάθηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και έρχεται να καλύψει σημαντικά ελλείμματα που παρουσιάζουν στη σύγχρονη κοινωνία. Σε μια εποχή που η τεχνολογία αναπτύσσεται ραγδαία, τα παιδιά έχουν λιγότερες εμπειρίες από το εξωτερικό περιβάλλον και λιγότερες συναναστροφές αφού τα περισσότερα από αυτά εκτίθενται πιο συχνά σε εικονικά περιβάλλοντα που τους προσφέρει η τεχνολογία. Μέσω της βιωματικής μάθησης οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικές συνθήκες. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Η σύνδεση της μάθησης με την προσωπική εμπειρία ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική τους ρύθμιση και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Jacobsen et al., 2011). Για τον λόγο αυτό η βιωματική μάθηση θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Ομαδοσυνεργατική Μάθηση: Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική πρακτική για την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων. Όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες μαθαίνουν να ακούν ενεργά τους άλλους, να μοιράζονται ευθύνες, να αποδέχονται το διαφορετικό, να διαπραγματεύονται και να επιλύουν συγκρούσεις. Η σχολική τάξη όταν λειτουργεί με μικροομάδες καλλιεργεί την ενσυναίσθηση βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα και τις διαφορετικές αντιλήψεις με αλληλοσεβασμό. Επιπροσθέτως, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και αντιλαμβάνονται πόσο αποτελεσματική είναι η συλλογική προσπάθεια (Ματσαγγούρας, 2003). Είναι αδιαμφισβήτητο πως οι ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις συμβάλλουν σημαντικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Δημιουργία Θετικού Κλίματος Τάξης: Η διαμόρφωση ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος είναι καθοριστική για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Συχνά οι μικροί μαθητές και οι μικρές μαθήτριες που έρχονται για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο βιώνουν έντονο άγχος. Το μεγάλο κτίριο, τα πολλά παιδιά στο προαύλιο, οι πολλές ώρες μαθημάτων και η εκτεταμένη παραμονή τους στο σχολείο είναι μερικοί από τους παράγοντες που δυσκολεύουν την προσαρμογή τους και το εγχείρημα γίνεται ακόμα πιο στρεσογόνο όταν αντιμετωπίζουν αναπτυξιακή διαταραχή ή κάποια μαθησιακή δυσκολία. Η σχολική τάξη θα πρέπει να είναι λιτά αλλά κι ευχάριστα διακοσμημένη καθώς είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να εμπλουτίσουν τις επιφάνειες με δικές τους δημιουργίες για να νιώσουν οικεία στο περιβάλλον. Το συμβόλαιο της τάξης με τους κανόνες συντάσσεται μετά από συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες από την αρχή της σχολικής χρονιάς και αφού γίνει αποδεκτό από όλους θα πρέπει η τήρησή του να είναι σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς διότι συμβάλλει στο αίσθημα της ασφάλειας προωθώντας τον σεβασμό και την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών (Osher et al., 2007).

Τήρηση Ρουτίνας: Η τήρηση ρουτίνας είναι βοηθητική, ιδιαίτερα για τις μικρότερες τάξεις διότι βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να νιώθουν πιο ασφαλείς, να αυτονομηθούν, να νιώθουν πιο ικανοί/ές και να μειώσουν το άγχος τους. Μια καλά δομημένη ρουτίνα έχει

άμεση επίδραση στην ψυχική ευεξία των παιδιών, χτίζει την αυτοπεποίθησή τους, ελαχιστοποιεί τους περισπασμούς και τα βοηθά να μένουν συγκεντρωμένα και ήρεμα. Όταν τα παιδιά στην τάξη γνωρίζουν τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια, μειώνεται το άγχος που προκαλεί το άγνωστο. Ακόμα περισσότερο η ρουτίνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των ενδεχόμενων αλλαγών στο πρόγραμμα. Όλα αυτά δημιουργούν ένα θετικό κλίμα στην τάξη ενισχύοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης που είναι υποστηρικτικό και ασφαλές γίνεται ένα ισχυρό εργαλείο που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού (Levin & Nolan, 2013).

Συναισθηματική Ρύθμιση: Δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να τα ονομάζουν, να τα εκφράζουν και να τα ελέγχουν είναι ζωτικής σημασίας. Η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων ενδυναμώνει την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη (Τζιβινίκου, 2015). Η χρήση καρτών και εικονογραφημάτων π.χ. με emoji, η διδασκαλία τεχνικών χαλάρωσης και αναπνοών βοηθούν τα παιδιά να διαχειριστούν μια έντονη συναισθηματική φόρτιση και το άγχος. Η δημιουργία μιας γωνιάς χαλάρωσης στη σχολική αίθουσα, η ενασχόληση με μια αγαπημένη δραστηριότητα, η χρήση antistress αντικειμένων, οι κοινωνικές ιστορίες είναι ενδεικτικά πρακτικές που συμβάλλουν στην συναισθηματική ρύθμιση και την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών.

Καλλιέργεια Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Οι κοινωνικές δεξιότητες καλλιεργούνται με ομαδικές εργασίες εντός και εκτός τάξης που έχουν όμως ξεκάθαρο και συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Ιδανικά ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να επιλέξουν το αντικείμενο που θα διερευνήσουν και ταυτόχρονα ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εργαστούν. Τα παιχνίδια γνωριμίας, επίσης, συμπληρώνουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ενισχύοντας την αποδοχή και τον αλληλοσεβασμό. Ενδεικτικά «Ο Ξεχωριστός Μαθητής/ Η Ξεχωριστή Μαθήτρια» είναι ένα πρόγραμμα που επιτρέπει στο κάθε παιδί να νιώσει ορατό και αποδεκτό καθώς μοιράζεται με τους/τις συμμαθητές/τριές του προσωπικά πράγματα μαζί τους. Μπορεί π.χ. να φέρει στην τάξη φωτογραφίες, αγαπημένα του παιχνίδια, μουσικά όργανα, μετάλλια, μουσική, βιβλία και να τα μοιραστεί για λίγο με την τάξη του. Κάθε εβδομάδα επιλέγεται τυχαία ποιος θα είναι ο ξεχωριστός και για μία εβδομάδα αφιερώνονται καθημερινά 10 λεπτά όπου το παιδί έχει την ευκαιρία να παρουσιάσει τον εαυτό του και τα ενδιαφέροντα του (Εικόνα 1). Γενικότερα, δομημένα προγράμματα που βασίζονται στο μοντέλο CASEL, παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων (CASEL, 2020). Τέλος, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και διδάσκει συγκεκριμένα βήματα για την επίλυση συγκρούσεων όπως την αναγνώριση του προβλήματος, τον αναστοχασμό για την εύρεση λύσεων, την επιλογή της καλύτερης λύσης και την αξιολόγηση των αποφάσεων και στην περίπτωση συγκρούσεων παρεμβαίνει διακριτικά όποτε απαιτείται αναγνωρίζοντας το συναίσθημα των μαθητών/τριών του. Τα στάδια αυτά ενισχύουν την καλή λήψη αποφάσεων (decision making) και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Σεναρίων: Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων και προγραμμάτων από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν σύνθετες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις και

να αναπτύξουν βασικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Το μάθημα των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο δημοτικό προσφέρεται για την υλοποίηση αξιόλογων σεναρίων και προγραμμάτων που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, ικανότητες για λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και υπευθυνότητα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015). Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, η υλοποίηση δράσεων βασισμένων στους 17 Παγκόσμιους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει να οργανώσει και να υλοποιήσει προγράμματα που προετοιμάζει τους μαθητές/τριες να συμβάλλουν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο που η ισότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο αλληλοσεβασμός και η αποδοχή είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του.

Συνεργασία Συλλόγου Διδασκόντων: Η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, η ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω της ανοιχτής τάξης (Open Class), η εφαρμογή κοινών εκπαιδευτικών πρακτικών και η συνεχής ανατροφοδότηση για παρεμβάσεις στους συλλόγους που πραγματοποιούνται αποτελεί βασικό παράγοντα της επιτυχίας καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος σε όλη τη σχολική μονάδα. Η κοινή γραμμή αντιμετώπισης κρίσεων στα διαλείμματα, η κοινή πρακτική διαχείρισης τάξης στο πρωινό και ολόημερο πρόγραμμα του σχολείου προωθεί το πνεύμα της ομαδικότητας, της συνοχής και της συνεργασίας και γίνεται πρότυπο για τους μαθητές/τριες του σχολείου.

Αξιολόγηση Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης

Η αξιολόγηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι ένα σύνθετο αλλά και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απαιτεί τη χρήση ποικίλων μεθόδων.

- **Παρατήρηση:** Μέσω της συστηματικής παρατήρησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών/τριών του έτσι ώστε να ανακαλύπτει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του και να προσαρμόζει τις παρεμβάσεις του σύμφωνα με τις ανάγκες τους.
- **Τήρηση Ημερολογίου:** Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διατηρεί ημερολόγιο και να καταγράφει παρατηρήσεις και συμπεριφορές των μαθητών/τριών του για να έχει μια πληρέστερη και ολοκληρωμένη εικόνα. Με αυτόν τον τρόπο σκιαγραφεί τις ανάγκες των μαθητών/τριών του και μπορεί να οργανώσει επανορθωτικούς τρόπους παρέμβασης.
- **Ερωτηματολόγια/Συζητήσεις:** Η χρήση ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών αλλά και οι συζητήσεις τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο βοηθούν τους μαθητές/τριες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με συγκεκριμένες καταστάσεις και να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες.
- **Portfolio:** Η συλλογή των εργασιών και των δραστηριοτήτων των μαθητών/τριών σε ένα portfolio καθρεπτίζει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, παρουσιάζει τις δεξιότητές τους και τα επιτεύγματά τους. Το portfolio είναι το «βιβλίο» που έχει συγγραφέα το ίδιο τον/την μαθητή/τρια.
- **Ατομικά Προγράμματα Τροποποίησης Συμπεριφοράς:** Συχνά μαθητές/τριες παρουσιάζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ατομικά προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς βοηθούν στοχευμένα την πρόδό τους. Προτείνεται η

ημερήσια εφαρμογή τους αρχικά και ανάλογα με την ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας μπορούν να γίνουν εβδομαδιαία και στη συνέχεια μηνιαία. Όταν η ατομική παρέμβαση δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια της ΕΔΥ και της ειδικής παιδαγωγού του σχολείου μπορεί να προσαρμόσει την παρέμβαση στις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν. Αν κριθεί απαραίτητο γίνεται και συνεργασία με την κοινωνική υπηρεσία του Δήμου ή τα ΚΕΔΑΣΥ. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα δίκτυο ασφαλείας γύρω από τον/την μαθητή/τρια (Παντελιάδου, 2011).

Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας:

Η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι καθοριστική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και η ανταλλαγή πληροφοριών μπορεί να ενισχύσει τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και αντίστροφα (Feldman, 2011). Για τον λόγο αυτό, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, θα πρέπει να γίνεται συνάντηση με του γονείς με σεβασμό και διάλογο και στη συνέχεια να πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις. Η διαρκής ανατροφοδότηση από τους γονείς προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για τον εκπαιδευτικό για την εξατομίκευση της παρέμβασης.

Η επιτυχία της συνεργασίας προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός μέσω της ενεργητικής ακρόασης οικοδομεί μια σχέση εμπιστοσύνης με τους γονείς η οποία μετατρέπεται σε κοινό παιδαγωγικό μέτωπο, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα ενιαίο υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο αλλά και στο σπίτι και γίνονται από κοινού αρωγοί στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Jacobsen et al., 2011). Στις εικόνες 2, 3 & 4 δίνεται ένα παράδειγμα αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς που περιλαμβάνει συναντήσεις γονέων στοχεύοντας στην κατανόηση των συναισθηματικών αναγκών, την καλλιέργεια θετικών προσδοκιών και την παρακολούθηση της προόδου του/της μαθητή/τριας από κοινού (ΥΕΨ, 2018).

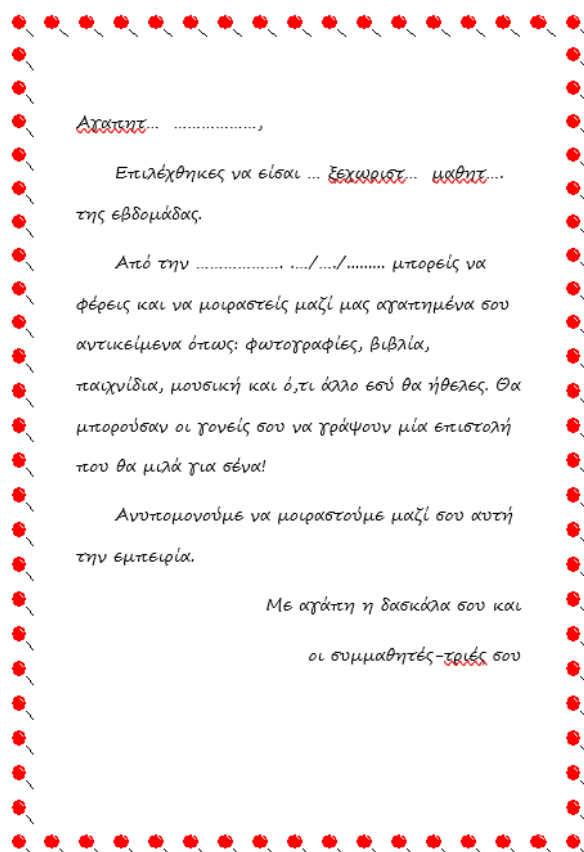
Συμπεράσματα

Στόχος της ποιοτικής και βιώσιμης εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ολοκληρωμένων, υπεύθυνων, ενεργών και ευτυχισμένων πολιτών, συνεπώς, δεν είναι επιλογή αλλά επιτακτική ανάγκη η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και η μη αποδοχή της διαφορετικότητας καθιστούν απαραίτητη την ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων για την πρόληψη φαινομένων κοινωνικής απομόνωσης, ρατσισμού και επιθετικότητας.

Ένα συμπεριληπτικό σχολείο που ενσωματώνει στη σχολική καθημερινότητα κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς του και προάγει τη συνεργασία με την οικογένεια δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον που δε μεταδίδει μόνο γνώσεις αλλά ενισχύει ψυχοκοινωνικά τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης, αυτογνωσίας και επικοινωνίας που επιδρούν θετικά στη μαθησιακή τους

πορεία (Eliot et al., 2008). Παράλληλα το κλίμα στην τάξη βελτιώνεται και διευκολύνει σημαντικά το έργο του εκπαιδευτικού συνολικά.

Εικόνες και πίνακες



Εικόνα 1. Γράμμα για τον μαθητή/τρια που συμμετέχει στο πρόγραμμα «ο/η ξεχωριστός/ή μαθητής/τρια»

Εικόνα 2. Έντυπο ΥΕΨ σελ. 1 -2

Εικόνα 3. Έντυπο ΥΕΨ σελ. 3-4

1. Στοιχεία Συντάκτη - Ημερομηνία

1. Εξουσιογ. Αποποίηση/αποδοχή:

.....

.....

.....

2. Ημερομηνία Εξουσιογ.:

☐ Εμπιστευτική κείμενη Επιστολή/επιστολή Τηλεόμιλη για την παροχή εμπιστευτικής τελετής, υποδείχθηκε στην Υπουργική Επιστολή/επιστολή Τηλεόμιλη

☐ Εξουσιογ. ή αποποίηση με άλλες Υπουργίες, για καταγραφή ή Υπουργία)

☐ Άλλο

ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙΣ

Αποποίηση/αποδοχή:

..... (Εμπιστευτική) (Υπουργική)

Επιστολή/επιστολή Τηλεόμιλη:

..... (Εμπιστευτική) (Υπουργική)

Αποποίηση/αποδοχή της αποποίησης της αποποίησης με το παρόν και αποποίησης και με άλλα μέσα, (2) με τη Υπουργική Επιστολή/επιστολή Τηλεόμιλη, που αναφέρει και στην Υπουργική Επιστολή/επιστολή Τηλεόμιλη.

Ημερομηνία: / Κατάσταση (όμοιο κείμενο)

..... (Εμπιστευτική) (Υπουργική)

Μηνιαία: / Κατάσταση (όμοιο κείμενο)

..... (Εμπιστευτική) (Υπουργική)

[17] <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2018/12/section/1/section-1-1>

Εικόνα 4. Έντυπο ΥΕΨ σελ. 5-6

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What is SEL?*
- 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.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield, J., & Travers, J. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία – Αποτελεσματική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and health promotion with social and emotional learning. *American Journal of Public Health*, 93(9), 1435-1441.
- Feldman, S. (2011). Εξελικτική ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Jacobsen, D., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). Μέθοδοι Διδασκαλίας: Ενίσχυση της Μάθησης των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Αθήνα: Διάδραση.
- Levin, J., & Nolan, J.F. (2013) *Principles of classroom management: A professional decision-making approach*. Pearson Education.
- Osher, D., Sidana, A., & Kelly, M. R. (2007). *The social and emotional context of schooling and learning*. The Education Alliance.
- Payton, J., Wardlaw, J. M., Small, M., & The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2008). *The positive impact of social and emotional learning on students: A national perspective*. CASEL.

- UNESCO. (2021). Transforming Education Summit. <https://www.unesco.org/en/summit>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το Δημοτικό*. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Οδηγός Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Σαρικά, Ε. Μ. (2021). *Αυτεπάρκεια εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών μεθόδων και στάσεις απέναντι σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υπηρεσία Ειδικής Ψυχοπαιδαγωγικής (ΥΕΨ). (2018). *Νέα διαδικασία παρέμβασης*.

Μαμάκου, Μ. (2025). Καλλιέργεια Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές Πρακτικές για Ποιοτική και Συμπεριληπτική Μάθηση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Σχέδιο δράσης για την Παγκόσμια Ημέρα Σπάνιων Παθήσεων

Μαμάκου Μυρσίνη

ΠΕ70 Δασκάλα mmyrsini@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει αναλυτικά το σχέδιο δράσης «Ενεργού Πολίτη» που πραγματοποίησε το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης για τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Σπάνιων Παθήσεων αποτελώντας τη συνέχεια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ KA2 CREDIBLE (Children with Rare Diseases and their Inclusion in Basic Learning Environments). Το πρόγραμμα Erasmus+ που υλοποιήθηκε το 2019-21 στοχεύει στην ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με σπάνια νοσήματα στη σχολική κοινότητα. Έκτοτε, οι δράσεις που σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης επιδιώκουν να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν τους μαθητές/τριες, τις οικογένειές τους και την ευρύτερη τοπική κοινωνία για τις Σπάνιες Παθήσεις και αποσκοπούν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο του σχολείου ως φορέα ενεργού πολιτεότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Σπάνιες Παθήσεις, συμπερίληψη, δράσεις ευαισθητοποίησης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Νέα Προγράμματα Σπουδών, Ενεργός Πολίτης

Εισαγωγή

Οι Σπάνιες Παθήσεις επηρεάζουν 1 στους 2000 ανθρώπους και είναι μια καθημερινή πρόκληση για τους ασθενείς επηρεάζοντάς τους σε πολλαπλά επίπεδα. Το 50% των ατόμων με σπάνια νοσήματα είναι παιδιά (Belzer et al., 2022). Εκτός από τη δυσκολία στην έγκαιρη διάγνωση, την έλλειψη ενημέρωσης και εξειδικευμένης φροντίδας, την περιορισμένη πρόσβαση σε φάρμακα και θεραπείες λόγω υψηλού κόστους, και στην ελλιπή έρευνα για τις σπάνιες παθήσεις, οι σπάνιοι ασθενείς βιώνουν συχνά τον κοινωνικό αποκλεισμό και δέχονται συμπεριφορές διάκρισης και προκατάληψης (Verger et al., 2020). Κατά συνέπεια η ποιότητα ζωής τους αλλά και αυτή των οικογενειών τους επηρεάζονται σημαντικά και τα δικαιώματά τους για ισότητα καταπατούνται (Garcia-Perales et al., 2022).

Η ενεργή εμπλοκή της σχολικής κοινότητας σε δράσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης καλλιεργεί στάσεις ζωής με κοινωνική υπευθυνότητα για ένα δίκαιο και αλληλέγγυο μέλλον (ΥΠΑΙΘΑ, 2024). Το σχολείο όταν καλλιεργεί δεξιότητες ενσυναίσθησης βοηθά τα παιδιά να αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα και να υπερασπίζονται τα δικαιώματα των ευάλωτων ομάδων (Μπακιρτζή, 2019). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η μόνη παιδαγωγική προσέγγιση που μπορεί να διασφαλίσει μια ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους, έτσι ώστε να αναπτύξουν στο έπακρο τις δεξιότητές τους και να γίνουν κοινωνικά υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Το Πανεπιστήμιο της Βαλένθια κατανοώντας αυτήν την ανάγκη, συντόνισε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 CREDIBLE (Children with Rare Diseases and their Inclusion in Basic Learning Environments) και σε συνεργασία με το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης άνοιξε τον δρόμο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σε θέματα συμπερίληψης και τη δημιουργία ενός

πλαισίου για τον διαμοιρασμό καλών πρακτικών που εξασφαλίζουν την ένταξη, την υποστήριξη και την εκπαίδευση μαθητών/τριών με σπάνιες παθήσεις και τη στήριξη των οικογενειών τους. Το πρόγραμμα CREDIBLE λειτούργησε ως βάση για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και προγραμμάτων και τη διάχυσή τους στο σύγχρονο σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2024).

Δράσεις Ενεργού Πολιτειότητας και Εορτασμός Παγκόσμιων Ημερών

Δράσεις ενεργού πολιτειότητας ξεπερνούν το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης και εστιάζουν σε μια ολιστική και διαθεματική προσέγγιση με άξονα τους 17 Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών και προάγουν τη διαμόρφωση δημιουργικών, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (ΥΠΑΙΘΑ, 2024). Οι μαθητές/τριες μέσα από τις δράσεις ενεργού πολίτη δεν αναπτύσσονται μόνο γνωστικά αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικά και καλλιεργούν δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Ενημερώνονται για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, αναζητούν λύσεις, συνεργάζονται και ανταλλάσσουν ιδέες με δημοκρατικές διαδικασίες και αντιλαμβάνονται τη δύναμη της συλλογικής δράσης.

Ο εορτασμός Παγκόσμιων Ημερών είναι ένα δυνατό μέσο για να επιτευχθούν οι στόχοι των δράσεων Ενεργού Πολίτη καθώς προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την δυνατότητα να ευαισθητοποιηθούν σε κοινωνικά προβλήματα και να αναλάβουν οι ίδιοι/ες δράση προκειμένου να τα λύσουν ή να τα αμβλύνουν. Ταυτόχρονα, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση που σύμφωνα και με την UNESCO (2017) αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός σχολείου που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και προάγει τη συμπερίληψη. Συνεπώς, ο εορτασμός Παγκόσμιων Ημερών δεν προσφέρεται μόνο για να υλοποιηθεί μια επετειακή εκδήλωση αλλά λειτουργεί ως το πιο ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας (Ψηφιακό Σχολείο, 2024). Η σχολική κοινότητα με τον εορτασμό των Παγκόσμιων Ημερών μεταβαίνει από τη θεωρητική γνώση στην έμπρακτη δράση.

Σχέδιο Δράσης για τον Εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Σπάνιων Παθήσεων

Το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, έπειτα από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών του στο Πρόγραμμα Erasmus+ KA2 CREDIBLE, καθιέρωσε ετήσιο εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας (Π.Η.) Σπάνιων Παθήσεων την τελευταία ημέρα του μήνα Φεβρουαρίου. Κάθε χρόνο όλη η σχολική κοινότητα, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί οργανώνουν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης με βασικό άξονα την ποιοτική εκπαίδευση. Οι δράσεις υλοποιούνται σε συνεργασία με τους γονείς, τον σύλλογο Σπάνιων Παθήσεων Συμμαχία 95, τον δήμο Λυκόβρυσης Πεύκης και τοπικές κοινωνικές και υγειονομικές υπηρεσίες. Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τους 17 Παγκόσμιους Βιώσιμους Στόχους Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, ο εορτασμός της Π.Η. Σπάνιων Παθήσεων και οι δράσεις που τον πλαισιώνουν ευθυγραμμίζονται με τον στόχο 4 για ποιοτική εκπαίδευση, τον στόχο 10 για λιγότερες ανισότητες και τον στόχο 3 για καλή υγεία και ευημερία (ΥΠΑΙΘΑ, 2024; In Action for a Better World, 2024).

Σκοπός της δράσης είναι η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση της σχολικής κοινότητας, της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας για τις Σπάνιες Ασθένειες, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και προάγει το αίσθημα

του ανήκειν για όλους τους μαθητές/τριες και μια κοινωνία που την διέπει η δημοκρατία και η δικαιοσύνη (UNESCO, 2017; Booth & Ainscow, 2011). Μέσω αυτής της πρωτοβουλίας, το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης επιδιώκει να ενισχύσει τη συμπερίληψη, την αποδοχή, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία με στόχο να μειώσει τις διακρίσεις και να εξασφαλίσει δίκαιη και ίση μεταχείριση για τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν σπάνιες παθήσεις και να στηρίξει τις οικογένειές τους που αντιμετωπίζουν καθημερινές προκλήσεις (Garcia-Perales et al., 2023). Η σχολική κοινότητα στέκεται πλάι στους σπάνιους ασθενείς και υπερασπίζεται τον αγώνα τους για ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση στην εκπαίδευση, στην υγεία και στην ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Για τον λόγο αυτό, η συγκεκριμένη δράση υπογραμμίζει την ανάγκη για τη διάχυση τέτοιων συμπεριληπτικών πρακτικών για μια παγκόσμια προσπάθεια κοινωνικής αλλαγής και τη δημιουργία «μιας κοινωνίας για όλους» (Αβραμίδης et al., 2013).

Οι στόχοι της δράσης που υλοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2025 για τον εορτασμό της Π.Η. Σπάνιων παθήσεων είναι πολυδιάστατοι και κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- **Γνωστικοί Στόχοι:**

1. **Ενημέρωση και Εκπαίδευση:** Οι μαθητές/τριες αποκτούν βασικές γνώσεις για τις Σπάνιες Ασθένειες ως πρώτο βήμα για την κατανόηση μέσω προβολή βίντεο, ανάγνωσης βιβλίων όπως «Μια Ιστορία Φιλίας» και συζήτησης.
2. **Κατανόηση των Προκλήσεων:** Οι μαθητές/τριες ενημερώνονται και κατανοούν τις πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σπάνιοι ασθενείς και οι οικογένειές τους στην καθημερινότητά τους. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τα παιδιά με σπάνιες ασθένειες.
3. **Ο Ρόλος της Επιστήμης και της Έρευνας:** Οι μαθητές/τριες κατανοούν τον σημαντικό ρόλο της επιστήμης και της έρευνας για την έγκαιρη διάγνωση και την ανακάλυψη κατάλληλων θεραπειών που βελτιώνουν τη ζωή των σπάνιων ασθενών.
4. **Γνωριμία με Κοινωνικούς Φορείς:** Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τη λειτουργία των κοινωνικών φορέων και αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο τους στη στήριξη των σπάνιων ασθενών (Ελληνική Συμμαχία για τους Σπάνιους Ασθενείς, 2019).

- **Συναισθηματικοί και Κοινωνικοί Στόχοι:**

1. **Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης:** Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να βάζει τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου (Perez de Villarreal, 2019). Οι μαθητές/τριες αποκτούν ενσυναίσθηση κατανοώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ευάλωτες ομάδες όπως τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις προκαταλήψεις.
2. **Καταπολέμηση των Προκαταλήψεων και του Κοινωνικού αποκλεισμού:** Το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και υλοποιώντας δράσεις ευαισθητοποίησης καταπολεμά τον κοινωνικό αποκλεισμό και μειώνει συμπεριφορές διάκρισης απέναντι στην ευάλωτη ομάδα των σπάνιων ασθενών (Μπαλούρδος et al., 2014).

3. **Αποδοχή της Διαφορετικότητας:** Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και αποδέχονται τη διαφορετικότητα ως μια κατάσταση φυσική (Kefallinou et al., 2020).
 4. **Ανάπτυξη της Συνεργασίας και της Αλληλεγγύης:** Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους καλλιεργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης (Ματσαγγούρας, 2008).
- **Στόχοι Ανάπτυξης Δεξιοτήτων:**
 1. **Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Επικοινωνίας:** Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δράσεων. Ταυτόχρονα, η παρουσίαση των δράσεων ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (Pappas et al., 2020).
 2. **Δεξιότητες Υπεράσπισης (Advocacy Skills):** Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να υπερασπίζονται τόσο τα δικαιώματά τους όσο και τα δικαιώματα ευάλωτων ομάδων και διεκδικούν αποφασιστικά μια πιο δίκαιη κοινωνία.
 3. **Λήψη Αποφάσεων (Decision Making):** Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην οργάνωση των δράσεων και στην υλοποίησή τους, καλλιεργεί σημαντικά την κριτική σκέψη, την υπευθυνότητα και τη λήψη αποφάσεων για την καλύτερη δυνατή λύση.
 4. **Καλλιέργεια Δημιουργικότητας:** Τα βιωματικά εργαστήρια και οι δημιουργικές δραστηριότητες αναπτύσσουν την φαντασία των μαθητών/τριών και τους δίνουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αναδείξουν τις ικανότητες και ταλέντα τους.
 5. **Ανάπτυξη Λεπτών Κινητικών δεξιοτήτων, Οπτικοχωρικής Αντίληψης και Συγκέντρωσης προσοχής:** Μέσω των κατασκευών, της ζωγραφικής και του πλεξίματος με νήμα οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, αναπτύσσουν την ικανότητα να αναπαράγουν και να δημιουργούν σχέδια με μοτίβα και καλλιεργούν την ικανότητά τους να επικεντρώνονται σε ένα έργο χωρίς περισπασμούς μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωσή του.

Υλοποίηση Δράσης:

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση της δράσης για τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Σπάνιων Παθήσεων διήρκεσε πολλές εβδομάδες. Όλη η σχολική κοινότητα συνεργάστηκε για έναν ξεχωριστό εορτασμό.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας το υλικό από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα CREDIBLE αλλά και άλλες πηγές ενημέρωσαν τους/τις μαθητές/τριές τους για τις σπάνιες παθήσεις. Μέσω διαδραστικών εργαστηρίων, συζητήσεων, προβολών βίντεο αλλά και της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom) για τις μεγαλύτερες τάξεις, οι μαθητές/τριες κατανόησαν την έννοια της διαφορετικότητας, της αποδοχής και της συμπερίληψης. Δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας σε όλες τις τάξεις, όπου οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, ανέλαβαν με δική τους πρωτοβουλία διαφορετικά έργα τα οποία είχαν συμβολική σημασία.

Όλες οι τάξεις δημιούργησαν μεγάλες αφίσες με μηνύματα συμπερίληψης και ευαισθητοποίησης για τις σπάνιες παθήσεις. Οι αφίσες τοποθετήθηκαν εντός κι εκτός του σχολικού χώρου για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των γονέων και των κατοίκων της περιοχής (Εικόνα 1). Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες κάθε τάξης με τη δική τους φαντασία και ευρηματικότητα έφτιαξαν κατασκευές που συμβόλιζαν την αλληλεγγύη και τη φιλία. Μετά από συζήτηση των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών αποφασίστηκε να κατασκευαστεί ένα κεντρικό σύμβολο, όπως άλλωστε γίνεται κάθε χρόνο, που θα αντιπροσώπευε τη δράση σε σχολική κοινότητα. Έπλεξαν σκουφάκια μινιατούρες από μαλλί και ανακυκλώσιμα υλικά στα χρώματα των σπάνιων παθήσεων και με αυτά το σχολείο έστειλε μήνυμα ενότητας και αποδοχής για τους σπάνιους ασθενείς. Το πλέξιμο σκουφιών διήρκεσε πολλές εβδομάδες και η χαρά της δημιουργίας ήταν εμφανής στα παιδιά όλων των τάξεων καθώς αυτά συνέχιζαν να κατασκευάζουν ακόμα και στο ολοήμερο σχολείο μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων τους (Εικόνα 2).

Στο πλαίσιο της δράσης, το σχολείο διοργάνωσε συλλογή τροφίμων για να στηρίξει οικογένειες ευάλωτων ομάδων της τοπικής κοινότητας ως ένδειξη αλληλεγγύης, κοινωνικής ευθύνης και προσφοράς (Εικόνα 3).

Στις 28 Φεβρουαρίου πραγματοποιήθηκε γιορτή στην Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων του σχολείου όπου οι μαθητές/τριες παρουσίασαν θεατρικά δρώμενα συμπερίληψης με χορογραφίες και σκετς, τραγούδησαν στη νοηματική γλώσσα, διάβασαν συνθήματα και επιστολή συμπαράστασης προς τα μέλη της οργάνωσης Συμμαχία 95 που ήταν παρόντα. Τα μέλη του συλλόγου μοιράστηκαν τα προβλήματά τους με όλη τη σχολική κοινότητα και σε ανοιχτή συζήτηση απάντησαν σε απορίες των μαθητών/τριών. Οι μαρτυρίες ατόμων που έχουν σπάνιες παθήσεις άγγιξαν το συναίσθημα μικρών και μεγάλων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ειρηνική πορεία προς την κεντρική πλατεία του Δήμου Λυκόβρυσης-Πεύκης όπου οι μαθητές/τριες με συνοδεία των εκπαιδευτικών τους μίλησαν με τους δημότες μοίρασαν τις κατασκευές τους και ενημερωτικά φυλλάδια για τις Σπάνιες Παθήσεις. Η πορεία κατέληξε στο Δημαρχείο όπου έγινε συνάντηση με τον Δήμαρχο και ακολούθησε διαλογική συζήτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σπάνιοι ασθενείς και οι μαθητές/τριες πρότειναν λύσεις για να βοηθήσει ο Δήμος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι προτάσεις των μαθητών/τριών της Στ' τάξης για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των σπάνιων ασθενών, συντάχθηκαν σε ένα ψήφισμα το οποίο και κατατέθηκε στον Δήμαρχο (Εικόνα 4).

Η γιορτή για της Σπάνιες Παθήσεις παρουσιάστηκε ξανά, μετά από πρόταση του Δημάρχου στο Δημοτικό Θέατρο Πεύκης, στις 15 Μαρτίου 2025 και καλεσμένοι ήταν όλοι οι δημότες του Δήμου αλλά και πολλοί επίτιμοι καλεσμένοι συμπεριλαμβανομένου της Συμμαχίας 95 (<https://www.thessi.gr/article?id=360388&fbclid=>). Ο Δήμαρχος σαν έμπρακτη συμπαράσταση στη δράση που πραγματοποίησε το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης φωταγώγησε στα χρώματα των Σπάνιων Παθήσεων το σχολείο και το Δημαρχείο (Εικόνα 5).

Αξιολόγηση της Δράσης

Η αξιολόγηση της δράσης έγινε από το σύνολο της σχολική κοινότητας μέσα από παρατήρηση, την ενεργό συμμετοχή μαθητών/τριών και γονέων στον εορτασμό της Π.Η. Σπάνιων Παθήσεων, τον αναστοχαστικό διάλογο και τα ερωτηματολόγια προς μαθητές/τριες και γονείς (Booth & Ainscow, 2011). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κατέδειξαν θετική

ανατροφοδότηση και σημειώθηκε η έντονη επιθυμία για τη διοργάνωση του εορτασμού και τον επόμενο χρόνο με μεγαλύτερους στόχους. Προτάθηκε η συνεργασία με άλλα σχολεία προκειμένου να γίνει διάχυση εκπαιδευτικών πρακτικών ενεργού πολιτεότητας.

Τα μηνύματα που ξεχώρισαν στη φετινή γιορτή του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πεύκης ήταν: «Όλοι είμαστε μοναδικοί», «Η αποδοχή δεν είναι επιλογή είναι δικαίωμα», «Η καρδιά μας χτυπά δίπλα στους Σπάνιους Ασθενείς» και «Όλοι μαζί στον ίδιο αγώνα».

Συμπεράσματα και Προτάσεις:

Στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο σε γνωστικούς στόχους αλλά και σε κοινωνικοσυναισθηματικούς και να μεταβαίνει από τη θεωρία στην πράξη. Το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης υλοποιεί σχέδια δράσης που αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης για κοινωνική αλλαγή. Το σχέδιο δράσης για τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Σπάνιων Παθήσεων είναι ένα οργανωμένο και ολοκληρωμένο βιωματικό πρόγραμμα που κατάφερε να εκπαιδεύσει όχι μόνο τους μαθητές/τριές του αλλά και τις οικογένειές του και την ευρύτερη τοπική κοινότητα σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Οι προτάσεις που προκύπτουν από το παραπάνω σχέδιο δράσης «Ενεργού Πολίτη» είναι η συστηματική ενσωμάτωση παρόμοιων δράσεων στα πρόγραμμα σπουδών της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών και η συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωσή τους σε θέματα συμπερίληψης και υποστήριξης ευάλωτων ομάδων βοηθά στο να σχεδιάζονται αντίστοιχες δράσεις που θα υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα προωθούν την ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση (Méndez-López et al., 2023). Η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων παρόμοιων δράσεων (Hernández et al., 2023).

Εικόνες και πίνακες



Εικόνα 1. Συνθήματα για τη γιορτή των Σπάνιων Παθήσεων



Εικόνα 2. Το πλέξιμο των σκουφιών – σύμβολο της γιορτής



Εικόνα 3. Συγκέντρωση τροφίμων για το κοινωνικό παντοπωλείο του δήμου Λυκόβρυσης - Πεύκης



Εικόνα 4. Ειρηνική πορεία για τους Σπάνιους Ασθενείς κι ενημέρωση των πολιτών



Εικόνα 5. Φωταγώγηση του σχολείου και του δήμου στα χρώματα των Σπάνιων Παθήσεων

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Belzer, L. T., Wright, S. M., Goodwin, E. J., Singh, M. N., & Carter, B. S. (2022). Psychosocial Considerations for the Child with Rare Disease: A Review with Recommendations and Calls to Action. *Children*, 9(7), 933. <https://doi.org/10.3390/children9070933>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A., García-Toledano, E., & Martín-García, M. I. (2023). The influence of teaching variables in the educational processes of students with rare diseases. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1046643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1046643>
- García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A., Gracia-Zomeño, A., & García-Toledano, E. (2022). Contextual Variables with an Impact on the Educational Inclusion of Students with Rare Diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14103. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114103>
- Hernández-Martín, A., López-García, J. C., Gracia-Zomeño, A., & García-Perales, R. (2023). A Systematic Literature Review of Intervention Programs for the Inclusion of Children with Rare Diseases. *Children*, 10(4), 606. <https://doi.org/10.3390/children10040606>
- In Action for a Better World. (2024). 17 Παγκόσμιοι Στόχοι. Ανακτήθηκε από <https://inactionforabetterworld.com/17-pagkosmioi-stoxoi/>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Méndez-López, M., Sampaio, M. I., D'Amico, V., & García-Perales, R. (2023). Educational Inclusion of Children with Rare Diseases: Teacher Perceptions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2097. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032097>
- Pappas, I. E., Karagiannopoulou, E., & Ntemou, D. (2020). The impact of a social skills program on students with learning difficulties in an inclusive environment: a pilot study. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1435–1447. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1435>
- Pérez de Villarreal, M. (2019). Well-Being in students affected by rare diseases: A didactic proposal of inclusion. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (Vol. 60, pp. 871–878). <https://doi.org/10.15405/EPBSBS.2019.04.02.108>

- Polyzouroulou, K. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. <https://doi.org/10.12681/eadd/46494>
- Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R., & Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 119, Article 105518. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105518>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Αβραμίδης, Η., Αντωνίου, Α.Σ., Γκαράνης, Α., Γουδήρας, Δ., Ευσταθίου, Μ., Δαραής, Κ., Ζυμβρακάκης, Ι., Καμπόλη, Γ., Κούκουτα, Α., Κουσουρέτα, Ν., Λιόντου, Γ., Μεσσαριτάκη, Β., Μπακοπούλου, Γ., Νάνου, Α., Πανέρα, Α.Ξ., Πατσίδου, Μ., Σούλης, Σ., Συμεωνίδου, Σ., Τσιπούρας, Σ., Φτιάκα, Ε., Χαριοπολίτου, Α., & Σαρίδου, Χ. (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (Α. Νάνου et al., Επιμ.). Αθήνα: Γράφημα.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2024). *Ψηφιακό αποθετήριο - Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://www2.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/symperiliptiki-ekpaidefsi>
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπακιρτζή, Ι. (2019). Προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. *Journal of Pedagogical Evolution*, 68, 126–141. <https://doi.org/10.26266/jpevol68pp126-141>
- Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α., & Χρυσάκης, Μ. (2014). *Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- «95», Ελληνική Συμμαχία για τους Σπάνιους Ασθενείς. (2019). *Χτίζοντας γέφυρες: Από την εκπαίδευση στη δράση – Στάσεις και Στόχοι*. Ανακτήθηκε από <https://rarealliance.gr/>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ). (2024). *Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Δευτερο, Αριθμ. 130372/ΓΔ4. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/146472_ΟΔΗΓΙΕΣ_ΔΡΑΣΕΙΣ_ΕΝΕΡΓΟΥ_ΠΟΛΙΤΗ_9ΩΠΟ46ΝΚΠΔ-PBK.pdf
- Ψηφιακό Σχολείο. (2024). Ανακτήθηκε από: <https://act.digitalschool.gov.gr/>

Μαμάκου, Μ. (2025). Σχέδιο δράσης για την Παγκόσμια Ημέρα Σπάνιων Παθήσεων. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teropt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

**Μανθοπούλου, Α-Φ., Μήτσαινα, Χ., Τσάμπρα, Α. (2025). Η δημιουργία της κουλτούρας του
φιλιαναγνώστη μαθητή/-τριας**

Η δημιουργία της κουλτούρας του φιλιαναγνώστη μαθητή/-τριας

Μανθοπούλου Αλτάνα-Φωτεινή

Δασκάλα ΠΕ70, Master in Special Education-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Foteini_Manthopoulou@yahoo.gr

Μήτσαινα Χρύσα

Δασκάλα ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια-Πανεπιστήμιο Αιγαίου & ΕΚΠΑ,
xrisa.mits@gmail.com

Τσάμπρα Αιμιλία

Δασκάλα ΠΕ70, Master in Special Education-Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο,
amytsab_14@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση καινοτόμων παιδαγωγικών δράσεων που στόχο έχουν την καλλιέργεια της φιλιαναγνώσιας και την ενσωμάτωση της κουλτούρας του φιλιαναγνώστη στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών. Οι δράσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού. Σε μια εποχή όπου οι ψηφιακές οθόνες κυριαρχούν, επιχειρήθηκε η ενσωμάτωση του βιβλίου στην καθημερινότητα των παιδιών με βιωματικό και φυσικό τρόπο. Οι δράσεις περιελάμβαναν ενδεικτικά τη δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης, θεματικές εκδηλώσεις, ηχογραφήσεις παραμυθιών, επισκέψεις συγγραφέων και θεατρική παράσταση. Το βιβλίο μετατράπηκε σε μέσο έκφρασης, δημιουργικότητας και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, καλύπτοντας ανάγκες των μαθητών/τριων πέρα από το σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλιαναγνώσια, Βιωματική μάθηση, Δημιουργικότητα, Λογοτεχνία, Καινοτόμες δράσεις

Εισαγωγή

Ταξίδι στη λογοτεχνία μέσα από την παιδική μας τη ματιά

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ανάγκη για ενεργούς, δημιουργικούς και κριτικά σκεπτόμενους μαθητές/τριες είναι περισσότερο επιτακτική από ποτέ. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνώσιας, δηλαδή της αγάπης για το διάβασμα, αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες ανάπτυξης, τόσο των γλωσσικών, όσο και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η επαφή με τη λογοτεχνία ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη, προάγει την ενσυναίσθηση και βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Nikolajeva, 2014).

Η ηλικία των μαθητών/τριών της Δ' Δημοτικού θεωρείται κομβική για τη διαμόρφωση αναγνωστικών συνηθειών και στάσεων. Είναι η περίοδος όπου τα παιδιά μεταβαίνουν από την «ανάγνωση για την εκμάθηση» στην «ανάγνωση για την απόλαυση». Ωστόσο, η διαρκώς αυξανόμενη χρήση ψηφιακών οθονών και η ελαχιστοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών απειλεί να υπονομεύσει αυτή τη διαδικασία (Κανάκης, 2011). Για να καλλιεργηθεί μια βαθιά και ουσιαστική σχέση με το βιβλίο, απαιτείται η ενεργοποίηση παιδαγωγικών

στρατηγικών που θα μετατρέπουν την ανάγνωση σε μια βιωματική, δημιουργική και συλλογική εμπειρία.

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983) προσφέρει ένα χρήσιμο πλαίσιο κατανόησης των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους τα παιδιά προσεγγίζουν τη λογοτεχνία. Μέσω της αφήγησης, του θεάτρου, της μουσικής ή της εικαστικής έκφρασης, κάθε παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με το βιβλίο με τρόπο που να αντιστοιχεί στις ιδιαίτερες νοητικές του δυνατότητες. Η ενσωμάτωση τέτοιων πολυτροπικών δραστηριοτήτων ενισχύει τη βιωματικότητα της μάθησης, καθιστώντας τη φιλιανγνωσία μια πολυδιάστατη εμπειρία (Gardner, 1999).

Παράλληλα, η θεωρία του Vygotsky για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει πιο αποτελεσματικά όταν το παιδί υποστηρίζεται από έναν πιο ικανό συνομιλητή, είτε αυτός είναι ενήλικας είτε συνομήλικος. Σε ένα φιλιανγνωστικό περιβάλλον, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καίριος: ως «διευκολυντής» της μάθησης, δημιουργεί ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, ενίσχυσης και κοινής ανακάλυψης των νοημάτων που κρύβονται μέσα στα κείμενα. Οι συζητήσεις, οι αφηγήσεις και οι κοινές δράσεις γύρω από το βιβλίο ενεργοποιούν τη συνεργατική μάθηση και ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριων (Bruner, 1996).

Η φιλιανγνωσία, επομένως, δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα ανάγνωσης, αλλά μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που συνδέει τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Rosenblatt, 1995). Όταν το βιβλίο εισάγεται με βιωματικό, παιγνιώδη και συνεργατικό τρόπο στην καθημερινότητα του σχολείου, τότε παύει να είναι ένα ακόμη «μάθημα» και μετατρέπεται σε εμπειρία ζωής.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας σειράς οργανωμένων και καινοτόμων φιλιανγνωστικών δράσεων που υλοποιήθηκαν σε μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού, με σκοπό την ενίσχυση της σχέσης τους με το βιβλίο και την ενσωμάτωσή του στην καθημερινή σχολική τους ζωή, με φυσικό και αυθεντικό τρόπο.

Σκοπός της δράσης

Ο βασικός στόχος της δράσης είναι να μετατραπεί το βιβλίο σε αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής και εξωσχολικής ζωής των παιδιών, με τρόπο φυσικό, βιωματικό και συναισθηματικά θετικό. Δεν επρόκειτο για πρόγραμμα που επιδιώκει απλώς να αυξήσει τον αριθμό των αναγνωσμένων βιβλίων, αλλά να εδραιώσει μια ουσιαστική και μακροχρόνια σχέση των μαθητών/τριων με τη λογοτεχνία. Η φιλιανγνωσία προσεγγίστηκε ως στάση ζωής και όχι ως μια επιμέρους δεξιότητα.

Επιδιώχθηκε η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της φαντασίας, της γλωσσικής έκφρασης και της δημιουργικής σκέψης μέσα από την ανάγνωση και τη βιωματική επεξεργασία των κειμένων. Το βιβλίο αντιμετωπίστηκε ως ερέθισμα για προσωπικές αφηγήσεις, καλλιτεχνική έκφραση, θεατρικό παιχνίδι και συλλογική εμπειρία. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε η συνήθεια της ανάγνωσης ως επιλογή χαλάρωσης και απόλαυσης, με θετικό ψυχολογικό αποτύπωμα για κάθε παιδί.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο να μην αποτελέσουν οι δράσεις μια "εξωσχολική πολυτέλεια", αλλά να ενταχθούν οργανικά στην καθημερινή σχολική ρουτίνα, ώστε να διαμορφώσουν μια κουλτούρα που θα επιβιώσει και μετά το πέρας του προγράμματος. Ο στόχος δεν ήταν να "υποχρεωθούν" τα παιδιά να διαβάσουν, αλλά να θελήσουν να

διαβάσουν. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, η φιλιαναγνώσια αποκτά ρόλο υποστηρικτικό της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, ιδιαίτερα σε περιόδους πίεσης, στρες και γενικευμένης κοινωνικής αστάθειας.

Μεθοδολογία/Παιδαγωγική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση στηρίχθηκε σε παιδαγωγικές αρχές που έχουν στο επίκεντρο το παιδί, τις ανάγκες του και τον ρυθμό του. Εφαρμόστηκαν τεχνικές της βιωματικής μάθησης, όπου το παιδί συμμετέχει ενεργά, εκφράζεται με πολλούς τρόπους και συνδέει τη γνώση με προσωπικά του βιώματα. Η αναγνωστική εμπειρία δεν περιορίστηκε στην ανάγνωση ενός κειμένου, αλλά επεκτάθηκε στη συζήτηση, στη θεατρική αναπαράσταση, στην εικονογράφηση, στην ηχογράφηση και στη δημιουργική γραφή.

Αξιοποιήθηκαν στοιχεία από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το αναγνωστικό τους επίπεδο. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να φέρουν από το σπίτι αγαπημένα βιβλία, να μιλήσουν για αυτά και να προτείνουν στους συμμαθητές/τριες τους ιστορίες που τους συγκίνησαν. Δημιουργήθηκε έτσι ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, αποδοχής και ενίσχυσης της αναγνωστικής ταυτότητας.

Η χρήση εορταστικών αφορμών (π.χ. Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου) έδωσε την ευκαιρία να οργανωθούν ποικίλες δράσεις με πανηγυρικό χαρακτήρα, που ενθουσίασαν τα παιδιά και τα παρακίνησαν να συνδεθούν θετικά με το βιβλίο. Επίσης, η ένταξη ανθρώπων του βιβλίου στις δράσεις (όπως συγγραφείς και βιβλιοπώλες) προσέφερε παραδείγματα ρόλων, ενισχύοντας τη φαντασία και το όραμα των μαθητών/τριων.

Η θεατρική προσέγγιση στο τέλος της χρονιάς με την παράσταση “Οδυσσεβάχ”, έδωσε την ευκαιρία για ομαδική δουλειά, επαφή με τη λογοτεχνία μέσα από το σώμα και τη φωνή και ενεργή εμπλοκή ακόμη και των πιο εσωστρεφών παιδιών. Το σχολείο μετατράπηκε σε εργαστήριο δημιουργίας και καλλιτεχνικής έκφρασης, με το βιβλίο να αποτελεί τον πυρήνα κάθε δράσης.

Περιγραφή δράσεων

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά και κατά θεματική κατηγορία οι δράσεις φιλιαναγνώσιας που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με στόχο την πολύπλευρη και βιωματική εμπλοκή των μαθητών/τριων με το βιβλίο.

Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης και κοινότητας αναγνωστών και σχετικές δράσεις

Η δράση ξεκίνησε με τη διαμόρφωση ενός φιλόξενου χώρου στην τάξη όπου δημιουργήθηκε η πρώτη οργανωμένη σχολική δανειστική βιβλιοθήκη. Τα παιδιά συμμετείχαν στη διαμόρφωσή της, επιλέγοντας βιβλία από το σπίτι ή αγοράζοντας ορισμένα με τη βοήθεια των γονέων, αλλά φυσικά και με επιλογές βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου τους, τα οποία εναλλάσσονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα. Κάθε μαθητής/τρια είχε τη δυνατότητα να δανειστεί και να προτείνει βιβλία στους συμμαθητές/τριες του/της, αναπτύσσοντας αίσθημα ευθύνης και συνεργασίας. Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένας πίνακας «Διαβάσαμε και σας προτείνουμε» και ένας «Τοίχος Φιλιαναγνώσιας» με σύντομες παρουσιάσεις βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και ομαδικά έργα από αναγνώσεις κοινών βιβλίων.

Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή και με άλλα λογοτεχνικά είδη, όπως η ποίηση και δημιούργησαν ομαδικά και ατομικά έργα. Επιπρόσθετα, με την καθοδήγηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού «Παραμυθοκάρτες-Παραμυθοχώρα-Κάθε φορά...μια ιστορία» της Λιάνας Δανέζη και του Μάνου Κρόκου και του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τις δικές τους φανταστικές ιστορίες και ολοκλήρωσαν χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους ήδη υπάρχουσες ιστορίες.

Κάτι ακόμη που παρότρυνε τους μαθητές/τριες να ασχοληθούν περισσότερο και πιο ενεργά με την ανάγνωση βιβλίων, ήταν οι βιβλιοπροκλήσεις που τους δόθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και την περίοδο των χριστουγεννιάτικων και πασχαλινών διακοπών. Ενδεικτικά, κάποιες από αυτές ήταν η ανάγνωση βιβλίων κάτω από το χριστουγεννιάτικο δέντρο, η ανάγνωση βιβλίων δίπλα στη φωτιά, η ανάγνωση βιβλίων μαζί με το κατοικίδιό σου κ.α.

Τέλος, μία από τις δράσεις που ενθουσίασαν τους μαθητές/τριες ήταν η διοργάνωση ημέρας πικνίκ στον προαύλιο χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές/τριες έκαναν πικνίκ τρώγοντας τα αγαπημένα τους σνακ, διαβάζοντας και σχολιάζοντας τα βιβλία τους με τους συμμαθητές/τριές τους.



Εικόνα 1. Η Δανειστική Βιβλιοθήκη της Δ Τάξης



Εικόνα 2. Ο Τοίχος της Φιλαναγνωσίας



Εικόνα 3. Πικνίκ με ένα βιβλίο αγκαλιά

Θεματικές ημέρες και εορταστικές δράσεις

Με αφορμή τρεις σημαντικές ημερομηνίες –την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου (2 Απριλίου), την Ημέρα Μεγαλόφωνης Ανάγνωσης (1 Φεβρουαρίου) και την Παγκόσμια Ημέρα Αφήγησης (20 Μαρτίου)- οργανώθηκαν ειδικές εκδηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ένα κασετόφωνο από χαρτί και πατώντας το κουμπί έναρξης οι μικρότεροι και μεγαλύτεροι συμμαθητές/τριές τους άκουγαν τις αφηγήσεις ποικίλων ήδη υπαρχόντων και μη παραμυθιών την ώρα του διαλείμματος. Μία άλλη μέρα επισκέφθηκαν το γειτονικό νηπιαγωγείο έχοντας μαζί τους ένα παιδικό βιβλίο και εκεί διάβασαν στους μικρούς τους φίλους το παραμύθι που τους είχαν φέρει και δημιούργησαν μαζί έργα βασισμένα σε αυτό.



Εικόνα 4. Αφήγηση παραμυθιών την ώρα του διαλείμματος



Εικόνα 5. Ανάγνωση παραμυθιών στους μικρούς μας φίλους

Ηχογράφηση παραμυθιών

Οι μαθητές/τριες, σε ομάδες, επέλεξαν παραμύθια που τους ενθουσίασαν και προχώρησαν στην ηχογράφησή τους με απλό εξοπλισμό. Έδωσαν φωνή στους ήρωες, διάλεξαν μουσική υπόκρουση και ηχογράφησαν αφηγήσεις που μεταφορτώθηκαν σε ψηφιακή πλατφόρμα. Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία ενός «ηχητικού βιβλίου» της τάξης. Μέσα από τη δράση αυτή, τα παιδιά ενίσχυσαν την προφορική τους έκφραση, τη συνεργασία και την καλλιτεχνική τους ευαισθησία.

Συναντήσεις με ανθρώπους του βιβλίου

Καλέστηκαν συγγραφείς και ποιητές στην τάξη, οι οποίοι μίλησαν για τη δημιουργική διαδικασία, την έμπνευσή τους και τα δικά τους αναγνωστικά βιώματα. Ένας τοπικός βιβλιοπώλης μοιράστηκε με τα παιδιά ιστορίες από τη ζωή του με τα βιβλία. Οι συναντήσεις είχαν διαδραστικό χαρακτήρα, με τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις, να ζωγραφίζουν για τα έργα των συγγραφέων και να γράφουν δικά τους μικρά κείμενα εμπνευσμένα από τη συνάντηση. Η δράση αυτή λειτούργησε εμπνευστικά και ενίσχυσε την αίσθηση ότι το βιβλίο είναι ζωντανός οργανισμός, με ανθρώπους πίσω του.



Εικόνα 6. Το ταξίδι της αγάπης μέσα από τα βιβλία

Επίσκεψη στη δημοτική δανειστική βιβλιοθήκη

Οργανώθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη του τοπικού Δήμου, όπου τα παιδιά ξεναγήθηκαν στον χώρο, γνώρισαν τον τρόπο λειτουργίας της και πραγματοποίησαν ομαδική εγγραφή. Στο τέλος της επίσκεψης, διάλεξαν το δικό τους πρώτο βιβλίο με κάρτα μέλους και συμμετείχαν σε μια βιωματική δράση αφήγησης. Η εμπειρία αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για να εντάξουν τον χώρο της βιβλιοθήκης στη ζωή τους και να συνεχίσουν τη φιλαναγνωστική δραστηριότητα εκτός σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι οι μαθητές/τριες, πριν την επίσκεψή τους στη βιβλιοθήκη, δημιούργησαν έναν πίνακα ζωγραφικής και το δώρισαν στην υπεύθυνη της βιβλιοθήκης για να τον στολίσει στον χώρο.



Εικόνα 7. Επίσκεψη στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της Μεταμόρφωσης

Γνωριμία με το λογοτεχνικό είδος του θεάτρου – Παράσταση «Οδυσσεύχ»

Η δράση κορυφώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς με τη θεατρική διασκευή και παρουσίαση του εμβληματικού έργου «Οδυσσεύχ» της Ξένιας Καλογεροπούλου. Το θέατρο ως λογοτεχνικό είδος κατέχει ιδιαίτερη θέση στην εκπαίδευση. Δεν είναι απλώς ένα μέσο ψυχαγωγίας, αλλά ένα πλούσιο εργαλείο έκφρασης και μάθησης. Μέσα από τη θεατρική πράξη τα παιδιά μπαίνουν στους ρόλους και μαθαίνουν να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων, εξασκούν τη γλωσσική τους ικανότητα και την κοινωνική τους δεξιότητα, συνεργάζονται και μοιράζονται, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα.

Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το σπουδαίο αυτό λογοτεχνικό κείμενο που παντρεύει τη μυθολογία με τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, ένα ταξίδι γεμάτο περιπέτειες, προκλήσεις, αλλά και βαθιά μηνύματα. Ένα έργο που – όπως και το ίδιο το σχολείο – μας μαθαίνει να ψάχνουμε, να τολμάμε, να ονειρευόμαστε.

Η προετοιμασία της παράστασης περιελάμβανε σε πρώτο χρόνο ανάγνωση και δραματοποίηση, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε κατασκευή σκηνικών και κοστούμιών, εξάσκηση στην εκφορά του λόγου και προβολή της τελικής παράστασης στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, καθώς και στους γονείς των μαθητών/τριων. Η εμπειρία ενίσχυσε τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία και την αυτοπεποίθηση των παιδιών.



Εικόνα 8. Θεατρική Παράσταση-Οδυσσεβάχ

Αποτελέσματα/αποτίμηση

Η εφαρμογή των παραπάνω δράσεων είχε εμφανή θετικά αποτελέσματα τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Τα παιδιά άρχισαν να αναζητούν βιβλία, να τα μοιράζονται με ενθουσιασμό, να αφηγούνται ιστορίες, να γράφουν και να δημιουργούν. Το βιβλίο έγινε πηγή χαράς και όχι υποχρέωσης.

Αξιοσημείωτη ήταν η μεταβολή στη στάση παιδιών που αρχικά δήλωναν αδιαφορία για την ανάγνωση. Μέσα από τις βιωματικές δράσεις συμμετείχαν ενεργά και ανέπτυξαν ενδιαφέρον για συγκεκριμένα είδη ή συγγραφείς. Επιπλέον, καλλιεργήθηκαν δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και δημιουργικής σκέψης.

Οι γονείς παρατήρησαν αύξηση της αναγνωστικής διάθεσης και της φαντασίας των παιδιών, ενώ και οι ίδιοι συμμετείχαν ενεργά σε δράσεις. Η εκπαιδευτική κοινότητα ενίσχυσε τη συνεργασία της και αξιοποίησε πόρους πέρα από το σχολείο.

Η δράση ανέδειξε επίσης τη δυνατότητα του σχολείου να μεταμορφώνεται σε κοινότητα μάθησης και πολιτισμού, ακόμα και με περιορισμένα μέσα. Τα παιδιά βίωσαν το βιβλίο ως πολύτιμο σύντροφο και εργαλείο εξερεύνησης του εαυτού και του κόσμου γύρω τους.

Συμπεράσματα

Η εμπειρία αυτής της φιλαναγνωστικής παρέμβασης επιβεβαιώνει πως, όταν το βιβλίο εντάσσεται με φυσικό και δημιουργικό τρόπο στη σχολική ζωή, λειτουργεί πολλαπλά υποστηρικτικά: ενδυναμώνει τη γλώσσα, τη φαντασία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική ένταξη. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από σταθερά σημεία αναφοράς και χώρο για έκφραση και το βιβλίο μπορεί να είναι ένα από αυτά.

Οι δράσεις μπορούν να υιοθετηθούν ή να προσαρμοστούν από κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να καλλιεργήσει τη φιλαναγνωσία, ανεξαρτήτως σχολείου, γεωγραφικής περιοχής ή κοινωνικοοικονομικού πλαισίου. Το μυστικό της επιτυχίας δεν είναι οι πόροι, αλλά η διάθεση, η πίστη στη δυναμική του βιβλίου και η σύνδεση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Η φιλαναγνωσία, τελικά, δεν είναι απλώς μια σχολική πρακτική, αλλά μια στάση ζωής που μαθαίνουμε από νωρίς. Και η θέση της, στην καρδιά της σχολικής ζωής, είναι πιο επίκαιρη από ποτέ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Κανάκης, Γ. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και φιλαναγνωσία: Ζητήματα θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σβορώνου, Ε. (2019). *Το παιδί και το βιβλίο: Μια σχέση που καλλιεργείται*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 45, 18–24.
- Παπαχατζή, Μ. (2020). Η φιλαναγνωσία στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 74(1), 33–49.
- Μανθοπούλου, Α-Φ., Μήτσαϊνα, Χ., Τσάμπρα, Α. (2025). Η δημιουργία της κουλτούρας του φιλαναγνώστη μαθητή/τριας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepo-ptevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μανθοπούλου, Α-Φ., Μήτσαϊνα, Χ., Τσάμπρα, Α. (2025). Η δημιουργία της κουλτούρας του φιλαναγνώστη μαθητή/τριας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepo-ptevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μαντζαφλάρη, Ε., Φρυσουλάκη, Γ. (2025). Η Σχολική Βιβλιοθήκη κι ο Όμιλος φιλιαναγνωσίας: δύο πυλώνες ενίσχυσης της αναγνωστικής κουλτούρας

Η Σχολική Βιβλιοθήκη κι ο Όμιλος φιλιαναγνωσίας: δύο πυλώνες ενίσχυσης της αναγνωστικής κουλτούρας

Μαντζαφλάρη Ελένη

Υπεύθυνη σχολικής βιβλιοθήκης, εκπαιδευτικός 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου
Μεταμόρφωσης Αττικής, eleni.mantzaflari@gmail.com

Φρυσουλάκη Γεωργία

Εκπαιδευτικός 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μεταμόρφωσης, giouli8890@hotmail.com

Περίληψη:

Το παρόν άρθρο διερευνά τη συμβολή της φιλιαναγνωσίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στα παιδαγωγικά οφέλη του διαβάσματος, τόσο ατομικά όσο και μέσω της μεγάλωφωνης ανάγνωσης. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζονται τα αναπτυξιακά, γλωσσικά, κοινωνικοσυναισθηματικά και πολιτισμικά οφέλη της ανάγνωσης για τον μαθητή, καθώς και η δυναμική της μεγάλωφωνης ανάγνωσης. Παράλληλα, περιγράφεται η υλοποίηση του ομίλου φιλιαναγνωσίας του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μεταμόρφωσης κατά το σχολικό έτος 2024-25, με αναφορά στον σχεδιασμό, την οργάνωσή του, τους παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους, τους δεσμούς που δημιουργήθηκαν ανάμεσα στα μέλη, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, τις προκλήσεις της εφαρμογής και τον αναστοχασμό της δράσης. Κατατίθενται προτάσεις για τη διεύρυνση παρόμοιων πρωτοβουλιών.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλιαναγνωσία, σχολική βιβλιοθήκη, μεγάλωφωνη ανάγνωση

Εισαγωγή

Η φιλιαναγνωσία αποτελεί μία δραστηριότητα ανάγνωσης βιβλίων που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα. Αποκτάται ως συνήθεια όταν το άτομο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του έρχεται σε επαφή με τον έντυπο λόγο. Ακόμη, για να επιτευχθεί η αγάπη του ατόμου προς το βιβλίο η διαδικασία της ανάγνωσης θα πρέπει να έχει ψυχαγωγικό χαρακτήρα και να αποτελεί παιχνίδι (Αγγελοπούλου, 1993).

Η φιλιαναγνωσία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένας από τους τομείς στους οποίους η φιλιαναγνωσία μπορεί να αφήσει θετικό αποτύπωμα είναι η γλωσσική ανάπτυξη. Η σταθερή ενασχόληση με τη λογοτεχνία εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των παιδιών, ενισχύει την ορθογραφία και τη σύνταξη και βελτιώνει την εκφραστικότητα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Η ικανότητα ανάγνωσης ενισχύεται σημαντικά, με τους μαθητές να παρουσιάζουν καλύτερο συλλαβισμό και αυξημένη ευχέρεια στην κατανόηση και επεξεργασία του γραπτού λόγου. Ακόμα, η κατάκτηση νέου λεξιλογίου και η εμπέδωση κανόνων ορθογραφίας επιτυγχάνεται ευκολότερα μέσα από την εθελοντική ανάγνωση σε σχέση με την τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας στην τάξη.

Επιπροσθέτως, η ανάγνωση βιβλίων καλλιεργεί την κριτική σκέψη, επιτρέποντας στους μαθητές να αναλύουν και να αξιολογούν καταστάσεις, να αναπτύσσουν προσωπικές απόψεις και να τις υποστηρίζουν με επιχειρήματα. Μέσα από τη λογοτεχνική αφήγηση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς χαρακτήρες, συναισθήματα και κοινωνικές καταστάσεις, γεγονός που ενισχύει την ενσυναίσθηση και τα βοηθά να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και τους ποικίλους τρόπους σκέψης και ζωής. Η ανάγνωση ενεργοποιεί επίσης τη φαντασία, καθώς τα παιδιά δημιουργούν νοερές εικόνες, καταστάσεις και σκηνές, γεγονός που εμπλουτίζει τη δημιουργικότητά τους και ενδυναμώνει την αφηγηματική τους ικανότητα.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος της ανάγνωσης στη συναισθηματική ισορροπία του παιδιού. Η ενασχόληση με το βιβλίο λειτουργεί αγχολυτικά, προσφέροντας στιγμές ψυχικής χαλάρωσης, απόδρασης και συναισθηματικής εκτόνωσης. Παράλληλα, ενισχύει τη συγκέντρωση και τη μνήμη με θετικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, η ταύτιση με λογοτεχνικούς ήρωες και η επαφή με ποικίλα πρότυπα ζωής ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και συμβάλλουν στην καλλιέργεια της προσωπικής ταυτότητας και της αυτογνωσίας.

Η φιλαναγνωσία, επομένως, δεν είναι απλώς ένα χόμπι ή μια σχολική δραστηριότητα, αλλά μια σύνθετη εκπαιδευτική εμπειρία με βαθύτατο παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μέσα από το βιβλίο το παιδί διαμορφώνεται ως αναγνώστης, αλλά κυρίως ως σκεπτόμενος, ευαίσθητος και δημιουργικός άνθρωπος (Stephen Krashen, 2004).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, σε χώρους θεσμοθετημένους και μη που υπάρχουν θετικές αναγνωστικές συνήθειες, (π.χ. γονείς που διαβάζουν, λέσχες ανάγνωσης κ.τ.λ.) τα παιδιά αναπτύσσουν φιλαναγνωστικές στάσεις και στη σκέψη τους αποτυπώνονται θετικά αναγνωστικά πρότυπα (Καρακίτσιος, 2012). Γίνεται εύκολα λοιπόν αντιληπτό ότι πρόσωπα και φορείς γνωρίζουν στο παιδί τη μαγεία του βιβλίου και της ανάγνωσης και είναι εκείνοι που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική του εξέλιξη.

Μεγαλόφωνη ανάγνωση και τα οφέλη της

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Ενισχύεται ο δεσμός ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα το παιδί μεταμορφώνεται σε αναγνώστη με κριτική σκέψη. Η διαδικασία της ανάγνωσης προσφέρει ψυχαγωγία και διασκέδαση, βελτιώνει την ικανότητα συγκέντρωσης και εξάπτει τη φαντασία. Παράλληλα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένου, εμπλουτίζοντας τη γλωσσική τους αντίληψη και αναπτύσσοντας την πολιτισμική τους ευαισθησία.

Η ανάγνωση βιβλίων γνώσεων προϋποθέτει πως το παιδί-ακροατής και ο ενήλικας-αναγνώστης θα βλέπουν και οι δύο το βιβλίο, τις ίδιες σελίδες, κάτι που δεν ισχύει πάντα στις μεγαλόφωνες αναγνώσεις των λογοτεχνικών βιβλίων, όπου το κοινό δεν είναι απαραίτητο να κοιτάζει τις σελίδες του βιβλίου - ειδικά στα λογοτεχνικά. Άρα, αυτό που λέμε πως συμβαίνει στη μεγαλόφωνη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων ή εικονογραφημένων, η δημιουργία δηλαδή, δυνατών συναισθηματικών δεσμών ανάμεσα στο παιδί και τον γονέα/εκπαιδευτικό, ενισχύεται και ενδυναμώνεται λόγω του διαφορετικού τρόπου ανάγνωσης και της εγγύτητας που προσφέρει η μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων γνώσεων (Ζωή Κοσκινίδου-Μεγαλόφωνη ανάγνωση και βιβλία γνώσεων-«Ανεμοπετάλιο» Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας – Τεύχος 2ο/ 2023).

Όπως και σε οποιοδήποτε άλλο βιβλίο, όταν ξεκινάμε να διαβάσουμε δυνατά ένα βιβλίο γνώσης αναφέρουμε πρώτα απ' όλα τον τίτλο, τον συγγραφέα, τον εικονογράφο, τον μεταφραστή και τον εκδότη. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικά, καθώς αποτελούν την ταυτότητα του βιβλίου. Οι ερωτήσεις στη μεγάλωφη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων θέλουμε να είναι σχετικά περιορισμένες καθώς παρεμποδίζουν τον ρυθμό ανάγνωσης. Ο αναγνώστης, διαβάζει καθαρά με σωστό τονισμό και εκφραστικότητα και στόχος είναι η σωστή επικοινωνία του νοήματος και του συναισθήματος του κειμένου (Ζωή Κοσκινίδου-Μεγαλόφωνη ανάγνωση και βιβλία γνώσεων-«Ανεμοπετάλιο» Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας – Τεύχος 2ο/ 2023).

Παρουσίαση της Σχολική βιβλιοθήκη Βάιος Τίκας του 7^{ου} Δημοτικού Μεταμόρφωσης

Η βιβλιοθήκη Βάιος Τίκας του σχολείου μας λειτουργεί από το 2000. Το 2009 μετά από ένα λυπηρό γεγονός, την απώλεια ενός μαθητή μας, του Βάιου Τίκα, εμπλουτίστηκε εις μνήμη του με καινούρια βιβλία. Το 2017 μεταφέρθηκε σε δικό της αυτόνομο χώρο και μπήκε στο Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών. Αυτό της έδωσε νέα πνοή γιατί εξοπλίστηκε ηλεκτρονικά και ανανέωσε τους τίτλους της. Αριθμεί πια 3.675 βιβλία, όλα καταχωρημένα στον Βιβλιοδανό, με τον οποίο γίνονται όλοι οι δανεισμοί. Έχει 287 μέλη που δανείζονται εναλλάξ κάθε 2 εβδομάδες.

Κατά το πρωινό πρόγραμμα πραγματοποιούνται ποικίλες δράσεις με διάφορα τμήματα του σχολείου και εκτός από το δανεισμό στη βιβλιοθήκη μας δημιουργείται κάθε χρόνο η σχολική μας εφημερίδα με τίτλο «Εδώ σχολείο ...ακούτε;» που πήρε φέτος το βραβείο Άλκη Ζέη από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.

Όμιλος Φιλαναγνωσίας

Κατά το σχολικό έτος 2024-2025, στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 Μαντζαφλάρη Ελένη και Φρυσουλάκη Γεωργία λειτούργησαν εθελοντικά τον Όμιλο Φιλαναγνωσίας, με βασικό στόχο την καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο. Επιπλέον, επιδιώχθηκε το άνοιγμα του σχολείου προς την ευρύτερη κοινότητα και τον χώρο της συγγραφικής δημιουργίας. Σύνθημα της δράσης μας “ΔιαβαΖΟΥΜΕ μαζί, διασκεδάΖΟΥΜΕ, ελπίζΟΥΜΕ” και κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η κάτωθι αφίσα.



Εικόνα 1. Αφίσα δράσης

Πολυμεθοδική Προσέγγιση στην Μεγαλόφωνη Ανάγνωση

Στο πλαίσιο της λειτουργίας του Ομίλου, οι γονείς καλούνταν να συμπληρώνουν εβδομαδιαία ηλεκτρονική φόρμα συμμετοχής, προκειμένου να υπάρχει σαφής εικόνα των παρόντων σε κάθε δράση. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν κάθε Παρασκευή απόγευμα στη βιβλιοθήκη του σχολείου και περιλάμβαναν:

- Δραστηριότητα γνωριμίας ή εκκίνησης, όπου οι μαθητές κατά τη μέθοδο Freire βρίσκονται σε έναν νοητό κύκλο ο οποίος προωθεί την ισότητα και ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας. Χρησιμοποιώντας ένα σύμβολο, συγκεκριμένα μία λούτρινη φώκια, συστήνονται και απαντούν σε ερωτήματα-αφορμές σχεδιασμένα να ενθαρρύνουν τον διάλογο.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίου ή βιβλίων, επιλεγμένων με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι δράσεις συνδέθηκαν με Παγκόσμιες Ημέρες, ήταν προσωπικές αγαπημένες επιλογές των εκπαιδευτικών ή η επιλογή έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Προβολή βίντεο ή σχετικού πολυμεσικού περιεχομένου, που συμπλήρωνε θεματικά το ανάγνωσμα.
- Δομημένο διάλογο, με επίκεντρο τις αξίες και τα νοήματα του βιβλίου, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και απόψεις.
- Εικαστική ή συγγραφική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές δημιουργούν έργα συνδυάζοντας τεχνικές όπως ζωγραφική, κολάζ, οριγκάμι ή γραφή.

Αναλυτική παρουσίαση δράσεων

Αναλυτικά οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν από τον Οκτώβριο του 2024 μέχρι τα τέλη Μαΐου του 2025 ήταν οι εξής:

Δράση αφιερωμένη στην Τρίτη Ηλικία

Κατά την πρώτη δράση έγινε μια αρχική γνωριμία ανάμεσα στα μέλη και τους συνοδούς. Έγινε μεγαλόφωνη ανάγνωση των βιβλίων «Η μουσική συνταγή της Έλλης» της Παπαγιάννη Μαρίας που πραγματεύεται τη ζωή στους οίκους ευγηρίας αλλά και τη σχέση ανάμεσα σε ένα κορίτσι και τη γιαγιά του και το «Θα σ' αγαπώ για πάντα, παππού» της Γρύλλη Πηγής που ευαισθητοποιεί τους αναγνώστες σε ζητήματα που αφορούν την άνοια και τη νόσο Alzheimer. Οι μαθητές συμμετείχαν στη δράση συνοδευόμενοι από τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους, με στόχο την ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν την Τρίτη Ηλικία και τη διαγενεακή σύνδεση. Στο τέλος δημιουργήθηκε μια κατασκευή που θυμίζει τα παραδοσιακά σεμεδάκια της γιαγιάς αφιερωμένη στον παππού και τη γιαγιά.

Δράση αφιερωμένη στα Αδέσποτα Ζώα

Η δράση περιλάμβανε την ανάγνωση των βιβλίων «Μπορώ να γίνω ο σκύλος σου;» του Κάμπινγκς Τρόι και «Ο αδέσποτος Κώστας» του Τσίτα Μάκη. Καλεσμένο μας είχαμε στη δράση και έναν φτερωτό φίλο, ο οποίος ενίσχυσε τη βιωματική διάσταση της δράσης. Οι μαθητές συζήτησαν για την υιοθεσία ζώων, τις ευθύνες που απορρέουν από τη φροντίδα ενός κατοικίδιου, την ερμηνεία της συμπεριφοράς ενός σκύλου και παρακολούθησαμε βίντεο σχετικά με την εγκατάλειψη κατοικίδιων ζώων. Στο τέλος οι μαθητές κατασκεύασαν ένα σκυλάκι με την τεχνική origami.

Δράση αφιερωμένη στην Παγκόσμια Ημέρα Δικαιωμάτων του Παιδιού

Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Δικαιωμάτων του Παιδιού, οργανώθηκε μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική δράση με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με τα θεμελιώδη δικαιώματα κάθε παιδιού. Διαβάσαμε τα βιβλία «Ζαχρά και Νικόλας» της Πανίδου Σοφίας και «Μελάκ, μόνος», της Πιπίνης Αργυρούς τα οποία πραγματεύονται με ευαισθησία ζητήματα προσφυγιάς, πολέμου και δικαιωμάτων. Παράλληλα, παρουσιάστηκε εποπτικό υλικό μέσω διαδραστικής παρουσίασης (PowerPoint) σχετικό με τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ακολούθησε διαδραστικό παιχνίδι μνήμης και η δράση κορυφώθηκε με μια συμβολική κατασκευή: κάθε παιδί δημιούργησε μια χάρτινη «βαλίτσα ζωής», στην οποία ζωγράφισε ή έγραψε λέξεις που αντιπροσώπευαν ό, τι πιο σημαντικό έχει στη ζωή του. Το περιεχόμενο της βαλίτσας απεικόνιζε έννοιες ή αντικείμενα που θα ήθελαν να πάρουν μαζί τους σε περίπτωση εξαναγκαστικής απομάκρυνσης από το σπίτι τους λόγω πολεμικών συγκρούσεων.

Δράση αφιερωμένη στην Τέχνη και τον Ζωγράφο Ανρί Ματίς.

Η τέταρτη δράση είχε ως θεματικό άξονα την εικαστική τέχνη, και ειδικότερα τη ζωή και το έργο του σπουδαίου Γάλλου ζωγράφου Ανρί Ματίς. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του βιβλίου «Ματίς: Η μαγική διαδρομή» του Hogood Tim, μέσω του οποίου τα παιδιά γνώρισαν με λογοτεχνικό τρόπο τη διαδρομή του καλλιτέχνη και τις ιδιαίτερες τεχνικές του.

Ακολούθησε παρουσίαση (PPT) με πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, όπου παρουσιάστηκαν βασικά σημεία της ζωής του ζωγράφου, η εικαστική του προσέγγιση, καθώς και οι κυριότερες δημιουργίες του. Στη συνέχεια, οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους έργα τέχνης με την τεχνική του κολάζ, εμπνευσμένα από το ιδιαίτερο στυλ του Ματίς.

Χριστουγεννιάτικα

Στο πνεύμα των Χριστουγέννων, πραγματοποιήθηκε λογοτεχνική δράση με επίκεντρο το νόημα των γιορτών και τη χαρά της προσφοράς. Τα παιδιά άκουσαν τις χριστουγεννιάτικες ιστορίες «Ποιος είναι ο πλανήτης των Χριστουγέννων» του Μπουλώτη Χρήστου, «Μια χριστουγεννιάτικη ευχή» του Samuel Langley-Swain και «Ο νάνος δεν κοιμάται» της Astrid Lindgren, μέσα από τις οποίες αναδείχθηκαν έννοιες όπως η αλληλεγγύη, η φιλία και η ελπίδα. Παράλληλα, έγινε αναφορά στα παραδοσιακά χριστουγεννιάτικα έθιμα. Στο τέλος της συνάντησής μας δημιουργήσαμε το δικό μας χριστουγεννιάτικο δέντρο από χάρτινες χριστουγεννιάτικες μπάλες που ζωγραφίσαμε μικροί και μεγάλοι.

Χριστουγεννιάτικη Συνάντηση με Συγγραφέα

Η εορταστική ατμόσφαιρα συνεχίστηκε με μια ξεχωριστή επίσκεψη της συγγραφέως Βασιλικής Μαύρου, η οποία διάβασε στα παιδιά το βιβλίο της «Το ρολόι των Χριστουγέννων». Μετά την ανάγνωση, τα παιδιά συμμετείχαν σε δημιουργικό εργαστήριο όπου κατασκεύασαν το δικό τους «ρολόι των Χριστουγέννων», εμπνευσμένο από το θέμα του βιβλίου και συνομίλησαν με τη συγγραφέα σε γιορτινό κλίμα.

Ερωτόκριτος

Στις 14 Φεβρουαρίου, ημέρα της αγάπης, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση του Ερωτόκριτου του Βιτσέντζου Κορνάρου σε διασκευή για τα παιδιά από τη Μαρία Δασκαλάκη, ενός έργου-ορόσημο της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης. Η ιστορία του Ερωτόκριτου συνδυάζει την ποίηση με τον ηρωισμό και την αγάπη. Η ανάγνωση συνοδεύτηκε ζωντανά από μουσική με λαούτο, προσδίδοντας μια ατμόσφαιρα βαθιάς αισθητικής και πολιτιστικής

αξίας. Φυσικά δεν έλειψε η εικαστική δημιουργία με τους μαθητές να συνθέτουν με καρδιές και μηνύματα αγάπης το δέντρο της αγάπης που κόσμησε τον νέο χώρο της βιβλιοθήκης.

Και πίσω πάλι

Με την 8η δράση πραγματοποιήθηκαν τα εγκαίνια του νέου χώρου της σχολικής βιβλιοθήκης με καλεσμένη την συγγραφέα Φραντζέσκα Αλεξοπούλου Πετράκη. Η συγγραφέας διάβασε το βιβλίο της “Και πίσω πάλι” και με τρόπο άμεσο και συγκινητικό, ενέπνευσε τα παιδιά να πιστέψουν στις δυνάμεις τους και να κατανοήσουν πως τα «τείχη» – είτε αυτά χτίζονται από τους άλλους είτε από τους ίδιους – μπορούν να γκρεμιστούν με πίστη, θέληση και προσπάθεια. Οι μαθητές έφτιαξαν μια πρωτότυπη κατασκευή με μπαλάκια τένις.

Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας

Με αφορμή τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας της Γυναίκας, οι μαθητές συμμετείχαν σε μια βιωματική δράση με στόχο την ανάδειξη της συμβολής των γυναικών στην πρόοδο της κοινωνίας και την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων.

Η δράση ξεκίνησε με ένα διαδραστικό παιχνίδι, το οποίο είχε ως σκοπό να προκαλέσει σκέψη και προβληματισμό σχετικά με τα στερεότυπα που υπάρχουν γύρω από την έννοια της «γυναίκας». Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αναθεωρήσουν καθιερωμένες αντιλήψεις και να εξετάσουν το ρόλο των φύλων με πιο ανοιχτό και συμπεριληπτικό τρόπο.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μεγάλωφνη ανάγνωση δύο βιβλίων από τη σειρά Μικρά Κορίτσια με Μεγάλες Ιδέες, αφιερωμένων σε δύο εμβληματικές προσωπικότητες: τη Τζέιν Γκούντολ, πρωτοπόρο ζωολόγο και ακτιβίστρια για την προστασία του περιβάλλοντος, και τη Σιμόν ντε Μποβουάρ, φιλόσοφο, συγγραφέα και πρωτοστάτρια του φεμινιστικού κινήματος. Η δράση ολοκληρώθηκε με μια εικαστική δημιουργία που αναπαριστά μια γυναικεία μορφή.

Η μυστική βιβλιοθήκη της Νουρ

Μέσα από την ανάγνωση του βιβλίου «Η μυστική βιβλιοθήκη της Νουρ» της Wafa’ Tarnowska, οι μαθητές ταξίδεψαν σε κόσμους όπου οι βιβλιοθήκες αποκτούν ξεχωριστή σημασία. Έγινε προβολή [παρουσίασης](#) με εικόνες από ποικίλες μορφές βιβλιοθηκών που υπάρχουν σε κάθε γωνιά του κόσμου. Στο τέλος τη δράσης οι μαθητές δημιούργησαν το δικό τους “Βιβλίο με τρύπα” βασισμένο στο βιβλίο του Herve Tullet “The book with a hole” ώστε να το προσθέσουν στη δική τους βιβλιοθήκη.

Το αγόρι με τα λουλούδια στα μαλλιά

Μια δράση αφιερωμένη στην ενσυναίσθηση και τη διαφορετικότητα. Τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα βιωματικό παιχνίδι και ακολούθησε η ανάγνωση του βιβλίου «Το αγόρι με τα λουλούδια στα μαλλιά» του Jarvis, μια ζεστή συζήτηση με αφορμή τα μηνύματά του και στο τέλος οι μαθητές δημιούργησαν μια ιδιαίτερη καλλιτεχνική κατασκευή, εμπνευσμένη από την ιστορία.

Η ντουλάπα

Η βιβλιοθήκη μας είχε την τιμή να φιλοξενήσει τη συγγραφέα παιδικών βιβλίων Στέργια Κάββαλου. Μέσα από μια παιγνιώδη και διαδραστική ανάγνωση του βιβλίου της “Η ντουλάπα”, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις και βιώματα, να συζητήσουν για σημαντικά ζητήματα όπως η διαφορετικότητα, η ισότητα των φύλων και η ελευθερία της προσωπικής επιλογής.

Η δράση κορυφώθηκε με μια δημιουργική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά σχεδίασαν και παρουσίασαν το "δωμάτιο των ονείρων" τους, αποτυπώνοντας με φαντασία τις ανάγκες, τα όνειρα και τις επιθυμίες τους.

Το παιδί και το φεγγάρι

Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με έναν διαφορετικό τύπο βιβλίου, ένα silent book – ένα βιβλίο χωρίς λόγια, που μιλά μονάχα μέσα από τις εικόνες. Με όπλα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, περιηγήθηκαν στις σελίδες του βιβλίου "Το παιδί και το φεγγάρι" της Δώρας Ανδρεαδάκη και Αργυρώς Μουντάκη, ανακαλύπτοντας τις λεπτομέρειες, τα συναισθήματα και τα μηνύματα που ξεδιπλώνονται σιωπηλά.

Καθένας συνέθεσε τη δική του μοναδική ιστορία, δίνοντας φωνή στις εικόνες και χρώμα στις σκέψεις του. Η δράση ολοκληρώθηκε με μια εικαστική δημιουργία, καθώς οι μαθητές ζωγράφισαν έναν φάρο – σύμβολο ελπίδας, προσανατολισμού και φωτός σε δύσκολους καιρούς.

Επίσκεψη του 7ου και 8ου νηπιαγωγείου

Οι μαθητές του 7ου και 8ου Νηπιαγωγείου Μεταμόρφωσης επισκέφθηκαν τη βιβλιοθήκη μας και μοιραστήκαμε μαζί τους μια ασυνήθιστη αλλά τρυφερή ιστορία αγάπης – αυτήν δύο αποδημητικών πουλιών.

Μέσα από την αφήγηση του βιβλίου "Με τα φτερά τους ενωμένα" της Levis Caron, τα παιδιά γνώρισαν ένα βιβλίο που μιλά με ευαισθησία για τη δύναμη της αφοσίωσης, τη σημασία της συντροφικότητας και την ελπίδα που γεννιέται ακόμη και στις πιο αντίξοες συνθήκες.

Δημιουργική γραφή

Με αφετηρία το βιβλίο «Το απίστευτο βιβλίο μου», οι μαθητές έγιναν οι ίδιοι μικροί συγγραφείς! Καθοδηγούμενοι από την εκπαιδευτικό Σέβη Βατάλα, συνέθεσαν τις δικές τους μοναδικές ιστορίες, δίνοντας ζωή σε ήρωες, περιπέτειες και μαγικούς κόσμους. Μέσα από τη διαδικασία, τα παιδιά όχι μόνο ανέπτυξαν τη γλωσσική έκφραση και τη φαντασία τους, αλλά ένιωσαν τη χαρά της δημιουργίας και τη δύναμη του να «γράφεις» τη δική σου ιστορία.

Αποτίμηση των δράσεων του Ομίλου Φιλαναγνωσίας

Η φετινή χρονιά στον Όμιλο Φιλαναγνωσίας ολοκληρώθηκε με ουσιαστικά αποτελέσματα και έντονο παιδαγωγικό αποτύπωμα. Η θερμή ανταπόκριση και η σταθερή συμμετοχή μαθητών κυρίως από την Α΄ έως και τη Δ΄ Δημοτικού επιβεβαιώνουν πως τα παιδιά αναζητούν και εκτιμούν τους χώρους όπου η φαντασία, η δημιουργικότητα και η ανταλλαγή ιδεών ανθίζουν. Ο Όμιλος μετατράπηκε σε μια ζεστή κοινότητα αναγνωστών, όπου κάθε συνάντηση ήταν μια νέα ευκαιρία για εξερεύνηση, έκφραση και συνεργασία.

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με βιβλία ποικίλων θεματικών, συμμετείχαν σε διαδραστικές δραστηριότητες και εξέφρασαν σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς μέσα από δημιουργικούς τρόπους. Ειδικότερα μέσα από ποικίλες δράσεις:

- Ενισχύθηκε η αγάπη για το βιβλίο και την ανάγνωση, με τα παιδιά να ανακαλύπτουν πόσο ευχάριστη και συναρπαστική μπορεί να είναι η επαφή με τον κόσμο της λογοτεχνίας.

- Καλλιεργήθηκαν κοινωνικές δεξιότητες μέσω συζητήσεων και ομαδικών δραστηριοτήτων, που έμαθαν στα παιδιά τη σημασία της ακρόασης, του σεβασμού της διαφορετικής άποψης και της συνεργασίας.
- Δόθηκε χώρος στην καλλιτεχνική έκφραση, καθώς οι μαθητές αποτύπωσαν με ζωγραφιές και χειροτεχνίες τις εντυπώσεις τους από τα κείμενα, γεφυρώνοντας το λεκτικό με το εικαστικό στοιχείο.
- Αναπτύχθηκε η δημιουργική γραφή, με τους μικρούς συγγραφείς να πειραματίζονται, να δημιουργούν δικούς τους ήρωες και να αφηγούνται πρωτότυπες ιστορίες.
- Ενθαρρύνθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητα.
- Καλλιεργήθηκαν αξίες, μέσα από τα θέματα των βιβλίων, όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στον άλλον, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η υπεύθυνη στάση ζωής.
- Αναπτύχθηκαν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με πολλούς γονείς να συμμετέχουν στις δράσεις για προσωπική ευχαρίστηση. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας και αλληλοσεβασμού, καθιστώντας τον Όμιλο Φιλαναγνωσίας έναν χώρο όπου η αγάπη για το βιβλίο διευρυνόταν σε όλες τις ηλικίες.

Ο Όμιλος λειτούργησε όχι μόνο ως χώρος ανάγνωσης, αλλά ως ένα βίωμα ουσιαστικής μάθησης, χαράς και προσωπικής ανάπτυξης για κάθε συμμετέχοντα.

Προτάσεις για ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του ομίλου φιλαναγνωσίας στο σχολείο μας, η εμπειρία υπήρξε ιδιαίτερα θετική και δημιουργική. Τα μέλη του ομίλου είχαν την ευκαιρία να συνδεθούν μέσω των ιστοριών, να εκφραστούν ελεύθερα και να καλλιεργήσουν την αγάπη τους για το βιβλίο σε ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Ωστόσο, μία σημαντική παρατήρηση αφορά το ηλικιακό προφίλ των συμμετεχόντων. Οι μαθητές που παρακολουθούσαν τις δράσεις του ομίλου προέρχονταν κυρίως από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Α' έως Δ'), με πολύ περιορισμένη συμμετοχή από τις μεγαλύτερες τάξεις (Ε' και ΣΤ'). Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν οφείλεται στο επιβαρυνόμενο εξωσχολικό πρόγραμμα των μεγαλύτερων παιδιών, στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και στους ρυθμούς ζωής που χαρακτηρίζουν αυτή την ηλικία.

Για την ενίσχυση της συμμετοχής των μεγαλύτερων μαθητών, προτείνεται η διαμόρφωση ενός πιο ευέλικτου ωραρίου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς και η ένταξη των δραστηριοτήτων του ομίλου στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή των βιβλίων μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον τους, ειδικά αν οργανωθούν θεματικοί κύκλοι ανάγνωσης και συναφείς δραστηριότητες.

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι η διαθεματική σύνδεση του ομίλου φιλαναγνωσίας με άλλους τομείς της καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως το θέατρο, τη ζωγραφική και τη δημιουργική γραφή. Αυτή η μέθοδος μπορεί να αναδείξει περαιτέρω τη δημιουργική διάθεση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την καλλιτεχνική τους έκφραση και καλλιεργεί πολλαπλές δεξιότητες.

Η επιτυχία και η βιωσιμότητα του ομίλου στηρίζονται στην συνεργασία πολλών παραγόντων. Τη φετινή χρονιά, η άριστη συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών που συντόνισαν τον όμιλο, καθώς και η διάθεση συνεργασίας από γονείς και εκπαιδευτικούς,

αποτελέσαν βασικούς πυλώνες στήριξης της προσπάθειας. Για το μέλλον, κρίνεται απαραίτητο να επεκταθεί αυτή η συνεργασία με την ενεργή συμμετοχή και άλλων εκπαιδευτικών, τη δημιουργία δικτύων μεταξύ σχολικών βιβλιοθηκών και την οργάνωση κοινών δράσεων με τη δημοτική βιβλιοθήκη και άλλους πολιτιστικούς φορείς.

Η φιλαναγνωσία δεν αποτελεί απλά μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά μια βαθιά πολιτισμική διαδικασία που καλλιεργεί την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Με τη συνέργεια όλων μας, μπορούμε να ενισχύσουμε την αγάπη για το βιβλίο και να διαμορφώσουμε ενεργούς και σκεπτόμενους αναγνώστες του αύριο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Classics.

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Β. (1993). *Παιδικές βιβλιοθήκες. Οι στόχοι και η λειτουργία τους*. Παιδική Λογοτεχνία, θεωρία και πράξη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κοσκινίδου, Ζ. (2018, 21 Ιανουαρίου). Τα οφέλη της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. «Ανεμοπετάλιο» Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας – Τεύχος 2ο/ 2023

Κόκκινη Αλεπού. <https://kokkinialepou.gr/ta-ofeli-tis-megalofonis-anagnosis/>

Καρακίτσιος, Α. (2012) Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία. Στο: Κατσουλάρης, Κ. (επιμ.) *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών - επιμορφωτικό υλικό: Θεωρητικές προσεγγίσεις, βασικές έννοιες, ιδέες, πρακτικές προτάσεις / Συλλογικό έργο*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Μαντζαφλάρη, Ε., Φρυσουλάκη, Γ. (2025). Η Σχολική Βιβλιοθήκη κι ο Όμιλος φιλαναγνωσίας: δύο πυλώνες ενίσχυσης της αναγνωστικής κουλτούρας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025* (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Εκπαιδευτικοί και Επαγγελματική Ανάπτυξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαραγκού Χριστίνα

Νηπιαγωγός (ΠΕ60), 23^ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας, xristinamaragkou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-2024 σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας. Στόχος αυτής ήταν η διερεύνηση των επιπέδων επαγγελματικής ανάπτυξης που σημειώνονται σε εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν είτε ως αναπληρωτές/ωρομίσθιοι είτε ως μόνιμοι σε θέσεις ευθύνης ή όχι σε δημόσια Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία της συγκεκριμένης διεύθυνσης. Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας διαμορφώθηκε δομημένο ανώνυμο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις που αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης επιλέγοντας ενεργά να εμπλακούν σε σχετικές δράσεις τόσο για την αναβάθμιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, όσο και για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού και, κατ' επέκταση, την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Επαγγελματική Ανάπτυξη

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θεσμός καλείται να ανταποκριθεί σε ραγδαίες κοινωνικές, επιστημονικές και τεχνολογικές αλλαγές, γεγονός που επιβάλλει τη μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο επαγγελματίας της εκπαίδευσης καλείται να προσαρμόζεται, να ανανεώνει τις γνώσεις και να καλλιεργεί σύνθετες δεξιότητες ως απάντηση στις νέες διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα, κρίσιμος παράγοντας διασφάλισης της ποιότητας του διδακτικού έργου και της ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, πρέπει να μελετηθεί ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια όπου τίθενται οι βάσεις της μελλοντικής ακαδημαϊκής και επαγγελματικής πορείας των μαθητών/τριών και κατά επέκταση της νέας γενιάς πολιτών. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία. Σκοπός είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας μέσω ενός κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου, προκειμένου να εντοπιστούν οι ανάγκες, οι προκλήσεις και οι στάσεις τους που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ταχύτατες και πολυδιάστατες εξελίξεις στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας και της κοινωνίας, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Χατζηγεωργίου, 1998). Ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης, η αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προϋποθέτει την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και για αυτό είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της κουλτούρας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (Ξωχέλλης, 2001; Παπασάββας, χ.χ.).

Η ανάγκη αυτή προκύπτει όχι μόνο από την απαίτηση για εξοικείωση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και τις νέες τεχνολογίες, αλλά και από την επιδίωξη της άμεσης ευθυγράμμισης με τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα που γίνονται ολοένα πλουσιότερα σε εκπαιδευτικά αντικείμενα και εμπειρίες (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Η μετάβαση σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης που εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ο αιώνα –όπως κριτική σκέψη, επίλυση σύνθετων προβλημάτων, αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία (ΦΕΚ 3567/Β'/04-08-2021)- επιβάλλει την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Μέσα σε αυτό το απαιτητικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζονται ευέλικτα στις διαρκώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να εμπλέκονται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανανέωσης, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις σύνθετες απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) συνιστά μια διαρκής, συστηματική και δυναμική διαδικασία εμπλουτισμού των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη για εμπλοκή των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε διαδικασίες δια βίου μάθησης και συνεχούς επιμόρφωσης είναι ζωτικής σημασίας για την καλύτερη άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου και την ενίσχυση των προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων (Hargreaves & Fullan, 1995). Περιλαμβάνει μορφές τυπικής ή και άτυπης μάθησης με πολλαπλά έμμεσα ή άμεσα οφέλη τόσο για τον εμπλεκόμενο όσο και για την σχολική κοινότητα (Day, 1999), ενώ διαμορφώνεται υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων τόσο ενδογενών όσο και εξωγενών (Firdinata & Hendriyani, 2018; Guskey, 2002).

Η επαγγελματική μάθηση (teacher professional learning), τυπική ή άτυπη (Evans, 2014), είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης και της ανάπτυξης του επαγγελματία της εκπαίδευσης και θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ατομική απόφαση. Η πολύπλοκη αυτή διαδικασία απαιτεί την ατομική και συλλογική γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή του ενδιαφερομένου με στόχο την απόκτηση, ανανέωση και διατήρηση των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων. Μέσα από τη διάθεση αναζήτησης και εφαρμογής εναλλακτικών λύσεων όπως και την πρόθεση εσωτερικής ανασκόπησης και αυτό-αξιολόγησης σημειώνεται βελτίωση στους δείκτες της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας προς όφελος της μαθητικής κοινότητας και του εκπαιδευτικού οργανισμού (Avalos, 2011; Opfer & Pedder, 2011).

Η ύπαρξη ευνοϊκού περιβάλλοντος εκπαιδευτικής πολιτικής ή σχολικής κουλτούρας συνιστά βασικό προαπαιτούμενο της επαγγελματικής μάθησης. Σημειώνεται δε ότι παρόλο τα αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα, δεν είναι κάθε μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης κατάλληλη. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν από τις διαθέσιμες επιλογές μέσα από μια πληθώρα παρόχων, τα εργαλεία εκείνα που θεωρούν αρμόζοντα για την

προώθηση της ανάπτυξης και της μάθησης που είναι συμβατά με τις ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Avalos, 2011; Opfer & Pedder, 2011).

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Δείγμα

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν είτε ως αναπληρωτές/ωρομίσθιοι είτε ως μόνιμοι σε θέσεις ευθύνης ή όχι σε δημόσια σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας, που περιλαμβάνει τους Δήμους Ψυχικού, Φιλοθέης, Παπάγου, Χαλανδρίου, Βριλησίων, Πεντέλης, Αμαρουσίου, Πεύκης, Μελισσίων, Κηφισιάς, Νέας Ερυθραίας, Εκάλης, Μεταμόρφωσης, Νέας Ιωνίας, Νέου Ηρακλείου, Λυκόβρυσης, Αγίας Παρασκευής και Χολαργού.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Μάιο έως Ιούνιο του 2024 σε σχολικές μονάδες της Π.Ε. Β' Αθήνας με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο σύνολο όλων των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών της οικείας Διεύθυνσης, δηλαδή σε 137 Νηπιαγωγεία και 122 Δημοτικά Σχολεία.

Το δείγμα του πληθυσμού συνίσταται από 124 άτομα, άνδρες και γυναίκες ηλικίας 21 ετών και άνω. Ειδικότερα, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος η σύνθεση του δείγματος είναι άνισα κατανομημένη ως προς το φύλο καθώς οι γυναίκες εκπροσωπούνταν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό (91,1%) από τους άνδρες (8,9%). Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή των ερωτωμένων, οι περισσότεροι εντάσσονται στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (39, 5%, N=49), ενώ καταγράφεται συμμετοχή σε μικρότερα ποσοστά από νεότερους και παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά την σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, τα δεδομένα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απασχολείται είτε ως Αναπληρωτής (49, 2%, N=61) είτε ως Μόνιμος (49, 2%, N=61) εκπαιδευτικός.

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη διερεύνηση και την αξιολόγηση των επιπέδων της επαγγελματικής ανάπτυξης διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο βάσει του θεωρητικού πλαισίου που αναφέρεται ευσύνοπτα παραπάνω, που αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε. Β' Αθήνας.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε κατάλληλα στα πλαίσια της έρευνάς μας ώστε να διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω της δυνατότητας επιλογής από την κλίμακα πέντε σημείων του Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν ξέρω/δεν απαντώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχτηκε μέσω του δείκτη α του Cronbach. Στην περίπτωση μας ο δείκτης Cronbach's $\alpha = 0,794$ υποδεικνύει μία υψηλής έντασης αξιοπιστία καθώς η τιμή που υπολογίστηκε είναι μεγαλύτερη του 0,7, οπότε η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου είναι επαρκής.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms και διανεμήθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) των σχολικών μονάδων ζητώντας την προώθησή του από τους/τις διευθυντές/ντρίες και τους/τις προϊστάμενους/ες στους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, ενώ τονίστηκε ο εθελοντικός και ανώνυμος χαρακτήρας της έρευνας.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της πρωτογενούς έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 22 το οποίο παρέχει μετρήσιμα δεδομένα μέσω της εκτέλεσης απλών και σύνθετων αναλύσεων σε μεγάλο όγκο δεδομένων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μέρος των ευρημάτων της έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Π.Ε. Β' Αθήνας, όπως προκύπτουν από την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (65,3%, N=81) σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 1 πιστεύουν ότι η διδασκαλία είναι ένα ιδανικό επάγγελμα καθώς προσφέρει δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	10	8, 1
	Διαφωνώ	24	19, 4
	Διαφωνώ απόλυτα	9	7, 3
	Συμφωνώ	59	47, 6
	Συμφωνώ απόλυτα	22	17, 7
	Total	124	100, 0

Πίνακας 1. Η διδασκαλία μου παρέχει την ευκαιρία να αναπτυχθώ επαγγελματικά

Μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων ισχυρίζεται ότι η διδασκαλία ως επαγγελματικός κλάδος προσφέρει περιορισμένες ή ελάχιστες ευκαιρίες για προαγωγή και επαγγελματική εξέλιξη. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, 81 συμμετέχοντες από τους συνολικά 124 (65,3%) θεωρούν ότι δεν υφίστανται αρκετές ευκαιρίες για προαγωγή και επαγγελματική εξέλιξη στην εργασία τους

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	26	21, 0
	Διαφωνώ	60	48, 4
	Διαφωνώ απόλυτα	21	16, 9
	Συμφωνώ	13	10, 5
	Συμφωνώ απόλυτα	4	3, 2
	Total	124	100, 0

Πίνακας 2. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή και επαγγελματική εξέλιξη στην εργασία μου

Ωστόσο οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους (66, 9%, N=83) δηλώνουν ότι η εργασία τους προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους (Πίνακας 3), γεγονός που συμβάλλει στην ικανοποίηση των εργαζομένων αλλά και την δέσμευσή τους με τους οργανωτικούς στόχους.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	14	11, 3
	Διαφωνώ	22	17, 7
	Διαφωνώ απόλυτα	5	4, 0
	Συμφωνώ	64	51, 6
	Συμφωνώ απόλυτα	19	15, 3
	Total	124	100, 0

Πίνακας 3. Η εργασία μου προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων μου

Η εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης προάγει τη διαρκή ανάπτυξη και την κουλτούρα μάθησης σε μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών. Βάσει των δηλώσεών τους κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους (δηλ. 2023-2024) η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή και σεμινάρια, είτε διοργανωμένα από την υπηρεσία τους είτε από εξωτερικούς φορείς (79,1%, N=98) (Πίνακας 4), καθώς επίσης σε εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα, όπως εκείνα που σχετίζονται με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (60, 5%, N=75) (Πίνακας 5). Αντιθέτως, οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δεν επέλεξαν να παρακολουθήσουν κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό πρόγραμμα σπουδών (59, 7%, N=74) (Πίνακας 6).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διατηρούν ενεργό ρόλο στην αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους μέσω της παρακολούθησης ευέλικτων και πρακτικών μορφών επιμόρφωσης που είναι άμεσα εφαρμόσιμες στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα, χωρίς να θεωρεί απαραίτητη την απόκτηση ακαδημαϊκών τίτλων ανώτερης βαθμίδας για την επιτυχή άσκηση του ρόλου του.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	6	4, 8
	Διαφωνώ	14	11, 3
	Διαφωνώ απόλυτα	6	4, 8
	Συμφωνώ	55	44, 4
	Συμφωνώ απόλυτα	43	34, 7
	Total	124	100, 0

Πίνακας 4. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου έχω συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια διοργανωμένα ενδοϋπηρεσιακά ή μέσω άλλων οργανισμών

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	7	5, 6
	Διαφωνώ	23	18, 5
	Διαφωνώ απόλυτα	19	15, 3
	Συμφωνώ	33	26, 6
	Συμφωνώ απόλυτα	42	33, 9
	Total	124	100, 0

Πίνακας 5. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου έχω συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. προγράμματα ΤΠΕ)

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	11	8, 9
	Διαφωνώ	28	22, 6
	Διαφωνώ απόλυτα	46	37, 1
	Συμφωνώ	16	12, 9
	Συμφωνώ απόλυτα	23	18, 5
	Total	124	100, 0

Πίνακας 6. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου έχω συμμετάσχει σε προγράμματα μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών

Παρά την επιθυμία των ερωτηθέντων να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις αναφέρεται ως ο κύριος αποτρεπτικός παράγοντας το αυξημένο κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης (69, 6%, N=90) (Πίνακας 7).

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	14	11, 3
	Διαφωνώ	15	12, 1
	Διαφωνώ απόλυτα	5	4, 0
	Συμφωνώ	43	34, 7
	Συμφωνώ απόλυτα	47	37, 9
	Total	124	100, 0

Πίνακας 7. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ ακριβή

Επιπρόσθετοι παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη είναι οι προσωπικές/οικογενειακές υποχρεώσεις (66,1%, N=82) (Πίνακας 8), οι εργασιακές απαιτήσεις (59,7%, N=74) (Πίνακας 9) και ακολουθεί το ωράριο εργασίας (50%, N=62) (Πίνακας 10). Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις στην

επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, που απορρέουν από οικονομικούς, χρονικούς και προσωπικούς περιορισμούς.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	16	12,9
	Διαφωνώ	21	16,9
	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,0
	Συμφωνώ	45	36,3
	Συμφωνώ απόλυτα	37	29,8
	Total	124	100,0

Πίνακας 8: Η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με τις προσωπικές και οικογενειακές υποχρεώσεις μου

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	21	16,9
	Διαφωνώ	24	19,4
	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,0
	Συμφωνώ	49	39,5
	Συμφωνώ απόλυτα	25	20,2
	Total	124	100,0

Πίνακας 9: Η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με τις εργασιακές απαιτήσεις

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	24	19,4
	Διαφωνώ	28	22,6
	Διαφωνώ απόλυτα	10	8,1
	Συμφωνώ	36	29,0
	Συμφωνώ απόλυτα	26	21,0
	Total	124	100,0

Πίνακας 10: Η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με το ωράριο εργασίας μου

Ακόμα σύμφωνα με τον Πίνακα 11 και τις δηλώσεις των ερωτηθέντων η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (78,2%, N=97) στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την σημασία της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη και αναβαθμίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου.

		Frequency	Percent
Valid	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	15	12, 1
	Διαφωνώ	8	6, 5
	Διαφωνώ απόλυτα	4	3, 2
	Συμφωνώ	53	42, 7
	Συμφωνώ απόλυτα	44	35, 5
	Total	124	100, 0

Πίνακας 11. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις με βοηθούν στο να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή επιδιώκει την παρουσίαση μέρους των ευρημάτων από ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε και αφορούσε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Β' Αθήνας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι συνολικά οι συμμετέχοντες διατηρούν θετική στάση απέναντι στο επάγγελμά τους, καθώς εκτιμούν ότι η διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης των προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι διαφαίνεται έντονος προβληματισμός αναφορικά με τις περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης στο υπάρχον επαγγελματικό πλαίσιο, καθώς η μακροχρόνια εμπειρία και δέσμευση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης στον ρόλο τους, δεν συνοδεύεται από ανάλογες προοπτικές προαγωγής και εξέλιξης, γεγονός που επηρεάζει την άντληση εργασιακής και προσωπικής ικανοποίησης αλλά και τη γενικότερη αίσθηση επαγγελματικής ολοκλήρωσης με δυνητικά αρνητικές επιπτώσεις σε μελλοντικό χρόνο στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε επιμορφωτικές δράσεις. Η επιλογή των περισσότερων ερωτηθέντων αφορά επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία είναι ευέλικτα, σύντομα σε διάρκεια, εφαρμόσιμα και εναρμονισμένα με την απαιτητική εκπαιδευτική καθημερινότητα. Τα αυξημένα ποσοστά συμμετοχής σε συνέδρια, σεμινάρια και εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης (βλ. ΤΠΕ) αποδεικνύουν την ύπαρξη αλλά και τη συνεχή καλλιέργεια μιας κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης, ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης στον εκπαιδευτικό κλάδο. Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται μία διστακτικότητα ως προς την επιλογή μεταπτυχιακών σπουδών, διότι η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την απόκτηση ακαδημαϊκών τίτλων ανώτερης βαθμίδας καθώς δεν προσφέρουν πάντα άμεσο πρακτικό και εφαρμόσιμο όφελος.

Στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης οι ερωτώμενοι συναντούν πληθώρα εμποδίων που σχετίζονται με την προσωπικούς, χρονικούς και οικονομικούς περιορισμούς. Παρόλα αυτά φαίνεται ότι επιδιώκουν ενεργά να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μέσω διαφόρων μορφών και ειδών επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να αναπροσαρμόσουν το επαγγελματικό τους προφίλ βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών και απαιτήσεων.

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις είναι κομβικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη και την εμπλοκή τους σε δράσεις που

σχετίζονται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και κατά επέκταση της σχολικής μονάδας. Θεμιτή είναι η αναδιάρθρωση των υφιστάμενων μηχανισμών εξέλιξης βάσει της εμπειρίας αλλά και της εξειδίκευσης του ανθρώπινου δυναμικού. Σε αυτό θα συντελέσει η ανάπτυξη ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων υψηλής ποιότητας, η παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις μέσω πιστοποίησης, μοριοδότησης ή και υπηρεσιακής αναγνώρισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. N.Y.: Routledge Falmer.
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=BWlpePusfD8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=day+c.\(1999\).+developing+teachers&ots=9_uHXS4JIL&sig=8wMI8_nPYihmZLTR7jy3uCw5GxE&redir_esc=y#v=onepage&q=day%2C%20c.%20\(1999\).%20developing%20teacher&s&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=BWlpePusfD8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=day+c.(1999).+developing+teachers&ots=9_uHXS4JIL&sig=8wMI8_nPYihmZLTR7jy3uCw5GxE&redir_esc=y#v=onepage&q=day%2C%20c.%20(1999).%20developing%20teacher&s&f=false)
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. 4th Edition. New York: Open University Press – McGraw-Hill Companies.
- Evans, L (2014) Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2). 179-198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Firdinata, R., & Hendriyani, H. (2018). *Predicting employee engagement: A study among millennials*. In Proceedings of the Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2018). Atlantis Press. <http://doi.org/10.2991/sores-18.2019.25>
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. Teachers and Teaching, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hargreaves A., & Fullan M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>
- Διαμαντής, Γ. (2019). *Επαγγελματική ανάπτυξη και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Διπλωματική εργασία.
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/81915>
- Κούλης, Α. (2019). *Εργασιακή ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Διδακτορική Διατριβή.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46922>
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: χ.ό.
- Παπασάββας, Α. (χ.χ.). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις*.
https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anapt_t_e_kpaideyt_telis.pdf

Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 3791 Β 13-08-2021) Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων (αρ. πρωτ. 94236/ΓΔ4/29-07-2021 Υ.Α.). https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94236-gd4-2021.html#google_vignette

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο ΑΠΘ & Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις ΔΕ Θεσσαλονίκης (επιμ.), Πρακτικά Α΄ πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (35-46). Θεσσαλονίκη.

Χατζηγεωργίου, Π. (1998). *Γνώθι του Curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Μαραγκού, Χ. (2025). Εκπαιδευτικοί και Επαγγελματική Ανάπτυξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepopt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Ματαρέλλη, Ο. (2025). Ο ήλιος ο ηλιάτορας του Οδυσσέα Ελύτη: Μια διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο ήλιος ο ηλιάτορας του Οδυσσέα Ελύτη: Μια διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ματαρέλλη Όλγα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 5ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου, olgimat@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μια διαθεματική διδακτική παρέμβαση βασισμένη στο ποίημα «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας» του Οδυσσέα Ελύτη. Στόχος της παρέμβασης είναι η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, η αισθητική αγωγή και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών μέσα από ποικίλες τέχνες, τεχνολογικά μέσα και βιωματικές δραστηριότητες. Η διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας και αξιοποίησε την ποίηση ως εργαλείο συναισθηματικής έκφρασης και δημιουργικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ποίηση, διαθεματική διδασκαλία, Ελύτης, ΤΠΕ, βιωματική μάθηση

Εισαγωγή

Η ποίηση αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της πολιτισμικής και γλωσσικής αγωγής. Είναι φορέας αισθητικής έκφρασης, εσωτερικής καλλιέργειας και ελεύθερης σκέψης. Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αξιοποίηση της ποίησης μπορεί να συντελέσει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της φαντασίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, ιδιαίτερα όταν ενσωματώνεται μέσα από διαθεματικές, πολυτροπικές και βιωματικές προσεγγίσεις.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό, η λογοτεχνία (και ειδικότερα η ποίηση) αντιμετωπίζεται όχι ως αντικείμενο ερμηνείας με καθαρά γνωστικά εργαλεία, αλλά ως μέσο ευαισθητοποίησης, καλλιέργειας γλωσσικής και συναισθηματικής επίγνωσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στην καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στον λογοτεχνικό λόγο, μέσω δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την προσωπική έκφραση και την εμπλοκή με ποικίλους τρόπους.

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε ένα διαθεματικό διδακτικό σενάριο που βασίζεται στο ποίημα «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας» του Οδυσσέα Ελύτη, από την ποιητική συλλογή Το Άξιον Εστί. Το σενάριο υλοποιήθηκε σε τάξη ΣΤ' Δημοτικού και ενσωμάτωσε γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, η γεωγραφία, η μουσική, τα εικαστικά, η θεατρική αγωγή και οι ΤΠΕ, δίνοντας έμφαση στη συνεργατική μάθηση, την πολυτροπικότητα και την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας.

Ο Οδυσσέας Ελύτης, κορυφαία μορφή της σύγχρονης ελληνικής ποίησης, εμπνέεται από τη φύση, το φως και τη θάλασσα, και δημιουργεί έναν ποιητικό λόγο βαθιά συνδεδεμένο με την ελληνικότητα. Το συγκεκριμένο ποίημα αποτελεί έναν ύμνο στον ήλιο, ως πηγή ζωής

και πολιτισμού, μέσα από έναν λόγο γεμάτο μεταφορές, εικόνες και μουσικότητα, που μιλά άμεσα στη φαντασία και το συναίσθημα των παιδιών.

Σκοπός της παρέμβασης ήταν να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με την ποίηση μέσα από έναν τρόπο «βιωματικό», όπου η ποίηση γίνεται όχι μόνο αντικείμενο μελέτης αλλά και ερέθισμα για δημιουργία, συνεργασία και έκφραση. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τους στόχους, τη μεθοδολογία, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα της παρέμβασης, τεκμηριώνοντας την αξία της ποίησης ως παιδαγωγικό εργαλείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ποίηση αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή λόγου, η οποία λειτουργεί πολυεπίπεδα: επικοινωνεί αισθήματα, σκέψεις, εικόνες και ιδέες, με τρόπο που ξεπερνά τις παραδοσιακές συμβάσεις της γραπτής επικοινωνίας. Δεν επιδιώκει μόνο τη γνώση, αλλά κυρίως τη **θέαση** του κόσμου από μια άλλη οπτική, όπως πολύ χαρακτηριστικά διατύπωσε και ο ίδιος ο Οδυσσέας Ελύτης. Στην εκπαιδευτική πράξη, η ποίηση προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες για την καλλιέργεια **συναισθηματικής νοημοσύνης, αισθητικής αντίληψης και γλωσσικής έκφρασης**, ειδικά όταν διδάσκεται όχι ως "κείμενο προς αποστήθιση", αλλά ως βίωμα, εμπειρία και πρόσκληση για δημιουργία.

Ένα από τα πλέον σημαντικά θεωρητικά εργαλεία για την κατανόηση της αποτελεσματικής μάθησης είναι η θεωρία των **πολλαπλών νοημοσυνών** του Howard Gardner (1983, 1993). Σύμφωνα με αυτήν, η παραδοσιακή έμφαση στη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη αδικεί πλήθος άλλων μορφών ευφυΐας που διαθέτουν οι μαθητές, όπως η μουσική, η χωροταξική, η κιναισθητική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η ποίηση –ειδικά όταν συνδυάζεται με τη μουσική, τη θεατρική αγωγή, την εικαστική έκφραση και τη χρήση των ΤΠΕ– ενεργοποιεί πολλές από αυτές τις μορφές νοημοσύνης ταυτόχρονα, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω **πολυαισθητηριακών εμπειριών**.

Η θεωρία του **κονστρουκτιβισμού** υποστηρίζει ότι η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, αλλά οικοδομείται ενεργητικά από τον ίδιο τον μαθητή, μέσα από βιώματα, εμπειρίες, αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, η **βιωματική μάθηση** (experiential learning) και η **ομαδοσυνεργατική διδασκαλία** αποκτούν καίρια σημασία. Όταν οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες για να ερμηνεύσουν ένα ποίημα, να συνθέσουν ένα νέο, να το δραματοποιήσουν ή να το εικονογραφήσουν, δεν αποκτούν μόνο γνώσεις, αλλά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και δημιουργική αυτοέκφραση.

Ένα επιπλέον στοιχείο που προσδίδει δυναμισμό στη διδασκαλία της ποίησης είναι η **πολυτροπικότητα** (multimodality), δηλαδή η αξιοποίηση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης (λεκτική, οπτική, ακουστική, κιναισθητική, τεχνολογική). Η ένταξη των **Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)** στη μαθησιακή διαδικασία, με χρήση βίντεο, διαδραστικών παρουσιάσεων, ακροάσεων και διαδικτυακής αναζήτησης, ενισχύει την ενεργό εμπλοκή και την κριτική σκέψη. Η ποίηση, έτσι, δεν προσεγγίζεται μόνο ως κείμενο, αλλά ως εμπειρία πολλαπλών αισθήσεων και μέσων.

Ο Οδυσσέας Ελύτης, μέσα από την ποίησή του, προσφέρει ένα εξαιρετικό πεδίο για μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση. Ο «Ήλιος ο Ηλιάτορας» αποτελεί ιδανικό παράδειγμα,

καθώς συνδυάζει τον λυρισμό, την εικονοπλασία και την πατριωτική συγκίνηση με έναν γλωσσικό πλούτο που προκαλεί τη φαντασία και προσφέρεται για καλλιτεχνική και διαθεματική αξιοποίηση. Η ποιητική του γραφή είναι ελκυστική ακόμη και για μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει ιδιαίτερη σχέση με τη λογοτεχνία, καθώς ενεργοποιεί την **αισθητική πρόσληψη** μέσα από εικόνες, ρυθμό και μουσικότητα.

Τέλος, οι **διδασκτικές αρχές** που ακολουθήθηκαν στη σχεδίαση της παρέμβασης ευθυγραμμίζονται με τις βασικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις του νέου σχολείου: ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έμφαση στην ερμηνευτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, και συστηματική ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Η προσέγγιση του ποιήματος του Ελύτη μέσα από τη γλώσσα, τις τέχνες και την τεχνολογία δεν στοχεύει απλώς στην ερμηνεία του, αλλά στη **ζωντανή συνάντηση** των παιδιών με την ποίηση ως μέσο δημιουργίας, κατανόησης και σύνδεσης με τον κόσμο.

Αναλυτική Περιγραφή της Διδακτικής Παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε γύρω από το ποίημα «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας» του Οδυσσέα Ελύτη και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας σε τμήμα ΣΤ' Δημοτικού. Στην τάξη φοιτούσαν είκοσι δύο μαθητές, εκ των οποίων ένας υποστηριζόταν από δάσκαλο παράλληλης στήριξης. Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή και χαρακτηρίζεται από θετικό μαθησιακό περιβάλλον και ικανοποιητικό κοινωνικομορφωτικό υπόβαθρο. Το σχέδιο εντάχθηκε στο ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο της βιωματικής και διαθεματικής διδασκαλίας, με στόχο τη σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλες γνωστικές περιοχές, την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την καλλιέργεια δημιουργικής έκφρασης.

Κύριος σκοπός της παρέμβασης ήταν η γνωριμία των μαθητών με την ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη, όχι ως ένα σχολικό αντικείμενο προς αποστήθιση, αλλά ως ένα ζωντανό, αισθητικό και βιωματικό γεγονός. Η ποίηση προσεγγίστηκε ως ερέθισμα για συναισθηματική ενεργοποίηση, δημιουργική σύνδεση με τη φύση και την τέχνη, και διαλογική συνάντηση με τον πολιτισμό. Στοχεύσαμε στην ενίσχυση της αισθητικής απόλαυσης, στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνία και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και γλωσσικής έκφρασης.

Οι γνωστικοί στόχοι επικεντρώθηκαν στην κατανόηση του ποιήματος και στην αναγνώριση εκφραστικών μέσων, όπως οι μεταφορές, τα σύμβολα και οι εικόνες. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η απόκτηση πληροφοριών για τον ποιητή και το έργο του, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής. Σε συναισθηματικό επίπεδο, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα, να συνδεθούν προσωπικά με τα θέματα του ποιήματος, και να νιώσουν ότι η ποίηση τούς «ανήκει». Σε διαθεματικό επίπεδο, επιδιώχθηκε η σύνδεση του ποιήματος με τη γεωγραφία, τη μουσική, τα εικαστικά, το θέατρο και τη χρήση των ΤΠΕ, προκειμένου να προκύψει μια ολιστική προσέγγιση του περιεχομένου και του νοήματός του.

Η οργάνωση της τάξης στηρίχθηκε σε ομάδες εργασίας με ανομοιογενή σύνθεση. Οι μαθητές εργάστηκαν σε πέντε βασικές ομάδες, η κάθε μία από τις οποίες ανέλαβε διαφορετική πτυχή της παρέμβασης. Οι ρόλοι μέσα στις ομάδες μοιράστηκαν με τρόπο που ενίσχυε τη συνεργασία και την ατομική ευθύνη. Το φυσικό περιβάλλον της τάξης προσαρμόστηκε ώστε να υποστηρίξει τόσο την ομαδική όσο και την ολομελειακή εργασία.

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε τεχνολογικός εξοπλισμός, όπως υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, προβολικό σύστημα, ηχεία, καθώς και αναλογικά υλικά όπως πίνακες, έντυπα ποιήματα και χαρτικά για εικαστικές δραστηριότητες.

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλάμβανε την έντυπη και μελοποιημένη εκδοχή του ποιήματος, ψηφιακές παρουσιάσεις με εικόνες και λέξεις-κλειδιά, γεωγραφικούς χάρτες για τη χωρική κατανόηση του ποιήματος, πίνακες συναισθημάτων και αισθήσεων, ερωτηματολόγια κατανόησης και δημιουργικά φύλλα εργασίας για παραγωγή λόγου και εικαστική έκφραση. Η μελοποιημένη μορφή του ποιήματος σε μουσική του Δημήτρη Λάγιου αποτέλεσε βασικό εργαλείο αισθητικής προσέγγισης και συναισθηματικής ενεργοποίησης.

Η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε σε αρχές όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική ενασχόληση με το περιεχόμενο, η διαφοροποίηση σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ και οι αρχές της πολυτροπικής διδασκαλίας. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, δημιούργησαν προσωπικές αναγνώσεις του ποιήματος, συνέδεσαν τη λογοτεχνική εμπειρία με την προσωπική και συλλογική τους ταυτότητα, και παρουσίασαν τα έργα τους στην ολομέλεια. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων κάλυπτε γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφραστούν μέσω του λόγου, της εικόνας, της μουσικής και της δράσης.

Η παιδαγωγική στρατηγική που ακολουθήθηκε ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και καλλιέργησε στάσεις συνεργασίας, σεβασμού, δημιουργικότητας και ελεύθερης έκφρασης. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η σύνδεση με τον πολιτισμό και η ανάδειξη της τοπικότητας μέσα από τα τοπία και τις εικόνες που περιγράφει το ποίημα, ενίσχυσαν τη μαθησιακή εμπειρία. Η ποίηση λειτούργησε όχι μόνο ως διδακτικό εργαλείο, αλλά ως φορέας σύνδεσης των μαθητών με τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω τους.

Ανάλυση Διδακτικών Δραστηριοτήτων

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε μέσα από επτά διαδοχικές δραστηριότητες, καθεμία από τις οποίες σχεδιάστηκε ώστε να εξυπηρετεί πολλαπλούς παιδαγωγικούς στόχους, να ενισχύει την αισθητική πρόσληψη και τη βιωματική συμμετοχή, και να δίνει χώρο στη δημιουργικότητα των μαθητών.

Η πρώτη δραστηριότητα είχε τον χαρακτήρα εισαγωγής και ενεργοποίησης των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών. Μέσα από ερωτήσεις όπως «Τι γνωρίζετε για τον ήλιο;» και «Τι σας θυμίζει ο τίτλος του ποιήματος;», οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους γύρω από το φυσικό φαινόμενο του ήλιου, αλλά και τις πολιτισμικές ή συμβολικές αναπαραστάσεις του. Η διαδικασία αυτή υποστήριξε τη συγκρότηση ενός πρώτου νοηματικού πλαισίου και ανέδειξε τη σχέση του ήλιου με το ποίημα μέσα από μια συνοδευτική συζήτηση. Έτσι, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την προσωπικότητα του ποιητή, τις θεματικές του και τον λυρικό του λόγο. Η οπτικοακουστική προσέγγιση υποστήριξε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ενίσχυσε τη συναισθηματική σύνδεση με το έργο του ποιητή.

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές άκουσαν το μελοποιημένο ποίημα σε μουσική του Δημήτρη Λάγιου. Τους ζητήθηκε να κλείσουν τα μάτια και να αφήσουν τη φαντασία τους να ταξιδέψει με τη μουσική και τους στίχους. Η ακρόαση λειτούργησε ως μέσο αισθητικής ευαισθητοποίησης και συναισθηματικής εμπύθισης στο ποιητικό περιβάλλον. Οι μαθητές

ανέφεραν εικόνες, αισθήσεις και συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν, γεγονός που αποτέλεσε αφετηρία για επόμενες δημιουργικές δραστηριότητες.

Η τέταρτη δραστηριότητα εστίασε στην ενσυνείδητη ανάγνωση του ποιήματος και την οπτική του απεικόνιση. Με τη βοήθεια παρουσίασης (PowerPoint), έγινε ανάγνωση των στροφών του ποιήματος, και οι μαθητές κλήθηκαν να προτείνουν λέξεις που τους προκαλούσαν εικόνες, ήχους, χρώματα, μυρωδιές και συναισθήματα. Οι λέξεις αυτές οργανώθηκαν σε τρεις πίνακες στον πίνακα της τάξης: εικόνες, αισθήσεις και συναισθήματα. Η οπτικοποίηση του λόγου ενεργοποίησε διαφορετικά επίπεδα πρόσληψης του ποιήματος και επέτρεψε στους μαθητές να «μεταφράσουν» τη γλώσσα της ποίησης σε προσωπικές εμπειρίες.

Η πέμπτη δραστηριότητα είχε χαρακτήρα κατανόησης και ερμηνείας. Οι μαθητές συμμετείχαν σε καθοδηγούμενη συζήτηση με ερωτήσεις διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, οι οποίες στόχευαν τόσο στην κυριολεκτική κατανόηση του ποιήματος όσο και στην ερμηνευτική προσέγγισή του. Ερωτήματα όπως «Ποιο είναι το μήνυμα του ποιήματος;», «Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί;», ή «Ποια τοπία της Ελλάδας αναφέρονται και τι σημαίνουν για εσάς;» αποτέλεσαν την αφορμή για γόνιμο διάλογο. Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν όχι μόνο γλωσσική επάρκεια, αλλά και αυθεντική σύνδεση με τον ποιητικό λόγο.

Στην έκτη δραστηριότητα, οι ομάδες έλαβαν το ποίημα με σβησμένες λέξεις και κλήθηκαν να τις συμπληρώσουν δημιουργικά. Η άσκηση αυτή ενίσχυσε τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία, ενώ παρείχε ευκαιρίες για αυτενέργεια. Κάθε ομάδα παρουσίασε την «παραλλαγή» του ποιήματος στην ολομέλεια, και όλες οι εκδοχές συγκεντρώθηκαν σε ένα κοινό κολάζ με τίτλο «Τα δικά μας λόγια για τον ήλιο». Η δραστηριότητα αυτή έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να παρέμβουν στο ποιητικό κείμενο, όχι για να το αλλοιώσουν, αλλά για να το συνδημιουργήσουν, αναπτύσσοντας συγχρόνως μεταγλωσσική επίγνωση.

Η έβδομη και τελευταία δραστηριότητα αποτέλεσε κορύφωση της παρέμβασης. Οι πέντε ομάδες εργάστηκαν παράλληλα σε διαφορετικούς άξονες. Η πρώτη ομάδα αναζήτησε στο διαδίκτυο πληροφορίες για τον Οδυσσέα Ελύτη και τις παρουσίασε συνοπτικά. Η δεύτερη ομάδα εντόπισε στον χάρτη τα γεωγραφικά σημεία που αναφέρονται στο ποίημα (Νάξος, Σαντορίνη, Κέρκυρα, Θεσσαλονίκη, Μεσολόγγι κ.ά.). Η τρίτη ομάδα συνέθεσε δικό της ποίημα με λέξεις-κλειδιά από το πρωτότυπο. Η τέταρτη δημιούργησε εικαστικές συνθέσεις εμπνευσμένες από τις εικόνες και τα χρώματα του ποιήματος. Τέλος, η πέμπτη ομάδα δραματοποίησε σκηνές από το ποίημα, υποδυόμενη τον ήλιο, τους ανέμους και τον αφηγητή. Η ολομέλεια της τάξης παρακολούθησε και σχολίασε τις δημιουργίες όλων, ενισχύοντας την αίσθηση κοινότητας και την αποδοχή της διαφορετικής έκφρασης.

Μέσα από αυτή τη διαδοχική και πολυεπίπεδη σειρά δραστηριοτήτων, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν την ποίηση όχι μόνο με το νου, αλλά και με το σώμα, τη φαντασία και την καρδιά. Η εναλλαγή μέσων, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ, η συνεργασία και η ανοιχτή δημιουργικότητα αποτέλεσαν βασικούς πυλώνες μιας διδακτικής εμπειρίας που ανέδειξε τις δυνατότητες της ποίησης ως εργαλείου συνολικής παιδείας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης οργανώθηκε σε τρεις φάσεις: αρχική, διαμορφωτική και τελική. Κάθε φάση είχε διαφορετική στοχοθεσία και στόχευε στη διαρκή

ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και τη συνολική αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η αρχική αξιολόγηση είχε διαγνωστικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε με άτυπο τρόπο κατά την πρώτη δραστηριότητα. Οι μαθητές, μέσα από ερωτήσεις και ελεύθερες τοποθετήσεις, κλήθηκαν να μοιραστούν τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις προσωπικές συνδέσεις τους με τον ήλιο, τη φύση και την ποίηση γενικότερα. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει το επίπεδο λεξιλογικής επάρκειας των μαθητών, τη στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία και τον βαθμό εξοικείωσης τους με τον συμβολικό λόγο. Επίσης, κατέδειξε πιθανά εμπόδια στην κατανόηση ποιητικού περιεχομένου.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, μέσω παρατήρησης, συζητήσεων, απαντήσεων των μαθητών και της εμπλοκής τους στις δημιουργικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνεργασία των μαθητών στις ομάδες, στην ικανότητά τους να ερμηνεύουν ποιητικές εικόνες, να δημιουργούν πρωτότυπο λόγο και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για την ομαδική εργασία. Η συμμετοχική τους στάση αξιολογήθηκε ως ένδειξη αισθητικής εμπλοκής και καλλιτεχνικής αφύπνισης.

Η τελική αξιολόγηση βασίστηκε στο παραγόμενο μαθησιακό και δημιουργικό υλικό. Τα ποιήματα που συνθέσαν, οι εικαστικές συνθέσεις, οι δραματοποιήσεις, καθώς και οι στοχαστικές απαντήσεις τους στις ερωτήσεις κατανόησης, αποτέλεσαν αυθεντικά δείγματα μάθησης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο εργασίας σύγκρισης ανάμεσα στο ποίημα «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας» και το επίσης μελοποιημένο ποίημα «Τα Τζιτζίκια» του ίδιου ποιητή. Η σύγκριση αυτή ανέδειξε τη δυνατότητα των μαθητών να εντοπίζουν κοινά μοτίβα, να αναγνωρίζουν θεματικές συγγένειες και να διαμορφώνουν προσωπικές αναγνώσεις του ποιητικού κόσμου του Ελύτη.

Η αξιολόγηση, συνολικά, δεν αποτέλεσε εξωτερική και εξεταστική διαδικασία, αλλά οργανικό μέρος της μάθησης, ενισχύοντας τη μεταγνώση, την προσωπική εμπλοκή και τη στοχαστική προσέγγιση του έργου.

Αναστοχασμός και Συμπεράσματα

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης ανέδειξε έμπρακτα τις δυνατότητες που προσφέρει η ποίηση όταν αξιοποιείται μέσα από διαθεματικές, πολυτροπικές και βιωματικές προσεγγίσεις. Η σύνδεση της λογοτεχνίας με τις τέχνες, τη γεωγραφία και την τεχνολογία δημιούργησε ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, το οποίο ενεργοποίησε τη φαντασία των μαθητών, ενίσχυσε την αισθητική τους ευαισθησία και καλλιέργησε πολλαπλές μορφές έκφρασης.

Η εστίαση στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη, και ειδικά στο ποίημα «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας», αποδείχθηκε παιδαγωγικά γόνιμη. Οι μαθητές, ανεξαρτήτως αρχικού ενδιαφέροντος για την ποίηση, ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες, συμμετείχαν ενεργά και ανέπτυξαν αυθεντικές σχέσεις με το ποιητικό κείμενο. Η μουσική επένδυση του ποιήματος ενίσχυσε τη συναισθηματική πρόσληψη, ενώ η σύνδεση με το γεωγραφικό και πολιτισμικό πλαίσιο της Ελλάδας συνέβαλε στη δημιουργία βαθύτερης πολιτισμικής συνείδησης.

Η βιωματική φύση της διδασκαλίας επέτρεψε στους μαθητές να νιώσουν την ποίηση ως προσωπική εμπειρία και όχι ως υποχρέωση. Εξέφρασαν σκέψεις και συναισθήματα με

ελεύθερο και δημιουργικό τρόπο, συνεργάστηκαν αρμονικά σε ομάδες και ανέλαβαν ευθύνες σε κοινές δραστηριότητες. Μέσα από την παραγωγή πρωτότυπων ποιημάτων, τη θεατρική έκφραση, τη ζωγραφική και τη στοχαστική συζήτηση, αναδείχθηκαν πολλαπλά επίπεδα νοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής.

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η παρέμβαση υπήρξε ευκαιρία αναστοχασμού για τον ρόλο της λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο. Διαπιστώθηκε πως, όταν η ποίηση διδάσκεται όχι ως απλή ανάλυση, αλλά ως αισθητική, πολιτισμική και συναισθηματική εμπειρία, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο ενδυνάμωσης της μαθητικής ταυτότητας και έκφρασης της ετερότητας.

Προοπτικές επέκτασης

Ως προς τις **προοπτικές επέκτασης**, το παρόν σενάριο μπορεί να εξελιχθεί σε ένα ευρύτερο πολιτιστικό πρόγραμμα με πολυδιάστατο χαρακτήρα με τίτλο « Η Ελλάδα μέσα από τα μάτια του Ελύτη». Μια δυνατότητα είναι η συγκριτική μελέτη άλλων ποιημάτων του Οδυσσέα Ελύτη, ώστε οι μαθητές να αναγνωρίσουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, θεματικές και συμβολισμούς (όπως το φως, η θάλασσα, ο ελληνικός τόπος). Επιπλέον, μπορεί να πραγματοποιηθεί σύγκριση με ποιήματα άλλων δημιουργών για τον ήλιο, εγχώριων ή διεθνών, γεγονός που ενισχύει τη διακειμενικότητα και τη διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας.

Σε τεχνολογικό επίπεδο, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ηχητικά podcast ή ψηφιακές αφηγήσεις με φωνές και μουσικά στοιχεία, εμπλουτίζοντας την εμπειρία ακρόασης και αφήγησης. Είναι δυνατόν επίσης να ετοιμάσουν έναν ψηφιακό χάρτη, τον « Χάρτη του Ελύτη», όπου θα αποτυπώνονται όλα τα μέρη που αναφέρονται στα ποιήματα του ποιητή. Οι εικαστικές δημιουργίες που προέκυψαν και όχι μόνο θα συγκεντρωθούν σε σχολική έκθεση ή ψηφιακό λεύκωμα, το οποίο θα κοινοποιηθεί στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Η γνωριμία των μαθητών με τον Οδυσσέα Ελύτη θα ολοκληρωθεί μέσα από την επίσκεψή τους στο σπίτι του στην Πλάκα, που λειτουργεί ως μουσείο. Εκεί θα γνωρίσουν τον προσωπικό του χώρο, το γραφείο του, τη βιβλιοθήκη και την πινακοθήκη του. Με βιωματικό τρόπο θα μυηθούν στα άδυτα της ποίησης του Εθνικού μας Ποιητή.

Ακόμη, μπορεί να επιδιωχθεί διασχολική συνεργασία για τη σύνθεση συλλογικού ποιητικού υλικού, ενισχύοντας τη διαμοίραση καλών πρακτικών, την αλληλεπίδραση μαθητικών ομάδων και τη συνδιαμόρφωση μιας κοινής λογοτεχνικής εμπειρίας. Η διδακτική αξιοποίηση του ποιήματος μπορεί, επίσης, να επεκταθεί θεματικά, με σύνδεση με τη Φυσική, ως προς τον ήλιο ως πηγή φωτός, ενέργειας και θερμότητας, εμπλέκοντας έτσι την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Μπορεί να ενταχθεί σε ευρύτερη θεματική που αφορά την προστασία του φυσικού φωτός και του περιβάλλοντος, προσεγγίζοντας την ποίηση και ως πράξη οικολογικής συνείδησης.

Συνοψίζοντας, η παρούσα παρέμβαση υποστηρίζει την ιδέα ότι η ποίηση στο σχολείο δεν πρέπει να διδάσκεται ως στατική γνώση, αλλά ως **βίωμα, πράξη και εμπειρία**. Όταν η παιδαγωγική διαδικασία αγκαλιάζει τη δημιουργικότητα, τον συμβολισμό και τη διαφορετικότητα των μαθητών, τότε μπορεί να ανοίξει δρόμους ελευθερίας, έκφρασης και ελπίδας. Η ποίηση γίνεται φως — και, όπως ο ήλιος στον Ελύτη, κατοικεί στα βλέφαρα των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ελύτης, Ο. (1959). *Το Άξιον Εστί*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Σοφός, Α. (2015). *Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής σεναρίων εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Wordsworth, W. (1850). *The Prelude*. London: Edward Moxon.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (2021). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1992). *Η γλώσσα και το έθνος, 1880–1980: Κοινωνική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας

Ματαρέλλη, Ο. (2025). «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας»: Μια διαθεματική προσέγγιση της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μαυροκεφαλίδου, Ε., Ματαρέλλη, Χ., Σιγιάννη, Ι. (2025). Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Ενδυνάμωσή τους στην Προσέγγιση STE(A)M στο Πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+ KA-122SCH

Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Ενδυνάμωσή τους στην Προσέγγιση STE(A)M στο Πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+ KA-122SCH

Μαυροκεφαλίδου Ειρήνη

Διευθύντρια, 10^ο Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, emavrokefa@gmail.com

Ματαρέλλη Χαραλαμπία

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, 10^ο Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, chara_mata@yahoo.gr

Σιγιάννη Ιουλία

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, 10^ο Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, lia.sigianni@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο εγκεκριμένου προγράμματος Erasmus+ KA122-SCH και διερευνά τις αντιλήψεις και τη διδακτική ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ενσωμάτωση της STE(A)M προσέγγισης στη σχολική πράξη. Υλοποιήθηκε ποσοτική διερεύνηση με ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert. Τα ευρήματα καταδεικνύουν συνολικά θετική στάση, με έμφαση στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και καινοτομίας, καθώς και στην αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών. Παράλληλα, αναδεικνύονται ανάγκες ενίσχυσης της θεωρητικής κατανόησης και του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Προκύπτει ότι η αποτελεσματική εφαρμογή προϋποθέτει συστηματική επιμόρφωση και υποστήριξη. Συμπεραίνεται ότι η STE(A)M δύναται να ενδυναμώσει επαγγελματικά τους/τις εκπαιδευτικούς και να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία, με προοπτική συμπληρωματικής ποιοτικής διερεύνησης.

Λέξεις-κλειδιά: STE(A)M, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτική ετοιμότητα, επιμόρφωση.

Εισαγωγή

Η ραγδαία πρόοδος των επιστημών και της τεχνολογίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναδιαμορφώσει το πλαίσιο της εκπαίδευσης, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της γνώσης και ενισχύοντας την ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Voogt & Roblin, 2012). Η διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης καλείται να ανταποκριθεί σε αυτές τις προκλήσεις, συνδέοντας τη σχολική γνώση με τις πραγματικές συνθήκες ζωής, την τεχνολογική πρόοδο και τις ανάγκες της κοινωνίας.

Η προσέγγιση STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) αναδύεται ως μια εκπαιδευτική καινοτομία που προάγει την ενσωμάτωση αυτών των επιστημονικών πεδίων μέσα από διαθεματικά, προβληματοκεντρικά και βιωματικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Bybee, 2013). Η εν λόγω προσέγγιση στοχεύει στην ανάπτυξη σύνθετων γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών σε ζητήματα επιστημονικού γραμματισμού και τεχνολογικής εφαρμογής

(Beers, 2011; English, 2016). Όπως καταδεικνύουν πρόσφατες βιβλιομετρικές μελέτες, η έρευνα γύρω από τη STEM έχει παρουσιάσει αξιοσημείωτη αύξηση την τελευταία δεκαετία, με έμφαση στη σχολική εκπαίδευση, την εκπαιδευτική ισότητα και τη διαπολιτισμική διάσταση (Chiu et al., 2025; Zhan & Niu, 2023). Στο ελληνικό πλαίσιο, αντίστοιχες έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν ικανοί να υλοποιούν ουσιαστικά προγράμματα STEM στην τάξη (Mandrikas & Stefanidou, 2025), ενώ παρατηρείται και διαφοροποίηση στις στάσεις των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική και γεωγραφική τους προέλευση (Stefanidou et al., 2024).

Η διεύρυνση της παραδοσιακής STEM μέσω της ενσωμάτωσης των Τεχνών οδήγησε στη διαμόρφωση της προσέγγισης STE(A)M – που συνδυάζει τις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, τη Μηχανική, τα Μαθηματικά και τις Τέχνες – ως μιας πιο σύνθετης και παιδαγωγικά εμπλουτισμένης πρότασης (Henriksen, 2014; Harris & de Bruin, 2018). Η ενσωμάτωση των τεχνών ενισχύει τη δημιουργική και αισθητική διάσταση της μάθησης, καλλιεργώντας την εκφραστική ικανότητα των μαθητών και τη βαθύτερη κατανόηση εννοιών μέσω ενσώματης και βιωματικής εμπλοκής (Liao, 2016; Costantino, 2018). Επιπλέον, η STEAM προσέγγιση απομακρύνεται από τεχνοκρατικά μοντέλα διδασκαλίας και ευθυγραμμίζεται με ανθρωποκεντρικές και κοινωνικά ευαίσθητες πρακτικές, δίνοντας έμφαση στον δημοκρατικό χαρακτήρα της μάθησης (Perales & Aróstegui, 2021).

Παράλληλα, η STEAM δημιουργεί συνθήκες ένταξης και ισότιμης συμμετοχής για όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως μαθησιακού τύπου ή κοινωνικού υπόβαθρου, ευνοώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω διαφοροποιημένης, συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης (Herro & Quigley, 2016; Henriksen, Mehta, & Mishra, 2020). Η επέκταση αυτής της προσέγγισης στην STREAM (Science, Technology, Reading, Engineering, Arts, Mathematics) ενσωματώνει τις διαστάσεις του γραμματισμού και του αναστοχασμού, προσφέροντας μια πιο ολιστική και ανθρωπιστική εκπαιδευτική εμπειρία (Yakman & Lee, 2012; Chien & Chu, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική έκφραση και η αναστοχαστική σκέψη λειτουργούν ως μηχανισμοί ανάπτυξης της προσωπικής φωνής και της ενσυναίσθησης, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Cruz & Orange, 2016; Loughran & Berry, 2022). Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει περιορισμένη η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις θεωρητικές και πρακτικές πτυχές της STEAM και STREAM, γεγονός που επηρεάζει την ουσιαστική εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη (Margot & Kettler, 2019; Walan & Eklöw, 2021). Η στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη μέσω βιωματικών επιμορφώσεων και παιδαγωγικής υποστήριξης κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των προσεγγίσεων (Bencze, 2018; Thibaut et al., 2018).

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο εγκεκριμένο πρόγραμμα Erasmus+ KA122-SCH (2024-1-EL01-KA122-SCH-000234864) με τίτλο «Ενδυναμώνουμε τους Εκπαιδευτικούς – Εμπνέουμε τους Μαθητές: Ένα ταξίδι στο STEM και τη Ρομποτική» και αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και της διδακτικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την προσέγγιση STE(A)M.

Μεθοδολογία

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και της διδακτικής και ψηφιακής ετοιμότητας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ενσωμάτωση των διεπιστημονικών προσεγγίσεων STE(A)M και STREAM στη διδακτική πράξη. Ανταποκρίνεται

στην ανάγκη ενίσχυσης της εκπαιδευτικής ικανότητας για καινοτόμο παιδαγωγική, όπως αναδεικνύεται και από τις πρόσφατες έρευνες σε ελληνικό και διεθνές πλαίσιο (Paragiannopoulou et al., 2023· Mandrikas & Stefanidou, 2025).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων και του επιπέδου ετοιμότητας των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ενσωμάτωση της STE(A)M, καθώς και η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ επιμόρφωσης, διδακτικής αξιοποίησης και ψηφιακών δεξιοτήτων. Στόχος είναι η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και η αποτύπωση των πεδίων όπου απαιτείται ενίσχυση και υποστήριξη για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των STE(A)M προσεγγίσεων στη διδακτική καθημερινότητα.

Η διερεύνηση βασίζεται σε ευρήματα προηγούμενων μελετών που καταδεικνύουν την ανάγκη για επιμορφωτική ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε θέματα διεπιστημονικής και ψηφιακής εκπαίδευσης (Lukman et al., 2022· Samara & Kotsis, 2025).

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για τις προσεγγίσεις STE(A)M;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση της STE(A)M στη διδακτική πράξη;
3. Ποιο είναι το επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας των συμμετεχόντων;
4. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσέγγιση STEAM και τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο αναπτύχθηκε ειδικά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, με αναφορά στις βασικές διαστάσεις που απασχολούν τη σύγχρονη έρευνα για την ένταξη της προσέγγισης STE(A)M στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα), στην αυτοαξιολόγηση των γνώσεων τους αναφορικά με τις προσεγγίσεις STE(A)M, στις στάσεις τους και στο επίπεδο διδακτικής τους ετοιμότητας για την ενσωμάτωση της STEAM στη διδακτική πράξη, στην ψηφιακή τους ετοιμότητα και στη χρήση των ΤΠΕ, καθώς και σε εμπειρίες και ανάγκες επιμόρφωσης σε σχέση με την τεχνολογία και τη διεπιστημονική προσέγγιση.

Η αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha, ο οποίος υπολογίστηκε στο 0,94, γεγονός που καταδεικνύει εξαιρετική εσωτερική συνοχή μεταξύ των επιμέρους ερωτήσεων. Η υψηλή αυτή τιμή ενισχύει την εμπιστοσύνη στην ακρίβεια και στη σταθερότητα των μετρήσεων, καθιστώντας το εργαλείο κατάλληλο για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Tavakol & Dennick, 2011· Field, 2018). Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με τρόπο σαφή, προσαρμοσμένο στο γλωσσικό και παιδαγωγικό επίπεδο των συμμετεχόντων, ενώ προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών για την ανίχνευση πιθανών προβλημάτων κατανόησης ή ασάφειας.

Δείγμα

Το δείγμα συγκροτήθηκε από 21 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολική μονάδα με αποδεδειγμένη συμμετοχή σε παιδαγωγικές καινοτομίες μέσω Erasmus+. Η επιλογή πραγματοποιήθηκε με σκοπιμότητα (purposive sampling),

σύμφωνα με τη μεθοδολογική τεκμηρίωση του Patton (2015), καθώς οι συμμετέχοντες διέθεταν σχετική επαγγελματική εμπλοκή με STEAM και ΤΠΕ.

Η σύνθεση του δείγματος παρουσιάζει διαφοροποίηση ως προς την ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και την επιμορφωτική εμπειρία, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα αποτύπωσης πολλαπλών οπτικών (Etikan, 2016). Η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων εξασφαλίστηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας (BERA, 2018).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μαρτίου–Απριλίου 2025, μέσω ανώνυμης ηλεκτρονικής διανομής. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με συνοδευτική επιστολή, που περιλάμβανε πληροφορίες για τον σκοπό και τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας, καθώς και για την προστασία της ιδιωτικότητας (Cohen et al., 2018).

Ανάλυση δεδομένων

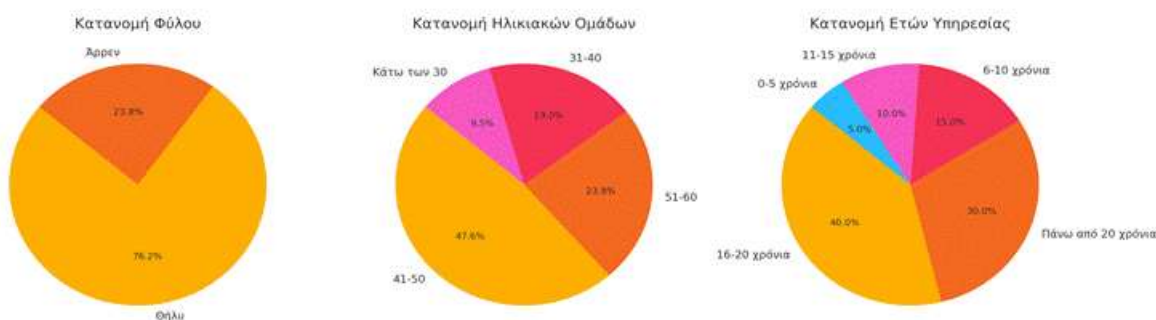
Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με χρήση του SPSS. Εφαρμόστηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα (μέσος όρος, τυπική απόκλιση), καθώς και **t-tests ανεξάρτητων δειγμάτων** για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ επιμορφωμένων και μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, όπως προτείνεται από τη σχετική μεθοδολογική βιβλιογραφία (Field, 2018). Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε πίνακες και γραφήματα για λόγους διαφάνειας και πληρότητας.

Περιορισμοί της έρευνας

Η μελέτη, αν και προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για τη διδακτική και ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην STE(A)M, εμφανίζει περιορισμούς. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων και η συγκέντρωση σε μία μόνο σχολική μονάδα περιορίζουν τη δυνατότητα γενικεύσεων (Etikan, 2016· Cohen et al., 2018). Επίσης, η χρήση αυτοαναφερόμενων δεδομένων ενδέχεται να επηρεάζεται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Τέλος, η απουσία ποιοτικών δεδομένων περιορίζει τη δυνατότητα εις βάθος κατανόησης των επιμορφωτικών και επαγγελματικών τους αναγκών (Loughran & Berry, 2022). Οι παραπάνω περιορισμοί υποδεικνύουν την αναγκαιότητα μελλοντικών μελετών με μικτές μεθοδολογίες και μεγαλύτερα, ετερογενή δείγματα.

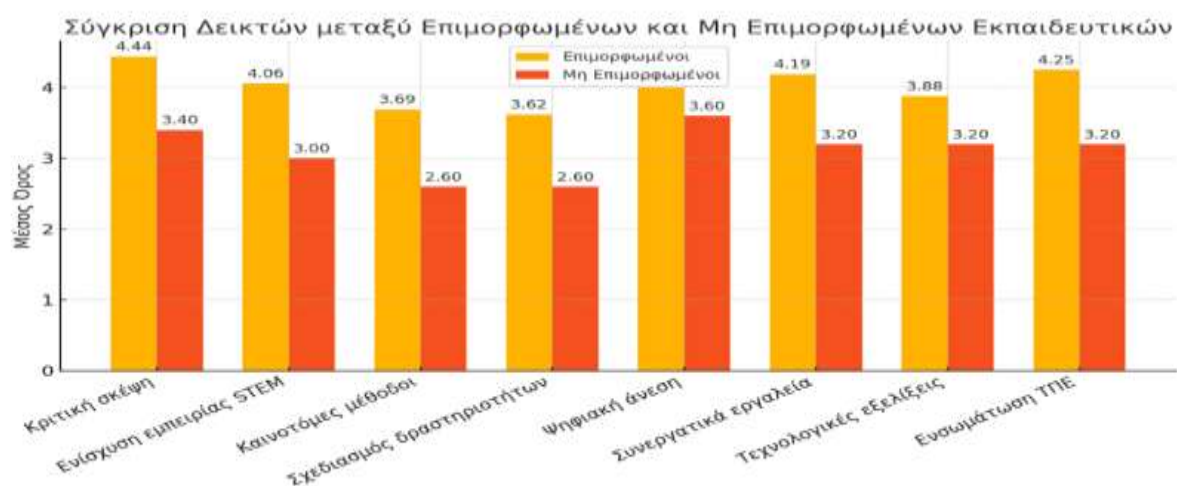
Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε κρίσιμες διαστάσεις της διδακτικής και ψηφιακής τους ετοιμότητας ως προς την ενσωμάτωση της STE(A)M προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Πίνακας 1. Κατανομή φύλου, ηλικιακών ομάδων και ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων

Από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (Πίνακας 1) προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (76, 2%), ενώ οι άνδρες αποτελούν το 23,8%. Ως προς την ηλικία, το μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίζεται στην ομάδα 41–50 ετών (47, 6%), ακολουθούμενο από τις ηλικιακές κατηγορίες 51–60 ετών (23,8%), 31–40 ετών (19,0%) και κάτω των 30 ετών (9,5%). Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, παρατηρείται ότι το 40,0% διαθέτει προϋπηρεσία 16–20 ετών, το 30,0% άνω των 20 ετών, το 15, 0% μεταξύ 6–10 ετών, το 10,0% μεταξύ 11–15 ετών και μόλις το 5, 0% έχει προϋπηρεσία 0–5 ετών. Συνολικά, το δείγμα χαρακτηρίζεται από μεγάλο ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών, μέση προς μεγαλύτερη ηλικία και σημαντική επαγγελματική εμπειρία, καθώς το 70% των συμμετεχόντων διαθέτει πάνω από 16 έτη υπηρεσίας.



Πίνακας 2. Σύγκριση Μέσων Όρων Μεταξύ Επιμορφωμένων και Μη Επιμορφωμένων Εκπαιδευτικών στους Δείκτες Ετοιμότητας STE(A)M και ΤΠΕ

Σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη φιλοσοφία και τις αρχές της STE(A)M προσέγγισης παρουσιάζονται θετικές στάσεις. Ιδιαίτερα υψηλές μέσες τιμές παρατηρούνται σε δηλώσεις που συνδέουν την εν λόγω προσέγγιση με την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Μ.Ο. = 4.19), την προώθηση της δημιουργικότητας (Μ.Ο. = 4.05) και τη συστηματική χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία (Μ.Ο. = 4.09). Συνολικά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την παιδαγωγική αξία της STEAM ως προς την ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο, καταγράφηκαν περιορισμοί κυρίως ως προς τη θεωρητική εξοικείωση με την προσέγγιση. Η γνώση των συμμετεχόντων σχετικά με τη διάκριση STEM–STEAM κατατάσσεται σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο. = 2.76), ενώ ανάλογη εικόνα παρουσιάζει η ικανότητα ορισμού σχετικών μαθησιακών στόχων (Μ.Ο. = 2.76). Αξιοσημείωτο είναι και το χαμηλό ποσοστό επιμορφωμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, με μέσο όρο 0.76, γεγονός που φανερώνει την περιορισμένη θεσμική υποστήριξη και την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο πεδίο. Η γνώση της έννοιας STEM εκτιμάται ως μέτρια προς υψηλή (Μ.Ο. = 3.10, Τ.Α. = 1.41), ενώ η ικανότητα διάκρισης μεταξύ

STEM και STEAM είναι χαμηλότερη (M.O.=2.76, T.A.=1.64). Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και όσοι διαθέτουν λιγότερα έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα γνώσης και θεωρητικής εξοικείωσης, στοιχείο που μπορεί να αποδοθεί στη συχνότερη έκθεσή τους σε σύγχρονες ακαδημαϊκές επιρροές.

Σε ό, τι αφορά τη διδακτική και ψηφιακή ετοιμότητα, τα δεδομένα αναδεικνύουν υψηλότερη επίδοση των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών σε βασικούς δείκτες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη επιμόρφωση σημείωσαν υψηλότερες μέσες τιμές στην ικανότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης (M.O. = 4.44), στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας μέσω STEM (M.O.= 4.06 έναντι 3.00), στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (M.O. = 3.69 έναντι 2.60) και στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων STEAM (M.O. = 3.62 έναντι 2.60). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στο πεδίο των ΤΠΕ, όπου οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψηφιακής άνεσης (M.O. = 4.00 έναντι 3.60), μεγαλύτερη αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων (M.O. = 4.19 έναντι 3.20), αυξημένη ενημέρωση για τεχνολογικές εξελίξεις (M.O. = 3.88 έναντι 3.20), καθώς και μεγαλύτερη συστηματικότητα στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (M.O. = 4.25 έναντι 3.20).

Η εφαρμογή t-test ανεξάρτητων δειγμάτων επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών υπέρ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών σε πολλούς κρίσιμους δείκτες. Για παράδειγμα, ως προς την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας μέσω STEM, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t = 2.71$, $p = 0.025$). Αντίστοιχα σημαντική ήταν η διαφορά στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων ($t = 3.19$, $p = 0.008$), καθώς και στη χρήση ψηφιακών εργαλείων συνεργασίας ($t = 2.36$, $p = 0.034$). Αν και οι διαφορές στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων ($t = 2.01$, $p = 0.073$) και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ($t = 2.47$, $p = 0.058$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0.05$, παρουσίασαν οριακή σημασία, υποδεικνύοντας τάση υπεροχής των επιμορφωμένων.

Ο Δείκτης Ετοιμότητας, [CM1] ως σύνθετος μέσος όρος τεσσάρων μεταβλητών (κατανόηση, ικανότητα, άνεση, διάθεση), παρουσίασε σχετική ισοκατανομή μεταξύ των εκπαιδευτικών: το 35% παρουσίασε υψηλή ετοιμότητα, το 30% μέτρια και το 35% χαμηλή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, καθώς διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της θεωρητικής κατανόησης των προσεγγίσεων STEM και της ψηφιακής άνεσης ($r = 0.67$, $p < 0.01$), καθώς και μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας εφαρμογής και της διάθεσης για περαιτέρω επιμόρφωση ($r = 0.45$, $p \approx 0.046$).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την επιμόρφωση ως τον σημαντικότερο ενισχυτικό παράγοντα διδακτικής και τεχνολογικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στη STEAM. Διαπιστώνεται ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων χρειάζεται να συνοδεύεται από θεωρητική κατάρτιση και παιδαγωγικό σχεδιασμό. Η ηλικία αναδεικνύεται ως πιο κρίσιμος παράγοντας διαφοροποίησης σε σύγκριση με το φύλο, ενώ η χαμηλή επιμόρφωση στις ΤΠΕ εξακολουθεί να αποτελεί περιοριστικό παράγοντα, επισημαίνοντας την ανάγκη για στοχευμένες και συστηματικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις γνώσεις, στάσεις, επίπεδα ψηφιακής ετοιμότητας και επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την προσέγγιση

STE(A)M και τη χρήση ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Το δείγμα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και ετών υπηρεσίας, με ή χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση. Η μεθοδολογία βασίστηκε σε ποσοτική ανάλυση ερωτηματολογίων, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική, ελέγχους σημαντικότητας και συσχετίσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική στάση απέναντι στη STE(A)M, αλλά μέτρια θεωρητική κατανόηση και περιορισμένη θεσμική επιμόρφωση, ιδίως στον τομέα των ΤΠΕ.

Από ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη STE(A)M ως σημαντικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Ωστόσο, η θεωρητική εξοικείωση με τις αρχές της προσέγγισης παραμένει περιορισμένη, ενώ η ικανότητα στοχευμένης εφαρμογής και ο σχεδιασμός σχετικών μαθησιακών στόχων καταγράφονται σε μέτρια επίπεδα. Παράλληλα, η θεσμική υποστήριξη για επιμόρφωση στις ΤΠΕ εμφανίζεται ανεπαρκής, με αποτέλεσμα χαμηλά ποσοστά εκπαιδευτικών που δηλώνουν επαρκώς καταρτισμένοι στη χρήση ψηφιακών εργαλείων γεγονός που ευθυγραμμίζεται με τις διαπιστώσεις των Mandrikas και Stefanidou (2025), που υπογραμμίζουν την ύπαρξη θετικών στάσεων απέναντι στο STEM στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και την ύπαρξη εμποδίων, όπως η έλλειψη χρόνου, η περιορισμένη επιμόρφωση και η ανεπάρκεια κατάλληλου διδακτικού υλικού. Παρόμοια, η μελέτη των Samara και Kotsis (2025) καταλήγει ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών δεν μεταφράζεται αυτομάτως σε πρακτική εφαρμογή στην τάξη, εάν δεν προηγηθεί ουσιαστική θεωρητική και παιδαγωγική καθοδήγηση.

Τα αποτελέσματα μας επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Paragiannopoulou, Vaïoroulou και Stamoniatis (2023) όπου προκύπτει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη σχεδίαση και εφαρμογή STEM δραστηριοτήτων σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική προδιάθεση και την αντίληψη της γνωστικής επάρκειας — στοιχεία που αντανakλώνται στα δικά μας δεδομένα. Η διαπιστωμένη συσχέτιση μεταξύ θεωρητικής κατανόησης και ψηφιακής ετοιμότητας ($r = 0.67$, $p < 0.01$) υποστηρίζει την άποψη ότι η τεχνολογική ένταξη της STE(A)M δεν είναι ζήτημα απλής δεξιολογίας χρήσης εργαλείων, αλλά βαθιά παιδαγωγική διαδικασία (Tzafilkou et al., 2022). Ιδιαίτερης σημασίας είναι η στατιστικά σημαντική υπεροχή των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών σε κρίσιμους δείκτες, όπως η χρήση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και η ικανότητα σχεδιασμού STEAM δραστηριοτήτων. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η επιμόρφωση λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη τόσο της διδακτικής όσο και της ψηφιακής ετοιμότητας. Η ανάγκη για συνεχή και διαφοροποιημένη επαγγελματική ανάπτυξη, προσαρμοσμένη στις ηλικιακές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζεται και από τη μελέτη των Voogt και Roblin (2012). Τέλος, η απουσία διαφορών ως προς το φύλο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Samara & Kotsis, 2025), που καταλήγουν ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των στάσεων απέναντι στο STEM. Αντίθετα, η ηλικία αναδεικνύεται κρίσιμη: οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη κινητοποίηση και θεωρητική κατάρτιση, ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά επιδεικνύουν μεγαλύτερη διδακτική αυτοπεποίθηση αλλά χαμηλότερη ψηφιακή άνεση.

Κλείνοντας, η παρούσα μελέτη ενισχύει την αντίληψη ότι η ένταξη της STE(A)M στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί όχι μόνο τεχνολογική εξοικείωση αλλά και στέρεο

παιδαγωγικό υπόβαθρο, θεωρητική τεκμηρίωση και αναστοχαστική πρακτική. Η εφαρμογή μικτών, βιωματικών και διαφοροποιημένων μοντέλων επιμόρφωσης, σε συνδυασμό με θεσμική υποστήριξη και ανάπτυξη πρακτικών εργαλείων, συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για τη συστημική υιοθέτηση της STE(A)M ως διαθεματικής και αναστοχαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allina, B. (2018). The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment. *Arts Education Policy Review*, 119(2), 77–87. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1296392>
- Bencze, J. L. (2018). STEM education and global conditions. In D. Corrigan et al. (Eds.), *The Palgrave handbook of science education policy* (pp. 453–469). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40389-4_26
- Chien, Y.-H., & Chu, Y.-C. (2022). STREAM education: Concepts, trends, and integration strategies. *Journal of Science Education and Technology*, 31(2), 204–219. <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09914-6>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Costantino, T. (2018). STEAM by another name: Transdisciplinary practice in art and design education. *Arts Education Policy Review*, 119(2), 100–106. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1292973>
- Cruz, B. C., & Orange, A. (2016). Religion, values, and STEM education: An integration for social justice. *Multicultural Education Review*, 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1139379>
- Etikan, I. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Harris, A., & de Bruin, L. R. (2018). Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study. *Journal of Educational Change*, 19(2), 153–179. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9311-2>
- Henriksen, D. (2014). Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices. *The STEAM Journal*, 1(2), Article 15. <https://doi.org/10.5642/steam.20140102.15>
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2020). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1311–1329. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09725-1>
- Herro, D., & Quigley, C. (2016). Innovating with STEAM in middle school classrooms: Remixing education. *On the Horizon*, 24(3), 190–204. <https://doi.org/10.1108/OTH-11-2015-0065>
- Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education*, 69(6), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873>
- Loughran, J., & Berry, A. (2022). Reflective practice and teacher learning: The role of reflection in STE(A)M education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103648. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103648>
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Perales, F. J., & Aróstegui, J. L. (2021). *STEAM education for a human-centered future*. IGI Global.
- Thibaut, L., et al. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Walan, S., & Eklöv, N. (2021). Teacher reflections after implementing a problem-based STEM activity in preschool. *Early Childhood Education Journal*, 49, 801–811. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01089-z>
- Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 32(6), 1072–1086. <https://doi.org/10.14697/jkase.2012.32.6.1072>

Μαυροκεφαλίδου, Ε., Ματαρέλλη, Χ., Σιγιάννη, Ι. (2025). Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Ενδυνάμωσή τους στην Προσέγγιση STE(A)M στο Πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+ KA-122SCH. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

**Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2025). Διερεύνηση της Διοικητικής Ετοιμότητας Νεοτοποθετημένων
Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Ποιοτική Προσέγγιση**

Διερεύνηση της Διοικητικής Ετοιμότητας Νεοτοποθετημένων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Ποιοτική Προσέγγιση

Μαυροκεφαλίδου Ειρήνη

Διευθύντρια, 10ο Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, emavrokefa@sch.gr

Περίληψη

Η σχολική διοίκηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά πολυδιάστατο πεδίο που συνδυάζει διοικητικές, παιδαγωγικές και ηγετικές λειτουργίες, με τη διοικητική ετοιμότητα να αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας κατά το πρώτο έτος ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων. Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτικό, διερευνητικό small-scale σχεδιασμό με δομημένη συνέντευξη. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και αντιλήψεων νεοτοποθετηθέντων/θεισών διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα δείχνουν έμφαση σε διαπροσωπικές και ηγετικές δεξιότητες, καθοριστικό ρόλο της προηγούμενης εμπειρίας και αυξημένες προκλήσεις κατά τη μετάβαση στον ρόλο. Η συζήτηση αναδεικνύει σύγκλιση με τη διεθνή βιβλιογραφία και την ανάγκη θεσμικής υποστήριξης. Συμπερασματικά, η διοικητική ετοιμότητα διαμορφώνεται και ενισχύεται μέσα από οργανωμένες πρακτικές υποστήριξης και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: διοικητική ετοιμότητα, σχολική διοίκηση, διευθυντές, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η σχολική διοίκηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικά υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Στον πυρήνα της διοίκησης βρίσκεται ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας, ο οποίος/η οποία καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες απαιτήσεις που συνδυάζουν διοικητικές, παιδαγωγικές και ηγετικές διαστάσεις. Η αποτελεσματικότητα του ρόλου δεν εξαντλείται στην τυπική θεσμική ιδιότητα, αλλά συνδέεται με δεξιότητες οργάνωσης και συντονισμού, με την ποιότητα της επικοινωνίας, με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και με την ικανότητα καλλιέργειας συνεργατικής κουλτούρας και προσανατολισμού του σχολείου προς κοινούς στόχους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, ο/η διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως ηγέτης/τρια που επηρεάζει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, διαμορφώνει όραμα και κινητοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη παιδαγωγικών και οργανωσιακών επιδιώξεων (Arhipova et al., 2018).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η έννοια της «διοικητικής ετοιμότητας» (administrative preparedness), ιδίως για τους/τις νεοτοποθετηθέντες/θείσες διευθυντές/ντριες που εισέρχονται σε έναν ρόλο αυξημένης ευθύνης και πολλαπλών προσδοκιών. Η προετοιμασία

για την ανάληψη καθηκόντων δεν αφορά μόνο την κατοχή γνώσεων, αλλά και την ανάπτυξη στάσεων και πρακτικών που επιτρέπουν τη διαχείριση καθημερινών—αλλά και απρόβλεπτων—διοικητικών και παιδαγωγικών προκλήσεων. Η διοικητική ετοιμότητα περιλαμβάνει τόσο λειτουργικές δεξιότητες (λήψη αποφάσεων, αξιοποίηση πόρων, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) όσο και ηγετικές ικανότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία, την επίλυση συγκρούσεων και την ενδυνάμωση της σχολικής ομάδας (Fisher, 2014). Επιπλέον, δεν συνιστά στατική κατάσταση, αλλά οικοδομείται και μετασχηματίζεται μέσα από την εμπειρία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, με τους πρώτους μήνες άσκησης καθηκόντων να αποτελούν καθοριστική περίοδο διαμόρφωσης αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω διαδικασιών «δοκιμής και λάθους», ιδιαίτερα όταν απουσιάζει συστηματική προετοιμασία (Elsberry & Bishop, 1996; Kiliņs & Gümüş, 2021).

Σε διεθνές επίπεδο, η ανάγκη ενίσχυσης της διοικητικής ετοιμότητας έχει οδηγήσει πολλές χώρες στην ανάπτυξη οργανωμένων μορφών προετοιμασίας και υποστήριξης πριν και μετά την ανάληψη καθηκόντων. Ενδεικτικά, στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο υλοποιούνται προγράμματα ηγεσίας που εστιάζουν σε δεξιότητες διοίκησης, στρατηγικό σχεδιασμό και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Darling-Hammond et al., 2007), ενώ στη Φινλανδία προβλέπονται υποχρεωτικά προγράμματα πανεπιστημιακού επιπέδου στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων πριν την τοποθέτηση διευθυντών/ντριών (Taipale, 2012). Η διεθνής εμπειρία αναδεικνύει ότι η ανάπτυξη διοικητικής ετοιμότητας δεν μπορεί να στηρίζεται αποκλειστικά στην ατομική εμπειρία, αλλά απαιτεί συστηματική επιμόρφωση, mentoring και συνεχή ανατροφοδότηση (Kiliņs & Gümüş, 2021).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η επιλογή διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων έχει μεταβληθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, μέσω διαδοχικών αλλαγών στο νομοθετικό πλαίσιο (Καρίκα & Παπακωνσταντίνου, 2016). Ωστόσο, η διαδικασία εξακολουθεί να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μοριοδότηση τυπικών προσόντων και προϋπηρεσίας, καθώς και σε διαδικασίες συνέντευξης, χωρίς πάντοτε σαφή και λειτουργική αποτύπωση των αρμοδιοτήτων της θέσης (Σαϊτής, 2008). Σχετικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η έμφαση σε τυπικά κριτήρια (π.χ. αρχαιότητα) δεν εγγυάται την ανάδειξη στελεχών με επαρκείς διοικητικές και ηγετικές ικανότητες (Γεωργογιάννης, 2005· Τζήκας, 2007). Παράλληλα, η απουσία συνεκτικών προγραμμάτων προετοιμασίας και υποστήριξης φαίνεται να συνδέεται με δυσκολίες προσαρμογής των νεοτοποθετηθέντων/θεισών διευθυντών/ντριών, όπως η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, η διαχείριση κρίσεων, η κατανόηση της σχολικής κουλτούρας και η αντιμετώπιση συγκρούσεων (Μαστροθανάσης & Τσαπούρη, 2011· Σπυριδιάδου, 2018). Παρότι υλοποιούνται επιμορφωτικές δράσεις, έχει επισημανθεί ότι συχνά είναι αποσπασματικές και δεν συνδέονται επαρκώς με τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής μονάδας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της διοικητικής ετοιμότητας κατά το πρώτο έτος ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το πώς αποτυπώνουν νεοτοποθετηθέντες/θεισες διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ανάληψη του διευθυντικού ρόλου κατά το πρώτο μισό της θητείας τους.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί ποιοτικό, διερευνητικό (exploratory) και small-scale ερευνητικό σχεδιασμό, με στόχο την αποτύπωση ενδεικτικών εμπειριών και αντιλήψεων νεοτοποθετηθέντων/θεισών διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων κατά την αρχική φάση ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την ερμηνευτική κατανόηση σύνθετων διοικητικών και ηγετικών εμπειριών, όπως αυτές βιώνονται από τα ίδια τα υποκείμενα στο συγκεκριμένο θεσμικό και οργανωσιακό πλαίσιο. Η μελέτη δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά στην εις βάθος κατανόηση βασικών διαστάσεων της διοικητικής ετοιμότητας και της μετάβασης στον διευθυντικό ρόλο, όπως αυτές αναδύονται μέσα από περιορισμένο αριθμό περιπτώσεων.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και αντιλήψεων νεοτοποθετηθέντων/θεισών διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων σχετικά με την ανάληψη του διευθυντικού ρόλου κατά την πρώτη περίοδο άσκησης καθηκόντων. Ο σκοπός αυτός διερευνήθηκε μέσω πέντε ερωτήσεων δομημένης συνέντευξης, οι οποίες εστίαζαν σε δεξιότητες, υποστηρικτικές εμπειρίες, προκλήσεις, ανάγκες προετοιμασίας και αντιλήψεις για την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε δομημένη συνέντευξη πέντε (5) ανοικτού τύπου ερωτήσεων. Η επιλογή της δομημένης μορφής αποσκοπούσε στη διασφάλιση ενιαίου πλαισίου διερεύνησης για όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, επιτρέποντας τη συστηματική παρουσίαση και σύγκριση των απαντήσεων ανά ερώτημα. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν σε άμεση συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής διοίκησης και της διοικητικής ετοιμότητας και διατυπώθηκαν με σαφήνεια, ώστε να είναι κατάλληλες για τηλεφωνική διεξαγωγή.

Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων, οι οποίοι/ες είχαν αναλάβει για πρώτη φορά καθήκοντα διευθυντή/ντριας. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών πραγματοποιήθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling), (Creswell, 2016) καθώς βασικό κριτήριο ένταξης στο δείγμα αποτέλεσε η τοποθέτηση στη διευθυντική θέση για πρώτη φορά.

Συλλογή δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά. Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Δόθηκε προφορική συγκατάθεση για τη συμμετοχή στη μελέτη. Δεν συλλέχθηκαν προσωπικά ή υπηρεσιακά στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των προσώπων ή των σχολικών μονάδων, τηρώντας τις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Τέλος, για λόγους ανωνυμίας, οι συμμετέχοντες/ουσες κωδικοποιήθηκαν ως Δ1–Δ15 με τυχαία σειρά.

Ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων οργανώθηκε ανά ερώτημα της δομημένης συνέντευξης. Για κάθε ερώτηση συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των δεκαπέντε (N=15) συμμετεχόντων/ουσών

και συντάχθηκε περιγραφική–ερμηνευτική σύνθεση των κοινών σημείων και των διαφοροποιήσεων που αναδείχθηκαν. Αρχικά πραγματοποιήθηκε αρχική κωδικοποίηση των απαντήσεων, ακολούθησε ομαδοποίηση των κωδικών σε θεματικούς άξονες και, στη συνέχεια, αναθεώρηση/συγχώνευση κατηγοριών έως την κατάρτιση της τελικής θεματικής δομής. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συνοδεύτηκε από ενδεικτικά και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα λόγου, τα οποία αποδόθηκαν με τους κωδικούς Δ1–Δ15, ώστε να τεκμηριώνεται η ερμηνεία και να ενισχύεται η διαφάνεια της ανάλυσης. Η προσέγγιση αυτή επιλέχθηκε λόγω του δομημένου χαρακτήρα του εργαλείου και του διερευνητικού σκοπού της μελέτης και δεν αποσκοπεί στην ανάπτυξη νέου θεωρητικού σχήματος, αλλά στη συστηματική αποτύπωση και ερμηνεία των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει χαρακτήρα μικρής κλίμακας έρευνας και, ως εκ τούτου, τα ευρήματα δεν επιδιώκουν γενίκευση. Επιπλέον, η τηλεφωνική μορφή της συνέντευξης ενδέχεται να περιορίσει την καταγραφή μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας. Τέλος, τα δεδομένα βασίζονται σε αυτοαναφορές και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε (N=15) διευθυντές/ντρίες δημοτικών σχολείων, εκ των οποίων δέκα (10) γυναίκες και πέντε (5) άνδρες, οι οποίοι/ες ανέλαβαν για πρώτη φορά καθήκοντα διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Στο πλαίσιο της παρουσίασης των ευρημάτων, ακολουθεί η αποτύπωση των απαντήσεων ανά ερώτηση της δομημένης συνέντευξης, με σύντομη σύνθεση των βασικών σημείων και ενδεικτικά αποσπάσματα λόγου (Δ1–Δ15).

Ερώτηση 1: Ποιες ήταν οι κυριότερες δεξιότητες που πιστεύετε ότι σας βοήθησαν περισσότερο κατά την ανάληψη του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ότι οι κυριότερες δεξιότητες που συνέβαλαν στην ομαλή ανάληψη του διοικητικού ρόλου αφορούν κυρίως την επικοινωνία, την ηγεσία και την ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων και κρίσεων. Η πλειονότητα (13/15) ανέδειξε τη σημασία της ενεργητικής ακρόασης, της συνεργασίας και της προσαρμοστικότητας σε απρόβλεπτες καταστάσεις, ενώ επισημάνθηκε και η ανάγκη λήψης αποφάσεων υπό πίεση στο καθημερινό σχολικό περιβάλλον.

Ενδεικτικά, ένας/μία συμμετέχων/ουσα ανέφερε:

«Η επικοινωνία, η συνεργασία και η ικανότητα να παίρνω αποφάσεις υπό πίεση ήταν καθοριστικές, όπως και το να ακούω τους συνεργάτες μου και να κατανοώ τις ανάγκες τους». (Δ9)

Παράλληλα, άλλος/η συμμετέχων/ουσα υπογράμμισε τον ρόλο της ηγεσίας και της ευελιξίας στη διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας:

«Οι βασικές δεξιότητες που με βοήθησαν ήταν η ηγεσία, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, καθώς και η ευελιξία απέναντι σε απρόβλεπτες καταστάσεις». (Δ10)

Συνολικά, τα παραπάνω δείχνουν ότι οι δεξιότητες που θεωρούνται πιο υποστηρικτικές κατά την ανάληψη του ρόλου σχετίζονται λιγότερο με τυπικές διοικητικές γνώσεις και περισσότερο με διαπροσωπικές και ηγετικές ικανότητες.

Ερώτηση 2: Ποιες εμπειρίες πιστεύετε ότι σας βοήθησαν περισσότερο κατά την ανάληψη του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ότι η προϋπάρχουσα εμπειρία σε διοικητικούς ή συντονιστικούς ρόλους λειτούργησε ως βασικός υποστηρικτικός παράγοντας κατά την ανάληψη της διευθυντικής θέσης. Αν και όλοι/ες ανέλαβαν για πρώτη φορά καθήκοντα διευθυντή/ντριας, αρκετοί/ές διέθεταν προηγούμενη διοικητική και συντονιστική εμπειρία (π.χ. υποδιεύθυνση, συντονισμός), γεγονός που λειτούργησε υποστηρικτικά. Παράλληλα, καταγράφηκαν αναφορές σε επαφή με τη διοικητική λειτουργία μέσω υπηρεσιακών θέσεων/δομών και σε άτυπη μάθηση μέσα από παρατήρηση και ανταλλαγή απόψεων με άλλα πρόσωπα του σχολικού χώρου.

Ενδεικτικά, ένας/μία συμμετέχων/ουσα υπογράμμισε ότι:

«Βοήθησε σίγουρα η εμπειρία σε θέσεις όπως υποδιευθυντής, συντονιστής τάξης [...] καθώς και η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας». (Δ5)

Αντίστοιχα, άλλος/η συμμετέχων/ουσα ανέδειξε τη σημασία της εμπειρικής μάθησης μέσα από την εργασιακή πορεία και την παρατήρηση:

«Οι εμπειρίες που έχω στα τόσα χρόνια που εργάζομαι με τους εκάστοτε διευθυντές/ντριες μου [...] με βοήθησαν ως οδηγός, τόσο για πράγματα που έπρεπε να αποφύγω όσο και για πράγματα που ήθελα/όφειλα να υιοθετήσω». (Δ2)

Συνολικά, τα παραπάνω δείχνουν ότι οι εμπειρίες που αξιολογούνται ως περισσότερο χρήσιμες συνδέονται κυρίως με προηγούμενη πρακτική εμπλοκή σε διοικητικά καθήκοντα και με άτυπες διαδικασίες μάθησης και προσαρμογής στον ρόλο.

Ερώτηση 3: Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίσατε κατά τους πρώτους μήνες ανάληψης του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ότι οι κυριότερες προκλήσεις κατά τα πρώτα στάδια άσκησης του διευθυντικού ρόλου συνδέονται με τη μετάβαση σε νέο ρόλο αυξημένης ευθύνης, τη διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα (10/15) ανέδειξε τη δυσκολία προσαρμογής στις πολλαπλές απαιτήσεις της θέσης, καθώς και την ανάγκη κατανόησης της λειτουργικής δομής, των διαδικασιών και του κανονιστικού πλαισίου του σχολείου.

Ενδεικτικά, ένας/μία συμμετέχων/ουσα ανέφερε:

«Στους πρώτους μήνες, μία από τις κύριες προκλήσεις ήταν η μετάβαση από τον ρόλο του υποδιευθυντή σε αυτόν του διευθυντή, όπου η τελική ευθύνη και οι αποφάσεις είχαν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη λειτουργία του σχολείου». (Δ14)

Παράλληλα, άλλος/η συμμετέχων/ουσα υπογράμμισε την ένταση της καθημερινότητας και την ανάγκη άμεσης προσαρμογής:

«Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις ήταν η διαχείριση πολλών απρόβλεπτων καταστάσεων». (Δ6)

Συνολικά, τα παραπάνω αναδεικνύουν ότι οι πρώτοι μήνες άσκησης του διευθυντικού ρόλου βιώνονται ως περίοδος αυξημένων απαιτήσεων, κατά την οποία οι νέοι/ες

διευθυντές/ντρίες καλούνται να ανταποκριθούν ταυτόχρονα σε διοικητικές, οργανωτικές και διαπροσωπικές προκλήσεις.

Ερώτηση 4: Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να σας είχε προετοιμάσει καλύτερα για την ανάληψη του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ότι η πλειονότητα (8/15) θεωρεί πως η πιο συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην καλύτερη προετοιμασία για τον διευθυντικό ρόλο. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη επιμόρφωσης σε ζητήματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, ηγεσίας, διαχείρισης κρίσεων, καθώς και στην αξιοποίηση σύγχρονων και ψηφιακών εργαλείων που διευκολύνουν τη διοικητική λειτουργία και τη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, αναδείχθηκε η αξία της καθοδήγησης (mentoring) από πιο έμπειρους/ες διευθυντές/ντρίες, ιδίως για όσους/όσες δεν διέθεταν προηγούμενη διοικητική εμπειρία.

Ενδεικτικά, ένας/μία συμμετέχων/ουσα ανέφερε:

«Θα εκτιμούσα ιδιαίτερα την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και εργαστηρίων που εστιάζουν στη στρατηγική διοίκηση, τη διαχείριση κρίσεων και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, καθώς και την καθοδήγηση από έμπειρους διευθυντές». (Δ13)

Αντίστοιχα, άλλος/η συμμετέχων/ουσα τόνισε την ανάγκη πρακτικής και βιωματικής επιμόρφωσης:

«Θα εκτιμούσα ιδιαίτερα εργαστήρια hands-on, με μελέτες περίπτωσης, ή την εφαρμογή mentoring από πιο έμπειρους διευθυντές σε νεότερους, ειδικά όταν δεν υπάρχει πρότερη εμπειρία». (Δ5)

Συνολικά, τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αντιλαμβάνονται την προετοιμασία για τον διευθυντικό ρόλο ως διαδικασία που απαιτεί οργανωμένες μορφές επιμόρφωσης, πρακτική εφαρμογή και συστηματική υποστήριξη.

Ερώτηση 5: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της αποτελεσματικής διοίκησης στη σχολική μονάδα;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ότι η πλειονότητα αντιλαμβάνεται την αποτελεσματική διοίκηση ως μια συνεργατική και αξιακά προσανατολισμένη διαδικασία, η οποία βασίζεται στην επικοινωνία, τη διαφάνεια, τη δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας. Η αποτελεσματικότητα συνδέεται όχι μόνο με την επίτευξη στόχων και τη διαχείριση πόρων, αλλά και με τη δημιουργία ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση, την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ενδεικτικά, ένας/μία συμμετέχων/ουσα ανέφερε:

«Η αποτελεσματική διοίκηση είναι η ικανότητα να επιτυγχάνονται οι στόχοι της ομάδας μέσα από τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενδυνάμωση των μελών της». (Δ8)

Αντίστοιχα, άλλος/η συμμετέχων/ουσα τόνισε τον αξιακό χαρακτήρα της διοίκησης:

«Για εμένα, η αποτελεσματική διοίκηση σημαίνει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου η διαφάνεια, η δικαιοσύνη και η συνεργασία είναι οι κύριες αξίες και οι αποφάσεις λαμβάνονται με γνώμονα το συμφέρον της σχολικής κοινότητας». (Δ11)

Συνολικά, τα παραπάνω δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες προσεγγίζουν την αποτελεσματική διοίκηση όχι ως τεχνική διαδικασία, αλλά ως ολιστική πρακτική που συνδυάζει οργανωτική επάρκεια και ανθρωποκεντρικές αξίες.

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία ανέδειξε πτυχές της διοικητικής ετοιμότητας νεοτοποθετηθέντων/θεισών διευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων κατά το πρώτο έτος ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων, εστιάζοντας στις δεξιότητες, τις εμπειρίες, τις προκλήσεις και τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα της έρευνας συνδέονται άμεσα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας ως πολυδιάστατο και σύνθετο, συνδυάζοντας διοικητικές, παιδαγωγικές και ηγετικές λειτουργίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2017). Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η θέση ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει καθοριστικά την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και τον προσανατολισμό της προς κοινούς παιδαγωγικούς και οργανωσιακούς στόχους (Arhipova et al., 2018).

Η έμφαση που έδωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες σε δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η ευελιξία και η διαχείριση κρίσεων εναρμονίζεται με τη θεωρητική θεμελίωση της διοικητικής ετοιμότητας ως συνόλου λειτουργικών και ηγετικών ικανοτήτων. Όπως υποστηρίζει ο Fisher (2014), η αποτελεσματική άσκηση του διευθυντικού ρόλου προϋποθέτει όχι μόνο τεχνικές γνώσεις, αλλά και ανεπτυγμένες διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες ενδυνάμωσης της σχολικής ομάδας. Επιπλέον, οι αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών στη σημασία προηγούμενων εμπειριών και άτυπων μορφών μάθησης ενισχύουν τη θεώρηση της διοικητικής ετοιμότητας ως εξελισσόμενης διαδικασίας, η οποία οικοδομείται μέσα από την εμπειρία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ιδίως κατά το πρώτο έτος άσκησης καθηκόντων (Elsberry & Bishop, 1996· Kılınc & Gümüş, 2021).

Παράλληλα, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία οργανωμένων μορφών προετοιμασίας και υποστήριξης των νεοτοποθετηθέντων/θεισών διευθυντών/ντριών, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με διεθνείς πρακτικές σχολικής ηγεσίας. Η αναγνώριση της αξίας της στοχευμένης επιμόρφωσης, του mentoring και των βιωματικών μορφών μάθησης συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι τα προγράμματα ηγεσίας ενισχύουν την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη διοικητική επάρκεια των διευθυντικών στελεχών (Darling-Hammond et al., 2007). Σε αντιστοιχία με το ελληνικό πλαίσιο, όπου η επιλογή διευθυντών/ντριών βασίζεται κυρίως σε τυπικά κριτήρια (Σαϊτής, 2008· Καρίκα & Παπακωνσταντίνου, 2016), τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ενισχύουν τον επιστημονικό προβληματισμό σχετικά με την ανάγκη συνεκτικών και συστηματικών πρακτικών υποστήριξης της διοικητικής ετοιμότητας κατά την αρχική φάση της θητείας (Μαστροθανάσης & Τσαπούρη, 2011· Σπυριδιάδου, 2018).

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η διοικητική ετοιμότητα κατά το πρώτο έτος ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων στη σχολική μονάδα στηρίζεται κυρίως σε διαπροσωπικές και ηγετικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η ευελιξία και η διαχείριση κρίσεων, οι οποίες αναδεικνύονται ως καθοριστικές για την προσαρμογή στον ρόλο και τη λειτουργική σταθεροποίηση της σχολικής μονάδας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2017· Fisher, 2014). Η αξιοποίηση προηγούμενων εμπειριών ευθύνης ενισχύει τη σταδιακή οικοδόμηση της διοικητικής ετοιμότητας, επιβεβαιώνοντας τον δυναμικό και εξελισσόμενο χαρακτήρα της κατά το αρχικό στάδιο άσκησης καθηκόντων (Elsberry & Bishop, 1996· Kılınc

& Gümüş, 2021). Παράλληλα, η αποτελεσματική διοίκηση νοηματοδοτείται ως συνεργατική και αξιακά προσανατολισμένη πρακτική, με έμφαση στη διαφάνεια, στη δικαιοσύνη και στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας, στοιχείο που συνάδει με σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας (Arhipova et al., 2018· Leithwood et al., 2020). Τέλος, η ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών δομών κατά το πρώτο έτος αναδεικνύεται ως κρίσιμη, με άξονες το mentoring, τη βιωματική επιμόρφωση και τη στοχευμένη κατάρτιση σε κρίσιμους τομείς της διοίκησης, πρακτικές που ενισχύουν την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη βιώσιμη άσκηση του διευθυντικού ρόλου (Darling-Hammond et al., 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arhipova, O., Kokina, I., & Rauckienė-Michaelsson, A. (2018). School principal's management competences for successful school development. *Bridges / Tiltai*, 78(1), 47–64.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005). *Συγκριτική παιδαγωγική*. Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). ΙΩΝ.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Elsberry, A., & Bishop, H. (1996). Assisting beginning principals. *NASSP Bulletin*, 80(577), 75–81.
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: Changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 58–83.
- Καρίκα, Θ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2016). *Νέο πλαίσιο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (Ν. 4327/2015): Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Χ. (2017). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Πεδίο.
- Kilinc, A. Ç., & Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 54–75. <https://doi.org/10.1177/1741143220901864>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), 65–78.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Τσαπούρη, Ε. (2011). Διοικητική ικανότητα και κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης: Μια ποιοτική έρευνα σε διευθυντές σχολικών μονάδων. Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου "Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα"* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (σσ. 390–400).
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυριδιάδου, Κ. (2018). *Οι πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών που διεκδικούν θέσεις διοικητικής ευθύνης* [Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Taipale, A. (2012). *Finnish principals in a changing context* (OECD Education Working Papers No. 95). OECD.

Τζήκας, Ι. (2007). Η αξιολόγηση των ηγετικών χαρακτηριστικών του διευθυντή του δημοτικού σχολείου κατά τη διαδικασία επιλογής του. *Ανοιχτό Σχολείο*, 103, 51–60.

Μαυροκεφαλίδου, Ε. 92025). Διερεύνηση της Διοικητικής Ετοιμότητας Νεοτοποθετημένων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Ποιοτική Προσέγγιση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoort-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2025). Ανάλυση περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Δ΄–ΣΤ΄) υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής

Ανάλυση περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Δ΄–ΣΤ΄) υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής

Μαυροκεφαλίδου Ειρήνη

Διευθύντρια, 10ο Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, emavrokefa@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναλύει το Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για τις τάξεις Δ΄–ΣΤ΄ υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, διερευνώντας τους παιδαγωγικούς «λόγους» που συγκροτούν τη δημοκρατική πολιτότητα. Μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των μαθησιακών αποτελεσμάτων, με βάση τέσσερις άξονες (εννοιολογικό περιεχόμενο, φύση περιεχομένου, επιστημονικές μέθοδοι, κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα), προκύπτει ότι η ενεργός πολιτειότητα νοηματοδοτείται ως πεδίο κριτικού στοχασμού, διαλόγου και κοινωνικής εμπλοκής. Η ενσωμάτωση βιωματικών και διερευνητικών πρακτικών αναδεικνύει τον μετασχηματιστικό ρόλο του σχολείου, ενώ το Π.Σ. ενθαρρύνει την ενδυνάμωση της παιδικής συμμετοχής και την ουσιαστικότερη σύνδεση της μάθησης με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, προγράμματα σπουδών, ανάλυση περιεχομένου, ενεργός πολίτης, δημοκρατική πολιτειότητα

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η ανάγκη για την καλλιέργεια ενεργών, στοχαστικών και υπεύθυνων πολιτών αναδεικνύεται σε κεντρική προτεραιότητα των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η UNESCO, μέσω του πλαισίου της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UNESCO, 2017), επισημαίνει τον ρόλο της εκπαίδευσης ως δυναμικής και μετασχηματιστικής διαδικασίας που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης, αλλά εστιάζει στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που υποστηρίζουν τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική υπευθυνότητα (Siatras & Koumaras, 2012· Siatras & Koumaras, 2013). Η μετάβαση από μια παραδοσιακή, γνωσιοκεντρική παιδαγωγική σε προσεγγίσεις που ενσωματώνουν το βίωμα, τον κριτικό στοχασμό και την ενεργή δράση θεωρείται απαραίτητη για την προετοιμασία των μαθητών ως ενεργών πολιτών (OECD, 2020· Biesta, 2020· Sterling, 2021).

Στην κατεύθυνση αυτή, η ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας και της αειφορικής συνείδησης δεν αποτελεί απλώς εφαρμογή διεθνών κατευθύνσεων (UNESCO, 2017), αλλά αναδύεται ως παιδαγωγική ανάγκη σε έναν κόσμο πολλαπλών κοινωνικών, περιβαλλοντικών, πολιτικών ζητημάτων. Η καλλιέργεια της πολιτειότητας δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων περί δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν τη νοηματοδότηση του κοινωνικού και φυσικού κόσμου (Siatras, Koumaras, & Seroglou, 2011). Η ερμηνεία, ο διάλογος και η ενσυναίσθηση αποτελούν κρίσιμα στοιχεία στη συγκρότηση ενός πολίτη που μπορεί να εμπλέκεται συνειδητά με τα κοινά και να συμβάλλει σε δίκαιες και βιώσιμες κοινωνίες (Guo, 2024· Bosio & Waghid, 2025).

Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη πρακτική, αλλά μια διαδικασία εμποτισμένη με αξιακές, πολιτισμικές και κοινωνικές προκείμενες (Freire, 1970· Apple, 2004· Giroux, 2020). Ειδικότερα το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) δεν εκλαμβάνεται ως απλό εργαλείο μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως λόγος και πράξη που συγκροτεί κοινωνικές σχέσεις, ταυτότητες και μορφές πολιτειότητας (Cornbleth, 1990· Biesta, 2010· Bazzul & Siatras, 2011· Siatras & Mokias, 2024). Επομένως, η εκπαιδευτική πράξη οφείλει να οργανώνεται ως χώρος ερμηνείας του κόσμου και δράσης μέσα σε αυτόν, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική συνείδηση, να εντοπίζουν τις κοινωνικές αδικίες και να αναλαμβάνουν ρόλο μετασχηματιστικό (Appelbaum, 2024). Έτσι, η διαμόρφωση του Π.Σ. ως μέσου παιδαγωγικού μετασχηματισμού καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Μέσα από την ενσωμάτωση θεματικών αξόνων όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ειρήνη, η κλιματική αλλαγή και η ισότητα των φύλων, τα Π.Σ. οφείλουν να μετατρέπονται σε δομές που ενισχύουν τη συνείδηση της παγκόσμιας συνυπευθυνότητας και τη δυνατότητα συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις (Marshall, 2025· Mogren et al., 2019). Η ενσωμάτωση των αρχών της βιωσιμότητας δεν αποτελεί προσθήκη περιβαλλοντικών στόχων, αλλά αναδιάταξη του σκοπού της εκπαίδευσης σε μια πιο δημοκρατική, ολιστική και συμμετοχική βάση (Leicht et al., 2018· Vare & Scott, 2020· Siatras, Tsokas, & Premetis, 2021· Merika & Siatras, 2023).

Έχοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο νέο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» ενσωματώνει τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και της ενεργού πολιτειότητας, μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (Δ', Ε' και ΣΤ'). Στο πλαίσιο αυτό, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: (α) Ποιοι παιδαγωγικοί «λόγοι» προωθούνται στο Π.Σ. «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού; και (β) Ποιες βασικές γνώσεις και ικανότητες προτείνονται μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων για την καλλιέργεια της πολιτειότητας σε μαθήτριες/τές αυτής της σχολικής βαθμίδας;

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, με στόχο την ερμηνεία των μαθησιακών αποτελεσμάτων που περιλαμβάνονται στο νέο θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (ΦΕΚ 6048/2024). Το πρόγραμμα αυτό εντάσσεται στο πλαίσιο της ενίσχυσης της Εκπαίδευσης για την σε όλες της βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Education for Sustainable Development – ESD), σύμφωνα με τις διεθνείς κατευθύνσεις (UNESCO, 2017· Leicht, Heiss & Byun, 2018).

Η ανάλυση επικεντρώνεται στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίες συγκροτούν την ανώτερη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το υλικό προς ανάλυση προέρχεται από το επίσημο κείμενο του ΦΕΚ και αφορά τα Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.) όπως περιγράφονται στο Πρόγραμμα.

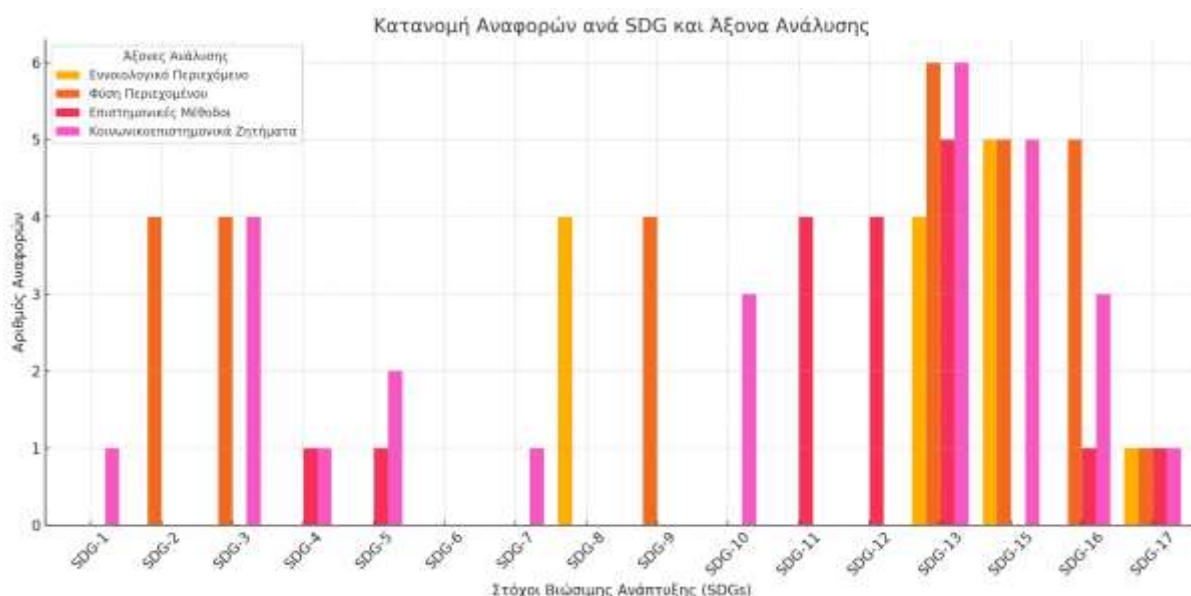
Η ποιοτική ανάλυση βασίζεται σε ένα θεωρητικά θεμελιωμένο σχήμα τεσσάρων αξόνων. Οι τέσσερις άξονες είναι: *Εννοιολογικό Περιεχόμενο*: Εξετάζονται οι έννοιες που ενσωματώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα και ο βαθμός σύνδεσής τους με τη βιωματική εμπειρία των παιδιών (Σιάτρας, 2016). *Φύση του Περιεχομένου*: Αφορά τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης – θεωρητικά, βιωματικά ή αναστοχαστικά – και τη σχέση του

παιδιού με το γνωστικό αντικείμενο (Brickhouse, 1994· Yacoubian, 2012). *Επιστημονικές Μέθοδοι*: Εντοπίζεται η παρουσία ερευνητικών πρακτικών, όπως η παρατήρηση, η υπόθεση και η τεκμηρίωση, εντός των μαθησιακών επιδιώξεων (Bozkurt, Günel & Güler, 2021· Hodson, 2010) και *Κοινωνικοεπιστημονικά Ζητήματα* (Socio-Scientific Issues – SSI): Εξετάζεται η ένταξη θεμάτων με ηθικό, κοινωνικό ή πολιτικό περιεχόμενο που συνδέονται με τη βιώσιμη ανάπτυξη και την πολιτειότητα (Bazzul, 2012· Zeidler & Nichols, 2009· Tan & Calabrese Barton, 2010).

Η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει τη συστηματική μελέτη όλων των Μ.Α. του Π.Σ. και την ανάλυσή τους βάσει των τεσσάρων αξόνων. Οι επιμέρους μονάδες που προέκυψαν από την ανάλυση μπορούν να κατατάσσονται σε περισσότερους από έναν άξονες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Η εν λόγω διαδικασία κατάταξης ενισχύθηκε από συνεχή συζήτηση και επαναξιολόγηση με δεύτερο ερευνητή, μέχρι να επιτευχθεί πλήρης συμφωνία ως προς την τελική κατηγοριοποίηση.

Αποτελέσματα

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων για τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη». Η ανάλυση βασίζεται στους τέσσερις άξονες: *Εννοιολογικό Περιεχόμενο*, *Φύση Περιεχομένου*, *Επιστημονικές Μέθοδοι* και *Κοινωνικοεπιστημονικά Ζητήματα*, και αφορά στη διαθεματική ενσωμάτωση των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs). Συνολικά, καταγράφηκαν 210 ειδικές αναφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα.



Ο άξονας Εννοιολογικού Περιεχομένου παρουσίασε τον χαμηλότερο αριθμό αναφορών (N=35) μεταξύ όλων των αξόνων, κάτι που πιθανώς αντανακλά τη σταδιακή απομάκρυνση από τη χρήση αφηρημένων εννοιών και τη μετατόπιση της έμφασης σε εμπειρικά και συμμετοχικά μαθησιακά πλαίσια. Οι περισσότερες αναφορές εμφανίζονται

στους Στόχους SDG-15 Ζωή στη Στεριά (N=5), SDG-13 Δράση για το Κλίμα (N=4), και SDG-8 Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη (N=4), γεγονός που υποδηλώνει την παρουσία περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών θεμάτων με εννοιολογική φόρτιση. Οι έννοιες που σχετίζονται με τη φύση και την εργασία επεξεργάζονται μέσω διαθεματικής μάθησης και συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, καθιστώντας τις πιο προσιτές στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Αντίθετα, απουσία ή οριακή παρουσία παρατηρείται σε στόχους όπως SDG-4 Ποιοτική Εκπαίδευση και SDG-6 Καθαρό Νερό και Υγιεινή (N=0), καθώς και στον SDG-17 Συνεργασία για τους Στόχους (N=1), καταδεικνύοντας πιθανά κενά στη διασύνδεση θεσμικών ή οριζόντιων εννοιών με το πρόγραμμα σπουδών.

Ο άξονας *Φύση Περιεχομένου* εμφάνισε τον υψηλότερο συνολικό αριθμό αναφορών (N=62), αναδεικνύοντας την έμφαση που δίνεται στον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται το περιεχόμενο της μάθησης και πώς αυτό συνδέεται με την εμπειρία και την καθημερινότητα των μαθητών. Οι Στόχοι για την Αειφορία με τις περισσότερες αναφορές είναι: SDG-13 Δράση για το Κλίμα (N=6), SDG-15 Ζωή στη Στεριά (N=5), και SDG-16 Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί (N=5). Η παρουσία τους υποδεικνύει τη θεματική έμφαση σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά φαινόμενα, καθώς και την ανάγκη αντιμετώπισης αυτών μέσα από αυθεντικές καταστάσεις μάθησης. Στην ενδιάμεση ομάδα ανήκουν οι SDG-2 Μηδενική Πείνα, SDG-3 Καλή Υγεία και Ευημερία, και SDG-9 Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές (N=4). Ο στόχος SDG-17 καταγράφεται με μόλις 1 αναφορά, δείχνοντας την περιορισμένη σύνδεση του περιεχομένου με διεθνικές συνεργασίες και παγκόσμιες στρατηγικές, παρά τη σημασία του στο γενικότερο οικοσύστημα των SDGs.

Με πενήντα επτά (N=57) ειδικές αναφορές, ο άξονας *Επιστημονικές Μέθοδοι* αποδεικνύεται καθοριστικός στην εκπαιδευτική πρακτική για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Οι περισσότερες αναφορές συγκεντρώνονται στους SDG-13 (N=5), SDG-11 Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες (N=4), και SDG-12 Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή (N=4), καταδεικνύοντας την αξιοποίηση εργαλείων διερεύνησης για την κατανόηση του φυσικού και αστικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές φαίνεται να εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες παρατήρησης, σύγκρισης και πειραματισμού, με στόχο την ανακάλυψη γνώσης μέσα από ερωτήσεις με προσωπικό και κοινωνικό νόημα. Οι SDG-4, SDG-5, SDG-16, και ιδιαίτερα ο SDG-17 (N=1) παρουσιάζουν τις λιγότερες αναφορές, γεγονός που αντανάκλα τις δυσκολίες μετατροπής θεσμικών ή αξιακών θεμάτων σε αντικείμενο εμπειρικής μεθοδολογικής διερεύνησης.

Ο άξονας *Κοινωνικοεπιστημονικά Ζητήματα* συγκέντρωσε συνολικά 56 ειδικές αναφορές, γεγονός που υποδηλώνει την πρόθεση ενσωμάτωσης κοινωνικά φορτισμένων θεματικών ενοτήτων στην εκπαιδευτική εμπειρία. Οι υψηλότερες συχνότητες εμφανίζονται στους στόχους SDG-13 (N=6), SDG-15 (N=5), και SDG-3 Καλή Υγεία και Ευημερία (N=4). Τα θέματα αυτά συνδέθηκαν με ζητήματα κοινωνικής ευθύνης, αειφορίας και δικαιοσύνης, προσφέροντας ευκαιρίες για κριτικό στοχασμό και συζήτηση γύρω από την ατομική και συλλογική δράση. Οι στόχοι SDG-1, SDG-4, SDG-7, και ιδιαίτερα ο SDG-17 (N=1) συγκεντρώνουν τις λιγότερες αναφορές, γεγονός που υποδεικνύει μια υποεκπροσώπηση ζητημάτων παγκόσμιας συνεργασίας ή πιο θεσμικών/πολιτειακών διαστάσεων. Ωστόσο, η παρουσία θεμάτων όπως η μείωση ανισοτήτων (SDG-10), η ισότητα των φύλων (SDG-5) και η δικαιοσύνη (SDG-16) σε ενδιάμεσες θέσεις δείχνει τη σταδιακή ενσωμάτωση κρίσιμων

αξιακών προσεγγίσεων, με έμφαση στον αναστοχασμό και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων για τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού στο πλαίσιο του ΠΣ «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» αναδεικνύει την κατεύθυνση προς μια πιο ολιστική και βιωματική παιδαγωγική προσέγγιση, με επίκεντρο την ανάπτυξη της ενεργού πολιτεότητας, της κοινωνικής ευθύνης και της περιβαλλοντικής ευαισθησίας (Siatras & Koumaras, 2013; Siatras & Koumaras, 2012). Το ΠΣ προσανατολίζεται στη σταδιακή μετάβαση των μαθητών από τη γνώση στην κατανόηση και στη δράση, ευθυγραμμιζόμενο με τις αρχές της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UNESCO, 2017; Evans, 2019).

Ο άξονας Εννοιολογικό Περιεχόμενο, αν και παρουσιάζει τη χαμηλότερη συγκέντρωση αναφορών (N=35), υποδηλώνει την προσπάθεια του προγράμματος να προσεγγίσει τις έννοιες όχι ως αφηρημένους όρους, αλλά ως βιωματικά και νοηματικά συνδεδεμένες πραγματικότητες (Vare & Scott, 2007; Boix Mansilla & Jackson, 2013; Siatras, Koumaras, & Seroglou, 2011). Η παρουσία στόχων όπως οι SDG-15 και SDG-13 υποστηρίζει την ανάπτυξη περιβαλλοντικού γραμματισμού, ο οποίος έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος δείκτης οικολογικής υπευθυνότητας (Stevenson, 2007). Οι στόχοι αυτοί ενσωματώνονται με τρόπο που καθιστά τις έννοιες ερμηνεύσιμες στο πλαίσιο της καθημερινότητας, ενισχύοντας τις εννοιολογικές συνδέσεις που έχουν νόημα για την ηλικιακή ομάδα (Barrett et al., 2017).

Ο άξονας Φύση Περιεχομένου καταγράφει τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών, γεγονός που επιβεβαιώνει την έμφαση στην ενσωμάτωση του περιεχομένου σε εμπειρικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά συμφραζόμενα (Siatras & Mokias, 2024). Η διδασκαλία εστιάζει όχι μόνο στη θεματική κάλυψη, αλλά και στη δυνατότητα των μαθητών να νοηματοδοτήσουν τη γνώση μέσα από τοπικά παραδείγματα και καθημερινές εμπειρίες, σύμφωνα με την προσέγγιση της παιδαγωγικής του τόπου (Sobel, 2004; Gruenewald, 2003). Η ιδιαίτερη συχνότητα στόχων όπως ο SDG-13 (κλιματική δράση) και ο SDG-16 (ειρήνη και θεσμοί) αποτυπώνει την πρόθεση του προγράμματος να αναδείξει τη γνώση ως μέσο κοινωνικής αντίληψης και δράσης (Merika & Siatras, 2023). Η σύνδεση του περιεχομένου με βιωματικά σενάρια μάθησης προωθεί την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και της κοινότητας (Elliott et al., 2018).

Στον άξονα Επιστημονικές Μέθοδοι, παρατηρείται έμφαση στην καλλιέργεια ερευνητικής στάσης, με πρακτικές όπως η παρατήρηση, η τεκμηρίωση και η διατύπωση υποθέσεων να καθίστανται βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας (Siatras, Tsokas, & Premetis, 2021). Αυτή η προσέγγιση συνάδει με τη θεώρηση του επιστημονικού γραμματισμού όχι μόνο ως γνωστικής ικανότητας αλλά και ως κοινωνικής δεξιότητας (Hodson, 2011; Dillon, 2009). Η διεπιστημονική εμπλοκή των μαθητών με θέματα όπως η κατανάλωση (SDG-12) και η αστική ζωή (SDG-11) διευρύνει την κατανόηση της επιστήμης ως εργαλείου διερεύνησης κοινωνικοπεριβαλλοντικών ζητημάτων. Παρόλα αυτά, η περιορισμένη αναφορά σε στόχους όπως ο SDG-5 (ισότητα των φύλων) ή ο SDG-17 (συνεργασία) μαρτυρά τις δυσκολίες ενσωμάτωσης αφηρημένων ή θεσμικών θεματικών σε πρακτικές εμπειρικής διερεύνησης (Wals & Benavot, 2017).

Ο άξονας *Κοινωνικοεπιστημονικά Ζητήματα* αναδεικνύεται ως πεδίο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και της πολιτειακής εγρήγορσης. Οι έννοιες που ενσωματώνονται στο πλαίσιο των SDGs συνδέονται με ερωτήματα που αφορούν τη δικαιοσύνη, την ισότητα, τη συμμετοχή και τη φροντίδα, γεγονός που επιτρέπει τη σύνδεση της μάθησης με τις αξίες και τις στάσεις των μαθητών (Levinson, 2018; Barratt Hacking et al., 2010; Bazzul & Siatras, 2011). Οι στόχοι SDG-15, SDG-13 και SDG-3 προκύπτουν ως βασικοί άξονες επεξεργασίας ζητημάτων με κοινωνικο-επιστημονική διάσταση. Η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά διευρύνεται προς την κριτική ερμηνεία και τη διαμόρφωση θέσεων. Η παρουσία πρακτικών διαλόγου, συνεργασίας και αναστοχασμού ενισχύει την προσέγγιση της πολιτεότητας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Biesta, 2010; Ruitenberg, 2009; Siatras & Koumaras, 2012), προσδίδοντας στον μαθητή ρόλο κοινωνικού δρώντος.

Συνοψίζοντας, το Π.Σ. για τις τάξεις Δ' έως ΣΤ' αναδεικνύεται ως δυναμικός παιδαγωγικός μηχανισμός που ευνοεί τη βιωματική, κριτική και κοινωνικά προσανατολισμένη μάθηση. Οι τέσσερις άξονες ανάλυσης υποστηρίζουν μια μάθηση που δεν περιορίζεται σε γνωστικό περιεχόμενο, αλλά επεκτείνεται στην προσωπική εμπλοκή, στην κοινωνική ερμηνεία και στην ενεργή συμμετοχή. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω ενίσχυση των αξιακών διαστάσεων που συνδέονται με την ισότητα, τη συνεργασία και την παγκόσμια συνυπευθυνότητα (Siatras & Koumaras, 2013). Η ενδυνάμωση του μαθητή ως ενεργού πολίτη προϋποθέτει την εδραίωση ενός πλαισίου όπου η γνώση συνυφαίνεται με τον στοχασμό και τη δράση – στοιχείο κεντρικό σε κάθε παιδαγωγική πρόταση που στοχεύει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Freire, 1970; Jickling & Sterling, 2017).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα προσεγγίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα όχι απλώς ως εργαλείο οργάνωσης της διδασκτέας ύλης, αλλά ως δυναμικό μέσο που φέρει κοινωνικές και πολιτισμικές νοηματοδοτήσεις (Freire, 1970· Biesta, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» για τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού ενσωματώνουν στοιχεία της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Η ανάλυση βασίστηκε σε τέσσερις άξονες (Εννοιολογικό Περιεχόμενο, Φύση Περιεχομένου, Επιστημονικές Μέθοδοι, Κοινωνικοεπιστημονικά Ζητήματα), εστιάζοντας στις αναφορές που σχετίζονται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs). Τα ευρήματα ανέδειξαν μια τάση μετατόπισης από την απλή αναφορά στη γνώση προς τη σύνδεση της με την εμπειρία, τη δράση και τον κριτικό στοχασμό, δίνοντας έμφαση στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα.

Συμπερασματικά, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» συγκροτούν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει τη σύνδεση της γνώσης με την πράξη, την κατανόηση και τη συλλογική ευθύνη (Biesta, 2010· Dewey, 1938). Η μετάβαση από αφηρημένα ακαδημαϊκά νοήματα σε έννοιες ενσωματωμένες σε εμπειρίες ζωής ενισχύει την πρόσβαση των παιδιών στον εννοιολογικό γραμματισμό, με τρόπο που ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες της παιδικής ηλικίας (Barrett et al., 2017· Pechtelidis, 2021). Παράλληλα, η προτεραιότητα στη βιωματική μάθηση και η υιοθέτηση ερευνητικών πρακτικών καλλιεργούν την επιστημονική σκέψη όχι μόνο ως τεχνική ικανότητα αλλά ως κοινωνική δεξιότητα, προσανατολισμένη στη δημοκρατική συμμετοχή (Hodson, 2011· Dillon, 2009). Η σταθερή παρουσία κοινωνικοεπιστημονικών

ζητημάτων στο Π.Σ. δημιουργεί ευκαιρίες για στοχαστική επεξεργασία κρίσιμων κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων, ενισχύοντας τον ρόλο του σχολείου ως πεδίου δημοκρατικής διαμόρφωσης (Zeidler & Nichols, 2009· Levinson, 2018). Το Π.Σ., παρά τις όποιες ασυμμετρίες του, φαίνεται να συμβάλλει σε μια σταδιακή μετατόπιση προς μια εκπαίδευση που προσεγγίζει τη βιωσιμότητα όχι μόνο ως περιβαλλοντικό ζητούμενο, αλλά και ως πολιτικό και ηθικό εγχείρημα διαμόρφωσης ενεργών, στοχαστικών και υπεύθυνων πολιτών (Jickling & Sterling, 2017· Freire, 1970).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Appelbaum, P. (2024). Post-Anthropocene civic and global education studies. In *International explorations in outdoor and environmental education* (Vol. 15). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-71881-6>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
<https://doi.org/10.4324/9780203465520>
- Barratt Hacking, E., Barratt, R., & Scott, W. (2010). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research*, 16(5–6), 597–614. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505431>
- Barrett, M. J., Harmin, M., Maracle, B., Patterson, M., Thomson, C., Flowers, M., & Bors, K. (2017). Shifting relations with the more-than-human: Six threshold concepts for transformative sustainability learning. *Environmental Education Research*, 23(1), 131–143. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1134333>
- Bazzul, J. (2012). Neoliberal ideology, global capitalism, and science education: Engaging the question of subjectivity. *Cultural Studies of Science Education*, 7(4), 1001–1020. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9404-1>
- Bazzul, J., & Siatras, A. (2011). “Enough has yet to be said”: Dialoguing neoliberal ideology, pedagogy, and subjectivity in science education. *Journal for Activist Science and Technology Education*, 3(2).
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203837860>
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350070563>
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2013). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Council of Chief State School Officers.
- Bosio, E., & Waghid, Y. (2025). *Global citizenship education in the Global South: Educating citizens in the Global South*. Routledge.
- Bozkurt, M., Günel, M., & Güler, T. (2021). Using socioscientific issues to improve middle school students’ inquiry skills. *Research in Science & Technological Education*, 39(4), 440–457. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1736258>
- Brickhouse, N. W. (1994). Bringing in the outsiders: Reshaping the sciences of the future. *Journal of Curriculum Studies*, 26(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/0022027940260402>
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. Falmer Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillon, J. (2009). On scientific literacy and curriculum reform. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 201–213.

- Elliott, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (2018). *Researching early childhood education for sustainability: Challenging assumptions and orthodoxies*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315535204>
- Evans, N. (2019). Education for sustainable development in early childhood. In J. Davis & S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood education for sustainability* (pp. 13–27). Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781350144981>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Guo, L. (2024). *Global citizenship education: Theory and practice in Asia*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-99-2670-6>
- Hodson, D. (2010). Science education as a call to action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 197–206.
<https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504478>
- Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-472-0>
- Jickling, B., & Sterling, S. (2017). *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-48422-8>
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (Eds.). (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO Publishing.
- Levinson, R. (2018). Realising the school science curriculum. *The Curriculum Journal*.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1504314>
- Marshall, J. (2025). *Education policy and sustainability: Critical perspectives*. Routledge.
- Merika, E., & Siatras, A. (2023). Αλληλεπίδραση προγράμματος σπουδών παιδικών σταθμών με μαθησιακές ταυτότητες μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας στην πρώιμη παιδική ηλικία. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 11(3), 93–107.
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508–531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- OECD. (2020). *Global competence for an inclusive world*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264301214-en>
- Pechtelidis, Y. (2021). Children's rights and sustainability: Tensions and synergies. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 29–44. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00280-7>
- Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269–281.
<https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Siatras, A., & Koumaras, P. (2012). Exploring the role of the science curriculum towards social justice. In *Science curriculum and educational policy* (pp. 14–24).
- Siatras, A., & Koumaras, P. (2013). Science education as public and social wealth: The notion of citizenship from a European perspective. *Online Submission*.
- Siatras, A., Koumaras, P., & Seroglou, F. (2011). The role of science curricula in the exclusion of children from science: Presenting the Greek case. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- Siatras, A., & Mokias, A. (2024). Community-based pedagogy and solidarity practices in teacher education: A case study.
- Siatras, A., Tsokas, N., & Premetis, D. (2021). Αναπτύσσοντας κριτικές μετασχηματιστικές στρατηγικές σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Κριτική Εκπαίδευση*.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. The Orion Society.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/13504620701295726>
- Sterling, S. (2021). Concern, conception and consequence: Re-thinking the paradigm of higher education in dangerous times. *Frontiers in Education*. <https://sustainableeducation.co.uk/publications/>
- Tan, E., & Calabrese Barton, A. (2010). Transforming science learning and student participation in sixth grade science: A case study of a low-income, urban, racial minority classroom. *Equity & Excellence in Education*, 43(1), 38–55. <https://doi.org/10.1080/10665680903472367>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vare, P., & Scott, W. (2020). *Learning, environment and sustainable development: A history of ideas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315148442>
- Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404–413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Yacoubian, H. A. (2012). Science education and citizenship: What can we learn from the Arab Spring? *Cultural Studies of Science Education*, 7(4), 973–981. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9401-4>
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49–58. <https://doi.org/10.1007/BF03173684>

Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2025). Ανάλυση περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Δ'–ΣΤ') υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teporpt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

**Μαυρομουστάκου, Ε. (2025). Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του καινοτόμου παιχνιδιού
«Βιβλιοθησαυρός» για την επίτευξη γνωστικών στόχων και δεξιοτήτων**

Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του καινοτόμου παιχνιδιού «Βιβλιοθησαυρός» για την επίτευξη γνωστικών στόχων και δεξιοτήτων

Μαυρομουστάκου Ελένη

Δασκάλα, 14^ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου, elenamavro25@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του καινοτόμου παιχνιδιού «Βιβλιοθησαυρός» που συνδυάζει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών με την επίσκεψη στη Σχολική Βιβλιοθήκη. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο κάθε μαθητής να επιλέξει ένα βιβλίο της αρεσκείας του μέσα από τις ψηφιακές παρουσιάσεις που είναι αναρτημένες στο διαδικτυακό τόπο του σχολείου, έπειτα να το αναζητήσει στο χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης και να το δανειστεί αποκτώντας μια συμμετοχή σε κλήρωση με την πιθανότητα να κερδίσει κάποιο δωράκι. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν το παιχνίδι αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέποντας το σε μια παιγνιώδη δράση η οποία εξυπηρετεί τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Βιβλιοθήκη, Βιβλιοθησαυρός, παιχνίδι, διδακτικοί στόχοι

Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίηση του παιχνιδιού «Βιβλιοθησαυρός». Η παιδαγωγική αξία, οι στόχοι, η παρουσίαση των κανόνων του παιχνιδιού και η μελέτη περίπτωσης συμμετοχής των μαθητών Δημοτικού Σχολείου της Β' Αθήνας κατά το σχολικό έτος 2023-2024 έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά στο άρθρο με τίτλο: «Βιβλιοθησαυρός, ένα καινοτόμο παιχνίδι φιλιαναγνωσίας» που παρουσιάστηκε στη Λάρισα στο 10ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας τον Οκτώβριο του 2024.

Συνεπώς στο άρθρο αυτό θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση του παιχνιδιού με εστίαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συντονιστή, καθοδηγητή και εμπνευστή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το στόχο που θέλει να πετύχει μπορεί σε συνεργασία με τον Υπεύθυνο της Σχολικής Βιβλιοθήκης να αξιοποιήσει το παιχνίδι αυτό και να το εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός για το σκοπό αυτό μπορεί να χρειαστεί να σχεδιάσει κάποιο φύλλο εργασίας. Ακόμα, μπορεί να χρειαστεί να γίνει τροποποίηση στο πρόγραμμα ώστε και ο εκπαιδευτικός και ο Υπεύθυνος της Σχολικής Βιβλιοθήκης να έχουν κοινή ώρα συνεργασίας.

Σύμφωνα με τους Cook&Friend, (1991) η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων έχει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι εθελοντική, είναι ισότιμη, βασίζεται σε ένα κοινό σκοπό, όλοι είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις κλειδιά, όλοι έχουν την ευθύνη για τα αποτελέσματα, βασίζονται σε κοινά μέσα και αναπτύσσονται αρετές όπως είναι η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός. Η συνεργασία μπορεί να είναι άμεση (συνδιδασκαλία) ή έμμεση που αφορά το

σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ή τη συνεδρίαση σε μη διδακτικό χρόνο. Για τη διδακτική αξιοποίηση του «Βιβλιοθησαυρού» ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους μπορεί να απαιτηθούν η μια εκ των δύο ή και οι δύο μορφές συνεργασίας.

Όλες οι καινοτόμες δράσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου απαιτούν καλό σχεδιασμό, καλή οργάνωση, συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Ο σχεδιασμός τους είναι προϊόν έμπνευσης και αγάπης από την πλευρά των εκπαιδευτικών που γίνονται δημιουργοί δράσεων με στόχο τη βελτίωση και τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο κόπος και ο χρόνος που απαιτείται δεν πληρώνεται αλλά χαρίζεται στους μαθητές οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε δημιουργικές δράσεις.

Το παιχνίδι «Βιβλιοθησαυρός»

Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο κάθε μαθητής που επιθυμεί να συμμετάσχει στο παιχνίδι να επιλέξει ένα ή και περισσότερα βιβλία μέσα από τις ψηφιακές παρουσιάσεις που είναι αναρτημένες στο διαδικτυακό τόπο του σχολείου και στη συνέχεια να το/τα αναζητήσει στη Σχολική Βιβλιοθήκη.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν κατά τη δημιουργία του παιχνιδιού ήταν, η δημιουργία θετικών συναισθημάτων για τα βιβλία και τη Σχολική Βιβλιοθήκη, η ανάπτυξη της ικανότητας επιλογής βιβλίων μέσα από ψηφιακές παρουσιάσεις, η γνωριμία με το σύστημα ταξινόμησης της Σχολικής Βιβλιοθήκης, η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της υπευθυνότητας.

Ένας μαθητής που θέλει να παίξει θα αποφασίσει τον χρόνο, το χώρο, το μέσο (π.χ. τάμπλετ, υπολογιστής, κινητό) και το αν θα έχει παρέα κατά τη διάρκεια της ψηφιακής αναζήτησης. Ο μαθητής θα επιλέξει μέσα από μια σειρά παρουσιάσεων που είναι αναρτημένες στο διαδικτυακό τόπο του σχολείου αρχικά την κατηγορία των βιβλίων που τον ενδιαφέρει (π.χ. γενικών γνώσεων, παραμύθια, λογοτεχνία) και στη συνέχεια ένα ή περισσότερα βιβλία. Βοηθητική στην απόφαση του αυτή είναι η δυνατότητα που του δίνεται να περιεργαστεί τα εξώφυλλα και να διαβάσει στοιχεία για την υπόθεση. Η επιλογή του/των βιβλίων βασίζεται στα προσωπικά κριτήρια του κάθε μαθητή που μπορεί να είναι για παράδειγμα η εικόνα στο εξώφυλλο, η υπόθεση ή ο τίτλος του βιβλίου. Τέλος η διαδικασία της ψηφιακής αναζήτησης ολοκληρώνεται με την αντιγραφή ενός ή περισσότερων κωδικών των βιβλίων σε ένα χαρτάκι.

Ακολούθως ο μαθητής επισκέπτεται είτε μόνος του είτε με παρέα το χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης λαμβάνοντας υπόψη του τις ώρες λειτουργίας της. Πριν εισέλθει στο χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης για να παίξει πρέπει να δείξει στην/ον υπεύθυνη/ο της Σχολικής Βιβλιοθήκης το χαρτάκι στο οποίο έχει γράψει τον κωδικό. Στη συνέχεια περιηγείται στο χώρο της βιβλιοθήκης και με βάση το σύστημα ταξινόμησης των βιβλίων αναζητά τον «βιβλιοθησαυρό» του. Κατά τη διαδικασία αυτή ο μαθητής διαπιστώνει αν το βιβλίο που επέλεξε ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του. Καθώς ξεφυλλίζει το βιβλίο μπορεί να διαπιστώσει ότι κάτι δεν του αρέσει όπως για παράδειγμα η γραμματοσειρά ή η εικονογράφηση. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσει κριτήρια επιλογής ενός βιβλίου τα οποία βασίζονται στα προσωπικά του ενδιαφέροντα και την αισθητική του.

Στην περίπτωση που ο μαθητής θελήσει να δανειστεί ένα βιβλίο τότε θα το δώσει στην/ον υπεύθυνη/ο της Σχολικής Βιβλιοθήκης η/ο οποία/ος θα προσθέσει το όνομα του

μαθητή στη λίστα των μαθητών που έχουν συμμετάσχει στο παιχνίδι. Με τον τρόπο αυτό αποκτά μια συμμετοχή στην κλήρωση και την πιθανότητα να κερδίσει κάποιο δωράκι. Δίνεται με τον τρόπο αυτό ένα κίνητρο συμμετοχής στο παιχνίδι. Η κλήρωση μπορεί να γίνει παρουσία των μαθητών μιας τάξης ή και ολόκληρου του σχολείου. Στην περίπτωση που την παρακολουθήσουν μόνο οι μαθητές μιας τάξης τότε αυτοί βοηθούν και στο διαμοιρασμό των δώρων στους μαθητές οι οποίοι κληρώνονται αλλά δεν είναι παρόντες. Στην περίπτωση που γίνεται παρουσία όλων των μαθητών του σχολείου, ο κάθε μαθητής που κληρώνεται παραλαμβάνει ο ίδιος το δώρο του.

Ο «Βιβλιοθησαυρός» από παιχνίδι γίνεται παιγνιώδης δραστηριότητα

Δεν υπάρχει ένας ακριβής και γενικά αποδεκτός ορισμός της έννοιας παιχνίδι. Αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα, την ποικιλία ως προς το περιεχόμενο και την υπηρετήση διαφορετικών στόχων μέσα από τις διάφορες μορφές του παιχνιδιού (Διαμαντόπουλος, 2009). Τα στοιχεία που αποτελούν τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που κάνουν μια δραστηριότητα παιχνίδι είναι κατά τους περισσότερους ερευνητές αυτά που παρουσιάζει ο Peter Gray (Καλπογιάννη, Φύσσας, Αβδελίδου, 2015). Σύμφωνα με τον Peter Gray (2013) το παιχνίδι πρέπει να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών, προϋποθέτει φαντασία, είναι αυτοκατευθυνόμενο, κατά τη διάρκεια του το παιδί πρέπει να κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες, να έχει εσωτερικά κίνητρα, να είναι ενεργητικό και να μην έχει ένταση και εκνευρισμό ενώ βρίσκεται σε εγρήγορση.

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του παιχνιδιού «Βιβλιοθησαυρός» έχει σαν αποτέλεσμα να μην ισχύουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή στο παιχνίδι δεν αποτελεί ελεύθερη επιλογή του παιδιού αλλά ο δάσκαλος επιλέγει το χρόνο συμμετοχής στο παιχνίδι. Δεν κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα αλλά ο δάσκαλος ενθαρρύνει τη συμμετοχή στο παιχνίδι. Δεν είναι αυτοκατευθυνόμενο αλλά ετεροκατευθυνόμενο. Ωστόσο εξακολουθεί να προσφέρει ευχαρίστηση ή ικανοποίηση χωρίς όμως αυτό να ισχύει απαραίτητα για όλους τους εμπλεκόμενους. Εμπλέκει ενεργά τους μαθητές οι οποίοι ακολουθούν τις οδηγίες που τους έχει δώσει ο δάσκαλος. Συνεπώς ο «Βιβλιοθησαυρός» από παιχνίδι γίνεται παιγνιώδης δραστηριότητα.

Σχολικά μαθήματα και «Βιβλιοθησαυρός»

Ο κάθε δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει δικές του δραστηριότητες ή να αξιοποιήσει το παιχνίδι αυτό διαθεματικά με διάφορους τρόπους αρκεί να διαθέτει φαντασία και έμπνευση. Το παιχνίδι συνδυάζεται με την ανάγνωση κειμένων που έχουν σχέση με το βιβλίο ή τις σχολικές βιβλιοθήκες. Κείμενα με αυτή τη θεματολογία εντοπίζονται στην Α' Δημοτικού στο Δεύτερο Τεύχος του Βιβλίου της Γλώσσας «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» στην Ενότητα «Ο κόσμος των βιβλίων» (Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ.). Επίσης, στην Ε' Δημοτικού στο Δεύτερο Τεύχος του Βιβλίου της Γλώσσας με τίτλο «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» στην Ενότητα 9 «Βιβλία και Βιβλιοθήκες» (Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλκιάς, Π.). Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε' και Στ' Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο» περιέχονται κείμενα αντίστοιχης θεματολογίας: Φιλίπ Μπαρμπώ «Η βιβλιοθήκη μας», Μενέλαος Λουντέμης, Ένα παιδί μετράει τ' άστρα (Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοτάριου, Στ., Πυλαρινός, Θ.). Ακόμα, στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού στην Ενότητα 7 «Οι Άνθρωποι Επικοινωνούμε και

ενημερωνόμαστε» στο Κεφάλαιο 2. «Διαβάζουμε εφημερίδες, περιοδικά και βιβλία» (Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αι., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., Πήλιουρας, Π.).

Το παιχνίδι Βιβλιοθησαυρός μπορεί να συνδυαστεί με την ανάγνωση αυτοτελών λογοτεχνικών έργων. Καθώς οι μαθητές θα κατανοήσουν την αξία της ανάγνωσης ολόκληρου του βιβλίου θα είναι εύκολο να παρακινηθούν στο δανεισμό και άλλων βιβλίων. Η εγκύκλιος με θέμα «Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεων για την ανάγνωση αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο δημοτικό σχολείο για το σχολικό έτος 2024-2025» τονίζει τη σημασία της αυτοτελούς ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων στην πιο αποτελεσματική καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο καθοδηγητή/ εμψυχωτή καλείται να ενθαρρύνει τους μαθητές στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Στην εγκύκλιο αυτή γίνεται λόγος για την ψυχαγωγική ανάγνωση λογοτεχνίας με σκοπό την απόλαυση. Επίσης παρουσιάζονται τα πολλαπλά οφέλη της ψυχαγωγικής ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, η ψυχαγωγική ανάγνωση συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στη γλωσσική ανάπτυξη καθώς οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους γνωρίζουν είδη κειμένων και αναπτύσσουν ποικίλους γραμματισμούς. Σημαντική είναι η επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να εστιάζουν την προσοχή τους, να ενισχύουν τη μνήμη τους και να επεξεργάζονται πληροφορίες. Ακόμα σημαντική είναι η συμβολή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, συναισθηματικής νοημοσύνης, ενσυναίσθησης, αυτογνωσίας, στην πρόκληση περιέργειας και ανάγκης για διερεύνηση, στην προσφορά γνώσεων και πληροφοριών αλλά και πολιτισμικών εμπειριών άγνωστων και οικείων.

Επιπλέον, το παιχνίδι Βιβλιοθησαυρός μπορεί να αποτελέσει δράση φιλαναγνωσίας. Ο όρος «φιλαναγνωσία» παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με τη γραπτή ύλη και περιλαμβάνει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Markidis, 2011). Μαθήματα όπως η Θεατρική Αγωγή, τα Εικαστικά, η Μουσική, η Ιστορία και η Γεωγραφία μπορούν διαθεματικά να αξιοποιήσουν το παιχνίδι «Βιβλιοθησαυρός» συμβάλλοντας στη δημιουργία βιβλιοφιλικού περιβάλλοντος. Η ύπαρξη ή όχι βιβλιοφιλικού περιβάλλοντος επηρεάζει τη στάση του παιδιού απέναντι στο βιβλίο και τη διάθεσή του για ανάγνωση (Κατσίκη-Γκίβαλου & Πολίτης, 2013).

Προτεινόμενες δραστηριότητες

Το έτος 2023-2024 εφαρμόστηκε πιλοτικά στο 14ο Δ.Σ. Χαλανδρίου μια δραστηριότητα με τίτλο «Το παιχνίδι Βιβλιοθησαυρός». Στόχος ήταν οι μαθητές να ενημερωθούν για την ύπαρξη του παιχνιδιού, να μάθουν τους κανόνες του, τον τρόπο αναζήτησης βιβλίων από την ιστοσελίδα του σχολείου, να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για το χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης και τα βιβλία, να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα τους και να δανειστούν βιβλία μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία.

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε στο Εργαστήριο Πληροφορικής είτε σε σχολική αίθουσα με προτζέκτορα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει τη δραστηριότητα αυτή με την ανάγνωση κειμένου με θέμα τα βιβλία ή τις βιβλιοθήκες και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός να προβάλλει την ιστοσελίδα του σχολείου

στους μαθητές και να δουν τα κείμενα, τις εικόνες και τα βίντεο που αφορούν τη Σχολική Βιβλιοθήκη. Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν και το βίντεο με τίτλο «Βιβλιοθησαυρός» που περιέχει τις οδηγίες του παιχνιδιού και είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του σχολείου. Στη συνέχεια μοιράζεται στους μαθητές από ένα χαρτάκι. Οι μαθητές καθώς προβάλλονται οι παρουσιάσεις σημειώνουν τους κωδικούς των βιβλίων που επιθυμούν να δανειστούν. Στη συνέχεια επισκέπτονται το χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης είτε σε ομάδες είτε όλοι μαζί ανάλογα με τη συνεννόηση που έχει γίνει με τον Υπεύθυνο της Σχολικής Βιβλιοθήκης που υποδέχεται τους μαθητές. Τέλος, οι μαθητές αναζητούν ένα από τα βιβλία που έχουν σημειώσει στο χαρτάκι τους και το δανείζονται κερδίζοντας μια συμμετοχή στην κλήρωση.

Παρακάτω προτείνονται τρεις δραστηριότητες που μπορούν να συνδυαστούν με το παιχνίδι «Βιβλιοθησαυρός». Οι πρώτες δύο δραστηριότητες μπορούν να συνδυαστούν και με τη δραστηριότητα «Το παιχνίδι Βιβλιοθησαυρός» με την πρόσθεση ενός ακόμα διδακτικού στόχου. Μπορούν όμως να αποτελέσουν και αυτοτελείς δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα η δραστηριότητα με τίτλο «Παρατηρώντας το εξώφυλλο» πραγματοποιείται στο μάθημα της Γλώσσας. Ο διδακτικός στόχος είναι το παιδί να μάθει να βρίσκει το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο, τον εκδότη και τον εικονογράφο στα εξώφυλλα των βιβλίων. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει ανάλογα με το τμήμα στο οποίο κάνει μάθημα μια παρουσίαση με βιβλία προς δανεισμό από την ιστοσελίδα του σχολείου. Ο κάθε μαθητής επιλέγει τα τρία βιβλία που του αρέσουν περισσότερο και συμπληρώνει το παρακάτω πίνακάκι που του δίνεται από τον εκπαιδευτικό.

Κωδικός	Συγγραφέας	Τίτλος	Εικονογράφος	Εκδότης

Πίνακας 1. «Παρατηρώντας το εξώφυλλο»

Στη συνέχεια επισκέπτεται τη Σχολική Βιβλιοθήκη είτε σε ώρα που οι μαθητές μπορούν με δική τους πρωτοβουλία να επισκεφθούν τη Βιβλιοθήκη όπως είναι για παράδειγμα το διάλειμμα είτε σε ώρα που θα έχει οριστεί σε συνεννόηση με τον Υπεύθυνο της Σχολικής Βιβλιοθήκης. Ακολούθως, ο μαθητής επιλέγει ένα από τα βιβλία που έχει σημειώσει για να το δανειστεί, κερδίζοντας μια συμμετοχή στην κλήρωση του Βιβλιοθησαυρού.

Η επόμενη δραστηριότητα έχει τίτλο «Επιλέγοντας ένα βιβλίο» και πραγματοποιείται στο μάθημα της Γλώσσας. Διδακτικός στόχος είναι η εξάσκηση στην αιτιολόγηση μιας προσωπικής επιλογής με τη χρήση αιτιολογικών συνδέσμων. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε μαθητή την παρακάτω άσκηση.

Επιλογή βιβλίων για διάβασμα

Επιλέγω τρία βιβλία και συμπληρώνω τις παρακάτω προτάσεις. Αιτιολογώ την επιλογή μου.

Διάλεξα το βιβλίο.....ΜΕ
κωδικό.....γιατί.....

Το βιβλίο ΜΕ κωδικό..... ΤΟ ΕΠΕΛΕΞΑ
διότι.....

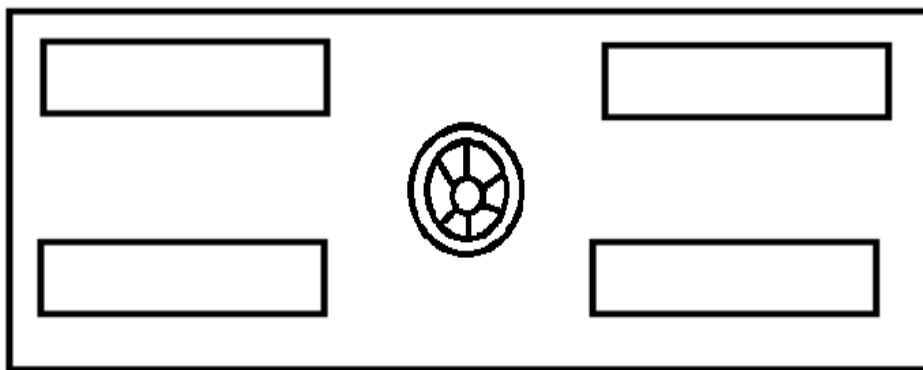
Θα ήθελα να διαβάσω το βιβλίο.....ΜΕ
κωδικό.....Επειδή.....

Εικόνα 1. «Επιλέγοντας ένα Βιβλίο»

Έπειτα προβάλλει την παρουσίαση με τα βιβλία και οι μαθητές συμπληρώνουν την άσκηση. Μετά ο κάθε μαθητής διαβάζει δυνατά τις προτιμήσεις του. Γίνεται καταγραφή των διαφορετικών απαντήσεων στον πίνακα και συζήτηση για τους λόγους που κάποιος επιλέγει ένα βιβλίο μέσα από ένα σύνολο βιβλίων. Τέλος, επισκέπτονται τη Σχολική Βιβλιοθήκη και επιλέγουν ένα από τα βιβλία για να το δανειστούν κερδίζοντας έτσι μια συμμετοχή στην κλήρωση.

Η δραστηριότητα με τίτλο «Θησαυροφυλάκιο» είναι μια δραστηριότητα με στόχους: οι μαθητές να αντιληφθούν την αξία των βιβλίων και την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Βασίζεται στην Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία η οποία δίνει έμφαση στην ομάδα και τη χρησιμοποίηση της μαθητικής μικροομάδας για την διεξαγωγή δραστηριοτήτων και την εκμάθηση της νέας γνώσης μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών. Η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοηθάει στην ανάπτυξη ψυχικών δυνάμεων, δεξιοτήτων και στάσεων, συμβάλλοντας στην ομαλή ένταξη ενός ατόμου στο κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας Η., 2000). Συνεπώς είναι πολύ σημαντικό να πραγματοποιούνται δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί στο μάθημα της Γλώσσας με την ανάγνωση κειμένου με θέμα τα βιβλία όπως είναι για παράδειγμα το κείμενο του Φιλίπ Μπαρμπύ «Η Βιβλιοθήκη μας» (Ανθολόγιο Ε' και Στ'). Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για την αξία των βιβλίων. Στη συνέχεια μοιράζεται στις ομάδες η εικόνα με το θησαυροφυλάκιο.



Εικόνα 2. «Θησαυροφυλάκιο»

Γίνεται ανταλλαγή απόψεων για το τι θα ήθελαν και το τι πιστεύουν ότι περιέχει. Ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει στους μαθητές ότι το θησαυροφυλάκιο περιέχει βιβλία και ότι για να ανοίξει πρέπει να σημειώσουν τους τέσσερις κωδικούς των τεσσάρων βιβλίων της

αρεσκείας τους. Για να το πετύχουν αυτό θα πρέπει όταν το μέλος μιας ομάδας επιλέξει ένα βιβλίο να γίνεται επιτόπου ψηφοφορία. Αν η πλειοψηφία ψηφίσει το βιβλίο τότε ο κωδικός καταγράφεται. Οι τέσσερις κωδικοί συμπληρώνονται στα τέσσερα ορθογώνια που βρίσκονται μέσα στην εικόνα του θησαυροφυλακίου. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει τις παρουσιάσεις με τα βιβλία στον πίνακα. Πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος ψηφοφορίας αν σε κάποιον μαθητή αρέσει ένα βιβλίο. Ακολούθως ο εκπαιδευτικός σε συνεννόηση με τον Υπεύθυνο της Σχολικής Βιβλιοθήκης κανονίζει επίσκεψη στη Σχολική Βιβλιοθήκη. Οι μαθητές αναζητούν ομαδικά τα τέσσερα βιβλία. Όταν τα εντοπίσουν συναποφασίζουν ποιο βιβλίο θα δανειστεί ο καθένας. Με τον τρόπο αυτό κερδίζει ο κάθε μαθητής μια συμμετοχή στην κλήρωση.

Συμπεράσματα

Υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιών τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει στο μάθημα του με στόχο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του. Μια κατηγορία παιχνιδιών που προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση είναι τα παιδαγωγικά παιχνίδια. Στόχος τους είναι η υποστήριξη της μάθησης και η γενικότερη καλλιέργεια του παιδιού. Με τα παιχνίδια αυτά το παιδί ασκεί τις διανοητικές ή σωματικές του δυνάμεις. (Διαμαντόπουλος, 2009). Παιδαγωγικό παιχνίδι αποτελεί και ο «Βιβλιοθησαυρός».

Το καινοτόμο παιχνίδι φιλαναγνωσίας «Βιβλιοθησαυρός» αποτελεί ένα παιχνίδι το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά από τους εκπαιδευτικούς που έχουν διάθεση να οργανώσουν κάποια δράση φιλαναγνωσίας. Οι δυνατότητες αξιοποίησης του παιχνιδιού είναι πολλές και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα καθορίσει τον χρόνο, το μάθημα, τους διδακτικούς στόχους που θα θέσει και τον τρόπο υλοποίησης με τη βοήθεια και τη συνεργασία του Υπεύθυνου της Σχολικής Βιβλιοθήκης. Οι δραστηριότητες μπορούν να σχεδιαστούν από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τον Υπεύθυνο της Σχολικής Βιβλιοθήκης. Στο άρθρο αυτό έχουν παρουσιαστεί τέσσερις προτεινόμενες δραστηριότητες με τίτλους: «Το παιχνίδι Βιβλιοθησαυρός», «Παρατηρώντας το εξώφυλλο», «Επιλέγοντας ένα βιβλίο» και «Θησαυροφυλάκιο».

Ο «Βιβλιοθησαυρός» συνεπώς αποκτά διττό ρόλο. Για τους μαθητές είναι παιχνίδι που συνδυάζει την ψηφιακή μέσω διαδικτύου και την εντός του χώρου της βιβλιοθήκης αναζήτηση βιβλίων. Οι μαθητές μπορούν να αποφασίσουν το πότε και το πόσες φορές επιθυμούν να παίξουν. Όταν αξιοποιείται διδακτικά από τους εκπαιδευτικούς γίνεται παιγνιώδης δραστηριότητα καθώς αυτοί πλέον καθορίζουν τον χρόνο, τον χώρο και τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cook, L. & Friend, M., (1991). Principles for the practice of collaboration in schools, Preventing School Failure, 35 (4), pp. 6-9.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). Το παιχνίδι-ιστορική εξέλιξη-ερμηνευτικές θεωρίες ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2025). Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεων για την ανάγνωση αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο δημοτικό σχολείο για το σχολικό έτος 2024-2025. Αθήνα.

- Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικάς, Π. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Β΄ τεύχος, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015). Η Δύναμη του παιχνιδιού εγχειρίδιο παιδαγωγών. Ανακτημένο στις 30/8/2024 από την ιστοσελίδα: www.paizontas.gr
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2012). Γλώσσα Α΄ Δημοτικού Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, β΄ τεύχος. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (2013). Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία Πραγματικότητες και Προοπτικές. Αθήνα: Διάδραση.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοτάριου, Στ., Πυλαρινός, Θ. (2013). Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού «Με λογισμό και μ΄ όνειρο» Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αι., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., Πήλιουρας, Π. (2015). Μελέτη Περιβάλλοντος Δ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Markidis, K. (2011). «Social literacy in school contexts: concepts and research instruments». Report for the National Book Center of Greece. Athens.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρομουστάκου, Ε. (2024). "Βιβλιοθησαυρός", ένα καινοτόμο παιχνίδι φιλαναγνωσίας.
- Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας 18-20 Οκτωβρίου 2024, Λάρισα Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, <https://synedrio.eepek.gr/el/>

Μαυρομουστάκου, Ε.(2025). Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του καινοτόμου παιχνιδιού «Βιβλιοθησαυρός» για την επίτευξη γνωστικών στόχων και δεξιοτήτων. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teport-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

**Μήνας Α., Γιώτη, Ε. (2025). Συλλογικός προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας:
Κριτική του θεσμού**

Συλλογικός προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Κριτική του θεσμού

Μήνας Αθανάσιος

Διευθυντής 12ου Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, athminas@gmail.com

Γιώτη Ευανθία

Υποδιευθύντρια 2ου Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, evanthiagioti@gmail.com

Περίληψη

Η εσωτερική αξιολόγηση και ο συλλογικός προγραμματισμός αποτελούν βασικά εργαλεία για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενισχύοντας την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας. Η διαδικασία βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και απαιτεί αναστοχασμό, διαφάνεια και συνεργασία. Στην Ελλάδα, αν και έχουν γίνει προσπάθειες θεσμοθέτησης, η εφαρμογή της παραμένει συχνά τυπική και ανεπαρκώς υποστηριζόμενη. Κεντρικά προβλήματα αποτελούν η έλλειψη επιμόρφωσης, η άνιση εφαρμογή σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και η περιορισμένη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Παρ' όλα αυτά, η σωστή αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει τη συλλογικότητα, τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών. Κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας είναι η καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης και ο γόνιμος διάλογος μεταξύ πολιτείας και σχολείων. Ο σκοπός της εισήγησης είναι να αναδείξει τη δυναμική του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης ως βασικά εργαλεία βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η μελέτη βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς αρθρογραφίας, στη μελέτη περίπτωσης της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και στην εμπειρία και πρακτική εφαρμογή του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης από μια συγκεκριμένη παιδαγωγική ομάδα. Το βασικό συμπέρασμα της εισήγησης είναι ότι ο συλλογικός προγραμματισμός και η εσωτερική αξιολόγηση δεν αποτελούν μια τυπική υποχρέωση, αλλά έναν δυναμικό μηχανισμό αυτοβελτίωσης του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Εσωτερική αξιολόγηση, Συλλογικός προγραμματισμός, Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτική ποιότητα, Αναστοχασμός.

Εισαγωγή

Ο θεσμός του συλλογικού προγραμματισμού και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών που αποσκοπούν στη διασφάλιση και συστηματική βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της εσωτερικής αποτίμησης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του σχεδιασμού στοχευμένων παρεμβάσεων, το σχολείο ορίζεται ως μια δυναμική μαθησιακή κοινότητα, ικανή να αυτοκαθορίζεται, να συνεργάζεται συλλογικά και να αναστοχάζεται κριτικά το εκπαιδευτικό της έργο. Στο πλαίσιο των διαρκών μεταρρυθμίσεων και των αυξανόμενων

κοινωνικών απαιτήσεων, η ενίσχυση της αυτονομίας και της ευθύνης της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα για την προαγωγή ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος υψηλής ποιότητας.

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στην κριτική αποτίμηση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης και του συλλογικού προγραμματισμού ως εργαλείων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, αναδεικνύοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιχειρείται, παράλληλα, η ανάδειξη των προϋποθέσεων και των αναγκαίων προσαρμογών ώστε οι εν λόγω διαδικασίες να μετατραπούν από τυπικές και αποσπασματικές σε ουσιαστικές και αποτελεσματικές πρακτικές, ικανές να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την προώθηση μιας κουλτούρας συλλογικού στοχασμού και λογοδοσίας.

Από τη θεωρία στην πράξη: Μια κριτική αποτίμηση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης και του συλλογικού προγραμματισμού στη σχολική μονάδα

Ο θεσμός του συλλογικού προγραμματισμού και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς άξονες των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών που στοχεύουν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μέσα από την εσωτερική αποτίμηση της σχολικής λειτουργίας και τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως μαθησιακή κοινότητα που αυτοκαθορίζεται, συνεργάζεται και αναστοχάζεται. Ειδικά σε ένα περιβάλλον αυξανόμενων απαιτήσεων, κοινωνικών ανισοτήτων και διαρκών μεταρρυθμίσεων, οι έννοιες της αυτονομίας και της ευθύνης του σχολείου αποκτούν κεντρική σημασία.

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτό- αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη, αλλά ισχυρή τάση που συνδέεται και με την τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), οι οποίοι είναι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε καλύτερη οργάνωση της δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Η κεντρική ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (αυτό – αξιολόγηση), είναι ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο, μπορεί σε μεγάλο βαθμό να βελτιωθεί μέσα από την ευαισθητοποίηση, την ανάπτυξη του προβληματισμού και τη δραστηριοποίηση της σχολικής κοινότητας και των παραγόντων που τις συναποτελούν. Με τη διαδικασία αυτή επιδιώκεται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από την άντληση, την ανάλυση, την αποτίμηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών. Οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που προτείνονται, χαρακτηρίζονται από τη συστηματικότητα της διερεύνησης της δράσης, απαιτούν συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, διέπονται από πνεύμα συλλογικότητας, στηρίζονται στο διάλογο και στη διαπραγμάτευση.

Στην Ελλάδα το ζήτημα της αξιολόγησης είναι και πάλι επίκαιρο, καθώς αρχίζει να γίνεται συνείδηση η ανάγκη για μια νέα θεώρηση της αξιολόγησης, η οποία θα ξεφεύγει από τα πλαίσια της εξέτασης και της επιθεώρησης και θα συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί και πρέπει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που έχουν διαπιστωθεί και διαπιστώνονται καθημερινά από όλους μας, ώστε σταδιακά να καλύψει την απόσταση που το χωρίζει από τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Αυτό δεν μπορεί να συμβεί χωρίς την ουσιαστική από μέρους της πολιτείας (και όχι λεκτική ή σε επίπεδο διακηρύξεων, ανάδειξη της εκπαίδευσης σε κεντρική πολιτική επιλογή) και, βεβαίως, τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών και των φορέων τους που θα προέλθει από τη συμμετοχή σε έναν ουσιαστικό, ειλικρινή, γόνιμο και δημιουργικό διάλογο.

Ο συλλογικός προγραμματισμός αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας —ιδίως ο σύλλογος διδασκόντων— συμμετέχουν ισότιμα στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, στη βάση κοινών στόχων και προτεραιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2003). Πρόκειται για μια μορφή παιδαγωγικής ηγεσίας που μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την ατομική δράση στην ομαδική στρατηγική.

Η έννοια του συλλογικού προγραμματισμού συνδέεται με τις αρχές της συνεργατικής ηγεσίας (distributed leadership), του επαγγελματικού διαλόγου και της σχολικής αυτονομίας. Εμπεριέχει τη λογική της από κοινού ανάληψης ευθυνών και τη δημιουργία μιας κουλτούρας στοχασμού και λογοδοσίας στο εσωτερικό του σχολείου (Fullan, 2007). Ειδικά σε περιβάλλοντα υψηλής πολυπλοκότητας, η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την καλλιέργεια βιώσιμων και αποτελεσματικών πρακτικών.

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως η εσωτερική διαδικασία αποτίμησης του έργου μιας σχολικής μονάδας από τα ίδια τα μέλη της, με σκοπό την αναγνώριση των δυνατοτήτων, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη στοχευμένων σχεδίων δράσης (MacBeath, 1999). Πρόκειται για έναν κύκλο διαδικασιών που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την υλοποίηση, την ανατροφοδότηση και την επαναστοχαστική αναδιαμόρφωση.

Η αυτοαξιολόγηση, στο βαθμό που γίνεται ουσιαστικά και όχι τυπικά, συμβάλλει στην ανάπτυξη επαγγελματικής μάθησης, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας, στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της αυτονομίας. Ωστόσο, η επιτυχία της προϋποθέτει κατάλληλο πλαίσιο, παιδαγωγική κουλτούρα και υποστηρικτικές δομές (Κατσαρού, 2011).

Το τμήμα αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο των Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης), υλοποίησε κατά τα σχολικά έτη 1997-99, 1998-99 και 1999-2000 σε εννιά σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000) το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Γενικότερος στόχος του προγράμματος ήταν η διάδοση και η εδραίωση μιας μορφής αξιολόγησης φιλικής και ουσιαστικής στην κατεύθυνση της αλλαγής και της ποιοτικής βελτίωσης του ελληνικού σχολείου. Οι σχολικές μονάδες που μετείχαν στο πρόγραμμα επιλέχθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Συνυπολογίστηκαν η γεωγραφική θέση του σχολείου και η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Το έργο των σχολικών μονάδων στήριξε η Επιστημονική Επιτροπή (Ε.Ε.) και η

Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης (Ο.Ε.Υ.) του τμήματος αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αντικείμενο του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση, η δοκιμή και η αξιολόγηση ενός πλαισίου για την εσωτερική αξιολόγηση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτό η Ο.Ε.Υ. δημιούργησε και έθεσε στη διάθεση των εκπαιδευτικών εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξης, το οποίο περιελάμβανε ένα ενδεικτικό πλαίσιο διαδικασιών αυτό-αξιολόγησης, ένα θεματικό και μεθοδολογικό πλαίσιο δεικτών ποιότητας, ένα ενδεικτικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό της δράσης, ενημερωτικό υλικό για τις μεθόδους συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και οδηγίες για τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης.

Οι σχολικές μονάδες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου βοηθήθηκαν από μια σειρά «υλικών υποστήριξης» που σχετίζονταν με το πρόγραμμα, προκειμένου η εργασία τους να είναι συστηματική, ουσιαστική και αποτελεσματική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Η προσπάθεια ουσιαστικής εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση ξεκίνησε θεσμικά με το ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71 Α' / 19-5-2010) και με την Υπουργική Απόφαση 1340/16-12-2010. Ακολούθησαν πιλοτικές εφαρμογές και παρεμβάσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) όπως το πιλοτικό - ερευνητικό έργο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) που αποτέλεσε το πρώτο στάδιο εφαρμογής της ΑΕΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Υ.ΠΑΙ.Θ. Στο έργο της Α.Ε.Ε. (2010-2012) συμμετείχαν 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων από όλες τις περιφέρειες της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 σχολικοί σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το 2013 με το Ν. 4142 (ΦΕΚ 83, τ. Α' / 9-4-2013) «Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.» και με την Αριθμ. Πρωτ. 157723/ Γ1/23-10-2013 - ΘΕΜΑ: «Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας», αποφασίστηκε η γενίκευση του θεσμού, η οποία μετά τις αντιδράσεις και την αλλαγή της πολιτικής κατάστασης το 2015 δεν ολοκληρώθηκε.

Το 2021, με τον νόμο 4823/2021, θεσμοθετείται εκ νέου η «Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», με υποχρεωτική ετήσια υποβολή εκθέσεων, θεματικών δεικτών και στοχοθέτησης. Η διαδικασία προβλέπει έκθεση συλλογικού προγραμματισμού στην αρχή του σχολικού έτους, υλοποίηση σχεδίων δράσης και τελική έκθεση αποτίμησης.

Παράλληλα, οι σχολικές μονάδες συνεργάζονται με τον «Σύμβουλο Ποιότητας Εκπαίδευσης», ο οποίος έχει ρόλο υποστηρικτικό αλλά και εποπτικό. Η διαδικασία οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένους άξονες, όπως η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, η διοίκηση και η οργάνωση του σχολείου, οι σχέσεις με την κοινότητα, η κουλτούρα συνεργασίας και ο επαγγελματισμός.

Αναμφίβολα, σε θεωρητικό επίπεδο, η αυτοαξιολόγηση και ο συλλογικός προγραμματισμός προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες, όπως ότι ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Schildkamp et al., 2012), υποστηρίζουν την αναστοχαστική πρακτική, προάγουν την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και οδηγούν σε στοχευμένες αλλαγές,

προσαρμοσμένες στο τοπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το σημαντικότερο όμως ζήτημα σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι η προσπάθεια να εξασφαλιστεί και να διατηρηθεί ο διεισδυτικός και κριτικός της χαρακτήρας. Αν μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης απλά επαναφέρει τη σχολική μονάδα στην επανάληψη κοινοτοπιών και κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε δεν προσφέρει τίποτα ουσιαστικό αλλά μπορεί να γίνει και επιζήμια.

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται και από εκπαιδευτικούς σε ποικίλες μελέτες, η διαδικασία έχει καταλήξει σε πολλές περιπτώσεις να λειτουργεί τυπολατρικά. Η εστίαση στη συμπλήρωση φορμών και η αποσύνδεση από την καθημερινή σχολική ζωή οδηγούν σε απονομηματοδότηση του θεσμού (Καψάλης, 2022). Παρατηρήθηκε επικέντρωση σε ανώδυνα μάλλον προβλήματα και δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτό-αξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης. Επίσης, οι διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές, χρονοβόρες και γραφειοκρατικές για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές αναντίστοιχο για τους μαθητές και το σχολείο, καθώς δεν υπάρχει ο χώρος και ο χρόνος στα σχολεία για την ουσιαστική υλοποίησή της. Επιπρόσθετα, ο προγραμματισμός δράσης που ακολούθησαν πολλά σχολεία για την επόμενη χρονιά σπάνια ξεπέρασαν το στάδιο της απλής ιεράρχησης και καταγραφής δράσεων και αυτές είχαν γενικό και μάλλον απροσδιόριστο χαρακτήρα.

Σημαντικό μειονέκτημα της όλης προσπάθειας αποτελεί η εφαρμογή ενιαίων δεικτών σε σχολεία με άνισες συνθήκες, γεγονός που οδηγεί ή μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και μπορεί να συνδεθεί με την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων. Υποστηρίζεται η άποψη ότι πολλές από τις παραμέτρους που αξιολογούνται συνδέονται με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική πολιτική της χώρας (χρηματοδότηση, υποδομές, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, γεωγραφικές ιδιαιτερότητες κ.α.). Ως συνέπεια το εμφανιζόμενο αποτέλεσμα στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία (site κ.ά.), μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα εντελώς διαφορετικά από τα διακηρυσσόμενα, τόσο από τους φορείς του κράτους όσο και από την τοπική κοινωνία (μαζική φυγή μαθητών από τη σχολική μονάδα, περιορισμός της κρατικής ή τοπικής επιχορήγησης).

Ζήτημα, επίσης δημιουργεί η σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία ενδέχεται να συνοδεύεται από ελεγκτικούς μηχανισμούς και προκαλεί ανασφάλεια. Η απουσία κουλτούρας εμπιστοσύνης και η διάχυτη αντίληψη περί ελέγχου περιορίζουν τη διάθεση για ειλικρινή ανατροφοδότηση (Apple, 2001).

Σημαντική αρνητική παράμετρος της διαδικασίας αποτελεί η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης, καθοδήγησης και ουσιαστικής στήριξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν ως ερευνητές και αξιολογητές, χωρίς τα απαραίτητα εργαλεία (Κατσαρού, 2011).

Από τη μελέτη των εφαρμογών της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτει και μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως ότι ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας, ενισχύεται η ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο, ενθαρρύνονται πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των υποκειμένων, καλλιεργείται κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες τους για βελτίωση του έργου τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Όπως αναφέρει ο MacBeath (2001), «μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αυξάνεται η ικανότητα όσων μετέχουν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, επωφελούμενοι από την ποιότητα των μεταξύ τους συζητήσεων και από τη δυνατότητά τους να αναπτύσσουν συλλογική νόηση ανώτερη και ισχυρότερη συγκριτικά με το άθροισμα της νόησης όλων των ατόμων. Τα σχολεία σήμερα, αναφέρει, “γνωρίζουν πολύ λιγότερα από ότι τα μέλη τους” και σε πολλές περιπτώσεις δείχνουν να “μη μπορούν να μάθουν, αυτό το οποίο τα μέλη τους γνωρίζουν”. Επίσης η μάθηση και η διδασκαλία εξελίσσονται όταν οι δάσκαλοι έχουν τα εργαλεία και εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να είναι και οι ίδιοι διδασκόμενοι στην ίδια τους την τάξη. Τα σχολεία επίσης εξελίσσονται όταν παρέχουν ευκαιρίες και χρόνο στους δασκάλους για να μοιράζονται εμπειρίες και σωστές πρακτικές. Ολόκληρο το σύστημα εξελίσσεται όταν τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Τέλος και η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε πολιτικό - κυβερνητικό επίπεδο εξελίσσεται όταν αυτοί που ασκούν πολιτική είναι σε θέση να αφουγκραστούν τους δασκάλους και είναι πρόθυμοι και έτοιμοι να μάθουν από αυτούς» (Mac Beath, 2001).

Στη Σκωτία, στη Νέα Ζηλανδία και στη Φινλανδία, η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται με επιτυχία, υπό την προϋπόθεση της ύπαρξης παιδαγωγικής αυτονομίας, επαγγελματικής εμπιστοσύνης, υποστηρικτικών δομών (επιμόρφωση, καθοδήγηση), συμμετοχής της κοινότητας και των μαθητών (MacBeath, 1999). Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι ο θεσμός μπορεί να είναι αποτελεσματικός όταν δεν λειτουργεί ως εργαλείο ελέγχου αλλά ως μέσο υποστήριξης.

Για την ουσιαστική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και του συλλογικού προγραμματισμού απαιτούνται:

- Καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργασίας, με ενίσχυση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων.
- Αποσύνδεση από εξωτερικές αξιολογικές πρακτικές που προκαλούν φόβο και ανασφάλεια.
- Διαμόρφωση ευέλικτου πλαισίου δεικτών, προσαρμοσμένου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας.
- Ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, στην ανάλυση δεδομένων και στην αξιολόγηση.
- Αναγνώριση του παιδαγωγικού ρόλου της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου εσωτερικής ανάπτυξης και όχι εξωτερικού ελέγχου.
- Συμμετοχή όλων των φορέων της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων γονέων και μαθητών, στον σχεδιασμό και στην αποτίμηση δράσεων.
- Εξεύρεση χρόνου και παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς.

Η αυτοαξιολόγηση και ο συλλογικός προγραμματισμός αποτελούν απαραίτητα εργαλεία για την ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η επιτυχία τους εξαρτάται από τη φιλοσοφία που τους διέπει και από το παιδαγωγικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζονται. Όταν λειτουργούν με όρους εμπιστοσύνης, συνεργασίας και εσωτερικής ανατροφοδότησης, μπορούν να αποτελέσουν μοχλό ανάπτυξης. Αντίθετα, όταν λειτουργούν ως μέτρα λογοδοσίας και ελέγχου, απομακρύνονται από τον ουσιαστικό τους σκοπό.

Η συμμετοχή της χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς και ειδικότερα η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει επίδραση στο ευρύτερο ζήτημα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και στη διάσταση που αυτή θα έχει. Η αξιολόγηση αποτελεί έναν μηχανισμό ο οποίος επιτρέπει να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής του και οικονομικής του προσφοράς (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997).

Από την άλλη πλευρά θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι η αξιολόγηση προϋποθέτει και υπονοεί πάντοτε μια κρίση και όπως κάθε πράξη, εκφράζει στόχους και πρόθεση. Επίσης, δεν μπορούμε να παραβλέπουμε ότι το σχολείο κατά τον Λουί Αλτουσέρ (Αλτουσέρ, 1990) αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και ότι η αξιολόγηση σύμφωνα με τους θεωρητικούς της αριστεράς αναλαμβάνει το ρόλο της ιδεολογικής συμμόρφωσης και χειραγώγησης σε συνδυασμό βεβαίως με το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική αξιολόγηση και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Θ. Τσιριγώτης, 2002).

Σημαντικό στοιχείο το οποίο πρέπει να λάβουμε επίσης υπόψη μας, είναι ότι όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Hargreaves, η επιτυχής εφαρμογή συστημάτων συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, δε συμβαδίζουν με σχολικά συστήματα αυξημένου συγκεντρωτισμού (A. Hargreaves , M. G. Fullan, 1993). Όπως όμως όλοι γνωρίζουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και οι αποφάσεις για την αξιολόγηση λαμβάνονται από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή. Το γεγονός αυτό αποτελεί μειονέκτημα για την εφαρμογή τέτοιων συστημάτων αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο.

Η αξιολόγηση αποτελεί μία από τις συνιστώσες της ευρύτερης διοίκησης των οργανισμών. Ειδικότερα η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία δεν εφαρμόζεται στη χώρα μας τα τελευταία τριάντα έτη, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επισημαίνουμε τον κίνδυνο επίκλησης της εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ως τη λύση για όλα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματός μας, όπως προβάλλεται και από τα Μ.Μ.Ε. το τελευταίο χρονικό διάστημα. Η μονοσήμαντη προσέγγιση μπορεί να αποπροσανατολίσει τη συζήτηση από τα ζητήματα ουσίας της εκπαίδευσης που αναφέρονται στα ζητήματα της υποχρηματοδότησης, των υποδομών, της επιμόρφωσης, των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών βιβλίων, της ουσιαστικής σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και , κυρίως, της αναβάθμισης της θέσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία.

Η πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι να μεταβεί από μία κουλτούρα φόβου σε μία κουλτούρα επαγγελματικής εμπιστοσύνης, από την επιφανειακή συμμόρφωση στην ουσιαστική εμπλοκή. Μόνο τότε ο συλλογικός προγραμματισμός και η αυτοαξιολόγηση θα γίνουν εργαλεία ουσιαστικής εκπαιδευτικής αλλαγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλτουσέρ, Λ. (1990). «Θέσεις», εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα
Apple, M. (2001). Educating the “right” way: Markets, standards, God and inequality. Routledge.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Δημητρόπουλος, Ε. «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2002.
- «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ι. Σολομών, Εκδ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is: The selected works of John Elliott*. Routledge.
- ΙΕΠ (2021). Οδηγός εφαρμογής της Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.
- Κατσαρού, Ε. (2011). Ο στοχαστικός εκπαιδευτικός: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α. (2022). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Μύθοι και πραγματικότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λεοντίου Ν. «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Μια επιτακτική ανάγκη», Ν. Παιδεία, τ.4
- MacBeath J: « Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Ηγεσία και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Γρηγόρη.6.
- Ματσαγγούρας, Η., «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας», τόμος δεύτερος, «Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη», εκδ. Gutenberg.
- Μπουζάκης, Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση , στον τόμο: «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση-12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε - Π.Ο.Ε.Δ, Χίος ,1998, εκδ. Δ.Ο.Ε.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη, Α., Βρεττάκου, Β. «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής», Κ.Π.Ε.Ε., Εκδ. Ίων, 1997.
- Schildkamp, K., Ehren, M., & Lai, M. K. (2012). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Springer.
- Τσιριγώτης, Θ. : «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», από τον τόμο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί;», επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2002.
- Carr, W., Kemmis, S. «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία», εκδ. Κώδικας, Αθήνα 2002.
- Hargreaves, A., Fullan, M.: «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», μτφρ. Χατσηπαντελή Π., εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1993.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Μήνας, Α., Γιώτη, Ε. (2025). Συλλογικός προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Κριτική του θεσμού. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μουσουλιά, Μ., Καρατάσιου, Α., Γκανέτσου, Χ., Κρούπης, Η. (2025). Η συμπερίληψη στην πράξη: προάγοντας τις ηθικές αξίες με εργαλείο τη βιωματική μάθηση και τον πολιτισμό

Η συμπερίληψη στην πράξη: προάγοντας τις ηθικές αξίες με εργαλείο τη βιωματική μάθηση και τον πολιτισμό

Μουσουλιά Μαρία

Δρ., Καθηγήτρια Ειδικής Φυσικής Αγωγής, ΕΕΕΕΚ Ηρακλείου Αττικής,
mousouli@hotmail.com

Καρατάσιου Αγγελική

Τεχνολόγος Τροφίμων, ΕΕΕΕΚ Ηρακλείου Αττικής dimxrixat@hotmail.com

Γκανέτσου Χará

Δρ., Σύμβουλος Εκπαίδευσης, xaragan@gmail.com

Κρούπης Ηλίας

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων,
iliaskroupis20@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του πολιτιστικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας στο σύνολο της μέσω της συμπερίληψης. Αναλυτικότερα, επιμέρους στόχοι αποτέλεσαν η ανάπτυξη της συνεργασίας, η σύσφιξη διαπροσωπικών σχέσεων και το χτίσιμο της εμπιστοσύνης μεταξύ της ομάδας, η ενεργή εμπλοκή και ανάληψη πρωτοβουλιών όλων των μαθητών/τριών, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλοβοήθειας, η βιωματική προσέγγιση μέσω ακουστικών, οπτικών, απτικών, κιναισθητικών και οσφρητικών ερεθισμάτων, καθώς επίσης η ανάπτυξη της συνεργασίας μέσω εξάσκησης αδρών και λεπτών δεξιοτήτων. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές/τριες από το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ηρακλείου Αττικής και από το Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων. Οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά στην εκμάθηση παραδοσιακών χορών από συγκεκριμένα γεωγραφικά διαμερίσματα ενώ παράλληλα εκτελούσαν στο εργαστήριο μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής παραδοσιακές συνταγές από τις αντίστοιχες περιοχές εξασκώντας πληθώρα δεξιοτήτων. Η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η βιωματική μάθηση και τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών, η χαρτογράφηση των εννοιών, η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία, η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος σε συνδυασμό με την συνεργατική μάθηση, η χρησιμοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων και η μάθηση μέσω βιωματικών ερεθισμάτων πάντα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά, οδήγησαν στο να δημιουργηθεί ένα εποικοδομητικό μαθησιακό αποτύπωμα. Κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος παρατηρήθηκε σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας των μαθητών/τριών διαφορετικών τάξεων και μεταξύ των μαθητών/τριών των δύο συνεργαζόμενων σχολείων. Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ένα κλίμα αποδοχής, αμοιβαίου σεβασμού όπου η προσωπική γνώμη του κάθε μαθητή/τριας εισακούγονταν και γίνονταν σεβαστή σε ένα περιβάλλον αλληλοαποδοχής. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε έχοντας ως γνώμονα την ισότητα μεταξύ των μελών που συμμετείχαν. Έτσι όλοι είχαν ενεργό ρόλο, παρατηρήθηκε αύξηση της αυτοπεποίθησης ενώ ταυτόχρονα προωθήθηκε η ανάληψη πρωτοβουλιών των συμμετεχόντων μαθητών/τριών σε μια μικρογραφία της κοινωνίας όπως είναι η σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική αγωγή, συμπερίληψη, πολιτισμός, βιωματική μάθηση, ενσυναίσθηση.

Εισαγωγή

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί εκκολαπτήριο των αυριανών πολιτών. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών αποτελεί η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τόσο οι μαθητές των μικρότερων τάξεων (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) όσο και οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αισθάνονται αποδεκτοί και ευπρόσδεκτοι. Κύριος στόχος για το μελλοντικό σχολείο είναι η θέσπιση και η λειτουργία ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Ένα σχολείο ανοικτό, δημοκρατικό, ανθρώπινο, κοινωνικό, ελεύθερο, ευέλικτο, πολυγλωσσικό, ψηφιακό, με κύριο πρωταγωνιστή τον μαθητή ο οποίος θα συμμετέχει ισότιμα και ενεργά στα δρώμενα της σχολικής τάξης. Είναι το σχολείο της αποδοχής της διαφορετικότητας παρέχοντας συμπεριληπτική εκπαίδευση με κύρια στοιχεία τις καινοτόμες ιδέες και πρακτικές προσβλέποντας στην απόκτηση δεξιοτήτων για την μελλοντική του κοινωνική και επαγγελματική του καταξίωση (Στασινός, 2024). Τα πολιτιστικά προγράμματα μπορούν να οδηγήσουν προς αυτή την κατεύθυνση δημιουργώντας τις προϋποθέσεις και προάγοντας ευκαιρίες για βιωματική μάθηση. Οι παραδοσιακοί χοροί σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές συνταγές μπορούν να αποκαλύψουν πληροφορίες για τις διατροφικές συνήθειες ενός λαού ενώ ταυτόχρονα κάποιος μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για διάφορες πτυχές της καθημερινότητας του λαού αυτού, καθώς και για την ιστορία και τα ήθη και έθιμά του (Κλειδαράς, 2003). Το είδος και η ποσότητα της διατροφής καθορίζονται, κυρίως, από το φυσικό περιβάλλον και τις επιδράσεις που ασκεί η εκάστοτε ανθρώπινη δραστηριότητα σε αυτό. Σε ό, τι αφορά τη διατροφική συμπεριφορά, εκτός από τα παρεχόμενα τρόφιμα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν ευρύτεροι κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. (Τούντας, 2007). Η γεωγραφική περιοχή επιδρά στη μαγειρική ταυτότητα κάθε λαού (Bell & Valentine, 2013). Η μελέτη όλων αυτών των στοιχείων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο το οποίο αξιοποιούμενο συνδράμει στην ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κυρίως μέρος

Σκοπός του πολιτιστικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας στο σύνολο της μέσω της συμπερίληψης. Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην ομαλή ένταξη των νέων μαθητών στη σχολική μονάδα από το σύνολο των μαθητών του εργαστηρίου στο οποίο εντάχθηκαν και κατ' επέκταση από τους μαθητές των υπολοίπων τάξεων της σχολικής μονάδας που φοιτούν. Ένας ακόμη στόχος αποτέλεσε η αποδοχή όλων των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα από μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο τυπικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 14 μαθητές από το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Ηρακλείου Αττικής και 6 μαθητές/τριες από το Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων (όμιλος παραδοσιακών χορών-μουσικής). Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου - Μαΐου. Η ηλικία των παιδιών ήταν 12-18 ετών.

Επιμέρους στόχοι αποτέλεσαν η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η σύσφιξη διαπροσωπικών σχέσεων και το χτίσιμο της εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της ομάδας. Ένας από τους σημαντικότερους στόχους ήταν η ενεργή

εμπλοκή, η αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών όλων των μαθητών/τριών καθώς επίσης η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλοβοήθειας. Η πολύπλευρη αισθητηριακή εμπειρία διασφαλίστηκε μέσω της προσφοράς πολυποίκιλων ερεθισμάτων χρησιμοποιώντας βιωματική προσέγγιση μέσω ακουστικών, οπτικών, απτικών, κιναισθητικών και οσφρητικών ερεθισμάτων ενώ παράλληλα δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργασίας μέσω εξάσκησης αδρών και λεπτών δεξιοτήτων. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι όλοι οι στόχοι επιλέχθηκαν προσεκτικά με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η καλλιέργεια κριτικής, αφαιρετικής και συνθετικής σκέψης, η καλλιέργεια κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της προσοχής, της συγκέντρωσης και της αντίληψης, η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων, η απομάκρυνση από την τυποποιημένη καθημερινότητα, η δημιουργία ευχάριστου κλίματος και ευφορίας συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όλων των μαθητών.

Αναλυτικότερα, κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος μελετήθηκαν οι περιοχές της Ηπείρου, της Θεσσαλίας, του Πόντου και της Μικράς Ασίας. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με την συλλογή πολιτιστικών και λαογραφικών στοιχείων. Οι πληροφορίες που συνέλεξαν αφορούσαν στοιχεία για τους παραδοσιακούς χορούς συρτό στα τρία, κοφτό, πατινάδα Πηλίου, αντικρυστός με ζήλιες, τικ μονό, βαλς. Πιο συγκεκριμένα, μελέτησαν τα βήματα των χορών, τη λαβή, την κατεύθυνση κάθε χορού, τις παραδοσιακές φορεσιές καθώς επίσης και τα μουσικά όργανα κάθε περιοχής. Οι μαθητές εξασκήθηκαν στην χρήση ΤΠΕ μέσα από τη συλλογή πολιτιστικών/λαογραφικών στοιχείων. Χρησιμοποιήθηκε χάρτης της κάθε περιοχής έτσι ώστε να γίνει ενδελεχής μελέτη των γεωγραφικών στοιχείων των περιοχών. Πολύτιμο όργανο αναζήτησης και εύρεσης των πληροφοριών αποτέλεσαν ο διαδραστικός πίνακας και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Οι συνταγές που μελετήθηκαν περιελάμβαναν το γιαννιώτικο κανταΐφι, την κοσμερί, τον πλαστό, τα σμυρνάικα κουλουράκια και το υβριστό. Επιπρόσθετα μελετήθηκαν οι αλλαγές των διατροφικών συνηθειών στο πέρασμα του χρόνου, η διαμόρφωση των συνταγών βάση της διαθεσιμότητας των πρώτων υλών ανά περιοχή καθώς επίσης ο τρόπος που η γεωγραφική περιοχή επιδρά στη μαγειρική ταυτότητα κάθε λαού. Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές επισκέψεις στο μουσείο Μπενάκη, στο μουσείο Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού, και στο Μουσείο Προσφυγικού Ελληνισμού όπου οι μαθητές παρακολούθησαν ενδιαφέρουσες ξεναγήσεις από τις υπεύθυνες των εκπαιδευτικών ξεναγήσεων μέσα από την παροχή πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων. Επιπρόσθετα μείζονος σημασίας ήταν η κοινή δράση συμπερίληψης των μαθητών του ΕΕΕΕΚ με τους μαθητές του Πρότυπου Λυκείου Αναβρύτων (όμιλος παραδοσιακών χορών-μουσικής) οι οποίοι αλληλοεπίδρασαν σε μια κοινή δράση χορεύοντας παραδοσιακούς χορούς και μαγειρεύοντας παραδοσιακές συνταγές οδηγούμενοι από κοινού στην ανακάλυψη των ριζών μας.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε εγκεκριμένο επιστημονικό υλικό από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε από την θεματική ενότητα «Ζω καλύτερα-Ευζην» το υλικό «Προσεγγίζοντας τη διατροφή μέσα από την παράδοση και την τέχνη» (ΔΠΜΣ Επιστήμες της αγωγής μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και βιοϊατρικών προσεγγίσεων» του ΠΑΔΑ). Παράλληλα για την ομαλή ένταξη των πρωτοετών μαθητών χρησιμοποιήθηκε από τη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ, κοινωνική

συναίσθηση και ευθύνη, συμπερίληψη, αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα το υλικό «Μέντορας/Φιλαράκι» (κέντρο μέριμνας οικογένειας και παιδιού).

Η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε προωθούσε την ομαδοσυνεργατικότητα, την μάθηση μέσω βιωματικών εμπειριών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω του καταιγισμού ιδεών, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών, τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργασία, την χαρτογράφηση ιδεών, την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους σε ένα κλίμα αποδοχής, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης όπου η προσωπική γνώμη του κάθε μαθητή/τριας εισακούγονταν και γίνονταν σεβαστή. Εξοικειώθηκαν με ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων, έμαθαν να χορεύουν χορούς από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα και εκτέλεσαν αντίστοιχες παραδοσιακές συνταγές. Στις εκπαιδευτικές επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν την ευκαιρία να δουν παραδοσιακές στολές, να αγγίξουν διάφορες υφές υφασμάτων και να δοκιμάσουν ορισμένα κομμάτια. Κατά την εκτέλεση των παραδοσιακών συνταγών υπήρξε παροχή πολύπλευρων αισθητηριακών ερεθισμάτων (απτικών, οσφρητικών, ακουστικών, οπτικών). Κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρατηρήθηκε σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας των μαθητών διαφορετικών τάξεων και μεταξύ των μαθητών/τριών των δύο συνεργαζόμενων σχολείων. Όλοι οι μαθητές λειτούργησαν ως ομάδα, ήταν επικοινωνιακοί, άκουγαν και σέβονταν την γνώμη των υπολοίπων νιώθοντας ότι εργάζονταν σε ένα περιβάλλον αλληλοσεβασμού και αλληλοαποδοχής. Μακροπρόθεσμα θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει πως οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες αναστοχαζόμενων ανθρώπων οι οποίοι έμαθαν πως να μαθαίνουν, πως να ερευνούν και πως να γίνονται δημιουργικότεροι και αποτελεσματικότεροι. Καλλιέργησαν δεξιότητες με τις οποίες θα αξιοποιούν τις γνώσεις τους και θα παράγουν νέα γνώση. Είναι αρκετά ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις που βασίζονται σε δεδομένα. Επίσης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και λειτουργούν αυτόνομα στη σχολική τάξη αλλά και στη ζωή τους εκτός του σχολικού πλαισίου, μια δεξιότητα αναγκαία για παιδιά με αναπηρία. Από τα σημαντικότερα αποτελέσματα ήταν η απόκτηση αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης ώστε να είναι ικανοί να συνδέονται και να επικοινωνούν με τους άλλους, αναγνωρίζοντας αξίες και αναπτύσσοντας αρχές, ώστε να αποκτήσουν συναίσθηση ευθύνης και να προετοιμαστούν ως αυριανοί ενεργοί πολίτες. Το σχολικό περιβάλλον παρέχει τις ευκαιρίες συμμετοχής σε δρώμενα και πρακτικές που παραπέμπουν στην ανάγκη ενεργοποίησης όλων για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της εποχής που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες (γνώση της ιστορίας, επαφή με τις ρίζες, προστασία περιβάλλοντος, κατασπατάληση φυσικών πόρων).

Συμπεράσματα

Πρόγραμμα όπως το παραπάνω συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου αλλά και της κοινωνίας στο σύνολο της. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πολυποικίλος, πολυδιάστατος και είναι ανάγκη να αποσκοπεί στην πολύπλευρη ανάπτυξη των αυριανών ενήλικων πολιτών παρέχοντας τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον ισότητας και συμπερίληψης. Προγράμματα όπως το παραπάνω είναι πολύ

σημαντικό να προωθούνται και να υλοποιούνται σε πλαίσια συνεργασίας μεταξύ σχολείων τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές χρειάζεται να εκπαιδεύονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργή εμπλοκή τους στα δρώμενα της κοινωνίας της οποίας είναι μέλη. Άλλωστε η σχολική κοινότητα αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας όπου όλοι είναι απαραίτητο να καλλιεργήσουν δεξιότητες και κουλτούρα αποδοχής της αναπηρίας, όχι μόνο θεωρητικά αλλά και έμπρακτα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bell, D. & Valentinh G. *Consuming Geographies. We Are Where We Eat*. 2013. Taylor and Francis Group.

Στασινός, Δ. *Η ειδική εκπαίδευση και συμπερίληψη 2027. Πολύγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα και σοβαρές, πολλαπλές αναπηρίες/δυσκολίες*. 2004. Εκδόσεις Παπαζήση.

Τούντας, (2007). <http://panacea.med.uoa.gr/topic.aspx?id=808> (ανακτήθηκε 20/06/2025)

<https://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs> (ανακτήθηκε 20/05/2025)

Μουσουλή, Μ., Καρατάσιου, Α., Γκανέτσου, Χ., Κρούπης, Η. (2025). Η συμπερίληψη στην πράξη: προάγοντας τις ηθικές αξίες με εργαλείο τη βιωματική μάθηση και τον πολιτισμό. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teropt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μουτσόγλου, Ν., Τζίμας, Κ. (2025). Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωση μαθητή με Δυσλεξία στο Τμήμα Ένταξης

Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωση μαθητή με Δυσλεξία στο Τμήμα Ένταξης

Μουτσόγλου Νικολέτα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70.50 Τμήματος Ένταξης, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής, nkltmoutsoglou@gmail.com

Τζίμας Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Τμήματος Ένταξης, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας Αττικής, tzimaskostas@yahoo.com

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη περίπτωσης παρουσιάζεται μια δειγματική διδασκαλία για μαθητή της Β' τάξης με διάγνωση Δυσλεξίας ο οποίος φοιτά στο Τμήμα Ένταξης. Η συγκεκριμένη διδασκαλία αφορά την «εκμάθηση του γινομένου 3Χ8», διαθεματικά, εμπλέκοντας το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και της Θεατρικής Αγωγής. Είναι συμβατή με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ). Προσεγγίζει τη διδασκαλία εξατομικευμένα με βάση τις ανάγκες, ικανότητες και ιδιαιτερότητες του μαθητή. Βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρησιμοποιώντας ποικιλία μεθόδων όπως η μέθοδος ανάλυσης έργου, η εικονογραφική μέθοδος για την προπαίδεια της Δ. Μαυρομμάτη, η πολυαισθητηριακή μέθοδος των Orton – Gillingham, η βιωματική μάθηση και η χρήση ψηφιακής τεχνολογίας. Στο διδακτικό σενάριο περιλαμβάνονται οι στόχοι, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η διδακτική προσέγγιση, η οργάνωση του χώρου, η υλικοτεχνική υποδομή, οι τεχνικές αξιολόγησης καθώς και οι επιμέρους δραστηριότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Τμήμα Ένταξης, δυσλεξία, συμπερίληψη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, πολυαισθητηριακή μέθοδος

Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί πυλώνα της σύγχρονης παιδαγωγικής, προάγοντας την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών τους. Στο πλαίσιο αυτό, το Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.) σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο λειτουργεί ως ένας δυναμικός χώρος υποστήριξης, όπου η εξατομικευμένη διδασκαλία ενισχύει τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει μια δειγματική διδασκαλία στο Τ.Ε., αναδεικνύοντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και εργαλείων, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων. Αρχικά, ορίζονται οι έννοιες της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρόποι λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολούθως, αναλύεται η

μεθοδολογία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γενικό σχολείο. Τέλος, περιγράφεται ένα ολοκληρωμένο σχέδιο διδασκαλίας για μαθητή με δυσλεξία στο Τμήμα Ένταξης καθώς και οι ενέργειες που προηγήθηκαν για την υποστήριξη και την κατάλληλη πλαισίωσή του.

Ορισμός και είδη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναδείχθηκε για πρώτη φορά από τον ερευνητή Samuel Kirk το 1963 και αναφέρεται σε μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μια ή περισσότερες λειτουργίες του προφορικού ή του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Kirk, αυτές οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Πόρποδας, 2003).

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα καθώς και τον νόμο 4823/2021, στις κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται:

α) η Δυσλεξία που αφορά τη δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και εκδηλώνεται με προβλήματα στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την κατανόηση κειμένων

β) η Δυσγραφία που αφορά τη δυσκολία στη γραπτή έκφραση και περιλαμβάνει προβλήματα στη φυσική πράξη της γραφής (π.χ. δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας) ή στη σύνθεση κειμένου

γ) η Δυσαριθμσία που αφορά τη δυσκολία στην κατανόηση και εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, στην αναγνώριση μαθηματικών συμβόλων και στην επίλυση προβλημάτων

δ) η Δυσαναγνωσία που αφορά τη μειωμένη ικανότητα στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση του γραπτού λόγου κατά την ανάγνωση και

ε) η Δυσορθογραφία που αφορά τη δυσκολία στην ορθογραφία και χαρακτηρίζεται από συχνά ορθογραφικά λάθη, ακόμη κι όταν ο/η μαθητής/τρια γνωρίζει τους γραμματικούς κανόνες.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η σύγχρονη τάξη αποτελείται από ένα σύνολο μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις αλλά και δυσκολίες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συγκεράσουν προκειμένου να φέρουν σε πέρας τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ίσως την πιο κατάλληλη διδακτική προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου (Tomlinson, 2001). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει διαφορετικούς δρόμους μέσα από τους οποίους οι μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν τη γνώση νέων εννοιών ως μέρος της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας. Πρόκειται για μία προσέγγιση συμμετοχική, ενεργητική και μαθητοκεντρική, η οποία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση και στηρίζεται στη λεπτομερή συνολική και διαρκή αξιολόγηση. Η διδασκαλία διαφοροποιείται με βάση: α) το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό

προϊόν και την αξιολόγηση και β) τον/τη μαθητή/τρια, δηλαδή τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/τριας (Παντελιάδου, 2008).

Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης περιλαμβάνει α) το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου και β) το ανθρωπογενές περιβάλλον της τάξης, (Tomlison & Imbeau, 2010) δηλαδή τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των ατόμων και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Σε σχέση με τον/την μαθητή/τρια, η μαθησιακή ετοιμότητα αντανακλά το επίπεδο γνώσεων κάθε μαθητή/τριας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας για τη συμμετοχή του/της στη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντάς του/της κίνητρα. Το μαθησιακό στυλ χαρακτηρίζει τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης από τον/την μαθητή/τρια ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που διαθέτει σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993).

Μελέτη περίπτωσης

Παρατήρηση μαθητή και ενέργειες που έγιναν για την πλαισίωση και υποστήριξή του

Η πλαισίωση και υποστήριξη ενός μαθητή με δυσκολίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, απαιτεί συντονισμένες ενέργειες από το σχολείο, με βάση τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και το νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008, Ν. 4823/2021). Οι ενέργειες αυτές στοχεύουν στη μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη του/της μαθητή/τριας, ώστε να ενταχθεί ισότιμα στο σχολικό περιβάλλον. Ακολουθεί μια περιγραφή των βασικών ενεργειών που ανέλαβε το σχολείο μας σε μαθητή της Β' Δημοτικού με δυσλεξία.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η δασκάλα μαθητή της Β' τάξης, ανέφερε την ανησυχία της για τις δυσκολίες που παρατηρούσε στον μαθητή, ήδη από το τέλος της προηγούμενης χρονιάς και παρ' όλες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που είχαν γίνει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του Τμήματος Ένταξης. Οι δύο εκπαιδευτικοί του Τμήματος Ένταξης παρατηρήσαμε τον μαθητή στη σχολική τάξη και στα διαλείμματα. Εντός της τάξης, διαφάνηκαν αμέσως δυσκολίες στην οργάνωση του προσωπικού του χώρου, στη συγκέντρωσή του και την προσήλωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία για πολλή ώρα. Επίσης ήταν ευδιάκριτη μία συνεχής ανησυχία που δεν του επέτρεπε να σταθεί ακίνητος.

Έτσι αποφασίστηκε μαζί με την εκπαιδευτικό της τάξης, συνάντηση με τη μητέρα για ενημέρωση και για περαιτέρω πληροφορίες. Η μητέρα κατανόησε πλήρως τις δυσκολίες αυτές, ενώ πρόσθεσε ότι «στο σπίτι δεν μπορεί να κάτσει ήσυχος», «έχει δυσκολίες στον ύπνο», «νιώθει συχνά κουρασμένος», και «δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθημάτων του». Η ίδια γνωστοποίησε ότι έχει ήδη απευθυνθεί στο ΚΕΔΑΣΥ για αξιολόγηση του μαθητή, ενώ έδωσε τη συναίνεσή της για άτυπη αξιολόγηση και υποστήριξη του μαθητή από το Τμήμα Ένταξης του σχολείου, με στόχο να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο βραχυχρόνιο πρόγραμμα υποστήριξης εντός της τάξης.

Στην άτυπη αξιολόγηση διαφάνηκαν αμέσως δυσκολίες τόσο στην ανάγνωση, τη γραφή, όσο και στη γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά. Τα μέλη της ΕΔΥ του σχολείου σε συνεργασία με τη δασκάλα συγκέντρωσαν όλες τις πληροφορίες από την αξιολόγηση και την παρατήρηση του μαθητή, καθώς και από τη μητέρα και σχεδίασαν ένα βραχυχρόνιο πρόγραμμα υποστήριξης του μαθητή μέσα στην τάξη, εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία, και υποστηρίζοντας τον μαθητή και τους γονείς ψυχοκοινωνικά. Σύμφωνα με

αυτό, τα μέλη της ΕΔΥ διατύπωσαν οδηγίες προς όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη πλαισίωση του μαθητή.

Ενδεικτικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν: α) η παροχή εξατομικευμένων και σαφών οδηγιών – μία τη φορά, διευκρινίσεων και παραδειγμάτων κατά τη διδασκαλία, β) χωρισμός των δραστηριοτήτων σε επιμέρους στάδια, γ) χρήση εποπτικού υλικού, δ) ένταξη του μαθητή σε ομάδα με μόνο άλλον έναν μαθητή ήρεμο που τον βοηθά και τον καθοδηγεί όπου χρειάζεται, ε) τοποθέτησή του σε θρανίο κοντά στην έδρα και στον πίνακα και μακριά από παράθυρο, στ) συμφωνία μαζί με τον μαθητή ενός σήματος (απαλό άγγιγμα στον ώμο) ως σήμα για να επανέλθει στο μάθημα, ζ) σεβασμός στην ανάγκη του για χαλάρωση (να καθίσει για λίγο στο πίσω μέρος της αίθουσας και να ξεφυλλίσει το αγαπημένο του βιβλίο), η) περισσότερα οπτικά ερεθίσματα κατά τη διδασκαλία που διευκολύνουν την κατανόηση, θ) τακτική ενίσχυση της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής με επιβράβευση (κοινωνικοί ενισχυτές), ι) δημιουργία κατάλληλων κινήτρων με πλούσιο και ελκυστικό υλικό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή (χρήση ψηφιακών εργαλείων), ια) τόνωση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης, ιβ) ανάθεση καθηκόντων βοηθού, ιγ) υποστήριξη του μαθητή 3 ώρες εβδομαδιαίως από το Τμήμα Ένταξης μαζί με άλλους 3 μαθητές/τριες της τάξης του.

Τον Φεβρουάριο της ίδιας χρονιάς η μητέρα προσκόμισε την αξιολογική έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., όπου σύμφωνα με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, ο μαθητής παρουσιάζει Δυσλεξία, Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή της Κινητικής Λειτουργίας, έντονες γραφοκινητικές δυσκολίες καθώς και έντονα στοιχεία διάσπασης και κινητικότητας. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση το νοητικό του δυναμικό τοποθετείται στον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του.

Η εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα και τους γονείς, και λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθυντήριες οδηγίες του ΚΕΔΑΣΥ, τις ιδιαίτερες ικανότητες - δεξιότητές του καθώς και τα ιδιαίτερα μαθησιακά και γνωστικά ελλείμματα σχεδίασαν το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) το οποίο περιείχε οδηγίες τόσο για την τάξη όσο και για τη φοίτησή του στο Τμήμα Ένταξης. Ο μαθητής υποστηρίζεται στο Τ.Ε. μέσα σε μια ομάδα συνολικά τεσσάρων ατόμων από τη Β' Δημοτικού με ανάλογες δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά.

Παρακάτω θα παρουσιαστεί ένα σχέδιο μαθήματος από το συγκεκριμένο τμήμα.

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Τάξη: Β' Δημοτικού στο Τμήμα Ένταξης

Μάθημα/Γνωστικό αντικείμενο: Μαθηματικά Β' Δημοτικού - Κεφάλαιο 26: προπαίδειες, **Γλώσσα Β' Δημοτικού- Κεφάλαιο 10:** «ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;»

Τίτλος Διαθεματικού Διδακτικού Σεναρίου: «Στο πάρκο συμβαίνει ένα ατύχημα»

Σχέση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος των Μαθηματικών (διδασκαλία του γινομένου 3Χ8), ενώ εμπλέκει το μάθημα της Γλώσσας, μέσω του οποίου επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι της διδασκαλίας και το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Προϋπάρχουσες γνώσεις: Οι μαθητές/τριες έχουν ήδη διδαχτεί τις προπαίδειες του 5 και του 10 (κεφάλαιο 24), καθώς και τις προπαίδειες του 2 και του 4 (κεφάλαιο 25).

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης: Οι μαθητές/τριες θα διδαχθούν τα δύσκολα γινόμενα της προπαίδειας με την εικονογραφική μέθοδο Μαυρομμάτη. Στο παρόν σχέδιο μαθήματος ξεκινάμε με την εκμάθηση της προπαίδειας του 8 και συγκεκριμένα του γινομένου 3X8 (κεφάλαιο 26).

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Μέσω της διδακτικής παρέμβασης, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τις ακόλουθες γνώσεις: α) να δημιουργούν το γινόμενο $3 \times 8 = 24$ μέσα από την ιστορία, β) να αναδιηγηθούν την ιστορία, γ) να κάνουν γραφοφωνημικές αντιστοιχίες μέσα από ανάγνωση κειμένου, δ) να βελτιώσουν την αναγνωστική ακρίβεια και ευχέρεια, ε) να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση, στ) να διακρίνουν τις λέξεις-κλειδιά μιας ιστορίας και ζ) να ανακαλούν και να εντοπίζουν το οριστικό άρθρο.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν: α) μνημονικές τεχνικές, β) ψυχοκινητικές δεξιότητες (λεπτή κινητικότητα, οπτικοκινητικός συντονισμός, δραματοποίηση ιστορίας), γ) δεξιότητες λεκτικής και σωματικής επικοινωνίας, δ) την ελεύθερη σωματική κίνηση και έκφραση, ε) τη δημιουργική και κριτική σκέψη, στ) την αυτοεκτίμησή τους, ζ) το αίσθημα της ενσυναίσθησης, η) κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και θ) την ικανότητα χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας.

Οργάνωση της τάξης και υλικοτεχνική υποδομή

Φυσικό περιβάλλον: Η αίθουσα είναι δομημένη σε γωνιές, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Υπάρχει χώρος ανάπαυσης, ανάγνωσης, ακόμα γωνιές ατομικής, δυαδικής ή και ομαδικής εργασίας (κατάλληλο για διαφοροποιημένη διδασκαλία). Το περιβάλλον της τάξης είναι στημένο με τρόπο που να περιορίζει τα διασπαστικά ερεθίσματα και να συμβάλλει στην ηρεμία και στην οργάνωση.

Ψηφιακό περιβάλλον: Κατά την διάρκεια του μαθήματος αξιοποιούνται νέες τεχνολογίες με χρήση κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων (υπολογιστής). Τα ψηφιακά εργαλεία και τα εκπαιδευτικά λογισμικά (λογισμικά παιχνιδιών για εξάσκηση της προπαίδειας, λογισμικό για ηχογράφηση) διαμορφώνουν ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και παρέχουν με πιο διασκεδαστικό τρόπο τη γνώση (ήχοι, εικόνες, σύμβολα, σχέδια, χρώματα, μουσική, αριθμοί).

Εκπαιδευτικό υλικό: Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα για να μεταδώσει πιο ευχάριστα τη νέα γνώση και να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί. Τα μέσα που χρησιμοποιεί είναι επιτραπέζια παιχνίδια, οπτικοποιημένες, flashcards, κάρτες και καρτέλες, παζλ, κυβάρια με αριθμούς και αριθμητικά σύμβολα, μαγνητικοί αριθμοί, άμμος, πηλός, ψηφιακά εργαλεία (υπολογιστής) και λογισμικά (Wordwall), κ.ά..

Διδακτική προσέγγιση

Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα διαφοροποιεί τη διδασκαλία ως προς το μαθησιακό περιβάλλον (κλίμα και οργάνωση τάξης), το περιεχόμενο, τη διαδικασία, και το τελικό προϊόν/αποτέλεσμα βασισμένα στην ετοιμότητα (γνώσεις), τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ (τύπο νοημοσύνης) των μαθητών/τριών.

Ο/Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενεργοποιήσει με ευχάριστο τρόπο τους/τις μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο μιας σχέσης εμπιστοσύνης, που ήδη έχει χτίσει με τους μαθητές/τριες, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει πολλές από τις δραστηριότητες με παιγνιώδη

τρόπο προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον. Το χιούμορ, το χαμόγελο, άγγιγμα ή αναφώνηση του ονόματός τους προκειμένου να εστιάσουν την προσοχή τους στον/στην εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για δημιουργία κινήτρου μάθησης.

Το υλικό είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες των μαθητών/τριων λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τον ρυθμό μάθησής τους (οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ένα από τα δύσκολα γινόμενα τη φορά). Έτσι, στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι η προοδευτική κλιμάκωση από τα ήδη γνωστά στα άγνωστα. Πρόκειται για τη μέθοδο της ανάλυσης έργου (task analysis), με την οποία ο/η εκπαιδευτικός αναλύει τον στόχο σε μικρά βήματα, τους βραχυπρόθεσμους στόχους απλοποιώντας κάθε φορά το έργο των μαθητών/τριων.

Η βιωματική μάθηση όπως τη θεμελίωσε ο David Kolb (1984), βασίζεται στην απόκτηση γνώσης μέσω εμπειριών, παρατήρησης, ανάλυσης και εφαρμογής. Στην παρούσα διδασκαλία, οι μαθητές/τριες βιώνουν την ιστορία μέσα από τη συμμετοχή τους, στο πλαίσιο της δραματοποίησης. Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ρόλους, αλληλεπιδρούν και «ζουν» την ιστορία, μέσα από την οποία, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους και το σημαντικότερο απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Μια μέθοδος που χρησιμοποιείται στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος (multisensory method) των Orton-Gillingham (Στασινός, 2015). Η μέθοδος αυτή ενσωματώνει ταυτόχρονα οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά και απτικά ερεθίσματα για να ενισχύει τη μάθηση, ιδιαίτερα για μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία. Κατά συνέπεια, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γίνεται χρήση πολλαπλών εποπτικών και απτικών μέσων και υλικών όπως αυτοσχέδια παιδαγωγικά παιχνίδια, flashcards, παζλ, πλαστελίνη, άμμος (για χάραξη αριθμών σε δίσκο), πλαστικοποιημένες εικόνες, μαγνητικοί αριθμοί, μαγνητικός πίνακας, χρωματιστά κυβάκια, τζέγκα, πιόνια και ζάρια, αυτοσχέδια παιχνίδια με βέλκρο κ.α., καθώς και της εικονογραφικής μεθόδου Δώρας Μαυρομμάτη για την προπαίδεια.

Η Εικονογραφική μέθοδος Μαυρομμάτη για την προπαίδεια είναι μια πρωτότυπη, πολυαισθητηριακή μέθοδος που αναπτύχθηκε από την Ειδική Παιδαγωγό Δώρα Μαυρομμάτη μεταξύ του 1989 και 1999, με σκοπό την υποστήριξη μαθητών/τριων με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Χρησιμοποιείται κυρίως για την εκμάθηση της ορθογραφίας, αλλά και για την ανάγνωση, την προπαίδεια και τη γραμματική. (Μαυρομμάτη, 1995)

Στην εκμάθηση της προπαίδειας, οι αριθμοί αντικαθίστανται από εικόνες, και έτσι παύουν να είναι αυθαίρετα σύμβολα και μετατρέπονται σε σχέδια με σημασία, που θυμίζουν τη μορφή του αριθμού, τον οποίο αντικαθιστούν. Έτσι, όταν ο/η μαθητής/τρια βλέπει το αριθμό 8 σχεδιασμένο σαν γάτα τον θυμάται εύκολα. Η μέθοδος αυτή αλλάζει το είδος της πληροφορίας που πρέπει να απομνημονευθεί, μετατρέποντας τον αριθμό σε εικόνα. Σε κάθε πράξη της προπαίδειας υπάρχουν σχεδιασμένοι οι αριθμοί. Η πράξη παίρνει τη μορφή μιας εικονογραφημένης ιστορίας. Ο/Η μαθητής/τρια θα διδαχτεί συνολικά 18 εικονογραφημένες ιστορίες (μια για κάθε δύσκολη πράξη της προπαίδειας), που περιγράφουν γεγονότα που συμβαίνουν σ' ένα πάρκο με ζώα. Στο πάρκο εργάζεται ένας κύριος που είναι ο φύλακας του πάρκου και φροντίζει για την ασφάλεια των ζώων. Στο πάρκο υπάρχουν και μερικά μεγάλα φορτηγά τα οποία μεταφέρουν τα νέα ζώα, που έρχονται να ζήσουν στο πάρκο ή πηγαίνουν στα μαγαζιά για να αγοράσουν ζωοτροφές.

Τέλος, με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων και μέσων ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί εικόνες, βίντεο και γενικότερα οπτικοακουστικό υλικό για να ανταποκριθεί στα ποικίλα προφίλ μάθησης των παιδιών της τάξης. Πολλά παιδιά έχουν καλύτερη πρόσβαση στο περιεχόμενο μιας γνώσης όταν το βλέπουν ή όταν το ακούν. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία συνεισφέρει στην κατανόηση των διάφορων τρόπων μάθησης του καθενός.

Πλαίσιο και τεχνικές αξιολόγησης μαθητή

Αρχική: Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί την αφομοίωση της πρότερης γνώσης στους μαθητές/τριες με διαδραστικά παιχνίδια επιτραπέζια ή ψηφιακά.

Διαμορφωτική: Ο/Η εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αξιολογεί διαρκώς τους μαθητές/τριες σχετικά με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται και μέσω της παρατήρησης των αντιδράσεων και της συμπεριφοράς τους, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η γνωστική τους εξέλιξη. Επίσης, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων η αξιολόγηση υλοποιείται και από τους ίδιους τους μαθητές/τριες ως διαδικασία αναστοχασμού.

Τελική: Η διερεύνηση της επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων γίνεται με την αξιοποίηση της online πλατφόρμας Wordwall.

Ο/Η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων εστιάζει στον αναστοχασμό των μαθητών/τριών μετά το τέλος της διδασκαλίας, υποβάλλοντας ερωτήματα που αναδεικνύουν: α) τα ενδιαφέροντα ή ανιαρά σημεία του μαθήματος, β) τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και γ) τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του μαθήματος.

Περιγραφή μαθησιακών δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων

Δραστηριότητα 1. Έλεγχος πρότερης γνώσης

Αφήνουμε τους/τις μαθητές/τριες να ελέγξουν τις προπαίδειες που έχουν ήδη διδαχτεί (του 5 και του 10 - κεφάλαιο 24 και του 2 και του 4 - κεφάλαιο 25), επιλέγοντας με ποια δραστηριότητα θέλουν να εργαστούν. Ο/Η εκπαιδευτικός αφήνει τους/τις μαθητές/τριες να ελέγξουν κατά πόσο τις θυμούνται παίζοντας με τα σπιτάκια της προπαίδειας, παζλ και Wordwall παιχνίδια.

α) Τα σπιτάκια της προπαίδειας περιλαμβάνουν πλαστικοποιημένα σπιτάκια για κάθε προπαίδεια με τα γινόμενά της, καθώς και καρτελάκια (Velcro) με τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να κολλήσουν σε κάθε γινόμενο το σωστό καρτελάκι αποτελέσματος.

β) Τα παζλ για κάθε προπαίδεια περιλαμβάνουν πλαστικοποιημένες λωρίδες, οι οποίες αναγράφουν τα αποτελέσματα της προπαίδειας στο κάτω μέρος. Οι μαθητές/τριες καλούνται να τοποθετήσουν στη σειρά τις λωρίδες είτε με βάση τα αποτελέσματα της κάθε προπαίδειας είτε με τρόπο ώστε να δημιουργήσουν την εικόνα.

γ) Τα Wordwall παιχνίδια για την προπαίδεια περιλαμβάνουν διαδραστικά - βιωματικά παιχνίδια όπως κουίζ, αντιστοίχιση με πινέζες, τροχός της τύχης, μπαλόνια κ.λπ.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός δίνει σαφείς και σύντομες πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες για την Εικονογραφική Μέθοδο Μαυρομμάτη. Για να θυμούνται οι μαθητές/τριες τις εικονογραφημένες σχέσεις, χρειάζεται βέβαια πρώτα – πρώτα να μάθουν την εικόνα με την οποία αντικαθίσταται κάθε αριθμός από το 1 έως και το 9, με μια πολύ διασκεδαστική δραστηριότητα (δραστηριότητα 2).

Δραστηριότητα 2. Κάρτες αστραπή

Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει στους/στις μαθητές/τριες τους εικονογραφημένους αριθμούς. Κατόπιν, με τη χρήση καρτών flashcards (κάρτες αστραπή) ο/η εκπαιδευτικός καλεί τον/την μαθητή/τρια να ανακαλέσει στην μνήμη του τα ζευγάρια εικόνα - αριθμός π.χ. δέντρο1, πάπια2, κύριος3, φορτηγό4, φίδι5, αγόρι6, τουκάν7, γάτος8, κοπέλα9 (από τη μια πλευρά η εικόνα και από την άλλη ο αριθμός). Στόχος είναι η γρήγορη ανάκληση μέσω επανάληψης και ενεργού συμμετοχής. Η μνημονική ικανότητα ενισχύεται με τις επαναλήψεις των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλη αφόρμηση για το μάθημα με ένα εισαγωγικό ερώτημα που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα: «Στο πάρκο συνέβη ένα ατύχημα. Θέλεις να μάθεις για αυτό;»

Δραστηριότητα 3. Ακουστική ακρόαση της ιστορίας από το βιβλίο της Δ. Μαυρομμάτη με επίδειξη των εικόνων γινομένου και αποτελέσματος

Ξεκινάμε με την ιστορία της πράξης 3×8 . Δείχνουμε στον μαθητή την πλαστικοποιημένη εικόνα του γινομένου 3×8 και διαβάζουμε την ιστορία φωναχτά από τον υπολογιστή:

Ο υπεύθυνος διευθυντής του πάρκου κύριος3 μιλούσε με τον χοντρούλη γάτο8. Ξαφνικά όμως τρόμαξαν πολύ και σταμάτησαν γιατί είδαν απέναντι κάτι τραγικό! (3×8).

Στη συνέχεια, δείχνουμε στο παιδί την πλαστικοποιημένη εικόνα του αποτελέσματος και συνεχίζουμε την ανάγνωση της ιστορίας από τον υπολογιστή:

Η νοστιμούλα πάπια2 όπως προχώραγε χτυπήθηκε από το απρόσεκτο φορτηγό4. Η πάπια τινάχτηκε ψηλά μπροστά στο τζάμι του απρόσεκτου φορτηγού ($=24$).

Η εικονογράφηση βοηθάει πολύ το μαθητή στην απομνημόνευση της ιστορίας.

Δραστηριότητα 4. Λέξεις-κλειδιά

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές /τριες να βρουν και να υπογραμμίσουν στο κείμενο τις λέξεις-κλειδιά που αντιστοιχούν στους αριθμούς του γινομένου $3 \times 8 = 24$ (διευθυντής-κύριος, γάτος, πάπια, φορτηγό). Μ' αυτόν τον τρόπο θα θυμούνται καλύτερα τα κύρια σημεία της ιστορίας και κατά συνέπεια το γινόμενο $3 \times 8 = 24$ (μνημονική τεχνική).

Δραστηριότητα 5. Κατασκευή γινομένου 3×8

Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/τριες πρωτότυπο χειραπτικό-αισθητηριακό υλικό: πλαστελίνη, άμμο σε λεκάνη για χάραξη, χρωματιστά κυβάρια με αριθμούς και μαθηματικά σύμβολα, μαγνητικούς αριθμούς σε μαγνητικό πινακάκι και πηλό και καλεί όλους/ες να φτιάξουν το νέο γινόμενο που έμαθαν μέσα από το υλικό που ταιριάζει στον καθένα, δουλεύοντας είτε ομαδικά είτε ατομικά (πολυαισθητηριακή μέθοδος στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας).

Δραστηριότητα 6. Ανάγνωση

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει πρώτα το κείμενο μόνος του αποτελώντας πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες (modeling-υποδειγματική φωναχτή ανάγνωση). Στη συνέχεια, το διαβάζουν χορωδιακά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό (διάβασμα εν χορώ) ή με ηχώ (πρώτα ο/η εκπαιδευτικός και μετά οι μαθητές/τριες) και αμέσως μετά οι μαθητές/τριες διαβάζουν το κείμενο 2 φορές μόνοι/ες τους. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός ηχογραφεί και χρονομετρεί τις αναγνώσεις των μαθητών/τριων που το επιθυμούν, ώστε να συγκρίνουν τα αποτελέσματα. Οι χρονομετρημένες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις του κειμένου, με ή χωρίς

καθοδήγηση, συμβάλουν στην ενίσχυση της ευχέρειας και ακρίβειας, στην αποκωδικοποίηση και επομένως στην αναγνωστική κατανόηση.

Δραστηριότητα 7. Τοποθέτηση προτάσεων στη σωστή σειρά

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να βάλουν σε σωστή σειρά τις τέσσερις προτάσεις της ιστορίας, οι οποίες είναι γραμμένες σε πλαστικοποιημένα χαρτόνια (λωρίδες), για να σχηματίσουν το κείμενο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες ελέγχουν την κατανόηση της ιστορίας.

Δραστηριότητα 8. Δραματοποίηση

Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να αναδιηγηθούν μαζί την ιστορία, με θεατρικό τρόπο (δραματοποίηση- παιχνίδι ρόλων), υποδυόμενοι τους ρόλους του διευθυντή, του γάτου, της πάπιας και του φορτηγού. Οι μαθητές/τριες έχουν μπροστά τους τις εικόνες. (πολυαισθητηριακή-βιωματική μάθηση, μνημονική τεχνική).

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μιλάει στους/στις μαθητές/τριες για το οριστικό άρθρο με μαγνητικές πλαστικοποιημένες κάρτες. Επισημαίνει τους δύο αριθμούς και τις πτώσεις.

Δραστηριότητα 9. Το τραγούδι των άρθρων

Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτάει «Πάμε να τραγουδήσουμε τα άρθρα; Το τραγούδι είναι γνωστό σε όλους!». Τραγουδάμε τα άρθρα μας στο ρυθμό του γνωστού τραγουδιού «μήλο μου κόκκινο». Πρώτα, ο/η εκπαιδευτικός τραγουδάει και στη συνέχεια επαναλαμβάνουν οι μαθητές /τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει το καράοκε του τραγουδιού και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να τραγουδήσουν τότε όλοι μαζί, τότε οι μισοί ενώ επαναλαμβάνουν οι άλλοι μισοί, τότε ένας/μία μαθητής/τρια και επαναλαμβάνουν οι υπόλοιποι. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές /τριες να υπογραμμίσουν τα άρθρα του κειμένου.

Δραστηριότητα 10. Παιχνίδια αξιολόγησης

Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις γνώσεις επιλέγοντας με ποιο παιχνίδι θέλουν να παίξουν: α) το επιτραπέζιο με την προπαίδεια, β) την UNO προπαίδεια, γ) το φιδάκι της προπαίδειας, δ) το ντόμινο της προπαίδειας ε) το τζέγκα με την προπαίδεια στ) παιχνίδια στην ψηφιακή πλατφόρμα wordwall.

Αναστοχασμός – δυσκολίες και εμπόδια

Η διδασκαλία ενσωμάτωσε οπτικά (εικονογράφημα), ακουστικά (ιστορία) και κιναισθητικά (παιχνίδι ρόλων) στοιχεία, καλύπτοντας μαθησιακές προτιμήσεις. Οι μαθητές/τριες βρήκαν ελκυστική την ιστορία. Το εικονογράφημα και η ιστορία δημιούργησαν ισχυρή οπτική σύνδεση, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες από τη μία να θυμηθούν το γινόμενο $3 \times 8 = 24$ και από την άλλη να βελτιώσουν την αναγνωστική ακρίβεια, ευχέρεια και κατανόηση του κειμένου. Έτσι, οι μαθητές/τριες επιτυγχάνουν τους στόχους του ΕΠΕ, όπως βελτίωση στην ανάγνωση -γραφή και ανάπτυξη στις μαθηματικές δεξιότητες. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι και υλικά που ανταποκρίθηκαν στη διαφορετικότητα και στις προτιμήσεις της ομάδας. Η ομαδική δραστηριότητα και τα ομαδικά επιτραπέζια παιχνίδια προώθησαν τη συνεργασία μεταξύ τους. Οι μαθητές/τριες ενθάρρυναν ο ένας τον άλλον και συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία δείχνοντας ενδιαφέρον και παίρνοντας πρωτοβουλίες. Σημαντική ήταν η βελτίωση του μαθητή, που αναφέρουμε στη μελέτη, σε σχέση με τις δυσκολίες συγκέντρωσης, προσοχής και την υπερκινητικότητά του. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να κατανοούν τα όρια, να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης,

ενώ βελτίωσαν σημαντικά τις δεξιότητές τους στο να ακολουθούν οδηγίες για την εκτέλεση ενός έργου.

Από τη άλλη, η αργή σύνδεση στο διαδίκτυο καθυστέρησε τη σύνδεση του Wordwall, αποσυντονίζοντας τον μαθητή με έντονα στοιχεία διάσπασης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα και την αδυναμία στην τήρηση της προγραμματισμένης διάρκειας της διδασκαλίας. Ο μαθητής της παρούσας μελέτης βελτίωσε τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες του. Ωστόσο, παρουσίασε άγχος στα ομαδικά παιχνίδια, το οποίο προήλθε από τον φόβο του για αποτυχία. Ως εκ τούτου θεωρείται απαραίτητη η περαιτέρω στήριξη του μαθητή για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη μείωση του άγχους και των φόβων που τον διακατέχουν, με κάποια ψυχοθεραπευτική παρέμβαση.

Προτάσεις

Η πρόταση για οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή όπως αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι χρονοβόρα και αυτό ως γεγονός αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη μη ευόδωση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος. Για να γίνει πράξη η συγκεκριμένη φιλοσοφία θα πρέπει να προβλέπεται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στο πλαίσιο ενός Σχολείου για Όλους, θα βοηθούσε η διοργάνωση δράσεων, δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων ευαισθητοποίησης σε θέματα Ειδικής Αγωγής (εργαστήρια, ομιλίες) για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να γίνονται τακτικά προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τη μεγάλη ποικιλομορφία της σημερινής τάξης. Πολλά σχολεία δεν είναι προσβάσιμα για μαθητές/τριες με κινητικές ή άλλες αναπηρίες, καθιστά αναγκαία τη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων. Ύψιστης σημασίας είναι η δημιουργία καλά εξοπλισμένων Τμημάτων Ένταξης τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και σε επίπεδο εξειδικευμένου προσωπικού. Η συστηματική παρουσία στη γενική εκπαίδευση Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού πλήρους ωραρίου, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, θα μπορούσε να καλύψει στον βέλτιστο βαθμό τις ανάγκες και τις αδυναμίες των μαθητών/τριών. Ωστόσο, στόχος είναι η εφαρμογή του μοντέλου της συμμετοχής στην ίδια την τάξη, το οποίο θα ήταν ιδανικό, αλλά στην παρούσα φάση αντιμετωπίζει προκλήσεις, όπως η αντίσταση στην αλλαγή, η έλλειψη πόρων και η ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ζώνιου – Σίδερη, (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου - Σίδερη, Α. (2000). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές*. Ελληνικά Γράμματα.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: Theory in practice*. Basic Books
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Βιβλία για όλους.

- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α'/02-10-2008.
- Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 136/Α/3-8-2021.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πόρποδας Κ.Δ., (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Τυπωθήτω.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlison C.A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Μουτσόγλου, Ν., Τζίμας, Κ. (2025). Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωση μαθητή με Δυσλεξία στο Τμήμα Ένταξης. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teporpt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μπαζάνη, Ε. (2025). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Μπαζάνη Ευγενία

Διευθύντρια 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου, mpazaneeugenia@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συζητείται συχνά, υπό την οπτική βελτίωσης των προσωπικών του πρακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Η ενασχόληση με τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μέσα από τυπικές, αλλά και άτυπες δραστηριότητες. Για να μπορέσει ένα σχολείο να αποτελέσει σημείο αναφοράς εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, θα πρέπει να είναι «ανοικτό», στην κοινωνία αλλά και σε νέες ιδέες.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Οι αλλαγές, που πραγματοποιούνται τόσο στον κοινωνικό όσο και στον οικονομικό τομέα και οι εξελίξεις, που συντελούνται στον χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, είναι πολύ σημαντικές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους, πράγμα το οποίο θα επιτευχθεί μέσω της διαρκούς επιστημονικής ενημέρωσης, της επαγγελματικής ευαισθητοποίησης και μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Ντούρου, 2014). Μία από τις βασικές προτεραιότητες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση, η οποία καθίσταται απαραίτητη εξαιτίας των συνεχών αλλαγών στον εκπαιδευτικό χώρο.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός μας είναι να γίνει μια συστηματική ανάλυση με εννοιολογικό τρόπο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα όσον αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης, με το να αναπτύσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός, έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα διάφορα προβλήματα και δυσκολίες, που ενδεχομένως θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να προσδιοριστούν βασικά ζητήματα, που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και είναι: η συμβουλευτική υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η σύνδεση της βασικής εκπαίδευσης με την επιμόρφωση, η διαμόρφωση συστηματικής επιμορφωτικής πολιτικής με αρχές, κανόνες και προϋποθέσεις, η επικοινωνία και το πνεύμα αλληλεγγύης στην εκπαιδευτική μονάδα.

Θεωρητικό Μέρος

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα και οι απόπειρες περιγραφής της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα της κατανόησης και του προσδιορισμού της έννοιας (Analos, 2011). Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ευρύτερη από την έννοια της ανάπτυξης της καριέρας, δηλαδή την ανάπτυξη που επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια επαγγελματικής τους καριέρας. Επίσης, αποτελεί πιο ευρεία έννοια και από την ανάπτυξη του προσωπικού, η οποία αναφέρεται στη μέριμνα των οργανωμένων υπηρεσιακών προγραμμάτων, που έχει ως στόχο την ενθάρρυνση της προόδου των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η επαγγελματική πρόοδος που καταφέρνει ο εκπαιδευτικός, μέσω της οποίας αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και αναπτύσσει την κριτική του σκέψη με το να στοχάζεται σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους (Glatthorn, 1995). Για αυτό το λόγο οφείλει να αποτελεί συνέχεια της βασικής εκπαίδευσής τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Είναι η στήριξη, που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης ευκαιριών εσωτερικής ανάπτυξης σε ζητήματα, που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, ώστε να πετύχουν ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας τους.

Ένας άλλος ορισμός παρουσιάζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη μέθοδο και τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, για να προάγουν την επαγγελματική γνώση, τις ικανότητες και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμβάλουν στη μάθηση των μαθητών, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την προώθηση αυτής (Guskey, 2000). Μια άλλη άποψη, είναι αυτή που συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούνται στα πλαίσια του εργασιακού χώρου, παρέχουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς, που συμμετέχουν σε αυτές και ενισχύουν κυρίως την επαγγελματική γνώση, τις επαγγελματικές δεξιότητες και αξίες αυτών, με σκοπό η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματικότερη (Bolam, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι η βασική τους εκπαίδευση, αλλά και η κατάρτιση που παρέχεται στα πλαίσια της υπηρεσίας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία έχει ένα δια βίου χαρακτήρα (Γκρίτζιος, 2006). Κατά μία άλλη άποψη, αφορά δραστηριότητες και διαδικασίες, που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από τη συνεχή απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, όπως οι αντιλήψεις, οι σκέψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες, οι οποίες επιδρούν και διαμορφώνουν τις πρακτικές του (King, 1999).

Σύμφωνα με έναν ορισμό, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το σύνολο της τυπικής και της άτυπης γνώσης, την οποία αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία τους μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, που διακρίνεται από δυναμικές μεταβολές (Fullan, 1991). Παρουσιάζεται ως το σύνολο των τυπικών και άτυπων μη υποβοηθούμενων εμπειριών μάθησης, τις οποίες αποκτούν οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας έως και τη στιγμή που σταματούν να υπηρετούν στην εκπαίδευση. Πιο

συγκεκριμένα, πρόκειται για το άθροισμα των οργανωμένων και συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και των δραστηριοτήτων, που προσφέρουν γνώση στους εκπαιδευτικούς μέσω της εμπειρίας από την καθημερινή εργασία τους (Παπαναούμ, 2003).

Ένας άλλος ορισμός αναφέρει ότι μέσα σε αυτή περιλαμβάνονται όλες οι φυσικές εμπειρίες μάθησης και οι συνειδητές και οργανωμένες δραστηριότητες, που ωφελούν το άτομο ή τη σχολική μονάδα και συνεισφέρουν στην ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί, είτε ατομικά είτε ομαδικά, προβαίνουν σε επανεκτίμηση και προσδιορισμό του καθήκοντός τους αναφορικά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και μπορούν να αποκτήσουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία τα οποία είναι πολύ σημαντικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ορθή επαγγελματική σκέψη, για να μπορέσουν να κάνουν σωστή επιλογή των κατάλληλων μεθόδων κατά τη διδασκαλία τους (Day, 1999).

Συμπληρωματικά, η Avalos (2011) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να μετασχηματίζουν τη γνώση τους σε πρακτική προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους. Πρόσθετα, είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές εκείνες ιδιότητες και πεποιθήσεις, οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο (Παπαναούμ, 2014). Οι εκπαιδευτικός με τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δραστηριότητες αποκτά εμπειρίες, οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα να προβεί σε σύνδεση των γνώσεων που αποκομίζει με την πρακτική (Φωτοπούλου, 2013).

Η επαγγελματική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται και από τη σταδιακή απόκτηση των εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, ώστε ο εκπαιδευτικός επαγγελματικώς επαρκής προβαίνει στην ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων και παρεμβαίνει αποτελεσματικά με στόχο την προώθηση των σκοπών της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005). Γι' αυτό και «θεωρείται μακροπρόθεσμη διαδικασία, που περιλαμβάνει συστηματικές ευκαιρίες και εμπειρίες συστηματικά σχεδιασμένες, για να προωθήσουν δύναμη και ανάπτυξη στο επάγγελμα».

Οι Darling-Hammond (1990) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους, στο πλαίσιο ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή του και η κριτική του σκέψη (Guskey, 2003). Κατά συνέπεια, εντάσσεται σε μία συνεχή προσπάθεια βελτίωσης, όπου από τη μία εφαρμόζει κατάλληλες πρακτικές και από την άλλη αξιολογεί, επαναπροσδιορίζει τη δράση του και διατυπώνει πιθανές λύσεις σκεπτόμενος τις προσωπικές, ακαδημαϊκές, κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες των ενεργειών του (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Έτσι, η ανατροφοδότηση που μπορεί να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, ως άμεσο αποτέλεσμα αξιολόγησής τους, αποτελεί βασικό παράγοντα στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και επομένως, συμβάλλει καθοριστικά στην εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) κατά τους Fullan & Hargreaves (1992) περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της

ικανότητας διδασκαλίας, τις συνεργατικές σχέσεις και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός του (Φωκιάλ, κ.ά., 2005), ενώ οι ίδιοι ερευνητές σχετίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη με το περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός εργάζεται. Ο Griffin (1983) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με την προσδοκία αλλαγών στη διδασκαλία, τη βελτίωση επίδοσης των μαθητών, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο σχολικό χώρο και για τη Grossman (1994) η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με διαδικασίες, που προωθούν την ανάπτυξη οραμάτων και ιδεών του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κοινότητα, την ευθύνη του επαγγέλματος και τη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου του (Φωκιάλ κ.ά., 2005).

Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι αλλαγές, η αβεβαιότητα και η αυξανόμενη πολυπλοκότητα που έχουν επιφέρει οι τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, βρίσκουν τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με την καθημερινότητα (Day, 2003). Οι απαιτήσεις και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου οδηγούν στη μεταβολή του ρόλου του (Δούκας κ.ά., 2007), λόγω εκάστοτε συνθηκών στο παγκόσμιο σκηνικό (Aseeri, 2015). Τον νέο αυτό ρόλο επιδιώκει και το Νέο Σχολείο, που διαμορφώνει ένα δημιουργικό και ανοικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον, με μαθητές που μετασχηματίζονται σε μικρούς “διανοούμενους”, “επιστήμονες”, “ερευνητές”, λειτουργώντας συνεργατικά και προσεγγίζοντας βιωματικά και διερευνητικά τη γνώση.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπροσαρμόζεται λόγω των αλλαγών στο οικονομικό-κοινωνικό συγκείμενο. Οι αλλαγές αυτές αφορούν το τρόπο διδασκαλίας του προς τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη του την ανάγκη προώθησης της κριτικής σκέψης, την εφαρμογή της συνεργατικής και εποικοδομητικής μαθησιακής προσέγγισης, την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, την εξάπλωση των ΤΠΕ και την εισαγωγή τους στο χώρο της εκπαίδευσης (Wood et al., 2005). Αυτό σημαίνει ότι καλείται να εξοπλίζει συνεχώς τους μαθητές του με νέες και χρήσιμες γνώσεις, δεξιότητες, πληροφορίες, να αποτελεί πηγή εμπειριών για τους μαθητές του, να διαθέτει επαγγελματικές ικανότητες στο χειρισμό προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, στην κριτική σκέψη και να επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση (Δούκας κ.ά., 2007).

Επιπλέον, έρχεται αντιμέτωπος με νέες απαιτήσεις, που αφορούν την ευρύτερη διασύνδεση της παιδαγωγικής με τη μάθηση, καθώς η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας απαιτεί απ’ όλους τους εκπαιδευτικούς ν’ αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα διδακτικών δεξιοτήτων και να έχουν πρόσβαση σε διδακτικά ρεπερτόρια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό χρειάζεται να επικαιροποιεί περιοδικά τις γνώσεις του στα αντικείμενα διδασκαλίας, τις δεξιότητές του, να συμπεριλαμβάνει νέες διδακτικές τεχνικές, εκπαιδευτικές έρευνες αλλά και στοιχεία που δεν έλαβε κατά τη διάρκεια της αρχικής του κατάρτισης, όπως για παράδειγμα εξατομικευμένη διδασκαλία, αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ, εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πράξη. Ο ρόλος του απαιτεί, πέραν του απαραίτητου επιστημονικού, παιδαγωγικού εξοπλισμού, διευρυμένες επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες, χειρισμό προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, κριτική σκέψη (Χριστοφορίδου, 2012).

Ευρύτερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, αφού παράλληλα λειτουργεί και ως φορέας αλλαγής στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αναγνωρίζεται δε ότι οι καινοτομίες και οι μεταρρυθμίσεις προωθούνται και εφαρμόζονται μέσω των

εκπαιδευτικών, παρά τις δυσκολίες, τις κοινωνικές συνθήκες και τους όρους εργασίας, που τους απορρυθμίζουν (Παπαναούμ, 2014). Άλλωστε, δεν πρέπει να αγνοηθεί ότι ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε ένα διοικητικό σύστημα, που υφίσταται συνεχείς αλλαγές και σε έναν εργασιακό χώρο με ρευστή κοινωνική δυναμική. Έτσι, αν θέλει να πετύχει στο έργο του, καλείται να σταθμίζει τις εκάστοτε συνθήκες και να αναπροσαρμόζει την τακτική του (Παπαναούμ-Τζίκια, 2003). Άλλωστε, η συμβολή και η χρησιμότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης γίνονται περισσότερο επιτακτικές, καθώς τα σχολεία υπόκεινται σε μεταβολές και μεταρρυθμίσεις.

Η εμβάθυνση στην επιστημονική γνώση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε επαγγέλματος (Garet et al., 2001). Έτσι, ο εκπαιδευτικός, αναγκασμένος να παρακολουθεί τις συνθήκες που μετεξελίσσονται και τις νέες συγκυρίες που προκύπτουν διαρκώς, αποκτά γνώσεις και δεξιότητες σε νέα θέματα, συμπληρώνει παλαιότερες γνώσεις, προωθεί τη διδακτική του ικανότητα, αναπτύσσει την ικανότητα συνεργασίας και βαθύτερης συνειδητοποίησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επιτυχής έκβαση των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου προϋποθέτουν την άμεση στόχευση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα δε με τους Bredeson & Johansson, (2000) υπάρχει μια γενική παραδοχή και συμφωνία σχετικά με τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Ο εκπαιδευτικός, πλέον, πρέπει να συνδυάζει τη τεχνική και τις γνώσεις του με την άσκηση της εργασιακής διαδικασίας. Πρέπει να είναι ικανός να λαμβάνει μόνος του αποφάσεις ευέλικτες, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα μεταβαλλόμενα εργασιακά περιβάλλοντα στα οποία κινείται (Παπαναούμ-Τζίκια, 2003) και τη συνεχή απαίτηση για αύξηση επαγγελματικών προσόντων. Αυτό παραπέμπει στη θεωρία της αυτοκαθοδηγούμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται συνεχώς για το ποιος είναι, τι χρειάζεται, πώς βρίσκει βοήθεια, αναλαμβάνοντας έτσι την ευθύνη του σχεδιασμού της επαγγελματικής του πορείας. Αναγνωρίζοντας την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες του κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου του, αντιμετωπίζεται ως σκεπτόμενος επαγγελματίας, που μπορεί να επιλέγει, σχεδιάζει, αναθεωρεί, αναδιοργανώνει την πρακτική του και να διδάσκεται από την εμπειρία του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαρκής, συνεχιζόμενη και μακροχρόνια, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να παρακολουθεί τις αλλαγές και να επικαιροποιεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα οράματά του για τη διδασκαλία (Day, 2003). Η αναγκαιότητα να ενδυναμώνει και να εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, του επιτρέπει παράλληλα να επιλέγει ο ίδιος την ιδανική μέθοδο, για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και ανάγκες της εργασίας του. Σ' αυτήν την κατεύθυνση, η επένδυση σε προγράμματα και δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κύριας σημασίας, τόσο για τον ίδιο, όσο και για την ίδια τη διδασκαλία και μάθηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, το μαθησιακό επίπεδο των διδασκομένων και η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου είναι στενά συνυφασμένα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαγγελματίας υψηλού κύρους, που εκτός των προσόντων πανεπιστημιακού επιπέδου, οφείλει να διαθέτει αναγνωρισμένη ευρύτητα επαγγελματικών ικανοτήτων, επαγγελματική αυτονομία, κρίση, δέσμευση και ευθύνη προς μια κατεύθυνση συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης. Μάλιστα, ως φορέας επίτευξης και περαιτέρω ανάπτυξης της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, διακρίνεται από μια ευθύνη, η οποία μεταφράζεται σε «μια ηθική δέσμευση, μια επαγγελματική υποχρέωση να επανεξετάζει περιοδικά την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του, να στοχάζεται πάνω στις εμπειρίες του και να συμβάλει με συζητήσεις γύρω από τον μεταβαλλόμενο ρόλο του επαγγέλματος στην ευρύτερη κοινωνία» (Day 2003).

Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται και από το γεγονός ότι μέσω διδακτικών βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα (Vrasidas & Glass, 2004), παρέχοντας στους μαθητές τους ικανοποιητικό μαθησιακό υπόβαθρο. Η αναγκαιότητα λοιπόν, έγκειται στο ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις δυνατότητες να αναλογιστούν και να λάβουν αποφάσεις διδακτικού περιεχομένου, να διαμορφώσουν μαθησιακές δραστηριοτήτων και να εφαρμόσουν παιδαγωγικές στρατηγικές. Επιπλέον, η Παπαναούμ (2005) αναγνωρίζει ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αναστοχάζεται, να αναρωτιέται, να δοκιμάζει, να πειραματίζεται και να αναπτύσσεται επαγγελματικά. Σε αυτό συμφωνεί και η Χατζηπαναγιώτου (2001) υπογραμμίζοντας ότι η επιστημονική κοινότητα μιλάει για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, που εγκαταλείπει το πρόσωπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού με το έμφυτο ταλέντο.

Ο «άριστος εκπαιδευτικός» έχει τα εξής χαρακτηριστικά: διαθέτει τον αναγκαίο γνωστικό εξοπλισμό (γνώσεις αντικειμένου διδασκαλίας), διδακτικές δεξιότητες/ικανότητες, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση, στάσεις και ικανότητες, όπως έμπνευση, δημιουργικότητα, διερευνητική ικανότητα και αυτοδέσμευση. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά έννοια ιδιαίτερης σημασίας για τον εκπαιδευτικό και συχνά μνημονεύεται ως ένα βασικό εργαλείο που συμβάλλει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004).

Δράσεις στήριξης του νέου εκπαιδευτικού

Για την αντιμετώπιση των αναγκών του νέου εκπαιδευτικού χρήσιμο είναι να ασκούνται οργανωμένες δραστηριότητες, που παρέχουν επαγγελματική και συναισθηματική στήριξη κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών στο επάγγελμα. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι κεντρικές και περιφερειακές υπηρεσίες, οι συνδικαλιστικές ενώσεις, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων, του Διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και των νέων εκπαιδευτικών (Κατσουλάκης, 1999):

α) Οι περιφερειακές Διευθύνσεις εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) να προσφέρουν σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή πληροφόρηση για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τους σχολικούς κανονισμούς, το καθηκοντολόγιο, τη λειτουργία και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σημαντικά είναι και τα κέντρα στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ απαραίτητα είναι και η οργάνωση σεμιναρίων παιδαγωγικής, τα οποία να είναι

προσανατολισμένα σε στρατηγικές και διαδικασίες πρακτικού περιεχομένου, να προκαλούν ελεύθερο προβληματισμό, αλλά να μην ξεχνούν την καθημερινότητα της τάξης.

β) Ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να στηρίζει συναισθηματικά το νέο συνάδελφο δημιουργώντας φιλική σχέση μαζί του. Ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθήσει διδασκαλία από ένα έμπειρο συνάδελφο ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας, να διδάξει ο ίδιος παρουσία του Συμβούλου ή και έμπειρων συναδέλφων και να οργανώνονται συνεργατικές διδασκαλίες. Στη συνέχεια να ακολουθεί διαγνωστική αξιολόγηση, όπου να συμμετέχουν όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων.

γ) Σημαντική δομή στήριξης είναι και ο θεσμός του μέντορα, συνήθως ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος διαθέτει ισχυρή θέληση να καθοδηγήσει και να συμβουλευτεί τον νεοδιόριστο μέσα από μια ζεστή φιλική σχέση, η οποία διατηρείται και πέρα από το τυπικό ωράριο του σχολείου. Με το Ν. 3848/10, άρθρο 4, έχουμε την καθιέρωση του θεσμού του μέντορα για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για πρώτη φορά. Σύμφωνα με τον νόμο ο μέντορας τοποθετείται από τον Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι Bozeman & Feeney (2007) ορίζουν την έννοια του μέντορα ως διαδικασία άτυπης μετάδοσης γνώσης, κοινωνικού κεφαλαίου και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αντιλαμβανόμενη από τον αποδέκτη ως σχετική με την εργασία, την επαγγελματική του σταδιοδρομία ή την επαγγελματική του ανάπτυξη. Το mentoring περιλαμβάνει επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, για μια μεγάλη περίοδο, ανάμεσα σε ένα άτομο (μέντορας) που θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος γνώσεων, σοφία ή εμπειρία, σε σχέση με το αντικείμενο εργασίας και ένα άτομο (νεοδιόριστος), που θεωρείται ότι κατέχει όλα τα παραπάνω σε μικρότερο βαθμό (Λασκαράκης, 2012).

δ) Ο Διευθυντής θα πρέπει να μεταδώσει μέσα από τη συμπεριφορά και τη στάση του την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, να διαμορφώνει θετικό κλίμα, να πληροφορεί αναλυτικά και με ακρίβεια για τους στόχους και τους κανόνες της σχολικής μονάδας, να βοηθά τους νεοδιόριστους να θέτουν επαγγελματικούς προσωπικούς στόχους, να επιβλέπει την πορεία προς την επίτευξη των στόχων και να προσφέρει τη βοήθεια του προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, οφείλει να αξιοποιεί τα ιδιαίτερα talenta τους, να τοποθετεί τους νέους εκπαιδευτικούς σε λιγότερο απαιτητικές τάξεις, να περιορίζει πιεστικές ευθύνες στα έξω-διδασκικά καθήκοντα, να είναι διαθέσιμος κάθε στιγμή στους νέους συναδέλφους να ακούσει εντυπώσεις και προβλήματα και να αποτελεί παράδειγμα εργασιακής επαγγελματικής συμπεριφοράς.

ε) Τέλος, οι ίδιοι οι νέοι εκπαιδευτικοί μέσα από ομάδες εργασίας μπορούν να συζητούν μεταξύ τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να ανταλλάσσουν ιδέες, να αναζητούν λύσεις και ελέγχουν την αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τον Fuller, οφείλουν να μαθαίνουν διαρκώς και να διερευνούν μεθοδικά τον χώρο τους, ώστε να ξεφύγουν από τυπικές συμπεριφορές και να μεταβάλλουν τις πρακτικές τους.

Τρόποι επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αυτοί είναι πολλοί. Ευκαιρίες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται σε επαγγελματικό επίπεδο, οργανώνονται τόσο κεντρικά από το κράτος όσο και αποκεντρωμένα από τις σχολικές μονάδες. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική είναι και η προσωπική προσπάθεια που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός για την επαγγελματική του

ανάπτυξη. Επομένως, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να γίνονται σε τρία επίπεδα, τα οποία είναι η ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006).

α) Το κράτος ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: Αρχικά, όσον αφορά το τι μπορεί να κάνει το κράτος, ώστε να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην προώθηση αυτής, αυτό οφείλει να διασφαλίσει την παροχή επιμορφωτικών ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς εντός του συστήματος καθώς και την ύπαρξη διευκολύνσεων και πιστοποιήσεων σχετικά με αυτές.

β) Η σχολική μονάδα ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: Η Διεύθυνση του σχολείου μπορεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν προγράμματα, στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί και μέσω της συνεργασίας τους να μοιραστούν εμπειρίες και να ανταλλάξουν απόψεις. Επίσης, οι Διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν προγράμματα συμβουλευτικής και να καλούν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους σε τακτές συναντήσεις προσωπικού, όπου θα διεξάγεται συζήτηση σχετικά με διάφορα ζητήματα, που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα αλλά και ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρέου, 2009).

Ένας ακόμη τρόπος, μέσα από τον οποίο οι σχολικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά, είναι η δημιουργία και η λειτουργία δικτύων σχολείων και οι σχολικές συμπράξεις με εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. Πανεπιστήμια) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μέσω των δικτύων σχολείων οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τις πρακτικές τους με άλλους εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων και να μάθουν ο ένας από τον άλλο καθώς και να εμπλακούν σε έρευνα δράσης (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006).

γ) Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως προσωπική υπόθεση: Ο κάθε εκπαιδευτικός στις μέρες μας έχει πάρα πολλές ευκαιρίες προκειμένου να επιμορφωθεί και να αναπτυχθεί επαγγελματικά, έξω από τα πλαίσια του συστήματος (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006). Αρχικά, μπορούν να διαβάζουν διάφορα επιστημονικά άρθρα σε περιοδικά ή βιβλία, που αφορούν την εκπαίδευση και άλλα θέματα, τα οποία παρουσιάζουν διάφορες καινοτομίες και νέες ιδέες. Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παίζει και η αλληλοεπίδρασή του με τους μαθητές του, οι οποίοι μπορούν να του δώσουν πολύ χρήσιμες ανατροφοδοτικές πληροφορίες για τη διδασκαλία, και πιο συγκεκριμένα σχετικά με το κατά πόσο αποδίδουν οι μέθοδοι, τα μέσα και τα υλικά, που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια αυτής.

Εξίσου σημαντική βοήθεια βέβαια, μπορούν να του προσφέρουν και οι πληροφορίες που προέρχονται από την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Επικοινωνία ωστόσο, η οποία θα συμβάλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, πρέπει να υπάρχει και μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, με στελέχη εκπαίδευσης και με άλλα άτομα, τα οποία έχουν γνώση και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Τέλος, η παρακολούθηση μαθημάτων, επιμορφωτικών σεμιναρίων και συνεδρίων και η συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών είναι ενέργειες, οι οποίες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Δούκας κ.ά., 2007).

Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι απλώς εναλλακτικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ίδια κατεύθυνση, αλλά εκφράζουν ριζικά διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο Ματσαγγούρας (2005) διακρίνει τρία μοντέλα, το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστο-κριτικό, τα οποία εκφράζουν και διαφορετικές μορφές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο καλύπτει την πρακτική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που απαιτεί την κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών και είναι χρήσιμο στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αφού μπορεί να τους προστατέψει από σοβαρά μεθοδολογικά λάθη. Στην περίπτωση όμως, που χρησιμοποιείται αποκλειστικά, διατυπώνονται ενστάσεις, γιατί αγνοεί να ερευνήσει ποιοι αποφασίζουν, για ποιους αποφασίζουν, με ποιες προθέσεις και τι αποτελέσματα παράγουν στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, αγνοεί την εμπειρία, τις πεποιθήσεις και την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού. Το σημαντικότερο όμως, είναι ότι όταν ο εκπαιδευτικός περιορίζεται αποκλειστικά στην αντιμετώπιση μεθοδολογικών ζητημάτων, οδηγείται στην από-επαγγελματοποίηση και σε συνδυασμό με συστήματα αξιολόγησης με προκαθορισμένα κριτήρια εξασφαλίζεται ο απόλυτος έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος από την κεντρική διοίκηση (Μαυρογιώργος, 1992).

Το στοχαστο-κριτικό μοντέλο εστιάζει στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και σημειώνεται η στοχαστικότητα του επαγγέλματος, στοιχεία, που εντάσσουν το επάγγελμα στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών επαγγελμάτων. Ταυτόχρονα επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις, που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στον εκπαιδευτικό και να υπογραμμίσει την ευθύνη και τις δυνατότητες της εκπαίδευσης στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας. Το στοιχείο του στοχασμού είναι βασικό σε αυτό το μοντέλο.

Σύμφωνα με τους Harisson et al. (2005), διακρίνονται τρία επίπεδα στοχασμού. Στο πρώτο επίπεδο ο στοχασμός αφορά στις τεχνικές της διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που παράγουν. Στο δεύτερο επίπεδο ο στοχασμός αφορά στον τρόπο που ενεργεί ο εκπαιδευτικός και τον επηρεασμό του από τις κοινωνικές συνθήκες. Το αποτέλεσμα αυτού του στοχασμού είναι να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναλύει και να ερμηνεύει κριτικά την εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση. Στο τρίτο επίπεδο ο στοχασμός προσδίδει κοινωνικό προσανατολισμό στη διδακτική πράξη και διαπραγματεύεται κριτικά ηθικά ζητήματα, που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα δύο τελευταία στάδια είναι αυτά που χαρακτηρίζουν το στοχαστο-κριτικό μοντέλο (Ματσαγγούρας, 2005).

Το ερμηνευτικό μοντέλο θεωρεί ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή, η οποία συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων. Με βάση αυτόν τον ισχυρισμό από τη διαδικασία αφήγησης προβλημάτων και εμπειριών, οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται, επανεξετάζουν, αναλύουν και οδηγούνται στη θεωρητικοποίηση εκπαιδευτικών καταστάσεων. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται στη συστηματοποίηση της προσωπικής τους θεωρίας. Αυτά τα μοντέλα ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς και κυρίως αυξάνουν τον έλεγχό τους πάνω στην πορεία επαγγελματικής ανάπτυξής τους και στην εκπαιδευτική λειτουργία. Όμως, δεν διασφαλίζεται η αξιοπιστία των συμπερασμάτων πέρα από τους συμμετέχοντες (Ματσαγγούρας, 2005).

Στις διάφορες φάσεις της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού οι ανάγκες δεν είναι σταθερές και ομοιόμορφες αλλά ποικίλουν και μεταλλάσσονται. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με τις ανάγκες μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το ανάλογο μοντέλο ή ακόμα καλύτερα η σύνθεση τους. Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που περιγράφουν αντίστοιχες επιμέρους τάσεις, είναι τρία και ταυτίζονται με τρεις κύριες επιστημολογικές θέσεις. Ουσιαστικά προδιαγράφουν, τα όρια και τις προϋποθέσεις της σχέσης «θεωρία-πράξη» που καθορίζει το τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους (Χρυσ αφίδης, 2005).

Φάσεις-στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης

Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας διανύει διάφορες φάσεις επαγγελματικής δραστηριότητας. Ξεκινά από τη φάση του αρχάριου νεοδιόριστου και καταλήγει με εμπειρία και καταξίωση. Οι φάσεις αυτές εμφανίζουν παράλληλα και διαφορετικό βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης που οι ίδιοι επιδιώκουν, γι' αυτό και είναι χρήσιμο να τις αναφέρουμε καθώς θα μας βοηθήσουν αργότερα στην καλύτερη και βαθύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων μας στην παρούσα μελέτη.

Η Παπαναούμ (2005) διακρίνει τέσσερις (4) φάσεις στην πορεία των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με κάποιες ρυθμίσεις ή παρεμβάσεις της Πολιτείας αλλά και με φάσεις της προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, πριν και μετά την πρόσληψή τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα: 1. Η πρώτη φάση αναφέρεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό και τους όρους εργασίας, εξέλιξης και μισθοδοσίας. 2. Η δεύτερη φάση αφορά στην επαγγελματική προετοιμασία, δηλαδή στην οργάνωση σπουδών και στα προγράμματα σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης. 3. Η τρίτη φάση είναι η είσοδος στο επάγγελμα και αφορά στην πιστοποίηση, την επιλογή και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών με κριτήριο την επαγγελματική τους επάρκεια. 4. Η τέταρτη και τελευταία φάση, η φάση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, περιλαμβάνει τις θεσμοθετημένες και μη, προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στις συνθήκες εργασίας ως προς τις υποδομές, την ικανοποίηση από το επάγγελμα και την προσωπική ανάπτυξη. Στην φάση αυτή εντάσσεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που επηρεάζει την ποιότητα της επαγγελματικής τους μάθησης από πλευράς προσωπικής ανάπτυξης.

Ο Μαρσαγγούρας (2005) αποτύπωσε την επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού σε έξι φάσεις, συνδέοντάς τες και με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Στις πέντε πρώτες φάσεις, όπως ο ίδιος αναλύει, η επιμόρφωση κατέχει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επηρεάζει όχι μόνο την στάση του απέναντι στην εκπαίδευση, αλλά και τις ενέργειες και τα συναισθήματά του για την διδασκαλία, τους συναδέλφους του και τη βελτίωσή του γενικότερα. Συγκεκριμένα:

1. Φάση προσαρμογής (1-3 έτη διδασκαλίας) κατά την οποία ο πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός διακατέχεται από ανησυχία για την επαγγελματική του προσαρμογή και επιβίωση και την ικανότητά του να διαχειριστεί τις συνθήκες της τάξης. Καταβάλλει προσπάθεια εφαρμογής των όσων θεωρητικά έμαθε με τη σχολική πραγματικότητα και την καθημερινότητα στην τάξη. Στην φάση αυτή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ικανοποιητική διαχείριση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

2. Φάση ένταξης (4-6 έτη διδασκαλίας) όπου ο εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει σχετική άνεση διαχείρισης διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων. Η φάση αυτή διακρίνεται από την

ανάγκη του εκπαιδευτικού για εμπλουτισμό του διδακτικού του έργου, ώστε να γίνει αποδεκτός, να ισχυροποιήσει την επαγγελματική του ταυτότητα και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Έτσι, αναζητά μεθόδους διδασκαλίας με παιδοκεντρικό προσανατολισμό.

3. Φάση πειραματισμού (7-11 έτη διδασκαλίας) όπου, αφού πλέον έχει ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας και έχει γίνει αποδεκτός, στρέφει το ενδιαφέρον του στην απόκτηση τεχνογνωσίας, την εφαρμογή καινοτομιών και ανάληψης πρωτοβουλιών για τον ίδιο και τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί.

4. Φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 έτη διδασκαλίας) όπου, κατά τη δεύτερη δεκαετία της υπηρεσίας του, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται κρίση ταυτότητας, πλήξη λόγω της έλλειψης πρωτοτυπίας στη διδακτική του καθημερινότητα και αμφιβολία για την επαγγελματική του ικανότητα. Ταυτόχρονα, είναι εμφανής η ανάγκη για επανεξέταση και δραστηριοποίηση. Είναι το σταυροδρόμι της επαγγελματικής καριέρας του εκπαιδευτικού καθώς πρέπει να επιλέξει έξοδο από το επάγγελμα, αποδοχή της επαγγελματικής αποτυχίας του ή επανεξέταση των δυνατοτήτων και εμπλοκή σε νέες δράσεις.

5. Φάση επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 έτη διδασκαλίας) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εμφανίζει τα συμπτώματα του «εξουθενωμένου δασκάλου». Αν και διαθέτει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, νοιώθει κουρασμένος και παρουσιάζει τάση επαναπροσδιορισμού του.

6. Φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 έτη), όπου σταδιακά ο εκπαιδευτικός αποσύρεται και οδηγείται στη συνταξιοδότηση, αποκομίζοντας θετικά ή αρνητικά συναισθήματα.

Από την ανάλυση των παραπάνω φαίνεται ότι η πορεία των εκπαιδευτικών είναι δυναμική, συνεχώς μεταβαλλόμενη και επηρεάζεται από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ποικίλουν σε κάθε φάση, γι' αυτό χρειάζεται και διαφορετική αντιμετώπιση.

Ο Ξωχέλλης (2005) αναφέρει τρεις κύκλους στην επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Πρώτα έχουμε τη φάση της επιβίωσης που διαρκεί τον πρώτο χρόνο, στη συνέχεια τη φάση της προσαρμογής που διαρκεί τέσσερα χρόνια και μετά τη φάση της ωριμότητας που αρχίζει μετά τον πέμπτο χρόνο. Η Παπαναούμ (2005), δημιουργεί ένα σχήμα με τέσσερις κρίσιμες φάσεις της πορείας του εκπαιδευτικού. Διακρίνει τον προσανατολισμό στο επάγγελμα, την προετοιμασία στο επάγγελμα, την είσοδο στο επάγγελμα και τέλος τη σταδιοδρομία στο επάγγελμα. Αυτές οι φάσεις συσχετίζονται με τις ρυθμίσεις των αρμοδίων διοικητικών οργάνων και με τα στάδια προσωπικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες ανάσχεσης επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού

Στη βασική εκπαίδευση η απουσία ή η ελλιπής λειτουργία παιδαγωγικής κατάρτισης οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς σε μεθόδους εμπειρισμού και αυτό-διόρθωσης κατά τη διδασκαλία τους, ενώ σύνηθες είναι το φαινόμενο να παρακολουθούν σεμινάρια με περιεχόμενο, που δεν ικανοποιεί τις ανάγκες τους, θεωρητικής μορφής και ελάχιστης πρακτικής αξίας (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1996). Η μη πρόβλεψη μειωμένου ωραρίου και απαλλαγής από έξω-διδασκικά καθήκοντα στα πρώτα χρόνια, ώστε να προσαρμόζονται σταδιακά στο επάγγελμα, αλλά και η παραδοχή ότι μπορούν να αποδώσουν ως έμπειροι εκπαιδευτικοί, δημιουργεί ανασφάλεια και κάνει απρόθυμους τους νέους εκπαιδευτικούς να ζητήσουν βοήθεια στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, μήπως αυτό εκληφθεί ως ένδειξη ανικανότητας.

Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ο ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων είναι να επιβάλλει τη συμμόρφωση και το συμβιβασμό του νεοδιόριστου σε κατεστημένους ρόλους. Ο καταμερισμός εργασίας στο σχολείο, η απόσταση που διατηρούν οι παλαιοί από το νέο εκπαιδευτικό εκπέμπει το μήνυμα ότι ο νεοδιόριστος δεν είναι ισότιμος, αλλά βρίσκεται στο τελευταίο σκαλί της ιεραρχίας. Ο μηχανισμός που θα βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό να καταλάβει τη λογική του σχολείου είναι ένας συνάδελφος που αποκαλύπτει το πλαίσιο αναφοράς του σχολείου. Ένας δεύτερος μηχανισμός είναι οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι βρισκόμενοι σε συντηρητικό και ανταγωνιστικό σχολείο θα απορρίψουν κάθε προσπάθεια καινοτομίας του νέου εκπαιδευτικού. Το αποτέλεσμα είναι ο νέος εκπαιδευτικός να αναπτύξει μηχανισμό επιβίωσης ακολουθώντας συντηρητικές μεθόδους διδασκαλίας, να απογοητεύεται, να έχουμε έλλειψη αυτοεκτίμησης και να κλείνεται στον εαυτό του (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1996).

Επίσης, από το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπεται διαφοροποίηση του τρόπου τοποθέτησης των νέων εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί να τοποθετούνται σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών, σε μικρά νησιά με πολύ λίγους μαθητές και εκπαιδευτικούς, που παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στη διαβίωση και στην επικοινωνία με τα μεγάλα αστικά κέντρα. Σε αυτό το περιβάλλον ο νέος εκπαιδευτικός θεωρείται από το θεσμικό πλαίσιο δόκιμος και θα πρέπει να αξιολογηθεί θετικά για να μονιμοποιηθεί, όπως προβλέπεται στο βασικό νόμο της εκπαίδευσης 1566/85. Απαραίτητο είναι να διευκρινισθούν οι πολιτικές στήριξης στον εκπαιδευτικό που έχει αρνητική αξιολόγηση, ενώ σημαντικό είναι να απαντηθεί, αν ο νέος εκπαιδευτικός σκέφτεται να ακολουθήσει στρατηγικές, που θα οδηγήσουν στη μονιμοποίησή του βάζοντας σε δεύτερο πλάνο την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξή του.

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρουσίαση των παραπάνω ζητημάτων που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, επιχειρήθηκε η συνειδητοποίηση του ρόλου που διαδραματίζει αυτή, τόσο στα πλαίσια της εκπαίδευσης γενικότερα όσο και στα πλαίσια της σχολικής τάξης ειδικότερα, κυρίως όσον αφορά την αποτελεσματική διαχείριση αυτής. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει η διαπίστωση ότι η βασική εκπαίδευση και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να υπηρετεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να στοχεύει στη ενίσχυση και στήριξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Παράλληλα ο «μορφωτικός» χαρακτήρας ποικίλων μορφών και πηγών μάθησης, όπως είναι οι άτυπες συναντήσεις των εκπαιδευτικών, η κουλτούρα και το κλίμα του χώρου εργασίας τους λειτουργούν προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Για να μπορέσει κάποιος να χαρακτηρίσει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επιτυχημένη, πρέπει να μπορεί να εντοπίζει και να αντιλαμβάνεται σε αυτή ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα σχετίζονται με την έννοια της συνεργασίας, την αυτό-αξιολόγηση, την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες στοχασμού, την απόκτηση και τη βελτίωση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών, τη μαθητική πρόοδο και επίδοση, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να καθοδηγείται από τον ίδιο, να

ενισχύει αυτόν και το σχολικό περιβάλλον και να είναι κομμάτι μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή (Φωτοπούλου, 2013).

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί αυτός αποτελεί την «καρδιά» της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας (Γκρίτζιος, 2006). Μέσα από την προσφορά ευέλικτων μοντέλων στήριξης του εκπαιδευτικού, που θα δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ενίσχυσης σε θέματα Παιδαγωγικής και στο αντικείμενό του, θα μπορέσει να επιτευχθεί η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2005-2006). Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών με επαγγελματισμό υψηλού επιπέδου, η κατάλληλη προετοιμασία τους για το επάγγελμα και η κατάλληλη επιμορφωτική τους στήριξη αποτελούν σήμερα κοινό στόχο για όλες τις χώρες της Ε.Ε. Σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται τόσο κοντά στον ρόλο του μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν σ' ένα συνεχές περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλοντας στη γεφύρωση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, οδηγεί τον εκπαιδευτικό σταδιακά σε υψηλότερα επίπεδα διδακτικής επίγνωσης (Larrivee, 2008). Η αξιολόγηση των διαθέσιμων στρατηγικών και πρακτικών και η επιλογή των βέλτιστων μεθόδων διδασκαλίας, δεδομένων των ποικίλων παραμέτρων της εκάστοτε σχολικής τάξης, κινούνται στην κατεύθυνση της συνεχούς βελτίωσης του διδακτικού έργου. Μέσα από την πολύ-επίπεδη αυτή βελτίωση του εκπαιδευτικού, που επιτυγχάνεται μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης και την συνεπακόλουθη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου, επιτυγχάνονται μεταξύ άλλων και υψηλότερα επίπεδα επίτευξης εκ μέρους των μαθητών (Ostorga & Estrada, 2009), κάτι που είναι άλλωστε ένα από τα σημαντικότερα ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλει στη μείωση των επιπέδων εργασιακής φυγής και εργασιακής εξουθένωσης (Reynolds, Ross & Rakow, 2002). Οι ήδη υψηλές απαιτήσεις του διδακτικού έργου με τις ολοένα και αυξανόμενες νέες προκλήσεις, δημιουργούν αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύοντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα στο πολυσύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν όχι απλώς να επιβιώσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και επιτύχουν σταδιακά ολοένα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, επιτυγχάνοντας παράλληλα τη δική τους προσωπική βελτίωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. (2009). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών, Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Aseeri, M.M.Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia, *Journal of Education and Practice*, 6, (23), σσ. 85-99.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years, *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development, *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bredeson P.V. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development, *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 105 – 115.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σσ. 113-123.
- Darling-Hammond, L (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In: *The new handbook of teacher evaluation*, California: Corwin Press, 17-32.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, London: Routledge-Falmer Press.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης, (μτφ. Α. Βακάκη), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, 2nd edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*, London: Falmer Press.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L.M. Birman, B. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers, *American Educational Research Journal*, 38 (3), σσ. 915-945.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In L. Anderson (Eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2nd edition, London: Pergamon Press.
- Griffin, C. C., Dana, N. F., Pape, S. J., Algina, J., Bae, J., Prosser, S. K., & League, M. B. (2018). Prime Online: Exploring Teacher Professional Development for Creating Inclusive Elementary Mathematics Classrooms, *Teacher Education and Special Education*, 41(2), σσ. 121-139.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership, *NASP Bulletin*, 87(637), σσ. 38-54.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 231 – 262.

- King, E. (1999). Education Revised for a World in Transformation Comparative Education, 35(2), σσ. 109-117.
- Λασκαράκης, Γ. (2012). Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ν. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, Reflective Practice, 9(3), σσ. 341-360.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο σσ. 63-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία: Για μια Αντί(-παλη) πρόταση, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. (2005-2006). Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού, Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 7, 14-16.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης, Εκπαιδευτικός Κύκλος, 2(3), σσ.79-98.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ostorga, A.N., & Estrada, V.L. (2009). Impact of an Action Research Instructional Model: Student Teachers as Reflective Thinkers, Action in Teacher Education, 30(4), σσ. 18-27.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ. 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 13-20.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Reynolds, A., Ross, S.M., Rakow, J.H. (2002). Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: A comparison of professional development school and non-professional development school graduates, Teaching and Teacher Education, 18(3), σ.σ. 289-303.
- Vrasidas, C. & Glass, G.V. (2004). Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers, Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 131-138.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: η περίπτωση των Νηπιαγωγών του νομού Χανίων. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, σσ. 1-9.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 92-103.
- Wood, E., Mueller, J., Willoughby, T., Specht, J., & Deyoung, T. (2005). Teachers' perceptions: barriers and supports to using technology in the classroom, *Education, Communication & Information*, 5(2), 183-206.

Μπαζάνη, Ε. (2025). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teport-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μπαράκου, Α. (2025). Αμφισβήτηση της υπόστασης του Σχολείου ως αποτέλεσμα της αποτυχίας επίτευξης κοινωνικής ισοτιμίας

Αμφισβήτηση της υπόστασης του Σχολείου ως αποτέλεσμα της αποτυχίας επίτευξης κοινωνικής ισοτιμίας

Μπαράκου Αριστέα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, 9ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου, aribarakou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αρχικά πραγματεύεται την αποτυχία του σχολείου να συμβάλλει στην επίτευξη της κοινωνικής ισοτιμίας και την συνεπακόλουθη αμφισβήτηση της υπόστασής του. Εν συνεχεία επιχειρείται η ερμηνεία της άνισης εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου μέσω της αξιοποίησης της θεωρίας του Bernstein για τον γλωσσικό κώδικα (επεξεργασμένο – περιορισμένο), καθώς και της θεωρίας του Bourdieu για τη σύνδεση του οικογενειακού και πολιτισμικού κεφαλαίου με τη σχολική κουλτούρα. Τέλος, παρατίθενται πρακτικές που δύνανται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Λέξεις – κλειδιά: κοινωνική ισοτιμία, γλωσσικός κώδικας, πολιτισμικό κεφάλαιο

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικότερους θεσμούς που επηρεάζουν την κοινωνική κινητικότητα και την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών. Ο ρόλος της ως μέσο προαγωγής της κοινωνικής ισοτιμίας, πολύ συχνά αποτυγχάνει να άρει τις ανισότητες, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι άνισες ευκαιρίες που απορρέουν από την κοινωνική τάξη και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Οι θεωρίες του Bernstein και του Bourdieu αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για την κατανόηση αυτής της αποτυχίας και αναδεικνύουν πώς ο γλωσσικός κώδικας και το πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προδιαγράφουν τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται ο καίριος ρόλος των εκπαιδευτικών να προσφέρουν αντισταθμιστική εκπαίδευση με σκοπό τη μείωση των επιπτώσεων των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων.

Εκπαίδευση και κοινωνική ισοτιμία

Το σχολείο συνεχίζει να επιτελεί τις επιλεκτικές και νομιμοποιητικές λειτουργίες του παρά την έντονη και διαρκή αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς του. Η ρητορική ισότητας και ισοτιμίας, η αρχή των ίσων ευκαιριών και ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου αναιρούνται (περίπτωση Τσιγγανοπαίδων)(Παπακωνσταντίνου, 2007) και σύμφωνα με τον Bourdieu απλά συγκαλύπτουν την αδιαφορία για τις ανισότητες στην εκπαίδευση και την κουλτούρα που μεταδίδεται και απαιτείται από τους/τις μαθητές/τριες (Δραγώνα και συν, 2001). Επιβεβαιώνεται ότι το νεοελληνικό σχολείο δεν είναι κοινωνικά αμερόληπτο και αποδεικνύεται ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας του μαθητικού δυναμικού έχει μετασηματιστεί σε αποτυχία του σχολείου να εξασφαλίσει την πρόσβαση στην επιτυχία του συνόλου των μαθητών/τριών (Παπακωνσταντίνου, 2007). Πρωτεύον αίτιο της σχολικής αποτυχίας αποτελεί η αγνόηση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί για τις ταξικές

διαφορές και η αξιολόγηση της επίδοσης με κριτήριο τη γλώσσα και την κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Δραγώνα και συν., 2001).

Στο παρελθόν, η άνιση σχολική επίδοση μαθητών/τριών αποδιδόταν κατά κύριο λόγο στην πνευματική τους ικανότητα ή ανικανότητα και όχι σε εξωγενείς παράγοντες, ενώ τα τελευταία χρόνια αποδεικνύεται ότι η σημαντική επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στις επιδόσεις τους (Θεοδοσιάδου, 2013). Η μελέτη της πιθανότητας εισαγωγής μαθητών/τριών στα ΑΕΙ σε συνάρτηση με το κοινωνικό – μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας καταδεικνύει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού κοινωνικής επιλογής που αναπαράγει κοινωνικές διεργασίες και αποκλείει τα παιδιά των κατώτερων μορφωτικά και κοινωνικά στρωμάτων από διαδικασίες ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας (Τομαρά – Σιδέρη, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και παράλληλα αναγνωρίζουν αδικίες στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Συσχετίζουν τις αδικίες αφενός με την κακή διανομή πόρων και υλικών που δυσχεραίνει τις προσπάθειες οργάνωσης της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, αφετέρου με υποαντιπροσώπευση του «διαφορετικού» μαθητικού πληθυσμού. Συγχρόνως επισημαίνουν ότι η ακαμψία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) προσφέρει ελάχιστες ευκαιρίες αυτονόμησης, δημιουργικότητας και ενεργού εμπλοκής των μαθητών /τριών στις σχολικές διεργασίες (Σόρκος και συν, 2021).

Οι άνισες σχολικές επιδόσεις μαθητών/τριών με διαφορετική κοινωνική αφετηρία δύναται να αμβλυνθούν με αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά δε θα πάνε να υφίστανται, καθώς η εξάλειψή τους προϋποθέτει την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, η οποία δεν επιτρέπεται από την υπάρχουσα μορφή και δομή των κοινωνιών. Διαπιστώνεται ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών παρά την ασυμφωνία των εκπαιδευτικών πρακτικών προς τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παράλληλα, αποκαλύπτεται η λανθασμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και όχι μέσο που καλλιεργείται στο πλαίσιο όλων των διδακτικών αντικειμένων, καθώς σχετίζεται με τις πρακτικές και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Θεοδοσιάδου, 2013).

Κοινωνικό περιβάλλον VS σχολικής γλώσσας και κουλτούρας

Ο Bernstein κατασκευάζει την έννοια του κώδικα με σκοπό να ερμηνεύσει την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αποσαφηνίζει ότι κώδικες αποτελούν οι αρχές που ρυθμίζουν τις μορφές, τα επίπεδα και τα πλαίσια επικοινωνίας, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές πρακτικές. Επισημαίνει ότι αφενός οι κώδικες δημιουργούν τα υποκείμενα, αφετέρου μετασχηματίζονται – ανασυγκροτούνται από τα υποκείμενα λόγω συμμετοχής τους σε πλήθος ομάδων, ανάληψης δράσης και ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων (Κυρίδης και συν, 2017).

Υποστηρίζει ότι η κοινωνική δομή καθορίζει τη διαμόρφωση γλωσσικών κωδίκων, καθώς αποτελεί το υπόβαθρο της εμπειρίας του υποκειμένου για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και τη χρήση γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας. Η οικογένεια αποτελεί τη βασική κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει κάθε άτομο και ασκεί σημαντικότερη επίδραση στη διαμόρφωση του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας. Η κοινωνική τάξη της οικογένειας

διαφοροποιεί τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της και παράγει διαφοροποιημένους γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας (Κυρίδης και συν., 2017).

Διακρίνει την ύπαρξη επεξεργασμένου και περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, καθώς και τις επιδράσεις των γλωσσικών κωδίκων στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών ως αποτέλεσμα της αποκλειστικής χρήσης και διδασκαλίας του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα στο σχολικό πλαίσιο. Χρήση επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα πραγματοποιούν τα υποκείμενα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και τα ανώτερα τμήματα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, ενώ τα υποκείμενα που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και τα κατώτερα τμήματα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (Κυρίδης και συν., 2017).

Ο Bourdieu εισάγει την έννοια του κεφαλαίου προκειμένου να ερμηνεύσει την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Αποσαφηνίζει ότι ο συνολικός όγκος του κληρονομημένου κεφαλαίου συγκροτείται από το άθροισμα του οικονομικού, του πολιτισμικού και του κοινωνικού κεφαλαίου που φέρει το υποκείμενο. Επισημαίνει ότι παρά την άρρηκτη σύνδεση των τριών ειδών κεφαλαίου, διαφαίνεται αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και παράλληλα διευκρινίζει ότι η απελευθέρωση από την οικονομική αναγκαιότητα εξασφαλίζει στο υποκείμενο τον χρόνο για την ενσωμάτωση πολιτισμικού κεφαλαίου (Κυρίδης και συν., 2017).

Αποσαφηνίζει ότι η διαφοροποίηση του όγκου και της ποιότητας του πολιτισμικού κεφαλαίου επηρεάζει τον όγκο του συνολικού κεφαλαίου και επιφέρει την κοινωνική κατηγοριοποίηση των υποκειμένων. Παράλληλα, αναγνωρίζει την καθοριστική επίδραση του οικογενειακού και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου του υποκειμένου, καθώς και την ιδιοποίηση των πολιτισμικών αγαθών ως αποτέλεσμα της ύπαρξης οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου (Κυρίδης και συν., 2017).

Επισημαίνει ότι οι μαθητές/τριες υποχρεώνονται να ενσωματώνουν την κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο που υιοθετούν αυθαίρετα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί προκειμένου να διασφαλίσουν αφενός την ύπαρξή τους και αφετέρου τις σχέσεις τους με τις κυρίαρχες τάξεις. Υποστηρίζει παράλληλα ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών συνδέεται αφενός με την άνιση κατανομή του κεφαλαίου στις κοινωνικές τάξεις, καθώς μεγαλύτερος όγκος κληρονομημένου κεφαλαίου προσφέρει περισσότερες πιθανότητες επίτευξης υψηλής σχολικής επίδοσης, αφετέρου με τη διαφοροποιημένη κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Κυρίδης και συν., 2017).

Άμβλυνση εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και έχουν άνιση εξοικείωση με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου αποτελεί μια σύνθετη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Αποτελώντας μακροπρόθεσμο στόχο του σχολείου ως συνόλου, προϋποθέτει την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και συμπερίληψης. Το σχολείο λειτουργεί ως μετασχηματιστικό περιβάλλον εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί παρέχουν αντισταθμιστική εκπαίδευση στους/στις μαθητές/τριες με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων πρακτικών, οι οποίες βασίζονται σε παιδαγωγικές θεωρίες και

σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και χαρακτηρίζονται από κοινωνικό και πολιτισμικό προσανατολισμό.

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τους/τις μαθητές/τριές εντάσσοντας στη διδασκαλία προγράμματα που προάγουν την ανάπτυξη της συνεργασίας, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας – μάθησης και διαμορφώνουν μικτές κοινωνικά, ισοδύναμες ομάδες εργασίας με σκοπό την πραγματοποίηση βιωματικών και ανακαλυπτικών δραστηριοτήτων και την προαγωγή της συμμετοχικής μάθησης. Εφαρμόζουν διαφοροποιημένη – εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τον ρυθμό διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, ενώ παράλληλα αξιοποιούν εργαλεία αρχικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης προκειμένου να εντοπίζουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών /τριών. Σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για την ενίσχυση των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν την ανάγκη πρόσθετης εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Η πραγματοποίηση θεατρικών, μουσικών και αθλητικών εκδηλώσεων, σχολικών δράσεων και εκπαιδευτικών επισκέψεων προσφέρει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε πολιτισμικά αγαθά. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την τέχνη και τον αθλητισμό ως μέσο προσωπικής έκφρασης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών /τριών. Η λειτουργία της δανειστικής σχολικής βιβλιοθήκης, η υλοποίηση προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, η δημιουργία λέσχης ανάγνωσης προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες μετασχηματισμού – ανασυγκρότησης του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας και λειτουργεί συμπληρωματικά στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που απαιτούν γνώση και χρήση του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα. Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με την επίσημη γλώσσα του σχολείου, μυούνται στη σχολική κουλτούρα και είναι σε θέση αφενός να βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις τους, αφετέρου να περιορίζουν τον σχολικό αποκλεισμό.

Η καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης, η τακτική επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες με γνώμονα τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών/τριών αποτελεί μέριμνα όλων των εκπαιδευτικών. Το σχολείο διοργανώνει και υλοποιεί εργαστήρια συμβουλευτικής, αλλά και επιμορφωτικές δράσεις με αποδέκτες τους γονείς/κηδεμόνες αποσκοπώντας στην αποτελεσματική πλαισίωση και υποστήριξη των μαθητών/τριών. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στο σχολείο αφενός παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους/στις μαθητές/τριες και συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς/κηδεμόνες, αφετέρου πραγματοποιούν παρεμβάσεις και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα στα τμήματα. Οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν για την προσωπική κατάρτιση και επιμόρφωσή τους σε ζητήματα κατανόησης των κοινωνικών ανισοτήτων και αντιμετώπισης των συνεπειών τους και ως εκ τούτου συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες μετατρέποντας τα κοινωνικά πλεονεκτήματα σε σχολικά πλεονεκτήματα μέσω της αποκλειστικής χρήσης και διδασκαλίας του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα. Κατά συνέπεια οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αντιμετωπίζουν δυσκολίες εντός σχολικού πλαισίου, παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και βιώνουν σχολικό αποκλεισμό

(Κυρίδης και συν., 2017). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσουν την εσωτερική πολιτική τους και οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πρακτικές με σκοπό να παύσουν σύμφωνα με τον Bourdieu να αντιμετωπίζουν ίσα άνισους/ες μαθητές/τριες και να συνδράμουν στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. *Τόμος Α: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα*.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Διδασκαλία και Κοινωνική Δικαιοσύνη: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Education Sciences*, 2013(1-2), 91-104.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106.
- Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., & Φωτόπουλος, Ν. (2017). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές. *Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές.(Πρόλογος: Κων/νος Τσουκαλάς). Gutenberg*.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2007). Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο. *Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 23, 2008*.
- Σόρκος, Γ., Λαζαρίδου, Α., Πολυμεροπούλου, Β., & Ξαφάκος, Ε. (2021). Προσεγγίσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών για την Κοινωνική Δικαιοσύνη με βάση το μοντέλο της Fraser. *Education Sciences*, 2021(2), 145-160.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *The Greek Review of Social Research*, 183-198.

Μπαράκου, Α., (2025). Αμφισβήτηση της υπόστασης του Σχολείου ως αποτέλεσμα της αποτυχίας επίτευξης κοινωνικής ισοτιμίας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>*

Μπαράκου, Α. (2025). Αλληλεξάρτηση των γλωσσών: προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών/-τριών

Αλληλεξάρτηση των γλωσσών: προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών/-τριών

Μπαράκου Αριστέα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, 9ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου, aribarakou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αρχικά διερευνά τις ιδεολογικές αφετηρίες των εκπαιδευτικών που συμβουλεύουν τους γονείς μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να προβαίνουν σε αποκλειστική χρήση της δεύτερης γλώσσας και τις συνέπειες της μέγιστης έκθεσής τους σε αυτή (αφαιρετική διγλωσσία). Εν συνεχεία, επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης και κατ' επέκταση στη σχολική επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών/τριών (αλληλεξάρτηση γλωσσών). Τέλος, διατυπώνονται διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που δύνανται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί, με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζουν τη γλωσσική διαφορετικότητα των συγκεκριμένων μαθητών /τριών και επιδιώκουν τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Λέξεις – κλειδιά: προσθετική – αφαιρετική διγλωσσία, αλληλεξάρτηση γλωσσών

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία καλείται να διαχειριστεί σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τη γλωσσική διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντας τη γλώσσα ως θεμελιώδη παράγοντα γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση που επιχειρεί να υπερβεί τον μονοπολιτισμικό, εθνικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Η ελλιπής επιμόρφωση της πλειοψηφίας των Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών σε αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης συνεπάγεται την υιοθέτηση πρακτικών αφαιρετικής διγλωσσίας και αφομοίωσης των γλωσσικά διαφερόντων/ουσών μαθητών/τριών. Η θεωρία του Cummins αμφισβητεί τη μονογλωσσική προσέγγιση και υπογραμμίζει τη σημασία – λειτουργία της πρώτης γλώσσας ως υποστηρικτικού μηχανισμού για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση της διγλωσσίας ως δικαιώματος, την προαγωγή της γλωσσικής πολυμορφίας και την επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας.

Ιδεολογικές αφετηρίες εκπαιδευτικών VS συνέπειες

Η ευρεία θεώρηση του φαινομένου της διγλωσσίας δεν έχει επιτύχει την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών ως δίγλωσσων από τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παράβλεψη του γλωσσικού δυναμικού και η θεώρηση της γλωσσικής επάρκειάς τους ως κατάστασης

στατικής και παγιωμένης επιφέρει ερμηνεία των δυσκολιών εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως μαθησιακού ελλείμματος και αδιαφορίας των δίγλωσσων μαθητών/τριών (Δεληγιάννη και συν., 2024) και συνδέεται άρρηκτα με το κύρος τόσο της γλώσσας όσο και του ομιλούντος υποκειμένου (Πανταζής, Σακελλαρίου, 2003).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τις δύο γλώσσες ως διακριτά και ανταγωνιστικά συστήματα και αντιμετωπίζει τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών/τριών ως εμπόδιο για την ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους, καθώς δε γνωρίζει τις βασικές αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, υιοθετεί την αρχή της μέγιστης έκθεσης των δίγλωσσων μαθητών/τριών στη γλώσσα – στόχο και προκρίνει ως ενδεδειγμένη πρακτική την αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η υιοθέτηση πρακτικών αφαιρετικής διγλωσσίας αφενός καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς την ψευδαίσθηση της επαρκούς υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών/τριών, αφετέρου αναστέλλει την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των εν λόγω μαθητών/τριών (Δεληγιάννη και συν., 2024).

Η μέγιστη έκθεση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στη δεύτερη γλώσσα αποτρέπει την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας τους για τον συσχετισμό αφηρημένων εννοιών και εντείνει τις δυσκολίες κατανόησής τους. Παράλληλα, η επιλογή απλοϊκών γνωστικών δραστηριοτήτων ως αποτέλεσμα των δυσκολιών εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αφαιρεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, επιφέρει την απόσυρση και την παραίτηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών από τις προσπάθειες εκμάθησης της νέας γλώσσας και εν τέλει παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους. Συνδυαστικά, η αποφυγή της ένταξης των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων των δίγλωσσων μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία παρεμποδίζει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη σχέσεων σεβασμού και αποδοχής τους (Δεληγιάννη και συν., 2024).

Οι συνέπειες της υιοθέτησης πρακτικών αφαιρετικής διγλωσσίας αντισταθμίζονται με την αξιοποίηση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης σε συνδυασμό με τη χρήση εποπτικών μέσων, παραδειγμάτων και μη λεκτικών μηνυμάτων από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς ενεργοποιούν και αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών και διευκολύνουν την κατανόηση νεοεισερχόμενων πληροφοριών. Επιπρόσθετα, η προϋπηρεσία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδρούν θετικά στην κατανόηση και την αξιοποίηση της σχέσης διγλωσσίας και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των εν λόγω μαθητών/τριών και την εφαρμογή πρακτικών ενδυνάμωσής τους, αλλά η ελλιπής νοηματοδότηση των δίγλωσσων πρακτικών περιορίζει την αποτελεσματικότητά τους (Δεληγιάννη και συν., 2024).

Σχέση πρώτης γλώσσας και μάθησης δίγλωσσων μαθητών/τριών

Οι παρανοήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φύση της γλωσσικής ικανότητας επιφέρουν πρακτικές συνέπειες στους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους/τις γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες. Ο Cummins υποστηρίζει ότι η διάκριση επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών πλευρών της γλωσσικής ικανότητας προαπαιτείται για τη διασαφήνιση της σχέσης γλωσσικής και σχολικής προόδου των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Συμπληρωματικά, υπογραμμίζει την ανάγκη πρόσθετης διάκρισης της γλωσσικής επάρκειας σε συνομιλιακή ευχέρεια, διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (Cummins, 2005).

Προσθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιτείνουν την αύξηση των μαθησιακών δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών/τριών, αποδίδοντας λανθασμένα τις αιτίες τους αποκλειστικά σε γλωσσικούς παράγοντες. Διευκρινίζει ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία πρωταρχικά οφείλεται στο είδος των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται με τον/την εκπαιδευτικό και δευτερευόντως στην έλλειψη γλωσσικής επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα. Επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν το «πώς» και το «γιατί» της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας βαθύτερα από τη γλωσσική συμφωνία ή ασυμφωνία σπιτιού – σχολείου. Επιπροσθέτως, αποδίδει την πνευματική και ψυχική απόσυρση των μαθητών/τριών από τις προσπάθειες εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας στην αδυναμία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τις προσπάθειές τους (Cummins, 2005).

Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες, η διγλωσσία ευθυνόταν για τις συναισθηματικές συγκρούσεις που βίωναν οι μαθητές/τριες, καθώς προκαλούσε νοητική σύγχυση και γλωσσικά μειονεκτήματα στους/στις μαθητές/τριες. Ωστόσο, πιο πρόσφατες μελέτες αναφέρουν ότι η διγλωσσία δύναται να επηρεάσει θετικά τόσο τη γλωσσική όσο και τη νοητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μια προσθετική μορφή διγλωσσίας, δηλαδή αποκτούν δεξιότητες σε μια δεύτερη γλώσσα χωρίς να επιβαρύνουν την ανάπτυξη της πρώτης κι έτσι βελτιώνουν την πνευματική ανάπτυξή τους. Στο μοντέλο της κοινής υποκείμενης ικανότητας, οι γλωσσικές ικανότητες ενός/μιας δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας παρουσιάζονται κοινές ή αλληλοεξαρτώμενες μεταξύ των δύο γλωσσών, καθώς η εμπειρία στη μια γλώσσα προωθεί την ανάπτυξη ικανότητας που ενυπάρχει και στις δύο, αν υπάρχει διπλή γλωσσική έκθεση και δοθούν κατάλληλα κίνητρα. Διαφαίνεται δηλαδή η ύπαρξη υποκείμενης νοητικής ακαδημαϊκής ικανότητας που καθιστά εφικτή την αμφίδρομη μεταφορά δεξιοτήτων παρά τις ξεχωριστές επιφανειακές πλευρές των γλωσσών. Η διγλωσσική ικανότητα αναπαριστάνεται ως «διπλό παγόβουνο» στη βάση του οποίου εντοπίζεται η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα παρά τις ολοφάνερα διαφορετικές επιφανειακές εκδηλώσεις κάθε γλώσσας (Cummins, 2005).

Η κατανόηση και η αξιοποίηση της σχέσης διγλωσσίας – μάθησης συμβάλλει στη διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου για τη διδασκαλία και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δεληγιάννη και συν., 2024). Παράλληλα όμως απαιτούνται συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών για την εκμάθησή της, καθώς δεν είναι αποτέλεσμα ώσμωσης με το κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηδάκη, 2014). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δε θεωρούν απαραίτητη την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων/ουσών μαθητών/τριών και αποφεύγουν τη χρήση της στην τάξη, καθώς παραγνωρίζουν τη σημασία της για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Ζάγκα και συν., 2015).

Αναγνώριση και ανάπτυξη γλωσσικής διαφορετικότητας

Η επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας αποτελεί στόχο της διαπολιτισμικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας και πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο όραμα και την κουλτούρα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνιστά πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς γιατί αφενός αποτελεί σύνθετη και απαιτητική πρακτική, αφετέρου η επίτευξή της προϋποθέτει την υιοθέτησή της σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι

εκπαιδευτικοί – γνώστες της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών αναγνωρίζουν τη γλωσσική ετερότητα ως δικαίωμα και πλεονέκτημα των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων/ουσών μαθητών/τριών και επιδιώκουν την επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας υιοθετώντας πολυγλωσσικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι πολυγλωσσικές προσεγγίσεις προάγουν τον σεβασμό της διαφορετικότητας, τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα δημιουργούν περιβάλλον συμπερίληψης, σεβασμού και ισότητας. Οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την πολυγλωσσία ως ευκαιρία εμπλουτισμού της σχολικής κοινότητας ενισχύουν εν τέλει τη γλωσσική – πολιτισμική ταυτότητα όλων των μαθητών/τριών και οικοδομούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τάξεις χωρίς αποκλεισμούς.

Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να οικοδομήσουν πολυγλωσσικό περιβάλλον μάθησης, αν ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συνεργάζονται για τη δημιουργία γωνιών μάθησης εντός των σχολικών αιθουσών με την ανάρτηση εποπτικού εκπαιδευτικού υλικού διατυπωμένου στις μητρικές γλώσσες τους και τη λειτουργία δανειστικής πολυγλωσσικής βιβλιοθήκης με την προσφορά βιβλίων από τις προσωπικές βιβλιοθήκες τους. Η υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς προωθεί τη συνεργατική – συμμετοχική μάθηση και εκπαιδεύει τους/τις μαθητές/τριες στην πραγματοποίηση πολυγλωσσικών πρότζεκτ που αντικατοπτρίζουν και αξιοδοτούν τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν για την ύπαρξη διδύμων εταίρων με κοινή μητρική γλώσσα εντός των μεικτών ομάδων εργασίας με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών/τριών και την ενίσχυση της διαγλωσσικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν δίγλωσσα βιβλία και υλοποιούν διαγλωσσικές δραστηριότητες αξιοποιώντας τη μητρική γλώσσα τους υποστηρικτικά – συνδυαστικά προς τη γλώσσα του σχολείου. Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, των εφαρμογών και των διαδικτυακών πλατφορμών διευκολύνει τόσο τον/την εκπαιδευτικό στην πραγματοποίηση πολυγλωσσικής διδασκαλίας όσο και τους/τις μαθητές/τριες στην επίτευξη της διγλωσσίας διαμέσου της αλληλεξάρτησης των γλωσσών.

Υποστηρικτικά προς την επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας λειτουργεί η υλοποίηση δράσεων και εκδηλώσεων που αξιοδοτούν τη γλωσσική ετερότητα και προωθούν την πολιτισμική συμπερίληψη των διαφερόντων/ουσών μαθητών/τριών. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συνεργάζονται και πραγματοποιούν διαπολιτισμικές γιορτές και εβδομάδες με θεματικές από τις χώρες καταγωγής τους με σκοπό να παρουσιάσουν τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο τους, την ιστορία και τις παραδόσεις τους. Διοργανώνουν εβδομάδες πολυγλωσσίας με τη σύμπραξη των γονέων και παρουσιάζουν τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες μέσα από την αφήγηση ιστοριών που συνοδεύονται από μετάφραση ή περίληψη στα ελληνικά. Οι γονείς των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναγνωρίζονται πολύτιμοι συνεργάτες και παράλληλα αξιοποιούνται ως φορείς γλωσσικών πόρων και λαϊκής παράδοσης διαφορετικών πολιτισμών. Προϋποθέσεις συνεργασίας – σύμπραξης με τους εν λόγω γονείς αποτελούν η ειλικρινής επικοινωνία και συνεργασία, η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, αλλά και η πραγματοποίηση ενημερωτικών σεμιναρίων και επιμορφωτικών δράσεων με θέμα τις θετικές επιδράσεις της αρχής αλληλεξάρτησης των γλωσσών στη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών τους.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας – δεξιότητας και διαπολιτισμικής ετοιμότητας αποτελεί στόχο της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται με τη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων και την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει βρει θέση στις ελληνικές σχολικές τάξεις παρά ψήφιση του νόμου Ν.2413/1996 και την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφερόντων /ουσών μαθητών/τριών από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. (Κεσίδου, 2008). Οι θεσμικές δεσμεύσεις του εθνοκεντρικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατοχυρώνουν και ενισχύουν την ομοιογενοποιητική λειτουργία του και θέτουν σημαντικούς περιορισμούς στην υιοθέτηση πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Ανδρούσου και συν., 2001). Ως συνέπεια, η εκπαιδευτική πολιτική εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας παραμένει προσανατολισμένη στη λογική του ελλείμματος και της αντιστάθμισης και προτείνει ως αντισταθμιστικό μέτρο τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Ζάγκα και συν., 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Β΄ *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα*.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας.
- Δεληγιάννη, Α., Πίτσου, Χ., & Χριστοδούλου, Μ. (2024). Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διγλωσσία των Προσφύγων Μαθητών/τριών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1).
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ*.
- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2003). Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 159-169.
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο., Θεσσαλονίκη*.

Μπαράκου, Α., (2025). Αλληλεξάρτηση των γλωσσών: προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών/τριών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepo-pt-evath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μπαστέα, Α. (2025). Ενδοσχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός – Η Ψηφιακή Πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr

Ενδοσχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός – Η Ψηφιακή Πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr

Μπαστέα Αγγελική

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70 της Δ.Π.Ε. Β' Αθήνας, Τακτικό Μέλος της «Ομάδας Δράσης για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού» της Δ.Π.Ε. Β' Αθήνας, angelabastea@yahoo.com

Περίληψη

Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός («bullying») αποτελούν ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο με σοβαρές επιπτώσεις στην ευημερία των μαθητών. Στο πλαίσιο της αντιμετώπισής του, ο Νόμος 5029/2023 εισήγαγε την ψηφιακή πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr, έναν κεντρικό κόμβο αναφοράς και διαχείρισης περιστατικών. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (ποσοτική και ποιοτική ανάλυση) των 64 επώνυμων αναφορών που υποβλήθηκαν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας (ΔΠΕ) το διάστημα Απρίλιος 2024-Ιούνιος 2025. Τα πορίσματα αναδεικνύουν την Δ' Δημοτικού ως την τάξη με τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών (36%), ενώ οι μητέρες (69%) πρωταγωνιστούν στην υποβολή τους. Ιδιαίτερα κρίσιμο εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 40% των αναφορών αφορά μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.). Στις περιπτώσεις αυτές, η ποιοτική ανάλυση αποκαλύπτει ελλείμματα στη συνεργασία με την οικογένεια, η οποία συχνά αρνείται την παραπομπή σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Το πρόβλημα επιτείνεται από τον συμβουλευτικό και όχι δεσμευτικό χαρακτήρα των γνωματεύσεων, γεγονός που περιορίζει τα εργαλεία παρέμβασης του σχολείου. Σχετικά με τη χωρική κατανομή, σύμφωνα με τις καταγραφές των γονέων, το 45% των περιστατικών εκδηλώνεται εντός της σχολικής αίθουσας. Παράλληλα, παρατηρείται μια τάση των γονέων να καταγγέλλουν ως εκφοβισμό ακόμη και μεμονωμένες, τυχαίες συγκρούσεις, οι οποίες στερούνται τα δομικά χαρακτηριστικά του «bullying» (σκοπιμότητα, ανισορροπία δύναμης, επαναληψιμότητα). Ως αποτέλεσμα αυτής της υποκειμενικής ερμηνείας, η πλειονότητα των αναφορών κρίθηκε σε πολλές περιπτώσεις ως «εκτός αρμοδιότητας» της πλατφόρμας, καθώς δεν πληρούσαν τα επιστημονικά κριτήρια του φαινομένου. Η εργασία καταλήγει ότι η αποτελεσματικότητα της πλατφόρμας εξαρτάται από την ορθή αξιοποίηση των δεδομένων. Προτείνεται η στοχευμένη επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών για τη διαφοροδιάγνωση των περιστατικών, η ενίσχυση της σχολικής διαμεσολάβησης και ο αποστιγματισμός της αξιολογικής διαδικασίας των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., με στόχο τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.

Λέξεις - κλειδιά: ενδοσχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, ψηφιακή πλατφόρμα, bullying.

Εισαγωγή

Η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός, γνωστός και ως «bullying», αποτελεί ένα μείζον και πολυσύνθετο ζήτημα που απασχολεί έντονα τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και την ευρύτερη κοινωνία (UNESCO, 2024). Πρόκειται για ένα φαινόμενο με σοβαρές και πολυεπίπεδες επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη (Cowie, & Myers, 2017)

και την ευημερία των μαθητών, απαιτώντας συστηματικές και συντονισμένες παρεμβάσεις (Chu, Yin, & Fan, 2023 . Kalogerakis, et al., 2021. Mendriani, 2024. Ο'Higgins Norman, 2020. Olweus, Limber, & Breivik, 2019). Ενώ ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι νέο φαινόμενο, η έκταση και οι μορφές του έχουν εξελιχθεί ραγδαία, ιδίως με την ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών και την εμφάνιση του κυβερνοεκφοβισμού (cyberbullying) (Babu, et al., 2025. Kowalski, Limber, & McCord, 2019). Διεθνείς και εθνικές έρευνες καταδεικνύουν την παγκόσμια διάσταση του φαινομένου. Στην Ελλάδα, μελέτες των τελευταίων ετών υποδεικνύουν μια ανησυχητική αύξηση των περιστατικών, τόσο στον φυσικό όσο και στον διαδικτυακό χώρο (Athanasίου et al., 2018. Kalogeratos, et al., 2024), γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για άμεση και συντονισμένη δράση. Ο σχολικός εκφοβισμός, όπως ορίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Olweus, 1993), χαρακτηρίζεται από τρία βασικά στοιχεία: πρόθεση, επανάληψη και ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος. Οι επιπτώσεις του εκτείνονται πέρα από τη σχολική επίδοση, επηρεάζοντας βαθιά την ψυχική υγεία των μαθητών. Τα θύματα συχνά βιώνουν άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά, ακόμη και αυτοκτονικό ιδεασμό σε ακραίες περιπτώσεις (Hinduja & Patchin, 2010. Kalogerakis, et al., 2021. Πλούμπη, & Αντωνίου, 2014). Παράλληλα, οι θύτες κινδυνεύουν να υιοθετήσουν αντικοινωνικές και προβληματικές συμπεριφορές που μπορεί να τους συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή (UNESCO, 2024). Αυτή η διπλή αρνητική συνέπεια υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση που θα στοχεύει στην προστασία των θυμάτων και στην επαναφορά των θυτών σε ένα υγιές πλαίσιο συμπεριφοράς (ΕΠΙΨΥ 2022α, 2022β. Giannakopoulos, et al., 2025. Smith, 2025).

Η Έξαρση του Φαινομένου στην Ελλάδα: Δεδομένα Πριν και Μετά την Πανδημία

Η έξαρση του φαινομένου στην Ελλάδα και η επιτακτική ανάγκη για παρέμβαση επιβεβαιώνεται από τα πλέον σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Bourou, et al., 2024). Ειδικότερα, στη μελέτη των Giannakopoulos et al. (2025), η οποία διεξήχθη από εξειδικευμένους επιστήμονες του Νοσοκομείου Παιδών "Η Αγία Σοφία", αναδεικνύεται μια ανησυχητική κλιμάκωση του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα κατά τη μετα-πανδημική περίοδο καταγράφοντας σχεδόν διπλασιασμό των ποσοστών θυματοποίησης στον παραδοσιακό εκφοβισμό (από 12,4% το 2016 σε 21,7% το 2023) και μια εκρηκτική άνοδο στον κυβερνοεκφοβισμό (από 4% σε 11,6%). Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν ότι η αύξηση της βίας συνδέεται άρρηκτα με τη δραματική επιδείνωση της ψυχικής υγείας των εφήβων, καθώς οι δείκτες συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων παρουσίασαν κατακόρυφη άνοδο μετά την πανδημία. Οι ερευνητές διεθνώς συμπεραίνουν ότι οι αλλαγές στον τρόπο ζωής και η αυξημένη ψηφιακή έκθεση κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων δημιούργησαν ένα νέο, επιβαρυνμένο τοπίο, το οποίο καθιστά αναγκαία την εφαρμογή στοχευμένων στρατηγικών που θα λαμβάνουν υπόψη τη στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ εκφοβισμού και ψυχολογικής δυσφορίας (Giannakopoulos et al., 2025. Oliveira, et al., 2021).

Συμπληρωματικά προς την έξαρση της μετα-πανδημικής περιόδου, η έρευνα των Kalogerakis et al., (2022), προερχόμενη επίσης από την Α' Ψυχιατρική Κλινική του ΕΚΠΑ, φωτίζει τη δυναμική του φαινομένου στα αστικά κέντρα της χώρας. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι ένας στους τέσσερις εφήβους (26,4%) εμπλέκεται συστηματικά σε καταστάσεις εκφοβισμού, με την επιθετικότητα να αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής

της αλληλεπίδρασης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ομάδα των "θυτών-θυμάτων", οι οποίοι εμφανίζουν τη σοβαρότερη επιβάρυνση στην ψυχική τους υγεία, αναδεικνύοντας τον εκφοβισμό όχι ως ένα μεμονωμένο περιστατικό, αλλά ως ένα σύμπλεγμα προβληματικής συμπεριφοράς και ψυχοσυναισθηματικής δυσφορίας. Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει ότι ο εκφοβισμός στα ελληνικά αστικά σχολεία δρα ως "πολλαπλασιαστής" ψυχοπαθολογίας, καθιστώντας τα σχολεία κρίσιμους χώρους για την έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση μέσω θεσμοθετημένων ψηφιακών και δια ζώσης εργαλείων (Kalogerakis et al., 2022).

Η διαχρονική σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων επιβεβαιώνει μια σαφή τομή στην εξέλιξη του φαινομένου με ορόσημο την πανδημία COVID-19. Ενώ τα στοιχεία του ΕΠΙΨΥ (2018, 2020) κατέγραφαν μια εικόνα σχετικής σταθερότητας στον ελλαδικό χώρο πριν το 2020, οι μεταγενέστερες μελέτες των Kalogerakis et al., (2022) και Giannakopoulos κ.ά. (2025) αποκαλύπτουν μια βίαιη ανατροπή, με τον παραδοσιακό και τον κυβερνοεκφοβισμό να προσλαμβάνουν εκρηκτικές διαστάσεις. Αυτή η μεταβολή δεν αφορά μόνο τη συχνότητα των περιστατικών, αλλά και τη σοβαρότητα των ψυχοσυναισθηματικών συνεπειών για τους μαθητές, και ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (Alexandridis, 2023. Carmona, & Montanero, 2025. Γεραρής, 2014) καθιστώντας τις προ-πανδημικές στρατηγικές αντιμετώπισης ανεπαρκείς (Σταύρου, κ.α., 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, η έρευνα των Stylianou & Ntelas (2023) αναδεικνύει το βαθύτερο υπόστρωμα αυτής της έξαρσης, τεκμηριώνοντας πως η έντονη κοινωνική και οικονομική πίεση που βίωσε η ελληνική οικογένεια κατά την υγειονομική κρίση λειτούργησε ως καταλύτης, ο οποίος στη συνέχεια "μετέφερε" την ένταση και την επιθετικότητα από το οικογενειακό περιβάλλον εντός του σχολικού πλαισίου.

Θεσμικό Πλαίσιο και Επιχειρησιακή Δομή του Ν. 5029/2023: Η Ψηφιακή Πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr

Για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία θεσμοθετήθηκε ο 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», ο οποίος έθεσε σε εφαρμογή την ψηφιακή πλατφόρμα υποβολής αναφορών stop-bullying.gov.gr για περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Η διαδικασία προβλέπει την επώνυμη κατάθεση αναφορών, δικαίωμα το οποίο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ασκείται από τους γονείς ή κηδεμόνες, ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επεκτείνεται και στους ίδιους τους μαθητές. Στη βάση του ο Ν. 5029/2023, ως θεσμικός μηχανισμός διαχείρισης των αναφορών διαρθρώνεται σε δύο διακριτά, αλλά αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα επιχειρησιακής δράσης. Στο πρώτο επίπεδο, εντός της σχολικής μονάδας, συγκροτείται η διμελής ομάδα (αποτελούμενη από τον/την Διευθυντή/ντρια και έναν ορισμένο εκπαιδευτικό), η οποία λειτουργεί ως ο άμεσος αποδέκτης και πρωτοβάθμιος ερευνητής των περιστατικών, έχοντας την ευθύνη για την παιδαγωγική τους διευθέτηση (Άρθρα 8 & 9). Στο δεύτερο επίπεδο, η εποπτεία και η επιστημονική πλαισίωση μεταφέρεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω της τετραμελούς ομάδας δράσης (Άρθρο 10). Η ομάδα αυτή, διαθέτοντας διεπιστημονική σύνθεση με τη συμμετοχή Συμβούλου Εκπαίδευσης, Ψυχολόγου και Κοινωνικού Λειτουργού, αναλαμβάνει την επιστημονική ευθύνη του σχεδιασμού παρεμβάσεων, ενώ επιλαμβάνεται απευθείας των αναφορών σε περιπτώσεις ιδιαίτερης σοβαρότητας ή αντικειμενικής αδυναμίας διαχείρισης από την τοπική σχολική μονάδα.

Η ψηφιακή πλατφόρμα πλαισιώνεται από εξειδικευμένο υποστηρικτικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει το εννοιολογικό υπόβαθρο του σχολικού εκφοβισμού, πρωτόκολλο διαχείρισης αναφορών και κατευθυντήριες γραμμές για την πρόληψη. Η θεσμοθέτηση του Ν. 5029/2023 εισάγει πλαίσιο δράσης, ο σκοπός του οποίου επικεντρώνεται στην πρόληψη και την διαχείριση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η νομοθεσία προβλέπει την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων που εστιάζουν στην επιμόρφωση και τη συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, με έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και ταυτοποίηση των περιστατικών. Παράλληλα, ο στρατηγικός σχεδιασμός περιλαμβάνει την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και την τεκμηρίωση μέσω επιστημονικών ερευνών, ενώ διασυνδέει τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας με εξειδικευμένους κοινωνικούς φορείς και δομές. Μέριμνα λαμβάνεται ειδικά για την προστασία των πλέον ευάλωτων μαθητών, μέσω της αποστολής δεσμευτικών κατευθυντήριων οδηγιών στις σχολικές μονάδες. Οι οδηγίες που αναφέρονται στη νομοθεσία έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν την ορθή διαχείριση των διακρίσεων που πηγάζουν από προκαταλήψεις σχετικές με τη φυλή, την αναπηρία, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου, προκειμένου να θωρακίσουν τα δικαιώματα κάθε παιδιού.

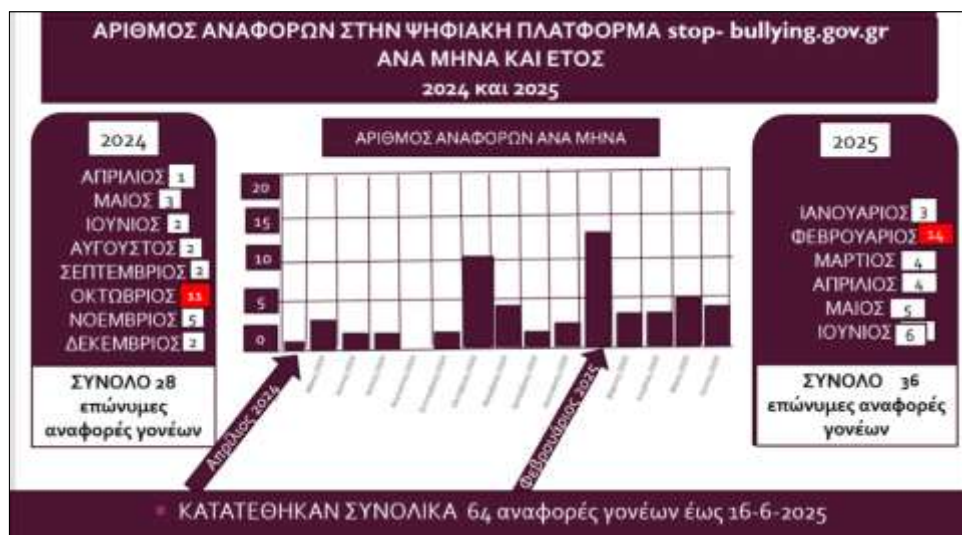
Μέθοδος Αξιολόγησης: Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση των δεδομένων των καταγεγραμμένων αναφορών στην ψηφιακή πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε μια ολιστική προσέγγιση για την αξιολόγηση των δεδομένων που αντλήθηκαν από την ψηφιακή πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr. Εφαρμόστηκε μια μικτή μεθοδολογία (mixed-methods research), η οποία συνδυάζει την ποσοτική επεξεργασία στατιστικών δεικτών με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, αποσκοπώντας στην πολυεπίπεδη κατανόηση των εκφάνσεων της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε την ενδελεχή χαρτογράφηση του φαινομένου, αναδεικνύοντας τη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών ανά σχολική τάξη και το είδος της ασκούμενης βίας. Παράλληλα, διερευνήθηκε η σύνθεση και το προφίλ του εμπλεκόμενου μαθητικού πληθυσμού, το φύλο των φερόμενων ως θυτών, καθώς και οι διαβαθμίσεις στη κατηγοριοποίηση της κατάστασης των περιστατικών. Επιπλέον, εξετάστηκε το φύλο των αναφερόντων γονέων, καθώς και ο χωροταξικός προσδιορισμός των συμβάντων εντός του σχολικού πλαισίου. Η ανάλυση συμπληρώθηκε από την ποιοτική διερεύνηση των κινήτρων, των επιπτώσεων και τις προτεινόμενων παρεμβάσεων, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα του προβλήματος.

Τα δεδομένα αντλήθηκαν από το επίσημο διαχειριστικό περιβάλλον της πλατφόρμας stop-bullying.gov.gr (ΔΠΕ Β' Αθήνας). Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε υπό το πρίσμα του Κανονισμού (ΕΕ) 2016/679 (GDPR) και του Ν. 4624/2019. Η ερευνήτρια, υπό την ιδιότητα του μέλους της Τετραμελούς Ομάδας Δράσης (βάσει του Άρθρου 10 του Ν. 5029/2023), τήρησε αυστηρά το υπηρεσιακό απόρρητο. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται έχουν υποστεί πλήρη ανωνυμοποίηση, διασφαλίζοντας ότι δεν είναι δυνατή η ταυτοποίηση φυσικών προσώπων (μαθητών, γονέων ή εκπαιδευτικών) ή συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, σύμφωνα με την αρχή του περιορισμού του σκοπού και της ελαχιστοποίησης των δεδομένων.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας ανάλυσης αποτέλεσαν οι 64 επώνυμες αναφορές που υποβλήθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας stop-bullying.gov.gr από γονείς μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης, δημόσιων, ιδιωτικών, ξενόγλωσσων καθώς και Ειδικών Σχολείων της ΔΠΕ Β' Αθήνας. Πρόκειται για ένα δείγμα που προέρχεται από ένα δίκτυο 455 σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτοντας τη χρονική περίοδο από την έναρξη λειτουργίας της πλατφόρμας Απρίλιο 2024 έως τις 16 Ιουνίου 2025 (διάρκεια 15 μηνών) (ΠΙΝΑΚΑΣ 1).



Πίνακας 1.

Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση των δεδομένων

Η ποσοτική προσέγγιση βασίστηκε στην επεξεργασία των αριθμητικών δεδομένων που αντλήθηκαν από την πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr, επιτρέποντας τη στατιστική αποτύπωση του φαινομένου. Ειδικότερα, η ανάλυση εστίασε στους εξής άξονες:

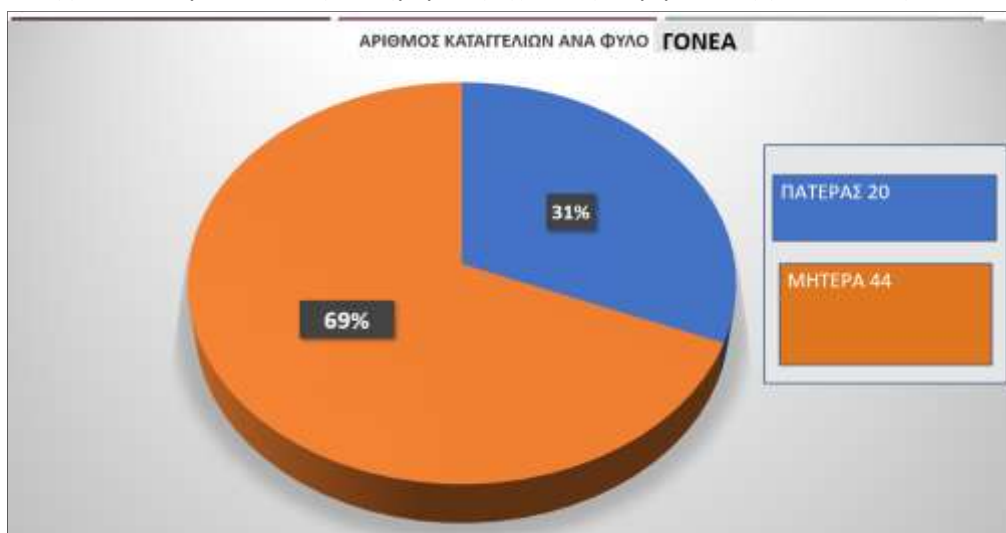
Α) τον αριθμό καταγγελιών ανά τάξη. Από τα δεδομένα προκύπτει μια σταδιακή κλιμάκωση των αναφορών όσο προχωράμε από τις μικρότερες προς τις μεσαίες τάξεις του Γενικού Δημοτικού Σχολείου, με αποκορύφωμα την Δ' Τάξη (36%): η οποία αποτελεί την ομάδα με τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών. Η ΣΤ' Τάξη (20%): κατέχει το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό. Στην τελευταία τάξη του Δημοτικού, οι μαθητές βιώνουν τη μετάβαση προς την εφηβεία, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τις εντάσεις και τις εκδηλώσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Στην Β' Τάξη (14%), Γ' Τάξη (6%) & Ε' Τάξη (13%): καταγράφεται μια σημαντική βάση αναφορών που δείχνει ότι το φαινόμενο είναι υπαρκτό σε όλη τη σχολική διαδρομή. Στην Α' Τάξη (5%): Στις πρώτες τάξεις τα ποσοστά είναι χαμηλότερα, καθώς τα περιστατικά σε αυτές τις ηλικίες συχνά ερμηνεύονται ως μεμονωμένες συγκρούσεις και όχι ως συστηματικός εκφοβισμός. Στα Νήπια/Προνήπια (6%): είναι αξιοσημείωτο το ποσοστό για την προσχολική ηλικία, το οποίο συχνά αντικατοπτρίζει την αυξημένη ανησυχία των γονέων και την τάση τους να αναφέρουν πρώιμες δυσκολίες κοινωνικοποίησης. Στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής - Ειδικά Δημοτικά και Νηπιαγωγεία (0%) οι αναφορές στην πλατφόρμα ήταν μηδενικές. Θα πρέπει να διερευνηθεί η πιθανότητα

η μηδενική καταγραφή αναφορών στα Ειδικά Σχολεία να οφείλεται στο γεγονός ότι πρώτον, εκεί η διεπιστημονική αξιολόγηση και παρακολούθηση είναι δεδομένη. Δεύτερον, ότι σε αυτό το προστατευμένο πλαίσιο, όπου το προσωπικό είναι εξειδικευμένο και οι γονείς ευαισθητοποιημένοι, ενδέχεται η επιθετική συμπεριφορά να αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως κλινικό σύμπτωμα και όχι ως εσκεμμένο "ποινικό αδίκημα". Και τρίτον, μια τέτοια παραδοχή θα μπορούσε να ερμηνεύσει γιατί η βία εκεί αποφορτίζεται παιδαγωγικά, αντί να κλιμακώνεται σε επίσημη καταγγελία (ΠΙΝΑΚΑΣ 2).



Πίνακας 2.

Β) τη συχνότητα αναφορών ανά φύλο γονέα. Η ανάλυση προσφέρει μια κρίσιμη κοινωνιολογική διάσταση καθώς η μητέρα εμφανίζεται ως Πρωταγωνιστής(69%) στην ανάρτηση αναφορών. Αυτό υποδηλώνει ότι η επικοινωνία με το σχολείο και η διαχείριση των κοινωνικών ζητημάτων του παιδιού εξακολουθεί να επιβαρύνει κυρίως τον μητρικό ρόλο. Η κυριαρχία των μητέρων στις καταγγελίες αναδεικνύει το φύλο που επωμίζεται τη διαχείριση της σχολικής κρίσης. Η συμμετοχή των πατέρων (31%) είναι σημαντικά χαμηλότερη (λιγότερο από το μισό των μητέρων), γεγονός που μπορεί να αναλυθεί ως ένδειξη της διαφορετικής εμπλοκής των δύο γονέων στις καθημερινές σχολικές συγκρούσεις (ΠΙΝΑΚΑΣ 3).



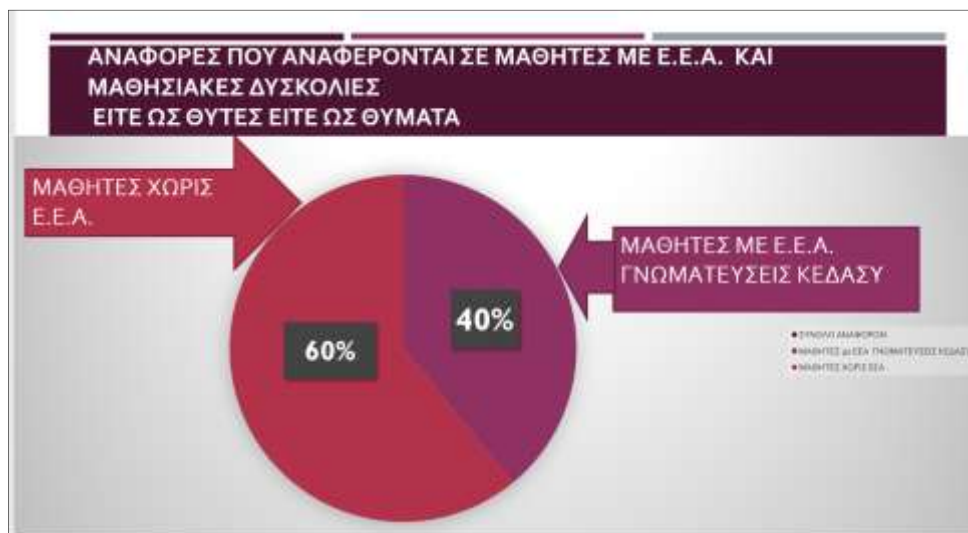
Πίνακας 3.

Γ) τον αριθμό των αναφορών ανά είδος βίας. Το ραβδόγραμμα αποκαλύπτει την ιεράρχηση των μορφών βίας στις αναφορές των γονέων: Ψυχολογική Βία (43 αναφορές): Αποτελεί την κυρίαρχη μορφή καταγγελίας. Περιλαμβάνει παράπονα για κοινωνικό αποκλεισμό ή δυσκολίες ένταξης. Σωματική Βία (36 αναφορές): Καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση, δείχνοντας ότι τα περιστατικά σωματικής βίας παραμένουν μια σοβαρή πηγή ανησυχίας. Κοινωνική Βία (26 αναφορές): Εστιάζει στην απομόνωση του μαθητή από την ομάδα των ομηλίκων. Σεξουαλική Βία (14 αναφορές): Παρουσιάζει ανησυχητικά υψηλό αριθμό, γεγονός που απαιτεί εξειδικευμένη προσέγγιση από τις ομάδες διαχείρισης. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά για σεξουαλική παρενόχληση από παιδιά νηπιαγωγείου και μικρών τάξεων του δημοτικού. Λοιπές Μορφές: Ακολουθούν ο εκβιασμός (7), η διαδικτυακή βία (4) η ρατσιστική βία για το σωματικό βάρος (4) και η ομοφοβική βία (1) (ΠΙΝΑΚΑΣ 4).



Πίνακας 4.

Δ) τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που εμπλέκεται στα περιστατικά, όπως αυτή αποτυπώνεται στα δεδομένα της πλατφόρμας. Σύμφωνα με το σχετικό γράφημα, το 40% των συνολικών αναφορών αφορά μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) είτε ως θύτες είτε ως θύματα, οι οποίοι διαθέτουν γνωμάτευση από τον διαγνωστικό φορέα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικά βαρύνουσας σημασίας, καθώς αναδεικνύει ότι μια πολυπληθής ομάδα μαθητών με συγκεκριμένες δυσκολίες βρίσκεται στο επίκεντρο του φαινομένου. Παράλληλα, το υπόλοιπο 60% των αναφορών αφορά μαθητές χωρίς διαγνωσμένες Ε.Ε.Α., επιβεβαιώνοντας ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα οριζόντιο ζήτημα που απαιτεί συμπεριληπτικές στρατηγικές πρόληψης και εξειδικευμένη υποστήριξη για την προστασία των πιο ευάλωτων μελών της σχολικής κοινότητας (4) (ΠΙΝΑΚΑΣ 5).



Πίνακας 5.

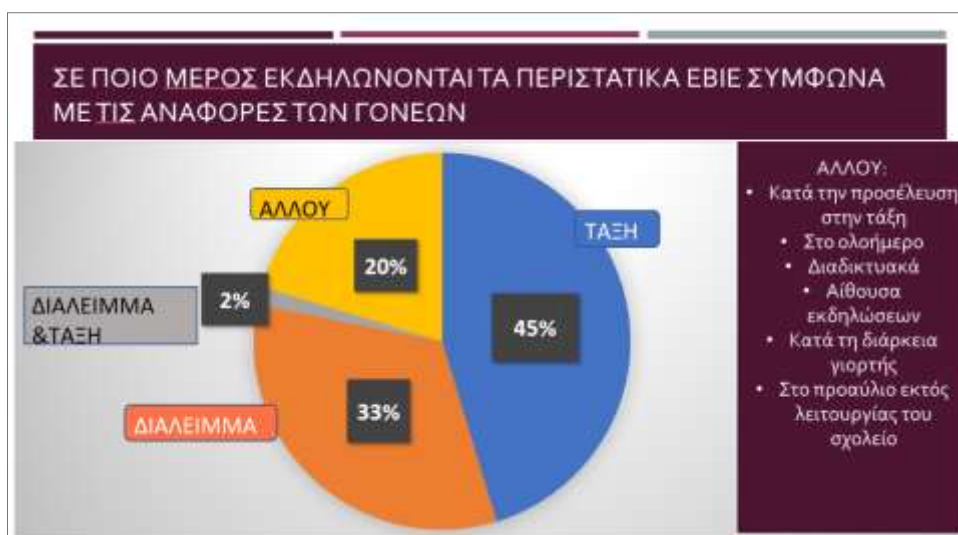
Ε) τον αριθμό των αναφορών με βάση το φύλο του φερόμενου ως θύτη. Η ανάλυση ανέδειξε την Κυριαρχία των Αγοριών (80%): 8 στους 10 μαθητές που καταγγέλλονται για περιστατικά βίας και εκφοβισμού (ΕΒΙΕ) είναι αγόρια. Το ποσοστό των κοριτσιών ήταν 20%: Τα κορίτσια αποτελούν μόλις το 1/5 των καταγγελλόμενων. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου τα αγόρια τείνουν να εκδηλώνουν πιο συχνά μορφές σωματικής ή λεκτικής βίας που γίνονται άμεσα αντιληπτές και καταγγέλλονται, ενώ στα κορίτσια η βία είναι συχνά πιο έμμεση (κοινωνικός αποκλεισμός) (ΠΙΝΑΚΑΣ 6).



Πίνακας 6

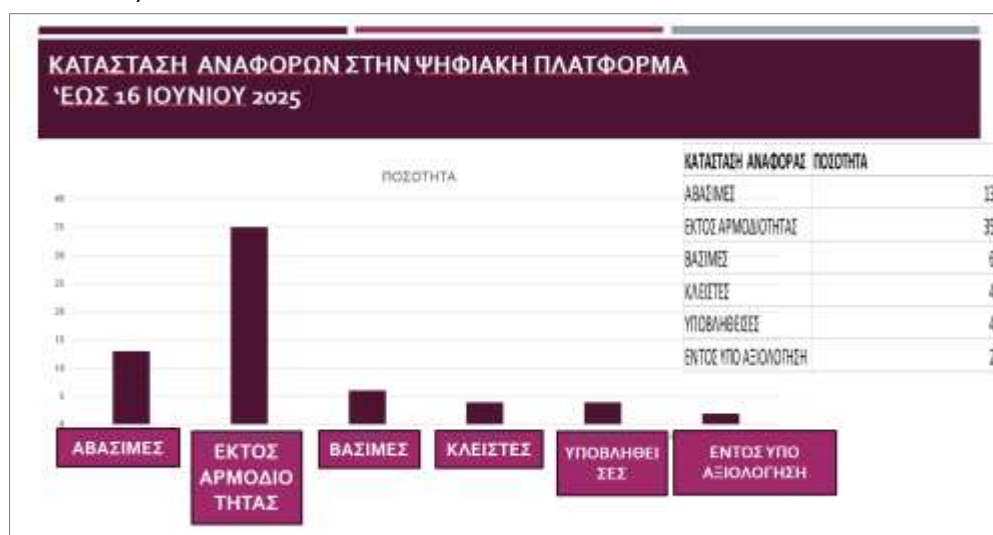
ΣΤ) την Χωρική Κατανομή Περιστατικών ΕΒΙΕ ανά αναφορά γονέα. Η κατανομή των χώρων όπου εκδηλώνεται η βία σύμφωνα με τους γονείς παρουσιάζει τα εξής ευρήματα: Η Τάξη ως Κύριος Χώρος (45%): Σχεδόν τα μισά περιστατικά αναφέρονται εντός της σχολικής αίθουσας. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό εύρημα, καθώς πρόκειται για τον πλέον επιτηρούμενο χώρο από τον εκπαιδευτικό. Το Διάλειμμα (33%): Καταλαμβάνει το ένα τρίτο των αναφορών, επιβεβαιώνοντας ότι ο ελεύθερος χρόνος στο προαύλιο αποτελεί παραδοσιακό πεδίο εντάσεων. Συνδυαστικοί και Άλλοι Χώροι (22%): Ένα 20% αφορά χώρους

όπως το ολοήμερο, την προσέλευση, το διαδικτυο ή την αίθουσα εκδηλώσεων, ενώ ένα 2% αναφέρει συνδυασμό διαλείμματος και τάξης (ΠΙΝΑΚΑΣ 7).



Πίνακας 7.

Ζ) τις διακριτές διαβαθμίσεις στην αξιολόγηση των περιστατικών. Η πλειονότητα των αναφορών (35 περιπτώσεις) τέθηκε εκτός αρμοδιότητας πλατφόρμας, γεγονός που υποδηλώνει ότι ένα σημαντικό μέρος των αιτημάτων κρίθηκαν ως ζητήματα που δεν εμπίπτουν αυστηρά στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού (σκοπιμότητα, ανισορροπία δύναμης, επαναληψιμότητα), όπως αυτός αναφέρεται στην Νομοθεσία (Ν. 5029/2023, άρθρο, 4) που συνδέεται με την συγκεκριμένη πλατφόρμα. Ακολουθως, 13 αναφορές κρίθηκαν ως «εντός αρμοδιότητας πλατφόρμας», αλλά αποδείχθηκαν αβάσιμες μετά από ενδελεχή εξέταση. Παράλληλα, η επιχειρησιακή ανταπόκριση της πλατφόρμας αποτυπώνεται στις 6 καταγεγραμμένες βάσιμες αναφορές, εκ των οποίων οι 4 έχουν ήδη υποστηριχθεί και ολοκληρωθεί (κλειστές), ενώ οι υπόλοιπες βρίσκονται σε στάδιο υποβολής (4) ή υπό ενεργή αξιολόγηση (2), διαμορφώνοντας έτσι τον τρέχοντα χάρτη παρέμβασης (ΠΙΝΑΚΑΣ 8).



Πίνακας 8.

Ανάλυση Μορφών Παρέμβασης: Από την Παιδαγωγική Υποστήριξη στη Θεσμική Διευθέτηση

Στο επίπεδο της διαχείρισης των αναφορών, η ποιοτική μελέτη των δεδομένων της πλατφόρμας αναδεικνύει ένα πολυδιάστατο μοντέλο παρέμβασης που βασίζεται στη διεπιστημονικότητα και την ενισχυμένη εποπτεία. Κεντρικό άξονα των δράσεων αποτελεί η στενή συνεργασία της σχολικής μονάδας με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας την παιδαγωγική εγκυρότητα των μέτρων. Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή της οικογένειας και η συστηματική συνεργασία με τους γονείς αναγνωρίζονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διευθέτηση των περιστατικών. Σημαντικό ρόλο στην εξατομικευμένη υποστήριξη των εμπλεκόμενων διαδραματίζουν ο/η ψυχολόγος του σχολείου και η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), παρέχοντας την αναγκαία επιστημονική πλαισίωση με δράσεις ευαισθητοποίησης σε θέματα επίλυσης συγκρούσεων, ασκήσεων ενσυνειδητότητας και ενδυνάμωσης ομάδας της τάξης.

Τέλος, σε επιχειρησιακό επίπεδο, η στρατηγική αντιμετώπισης συμπληρώνεται από την αύξηση των εφημεριών των εκπαιδευτικών σε όλους τους χώρους του σχολείου, με στόχο την πρόληψη και τον άμεσο περιορισμό των εστιών έντασης. Τέλος, σε σοβαρότερες περιπτώσεις, ενεργοποιούνται αυστηρότερα διοικητικά και θεσμικά μέτρα, όπως η δέσμευση των αναφορών από την Τετραμελή Ομάδα Δράσης Πρόληψης και Αντιμετώπισης Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού (ΕΒΙΕ) της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, η εφαρμογή του προβλεπόμενου νομικού πλαισίου (Π.Δ. 79/2017, Άρθρο 13, παρ. 4) για την αλλαγή τμήματος μαθητών, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο για την αποκατάσταση του σχολικού κλίματος, αλλά και η συνεργασία με την Εισαγγελία Ανηλίκων σε περιπτώσεις γονικής παραμέλησης (ΠΙΝΑΚΑΣ 9).

Κατηγορία Παρέμβασης	Συγκεκριμένες Ενέργειες & Συνεργασίες	Σκοπός / Αποτέλεσμα
Παιδαγωγική Πλαισίωση	Συνεργασία με Συμβούλους Εκπαίδευσης (Γενικής & Ειδικής Αγωγής)	Διασφάλιση της παιδαγωγικής εγκυρότητας των ληφθέντων μέτρων.
Εξατομικευμένη Υποστήριξη	Ενεργοποίηση Ψυχολόγου και Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)	Παροχή εξειδικευμένης βοήθειας στους εμπλεκόμενους μαθητές.
Σχέση Σχολείου-Οικογένειας	Επικοινωνία με τις οικογένειες	Ενημέρωση και από κοινού διαχείριση των περιστατικών.
Πρόληψη & Επίβλεψη	Αύξηση εφημεριών εκπαιδευτικών σε όλους τους χώρους	Ενίσχυση της ασφάλειας και μείωση των ευκαιριών για εκφοβισμό.
Θεσμική Παρέμβαση	Συνεργασία με την Εισαγγελία Ανηλίκων	Αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών γονικής παραμέλησης.
Διοικητικά Μέτρα	-Εφαρμογή Π.Δ. 79/2017 Άρθρο 13, παρ. 4)	Αλλαγή τμήματος μαθητών για την αποκατάσταση του κλίματος

Κατηγορία Παρέμβασης	Συγκεκριμένες Ενέργειες & Συνεργασίες	Σκοπός / Αποτέλεσμα
	-Δέσμευση αναφορών από την τετραμελή ομάδα δράσης EBIE της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	Αξιολόγηση του περιστατικού από την τετραμελή διεπιστημονική ομάδα δράσης EBIE της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και προτάσεις για υποστήριξη της σχολικής κοινότητας.

Πίνακας 9.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων από την πλατφόρμα «stop-bullying.gov.gr» αναδεικνύει μια σύνθετη πραγματικότητα για την ενδοσχολική βία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η υιοθέτηση της μικτής μεθοδολογίας επέτρεψε τη χαρτογράφηση του φαινομένου, αποκαλύπτοντας ότι η Δ' Δημοτικού (36%) και η Στ' Δημοτικού (20%) αποτελούν την κρίσιμη ηλικιακή ζώνη κορύφωσης, ενώ η κυριαρχία των αγοριών ως φερόμενων θυτών (80%) επιβεβαιώνει τα διεθνή πρότυπα άμεσης επιθετικότητας (Bourou et al., 2024. UNESCO, 2024). Η πλήρης απουσία αναφορών από γονείς μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελεί ένα εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Η μελέτη αυτής της δυναμικής θα μπορούσε να αναδείξει καλές πρακτικές και θετικά μοντέλα παρέμβασης που εφαρμόζονται στα ειδικά σχολεία, συμβάλλοντας στην πρόληψη του εκφοβισμού. Όσον αφορά το φύλο του γονέα, η συντριπτική υπεροχή των μητέρων στις αναφορές (69%) αναδεικνύει μια σαφή κοινωνιολογική διάσταση: η διαχείριση της σχολικής κρίσης και η επικοινωνία με τους θεσμούς εξακολουθούν να επιβαρύνουν δυσανάλογα τον μητρικό ρόλο, επιβεβαιώνοντας την έμφυλη κατανομή της φροντίδας εντός της ελληνικής οικογένειας, όπως χαρακτηριστικά εντοπίζει και ο Georgiou (2008) σε σχετική έρευνά του.

Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί το γεγονός ότι η ψυχολογική βία παραμένει η κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού (Bourou et al., 2024), ενώ το 45% των περιστατικών φαίνεται να λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής αίθουσας, ανατρέποντας την πεποίθηση ότι το διάλειμμα είναι ο μόνος εκτεθειμένος χρόνος. Το πιο ηχηρό εύρημα της μελέτης παραμένει η υψηλή ευαλωτότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α. (40%), μέσα στο γενικό σχολείο, γεγονός που καθιστά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση επιτακτική ανάγκη και όχι απλή θεσμική υποχρέωση. Η διαπίστωση αυτή εναρμονίζεται πλήρως με τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών, τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο (Alexandridis, 2023. Βρακάς, 2024. Carmona, & Montanero, 2025. Γεραρής, 2014).

Παρά την αποτελεσματικότητα του συστήματος στις βάσιμες περιπτώσεις, ο μεγάλος αριθμός αναφορών «εκτός αρμοδιότητας πλατφόρμας» (35) καταδεικνύει μια σύγχυση των γονέων ανάμεσα στις μεμονωμένες συγκρούσεις και τον συστηματικό εκφοβισμό. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρήθηκε το γεγονός, ορισμένες αναφορές γονέων να κριθούν «εκτός αρμοδιότητας της πλατφόρμας» για καταγγελίες εναντίον μαθητών με διαγνωσμένες διαταραχές. Η κρίση αυτή βασίστηκε στη διαπίστωση ότι η επιθετική συμπεριφορά των εν λόγω μαθητών δεν εμπεριείχε το στοιχείο της σκόπιμης στόχευσης που ορίζει τον εκφοβισμό, αλλά αποτελούσε εκδήλωση μιας πλημμελώς υποστηριζόμενης διαταραχής. Το φαινόμενο

αυτό αναδεικνύει περιπτώσεις όπου η έλλειψη γονεϊκής μέριμνας για την εξασφάλιση των απαραίτητων αξιολογήσεων και την εφαρμογή εξειδικευμένων παρεμβάσεων, από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, περιορίζει τα εργαλεία παρέμβασης του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, η συμπεριφορά του μαθητή —η οποία απορρέει από την απουσία συστηματικής υποστήριξης και θεραπευτικής πλαισίωσης— εκλαμβάνεται από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα ως εσκεμμένη βία. Έτσι, περιστατικά που θα έπρεπε να είχαν αντιμετωπιστεί από διαγνωστικούς και υποστηρικτικούς φορείς με εξατομικευμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις, μετατρέπονται σε συγκρουσιακά επεισόδια εντός του σχολείου, τα οποία στοχοποιούν τους μαθητές με ΕΕΑ και "εργαλειοποιούν" την πλατφόρμα εναντίον τους. Ως εκ τούτου, οι μελλοντικές πολιτικές οφείλουν να ιεραρχήσουν την υλοποίηση στοχευμένων δράσεων ευαισθητοποίησης όλων των γονέων, με στόχο την εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού εκφοβισμού και την πλήρη κατανόηση των μακροπρόθεσμων ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων που επιφέρει αυτός στην ανάπτυξη των μαθητών, την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, καθώς και στην πρώιμη παρέμβαση από το Νηπιαγωγείο. Η ενδυνάμωση του ρόλου των Ψυχολόγων και των ΕΔΥ, σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση της ενεργότερης συμμετοχής και των δυο γονέων, αποτελούν κρίσιμους πυλώνες για τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Προτάσεις για Μελλοντική Πολιτική και Παρέμβαση

Με βάση τα συμπεράσματα της ανάλυσης, προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές κατευθύνσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της διαχείρισης και την πρόληψη του φαινομένου. Αρχικά, λόγω του υψηλού ποσοστού εμπλοκής μαθητών με Ε.Ε.Α. (40%), κρίνεται επιτακτική η υλοποίηση στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω βιωματικών εργαστηρίων, εστιάζοντας στη διαχείριση συγκρούσεων εντός συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Παράλληλα, η ανάγκη για εκπαίδευση των γονέων κρίνεται κρίσιμη, καθώς η διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων για την αποσαφήνιση του όρου «Σχολικός Εκφοβισμός» αναμένεται να μειώσει τις αναφορές που τίθενται «εκτός αρμοδιότητας», επιτρέποντας στις Ομάδες Δράσης να επικεντρωθούν σε πραγματικά κρίσιμα περιστατικά.

Επιπλέον, η καταγραφή περιστατικών ήδη από την προσχολική ηλικία επιβάλλει την εισαγωγή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης από το Νηπιαγωγείο. Δεδομένου ότι το 45% των περιστατικών εκδηλώνεται εντός της σχολικής αίθουσας, προτείνεται η ενίσχυση της εποπτείας μέσω συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η θεσμική ενδυνάμωση του ρόλου του υπεύθυνου εκπαιδευτικού στη διαμεσολάβηση. Τέλος, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός δράσεων για την ενθάρρυνση της πατρικής συμμετοχής, ώστε να εξισορροπηθεί η έμφυλη διαφορά στη διαχείριση των σχολικών κρίσεων και να ενισχυθεί η ολιστική στήριξη των μαθητών από το οικογενειακό περιβάλλον.

Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από τις αναλύσεις αυτές θα μπορούσαν να έχουν ουσιαστικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, όπως η χάραξη πιο αποτελεσματικών και τεκμηριωμένων μέτρων πρόληψης για αυτήν την γεωγραφική θέση της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο σχεδιασμός Προληπτικών Προγραμμάτων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων της ΔΠΕ Β' Αθήνας, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των

γονέων, ώστε να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα σημάδια και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα περιστατικά.

Τέλος, τα στοιχεία της συγκεκριμένης ανάλυσης θα μπορούσαν να συμβάλουν στην βελτίωση της ίδιας της πλατφόρμας, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας, εν γένει.

Σημείωση: Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που διατυπώνονται στο παρόν άρθρο εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα και δεν αντιπροσωπεύουν την επίσημη θέση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας ή του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Athanasίου, Κ., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., ... & Tsitsika, A. K. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC public health*, 18(1), 800.
- Babu, J., Pj, J., Pv, R., Joseph, D., Baalachandran, S., Thomas, D. R., & Joseph, J. (2025). Exploring the impact of cyberbullying on mental health through social media: A visualization and trend analysis. *Available at SSRN 5357337*.
- Bourou, A., Karkalousos, P., Kriebardis, A. G., & Papageorgiou, E. (2024). Exploring aggressive behaviors in Greek secondary schools: prevalence, sociodemographic factors, and comparative analysis with elementary school students. *Behavioral Sciences*, 14(5), 405.
- Carmona, Á., & Montanero, M. (2025). Bullying and social exclusion of students with special educational needs in primary education schools. *Social Sciences*, 14(7), 430.
- Chu, X., Yin, M., & Fan, C. (2023). Do self-esteem and trait aggressiveness moderate the longitudinal effect of environmental risk on bullying behavior in Chinese adolescents?. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 32(11), 1493-1510. [Google Scholar]
- Cowie, H., & Myers, C. A. (Eds.). (2017). *School bullying and mental health: Risks, intervention and prevention*. Routledge.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Giannakopoulos, G., Zaravinos-Tsakos, F., Mastrogiannakou, M., Sourander, A., & Kolaitis, G. (2025). Changes in Bullying Experiences and Mental Health Problems Among Adolescents Before and After the COVID-19 Pandemic in Greece. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(4), 497.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Kalogerakis, Z., Lazaratou, H., Petroutsou, A., Touloum, G., Dikeos, D., Economou, M., & Papageorgiou, C. (2021). Prevalence of bullying and its co-occurrence with aggression and mental health problems among Greek adolescents attending urban schools. *Journal of Research in Health Sciences*, 22(1), e00538.

- Kalogeratos, G., Anastasopoulou, E., Tsagri, A., Tseremegklis, C., Tsogka, D., Lourida, K., & Drongitis, A. (2024). Adolescent trauma and impact of the COVID-19 pandemic in the school context. *Technium Soc. Sci. J.*, 55, 262.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and violent behavior*, 45, 20-32.
- Mendriani, P. (2024). Anticipating Mental Health Through Bullying Prevention. *Journal of Public Health Midwifery and Medicine*, 1(3), 1-5.
- O'Higgins Norman, J. (2020). Tackling bullying from the inside out: Shifting paradigms in bullying research and interventions: UNESCO Chair on Tackling Bullying in Schools and Cyberspace, Inaugural Lecture delivered on 7th October 2019 at Dublin City University. *International journal of bullying prevention*, 2(3), 161-169.
- Oliveira, W. A. D., Silva, M. A. I., Silva, J. L. D., Carlos, D. M., Pereira, B., & Santos, M. A. D. (2021). Implications of school bullying victimization in mental health: Qualitative evidence. *Psico-USF*, 26(4), 673-684.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 70-84.
- Smith, P. K. (2025). The Growth of the School Bullying Program and the Impact of Dan Olweus. *School Bullying and the Legacy of Dan Olweus*, 71-95.
- Stylianou, T., & Ntelas, K. (2023). Impact of COVID-19 pandemic on mental health and socioeconomic aspects in Greece. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1843.
- UNESCO (2024). *Safe to learn and thrive: ending violence in and through education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France. <https://doi.org/10.54675/LUPY3293>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexandridis, D. E. (2023). *Εκφοβισμός σε παιδιά με αναπηρίες στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Master's thesis, European University of Cyprus (Cyprus)).
- Βρακάς, Γ. (2024). *Η σχέση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) με τον Σχολικό Εκφοβισμό (Bullying)* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Γεραρής, Η. (2014). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563.
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «Κώστας Στεφανής» (ΕΠΙΨΥ). (2018). *Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων: Πανελλήνια έρευνα στο μαθητικό πληθυσμό (έρευνα HBSC)*. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ.
- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «Κώστας Στεφανής». (ΕΠΙΨΥ 2022α). *«Βίαιοι καυγάδες και εκφοβισμός (bullying) στους εφήβους. Η κατάσταση στην Ελλάδα το 2022 και διαχρονικά»*. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ. [epipsi.gr]

- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «Κώστας Στεφανής». (ΕΠΙΨΥ 2022β). *Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων. Η κατάσταση στην Ελλάδα το 2022 και διαχρονικά*. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ. [epipsi.gr]
- 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' 55/10.03.2023.
- Πλούμπη, Α., & Αντωνίου, Α. Σ. (2014). Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 714-723.
- Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε., Φωτίου, Α., & Κοκκέβη, Ά. (2020). *Εκφοβισμός (bullying) μεταξύ των εφήβων-μαθητών στην Ελλάδα*. ΕΠΙΨΥ.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (χ.χ.). *Stop Bullying: Πλατφόρμα για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού*. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2026, από <https://stop-bullying.gov.gr/>

Μπαστέα, Α. (2025). Ενδοσχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός – Η Ψηφιακή Πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μπιμπούδη Μ., Σταυροπούλου Ε. (2025). Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μπιμπούδη Μαρία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Β' Αθήνας, bibumaria@gmail.com

Σταυροπούλου Ελένη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Β' Αθήνας, helenstavro@gmail.com

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) (Artificial Intelligence-AI) αλλάζει ραγδαία τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, διδάσκουμε και αλληλεπιδρούμε με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Οι εφαρμογές της στην εκπαίδευση αυξάνονται διαρκώς, προσφέροντας εξατομίκευση, προσβασιμότητα και βελτίωση της αποδοτικότητας της μάθησης. Η TN χρησιμοποιείται για τη δημιουργία έξυπνων εκπαιδευτικών βοηθών ή εικονικών εκπαιδευτικών. Οι βοηθοί/εικονικοί εκπαιδευτικοί αποκρίνονται σε ερωτήσεις, εξηγούν έννοιες και υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/-τριες σε πραγματικό χρόνο, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση και υποστήριξη. Συνεπώς μία από τις βασικότερες εφαρμογές της TN είναι η προσαρμοστική μάθηση (adaptive learning). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η εργασία παρουσιάζει εφαρμογές TN που μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς διευκολύνοντας το εκπαιδευτικό έργο τους, όπως οι πλατφόρμες ClassDojo, Seesaw και το Magic School. Τα chatbots που μπορεί να αποκριθεί σε βασικές απορίες υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Το DreamBox Learning, που προσφέρει προσωποποιημένες μαθησιακές εμπειρίες ανάλογα με τις επιδόσεις και τις αδυναμίες των μαθητών/τριών. Εφαρμογές, όπως μετατροπείς φωνής σε κείμενο, εργαλεία μετάφρασης ή λογισμικά ανάγνωσης συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, για παράδειγμα το Google Read & Write ή το Microsoft Immersive Reader ενσωματωμένα με TN που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθούν το μάθημα ευκολότερα.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (TN) αποτελεί μία από τις πλέον καινοτόμες τεχνολογικές εξελίξεις του 21ου αιώνα, με αυξανόμενη επίδραση σε ποικίλους τομείς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση της TN σε εφαρμογές παιδαγωγικού χαρακτήρα ανοίγει νέες προοπτικές για την εξατομίκευση της μάθησης, τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από έξυπνα εκπαιδευτικά λογισμικά, ψηφιακούς βοηθούς και διαδραστικές πλατφόρμες, οι τεχνολογίες TN μπορούν να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό στις ανάγκες κάθε μαθητή και καθημιάς μαθήτριας, να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) στην εκπαίδευση αναφέρεται

στη χρήση υπολογιστικών συστημάτων που μπορούν να προσομοιώνουν ανθρώπινες γνωστικές λειτουργίες – όπως η μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, η κατανόηση της γλώσσας και η λήψη αποφάσεων – με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας. Η εφαρμογή της TN στην εκπαίδευση μετασχηματίζει τις γνώσεις των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών προσφέροντας νέες δυνατότητες όπως: στην **εξατομικευμένη μάθηση**, η TN μπορεί να προσαρμόσει το μαθησιακό περιεχόμενο στις ανάγκες, το επίπεδο και τον ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή και της καθημιάς μαθήτριάς, υποστηρίζοντας έτσι τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Holmes et al., 2019). Επιπλέον, διευκολύνει την **ανάλυση δεδομένων μάθησης**. Μέσω της ανάλυσης μεγάλων όγκων δεδομένων (learning analytics), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίζουν έγκαιρα μαθησιακές δυσκολίες και να παρεμβαίνουν με στοχευμένο τρόπο (Luckin et al., 2016). Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό μέσω των **έξυπνων εκπαιδευτικών συστημάτων**, δηλαδή μέσα από πλατφόρμες με TN, όπως τα “intelligent tutoring systems”, που προσφέρουν διαδραστική υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες, προσομοιώνοντας τον ρόλο του/τις εκπαιδευτικού (Woolf, 2010). Σημαντική είναι και η συμβολή της TN στην **αυτοματοποίηση της αξιολόγησης**. Η TN μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αυτόματη αξιολόγηση εργασιών, διαγωνισμάτων ή και διαμορφωτικής αξιολόγησης, εξοικονομώντας χρόνο στους/στις εκπαιδευτικούς (Heffernan & Heffernan, 2014). Τέλος, ουσιαστική είναι και η συμβολή της TN στην **υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποφάσεων**. Μέσα από προβλεπτικά μοντέλα, η TN μπορεί να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών, την επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας ή τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Luckin et al., 2016).

Εφαρμογές TN στο Δημοτικό Σχολείο

Ψηφιακές πλατφόρμες AI

Μια ψηφιακή πλατφόρμα επικοινωνίας και διαχείρισης της τάξης, είναι ClassDojo η οποία είναι σχεδιασμένη για να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων, κυρίως σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αυτή επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να ενισχύουν θετικές συμπεριφορές μέσω ενός συστήματος πόντων, να διαχειρίζονται εύκολα οι εκπαιδευτικοί την καθημερινή λειτουργία της τάξης και να επικοινωνούν άμεσα με τους γονείς, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη μαθησιακή διαδικασία (Williamson & Piattoeva, 2019).

Η σημασία του ClassDojo εντοπίζεται κυρίως στην προώθηση της θετικής ενίσχυσης. Μέσω της απονομής πόντων για συμπεριφορές, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η επιμονή, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (ClassDojo, 2021). Αυτή η μορφή ενίσχυσης μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, όπου η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και της υπευθυνότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής και ψυχο-συναισθηματικής ανάπτυξής τους.

Επιπλέον, το ClassDojo λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της οικογενειακής εμπλοκής, αφού οι γονείς μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε πραγματικό χρόνο. Η τακτική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας ενισχύει τη θετική αλληλεπίδραση όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Chen et al., 2021).

Ωστόσο, δεν λείπουν και οι προβληματισμοί. Ορισμένοι ερευνητές τονίζουν, πως η συνεχής παρακολούθηση και βαθμολόγηση της συμπεριφοράς μπορεί να προκαλέσει άγχος σε ορισμένα παιδιά ή να δημιουργήσει κλίμα ανταγωνιστικότητας στην τάξη (Manolev et al., 2019). Επιπλέον, τίθενται ερωτήματα, όπως και για κάθε εργαλείο της ΤΝ, για την εξασφάλιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων μαθητών/τριών και γονέων. Γενικώς, το ClassDojo είναι ένα ευέλικτο εργαλείο με σημαντικές δυνατότητες για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μαθησιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο, υπό την προϋπόθεση να χρησιμοποιείται με παιδαγωγική ευαισθησία και κριτικό πνεύμα.

Μια άλλη ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα είναι το Seesaw που χρησιμοποιείται ευρέως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, την ενίσχυση της οικογενειακής εμπλοκής και την καλλιέργεια της μαθητικής αυτονομίας. Μέσω του Seesaw, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργούν, να καταγράφουν και να μοιράζονται τη δουλειά τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους, χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα, όπως ήχο, βίντεο, σχέδια και γραπτό λόγο (Seesaw, 2023).

Η σημασία της πλατφόρμας έγκειται πρωτίστως στη δυνατότητα ενίσχυσης της μαθησιακής ενεργοποίησης και της αυτο-έκφρασης. Οι μαθητές/τριες, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, αποκτούν φωνή μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν τη δημιουργικότητα με τη στοχαστική μάθηση. Επιπλέον, η χρήση πολυτροπικών μέσων τους επιτρέπει να επιλέξουν τρόπους έκφρασης που ταιριάζουν στο μαθησιακό τους στυλ (Bers et al., 2021).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα του Seesaw είναι η άμεση σύνδεση σχολείου-οικογένειας. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πρόοδο του παιδιού τους σε πραγματικό χρόνο και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική του πορεία, γεγονός που ενισχύει τη συνεργατική διάσταση της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, για τους/τις εκπαιδευτικούς, το Seesaw λειτουργεί ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς επιτρέπει την παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών/τριών με αδιάλειπτο τρόπο, πολυδιάστατο και καταγεγραμμένο. Παράλληλα, η πλατφόρμα υποστηρίζει τη διαφοροποίηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αναθέτουν στοχευμένες δραστηριότητες βάσει του επιπέδου και των αναγκών κάθε μαθητή/τριας. Παρότι προσφέρει πολλά παιδαγωγικά οφέλη, η επιτυχία της χρήσης του εξαρτάται από τον τρόπο ενσωμάτωσής του στο σχολικό πρόγραμμα, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ψηφιακή προσβασιμότητα όλων των μαθητών/τριών.

Γενικώς, το Seesaw συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας στο δημοτικό σχολείο, προάγοντας τη συμμετοχή, την εξατομίκευση και τη διαφάνεια αυτορρύθμιση στην εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα τεχνητής νοημοσύνης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι η Magic School AI. Η MagicSchool AI είναι μια ψηφιακή πλατφόρμα που αξιοποιεί την τεχνητή νοημοσύνη για να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό έργο, προσφέροντας εργαλεία που βοηθούν στη δημιουργία μαθημάτων, αξιολογήσεων, ανατροφοδότησης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ιδρύθηκε το 2023 και χρησιμοποιείται ήδη από εκατομμύρια εκπαιδευτικούς παγκοσμίως (MagicSchool, 2024).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το MagicSchool προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς απλοποιεί τη διδασκαλία και ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία. Ένα από τα βασικά οφέλη είναι η εξοικονόμηση χρόνου. Εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μπορούν

να εξοικονομήσουν έως και 10 ώρες την εβδομάδα από διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως το “Lesson Plan Generator”, “IEP Generator” και “Rubric Creator”. Επιπλέον, η πλατφόρμα επιτρέπει εξατομίκευση της μάθησης μέσω εργαλείων όπως το “Text Leveler” ή το “Multilingual Translator”, τα οποία βοηθούν στην προσαρμογή του περιεχομένου για μαθητές/τριες με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικών ή γνωστικών δεξιοτήτων. Η δυνατότητα δημιουργίας προσαρμοσμένων αξιολογήσεων και ανατροφοδότησης καθιστά το MagicSchool χρήσιμο εργαλείο για διαμορφωτική αξιολόγηση, πολύτιμο παράγοντα στο δημοτικό σχολείο.

Μια καινοτομία της πλατφόρμας είναι το MagicStudent, μια λειτουργία που φέρνει την τεχνητή νοημοσύνη απευθείας στους/στις μαθητές/τριες, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη στη μάθηση με ασφάλεια και έλεγχο από τον/την εκπαιδευτικό (MagicSchool, 2024). Έτσι, η TN δεν παραμένει μόνο εργαλείο των εκπαιδευτικών, αλλά γίνεται και μέσο ενίσχυσης της μαθητικής αυτονομίας.

Σημαντικό είναι ότι η πλατφόρμα έχει σχεδιαστεί με βάση τις αρχές προστασίας προσωπικών δεδομένων και είναι συμβατή με ρυθμίσεις όπως το FERPA και το COPPA, διασφαλίζοντας την ασφάλεια των μαθητών/τριών (MagicSchool, 2024).

Συμπερασματικά, το MagicSchool AI μπορεί να λειτουργήσει ως ένας ουσιαστικός «βοηθός εκπαιδευτικού» στο δημοτικό σχολείο, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και προσφέροντας παιδαγωγικά ευέλικτες λύσεις. Η επιτυχής εφαρμογή του, όμως, απαιτεί ψηφιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενσυνείδητη ένταξή του σε ανθρωποκεντρικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Επιπρόσθετα, μια βασική ψηφιακή πλατφόρμα για εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής κυρίως της αγγλικής γλώσσας για μαθητές/τριες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι η SmartyAnts. Αναπτύχθηκε από την Achieve3000, με στόχο την υποστήριξη της πρώιμης γραμματιστικής ανάπτυξης μέσα από ένα εξατομικευμένο, παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης. Στα δημοτικά σχολεία, η χρήση της SmartyAnts με ενσωματωμένη την TN, αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη θεμελίωση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, κυρίως στις πρώτες τάξεις (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), όπου τα παιδιά κάνουν τα πρώτα τους βήματα στη φωνολογική επίγνωση, στην αναγνώριση γραμμάτων και στη σύνθεση λέξεων.

Η πλατφόρμα χρησιμοποιεί διαδραστικά παιχνίδια και χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων για να εμπλέξουν τα παιδιά βάσει των ενδιαφερόντων τους και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Το πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή και καθημιάς μαθήτριας, προσφέροντας ατομικά μονοπάτια μάθησης και άμεση ανατροφοδότηση. Μέσω αυτής της διαφοροποιημένης προσέγγισης, η SmartyAnts βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν δυσκολίες, να αξιολογήσουν την πρόοδο και να ενισχύσουν στοχευμένα την αναγνωστική επίδοση των μαθητών/τριών (Ascione, 2016).

Σε δημοτικά σχολεία όπου έχει εφαρμοστεί, έχουν παρατηρηθεί θετικά αποτελέσματα τόσο στη συμμετοχή των μαθητών/τριών όσο και στην πρόδοό τους σε βασικά στοιχεία ανάγνωσης. Για παράδειγμα, μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν την SmartyAnts για τουλάχιστον εξήντα λεπτά την εβδομάδα εμφανίζουν ταχύτερη βελτίωση στη φωνολογική επίγνωση και την αναγνώριση λέξεων (Shamir et al., 2019).

Η ενσωμάτωσή της στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά σε περιβάλλοντα με ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό, όπως σε τάξεις με παιδιά

διαφορετικών γλωσσικών υποβάθρων. Ειδικά για εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η SmartyAnts προσφέρει ένα εύχρηστο και δυναμικό εργαλείο που προωθεί τη συμπερίληψη και την εξατομικευμένη μάθηση.

Τέλος, η πλατφόρμα DreamBox Learning είναι μια προσαρμοστική ψηφιακή πλατφόρμα ενσωματωμένη με ΤΝ για τα μαθηματικά και τη γλώσσα (κυρίως στα αγγλικά), σχεδιασμένη για μαθητές/τριες από το νηπιαγωγείο έως και το γυμνάσιο. Παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της μαθηματικής και γλωσσικής σκέψης μέσα από εξατομικευμένη μάθηση. Το πρόγραμμα προσαρμόζεται διαρκώς στις απαντήσεις του/της μαθητή/τριας, προσφέροντας ασκήσεις ανάλογες με το επίπεδο κατανόησής του. Μέσω της διερευνητικής μάθησης οι μαθητές/τριες λύνουν προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους, ενισχύοντας τη λογική και την κατανόηση εννοιών. Επιπλέον, η πλατφόρμα προσφέρει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο με άμεσα σχόλια για να διορθώσουν οι μαθητές/τριες λάθη και να ενισχύσουν την αυτονομία τους. Η πλατφόρμα είναι φιλική προς τα παιδιά, με γραφικά και δραστηριότητες που διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τάξεις με ανομοιογενές μαθησιακό επίπεδο, καθώς υποστηρίζει τόσο τους/τις μαθητές/τριες που χρειάζονται ενίσχυση όσο και εκείνους/ες που προχωρούν πιο γρήγορα. Το DreamBox βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόοδο κάθε μαθητή και καθημέρας μαθήτριας και να εντοπίζουν τα μαθησιακά κενά. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών στα μαθηματικά και υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη και διαρκή μάθηση, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Chatbots

Η χρήση **chatbots** στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο που συμβάλλει στην υποστήριξη της μάθησης, στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών/τριών και στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα chatbots, δηλαδή ψηφιακοί βοηθοί βασισμένοι στην τεχνητή νοημοσύνη (AI), μπορούν να λειτουργούν ως εικονικοί εκπαιδευτικοί ή βοηθοί, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση, επαναλήψεις και εξηγήσεις σε εξατομικευμένο επίπεδο.

Στο δημοτικό σχολείο, η ενσωμάτωσή τους έχει ιδιαίτερη σημασία για την **υποστήριξη της εξατομικευμένης μάθησης**, κυρίως σε μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Για παράδειγμα, μαθητές/τριες που χρειάζονται περισσότερο χρόνο ή επανάληψη σε έννοιες μπορούν να συνομιλήσουν με το chatbot και να λάβουν βοήθεια με απλό και φιλικό τρόπο. Σύμφωνα με έρευνα του Holmes et al. (2019), τα εκπαιδευτικά chatbots συμβάλλουν θετικά στην εμπλοκή των μικρών μαθητών/τριών, βελτιώνοντας την κατανόηση και τη συγκράτηση της γνώσης. Επιπλέον, τα chatbots μπορούν να ενισχύσουν την **αυτορρύθμιση** των μαθητών/τριών, ενθαρρύνοντας τους να κάνουν ερωτήσεις, να εξερευνούν έννοιες και να δουλεύουν με το δικό τους ρυθμό. Σε πολυπολιτισμικά ή πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, ένα chatbot μπορεί να προσαρμοστεί γλωσσικά και να εξυπηρετήσει μαθητές/τριες που δεν έχουν ως μητρική τη γλώσσα διδασκαλίας, ενισχύοντας τη συμπερίληψη (Wollny et al., 2021).

Η εφαρμογή των chatbots μπορεί να γίνει μέσω tablets, διαδραστικών πινάκων ή πλατφορμών όπως το Google Classroom, όπου ενσωματώνονται με απλές διεπαφές συνομιλίας. Τα εκπαιδευτικά οφέλη είναι μεγαλύτερα όταν η χρήση τους συνδυάζεται με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, ενισχύοντας τη συνεργατική και διερευνητική μάθηση.

Μερικά τέτοια chatbots είναι το ChatGPT (OpenAI) που μπορεί λειτουργήσει ως βοηθός εκπαιδευτικού ή μαθητή/τριας, απαντώντας σε ερωτήσεις, δημιουργώντας ασκήσεις

και εξηγώντας έννοιες με προσαρμοσμένο τρόπο. Ιδανικό για δημιουργική γραφή, εξηγήσεις γλώσσας και ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Το Khanmigo (Khan Academy) πρόκειται για ένα chatbot εκπαιδευτικό βοηθό ενσωματωμένο στην πλατφόρμα της Khan Academy. Υποστηρίζει μαθητές/τριες με διαδραστική καθοδήγηση σε μαθηματικά, ανάγνωση και φυσικές επιστήμες, ενισχύοντας τη μάθηση με ασφαλή, παιδαγωγική προσέγγιση. Το Google Gemini (πρώην Bard) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αναζήτηση πληροφοριών, απλοποίηση κειμένων και γρήγορη κατανόηση δύσκολων εννοιών. Στο δημοτικό σχολείο, μπορεί να υποστηρίξει το έργο του/της εκπαιδευτικού ή να χρησιμοποιηθεί υπό επίβλεψη για εργασίες. Το Duolingo AI Bots βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να εξασκηθούν σε ξένες γλώσσες μέσω διαλόγου. Ενισχύουν το λεξιλόγιο, τη γραμματική και την προφορά με παιχνιδιόδη, διαδραστικό τρόπο, ιδανικό για Ε΄–ΣΤ΄ Δημοτικού. Το Socratic (Google) πρόκειται μια εφαρμογή-βοηθός που εξηγεί βήμα-βήμα λύσεις σε ασκήσεις. Στο δημοτικό βοηθά σε μαθηματικά, φυσική και γλώσσα, ενισχύοντας την κατανόηση με απλές εικόνες και παραδείγματα. Το Curipod AI δημιουργεί διαδραστικές παρουσιάσεις, κουίζ και δραστηριότητες με AI. Στο δημοτικό χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς για να αυξήσουν τη συμμετοχή και να ενισχύσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το ClassPoint AI βελτιώνει παρουσιάσεις PowerPoint με AI: δημιουργεί ερωτήσεις, τεστ και εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις. Χρήσιμο εργαλείο για διαδραστικά μαθήματα σε τάξεις με ψηφιακό εξοπλισμό. Το Grammarly (με AI Assistant) υποστηρίζει τη σωστή γραφή στα αγγλικά, προτείνοντας βελτιώσεις. Για μαθητές/τριες δημοτικού, βοηθά στην εκμάθηση βασικής γραμματικής και ορθογραφίας, κυρίως ως ενισχυτικό εργαλείο σε μαθήματα ξένης γλώσσας.

Το WriteReader πλατφόρμα δημιουργίας ιστοριών για μικρούς/ές μαθητές/τριες. Ενισχύει τη γραφή, ανάγνωση και δημιουργικότητα, δίνοντας στα παιδιά χώρο να γράψουν τα δικά τους βιβλία με απλή υποστήριξη AI. Το Microsoft Math Solver λύνει μαθηματικά προβλήματα με βήμα-βήμα καθοδήγηση. Ιδανικό για μαθητές/τριες Γ΄–ΣΤ΄ Δημοτικού για κατανόηση πράξεων, κλασμάτων, εξισώσεων και ενισχυτική μάθηση στο σπίτι.

Εργαλεία με ενσωματωμένη ΤΝ

Δύο ακόμη εργαλεία υποστήριξης ανάγνωσης και γραφής στο δημοτικό σχολείο που βοηθούν ιδιαίτερα μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, είναι το Google Read & Write με ενσωματωμένη AI, καθώς προσφέρει δυνατότητες όπως: ανάγνωση κειμένου με φωνή (text-to-speech), ορισμούς και εικόνες λέξεων, επισήμανση βασικού λεξιλογίου, υπαγόρευση (speech-to-text). Χρησιμοποιείται ευρέως για διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενισχύοντας την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, ειδικά σε περιβάλλοντα ένταξης.

Το δεύτερο είναι το Microsoft Immersive Reader, ένα εργαλείο προσβασιμότητας ενσωματωμένο σε πολλές εφαρμογές της Microsoft (π.χ. Word, OneNote, Teams), προσφέρει δυνατότητα ανάγνωσης με φωνή, οπτικό διαχωρισμό λέξεων σε συλλαβές, τονισμό γραμματικών κατηγοριών (ρήματα, ουσιαστικά κ.λπ.), εστίαση σε μία ή δύο γραμμές και με ενσωματωμένο μεταφραστή. Στο δημοτικό σχολείο, βοηθά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες — και κυρίως όσους/ες έχουν ΔΕΠ-Υ, δυσλεξία ή είναι μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο — να βελτιώνουν την κατανόηση, την αναγνωστική ευχέρεια και την αυτοπεποίθησή τους στην ανάγνωση. Γενικώς και τα δύο εργαλεία ενισχύουν τη

συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, με ή χωρίς δυσκολίες.

Συμπέρασμα

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα δυναμικά εξελισσόμενο πεδίο που υπόσχεται να διαφοροποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν. Οι εφαρμογές της ΤΝ προσφέρουν τη δυνατότητα για εξατομικευμένη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τον ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή και καθεμιάς μαθήτριας (Holmes et al., 2019). Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου τίθενται τα θεμέλια της εκπαιδευτικής πορείας και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι κρίσιμη για την υποστήριξη της ποικιλομορφίας στις μαθησιακές ανάγκες. Επιπλέον, τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας (intelligent tutoring systems) και οι διαδραστικές πλατφόρμες επιτρέπουν τη συνεχή ανατροφοδότηση και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών, δημιουργώντας ένα πιο προσαρμοστικό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον (Woolf, 2010). Παράλληλα, η ΤΝ υποστηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς στην ανάλυση μαθησιακών δεδομένων, βοηθώντας τους να εντοπίζουν μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες (Luckin et al., 2016). Ωστόσο, η εφαρμογή της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Ζητήματα, όπως η προστασία προσωπικών δεδομένων, η εξάρτηση από τεχνολογικές λύσεις και η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ορθή χρήση αυτών των εργαλείων πρέπει να αντιμετωπιστούν με υπευθυνότητα (Holmes et al., 2019). Παράλληλα, η ΤΝ δεν υποκαθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά, ενισχύοντας τη δυνατότητα για πιο ουσιαστική και υποστηρικτική διδασκαλία (Luckin et al., 2016). Εν κατακλείδι, η ΤΝ αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο με τεράστιες δυνατότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αρκεί να αξιοποιηθεί με στρατηγική, ηθική ευθύνη και εκπαιδευτική υπευθυνότητα. Η μελλοντική επιτυχία της εξαρτάται από την ισορροπία μεταξύ τεχνολογικής και ανθρωποκεντρικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ascione L. (2016). *Achieve3000 updates blended learning, differentiated instruction tools*, eSchool News, Education Innovations, Insights & Resources, June 27, 2016.
https://www.eschoolnews.com/district-management/2016/06/27/180456/?utm_source=chatgpt.com
- Bers, M., A. Strawhacker & A. Sullivan (2022), "[The state of the field of computational thinking in early childhood education](#)", OECD Education Working Papers, No. 274, OECD Publishing, Paris.
- Chen, S., Yan, Y., & Hou, Y. (2023). Parents' digital Labor and disrupted parent-teacher relationships: theorizing Chinese parents' voices from the home-based online learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–13.
- ClassDojo. (2021). *How ClassDojo works*. Retrieved from <https://www.classdojo.com>.
- Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments Ecosystem: Building a Platform that Brings Scientists and Teachers Together for Minimally Invasive Research on Human Learning and Teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 470–497.

- Farooq M., Iqbal I., Ahmad P.K. (2024). Parental Involvement in the Digital Age: How Technology is Changing the Parent-Teacher Dynamic. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*. Vol 5 Issue 5 (July-Sep 2024).
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Kay, S., Mulcahy, R., & Parkinson, J. (2020). When Less Is More: The Impact of Macro and Micro Social Media Influencers' Disclosure. *Journal of Marketing Management*, 36, 248-278.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson Education.
- MagicSchool. (2024). *MagicSchool AI for teachers and students*. Retrieved from <https://www.magicschool.ai>.
- Manolev, J., Sullivan, A., & Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 36–51.
- Shamir H., Miner C., Izzo A., Feehan K. (2019). Improving Early Literacy Skills Using Technology at Home. *International Journal of Learning and Teaching* 5(3):191-197.
- Seesaw. (2023). *What is Seesaw?* Retrieved from <https://web.seesaw.me>.
- Williamson, B., & Piattoeva, N. (2019). Objectivity as standardization in data-scientific Education Policy, Technology and Governance. *Learning, Media and Technology*, 44, 64-76.
- Wollny S., Schneider J., Di Mitri D., Weidlich J., Rittberger M., Drachsler H.,(2021). Are we there yet? - A systematic literature review on chatbots in education *Frontiers in artificial intelligence* 4 (2021) 654924, 18 S. - URN: urn: nbn: de:0111-pedocs-228860 - DOI: 10.25656/01:22886.
- Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.

Μπιμπούδη, Μ., Σταυροπούλου, Ε. (2025). Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Μπενοβίας, Γ., Παπαθανασίου, Φ., Γούπος, Θ. (2025). Καλές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού

Καλές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού

Μπενοβίας Γιώργος

MSc Ειδικής Αγωγής - ΠΕ70, gbenovias@hotmail.com

Παπαθανασίου Φωτεινή

Διευθύντρια 2^{ου} Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, foullina@gmail.com

Γούπος Θεόδωρος

Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄

Αθήνας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης 7^{ης} Θέσης Δασκάλων ΔΙΠΕ Β΄ Αθήνας

thgoupos@sch.gr

Περίληψη

Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα και δημιουργικά. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες πράξεις επιθετικότητας και ανισότητα δύναμης, καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση πολυεπίπεδων στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης. Η ενδοσχολική βία συνιστά σοβαρό εμπόδιο στη μαθησιακή πρόοδο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, γεγονός που την καθιστά άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2017). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προγράμματα όπως το "Stop Bullying" και το "Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο" έχουν προωθήσει καλές πρακτικές για την ευαισθητοποίηση και την ενεργή πρόληψη (ΥΠΑΙΘ, 2020). Το θεωρητικό πλαίσιο της εισήγησης αντλεί από τις θεωρίες της κοινωνικογνωστικής μάθησης (Bandura, 1977), καθώς και από σύγχρονες προσεγγίσεις θετικής παιδαγωγικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Λέξεις-κλειδιά: καλές πρακτικές, ενδοσχολική βία, εκφοβισμός, πρόληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρωτόκολλο ενεργειών.

Εισαγωγή

Η εισήγηση αποσκοπεί στην παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου καλών πρακτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός πρωτοκόλλου ενεργειών που θα λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την πρόληψη, την παρέμβαση και την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος, μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και υποστηρικτικών δομών. Βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς αρθρογραφίας, σε ανάλυση εγχειριδίων καλών πρακτικών, καθώς και στην επεξεργασία υφιστάμενων πολιτικών πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική ζωή και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η εμφάνισή του, είτε με σωματική είτε με ψυχολογική μορφή, καταδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις εντός της σχολικής κοινότητας. Η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση μπορούν να περιορίσουν την εξάπλωση του φαινομένου και να ενισχύσουν το αίσθημα ασφάλειας μεταξύ των μαθητών.

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση (Vygotsky, 1978), η συμπεριφορά των μαθητών διαμορφώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον και τις αλληλεπιδράσεις τους. Παράλληλα, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) τονίζει τη δύναμη του παραδείγματος και της παρατήρησης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς.

Ορισμός και Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Ο Olweus (1993) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα που ασκείται από μαθητές προς συνομηλίκους τους με σκοπό την πρόκληση πόνου ή ταπείνωσης. Οι μορφές του εκτείνονται από τη σωματική βία έως τον ψυχολογικό, τον κοινωνικό και διαδικτυακό εκφοβισμό. Η αναγνώριση των διαφόρων μορφών αποτελεί κρίσιμο βήμα για την άμεση αντιμετώπισή τους.

Στατιστικά Δεδομένα

Σύμφωνα με την πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr (2024), καταγράφηκαν 407 περιστατικά εκφοβισμού, με κυρίαρχη μορφή τον ψυχολογικό εκφοβισμό (77%), ακολουθούμενη από σωματικό (56%) και κοινωνικό (48%). Έρευνα του ΕΚΠΑ για το σχολικό έτος 2024–2025 έδειξε ότι το 38, 5% των εφήβων έχει υπάρξει θύμα, ενώ το 64% των θυμάτων δεν προχωρά σε καταγγελία. Σημαντικό είναι ότι το 20% των παιδιών εγκαταλείπει ή απομακρύνεται από το σχολείο λόγω εκφοβισμού.

Σε εθνικό επίπεδο, στοιχεία από τον οργανισμό «Το Χαμόγελο του Παιδιού» αναφέρουν ότι περίπου 1 στα 3 παιδιά (35, 5%) έχει δεχθεί εκφοβισμό. Το ποσοστό αυτό φτάνει το 50% σε ορισμένες περιφέρειες, όπως η Θεσσαλία, το Νότιο Αιγαίο και η Αττική.

Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι σοβαρές: στα θύματα προκαλεί άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική απόσυρση (Rigby, 2003). Οι θύτες εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και τάσεις παραβατικότητας. Η θεωρία του Maslow (1943) υπογραμμίζει πως χωρίς την κάλυψη βασικών αναγκών, όπως η ασφάλεια, δεν είναι δυνατή η ψυχολογική και μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού.

Η πρόληψη περιλαμβάνει δράσεις σε τρία επίπεδα: μαθητή, τάξης και σχολείου. Σε προσωπικό επίπεδο, ενδείκνυται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η συναισθηματική εκπαίδευση και η ενεργητική ακρόαση. Σε επίπεδο τάξης, προτείνεται η συνεργατική μάθηση, ο κώδικας θετικής συμπεριφοράς και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Σε σχολικό επίπεδο, κρίσιμες είναι οι καμπάνιες ενημέρωσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς.

Πρωτόκολλο αντιμετώπισης ενδοσχολικού εκφοβισμού

Το προτεινόμενο πρωτόκολλο ενεργειών περιλαμβάνει:

1. Παρατήρηση του περιστατικού.
2. Καταγραφή και αξιολόγηση της σοβαρότητάς του.
3. Ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων (γονέων, μαθητών, υπευθύνων).

4. Υποστήριξη των εμπλεκόμενων και παιδαγωγική παρέμβαση για αποκατάσταση των σχέσεων.

Η τεκμηριωμένη και ψύχραιμη αντιμετώπιση ενισχύει το αίσθημα δικαιοσύνης και ασφάλειας στη σχολική κοινότητα.

Καλές Πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε ένα συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο κατά το σχολικό έτος 2024-2025

Στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής εφαρμόστηκαν καλές πρακτικές με σκοπό την πρόληψη του εκφοβισμού (ενδεικτικά αναφέρονται):

- Ημέρα δράσης «Μίλα τώρα» στις 6 Μαρτίου
- Επισκέψεις μαθητών σε δομές του «Χαμόγελου του Παιδιού»
- Επιμορφώσεις από το ΚΕ.ΘΕ.Α. για τους εκπαιδευτικούς
- Βιωματικά εργαστήρια και παιχνίδια με συμμετοχή των μαθητών

Οι παραπάνω δράσεις, οι οποίες αποτελούν μόνο ένα μέρος των καλών πρακτικών που εφαρμόστηκαν το συγκεκριμένο σχολικό έτος, συνέβαλαν στην ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης και στην καλλιέργεια σχέσεων αλληλεγγύης.

Τελικός σκοπός του εν λόγω άρθρου, καθώς και της παρουσίασης που έλαβε χώρα στο συνέδριο, είναι η δημιουργία ενός δικτύου όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανταλλάζουν το υλικό των δράσεων που πραγματοποιούν για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του ενδοσχολικού εκφοβισμού αλλά και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για το έργο που επιτελείται προς αυτή την κατεύθυνση. (π.χ. από τους υπεύθυνους ενδοσχολικής βίας).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, αναδεικνύεται η ανάγκη για την υιοθέτηση καλών πρακτικών για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού. Η δημιουργία ενός τέτοιου πλαισίου συμβάλλει στη θωράκιση της σχολικής κοινότητας, προάγει τη συμπερίληψη και ενισχύει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Απαιτείται συστηματική πρόληψη, στοχευμένη παρέμβαση και ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής στήριξης σε κάθε σχολική μονάδα. Η αξιοποίηση θεωριών, όπως αυτές των Vygotsky, Bandura και Maslow βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου και ενισχύει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των δράσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- ΟΟΣΑ. (2023). *International report on school safety and bullying*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2024). *Στατιστικά στοιχεία σχολικού εκφοβισμού από την πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr*.

- ΕΚΠΑ. (2024). *Πανελλαδική έρευνα για τον σχολικό εκφοβισμό*.
- Το Χαμόγελο του Παιδιού. (2024). *Δεδομένα παρέμβασης σε περιστατικά βίας στο σχολείο*.
- Rigby, K. (2003). *Consequences of bullying in schools*. The Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 583–590.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Μπενοβίας, Γ., Παπαθανασίου, Φ., Γούπος, Θ. (2025). Καλές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teport-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Νιφόρα, Ν. (2025). Καινοτόμες Πρακτικές στην Εκπαίδευση STEM στο Δημοτικό: «Αποστολή στον Πλανήτη Άρη»

Καινοτόμες Πρακτικές στην Εκπαίδευση STEM στο Δημοτικό: «Αποστολή στον Πλανήτη Άρη»

Νιφόρα Νικολία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 1ο Δ. Σ. Πεύκης, niforanikol@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα παράδειγμα καλής πρακτικής σχετικά με την εκπαίδευση STEM σε μαθητές δημοτικού. Εστιάζει στη διαθεματικότητα, καθώς εμπλέκει και συνδυάζει διάφορα μαθήματα μέσα σε ένα συνεργατικό μοντέλο μάθησης. Επικεντρώνεται στη χρήση της βιωματικής μάθησης και στη συνεργασία των μαθητών/τριών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και στοχεύει στην ενίσχυση της φαντασίας, της κριτικής και επιστημονικής σκέψης των παιδιών. Η ομάδα των μαθητών που συμμετείχαν στη δράση αποτελούνταν από εικοσιτέσσερις μαθητές/τριες της Στ' τάξης, τρεις μαθητές/τριες της Ε' τάξης και τέσσερις μαθητές/τριες της Δ' τάξης από το 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση STEM, Φυσική, Γεωγραφία, Μαθηματικά, καινοτομία, micro:bit, LEGO, Πλανήτη Άρης.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία στον 21ο αιώνα καλείται να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις και ανάγκες ενός κόσμου που μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς. Νέες διδακτικές προσεγγίσεις που καλλιεργούν την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα απαιτούνται όλο και πιο επιτακτικά. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης, ιδίως όταν εφαρμόζεται με βιωματικό και διαθεματικό τρόπο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατορθώνοντας να εμπλέξει πολλά γνωστικά αντικείμενα προσφέροντας πολλά διαφορετικά ερεθίσματα στους/στις μαθητές/τριες. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εμπνευσμένη εκπαιδευτική πρακτική που υλοποιήθηκε στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης, με θέμα την εξερεύνηση του πλανήτη Άρη.

Στο πλαίσιο του έργου, οι μαθητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια αποστολή εξερεύνησης στον πλανήτη Άρη. Η διαδικασία ξεκίνησε με το μάθημα της Γεωγραφίας, όπου οι μαθητές ασχολήθηκαν με τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος. Στη συνέχεια, εστίασαν στον πλανήτη Άρη και μέσα από παρουσιάσεις και συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες διερεύνησαν τις γεωγραφικές, κλιματολογικές και ιστορικές πτυχές του πλανήτη. Ύστερα, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες, κάθε μία με διαφορετικό ρόλο: μηχανικοί, σχεδιαστές, ερευνητές, υπεύθυνοι επικοινωνίας. Οι ομάδες εργάστηκαν συνεργατικά για να σχεδιάσουν οχήματα που θα εξερευνήσουν την επιφάνεια του Άρη, χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως LEGO και Gigorobots. Ένα μεγάλο

χαρτί του μέτρου, κατάλληλα σχεδιασμένο από τα παιδιά, αποτέλεσε την επιφάνεια του Άρη, πάνω στην οποία είχαν τοποθετηθεί διαφόρων ειδών υγρά (χλωρίνη, ξίδι, χυμό λεμονιού, απορρυπαντικό, νερό) στα οποία οι μαθητές/τριες έπρεπε να οδηγήσουν τα οχήματα που κατασκεύασαν και να βυθίσουν πεχαμετρικά χαρτάκια για να βρουν ποιο από αυτά τα υγρά είναι το νερό, συνδυάζοντας έτσι το κεφάλαιο της Φυσικής «Οξέα, Βάσεις, Άλατα». Συνεχίζοντας τις δράσεις πάνω στην ίδια θεματική, οι μαθητές/τριες διερεύννησαν σε ομάδες το ερώτημα «εάν ο άνθρωπος μπορεί να επιβιώσει στον Άρη». Κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια τα ευρήματά της και το βασικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν όλες οι ομάδες ήταν πως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιβίωση του ανθρώπου στον πλανήτη Άρη είναι η εύρεση τροφής. Προσκλήθηκε στο σχολείο ένας γεωπόνος, ειδικός στην καλλιέργεια φυτών σε θερμοκήπια και μίλησε στα παιδιά για την υδροπονία, έναν τρόπο καλλιέργειας φυτών που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στον πλανήτη Άρη. Οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να φτιάξουν το δικό τους θερμοκήπιο και με τη βοήθεια του micro:bit να μετρούν τη θερμοκρασία μέσα και έξω από αυτό δημιουργώντας γραφικές παραστάσεις με τα δεδομένα από τις μετρήσεις, συνδυάζοντας έτσι το κεφάλαιο «Φυτά» από τη Φυσική και το κεφάλαιο «Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων» από τα Μαθητικά. Οι μαθητές/τριες παρουσίασαν την εργασία τους στον Πανελλήνιο διαγωνισμό STEM και εκπαιδευτικής ρομποτικής, στον οποίο έλαβαν «Ειδικό Βραβείο Καλύτερης Κατασκευής». Η πρακτική αυτή όχι μόνο ενίσχυσε τις γνώσεις τους αλλά τους έδωσε τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ομαδικότητας και της δημιουργικής σκέψης για την αντιμετώπιση πραγματικών προκλήσεων. Η εν λόγω εκπαιδευτική πρακτική προώθησε έναν καινοτόμο τρόπο ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση, και αξιοποίησε τη φαντασία τους και την τεχνολογία για να προσεγγίσουν το συναρπαστικό πεδίο της εξερεύνησης του διαστήματος, προωθώντας την περιέργεια και την αγάπη τους για την επιστήμη.

Μεθοδολογία

Η εκπαίδευση STEM μέσα στην τάξη

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση STEM έχει αναδειχθεί ως ένα δυναμικό κίνημα στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών (Polichronidou, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, όλο και περισσότερα σχολεία ενσωματώνουν την εκπαιδευτική ρομποτική στην τάξη, οργανώνοντας δραστηριότητες STEM και αναπτύσσοντας δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα. Το STEM προάγει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, ενώ ενισχύει την ευρηματικότητα των μαθητών, καλλιεργεί βασικές ανθρώπινες αξίες, ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό. Πολλές καλές πρακτικές STEM υπάρχουν σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και παρουσιάζονται σε διάφορες πλατφόρμες από οργανισμούς που προωθούν το STEM στην εκπαίδευση, όπως το Scientix (η κοινότητα της επιστημονικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη).

Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας συχνά δεν είναι εφαρμόσιμη στην εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές/τριες μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι με αυτήν, και υπάρχουν ενδείξεις ότι δεν ενισχύει πάντα τη μαθησιακή διαδικασία (De Jong et al., 2006). Έρευνες έχουν δείξει τη μεγάλη σημασία της υποστήριξης, της καθοδήγησης και της «διαβάθμισης» (scaffolding) κατά τη διάρκεια της διερευνητικής μάθησης των μαθητών, σε αντίθεση με τα χαμηλότερα γνωστικά αποτελέσματα που παρατηρούνται όταν αυτά τα

στοιχεία απουσιάζουν. Συνεπώς, θα πρέπει να δημιουργούνται μαθησιακά περιβάλλοντα βασισμένα στην έρευνα, την ενεργή μάθηση και την ανακάλυψη, παρέχοντας παράλληλα καθοδήγηση και υποστήριξη στους μαθητές που συμμετέχουν στην εξερεύνηση. Τέτοιες πρακτικές προσφέρονται από την εκπαιδευτική ρομποτική και το STEM. Τα περιβάλλοντα αυτά προάγουν —και ίσως απαιτούν— τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση και οδηγώντας σε βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση (Gijlers & De Jong, 2013).

Αναφορικά με τη διδασκαλία της Φυσικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, φαίνεται πως εξακολουθεί να προτιμάται σε μεγάλο βαθμό η απομνημόνευση και η αναπαραγωγή γνώσεων. Παρότι το Υπουργείο Παιδείας έχει καταβάλει σημαντικές προσπάθειες για την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων τα τελευταία χρόνια, οι διδακτικές πρακτικές συχνά παραμένουν παρόμοιες με αυτές που βίωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές/τριες. Ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το σχολικό εγχειρίδιο —που περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο εργασιών— ενθαρρύνει την εκτέλεση πειραμάτων με απλά υλικά, τη συνεργατική μάθηση και την έρευνα, παρέχοντας υποστηρικτικό υλικό με χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο. Παρά τις προσπάθειες για την προώθηση της διερευνητικής μάθησης, πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να βασίζονται σε ξεπερασμένες μεθόδους που οι ίδιοι βίωσαν ως μαθητές. Αυτό επιβεβαιώνεται από αρκετές μελέτες και εξηγεί τις αρνητικές στάσεις πολλών μαθητών απέναντι στη Φυσική, όπως σημειώνει ο Taconis (Kock, 2011). Επιπλέον, «ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τείνουν να είναι λιγότερο θετικοί ως προς τη γενικευμένη χρήση τους και είναι πολύ λιγότερο πεπεισμένοι για τις δυνατότητές τους να βελτιώσουν τη διδασκαλία» (Jimoyiannis & Komis, 2006). Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για το STEM και την εκπαιδευτική ρομποτική, συμμετέχοντας σε διάφορα προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις στον ελεύθερο χρόνο τους και με δικά τους έξοδα.

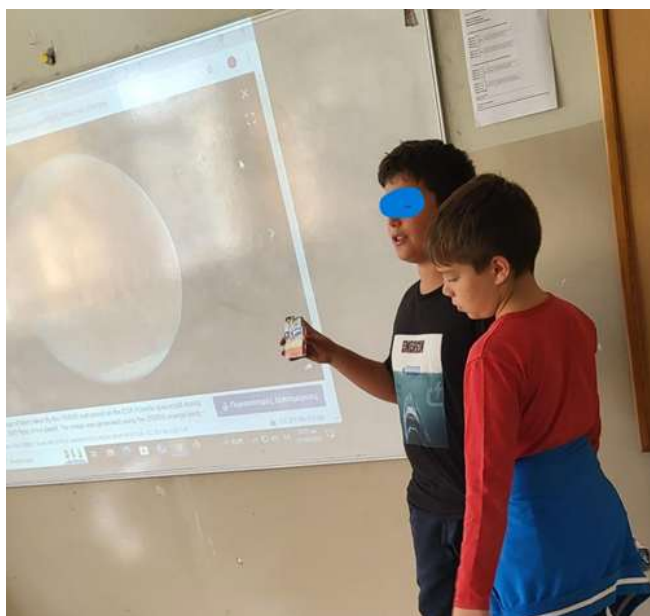
Επιπλέον, η υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα είναι ξεπερασμένη, καθώς λείπουν κατάλληλες αίθουσες για δραστηριότητες STEM και εκπαιδευτικής ρομποτικής, όπως και ο απαραίτητος εξοπλισμός. Τα προβλήματα περιλαμβάνουν ανεπαρκή δίκτυα, συχνές διακοπές σύνδεσης στο διαδίκτυο και την απουσία σύγχρονων υπολογιστών ικανών να τρέξουν λογισμικά προγραμματισμού και ρομποτικής, καθώς και STEM kits κατάλληλα για όλες τις ηλικίες, με δυνατότητες συναρμολόγησης και αποσυναρμολόγησης από τους μαθητές, καθώς και δυνατότητες χρήσης απλών γλωσσών προγραμματισμού.

Το STEM σε συνδυασμό με τη Διερευνητική Μάθηση θεωρείται μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση που μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης αποτελεί στόχο στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών. Ειδικά για τη Φυσική, προτείνεται ο σχεδιασμός διερευνητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων με υποστήριξη από τις ΤΠΕ, βασισμένων σε εποικοδομιστικές διδακτικές προσεγγίσεις, με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να τροποποιήσουν τα νοητικά τους μοντέλα και να εξαλείψουν παρανοήσεις σχετικά με έννοιες, διαδικασίες και συστήματα του φυσικού κόσμου.

Στην παρούσα εργασία οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διερευνήσουν εργαζόμενοι σε ομάδες μεικτών ικανοτήτων. Ήρθαν αντιμέτωποι με πραγματικά προβλήματα και πρότειναν λύσεις κάνοντας δοκιμές και σχεδιάζοντας και εκτελώντας πειράματα.

Εφαρμογή

Η ομάδα των μαθητών που συμμετείχαν στη δράση αποτελούνταν από εικοσιτέσσερις μαθητές/τριες της Στ' τάξης, τρεις μαθητές/τριες της Ε' τάξης και τέσσερις μαθητές/τριες της Δ' τάξης από το 1ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκης. Χρησιμοποιήθηκαν ώρες από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων καθώς και ώρες από τα μαθήματα Γεωγραφίας, Φυσικής και Μαθηματικών.



Εικόνα 1. Παρουσίαση ομάδων



Εικόνα 2. Κατασκευή οχημάτων

Η αρχική φάση του έργου ξεκίνησε από το μάθημα της Γεωγραφίας, όπου οι μαθητές/τριες διερεύνησαν το ηλιακό μας σύστημα. Κάθε ομάδα ανέλαβε να διερευνήσει έναν πλανήτη. Αφού παρουσίασαν όλες οι ομάδες στην ολομέλεια τα ευρήματά τους, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στον πλανήτη Άρη. Μέσα από παρουσιάσεις και συζητήσεις ανέλυσαν τα γεωγραφικά, κλιματολογικά και ιστορικά χαρακτηριστικά του πλανήτη, θέτοντας τα θεμέλια της αποστολής εξερεύνησης, κατανοώντας τις ομοιότητες του συγκεκριμένου πλανήτη με τη Γη.

Κατόπιν, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες με ρόλους όπως μηχανικοί, σχεδιαστές, ερευνητές και υπεύθυνοι επικοινωνίας. Με τη χρήση εργαλείων όπως LEGO και Gigorobots, κάθε ομάδα ανέλαβε να σχεδιάσει και να κατασκευάσει οχήματα για την εξερεύνηση του Άρη. Η επιφάνεια του πλανήτη προσομοιώθηκε με ένα μεγάλο χαρτί, πάνω στο οποίο υπήρχαν διάφορα υγρά. Οι ομάδες χρησιμοποίησαν πεχαμετρικά χαρτάκια για να εντοπίσουν ποιο υγρό αντιστοιχούσε στο νερό, ενσωματώνοντας έτσι τη θεωρία της Φυσικής «Οξέα, Βάσεις, Άλατα» στην πράξη.



Εικόνα 3. Αποστολή στον πλανήτη Άρη.

Το επόμενο στάδιο της δράσης επικεντρώθηκε στο ερώτημα «Μπορεί ο άνθρωπος να επιβιώσει στον Άρη;». Οι ομάδες μελέτησαν τις επιστημονικές προκλήσεις και συμφώνησαν ότι η παραγωγή τροφής αποτελεί βασική προϋπόθεση επιβίωσης. Στο πλαίσιο αυτό, προσκλήθηκε γεωπόνος με εξειδίκευση στην υδροπονία, ο οποίος παρουσίασε στα παιδιά τη μέθοδο της καλλιέργειας φυτών χωρίς χώμα. Οι μαθητές/τριες κατασκεύασαν το δικό τους θερμοκήπιο και με τη χρήση του micro:bit κατέγραψαν θερμοκρασίες, δημιουργώντας γραφήματα με τα δεδομένα που συνέλεξαν. Αυτό αποτέλεσε μια ιδανική σύνδεση της Φυσικής «Φυτά» και των Μαθηματικών «Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων».

Η κορύφωση της δράσης ήρθε με τη συμμετοχή των μαθητών στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό STEM και Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, όπου η εργασία τους βραβεύτηκε με το «Ειδικό Βραβείο Καλύτερης Κατασκευής». Η εμπειρία αυτή δεν προσέφερε μόνο γνώσεις, αλλά καλλιέργησε δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και καινοτομίας, αναδεικνύοντας τη σημασία της δημιουργικής εμπλοκής των παιδιών στη μάθηση.

Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης

Οι μαθητές/τριες περιέγραψαν την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο έργο αυτό ως μια εξαιρετική ευκαιρία για συνεργασία. Ανέφεραν πως απόλαυσαν τη μάθηση μέσα από βιωματικές εμπειρίες και εξερεύνηση. Ενεπλάκησαν ενεργά στη σκέψη για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων και εξέφρασαν τις ιδέες τους. Η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών ήταν ουσιαστική και πολύτιμη. Η φάση της κατασκευής ήταν ιδιαίτερα δημιουργική και ευχάριστη. Αν και ο προγραμματισμός φάνηκε δύσκολος στην αρχή, όσο περισσότερο ασχολούνταν, τόσο πιο σύνθετες εργασίες κατάφερναν να ολοκληρώσουν. Ήταν μια αξέχαστη εμπειρία για αυτούς. Αξιοσημείωτο ήταν πως στην ομάδα συμμετείχε πολύ ενεργά ένα μαθητής στο φάσμα του αυτισμού, ο οποίος επέδειξε ιδιαίτερο ζήλο στο συγκεκριμένο έργο, κάτι το οποίο δεν συνήθιζε στο πλαίσιο της τάξης.

Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, το οποίο υλοποιήθηκε για μαθητές/τριες της Στ' τάξης του δημοτικού, συνδυάζει διάφορες σύγχρονες διδακτικές πρακτικές. Η διαθεματική προσέγγιση, η συνεργατική μάθηση, η διερευνητική μάθηση και η

εκπαίδευση STEM αποτελούν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, τεκμηριωμένες από την έρευνα, που έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους.

Συμπερασματικά, καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση, όπως αυτές που περιγράφονται στο συγκεκριμένο έργο, προσφέρουν μια δυναμική και ενθουσιώδη προσέγγιση στη μάθηση. Μέσα από τη συνεργατική μάθηση, τη διερευνητική διαδικασία και τη διαθεματικότητα, οι μαθητές/τριες όχι μόνο αναπτύσσουν κρίσιμες δεξιότητες, αλλά εμπνέονται να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στη διαμόρφωση του κόσμου γύρω τους. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι δεν περιορίζονται απλώς στη μετάδοση γνώσεων, αλλά ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της επίλυσης πραγματικών προβλημάτων. Καθώς προχωρούμε προς το μέλλον της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να υιοθετήσουμε και να προωθήσουμε τέτοιες καινοτόμες προσεγγίσεις, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές/τριές μας είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του αύριο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- De Jong, T. (2006). "Physical and Virtual Laboratories in Science and Engineering Education". Science.
- Gijlers, H. & Ton de Jong (2013), "Using Concept Maps to Facilitate Collaborative Simulation Based Inquiry Learning". The Journal of the Learning Science, 22: 340, 374, 2013.
- Jimoyiannis A, & Komis V. (2006), "Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT in education", THEMES in Education, 7(2), 181-204.
- Kock, Z. & Taconis, R. & Bolhuis, S. & Gravemeijer K., (2011), "Some keys issues in creating inquiry – based learning practices that aim at the understanding of simple electric circuits". Res Sci Educ (2013) 43:579–597.
- Nifora, N., (2015). "ICT-based inquiry learning activities". Med thesis. University of Peloponnese. Retrieved from:
<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2985?locale-attribute=en>
- Nifora, N., (2024). "Innovative Practices in STEM Education in Primary School: Studying the Underwater Volcanoes of the Mediterranean Sea", 16th Conference on Informatics in Education (16th CIE2024).
- Polichronidou, S. (2022), "Educational robotics as a means of pushing for his involvement student with the positive sciences", University of Western Macedonia, Retrieved from:
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2755>

Ιστοσελίδες

Scientix, Retrieved from: <https://www.scientix.eu/>

Νιφόρα, Ν. (2025). Καινοτόμες Πρακτικές στην Εκπαίδευση STEM στο Δημοτικό: «Αποστολή στον Πλανήτη Άρη». Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Νταρακλίτσα, Φ. (2025). Η αξιολόγηση διδασκαλίας ομοτέχνου με εργαλείο παρατήρησης διδακτικών συμπεριφορών ελέγχου των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης προσοχής, όπως υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Β΄ Αθήνας

Η αξιολόγηση διδασκαλίας ομοτέχνου με εργαλείο παρατήρησης διδακτικών συμπεριφορών ελέγχου των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης προσοχής, όπως υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Β΄ Αθήνας

Νταρακλίτσα Φωτεινή

Π.Ε.70, MSc, Διευθύντρια, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησίων,
fotinintaraklitsa@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4(ΦΕΚ Β΄/10-09-2021), ένα σχολείο της Β΄ Αθήνας εφαρμόζει την ετεροπαρατήρηση ομοτέχνων, με στόχο τον εντοπισμό βελτιωτικών προσαρμογών της διδασκαλίας, για τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών, απαλλαγμένης από ιεραρχικές δομές. Η εφαρμογή της αποτελεί πρόταση εστιασμένης συναδελφικής παρατήρησης διδασκαλίας, με εργαλείο παρατήρησης το «Λίστα ελέγχου με δείκτες» των Soar & Soar που διακρίνει την παρατηρούμενη συμπεριφορά του διδάσκοντος σε δύο τομείς: α) λεκτικού ελέγχου και β) φυσικού ελέγχου των μαθητών και εφαρμόζεται σε τρία στάδια: α) πριν την παρατήρηση-συνάντηση, β) κατά τη διάρκεια αυτής και γ) μετά τη διδασκαλία. Στην εργασία γίνεται κριτική τοποθέτηση στην ανατροφοδότηση του διδάσκοντος όσο και στην εξάσκηση του παρατηρητή.

Λέξεις-κλειδιά: εστιασμένη συναδελφική παρατήρηση, εσωτερική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Ohan, Cormier, Hepp, Visser και Strain (2008), οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε τάξεις των 20 μαθητών περίπου, καλούνται κάθε σχολική χρονιά να διαχειριστούν τουλάχιστον έναν μαθητή που έχει διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα). Οι δυσκολίες διατήρησης της προσοχής αυτών των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (DuPaul, 1991) οδηγούν συνήθως σε χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό αυτό πιθανόν να είναι ακόμα μεγαλύτερο, καθώς υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής χωρίς να έχουν αξιολογηθεί και διαγνωστεί επισήμως. Η παρούσα πρόταση, επομένως, δεν περιορίζεται αυστηρά στον πληθυσμό με διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ αλλά αφορά όλους τους μαθητές που δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους στην τάξη, με ιδιαίτερη έμφαση στον απρόσεχτο τύπο της ΔΕΠ-Υ.

Στην έρευνα των Moldavsky, Groenewald, Owen και Sayal (2013), καταγράφηκε ότι το 95% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις αποτελούν την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες προσοχής. Παράλληλα, η έρευνα της Τριανταφύλλου (2019), που εξέτασε τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις παρεμβάσεις σε κάθε τύπο ΔΕΠ-Υ, έδειξε πως

η πιο συχνά επιλεγόμενη στρατηγική είναι η τοποθέτηση του μαθητή σε μπροστινό θρανίο, με ποσοστό 67, 71%. Η συγκεκριμένη στρατηγική ανήκει στις παρεμβάσεις σε επίπεδο μαθητή. Στην ίδια μελέτη, όσον αφορά τις παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στη συμπεριφορά του ίδιου του διδάσκοντος για τον έλεγχο της προσοχής, παρατηρήθηκε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί προτιμούν την αποφυγή της τιμωρίας, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στρέφονται περισσότερο στην επιβράβευση της προσπάθειας, τη βοήθεια μέσω επεξηγήσεων και τη χρήση υποστηρικτικών στρατηγικών, πρακτικές που εντάσσονται στη γενικότερη τροποποίηση της διδασκαλίας.

Σημαντικό εύρημα από την έρευνα της Τριανταφύλλου (2019) είναι ότι οι παρεμβάσεις που προτιμούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στον απρόσεχτο τύπο της ΔΕΠ-Υ δεν περιλαμβάνουν την αλλαγή του τρόπου παρουσίασης του μαθήματος, ώστε να καταστεί πιο εύκολη η παρακολούθηση του μαθήματος από τον μαθητή. Αυτή η προσέγγιση διαφοροποιείται σημαντικά από τα πορίσματα διεθνών ερευνών, όπου δίνεται έμφαση στις παρεμβάσεις που αφορούν τις συμπεριφορές του διδάσκοντος και την προσαρμογή της παρουσίασης του μαθήματος. Έτσι, καθίσταται σαφές πόσο αναγκαία και επίκαιρη είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς, τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο, με σκοπό την διατήρηση της προσοχής του μαθητή.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), «ο όρος “αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών” αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει δεδομένα σχετικά με τη διδασκαλία, το έργο του εκπαιδευτικού και το γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον, με στόχο τη βελτίωσή τους». Ο Πασιαρδής (1996, όπως αναφέρεται στους Πασιαρδή και Σαββίδη, 2011) επισημαίνει ότι ένας από τους βασικούς στόχους κάθε συστήματος αξιολόγησης είναι η ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται στα σχολεία.

Η Εσωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων, που θεσμοθετήθηκε με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β΄/10-09-2021), περιλαμβάνει την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στους άξονες 8 και 9, με βασικό δείκτη δράσης την ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας. Η ετεροπαρατήρηση υποστηρίζει την αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να βελτιώσει τη διδασκαλία του και τη στάση του μέσα στην τάξη μπορεί να το επιτύχει μέσω της παρατήρησης ενός άλλου συναδέλφου την ώρα του μαθήματος (Κασσωτάκης, 2018).

Η εργασία αυτή περιγράφει τη διαδικασία καταγραφής και ανάλυσης της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, μέσα από τη συναδελφική παρατήρηση από ομότεχνο, με στόχο τον εντοπισμό δυνατών σημείων και αδυναμιών στη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών κατά τη διδασκαλία. Η πρόταση αυτή συνδέεται άμεσα με τους άξονες 8 και 9 της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο. Μέσω της συνεργατικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της παρατήρησης, επιδιώκεται η ενίσχυση των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο διδάσκων, ώστε να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών και την ενεργή τους συμμετοχή. Ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής και ο διδάσκων συνεργάζονται στενά, αποφασίζοντας από κοινού τους τομείς στους οποίους θα επικεντρωθεί η παρατήρηση. Στη συνέχεια, αναλύονται από κοινού οι καταγραφές και παρέχεται ανατροφοδότηση με στόχο τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και υποστηρίζει τη μετασχηματιστική μάθηση, καθώς η αναθεώρηση των παραδοχών, των αντιλήψεων και των διδακτικών

πρακτικών του διδάσκοντος ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019). Η πρόταση υλοποιείται συστηματικά και προγραμματισμένα, χρησιμοποιώντας κλείδα καταγραφής, έχει προγραμματισμένη διάρκεια παρατήρησης και κριτήρια εστίασης που λειτουργούν καθοδηγητικά και ανατροφοδοτικά (Darling-Hammond 2013 · Ματσαγγούρας, 2019).

Η έρευνα της Φερεσίδης (2022) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρατήρηση διδασκαλίας καταδεικνύει ότι η ετεροπαρατήρηση θεωρείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών το πιο αποτελεσματικό μέσο για τον αναστοχασμό, τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις και τελικά για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής εμπειρίας. Η έρευνα έδειξε πως τόσο οι έμπειροι εκπαιδευτικοί όσο και οι νεοδιορισθέντες εκτιμούν ιδιαίτερα αυτή την πρακτική. Παρά το γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (2 στους 55) ανέφεραν φόβο και άλλοι (5 στους 55) ανέφεραν δημιουργικό άγχος, η συντριπτική πλειονότητα (48 στους 55) δήλωσε έτοιμη να συμμετάσχει σε διαδικασία παρατήρησης από συνάδελφο. Επιπλέον, τα αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να μειώνονται όσο αυξάνεται η επαγγελματική εμπειρία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν την παρατήρηση διδασκαλίας ως ευκαιρία για αναστοχασμό και βελτίωση του έργου τους.

Στην παρούσα εφαρμογή της πρότασης, οι διδάσκοντες δεν αισθάνθηκαν ότι απειλούνται· αντίθετα, ανέφεραν ότι αποκόμισαν σημαντικά οφέλη από τη συνεργατική και μη ιεραρχική φύση της διαδικασίας, η οποία εκτυλίχθηκε ομαλά και στις τρεις φάσεις της, όπως θα περιγραφούν αναλυτικά στις επόμενες ενότητες.

Παρουσίαση και ανάλυση της παρατήρησης διδασκαλίας

Οι παρατηρήσεις διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικό σχολείο της Β' Αθήνας, ανάμεσα σε ζευγάρια εκπαιδευτικών που, πέρα από τη φιλική τους σχέση, μοιράζονται κοινές αντιλήψεις σχετικά με τη σημασία του αναστοχασμού και της ενδοσκοπήσης στη διδακτική πρακτική. Αναγνωρίζοντας την αξία της αξιολόγησης ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, θεώρησαν ότι η παρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό εργαλείο για τη διερεύνηση και τη βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς, επιτρέποντάς τους να εξελίσσονται συνεχώς. Πίστευαν ακράδαντα πως όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους μέσα από τέτοιες πρακτικές, οι οποίες δίνουν έμφαση στη συνεργασία και την αυτογνωσία.

Πριν την παρατήρηση

Οι διδάσκοντες εξέφρασαν την επιθυμία να βελτιώσουν τη διδακτική τους συμπεριφορά με στόχο να κρατούν σε εγρήγορση το ενδιαφέρον και την προσοχή μαθητών με ΔΕΠ, αλλά και γενικά όλων όσοι παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης. Τα ζευγάρια εκπαιδευτικών αποφάσισαν από κοινού την πραγματοποίηση παρατήρησης, ώστε να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών που θεωρούνται αποτελεσματικές για τον έλεγχο και την ενεργοποίηση μαθητών με δυσκολίες προσοχής.

Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των Soar & Soar, «Λίστα ελέγχου με δείκτες» (Πίνακας 1), το οποίο διαχωρίζει τη συμπεριφορά του διδάσκοντος σε δύο βασικές κατηγορίες: α) λεκτικό έλεγχο και β) φυσικό έλεγχο. Το εργαλείο αυτό επιτρέπει την καταγραφή συγκεκριμένων συμπεριφορών ανά πεντάλεπτο, προσφέροντας λεπτομερή εικόνα της διδασκαλίας. Ο κοινά ορισμένος στόχος της παρατήρησης ήταν: «Ποιες λεκτικές και μη

λεκτικές συμπεριφορές πρέπει να προσαρμοστούν, ώστε να διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών που αποσπώνται εύκολα;». Το εργαλείο περιλαμβάνει ποικίλες θετικές και αρνητικές συμπεριφορές, που συνδράμουν τον εκπαιδευτικό στον έλεγχο της τάξης, ενώ η απλότητα της χρήσης του επιτρέπει τη συμπλήρωσή του ακόμη και από αρχάριους παρατηρητές. Κατά τη συνάντηση που προηγήθηκε της παρατήρησης, έγινε αναλυτική επεξήγηση της ερμηνείας των κριτηρίων, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα στην παρατήρηση. Για παράδειγμα, το κριτήριο «Παίρνει εξοπλισμό, βιβλίο» αποδόθηκε ως «Ασχολείται με τον εξοπλισμό», ενώ το «Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνα συμπεριφοράς» ερμηνεύθηκε ως «Υπενθυμίζει κανόνες τάξης». Παρόμοια, το «Εισηγείται, καθοδηγεί» ορίστηκε ως «Προτείνει νέα δραστηριότητα ή επόμενο βήμα», και το «Διορθώνει κριτικά» ως «Διορθώνει τη διατύπωση».

Οι διδάσκοντες ενημερώθηκαν ότι στόχος ήταν να κατανοήσουν αν η διδακτική τους συμπεριφορά αποκλίνει από αυτό που οι ίδιοι θεωρούν ως πρακτική τους και να συνειδητοποιήσουν αν και πώς θα μπορούσαν να την τροποποιήσουν. Σημαντικό ήταν επίσης να παραμείνουν όσο το δυνατόν πιο φυσικοί στην διδασκαλία τους, ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τη ρεαλιστική εικόνα της διδασκαλίας.

Εκπαιδευτικός:		Ημερομηνία:										
Σχολείο:		Τάξη:										
Αριθμός μαθητών στην τάξη:		Θέμα διδακτικής ενότητας:										
Χρόνος :		Αξιολογητής:										
Τύπος	Παρατηρούμενη συμπεριφορά	5-λεπτα Διαστήματα										Αριθμός διαστημάτων στα οποία παρατηρήθηκε
		10:45	10:50	10:55	11:00	11:05	11:10	11:15	11:20	11:25	11:30	
Λεκτικός έλεγχος	1.Αντιγυρίζει, συμμαρύνει, συμμορφώνεται											
	2.Επαινεί											
	3.Απαντεί την προσοχή											
	4.Εισηγείται, καθοδηγεί											
	5.Παρέχει ανατροφοδότηση, αιτιολογεί											
	6.Διορθώνει κριτικά											
	7.Ερωτά για έλεγχο											
	8.Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνα συμπεριφοράς											
	9.Καθοδηγεί με σκοπιμότητα											
	10.Καθοδηγεί χωρίς σκοπό											
	11.Χρήση πείσης χρόνου											
	12.Υπενθυμίζει, παρακινεί											
	13.Διακόπτει											
	14.Επιπτεδύει στενά											
	15.Κριτικάρει, προσάπτει											
	16.Διατάζει											
	17.Επιπλήττει, τιμωρεί											
Φυσικός έλεγχος	18.Γνέφει με το κεφάλι, χαμογελά, ανατροφοδότηση με έκφραση προσώπου											
	19.Χρήση της γλώσσας του σώματος											
	20.Χειρονομίες											
	21.Αγγίζει, χτυπά ελαφρά (χαϊδευστικά)											
	22.Κουνά το κεφάλι, οπτική επαφή											
	23.Παίρνει εξοπλισμό, βιβλίο											
	24.Κάνει σήμα, γνέφει											
	25.Άγριο βλέμμα, συνοφρύωση											
	26.Κρατά, ωθεί, μολά											
	27.Άγνοεί, παρατάει											

Πίνακας 1. «Λίστα ελέγχου με δείκτες» Μετάφραση και προσαρμογή από τον Borich, G. D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, (όπ. αναφ. από τους Πασιαρδή και Σαββίδη, 2011).

Κατά την παρατήρηση

Οι παρατηρήσεις έλαβαν χώρα σε διδακτικές ώρες που χαρακτηρίζονται από αυξημένη κόπωση και συνεπώς μειωμένη συγκέντρωση των μαθητών. Οι μαθητές ήταν ήδη

εξοικειωμένοι με την παρουσία των παρατηρητών στην τάξη, καθώς αυτοί διδάσκουν στο ίδιο σχολείο. Οι παρατηρητές κάθονταν σε θρανίο στο πίσω μέρος της αίθουσας, παρατηρώντας διακριτικά. Οι μαθητές δούλευαν όπως συνήθως, ενώ οι διδάσκοντες κινούνταν στον χώρο, ασκώντας λεκτικό και φυσικό έλεγχο όπως συνήθως. Παρά το γεγονός ότι γνώριζαν την παρουσία του/της παρατηρητή/τριας, ο/η διδάσκων/ουσα παρέμεινε φυσικός/ή και αυθόρμητος/η, λόγω της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Οι παρατηρήσεις επικεντρώθηκαν αυστηρά στη συμπεριφορά των διδασκόντων, χωρίς να εμπλέκονται οι παρατηρητές συναισθηματικά ή αξιολογητικά. Στην αρχή αποθαρρύνθηκε κάθε μορφή αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και τους παρατηρητές και πολύ σύντομα η παρουσία τους έγινε «αόρατη». Το εργαλείο συμπληρώθηκε με ευκολία, ενώ υπήρξε αρκετός χρόνος ώστε να καταγραφούν και επιπλέον παρατηρήσεις, πέραν των κωδικοποιημένων στοιχείων.

Μετά την παρατήρηση

Στις συναντήσεις που ακολούθησαν, οι δύο εκπαιδευτικοί ανέλυσαν τα δεδομένα από το εργαλείο. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται ένα από τα συμπληρωμένα εργαλεία, ως παράδειγμα. Οι θετικές συμπεριφορές της συγκεκριμένης διδάσκουσας επισημάνθηκαν με θερμά χρώματα όταν παρατηρήθηκαν συχνά, ενώ οι συμπεριφορές που χρειαζόταν βελτίωση σημειώθηκαν με ψυχρά χρώματα, είτε γιατί εμφανίζονταν σπάνια παρότι θα έπρεπε να είναι πιο συχνές, είτε γιατί η συχνή εμφάνισή τους δεν ήταν επιθυμητή.

Εκπαιδευτικός:		Ημερομηνία:										
Σχολείο:		Τάξη:										
Αριθμός μαθητών στην τάξη:		Θέμα διδακτικής ενότητας:										
Χρόνος :		Αξιολογητής:										
Τύπος	Παρατηρούμενη συμπεριφορά	5-λεπτα Διοστήματα										Αριθμός διαστημάτων στα οποία παρατηρήθηκε
		10:45	10:50	10:55	11:00	11:05	11:10	11:15	11:20	11:25	11:30	
Λεκτικός έλεγχος	1.Αντιγυρίζει, συμφωνεί, συμφωνούνται	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
	2.Επαινεί	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
	3.Απαιτεί την προσοχή		✓						✓			2
	4.Εισιγείται, καθοδηγεί			✓				✓				2
	5.Παρέχει ανατροφοδότηση, αιτιολογεί	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		7
	6.Διαρθρώνει κριτικά		✓	✓		✓	✓	✓		✓		6
	7.Ερωτά για έλεγχο						✓			✓	✓	3
	8.Αμφισβητεί, δηλώνει κανόνες συμπεριφοράς	✓										1
	9.Καθοδηγεί με σκοπιμότητα	✓		✓		✓	✓		✓			5
	10.Καθοδηγεί χωρίς σκοπό											0
	11.Χρήση πίεσης χρόνου											0
	12.Υπενθουμίζει, παραινεί	✓			✓		✓		✓	✓	✓	6
	13.Διακόπτει			✓				✓				2
	14.Επικαλείται στίνα							✓		✓		2
	15.Κριτικάρει, προειδοποιεί					✓	✓					2
	16.Διατάζει						✓					1
	17.Επιτελείται, τιμωρεί						✓					1
Φυσικός έλεγχος	18.Γνέφει με το κεφάλι, χαμογελά, ανατροφοδότηση με έκφραση προσώπου		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	8
	19.Χρήση της γλώσσας του σώματος	✓		✓	✓		✓	✓		✓		6
	20.Χειρονομίες	✓		✓	✓	✓			✓			5
	21.Αγγίζει, χτυπά ελαφρά (χαϊδεύτικά)						✓					1
	22.Κουνά το κεφάλι, απτική επαφή			✓						✓		2
	23.Πιάνει εξοπλισμό, βιβλίο		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		7
	24.Κάνει σημά, γνέφει						✓		✓			2
	25.Αγριο βλέμμα, συνοφύωση			✓			✓					2
	26.Κρατά, οβεί, μιλά	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	7
	27.Αγνοεί, παρατάει											0

Πίνακας 2. Το εργαλείο «Λίστα ελέγχου με δείκτες» συμπληρωμένο μετά την παρατήρηση.

Στον τομέα του λεκτικού ελέγχου, οι θετικές συμπεριφορές που ξεχώρισαν ήταν ο έπαινος (2) και ο σεβασμός στην άποψη των μαθητών (1), με τη διδάσκουσα να ενθαρρύνει ακόμα και τους πιο «απρόσεχτους» μαθητές να εκφραστούν, προσδοκώντας την επιδοκιμασία και την αναγνώριση της δασκάλας τους. Επιπλέον, αποφεύγονταν αρνητικές συμπεριφορές όπως η διακοπή της έκφρασης των μαθητών (13), η κριτική στις απόψεις τους (15), η χρήση προστακτικού λόγου (16) και οι απειλές ή οι επιπλήξεις (17), καθώς αυτές αποθαρρύνουν τη συμμετοχή και υπονομεύουν το κλίμα αποδοχής.

Αναγνωρίστηκε ότι οι γνωστικοί στόχοι επιτυγχάνονταν μέσω της παροχής ανατροφοδότησης (5), της διόρθωσης διατυπώσεων (6), της καθοδήγησης (9) και της υπενθύμισης (12). Στον φυσικό έλεγχο, παρατηρήθηκαν θετικές συμπεριφορές όπως η καλοσυνάτη έκφραση προσώπου (18), η επιβεβαιωτική γλώσσα σώματος (19), οι θετικές χειρονομίες (20) και η περιορισμένη χρήση αυστηρού βλέμματος (25).

Στις συμπεριφορές που εμφανίστηκαν λιγότερο συχνά και καταγράφηκαν από την παρατηρήτρια ήταν η απαίτηση προσοχής (3), η ερώτηση για έλεγχο της πορείας εργασιών (7), η υπενθύμιση κανόνων (8), η στενή εποπτεία (14), η προειδοποίηση επερχόμενης δραστηριότητας (4), το άγγιγμα για επαναφορά (21), η οπτική επαφή (22) και ο συνδυασμός βλέμματος και νεύματος (24). Τέλος, επισημάνθηκαν η υπερβολική ενασχόληση με τον εξοπλισμό (23) και η εκτενής δική της ομιλία (26), που περιόριζαν τον χρόνο συμμετοχής των μαθητών και οδηγούσαν σε χαλάρωση της προσοχής.

Η συζήτηση των δύο συναδέλφων πάνω στο συμπληρωμένο εργαλείο, που ακολούθησε σε επόμενο χρόνο και ήσυχο χώρο, οδήγησε στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης στη συμπεριφορά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού: α) περιορισμός της παρατεταμένης ομιλίας της διδάσκουσας, β) αυξημένη κίνηση στον χώρο, γ) μεγαλύτερη χρήση μη λεκτικών μορφών ελέγχου και υπενθύμισης, και δ) σαφέστερη προειδοποίηση για τις επικείμενες δραστηριότητες. Η εμπειρία κρίθηκε θετική και για τις δύο εκπαιδευτικούς. Η παρατηρήτρια εξασκήθηκε σε παρατήρηση με χρήση εργαλείου, επικεντρώθηκε αποκλειστικά στα δεδομένα, αποφεύγοντας εξωτερικές επιρροές, ενώ παράλληλα ωφελήθηκε από τον αναστοχασμό σχετικά με τις δικές της διδακτικές πρακτικές.

Επίλογος-Κριτική τοποθέτηση

Σύμφωνα με τον Trochim (2006), η αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική συλλογή και εκτίμηση πληροφοριών, με στόχο την παροχή χρήσιμης ανατροφοδότησης σχετικά με ένα αντικείμενο. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2011), η διαμορφωτική αξιολόγηση επικεντρώνεται στα άτομα που είναι άμεσα υπεύθυνα για την υλοποίηση μιας διδασκαλίας, καλώντας τα να προβούν στις απαραίτητες τροποποιήσεις στις καθημερινές τους διδακτικές πρακτικές, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ο Sternberg (1989), όπως παρατίθεται από τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), επισημαίνει ότι η επιτυχία στη διδασκαλία εξαρτάται περισσότερο από τις δομές και τα πλαίσια που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει, παρά από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του σχετικά με αυτές.

Η εστιασμένη παρατήρηση και ανάλυση της διδασκαλίας επιτρέπουν την καταγραφή σύνθετων γεγονότων που, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δύσκολα αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο/η διδάσκων/ουσα. Μέσα από τη συναδελφική παρατήρηση, αυτά τα γεγονότα μπορούν να αναλυθούν σε μεταγενέστερο χρόνο, με ηρεμία και αποστασιοποίηση, προσφέροντας

πολύτιμα συμπεράσματα για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Η διαδικασία παρατήρησης που παρουσιάστηκε εφαρμόστηκε σύμφωνα με τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να συμμετέχουν ενεργά σε μία διαδικασία ουσιαστικού αναστοχασμού. Κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων, διατηρήθηκε η αποδέσμευση από ιεραρχικούς ρόλους, προάγοντας μια δημοκρατική και επαγγελματική προσέγγιση, βασισμένη στη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων που εργάζονται στον ίδιο σχολικό χώρο και διατηρούν φιλική σχέση. Σκοπός ήταν η αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς και η αποτελεσματικότερη προσέγγιση της διδασκαλίας, ειδικά προς όφελος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι διδάσκοντες πέτυχαν τους στόχους που, όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2011), επιδιώκονται μέσα από την παρατήρηση διδασκαλίας. Συγκεκριμένα:

α) Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης επιτεύχθηκε, καθώς κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τις παρατηρήσεις των παρατηρητών σαν να παρατηρούσαν εκείνοι έναν άλλο εκπαιδευτικό.

β) Η οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων ενισχύθηκε, αφού οι διδάσκοντες ένωσαν συναισθηματική υποστήριξη από τους παρατηρητές σε ένα ασφαλές και μη απειλητικό περιβάλλον.

γ) Η απόκτηση ρεαλιστικής εικόνας ενισχύθηκε μέσω της εστιασμένης παρατήρησης και της αντικειμενικής ανάλυσης των γεγονότων στην τάξη, διευκολύνοντας μια ακριβή αποτίμηση.

δ) Η διαμόρφωση σαφούς κατεύθυνσης επιτεύχθηκε μέσω του εντοπισμού συγκεκριμένων συμπεριφορών, που θα χρησιμεύσουν ως βάση για μελλοντικό προγραμματισμό και βελτίωση.

ε) Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης επιτεύχθηκε καθώς οι διδάσκοντες συνειδητοποίησαν ποιες συμπεριφορές μπορούν να καταστήσουν τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική.

στ) Η καλλιέργεια ενθουσιασμού ενισχύθηκε μέσα από τη διαπίστωση ότι η βελτίωση είναι δυνατή σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

ζ) Η ανάπτυξη ευελιξίας προέκυψε από την αποδοχή της παρατήρησης και την προθυμία να αλλάξει συμπεριφορές για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

η) Η ενίσχυση της αυτάρκειας επιτεύχθηκε μέσα από την πεποίθηση ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, εφόσον προσπαθήσει και στοχαστεί (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Όσον αφορά τους παρατηρητές εκπαιδευτικούς, δεδομένης της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την τάξη (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011), επέλεξαν να επικεντρωθούν σε έναν συγκεκριμένο «φακό» παρατήρησης. Παράλληλα, κατάφεραν να διατηρήσουν την αντικειμενικότητά τους, παραμερίζοντας εξωτερικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την κρίση τους, όπως οι ικανότητες και οι επιδόσεις των μαθητών, η πειθαρχία, οι φυσικές συνθήκες της αίθουσας, το γενικότερο κλίμα, η συνεργατική στάση των μαθητών, η εμπειρία και η μόρφωση των διδασκόντων, η χρήση τεχνολογίας, καθώς και η προσωπική συμπάθεια προς το σχολείο. Επιπλέον, οι παρατηρητές κατάφεραν να αποστασιοποιηθούν από τις δικές τους εμπειρίες ως μαθητές, καθώς και από τις προσωπικές τους πρακτικές ως δάσκαλοι, ολοκληρώνοντας την παρατήρηση με συνέπεια και προσήλωση στο προκαθορισμένο πλαίσιο.

Η αυξανόμενη σημασία που αποδίδεται στην παρατήρηση της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και στις δεξιότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών μέσων (Φερεσίδη, 2022), καθιστούν αυτήν την πρόταση αξιολόγησης εξαιρετικά επίκαιρη και απαραίτητη. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με την έρευνα της Φερεσίδη (2022), μόνο το 60% των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη δηλώνουν ότι έχουν παρατηρήσει διδασκαλία συναδέλφου. Η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να αποτελέσει ένα εύχρηστο και εφαρμόσιμο μοντέλο αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που επιθυμούν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη διαχείριση των μαθητών με προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής τους.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα συμπεράσματα που αντλήθηκαν από τις παρατηρήσεις και αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν θα μπορούσαν να επανεκτιμηθούν στο μέλλον, εστιάζοντας στη συμπεριφορά των μαθητών σε ανταπόκριση στη βελτιωμένη συμπεριφορά των διδασκόντων. Μια νέα διαμορφωτική αξιολόγηση με διαφορετικό σκοπό και εργαλείο παρατήρησης θα μπορούσε να οδηγήσει σε ακόμη πιο ολοκληρωμένες και ουσιαστικές παρεμβάσεις στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right*. New York: Teachers College Press.
- DuPaul, G. (1991). Attention-deficit/Hyperactivity Disorder: Classroom intervention strategies. *School Psychology International* (12), 85–94.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Φερεσίδη, Κ. (2019). «Επαγγελματική Μάθηση, Ανάπτυξη και Ταυτότητα Εκπαιδευτικών: Επαγγελματισμός και Συλλογική Διαχείριση Επαγγελματικής Αυτονομίας». Στο: Ματσαγγούρας, Η., *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους* (σσ. 104-161). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Moldavsky, M., Groenewald, C., Owen, V., & Sayal, K. (2013). Teachers' recognition of children with ADHD: role of subtype and gender. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 18-23.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ., (2011). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ.1-22). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ., (2011). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ.170-203). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ., (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στη τάξη. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ.170-203). Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436
- Τριανταφύλλου, Σ. (2019). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στους Μαθητές. Αίτια και παρεμβάσεις εκπαιδευτικών ανάλογα με τους Υπότυπους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1409–1425. <https://doi.org/10.12681/educ.1751>
- Trochim, W.M.K (2006). Introduction to Evaluation. Ανακτήθηκε από <http://www.socialresearchmethods.net/>
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4189/Β/10-09-2021) «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».
- Φερεσίδη, Κ. (2022). Η Ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού: μία οικεία πρακτική ή ένα ανομολόγητο φόβητρο κατά την εσωτερική αξιολόγηση; *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 7, 106-120.

Βιβλιογραφική αναφορά για το άρθρο:

Νταρακλίτσα Φωτεινή, Msc Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Διευθύντρια σχολικής μονάδας ΠΕ Β' Αθήνας: Η αξιολόγηση διδασκαλίας ομοτέχνου με εργαλείο παρατήρησης διδακτικών συμπεριφορών ελέγχου των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης προσοχής, όπως υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Β' Αθήνας.

Νταρακλίτσα, Φ. (2025). Η αξιολόγηση διδασκαλίας ομοτέχνου με εργαλείο παρατήρησης διδακτικών συμπεριφορών ελέγχου των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης προσοχής, όπως υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Β' Αθήνας. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παλαιοδήμου, Α. (2025). Η Επίδραση των Προγραμμάτων eTwinning στην Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και στην Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου

Η Επίδραση των Προγραμμάτων eTwinning στην Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και στην Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου

Παλαιοδήμου Άννα

Διευθύντρια, 15ο Νηπ. Χαλανδρίου, annapaleodimou@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τα πολλαπλά παιδαγωγικά και επαγγελματικά οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή στη δράση eTwinning, η οποία αποτελεί ένα οργανωμένο, δωρεάν και ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον διεθνούς συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ενσωμάτωση έργου eTwinning στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, με στόχο την ανάδειξη της συμβολής του τόσο στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ενδυνάμωση των νηπίων, όσο και στην επαγγελματική εξέλιξη των παιδαγωγών. Η εν λόγω πλατφόρμα λειτουργεί ως μέσο για την ανταλλαγή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η κριτική σκέψη, μέσα από δομημένες μορφές διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού πλαισίου. Η ενεργός συμμετοχή στην κοινότητα του eTwinning ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συμβάλλει καθοριστικά στην ανανέωση των διδακτικών προσεγγίσεων.

Λέξεις-κλειδιά: eTwinning, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, επαγγελματική εξέλιξη.

Εισαγωγή

Το eTwinning, ως πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, συμβάλλει ουσιαστικά σε δύο κρίσιμους πυλώνες της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης: αφενός στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και αφετέρου στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Camilleri, 2016). Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο κατά την οποία τίθενται οι βάσεις για τη μελλοντική γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική δραστηριότητα του παιδιού. Υπό το πρίσμα αυτό, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη δεν πρέπει να θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας έναντι της γνωστικής, καθώς αναπτύσσει τις δεξιότητες του παιδιού να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά, να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και να οικοδομεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Gunter, et al., 2012).

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να καταδείξει την αποτελεσματική ενσωμάτωση των προγραμμάτων eTwinning στο νηπιαγωγείο και την ενίσχυση ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική φιλοσοφία του eTwinning, βασισμένη στις αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της μάθησης, ευνοεί την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η διαπολιτισμική κατανόηση, μέσω της βιωματικής αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Onbaşılı, et al., 2022). Παράλληλα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών

σε έργα eTwinning προάγει την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, προσφέροντας ευκαιρίες για συνεργασία με διεθνείς εταίρους, συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και επαφή με καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Μέσα από την ανάλυση αυτών των παραμέτρων, αναδεικνύεται ο ρόλος του eTwinning όχι απλώς ως ενός εργαλείου ψηφιακής συνεργασίας, αλλά ως ενός ολιστικού και καινοτόμου παιδαγωγικού πλαισίου που συνεισφέρει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση ενεργών, κοινωνικά ευαισθητοποιημένων και συναισθηματικά ώριμων πολιτών (La Marca, & Gulbay, 2021).

Το eTwinning: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Συνεργασίας και Καινοτομίας

Το eTwinning συνιστά τη μεγαλύτερη ψηφιακή εκπαιδευτική κοινότητα σχολικών μονάδων στην Ευρώπη, παρέχοντας ένα θεσμικά κατοχυρωμένο και ψηφιακά ασφαλές περιβάλλον για την υλοποίηση διασχολικών και διακρατικών συνεργατικών έργων. Ιδρυμένο το 2005 ως βασική συνιστώσα του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ενταγμένο από το 2014 στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, το eTwinning υλοποιεί τις παιδαγωγικές του δράσεις με γνώμονα τη θεμελιώδη αρχή ότι η μάθηση είναι κατεξοχήν κοινωνική διαδικασία, εντός της οποίας η γνώση συγκροτείται μέσω αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και ενεργού συμμετοχής (European Commission, 2019).

Η πλατφόρμα του eTwinning, προσβάσιμη σε όλους τους εγγεγραμμένους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαμορφώνει ένα δυναμικό ευρωπαϊκό πλαίσιο συνεργασίας, το οποίο υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Εντός αυτού του περιβάλλοντος, διευκολύνεται η ανταλλαγή βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και η ίδρυση έργων που προωθούν την ολιστική και βιωματική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, η μαθησιακή διαδικασία προσλαμβάνει χαρακτηριστικά βιωματικής, δημιουργικής, αυτορρυθμιζόμενης και συνεργατικής μάθησης, εστιάζοντας στην ενεργό συμμετοχή και στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης. Η συνεργασία καθίσταται τόσο μέσο όσο και αποτέλεσμα της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας, όπου η επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων είναι αλληλένδετη και αμοιβαία ενισχυτική. Η παραπάνω προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις θεωρητικές παραδοχές του Lev Vygotsky (1993), ο οποίος ανέδειξε τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης, υπογραμμίζοντας τον ρόλο της επικοινωνίας, της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και του συνεργατικού πλαισίου ως καταλυτικών παραγόντων στην οικοδόμηση της γνώσης. Συνεπώς, η υιοθέτηση και αξιοποίηση του eTwinning στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση θεωρείται ουσιαστική επένδυση στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης, ενισχύοντας όχι μόνο τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και την επαγγελματική ταυτότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών (Acar, & Peker, 2021).

Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη στην Προσχολική Ηλικία: Ο Ρόλος του eTwinning

Η προσχολική ηλικία συνιστά μια καίρια περίοδο στην πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης, κατά την οποία θεμελιώνονται οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συνολική ψυχοκοινωνική συγκρότηση και μελλοντική προσαρμογή του ατόμου στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των

συναισθημάτων, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων, την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Στην περίπτωση αυτή, τα ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning αναδεικνύονται ως ένα καινοτόμο εργαλείο ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, μέσω της παροχής ενός διαπολιτισμικού και ψηφιακού μαθησιακού περιβάλλοντος (European Commission, 2019). Η συμμετοχή παιδιών από διαφορετικές χώρες σε κοινά εκπαιδευτικά έργα καθιστά δυνατή την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση. Τα παιδιά εκτίθενται σε πολυπολιτισμικά ερεθίσματα, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και αναπτύσσουν βασικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων. Η εμπλοκή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες προάγει τη συναισθηματική ωριμότητα και την κοινωνική τους προσαρμοστικότητα (Onbasili, et al., 2022).

Η ως άνω παιδαγωγική προσέγγιση εδράζεται σε θεωρητικά θεμέλια που έχουν διατυπωθεί από κορυφαίους εκπροσώπους της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Ο Jean Piaget (2007) υποστήριξε ότι το παιδί λειτουργεί ως ενεργός δημιουργός της γνώσης, μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και της συνεχούς οικοδόμησης ερμηνευτικών σχημάτων. Η διάκριση μεταξύ αντικειμενικής και υποκειμενικής γνώσης ενισχύει την άποψη ότι η αντίληψη είναι εγγενώς προσωπική. Παράλληλα, ο Lev Vygotsky (1993) ανέδειξε τη σημασία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και του κοινωνικού πλαισίου ως ρυθμιστικών παραγόντων της μαθησιακής διαδικασίας. Η υποστήριξη από ενήλικες καθίσταται, σύμφωνα με τη θεωρία του, καταλυτική για τη γνωστική και συναισθηματική πρόοδο του παιδιού. Παρότι οι δύο θεωρητικές προσεγγίσεις διαφέρουν ως προς την έμφαση, αμφότερες αναγνωρίζουν τον αδιαμφισβήτητο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση και την ανάπτυξη.

Στην περίπτωση των έργων eTwinning, οι θεωρητικές αυτές αρχές μεταφράζονται σε παιδαγωγική πράξη. Η νοητική δραστηριότητα των μαθητών ενισχύεται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που φέρουν έντονο συναισθηματικό, γλωσσικό και πολιτισμικό φορτίο. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές τίθενται υπό συνεχή διαπραγμάτευση, καθώς οι μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν σε νέα πρότυπα επικοινωνίας και συμπεριφοράς, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαπολιτισμική τους επίγνωση και επάρκεια. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτά τα έργα αποκομίζουν σημαντικά οφέλη μέσα από την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και την από κοινού ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, συμβάλλοντας στη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη (Camilleri, 2016).

Η ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων δεν περιορίζεται στην παιδική ηλικία, αλλά διατρέχει ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής. Οι εν λόγω δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία τόσο στο σχολείο όσο και στον χώρο εργασίας, καθώς και για τη λειτουργικότητα του ατόμου στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. Η δυνατότητα διαχείρισης συναισθημάτων, συγκέντρωσης της προσοχής, δημιουργίας και διατήρησης ουσιαστικών σχέσεων, επιμονής απέναντι σε προκλήσεις και εφαρμογής γνώσεων σε πραγματικά προβλήματα, αποτελεί βασικό δείκτη προσαρμοστικής ικανότητας (Gunter, et al., 2012).

Το επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή έχει ενταθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως λόγω της ύπαρξης ισχυρών εμπειρικών δεδομένων. Όπως τεκμηριώνεται από μεγάλες πειραματικές μελέτες (Gunter, et al., 2012· Jones & Kahn, 2017), τα υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής αγωγής, τα οποία

δίνουν έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, αποφέρουν μετρήσιμα οφέλη τόσο στη γνωστική επίδοση όσο και στη συμπεριφορά των παιδιών. Η ένταξη του eTwinning σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο ενισχύει την αποτελεσματικότητα της προσχολικής αγωγής, προσφέροντας ένα λειτουργικό υπόβαθρο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής σε ένα ασφαλές, πολυπολιτισμικό και παιδαγωγικά πλούσιο περιβάλλον μάθησης (Anci, 2021).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του etwinning

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δράση eTwinning συνιστά έναν κρίσιμο και πολυδιάστατο παράγοντα για την ενίσχυση της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών και τεχνολογικών απαιτήσεων. Μέσω της ενεργού εμπλοκής τους σε διεθνείς συνεργασίες με συναδέλφους από διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν το παιδαγωγικό και επιστημονικό τους υπόβαθρο, να ανταλλάξουν καλές πρακτικές και να ενσωματώσουν καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (La Marca, & Gulbay, 2021). Η εμπειρία της συνεργασίας με διεθνείς εταίρους προάγει τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική τους πρακτική, ανανεώνει τη διδακτική τους προσέγγιση και ενισχύει τις ψηφιακές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθιστώντας τους περισσότερο ευέλικτους και προσαρμοστικούς στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, η εδραίωση ενός υποστηρικτικού, συλλογικού μαθησιακού πλαισίου μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών λειτουργεί πολλαπλασιαστικά ως προς την επιτυχή εφαρμογή και ενσωμάτωση του προγράμματος στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Το πλαίσιο αυτό συμβάλλει αποφασιστικά στην ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας εντός των σχολείων και διασφαλίζει τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα της δράσης (Onbaşılı, et al., 2022).

Ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν τη συνεισφορά του eTwinning στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η δράση συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ΤΠΕ και των γλωσσικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων (European Commission, 2019), καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως η δημιουργικότητα, η ομαδική εργασία, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Anci, 2021). Επιπροσθέτως, παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την τεχνολογία και αξιοσημείωτη βελτίωση των παιδαγωγικών και τεχνολογικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με αντίστοιχη διεύρυνση των επαγγελματικών τους προοπτικών (Acar & Peker, 2021· La Marca & Gulbay, 2021· Çetin Cengiz & İzci, 2021).

Περαιτέρω, τα συνεργατικά έργα εντός του eTwinning ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν κρίσιμες επαγγελματικές δεξιότητες, όπως ο καθορισμός σαφών και επιτεύξιμων στόχων, η ακρίβεια στον σχεδιασμό και την τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθώς και η ικανότητα συντονισμού και συμμετοχής σε διεθνείς ομάδες εργασίας (Tonner-Saunders & Shimi, 2021). Παράλληλα, υποστηρίζεται η ανάπτυξη των αποκαλούμενων ήπιων δεξιοτήτων, όπως η ευγένεια, η ενσυναίσθηση, η διαπολιτισμική κατανόηση και ο σεβασμός της ετερότητας, δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επίλυση προβλημάτων μέσω της εμπλοκής σε πραγματικές εκπαιδευτικές προκλήσεις επιτρέπει στους συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, αντιμετώπισης τεχνικών δυσκολιών και αναστοχαστικής αξιολόγησης των στόχων

και των προσδοκιών. Η εμπειρία αυτή προσφέρει ένα ουσιαστικό πλαίσιο διαμορφωτικής μάθησης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, ενισχύοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και συμβάλλοντας στην οικοδόμηση ενός ανοικτού και συνεργατικού σχολείου (Onbaşılı, et al., 2022).

Παράδειγμα Εφαρμογής του eTwinning στην Προσχολική Εκπαίδευση

Το σχολείο μας συμμετείχε ενεργά στο ευρωπαϊκό έργο eTwinning με τίτλο «Happy Learning Class», το οποίο αποτέλεσε μία πολυεθνική συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Ισπανία, τη Ρουμανία και το Αζερμπαϊτζάν. Η διάρκεια του έργου ανήλθε στους έξι μήνες και σε αυτό συμμετείχαν συνολικά 180 μαθητές. Κεντρικός παιδαγωγικός άξονας της συγκεκριμένης δράσης ήταν η στοχευμένη καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, η οποία αντιμετωπίστηκε ως κρίσιμος παράγοντας για την ενίσχυση της προσωπικής και σχολικής τους προόδου.

Ειδικότερα, το έργο αποσκοπούσε στην ενδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων, στη δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος εντός της σχολικής τάξης, καθώς και στην ενίσχυση της θετικής στάσης των μαθητών έναντι του σχολικού περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα. Οι επιμέρους στόχοι ενσωματώθηκαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με συνεκτικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο.

Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν οργανώθηκαν σε τρεις διακριτές κατηγορίες, με σκοπό την ολοκληρωμένη κάλυψη των μαθησιακών και οργανωτικών αναγκών του προγράμματος. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τις βασικές δομικές ενέργειες, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την επιτυχή έναρξη και διαχείριση του έργου. Σε αυτές περιλαμβάνονταν η δημιουργία των προφίλ των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στην εικόνα 1), η καθιέρωση διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων, καθώς και η διαμόρφωση κοινού πλαισίου σχεδιασμού και συντονισμού για την ορθολογική και αποδοτική υλοποίηση του έργου. Η εν λόγω κατηγορία δημιούργησε τις αναγκαίες συνθήκες για τη λειτουργική συνεργασία και την επίτευξη των προκαθορισμένων παιδαγωγικών στόχων.



Εικόνα 1. Γνωριμία μαθητών

Η δεύτερη κατηγορία δραστηριοτήτων εντάχθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και περιελάμβανε ειδικά σχεδιασμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που στόχευαν στην ενίσχυση κρίσιμων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές, ενταγμένες σε ένα βιωματικό και αναπτυξιακά κατάλληλο πλαίσιο, περιελάμβαναν παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, καθώς και δραστηριότητες ενσυναίσθησης. Μέσω αυτών, τα παιδιά ενθαρρύνονταν να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων, να αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός της σχολικής τάξης (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Συγγραφή συνεργατικής ιστορίας

Και τέλος, η τρίτη κατηγορία δραστηριοτήτων επικεντρώθηκε στην επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης και της ενίσχυσης των επαγγελματικών τους ικανοτήτων. Η ενότητα αυτή περιλάμβανε διαδικτυακές συναντήσεις ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών (εικόνα 3), επιμορφωτικά σεμινάρια που εστίαζαν στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και καινοτόμων διδακτικών μεθοδολογιών, καθώς και τη σύσταση κοινοτήτων μάθησης. Οι κοινότητες αυτές λειτουργούσαν ως πλαίσια αμοιβαίας υποστήριξης, συνεργατικού προβληματισμού και ενίσχυσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η διασύνδεση μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών διασφάλιζε μια ολιστική προσέγγιση, ενισχύοντας αφενός την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή των παιδιών και αφετέρου την επιστημονική και παιδαγωγική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.



Εικόνα 3. Συνάντηση με συγγραφέα

Αποτελέσματα και οφέλη από την εφαρμογή του έργου

Για την τεκμηριωμένη αποτίμηση των αποτελεσμάτων και την αξιολόγηση της επίδρασης του έργου eTwinning "Happy Learning Class", υιοθετήθηκε συγκριτική ερευνητική μεθοδολογία μέσω της διεξαγωγής προγραμματισμένης αρχικής και τελικής αξιολόγησης, προκειμένου να αποτυπωθούν οι ενδεχόμενες μεταβολές σε κρίσιμους δείκτες συμπεριφοράς, στάσεων και δεξιοτήτων. Το ερευνητικό δείγμα συγκροτήθηκε από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, στοιχείο που επέτρεψε μια πολυεπίπεδη και διεπιστημονικά επαληθεύσιμη καταγραφή των επιδράσεων του προγράμματος (Çetin Cengiz, & İzci, 2021).

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια Google Forms, τα οποία διανεμήθηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες, προσφέροντας ευκολία πρόσβασης, ταχύτητα συλλογής και συστηματική οργάνωση των δεδομένων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν σε ποσοτική ανάλυση, με στόχο τη σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και την ανάδειξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις απόψεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς και παιδαγωγικούς στόχους (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

Η υιοθετηθείσα μεθοδολογική προσέγγιση κατέστησε εφικτή την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων ως προς την αποτελεσματικότητα του έργου (Ançi, 2021). Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι το πρόγραμμα είχε σημαντικές θετικές επιδράσεις στους μαθητές, ιδίως ως προς την ενίσχυση της ικανότητάς τους για αναγνώριση, έκφραση και ρύθμιση συναισθημάτων. Μέσω της συμμετοχής τους σε διακρατικές συνεργασίες και ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες, τα παιδιά εκτέθηκαν σε ποικίλα συναισθηματικά ερεθίσματα, τα οποία ανέπτυξαν περαιτέρω την ενσυναίσθησή τους, αλλά και την ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης των συνομηλίκων τους, ιδιαίτερα μέσα από ψηφιακές διαδράσεις με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων (Gunter, et al., 2012).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεσματικής παρέμβασης ήταν η κοινή δημιουργία ψηφιακής ιστορίας με θέμα τα συναισθήματα, η οποία παρείχε στους μαθητές τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να εκφράσουν τις συναισθηματικές τους καταστάσεις με δημιουργικό τρόπο. Παράλληλα, το υποστηρικτικό και διαπολιτισμικό περιβάλλον του έργου ενίσχυσε την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους, συμβάλλοντας στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ωρίμανση (Jones & Kahn, 2017). Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων, αντιμετωπίζοντας προκλήσεις που σχετίζονταν με γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές. Σε περιπτώσεις διαφωνιών ή παρεξηγήσεων κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν καθοδηγητικό ρόλο, ενθαρρύνοντας την έκφραση απόψεων, την ενεργή ακρόαση και την αναζήτηση συναινετικών λύσεων. Η συστηματική επανάληψη αυτής της διαδικασίας συνέβαλε καθοριστικά στην ενίσχυση των διαπραγματευτικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού (Ançi, 2021).

Παράλληλα, οι μαθητές ανέπτυξαν ισχυρότερους δεσμούς, καθώς συμμετείχαν σε μια κοινή μαθησιακή εμπειρία που ενίσχυσε την αίσθηση του ανήκειν και της συλλογικότητας. Η έμφαση στη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη, καθώς και η από κοινού προσπάθεια επίτευξης στόχων, ενδυνάμωσαν την αμοιβαία εμπιστοσύνη, μείωσαν τις εντάσεις και προήγαγαν τη σχολική συνοχή. Η επαφή με μαθητές από άλλες χώρες, η χρήση ψηφιακών

μέσων και η υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων εκτός των παραδοσιακών σχολικών πλαισίων συνέβαλαν στη μετασχηματιστική προσέγγιση της σχολικής πραγματικότητας εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι άρχισαν να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως χώρο έκφρασης και ανακάλυψης. Η ενεργός συμμετοχή τους οδήγησε σε θετικότερες στάσεις απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στην επίγνωση της αξίας των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν (Gunter, et al., 2012).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στο έργο παρείχε πολλαπλά και ουσιαστικά οφέλη, ενισχύοντας τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη και οδηγώντας σε ποιοτική αναβάθμιση των διδακτικών τους πρακτικών. Μεταξύ των σημαντικότερων θετικών επιδράσεων καταγράφεται η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός των ψηφιακών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας και δικτύωσης, η υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, καθώς και η ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του κινήτρου για συνεχή επιμόρφωση και βελτίωση (Acar & Peker, 2021). Εν κατακλείδι, το έργο “Happy Learning Class” δεν λειτούργησε απλώς ως ένα καινοτόμο μαθησιακό πρόγραμμα για τους μαθητές, αλλά ως ένα ολιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο που ενίσχυσε ουσιαστικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συμμετέχοντας σε διακρατικές δράσεις και συνεργατικά έργα, οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν νέες δεξιότητες, διεύρυναν τους παιδαγωγικούς τους ορίζοντες και ενίσχυσαν την αφοσίωσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο, συμβάλλοντας ενεργά στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου, ανοιχτού και συμπεριληπτικού σχολείου.

Συμπεράσματα

Η πλατφόρμα eTwinning συνιστά ένα δυναμικό και πολυδιάστατο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο προωθεί τη δημιουργία συνεργατικών έργων μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας παράλληλα την ανταλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών, την ενσωμάτωση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και την καλλιέργεια ενός διεθνούς επαγγελματικού διαλόγου στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία που διέπει τη δράση εδράζεται στη κοινωνικογνωστική θεωρία της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσα από τη διαλογική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (La Marca, & Gulbay, 2021).

Η συμμετοχή μαθητών σε έργα eTwinning παρέχει ουσιαστικές ευκαιρίες για ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η διαπολιτισμική κατανόηση, μέσω της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια. Τα έργα αυτά ενισχύουν την κοινωνικοσυναισθηματική ωρίμανση των παιδιών, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, καθώς τα εμπλέκουν σε βιωματικές δραστηριότητες που καλλιεργούν την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση και την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο (Onbaşılı, et al., 2022). Παράλληλα, η συμμετοχή σε ένα υποστηρικτικό, ασφαλές και πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον ευνοεί την ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη και προάγει την ενεργό, υπεύθυνη και συνεργατική συμμετοχή στην κοινωνία (Anıcı, 2021).

Τα προγράμματα eTwinning δεν συμβάλλουν μόνο στην ενδυνάμωση των μαθητών αλλά και στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες, να συμμετάσχουν σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, να ανταλλάξουν διδακτικές πρακτικές και να πειραματιστούν με νέες

μεθοδολογικές προσεγγίσεις (La Marca & Gulbay, 2021). Η διεθνής συνεργασία εντός του eTwinning, μέσα από την εμπλοκή σε διακρατικά έργα, ενισχύει τη δικτύωση, τη συλλογική επαγγελματική μάθηση και τη μετασχηματιστική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πράξης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής επάρκειας, γίνονται περισσότερο καινοτόμοι, ευέλικτοι και ικανοί να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις της εκπαίδευσης (Acar, & Peker, 2021).

Η δημιουργία ενός συλλογικού και υποστηρικτικού μαθησιακού πλαισίου εντός της κοινότητας του eTwinning καθιστά δυνατή την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή των έργων τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων και την ευρεία αποδοχή τους από τα εμπλεκόμενα μέρη. Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι eTwinning δεν αποτελεί απλώς ένα ψηφιακό εργαλείο συνεργασίας, αλλά συνιστά ένα ολιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο που αναβαθμίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προάγοντας την πολιτισμική αποδοχή. Η περαιτέρω ενίσχυση και θεσμική υποστήριξη της εφαρμογής προγραμμάτων eTwinning στην προσχολική αγωγή κρίνεται επιβεβλημένη, καθώς δύναται να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητες του προγράμματος για την ανάπτυξη μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα από ένα σύγχρονο, ευρωπαϊκό και συνεργατικό πλαίσιο μάθησης (Darling-Hammond, 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Acar, S., & Peker, B. (2021). What are the purposes of teachers for using the eTwinning platform and the effects of the platform on teachers? *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 91-103.
- Avci, F. (2021). Teachers' opinions and evaluations on the eTwinning platform as an online learning environment. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 1-22.
- Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Çetin Cengiz, D., & İzci, E. (2021). Parental perceptions of the development of technological competences of students participating in eTwinning projects. *Dialectologist National Journal of Peer-reviewed Social Sciences*, 12(28), 89–108.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design and analysis (12th Edt.)*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- European Commission. (2020). *eTwinning: Ten years of community*. Publications Office of the European Union.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2021). Enhancing innovative pedagogical practices in Initial Teacher Education: eTwinning. *Nuova Secondaria*, 7, 3-12.
- Onbaşı, I., Sezginsoy Şeker, Ü., Claeys, B., Mancel, H., Gulbay, E., & Powers, R. E. (2022). Experiences of qualified teachers of the future in the scope of an international eTwinning project. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 11(2), 293-311. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1182120>

- Piaget, J. (2007). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (μτφ. Ελένη Βέλτσου). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Tonner-Saunders, S., & Shimi, J. (2021). Exploring student teachers' experiences of engaging in Hands of the World, a contextualised global intercultural eTwinning project. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 2(4), 10-20.
- Vygotsky, L. (1993). *Play and its role in the mental development of the child*. London: Pinguin.

Παλαιοδήμου, Α. (2025). Η Επίδραση των Προγραμμάτων eTwinning στην Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και στην Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παπαγεωργίου, Π., Μουζόπουλος, Γ. (2025). Η κινητική επάρκεια, η ηλικία και το επίπεδο νοητικής λειτουργίας σχετίζονται με την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων μετά από ασκησιογενές πρόγραμμα σε μαθητές με νοητική αναπηρία

Η κινητική επάρκεια, η ηλικία και το επίπεδο νοητικής λειτουργίας σχετίζονται με την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων μετά από ασκησιογενές πρόγραμμα σε μαθητές με νοητική αναπηρία

Παπαγεωργίου Παρασκευή

Msc Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητικών Προγραμμάτων για ΑμεΑ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ΠΕ 70, 14^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής,
papageorgiou_p@hotmail.com,

Μουζόπουλος Γεώργιος

Ορθοπαιδικός Ιατρός, Γ.Ν. Λακωνίας-Ν.Μ. Σπάρτης, gmouzopoulos@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν τη βελτίωση της κινητικής λειτουργικότητας μαθητών με νοητική αναπηρία μέσω συμμετοχής σε ασκησιογενές πρόγραμμα παρέμβασης. Πραγματοποιήθηκε προοπτική μελέτη διάρκειας οχτώ εβδομάδων σε 45 παιδιά ηλικίας 9-11 ετών, κατανεμημένα σε τρεις ομάδες: (α) μαθητές με νοητική αναπηρία που συμμετείχαν σε πρόγραμμα άσκησης, (β) μαθητές τυπικής ανάπτυξης που συμμετείχαν στο ίδιο πρόγραμμα και (γ) μαθητές με νοητική αναπηρία χωρίς συμμετοχή σε πρόγραμμα άσκησης. Το πρόγραμμα βασίστηκε στο τροποποιημένο πρωτόκολλο των Priyono et al. (2021) και Shavikloo and Norahteh (2018). Εφαρμόστηκε δύο φορές εβδομαδιαίως για 50 λεπτά την κάθε φορά. Η αξιολόγηση της κινητικότητας πραγματοποιήθηκε με το BOTMP-SF test. Καταγράφηκε η αρχική και τελική κινητική απόδοση, την ηλικία, το φύλο και το επίπεδο νοητικής λειτουργίας. Η στατιστική ανάλυση έγινε με πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης ($p < 0, 05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, βελτίωσαν σημαντικά την κινητική τους απόδοση (από $26, 84 \pm 7, 82$ σε $40, 48 \pm 11, 62$, T-score = -2, 37, $p = 0, 01$), σε αντίθεση με τις άλλες δύο ομάδες. Η τελική κινητική απόδοση σχετίστηκε θετικά με την αρχική κινητική επίδοση ($p < 0, 005$), τη συμμετοχή σε άσκηση ($p < 0, 001$) και την ηλικία άνω των 9 ετών ($p < 0, 044$). Το χαμηλό επίπεδο νοητικής λειτουργίας (mini mental test < 20) συσχετίστηκε αρνητικά ($p < 0, 05$). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημασία της προσαρμοσμένης φυσικής δραστηριότητας στην κινητική βελτίωση μαθητών με νοητική αναπηρία και αναδεικνύουν κρίσιμους παράγοντες πρόγνωσης για τη σχεδίαση εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: κινητική απόδοση, νοητική αναπηρία, φυσική δραστηριότητα, ασκησιογενές πρόγραμμα

Εισαγωγή

Η κινητική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική αναπηρία έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενσωμάτωση (Rimmer et al., 2004). Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συχνά καθυστερήσεις τόσο στην αδρή όσο και στη λεπτή

κινητικότητα, γεγονός που επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής, την αυτονομία και τη σχολική επίδοση (Priyono et al., 2021). Η άσκηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία υποστήριξης της κινητικής ανάπτυξης και ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών των παιδιών (Shavikloo and Norahteh, 2018). Ωστόσο, παραμένει ζητούμενο το κατά πόσο όλοι οι μαθητές με νοητική αναπηρία ανταποκρίνονται εξίσου σε παρεμβάσεις φυσικής δραστηριότητας και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το βαθμό βελτίωσης.

Η μελέτη υποδεικνύει ότι η ηλικία, η αρχική κινητική ικανότητα και η γνωστική λειτουργία ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Maiano et al., 2018). Η κατανόηση αυτών των προγνωστικών παραγόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προσαρμογή των προγραμμάτων άσκησης και τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις επιδράσεις ενός προγράμματος άσκησης σε μαθητές με νοητική αναπηρία και διερευνά κατά πόσο η ηλικία, το αρχικό κινητικό επίπεδο και ο βαθμός νοητικής λειτουργίας επηρεάζουν τη βελτίωση στην κινητική επίδοση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα παιδιά με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, σημαντικές ελλείψεις στην κινητική ανάπτυξη, ειδικά στους τομείς της ισορροπίας, του συντονισμού, της μυϊκής δύναμης και της ταχύτητας εκτέλεσης (Priyono et al., 2021). Η κινητική επάρκεια επηρεάζεται όχι μόνο από βιολογικούς παράγοντες αλλά και από το περιβάλλον και τις ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες (Rimmer et al., 2004). Η έλλειψη συμμετοχής σε οργανωμένα προγράμματα φυσικής αγωγής επιδεινώνει την κατάσταση, οδηγώντας συχνά σε φαύλο κύκλο υποκινητικότητας και αποκλεισμού.

Μελέτες όπως των Priyono et al. (2021) και Shavikloo & Norahteh (2018) έδειξαν ότι παρεμβάσεις βασισμένες σε νευρομυϊκή ενίσχυση και επαναλαμβανόμενες κινητικές ασκήσεις μπορούν να βελτιώσουν τόσο την αδρή όσο και τη λεπτή κινητικότητα σε παιδιά με νοητική αναπηρία. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί πως η κινητική πρόοδος είναι συνάρτηση διαφόρων ατομικών χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, η ηλικία φαίνεται να συνδέεται θετικά με τη μαθησιακή κινητική προσαρμογή, καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά διαθέτουν μεγαλύτερη κινητική εμπειρία και ωριμότητα (Shavikloo and Norahteh, 2018).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε ως προοπτική πειραματική έρευνα διάρκειας οκτώ εβδομάδων με στόχο την αξιολόγηση της επίδρασης ενός ασκησιογενούς προγράμματος στην κινητική απόδοση παιδιών με νοητική αναπηρία. Το δείγμα αποτέλεσαν 45 μαθητές ηλικίας 9 έως 11 ετών, οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε τρεις ισάριθμες ομάδες (n=15 ανά ομάδα):

- Ομάδα I: Μαθητές με νοητική αναπηρία που συμμετείχαν στο νευρομυϊκό πρόγραμμα άσκησης.
- Ομάδα II: Μαθητές τυπικής ανάπτυξης που συμμετείχαν στο ίδιο πρόγραμμα.
- Ομάδα III: Μαθητές με νοητική αναπηρία χωρίς συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με σκοπό την ομοιογένεια ως προς την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο. Η διάγνωση της νοητικής αναπηρίας τεκμηριώθηκε βάσει σχολικών φακέλων και ιατρικών γνωματεύσεων. Ο βαθμός νοητικής λειτουργίας αξιολογήθηκε μέσω

του Mini Mental test, ενώ η κινητική επίδοση καταγράφηκε μέσω του Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency – Short Form (BOTMP-SF), το οποίο περιλαμβάνει δείκτες αδρή και λεπτής κινητικότητας (Bruininks and Bruininks, 2005).

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε σχολικό πλαίσιο, δύο φορές την εβδομάδα για οκτώ εβδομάδες. Κάθε συνεδρία είχε διάρκεια 50 λεπτών και περιλάμβανε κινητικές δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση της ισορροπίας, του συντονισμού, της μυϊκής δύναμης και της ακρίβειας κινήσεων. Το πρόγραμμα βασίστηκε σε προσαρμοσμένες ασκήσεις από πρωτόκολλα όπως αυτό των Priyono et al. (2021) και Shavikloo & Norahteh (2018), τα οποία εστιάζουν στη νευρομυϊκή ενίσχυση και την κινητική αλληλουχία.

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης, ώστε να προσδιοριστούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τη μεταβολή της κινητικής επίδοσης. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0,05$.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές της Ομάδας Ι, που συμμετείχαν στο νευρομυϊκό πρόγραμμα άσκησης, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην τελική τους επίδοση στο BOTMP-SF (μέση τιμή από 26, 84 ± 7 , 82 σε 40, 48 ± 11 , 62, $p = 0,01$). Αντίθετα, οι ομάδες ΙΙ και ΙΙΙ δεν εμφάνισαν σημαντικές μεταβολές.

Η πολλαπλή παλινδρόμηση ανέδειξε ότι η τελική κινητική απόδοση σχετίζεται θετικά με:

- την αρχική κινητική επίδοση ($\beta = +0,41$, $p < 0,005$),
- τη συμμετοχή στο πρόγραμμα άσκησης ($\beta = +0,54$, $p < 0,001$),
- και την ηλικία άνω των 9 ετών ($\beta = +0,26$, $p < 0,044$).

Αντιθέτως, η χαμηλή νοητική λειτουργία (Mini Mental Test < 20) συσχετίστηκε αρνητικά με τη μεταβολή ($\beta = -0,31$, $p < 0,05$), υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές με σοβαρότερη νοητική αναπηρία ωφελούνται λιγότερο από τις ίδιες παρεμβάσεις.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την επίδραση του οργανωμένου αθλητισμού στην κινητική απόδοση των μαθητών με νοητική αναπηρία, αναδεικνύοντας παράλληλα σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες για τη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ενισχύουν την άποψη ότι η άσκηση, όταν είναι δομημένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων. Η στατιστικά σημαντική πρόοδος που παρατηρήθηκε στην Ομάδα Ι καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, ενώ η απουσία αλλαγών στις ομάδες ΙΙ και ΙΙΙ ενισχύει τον ρόλο της συστηματικής άσκησης ως καθοριστικού παράγοντα.

Αξιοσημείωτος είναι ο ρόλος της αρχικής κινητικής επίδοσης. Οι μαθητές που ξεκίνησαν με υψηλότερα σκορ παρουσίασαν και μεγαλύτερη τελική πρόοδο, στοιχείο που υποδεικνύει πως η υφιστάμενη κινητική βάση λειτουργεί ενισχυτικά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Bruininks and Bruininks, 2005). Αυτό συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της σταδιακής οικοδόμησης δεξιοτήτων (Rimmer et al., 2004).

Αντιθέτως, η χαμηλή νοητική λειτουργία αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τη βελτίωση. Οι μαθητές με Mini Mental Test score κάτω από 20 ωφελήθηκαν λιγότερο, πιθανότατα λόγω δυσκολιών στην κατανόηση οδηγιών, συγκέντρωση και επεξεργασία ερεθισμάτων. Το εύρημα αυτό καθιστά σαφή την ανάγκη για επιπλέον εξατομίκευση σε παιδιά με βαριά νοητική αναπηρία και ενδεχομένως την ενσωμάτωση στοιχείων πολυαισθητηριακής προσέγγισης (Shavikloo and Norahteh, 2018).

Επίσης η ηλικία των μαθητών φάνηκε να επηρεάζει τη μεταβολή, με τα παιδιά άνω των 9 ετών να εμφανίζουν μεγαλύτερη βελτίωση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες (Maiano et al., 2018), που υποστηρίζουν ότι η κινητική ανάπτυξη είναι πιο αποτελεσματική σε στάδια μεγαλύτερης νευρολογικής και σωματικής ωριμότητας. Η ηλικιακή ωρίμανση φαίνεται να προσφέρει καλύτερη αφομοίωση κινητικών προτύπων και αυξημένη δυνατότητα συγκέντρωσης (Bruininks and Bruininks, 2005).

Συνολικά, η μελέτη επιβεβαιώνει τη σημασία της προσαρμοσμένης άσκησης στην ειδική αγωγή και ενισχύει την αναγκαιότητα σχεδιασμού παρεμβάσεων με βάση προγνωστικούς δείκτες. Η στοχευμένη παρέμβαση, με προσαρμογή στο επίπεδο και την ηλικία του παιδιού, μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική βελτίωση της κινητικής του λειτουργικότητας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη τεκμηριώνει τη θετική επίδραση ενός οργανωμένου, προσαρμοσμένου προγράμματος άσκησης στην κινητική ανάπτυξη μαθητών με νοητική αναπηρία. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τον ρόλο παραγόντων όπως η ηλικία, η αρχική κινητική επίδοση και το επίπεδο νοητικής λειτουργίας ως καθοριστικούς δείκτες πρόγνωσης για την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων.

Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, οι εργοθεραπευτές και οι ειδικοί παιδαγωγοί να ενσωματώνουν την αξιολόγηση αυτών των παραγόντων κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων. Ειδικά οι μαθητές με υψηλότερη λειτουργικότητα και κινητική βάση μπορούν να επωφεληθούν άμεσα, ενώ για τα παιδιά με σοβαρότερες δυσκολίες απαιτούνται περισσότερο εξατομικευμένα και μακροχρόνια προγράμματα.

Η άσκηση, όταν προσεγγίζεται με επιστημονικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο ενίσχυσης της κινητικής, ψυχοκοινωνικής και λειτουργικής εξέλιξης παιδιών με νοητική αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο και όχι μόνο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Bruininks, R. H., & Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition (BOT-2)*. Pearson Assessments.
- Maiano, C., Morin, A. J. S., Begarie, J., & Ninot, G. (2018). Effects of physical activity interventions on motor skills in children with intellectual disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.015>

- Priyono, A., Rahmadi, F. A., & Widodo, A. (2021). The effect of neuromuscular exercise program on motor skills in children with intellectual disability. *International Journal of Instruction*, 14(1), 213–230. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14113a>
- Rimmer, J. H., Rowland, J. L., & Yamaki, K. (2004). Obesity and secondary conditions in adolescents with disabilities: Addressing the needs of an underserved population. *Journal of Adolescent Health*, 35(4), 418–425. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.01.005>
- Shavikloo, Z., & Norahteh, A. A. (2018). The effect of neuro-muscular training on fine motor skills in children with special needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation*, 5(2), 76–84.

Παπαγεωργίου Π., Μουζόπουλος Γ. (2025). Η κινητική επάρκεια, η ηλικία και το επίπεδο νοητικής λειτουργίας σχετίζονται με την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων μετά από ασκησιογενές πρόγραμμα σε μαθητές με νοητική αναπηρία *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pegath.sites.sch.gr/1synvath/>

Ευρωπαϊκά προγράμματα και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών

Παπαδάκη Θεονύμφη

Διευθύντρια 18^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αμαρουσίου, papadakifay@gmail.com

Χασιώτη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας, PhD in Education, Anglia Ruskin University,
Cambridge, 18^ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου, vassia68@hotmail.com

Περίληψη:

Η έρευνα εξετάζει την έννοια του ευρωπαϊκού σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την προώθηση ενός διαφοροποιημένου και φιλόξενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου, σε αστική περιοχή, που έχει ως όραμα τη διεθνοποίηση, καθώς και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω Ευρωπαϊκών προγραμμάτων και κατανομημένης ηγεσίας. Βασίζεται στις αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών σχετικά με προγράμματα όπως eTwinning και Erasmus+, καθώς και δράσεις του δικτύου ASPnet UNESCO, υπογραμμίζοντας συγκεκριμένες στρατηγικές που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν τη συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη, την ενεργή συμμετοχή σε διεθνή δίκτυα και την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεχούς μάθησης και προσαρμοστικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, το οποίο εκτιμά και αξιοποιεί τη φωνή και τις ικανότητες κάθε μαθητή. Επενδύοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και προάγοντας μια κουλτούρα συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά προγράμματα ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους και δημιουργούν περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα και ενδυναμώνοντας έτσι κάθε μαθητή ώστε να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητές του. Συνεπώς, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μέσω των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων ως βασικού παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, και της διεθνοποίησης των σχολείων μας.

Λέξεις-κλειδιά: ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκά προγράμματα, συμπεριληπτική εκπαίδευση, διεθνοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο, πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα ευρωπαϊκά σχολεία αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που προκύπτουν από την αυξανόμενη ποικιλομορφία των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί δύνανται να υιοθετούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, να προάγουν τη συμπερίληψη και να διευκολύνουν την ολιστική ανάπτυξη όλων των μαθητών τους. Η εκπαίδευση στην Ευρώπη αντιμετωπίζει σήμερα σύνθετες προκλήσεις: κοινωνική ανισότητα, αυξανόμενη ποικιλομορφία, τεχνολογικές εξελίξεις και ανάγκη για προσαρμογή στα παγκόσμια πρότυπα. Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση

των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση και στον μετασχηματισμό της σχολικής τους κουλτούρας.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ευρωπαϊκά προγράμματα – και ιδιαίτερα τα προγράμματα Erasmus+ και eTwinning – αποτελούν στρατηγικά εργαλεία ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι πλέον κεντρική, καθώς αφορά την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να ηγούνται παιδαγωγικών δράσεων και να δρουν ως φορείς αλλαγής. Η ανάπτυξη ηγετικού ρόλου των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων έχει καταλυτικό ρόλο στη διδακτική πράξη (Yangaiya & Magaji, 2015).

Η υλοποίηση και ανάπτυξη ενός προγράμματος Erasmus+ θεωρείται στρατηγικής σημασίας για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού. Παράλληλα, ενισχύει τον διεθνοποιημένο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενθαρρύνει τη διεθνή συνεργασία και συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό (Georgeta et al., 2024). Σύμφωνα με σχετική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα Erasmus έχουν αυξημένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Anvar, 2025· Capelli & Damiani, 2025).

Επιπλέον, ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κωνσταντινούπολη κατέδειξε ότι η συμμετοχή σε Erasmus+ προγράμματα ενισχύει την προσωπική, επαγγελματική και πολιτισμική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους και μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι τα προγράμματα αυτά προάγουν αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές και αναδεικνύουν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Çimşir, 2024). Στο πλαίσιο της διερεύνησης του ρόλου των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, πρόσφατη έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον που πραγματοποιήθηκε σε ένα αστικό δημοτικό σχολείο της Ελλάδας, βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία και διερεύνησε τις απόψεις 32 εκπαιδευτικών, έδειξε ότι το σχολικό κλίμα βελτιώθηκε αισθητά μετά την υλοποίηση των προγραμμάτων Erasmus και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ένιωσαν ενδυναμωμένοι να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους εντός της σχολικής κοινότητας (Chasioti, 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα μελετάει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σύνδεση ανάμεσα στα Ευρωπαϊκά προγράμματα και την επαγγελματική ανάπτυξή τους καθώς και τη δημιουργία ενός θετικού και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που καλούνται να συμμετέχουν ανώνυμα στην ποσοτική έρευνα.

Η έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών

Η ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και την ψυχολογική ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας και της ηγετικής τους διάθεσης. Παράλληλα, περιλαμβάνει την ψυχολογική ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας και της πρωτοβουλίας τους. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αντανακλάται στη δραστήρια συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιάζει και υλοποιεί καινοτόμα σχέδια μαθήματος και

μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας διάχυσης καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συντελεί στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kaya & Altinkurt, 2018) και βελτιώνει την πρόσβαση σε συμπεριληπτικές και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Kelly et al., 2022).

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ως μέσο επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Τα προγράμματα Erasmus+ και eTwinning αποτελούν πυλώνες ευρωπαϊκής συνεργασίας, ενισχύοντας τη δημιουργία σχολείων τα οποία είναι ταυτόχρονα καινοτόμα, συμμετοχικά και ανοιχτά στη διαφορετικότητα. Επιπλέον, η συμμετοχή στο δίκτυο ASPnet UNESCO ενισχύει τη σύνδεση του σχολείου με τους παγκόσμιους στόχους της αειφορίας και της ειρήνης, εμπλέκοντας τους μαθητές σε δράσεις με νόημα και κοινωνική απήχηση.

Η συμμετοχή στα προγράμματα Erasmus+ ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς ως ηγέτες (Katzenmeyer and Moller, 2009; Holland et al., 2014), αναβαθμίζει την παιδαγωγική πρακτική και την πολυπολιτισμική ευαισθησία, δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας και κοινότητες επαγγελματικής μάθησης και συνεισφέρει στην καινοτομία, τη συμπερίληψη και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα, Erasmus+ και eTwinning, προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για συνεργασία, επιμόρφωση και ανταλλαγή καλών πρακτικών. Μέσα από κινητικότητες, κοινά έργα, ψηφιακές συνεργασίες και συμμετοχή σε διεθνή δίκτυα, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, εξοικειώνονται με τα ψηφιακά εργαλεία και καλλιεργούν διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Το όραμα ενός ευρωπαϊκού σχολείου είναι η ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για κάθε μαθητή ανεξαρτήτως υποβάθρου, η ανάπτυξη πολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης της παγκόσμιας κοινότητας και η προώθηση του διαλόγου και της συλλογικής οικοδόμησης της γνώσης. Προς αυτή την κατεύθυνση, το Erasmus+ είναι το κύριο πρόγραμμα της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και προσφέρει δυνατότητες κινητικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών για επιμόρφωση, στρατηγικές συμπράξεις και ανταλλαγή καλών πρακτικών. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ στοχεύουν σε εκπαιδευτική συνεργασία και διαμόρφωση νέων πολιτικών εκπαίδευσης (European Commission, 2025), ενισχύουν την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, την ανάληψη ηγετικών ρόλων και την καινοτομία στην τάξη (Mouraz et al., 2023).

Επίσης, τα προγράμματα αυτά ενισχύουν την εφαρμογή καλών διδακτικών πρακτικών (de Castro & García-Reñalvo, 2023), την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και το κοινωνικοπολιτισμικό τους προφίλ (Çelik, 2018). Τα προγράμματα Erasmus+ αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διεθνοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι μαθητές που συμμετέχουν στα προγράμματα κινητικότητας επιδιώκουν τη διαπολιτισμική εμπειρία, ενισχύουν τις ψηφιακές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, συμμετέχουν σε δράσεις με βάση την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, καλλιεργούν δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αναβαθμίζουν τις γλωσσικές τους ικανότητες (Yavrutürk & İlhan, 2022). Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση που καλλιεργείται μέσα από αυτές τις εμπειρίες αποδομεί στερεότυπα και προκαταλήψεις και ενισχύει τον αμοιβαίο σεβασμό (Tresalou, 2024). Τέλος, τα προγράμματα Erasmus+ προβάλλουν τη διαπολιτισμικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Karanikola et al., 2022; Stilianos

et al., 2013), εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις γλωσσικές δεξιότητες (Novak et al., 2020) και αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες ζωής όπως επικοινωνία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία και ηγεσία (Raikou & Karalis, 2020; Degač, 2021), ώστε να συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Foulidi et al., 2018).

Στο ίδιο πλαίσιο, το πρόγραμμα eTwinning δημιουργεί την ψηφιακή κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης προωθώντας συνεργατικά έργα εξ αποστάσεως, ώστε να συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ψηφιακή δικτύωση και ενδυνάμωση μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, η συμμετοχή στο διεθνές δίκτυο ASPnet UNESCO που συνδέει εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως για την προώθηση της ειρήνης και των πανανθρώπινων αξιών της ισότητας, δικαιοσύνης, βιωσιμότητας και αειφορίας συντελεί σε μια ολιστική θεώρηση της εκπαίδευσης με δραστηριότητες που προωθούν την κατανόηση και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η περίπτωση του 18ου Δημοτικού Σχολείου Αμαρουσίου

Η έρευνα βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα από το 18ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου, το οποίο έχει αναπτύξει σταθερή και ενεργή παρουσία σε ευρωπαϊκά δίκτυα χάρη στο σχεδιασμό μακροπρόθεσμου πλάνου για ευρωπαϊκή προοπτική. Οι δράσεις περιλαμβάνουν συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+ και eTwinning, καθώς και στη σχολική κοινότητα της UNESCO (ASPnet).

Συγκεκριμένα, η συμμετοχή του σχολείου σε πρόγραμμα σύμπραξης Erasmus+KA210 με τίτλο «World to world. Different and United» που προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συμπερίληψη καθώς και η υποβολή σχεδίων KA122, KA210, KA220 για την επόμενη σχολική περίοδο συντέλεσαν σημαντικά στη διαμόρφωση συνεργατικής και Ευρωπαϊκής κουλτούρας στο σχολείο. Επιπροσθέτως, η ψηφιακή συνεργασία με σχολεία της Ευρώπης προωθήθηκε μέσα από 2 Προγράμματα eTwinning με τρεις συμμετέχοντες eTwinners εκπαιδευτικούς που προσπάθησαν να εμπλέξουν το σύνολο της σχολικής μονάδας σε αυτά τα καινοτόμα προγράμματα. Η προσπάθεια αυτή επιβραβεύτηκε με την απονομή του eTwinning School Label για τα έτη 2025-2026, μια σημαντική διάκριση για το σχολείο. Τέλος, η συμμετοχή στο δίκτυο ASPnet UNESCO και η συνεργασία με ομότιμους σε άλλα σχολεία μέλη του δικτύου στο πλαίσιο περιβαλλοντικών ή πολιτιστικών δράσεων συντέλεσε σημαντικά στη διεθνοποίηση της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία εξωστρέφειας και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η υιοθέτηση του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) (Harris, 2009· Spillane, 2006· Spillane & Healey, 2010) από τη διεύθυνση του σχολείου υπήρξε καθοριστική για την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Τα κύρια χαρακτηριστικά ήταν η συμμετοχική διοίκηση και ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν φωνή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα προγράμματα και τις δράσεις. Σημαντικό στοιχείο είναι επίσης η συλλογική ευθύνη και η καλλιέργεια αισθήματος κοινής ιδιοκτησίας των αποτελεσμάτων ώστε η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων να επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση των οφελών των δράσεών τους.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στις ευκαιρίες ηγεσίας για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό (Teacher leadership). Η ηγεσία των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους βασικούς παράγοντες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Bangs &

Frost, 2012). Επιπλέον, ευρήματα από πρόσφατη έρευνα σχετικά με την ηγεσία των εκπαιδευτικών (Chasioti, 2025) αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αυτοπροσδιορίζονται ως ηγέτες μέσα στην εκπαιδευτική τους κοινότητα εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις και σε διαδικασίες αξιολόγησης, συμβάλλοντας έτσι ενεργά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο αυτών των προγραμμάτων είναι η προώθηση της καινοτομίας και η ενθάρρυνση νέων ιδεών από κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση, πραγματοποιήθηκαν ενδοσχολικές επιμορφώσεις με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ενημέρωση και εξοικείωσή τους με τα καινοτόμα Ευρωπαϊκά προγράμματα. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί του σχολείου που είχαν ήδη εμπλακεί στην εκπόνηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων ανέλαβαν να επιμορφώσουν και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση για το σύνολο των σχολείων της διοικητικής μας περιφέρειας αλλά και σεμινάριο διάχυσης των δράσεών μας στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η περίπτωση του 18ου Δ.Σ. Αμαρουσίου αναδεικνύει πώς ένα δημόσιο σχολείο μπορεί να μετεξελιχθεί σε ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό κόμβο, με όχημα τη συνεργασία, την κατανεμημένη ηγεσία και τη δέσμευση όλων των μελών της κοινότητας.

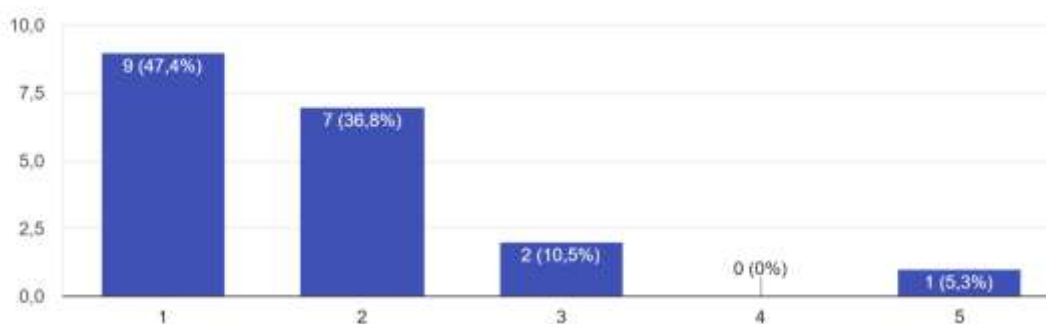
Μεθοδολογία. Ερευνητικά δεδομένα και αναλύσεις

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας βασίζεται στην ανάλυση αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών ενός σχολείου με μεγάλη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, μέσω ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων όπως ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Η μελέτη υιοθετεί ποσοτική προσέγγιση καθώς αξιοποίησε ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 19 εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να καταγραφούν οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι προθέσεις τους μετά από τη συμμετοχή σε δράσεις Erasmus+. Η έρευνα αφορά στην επίδραση των προγραμμάτων Erasmus στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους και να δρουν ως εκπαιδευτικοί-ηγέτες στη σχολική τους κοινότητα. Τα ευρήματα έδειξαν αύξηση της αυτοπεποίθησης, ενίσχυση των ηγετικών ικανοτήτων, ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, καταγράφηκε ενίσχυση της ικανότητας για σχεδιασμό και υλοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών δράσεων, καθώς και θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58%) θεωρεί ότι οι δράσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων Erasmus+ τους δίνουν κίνητρα να μάθουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στις Ξένες Γλώσσες. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63%) βεβαιώνει ότι οι δράσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων Erasmus+ τους δίνουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν, να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξή τους. Το ίδιο ποσοστό (63%) εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης στο εξωτερικό και το 64% ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε δράση επιτόπιας παρακολούθησης εργασίας (job shadowing) σε σχολείο στο εξωτερικό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (68%) εκφράζουν την άποψη ότι οι δράσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων Erasmus+ τους ενδυναμώνουν ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και να επιλέξουν

δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στις τάξεις τους. Επίσης, το ίδιο ποσοστό αναφέρει ότι επιδιώκουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους σε ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς και προγράμματα κινητικότητας. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (74%) δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται για συνεργασίες με άλλα σχολεία της Ευρώπης στο πλαίσιο Erasmus+ και ενδιαφέρονται να ενημερωθούν πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την ΕΕ ώστε να τα αξιοποιήσουν στο μάθημά τους καθώς και να δημιουργήσουν συνεργασίες με Ευρωπαϊκά σχολεία και να υποβάλουν αίτηση σύμπραξης στο πλαίσιο Erasmus+.

7. Στο πλαίσιο της συμμετοχής του σχολείου μου σε προγράμματα Erasmus+, θεωρώ ότι ... επιδιώκω τη συμμετοχή των μαθητών/τριών μου ... άσεις που προάγουν τις ευρωπαϊκές αξίες.
19 απαντήσεις



Πίνακας 1: Συμμετοχή σε Erasmus+ και ευρωπαϊκές αξίες

Ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (79%) αναφέρει ότι οι δράσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων Erasmus+ τους κινητοποιούν ώστε να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, τους βοηθούν να επικοινωνήσουν με ανθρώπους από άλλες χώρες, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη ζωή σε άλλες χώρες, να αποδεχτούν τους άλλους ανθρώπους και τη διαφορετικότητά τους και τελικά συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το ίδιο ποσοστό αναφέρει ότι θα ήθελαν να ενημερωθούν περισσότερο σχετικά με τις δυνατότητες των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης και ότι επιδιώκουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους σε δράσεις που προάγουν την πολυγλωσσία και τους βοηθούν να γνωρίσουν τις χώρες της ΕΕ, την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Τέλος, το 84% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι στο πλαίσιο της συμμετοχής του σχολείου τους σε προγράμματα Erasmus+, επιδιώκουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών τους σε δράσεις που προάγουν τις ευρωπαϊκές αξίες.

Η έρευνα εξετάζει επίσης τον ρόλο της ηγεσίας του σχολείου στην προώθηση αυτής της ενδυνάμωσης, τονίζοντας την αναγκαιότητα της υποστηρικτικής σχολικής ηγεσίας και της κατανεμημένης ηγεσίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνσή τους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ενδυναμωμένοι μέσω κατάλληλης κατάρτισης και αναγνώρισης είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς που ωφελούν όλους τους μαθητές. Συνολικά, το όραμα ενός ευρωπαϊκού σχολείου χωρίς αποκλεισμούς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικά συναισθήματα και υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή τους ενίσχυσε το επαγγελματικό τους προφίλ, την παιδαγωγική τους επάρκεια και τη διάθεση για καινοτομία.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η έρευνα επιβεβαιώνει τη σημασία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Όταν το σχολείο λειτουργεί με όραμα, συνεργατικό πνεύμα και προθυμία των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του σχολείου προς τη διεθνοποίηση, τότε δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η θεσμική υποστήριξη των πρωτοβουλιών διεθνοποίησης μπορεί να επιφέρει μετασχηματιστικές αλλαγές στη σχολική κουλτούρα, προωθώντας μια πιο συμπεριληπτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία (Georgoudaki et al., 2025). Η διεθνοποίηση του σχολείου αποτελεί αναγκαιότητα στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής συνύπαρξης.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στις κινητικότητες Erasmus αποτελεί ορόσημο για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Μέσα από την αλληλεπίδραση με ευρωπαϊκά σχολεία και την παρακολούθηση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν απέκτησαν νέα παιδαγωγικά εργαλεία και εφαρμόζουν πιο ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Η εμπειρία αυτή τους ενισχύει επαγγελματικά και προσωπικά, αυξάνοντας τη διάθεση για καινοτομία και εξωστρέφεια. Παρά τις οργανωτικές δυσκολίες και τις περιορισμένες υποστηρικτικές δομές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ισχυρή επιθυμία να συμμετάσχουν και σε μελλοντικά προγράμματα.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της μελέτης ενισχύουν τη θέση ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus συνιστούν ισχυρούς φορείς αλλαγής για την εκπαίδευση. Η επένδυση σε τέτοιου είδους διεθνείς συνεργασίες όχι μόνο ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και εξοπλίζει τους μαθητές με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου και πολυπολιτισμικού κόσμου. Η ενίσχυση της διοικητικής υποστήριξης και η ενσωμάτωση των εμπειριών αυτών στη σχολική πολιτική μπορούν να διασφαλίσουν τη βιωσιμότητα των δράσεων και να οδηγήσουν σε ένα σχολείο με ευρωπαϊκή ταυτότητα, συμπεριληπτικό και καινοτόμο.

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων δεν αποτελεί μόνο εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας, αλλά μοχλό μετασχηματισμού του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης, συνεργασίας και πολιτειότητας. Συνεπώς, προτείνεται η θεσμική ενίσχυση της συμμετοχής σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκά προγράμματα, η παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ηγεσίας εντός του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anvar, S. A. (2025). *The Impact of Internationalisation on Teacher Leadership: A Multilevel Analysis*. International Journal of Educational Research, 78(2), 115–128.
- Capelli, L., & Damiani, P. (2025). *Professional development of teachers and inclusive teaching: Development of a formative self-assessment tool*. In Proceedings of the Third

- International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice (Vol. 2, pp. 102–108). Associazione Per Scuola Democratica.
- Çelik, Z. (2018). East-West migration in the European Union (pp. 297–299).
- Chasioti, V. (2024). Erasmus projects for empowering teachers in Greek schools. In 10th International Conference of IAKE, Iraklion, 16–19 May 2024 (Vol. A, pp. 152–157). Retrieved from <https://iake.weebly.com/praktika2024.html>
- Chasioti, V. (2025). *I teach; therefore, I lead: Teacher leadership and teacher evaluation to enhance the effectiveness of Greek primary schools* (Doctoral thesis, Anglia Ruskin University). Anglia Ruskin Research Online. <https://doi.org/10.25411/aru.28616717.v1>
- Çimşir, S. (2024). Examination of Teachers' Views on Erasmus+ Projects in Schools. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*. 32 (2): 365–386
- de Castro, M. G. A., & García-Peñalvo, F. J. (2023). *A proposed methodology for effective Erasmus+ projects in the realm of eLearning*. In Proceedings. CEUR-WS. <http://ceur-ws.org>
- Degač, Đ. (2021). Changes in the work of Croatian teachers following their participation in mobility projects. In Evidence-based approach in Erasmus (p. 122).
- European Commission. (2025). Erasmus+ programme guide 2025. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2024-11/erasmus-programme-guide-2025_en.pdf
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., Theologis, E., Vlachopoulou, M., & Vamvakeros, X. (2018). A Proposed Methodology for Empirical Research Concerning Issues of Professional Stress among Teachers: The Case of Greece. *International Educational Research*, 1(1).
- Georgeta, B., Daniela, B. C., & Madlena, N. (2024). *The role of the Erasmus+ program in school management*. *Annals of Constantin Brancusi University of Târgu-Jiu. Economy Series/Analele Universității Constantin Brâncuși din Târgu-Jiu Seria Economie*, (5).
- Georgoudaki, E., Stavropoulos, S., & Skuras, D. (2025). Regional Pathways to Internationalisation: The Role of Erasmus+ in European HEIs.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: What we know*. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 11–21). Springer.
- Holland, J. J., Eckert, J., & Allen, M. M. (2014). From preservice to teacher leadership: Meeting the future in educator preparation. *Action in Teacher Education* (Routledge), 36(5/6): 433-445.
- Karanikola, Z., Katsioulis, G., & Palaiologou, N. (2022). Teachers' global perceptions and views, practices and needs in multicultural settings. *Education Sciences*, 12(4), 280.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G., (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kaya, Ç., & Altinkurt, Y. (2018). Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout. *Education and Science*, 43(193), 199–216.
- Kelly, J., McKenzie, J., Watermeyer, B., Vergunst, R., Karisa, A., & Samuels, C. (2024). 'We need to go back to our schools, and we need to make that change we wish to see': Empowering teachers for disability inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(4), 633-649.
- Mouraz, A., Pinto, D., & Cristina Torres, A. (2023). Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school. *Reflective Practice*, 24(1), 45-58.
- Novak, M., Lajh, D., & ŠTREMEL, U. (2020). Elementary and Secondary School Teachers and Youth Mobility in Slovenian Schools. *Teorija in Praksa*, 57.

- Raikou, N., & Karalis, T. (2020). Opinions and experiences of Greek students participating in Erasmus mobility programmes and emerging opportunities for university pedagogy. *Portuguese Journal of Social Science*, 19(2-3), 215-236.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership* (San Francisco, CA: Jossey Bass).
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualising school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The elementary school journal*, 111(2), 253-281.
- Stilianos, P., Georgios, A., Vasilik, K., & Labros, S. (2013). The Erasmus student mobility program and its contribution to multicultural education: The case of Technological Education Institute of Thessaly. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 181-200.
- Tresalou, M. (2024). Experiences of Secondary Education students from their participation in Erasmus+ mobility programs. Master's dissertation, Democritus University of Thrace, School of Education. Science Department of Elementary Education
- Yangaiya, S. A., & Magaji, K. (2015). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: A mediating role of teacher empowerment. People: *International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1239-1251.
- Yavrutürk, A. R., & Ilhan, T. (2022). Examining the experiences of secondary school students participating in the Erasmus+ program and their achievements in 21st-century skills. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(19), 320-342.

Παπαδάκη, Θ., Χασιώτη, Β. (2025). Ευρωπαϊκά προγράμματα και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παπαϊωάννου Μ., Καλαθά Α., Μήτρακα Χ. (2025). Η εφαρμογή ενός καινοτόμου παρεμβατικού προγράμματος για τον γλωσσικό εγγραμματισμό (reading literacy): οι στρατηγικές μάθησης, διαβαθμισμένων ερωτήσεων και οι μαθησιακές επιδόσεις σε μαθητές/-τριες Α΄ και Β΄ δημοτικού

Η εφαρμογή ενός καινοτόμου παρεμβατικού προγράμματος για τον γλωσσικό εγγραμματισμό (reading literacy): οι στρατηγικές μάθησης, διαβαθμισμένων ερωτήσεων και οι μαθησιακές επιδόσεις σε μαθητές/-τριες Α΄ και Β΄ δημοτικού

Παπαϊωάννου Μαρία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ Β Αθήνας, rapaioannou.simvoulosbathinas@gmail.com

Καλαθά Αργυρώ

Μέντορας και εκπαιδευτικός, 10^ο Δ. Σχ. Χαλανδρίου, argirokalatha@googlemail.com

Μήτρακα Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός, 10^ο Δ. Σχ. Χαλανδρίου, smitraka3@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα ενός παρεμβατικού προγράμματος που εφαρμόστηκε από εκπαιδευτικούς των Α΄ και Β΄ τάξεων στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου, με στόχο την καλλιέργεια του αναγνωστικού εγγραμματισμού (reading literacy) για τη βελτίωση της κατανόησης κειμένων. Το πρόγραμμα εντάχθηκε στον άξονα διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης του Συλλογικού Προγραμματισμού και παρουσιάζει αποτελέσματα τόσο από τις παρατηρήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που το εφάρμοσαν όσο και από τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών. Ως προς τη μεθοδολογία του, εφάρμοσε τεχνικές καθοδήγησης στο σχεδιασμό των στρατηγικών, εφαρμογή του μεθοδολογικού εργαλείου ανάπτυξης ερωτήσεων κατανόησης κειμένων της διεθνούς έρευνας PIRLS και συγκριτική μελέτη των επιδόσεων με την εφαρμογή pretest και post-test στο τέλος του προγράμματος. Συμπερασματικά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν σημαντικά τη διδασκαλία τους αφιερώνοντας χρόνο σε νέες διαφοροποιημένες στρατηγικές προσέγγισης. Τέλος, οι νέες στρατηγικές πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση των κειμένων, η αξιοποίηση του εργαλείου της PIRLS και η συστηματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών επέφεραν σημαντική αύξηση των μαθησιακών επιδόσεων και ιδιαίτερα σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: Εποικοδομητικός, διαβαθμισμένες ερωτήσεις (PIRLS), κατανόηση κειμένου, στρατηγικές διερευνητικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Εισαγωγή

Ο αναγνωστικός εγγραμματισμός ή γραμματισμός στην κατανόηση κειμένου (reading literacy) θεωρείται ο ουσιαστικότερος ίσως παράγοντας για τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, αφού δεν είναι απλώς η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου, αλλά η βαθύτερη κατανόηση των κειμενικών ειδών, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η σωστή χρήση της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, γεγονός που τον καθιστά απαραίτητο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής του καθενός (Grammatikopoulou, Johansson, & Rosén, 2025: 1).

Το 2001 ιδρύθηκε ο Διεθνής Οργανισμός Μελέτης Προόδου της Αναγνωστικής Επάρκειας (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS), μια διεθνής αξιολόγηση της κατανόησης κειμένου από τους μαθητές/-τριες της Δ' τάξης που πραγματοποιείται κάθε 5 χρόνια. Με τη χρήση της έρευνας PIRLS παρέχονται πληροφορίες για την αναγνωστική ικανότητα και τη δυνατότητα κατανόησης διαφόρων κειμενικών ειδών από τους μαθητές/-τριες, ενώ ταυτόχρονα προσφέρονται μετρήσιμα αποτελέσματα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης διεθνώς.

Ο ορισμός του αναγνωστικού εγγραμματισμού που υιοθετεί η έρευνα PIRLS αφορά στους αναγνώστες όλων των ηλικιών και περιλαμβάνει διάφορα κειμενικά είδη. Πιο συγκεκριμένα, ορίζει πως ο «γραμματισμός στην κατανόηση κειμένου είναι η ικανότητα κατανόησης και χρήσης εκείνων των γραπτών μορφών λόγου, οι οποίες απαιτούνται από την κοινωνία ή/και θεωρούνται σημαντικές από το ίδιο το άτομο. Οι αναγνώστες μπορούν να δομήσουν νόημα από ποικίλα κείμενα. Διαβάζουν για να μάθουν καινούργια πράγματα, για να συμμετέχουν σε κοινότητες αναγνωστών/μάθησης στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή, καθώς και για ευχαρίστηση». (Mullis&Martin, 2021: 6).

Ταυτόχρονα, η έρευνα PIRLS εστιάζει στο κρίσιμο μεταβατικό στάδιο της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας και ικανότητας κατανόησης κειμένου των μαθητών/-τριών: τη μετάβαση από τη μάθηση της ανάγνωσης, στην ανάγνωση για μάθηση. Η αξιολόγηση σε αυτή τη σημαντική φάση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους συστήματος και συμβάλλει στον εντοπισμό πεδίων που χρειάζονται βελτίωση (PIRLS Progress in International Reading Literacy Study, χ.χ.).

Σκοπός της παρέμβασης ήταν αρχικά η αξιοποίηση του μεθοδολογικού εργαλείου διαβαθμισμένων ερωτήσεων της έρευνας PIRLS. Οι 4 διαβαθμισμένες δεξιότητες διαμορφώνουν το πλαίσιο ανάπτυξης ερωτήσεων κατανόησης σε όλα τα κειμενικά είδη κι επιβεβαιώνουν την καθοριστική συμβολή της θεωρίας του Εποικοδομητισμού και της Διαφοροποίησης στην μάθηση. Η διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων βασίζεται επίσης στα αποτελέσματα έρευνας που καταδεικνύουν πως η ποιότητα της διαφοροποίησης και η επίγνωση του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών/τριών, συσχετίζεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2020).

Η παρέμβαση εκπαιδευτικών και Συμβούλου Εκπαίδευσης βασίστηκε στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Αν και σε ποιο βαθμό η ανάπτυξη διαβαθμισμένων ερωτήσεων σε συνδυασμό με συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης θα βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στην κατανόηση μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων.
2. Αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θα μετασχηματίσουν τη διδακτική τους προσέγγιση στη διδασκαλία κειμένων εφαρμόζοντας στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής και διερευνητικής μάθησης.

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζονται οι παρεμβάσεις σε μαθητές/-τριες δημοτικού Α' και Β' τάξεων, ευθυγραμμισμένες με τη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Νεοελληνική Γλώσσα στο δημοτικό (ΙΕΠ, Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνική Γλώσσας στο Δημοτικό, 2022).

Μεθοδολογία

Το είδος της έρευνας

Για τη διεξαγωγή του προγράμματός μας χρησιμοποιήσαμε πειραματική έρευνα. Η πειραματική έρευνα είναι μια μέθοδος που στοχεύει στη διερεύνηση σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος ανάμεσα σε μεταβλητές. Σε αυτήν, οι ερευνητές μεταβάλλουν σκόπιμα μια ανεξάρτητη μεταβλητή και παρατηρούν τις επιδράσεις της σε μια εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να ελέγξουν άλλους εξωτερικούς παράγοντες. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει συνήθως τυχαιοποιημένες και ελεγχόμενες δοκιμές, με τα δεδομένα που προκύπτουν να είναι κυρίως ποσοτικά και να υπόκεινται σε στατιστική επεξεργασία για την επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων (Best & Kahn, 2014, σ. 165-166; Ross & Morrison, 2004: 1021-1022). Πρόκειται για μια ιδιαίτερα αξιόπιστη μέθοδο στη μελέτη αιτιακών σχέσεων και τα αποτελέσματά της μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών σε τομείς όπως οι κοινωνικές επιστήμες.

Στην έρευνά μας σταθερές μεταβλητές ήταν οι μαθητές/-τριές μας και ο χώρος εργασίας μας, δηλαδή η σχολική τάξη, ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο χρόνος που δαπανήσαμε σε κάθε διδασκαλία των κειμενικών ειδών με τη χρήση ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας (PIRLS) και εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η εκπαίδευση των μαθητών/-τριών στον αναγνωστικό εγγραμματισμό. Μερικές από τις ελεγχόμενες μεταβλητές ήταν τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιήσαμε στις διδασκαλίες μας, οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας (PIRLS) που επιλέξαμε να θέσουμε στα παιδιά μας, καθώς και τα Pre-Tests και Post-Tests που διαμορφώσαμε και δώσαμε στις τάξεις μας.

Η παρέμβαση ξεκίνησε στις 25 Νοεμβρίου 2024 και ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή του post test στις 15 Μαΐου 2025 σε ένα δημοτικό σχολείο της Β ΠΕ Αθήνας.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα μας ήταν 33 μαθητές δημοτικού, 13 της Α' τάξης και 20 της Β' τάξης, ενώ πραγματοποιήθηκαν 16 Συναντήσεις με τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης ΠΕ Β' Αθήνας.

Κατά την έναρξη του προγράμματος, δημιουργήσαμε ένα Pre-Test (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 και 5) σε επιλεγμένες εικόνες και κείμενα με κριτήριο τον μέσο όρο των δυνατοτήτων των μαθητών/-τριών της Α' και της Β' τάξης ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ήταν η αρχή του προγράμματος και τα παιδιά δεν είχαν ακόμη εκπαιδευτεί σε τεχνικές διαβαθμισμένης προσέγγισης των κειμένων. Τα κείμενα επιλέχθηκαν από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων με κριτήριο το επίπεδο δυσκολίας τους να ανταποκρίνεται στην πλειοψηφία των μαθητών/-τριών. Στη συνέχεια, πειραματιστήκαμε με ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας (PIRLS) 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} τύπου. Σε αυτές έγιναν διορθώσεις από τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης και επιλέχθηκαν οι κατάλληλες, ώστε να διαμορφωθούν τα οριστικά Pre-Tests, τα οποία στη συνέχεια δώσαμε στους/στις μαθητές/-τριές μας.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διδάξαμε διάφορα κειμενικά είδη, η διδασκαλία των οποίων έγινε με βάση 4 στάδια (διαβαθμισμένη στοχοθεσία):

1^ο στάδιο: Αναγνώριση της κοινωνικής σύμβασης στην οποία χρησιμοποιούμε το κείμενο: *Γιατί χρησιμοποιούμε αφίσες, προσκλήσεις, μενού, τιμοκαταλόγους;*

2^ο στάδιο: Κατηγορίες κειμενικού είδους: *Πόσα είδη προσκλήσεων, αφίσας, καταλόγων έχουμε;*

3^ο στάδιο: Χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και διάκρισή του από άλλα.

4^ο στάδιο: Δημιουργία/παραγωγή κειμενικού είδους: Έλεγχος εφαρμογής των γνώσεων από τα προηγούμενα στάδια. Παραγωγή λόγου.

Σε κάθε διδασκαλία εφαρμόσαμε στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης.

Στο τέλος του προγράμματος, δόθηκαν Post-Tests (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 και 6) που είχαν πολύ μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας σε σχέση με τα Pre-Tests, ώστε να υπάρχουν συγκρίσιμα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών/τριών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Τα τεστ συμπεριελάμβαναν διαβαθμισμένου τύπου ερωτήσεις όπως:

1. Πολλαπλής επιλογής.
2. Ανοικτής απάντησης

Για την βαθμολόγηση των τεστ χρησιμοποιήθηκε η ακόλουθη κλίμακα:

Πολλαπλής επιλογής: «1» για κάθε σωστή απάντηση του μαθητή/τριας και «0» για κάθε λανθασμένη επιλογή.

Στις ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες όμως επιζητούσαν συγκεκριμένες πληροφορίες από το κείμενο, βαθμολογήθηκαν με «2» οι πλήρεις απαντήσεις, «1» οι ημιτελείς απαντήσεις και «0» οι λανθασμένες απαντήσεις.

Α' τάξη

Η Α' τάξη ξεκίνησε το πρόγραμμα με την ανάλυση εικόνας, το διάστημα που οι μαθητές/-τριες δεν είχαν κατακτήσει το μηχανισμό ανάγνωσης. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από το σχολικό εγχειρίδιο και πάνω σε αυτές διαμορφώθηκαν ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} τύπου. Σταδιακά άρχισαν να τίθενται και ερωτήσεις συνδυαστικά με το κείμενο, το οποίο έκανε ανάγνωση η εκπαιδευτικός στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στο επόμενο κειμενικό είδος, αυτό της αφίσας, που περιελάμβανε επιλεγμένες λέξεις τις οποίες μπορούσαν να διαχειριστούν οι μαθητές/-τριες. Όταν πια τα παιδιά είχαν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, προχωρήσαμε στην πρόσκληση, τον τιμοκατάλογο και, στο τέλος, τον μύθο.

Για το Pre-Test αξιοποιήθηκαν τα 3 πρώτα είδη ερωτήσεων σε ένα διαγνωστικό τεστ κατανόησης εικόνας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1). Με τις ερωτήσεις 1^{ης} δεξιότητας γινόταν ο εντοπισμός μιας πληροφορίας ή μιας ιδέας πάνω στην εικόνα, με τις ερωτήσεις της 2^{ης} δεξιότητας έπρεπε τα παιδιά να συνδυάσουν δυο παρακείμενες ή διαφορετικές πληροφορίες της εικόνας δίνοντας μία ολοκληρωμένη απάντηση και στις ερωτήσεις της 3^{ης} δεξιότητας οι μαθητές/-τριες καλούνταν να αξιοποιήσουν στοιχεία της εικόνας και την κριτική τους σκέψη για να δώσουν μία ολοκληρωμένη απάντηση. Ήταν θέμα επαναληπτικότητας για τους/τις μαθητές/-τριες («Παρατηρήστε προσεκτικά την εικόνα, δείτε τις λεπτομέρειες, σκεφτείτε, συνδυάστε τι βλέπετε...») και διόρθωση των απαντήσεών τους, ώστε σταδιακά να εκπαιδευτούν στο να δίνουν ολοκληρωμένες απαντήσεις.

Το δεύτερο κειμενικό είδος με το οποίο ασχοληθήκαμε ήταν αυτό της αφίσας, στο οποίο εργαστήκαμε πάνω στα 4 προαναφερθέντα στάδια. Αφορμή για το 1^ο στάδιο στάθηκε μια αφίσα που βρήκαμε έξω από το σχολείο μας. Στο 2^ο στάδιο αναλύσαμε τα είδη της αφίσας. Στο 3^ο στάδιο χρησιμοποιώντας ένα καρτελάκι με τα χαρακτηριστικά μιας αφίσας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3) μελετήσαμε διάφορες έντυπες και ψηφιακές αφίσες. Στο τελευταίο στάδιο

οι μαθητές/-τριες σε ομάδες κατασκεύαζαν τη δική τους αφίσα, η οποία περιείχε όλα τα χαρακτηριστικά κεντραρισμένα και διατηρούσε την πολυτροπικότητά της.

Το επόμενο κειμενικό είδος στο οποίο εργαστήκαμε ήταν η πρόσκληση. Λαμβάνοντας ως αφορμή ένα παιχνίδι ρόλων που παίζαμε με τη Β' τάξη, ελέγξαμε και μιλήσαμε αρχικά τις κοινωνικές συμβάσεις στις οποίες χρησιμοποιούμε μία πρόσκληση. Αναφερθήκαμε και διαχωρίσαμε τις επίσημες και τις ανεπίσημες προσκλήσεις (είδη και μέσα αποστολής μίας πρόσκλησης). Αναλύσαμε τα είδη των προσκλήσεων. Σε επόμενη διδασκαλία, μιλήσαμε για τη δομή της πρόσκλησης χρησιμοποιώντας πάλι καρτελάκια με τα χαρακτηριστικά των προσκλήσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4), και στο τέλος οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τις δικές τους προσκλήσεις τις οποίες στείλαμε σε μαθητές Α' τάξης δημοτικού στη Ρόδο.

Το τέταρτο κειμενικό είδος ήταν ο τιμοκατάλογος. Αρχικά οι μαθητές/-τριες ήρθαν σε επαφή με έναν τιμοκατάλογο και αναρωτήθηκαν «πού τον συναντάμε», «τι πληροφορίες μας δίνει» και «γιατί μας είναι χρήσιμος». Έμαθαν να διαβάζουν σωστά τις τιμές των προϊόντων και να κάνουν απλές προσθέσεις τιμών. Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν προϊόντα με βάση ένα υποθετικό χρηματικό όριο. Στο τέλος, δημιούργησαν σε ομάδες τους δικούς τους τιμοκαταλόγους με άδεια κουτιά προϊόντων που έφεραν από το σπίτι τους. Κάθε ομάδα παρουσίασε τον τιμοκατάλόγό της και έπαιξε το ρόλο του καταστήματος, με τα υπόλοιπα παιδιά να γίνονται «πελάτες» με εικονικά χρήματα. Οι «πελάτες» επέλεγαν προϊόντα, τα πλήρωναν και έκαναν απλές προσθέσεις/υπολογισμούς.

Στο τελευταίο κειμενικό είδος, τον μύθο, ξεκινήσαμε με ένα βίντεο του μύθου «Ο λαγός και η χελώνα» και αναζητήσαμε τους ήρωες της ιστορίας (λαγός, χελώνα) αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του κάθε ζώου ενδελεχώς. Στη συνέχεια, δόθηκε στα παιδιά μια διασκευή του μύθου, την οποία διαβάσαμε στην ολομέλεια, και ακολούθησαν ερωτήσεις 1^{ου}, 3^{ου}, 4^{ου} τύπου, καθώς και μετασχηματιστικές ερωτήσεις. Στο τέλος, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες δραματοποίησαν το μύθο.

Β' τάξη

Η Β' τάξη ξεκίνησε με ένα Pre-Test σε κείμενο του ανθολογίου, το οποίο οι μαθητές/-τριες έκαναν ανάγνωση ατομικά και απάντησαν σε ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας (PIRLS) 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} τύπου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5). Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρέμβασης διάφορα λογοτεχνικά κείμενα από το ανθολόγιο στα οποία οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Τα επόμενα κειμενικά είδη, τα οποία διδάχθηκαν, ήταν το μενού, η αφίσα, η πρόσκληση και ο μύθος.

Σε όλα τα κειμενικά είδη εφαρμόστηκαν στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης. Οι στρατηγικές ανάγνωσης εφαρμόστηκαν πριν, κατά και μετά την ανάγνωση. Πριν την ανάγνωση, γινόταν από την εκπαιδευτικό εντοπισμός βασικών εννοιών τις οποίες θα έπρεπε να γνωρίζουν οι μαθητές/-τριες για να βοηθηθούν στην κατανόηση του κειμένου, διαμορφωνόταν οπτικό λεξικό το οποίο υποστήριζε σημαντικά τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και προετοιμάζονταν οι ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας (PIRLS). Κατά την ανάγνωση, εφαρμόστηκαν τεχνικές ομαδικής ανάγνωσης, εντοπισμού εμποδίων κατανόησης και ερμηνείας τους στην ομάδα και στην ολομέλεια, και προσανατολισμού στο κείμενο. Συγκεκριμένα, στην αρχή οι μαθητές/τριες μελετούσαν το

κείμενο προσεκτικά και εντόπιζαν τα «εμπόδια» (άγνωστες έννοιες - λέξεις, δυσνόητα σημεία ή παράγραφοι). Στη συνέχεια, συνεργάζονταν στις ομάδες τους για να καταγράψουν και να ερμηνεύσουν μεταξύ τους όσα περισσότερα «εμπόδια» μπορούσαν. Τα υπόλοιπα «εμπόδια» ανακοινώνονταν στην τάξη, η εκπαιδευτικός τα κατέγραφε στον πίνακα και προσπαθούσαν στην ολομέλεια να τα ερμηνεύσουν.

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές/-τριες πειραματίστηκαν αρχικά σε ερωτήσεις 1^{ου} και 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας και αργότερα σε 3^{ου} και 4^{ου}. Απώτερος στόχος ήταν η εφαρμογή στρατηγικών εντοπισμού πληροφοριών στο κείμενο και σχεδιασμού ολοκληρωμένης απάντησης.

Οι στρατηγικές κατανόησης στηρίχθηκαν σε ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούσαν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/-τριών μέσα από τέσσερις διαβαθμισμένες δεξιότητες. Αυτές είναι:

Α. Δεξιότητα: Εντοπισμός και άμεση ανάκληση πληροφοριών

Β. Δεξιότητα : Εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων

Γ. Δεξιότητα : Ερμηνεία και έμμεσης συμπερασματικής σκέψης

Δ. Δεξιότητα : Αξιολόγηση και εκτίμηση του περιεχομένου, της γλώσσας και του ύφους και του είδους του κειμένου, όπως και μετατροπή ενός κειμενικού είδους σε άλλο.

Τα κειμενικά είδη μενού, αφίσσα, πρόσκληση και μύθος διδάχθηκαν με βάση τα 4 στάδια διαβαθμισμένης δυσκολίας που προαναφέρθηκαν.

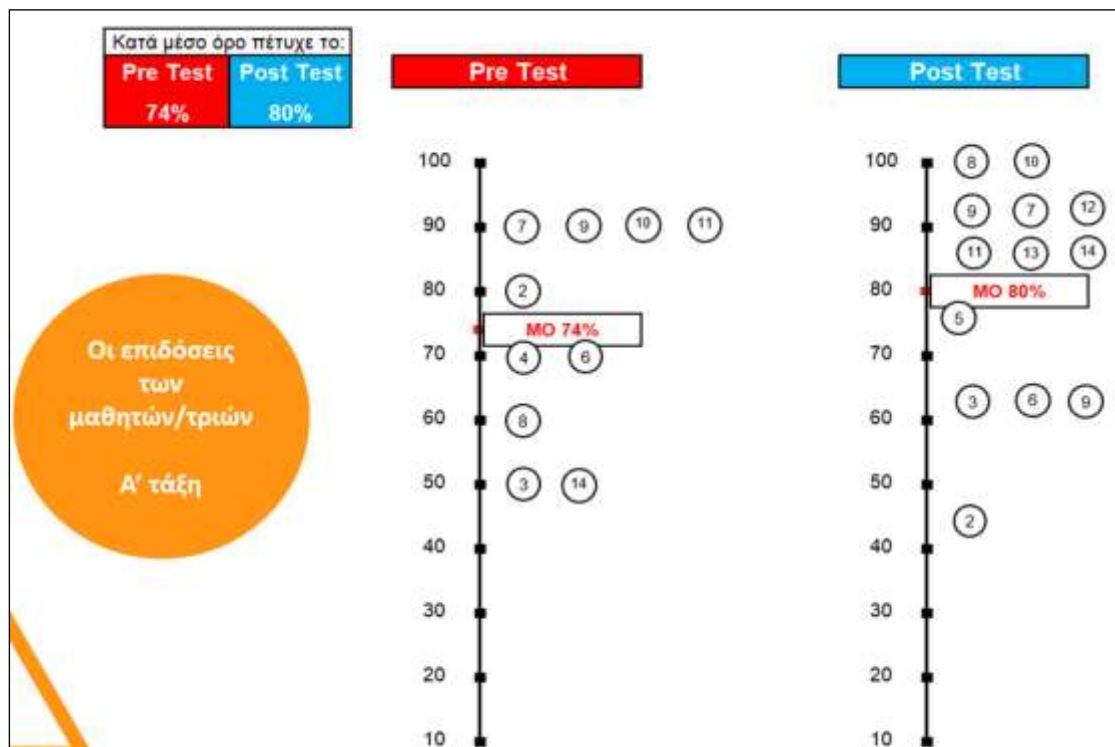
Στο τελικό στάδιο της παρέμβασης, διαμορφώθηκαν τεστ σημαντικά αυξημένης δυσκολίας συγκριτικά με τα αρχικά τεστ επίδοσης. Καταγράφηκαν ανά επίπεδο ερώτησης τα σκορ των μαθητών στο σύνολο της τάξης, ανά μαθητή και ανά κατηγορία ερωτήσεων.

Αποτελέσματα

Έχοντας τα αποτελέσματα των Pre-Tests και Post-Tests, κωδικοποιήσαμε στο excel τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών βαθμολογώντας τις απαντήσεις τους με 0 όταν δεν υπήρχε καθόλου απάντηση, 1 όταν υπήρχε ελλιπής απάντηση και 2 όταν η απάντηση ήταν ολοκληρωμένη. Με αυτόν τον τρόπο αρχικά προέκυψε το σύνολο της βαθμολογίας κάθε μαθητή/-τριας το οποίο μετατρέψαμε σε ποσοστό για σκοπούς εγκυρότητας κατά τη σύγκριση των επιδόσεων. Επιπλέον, ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις με βάση το βαθμό δυσκολίας στον οποίο ανήκουν (1^ο, 2^ο, 3^ο και 4^ο επίπεδο) και προέκυψε το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών για κάθε ερώτηση, καθώς και ο μέσος όρος (Μ.Ο.) επίδοσης για κάθε επίπεδο ερώτησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7).

Στη συνέχεια, για κάθε Pre-Test και Post-Test δημιουργήσαμε στο excel μια κάθετη κλίμακα από το 10 έως το 100, όπου σημειώσαμε τον Μ.Ο. των επιδόσεων των μαθητών/-τριών, καθώς και την επίδοση κάθε μαθητή/-τριας ξεχωριστά με έναν αριθμό για λόγους GDPR.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκριτικά οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στο pre και post test.



Διάγραμμα 1: Επιδόσεις μαθητών/-τριών Α' τάξης

Παρατηρώντας την κλίμακα αυτή για την Α' τάξη στο διάγραμμα 1, διαπιστώνουμε πως ο Μ.Ο. στο Pre-Test ήταν 74%, ενώ στο Post-Test αυξήθηκε στο 80%. Επίσης, στο Pre-Test οι μαθητές/-τριες πάνω από τον Μ.Ο. ήταν μόλις 5, ενώ στο Post-Test οι μαθητές/-τριες που είχαν επίδοση πάνω από το Μ.Ο. ήταν 8. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Post-Test ήταν πολύ πιο δύσκολο, διότι το Pre-Test οι μαθητές/-τριες αξιολογήθηκαν στην ανάλυση εικόνας, ενώ στο Post Test οι μαθητές/-τριες απάντησαν σε ερωτήσεις τιμοκαταλόγου συνδυαστικά με εικόνα. Μελετώντας την κλίμακα μπορούμε να δούμε περιπτώσεις όπως ο/η μαθητής/-τρια 14, του/της οποίου/ας η επίδοση στο Pre-Test ήταν 50%, ενώ στο Post-Test αυξήθηκε στο 85%, οπότε διαπιστώνουμε πως για αυτόν/ήν το πρόγραμμα είχε σημαντική προστιθέμενη αξία. Συναντάμε όμως και περιπτώσεις όπως ο/η μαθητής/-τρια 2, του/της οποίου/ας η επίδοση μειώθηκε στο Post-Test στο 45%, ενώ στο Pre-Test ήταν 80%. Η σημαντική αυτή μείωση μάς οδήγησε σε περαιτέρω διερεύνηση σε συνεργασία με τους γονείς, που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής/τρια αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα υγείας, μη αντιληπτό μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Αντίστοιχη κλίμακα δημιουργήθηκε και για τη Β' τάξη. Το διάγραμμα 2 παρουσιάζει τις ποσοστιαίες επιδόσεις των μαθητών/-τριών στο pre και post test.



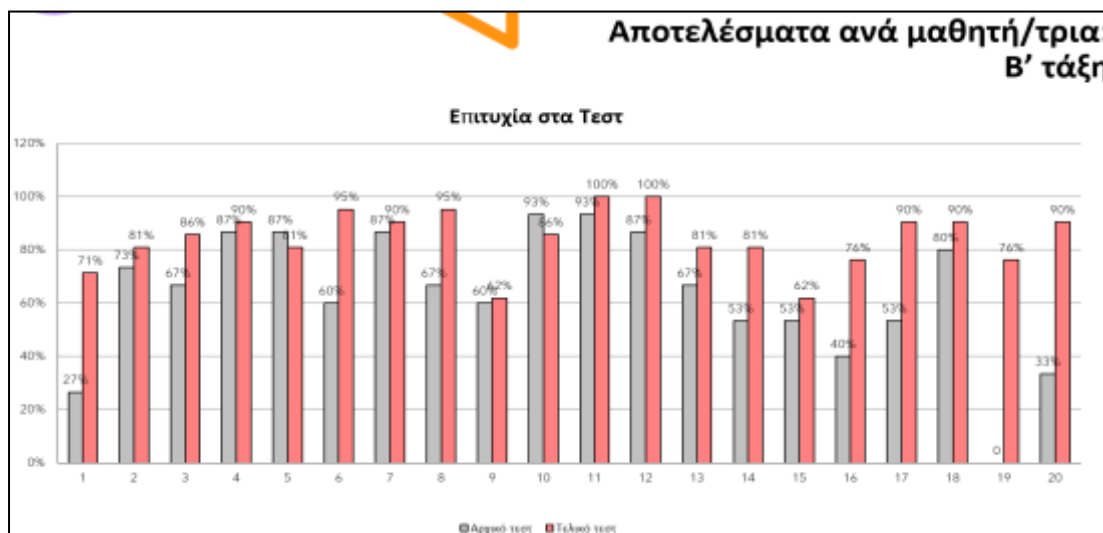
Διάγραμμα 2: Επιδόσεις μαθητών/-τριών Β' τάξης

Στο Pre-Test ο μ.ο επίδοσης ήταν 67%, ενώ στο Post-Test αυξήθηκε στο 84%. Επίσης, στο Pre-Test οι μαθητές/-τριες που είχαν επίδοση ακριβώς στον Μ.Ο. ήταν 3 και πάνω από τον Μ.Ο. ήταν 8, ενώ στο Post-Test, εκτός από τον Μ.Ο., αυξήθηκε και ο αριθμός των μαθητών/-τριών που είχαν επίδοση από τον Μ.Ο. και πάνω (15 μαθητές/-τριες συνολικά). Και στην περίπτωση της Β' τάξης το Post-Test ήταν πιο δύσκολο από το Pre-Test, διότι το Pre-test εφαρμόστηκε σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ το Post-Test στο κειμενικό είδος της πρόσκλησης.

Τα διαγράμματα 3 και 4 που ακολουθούν παρουσιάζουν συγκριτικά τις επιδόσεις του κάθε μαθητή. Τα διαγράμματα παρέχουν τη δυνατότητα μελέτης της επίδοσης του κάθε μαθητή/-τριας ξεχωριστά στα Pre-Tests και Post-Tests. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε να δούμε περιπτώσεις μαθητών/-τριών που χρειάζονταν περαιτέρω και στοχευμένη υποστήριξη.



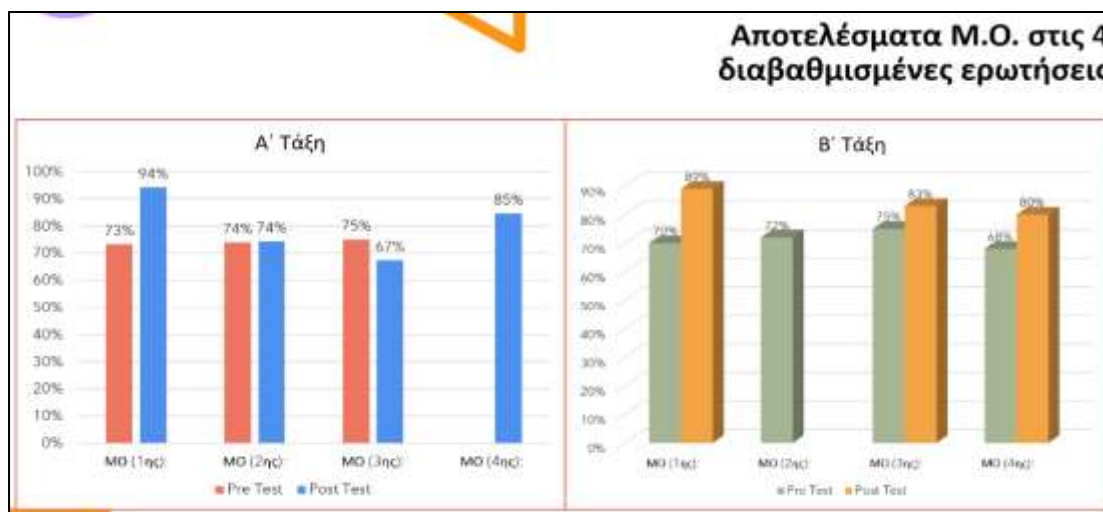
Διάγραμμα 3: Αποτελέσματα ανά μαθητή/-τρια Α' τάξης



Διάγραμμα 4: Αποτελέσματα ανά μαθητή/-τρια Β' τάξης

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 3, στην Α' τάξη οι περισσότεροι/ες μαθητές/-τριες σημείωσαν βελτίωση στις επιδόσεις τους, οπότε το πρόγραμμα παρά την περιορισμένη χρονικά εφαρμογή του, παρουσιάζει αποτελέσματα προστιθέμενης αξίας στο σύνολο της τάξης. Στη Β' τάξη (διάγραμμα 4) όλοι οι μαθητές/-τριες σημείωσαν από μικρή έως πολύ σημαντική άνοδο στο ποσοστό των επιδόσεών τους, γεγονός που αποδεικνύει πως το πρόγραμμα πέτυχε πλήρως τους στόχους του.

Τέλος, αποτυπώσαμε τα αποτελέσματα του μ.ο των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις 4 ομάδες διαβαθμισμένων ερωτήσεων για κάθε τάξη στο διάγραμμα 5.



Εικόνα 5: Αποτελέσματα Μ.Ο. στις 4 διαβαθμισμένες ερωτήσεις Α' και Β' τάξεων

Αναλύοντας τα ραβδογράμματα, παρατηρούμε πως οι μαθητές/-τριες της Α' τάξης σημείωσαν βελτίωση στις ερωτήσεις 1^{ου} τύπου, στασιμότητα σε αυτές του 2^{ου} τύπου και μικρή πτώση στου 3^{ου} τύπου. Για τις ερωτήσεις 4^{ου} τύπου δεν έχουμε δεδομένα για το Pre-Test, παρόλα αυτά το ποσοστό επιτυχίας ήταν υψηλό. Στη Β' τάξη σημειώθηκε βελτίωση στην

επίδοση των μαθητών/-τριών στις ερωτήσεις 1^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} τύπου. Στις ερωτήσεις 2^{ου} τύπου δεν έχουμε δεδομένα για το Post-test, όμως το ποσοστό επιτυχίας ήταν κι εδώ υψηλό.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας συμπεραίνουμε πως το εργαλείο PIRLS είναι ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς, αφενός, δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής νέων στρατηγικών διδασκαλίας, αφετέρου παρέχει μετρήσιμα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών/-τριών, ενισχύοντας την επαγγελματική τους ικανότητα στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων σκέψης των μαθητών/τριών αλλά και την ικανότητα εστιασμένης ενημέρωσης των γονέων τους από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και αυτών με μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες, καταδεικνύει τη δυναμική επίδραση του διδακτικού μοντέλου των εκπαιδευτικών, όταν ενσωματώνουν στρατηγικές εποικοδομητισμού και διαφοροποίησης. Οι επιδόσεις «πριν» και «μετά» από μία διδακτική παρέμβαση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποτιμήσουν το αποτέλεσμα μίας διδακτικής παρέμβασης ή καινοτομίας αξιοποιώντας τεχνικές αξιολόγησης προστιθέμενης αξίας, οι οποίες ενισχύουν την ικανότητα αποτίμησης και περιορίζουν σημαντικά την ανάπτυξη κλίματος βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού (Παπαϊωάννου, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν το μεγάλο ενθουσιασμό από την πλευρά των παιδιών, καθώς έχουν τον πρώτο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία απολαμβάνουν περισσότερο, διότι μαθαίνουν τεχνικές ανάλυσης και ερμηνείας κειμένων. Ταυτόχρονα, καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά «Μαθαίνουν πως να μαθαίνουν» υιοθετώντας συγκεκριμένες τεχνικές προσέγγισης του κάθε κειμένου.

Η αλλαγή του διδακτικού μοντέλου με αφορμή την υιοθέτηση του μεθοδολογικού εργαλείου ανάπτυξης ερωτήσεων της PIRLS από τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνεται από την πρόσφατη δημοσίευση των Bruggink, Swart, and Segers (2022) για τη μοντελοποίηση της διδασκαλίας βασισμένη σε αρχές διαβάθμισης και τη μαθητοκεντρική εποικοδομητική προσέγγιση σε τάξεις που εφαρμόζουν εργαλεία της PIRLS. Επιβεβαιώνεται μέσω της παρέμβασης η συσχέτιση διαβαθμισμένων στόχων, τεχνικών και ερωτήσεων (τεχνικές εποικοδομητισμού και διερευνητικής μάθησης) με την εφαρμογή του εργαλείου ανάπτυξης ερωτήσεων PIRLS.

Σαφείς και στοχευμένες τεχνικές διδασκαλίας σε συνδυασμό με στόχευση στην ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών (ενεργός ομαδοσυνεργατική τεχνική) και τη διαφοροποίηση του χρόνου για τους μαθητές/τριες επιφέρουν αύξηση των επιδόσεων στον αναγνωστικό εγγραμματισμό (Marôco, 2016). Η αναγνώριση και ο έλεγχος της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς και των βασικών εννοιών που συνδέονται με το κείμενο, με χρήση οπτικών λεξιλογίων και τεχνικών εντοπισμού εμποδίων ανάγνωσης, ως τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας φάνηκε πως καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών στην κατανόηση (Κουτσελίνη και Πυργιωτάκης, 2015).

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η ενδοσχολική συστηματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης επέφερε την

πολυσυζητημένη εκπαιδευτική αλλαγή στις στρατηγικές διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις

Οι προτάσεις μας αφορούν αρχικά στην εφαρμογή του προγράμματος για τουλάχιστον ένα σχολικό έτος, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με πολλά διαφορετικά κειμενικά είδη, να εξοικειωθούν με ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, και ο/η εκπαιδευτικός να έχει μετρήσιμα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών/-τριών σε διαφορετικά κειμενικά είδη. Σημαντικό είναι, επίσης να γενικευτεί η εφαρμογή του προγράμματος σε όλες τις τάξεις κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να υπάρχει διαβαθμισμένη δυσκολία στη διδασκαλία κειμενικών ειδών. Τέλος, προτείνουμε να δημιουργηθεί μια τράπεζα κειμένων/κειμενικών ειδών και συνοδευόμενων ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας (1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου}, 4^{ου} τύπου και μεταγνωστικών ερωτήσεων), την οποία θα μπορεί να συμβουλευέται και να αξιοποιεί κάθε εκπαιδευτικός που θέλει να εφαρμόσει το πρόγραμμα στην τάξη του/της. Με όλους αυτούς τους τρόπους θα καλλιεργηθεί ευρύτερα και συνολικά ο αναγνωστικός εγγραμματισμός στο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2014). *Research in Education* (10th ed.). Pearson Education Limited.https://www.academia.edu/100602091/Research_in_education_Kahn_James_V_Best_John_W_
- Bruggink, M., Swart, N., Van der Lee, A., and Segers, E.(eds.) (2022). *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe: Evidence-Based Contributions for Teaching Reading Comprehension in a Multilingual Context*, Springer Publication. doi: 10.1007/978-3-030-95266-2
- European Literacy Policy Network. (2016). *Literacy in Greece - Country Report Children And Adolescents*. ELINET.
https://ptpe.edc.uoc.gr/sites/default/files/publications/literacy_children.pdf
- Grammatikopoulou, E., Johansson, S., & Rosén, M. (2025). Paper-based and digital reading in 14 countries: exploring cross-country variation in mode effects. *Educational Review*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2452236>
- ΙΕΠ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό*. Αθήνα, ΙΕΠ.
<https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις, *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, σελ. 12-29 .doi:<https://doi.org/10.12681>
- Κουτσελίνη, Μ., και Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- ΙΕΠ. (χ.χ.). *PISA. PISA - Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών*.<https://iep.edu.gr/pisa/>
- Marôco, J. (2020). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016, *Reading and Writing*, <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10068-8>
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Frameworks. In I. V.

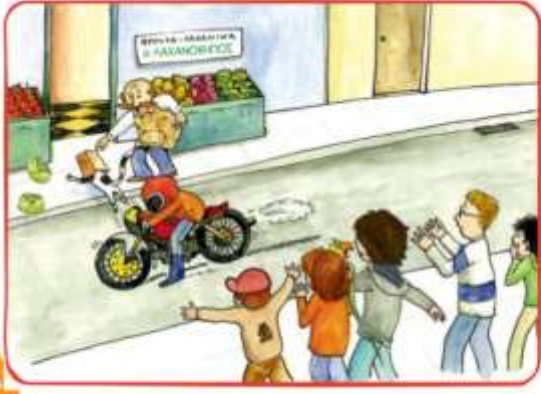
- Mullis, & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, 5-25. https://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- Παπαϊωάννου, Μ. (2017). Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: Δυναμικό Μοντέλο Αξιολόγησης και Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, τεύχος 1-2, σελ. 666 – 676.
- PIRLS Progress in International Reading Literacy Study. (n.d.). IEA Researching education, improving learning. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>
- Ross, S. M., & Morrison, G. R. (2004). Experimental Research Methods. In D. J. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 1021-1043, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Παπαϊωάννου, Μ., Καλαθά, Α., Μήτρακα, Χ. (2025). Η εφαρμογή ενός καινοτόμου παρεμβατικού προγράμματος για τον γλωσσικό εγγραμματισμό (reading literacy): οι στρατηγικές μάθησης, διαβαθμισμένων ερωτήσεων και οι μαθησιακές επιδόσεις σε μαθητές/-τριες Α΄ και Β΄ δημοτικού. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παράρτημα



EIKONA



Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

- Πόσα είναι τα πρόσωπα της εικόνας;
 - A. 6
 - B. 7
- Ποια όλη βλέπεις στην εικόνα;
 - A. μία γάτα
 - B. μία γάτα κ. έναν παταγιάλο
- Τι κακή πιστεύεις πως είναι;
 - A. Ακατάλληλη
 - B. Φθινόπωρο
- Τι είχε μέσα η χαρτοσακούλα;
 - A. μήλα
 - B. λαχανικά
- Πού βρήκε τη χαρτοσακούλα η γάτα;
 - A. την πήρε από το χέρι του παιδιού
 - B. την βρήκε στον δρόμο
- Τι πιστεύεις πως αισθάνονται τα παιδιά;
 - A. ενθουσιασμό
 - B. άρνηση
- Τιτί απαντούν τα παιδιά;
 - A. γιατί φοβόμαστε πως το μηχανάκι θα περάσει τη γάτα
 - B. γιατί η γάτα δεν μπορεί να διαπαιδαγωγεί
- Τι δουλειά κάνει ο κύριος με το μηχανάκι;
 - A. μαζεύει
 - B. (λειτουργεί)
- Ο οδηγός της μηχανής;
 - A. φοβάται τη γάτα
 - B. τρέχει με την μηχανή
- Τι πιστεύει ο μαζεύτης;
 - A. φοβάται και λαχάρια
 - B. φοβάται, λαχάρια και αγγούρια

1. Pre-Test Α' τάξης



EIKONA



Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

- Πως είναι τον μαζεύτη που έχει αυτό το Μενού; (1%)
 - A) Μηνάκης
 - B) Μηνάκης
- Για ποιους ηλικίας παιδιών είναι το μενού;
 - A. Μηνάκης
 - B. Μηνάκης
- Μπορεί κάποιος παιδί να παραγγείλει ένα φρέσκο χυμό πορτοκάλι;
 - A. Μπορεί ο Γάιος να παραγγείλει πορτοκάλι, σκεπάζει το πορτοκάλι
 - B. Μπορεί ο Γάιος να παραγγείλει πορτοκάλι, σκεπάζει το πορτοκάλι
- Εάν κάποιος παιδί έχει αλλεργία στις φράουλες, ή δεν μπορεί να παραγγείλει;
 - A. Δεν μπορεί να παραγγείλει
 - B. Δεν μπορεί να παραγγείλει
- Αν κάποιος παιδί έχει αλλεργία στο γάλα, μπορεί να πάρει κάποιο ποτό από τα καφέ;
 - A. Μπορεί να παραγγείλει
 - B. Μπορεί να παραγγείλει
- Πόσες διαφορετικές μεζέδες παραγγείλει μπορεί να παραγγείλει κάποιος παιδί;
 - A. 1
 - B. 2
 - C. 3
- Εάν κάποιος φάει ποτό ποιο το αγγείο; Τι μπορεί να παραγγείλει;
 - A. Μπορεί να παραγγείλει
 - B. Μπορεί να παραγγείλει
 - C. Μπορεί να παραγγείλει
- Ποιο από αυτά τα φαγητά δεν υπάρχει στο παιδικό μενού;
 - A. Πορτοκάλι
 - B. Πορτοκάλι
 - C. Πορτοκάλι
- Γράψε ένα φαγητό που δεν μπορείς να παραγγείλεις σε αυτό το μενού;
 - A. Πορτοκάλι
 - B. Πορτοκάλι
 - C. Πορτοκάλι
- Αυτό το έντυπο είναι;
 - A. Διαφημιστικό φυλλάδιο
 - B. Διαφημιστικό φυλλάδιο
 - C. Διαφημιστικό φυλλάδιο
- Ποιο από τα παρακάτω είναι καλύτερο;
 - A. Πορτοκάλι
 - B. Πορτοκάλι
 - C. Πορτοκάλι

2. Post-Test Α' τάξης

Τίτλος: _____

Πότε γίνεται: _____

Ώρα: _____

Πού γίνεται: _____

Τι είναι: _____

Κόστος: _____

Ποιος προσκαλεί: _____

Ποιον προσκαλεί: _____

Σε τί προσκαλεί: _____

Πότε προσκαλεί; Τι ώρα: _____

Πού προσκαλεί: _____

3. Καρτελάκι αφίσας

4. Καρτελάκι πρόσκλησης

ΤΑΞΗ Β 10^η ΧΑΛΑΣΔΡΕΙΟΥ

Ο Αι-Βασίλης θα βρει το δρόμο του

Ο Ιβάν και η οικογένειά του εγκαταλείπουν τον τόπο τους κι όλα τα υπάρχοντά τους, μαζί και την Ευτυχού, τη γάτα τους, εξαιτίας της καταστροφής που προκάλεσε μια χιονοστιβάδα. Είναι παραμονές Χριστουγέννων. Στην κατασκήνωση της νέας γέφυρας που μεταφέρθηκαν όλα είναι χιονισμένα και στολισμένα. Ο Ιβάν είναι σκεπτικός: «Θα μπορέσει άραγε να με βρει φέτος ο Αι-Βασίλης;» αναρωτιέται καθώς ρίχνει το γράμμα που έγραψε για τον Αι-Βασίλη στο γραμματοκιβώτιο. Είναι παραμονή Πρωτοχρονιάς και στη στολισμένη αίθουσα της κατασκήνωσης είναι γιορτάζουν.

Ο Ιβάν κοιτάζε χαρούμενος τους γονείς του που χόρευαν ζέφερνα. Τους καμάρωνε. Ξαφνικά ο πατέρας κάνοντας μια απότομη φτιούρα, τον άπλωσε παρασύροντάς τον στο χορό.

Δίχως να καταλάβει ο Ιβάν βρέθηκε στην αυλή, κάτω από το μεγάλο έλατο που ήταν στολισμένο με αλάνευες μπάλες, χιονιστό. Άρχισαν να χορεύουν και οι τρεις τους γύρω απ' το δέντρο και ζωφνικά η μαμά φώναζε:

— Α! Ένα όμορφο κουτί κάτω απ' το δέντρο!

— Για να δούμε, Ιβάν, άνοιξε το κουτί, είπε ο πατέρας και τον παρέσυρε χορεύοντάς μαζί του.

— Μια πατέρα ... δεν ζέφουμε για ποιαν είναι αυτό το κουτί, άπιστος ο Ιβάν.

— Για να δούμε τότε ... Ίσως γράφει για ποιον είναι, είπε η μαμά κι έσκυψε και διάβασε πάνω από το κουτί.

*Για τον Ιβάν
Κατασκήνωση Ακριταβουνίου*

— Άνοιξέ το, επέμενε ο πατέρας.

Ένας περίεργος θόρυβος ακουγόταν μέσα απ' το κουτί.

— Κάνε γρήγορα, επιτέλους ... Ξεπαγώσαμε, διαμαρτυρήθηκε η μαμά.

Και τότε, μπροστά στα μάτια όλων, μέσα απ' το κουτί ξεπρόβλε ένα γατάκι.

Ήταν ολόασπρο και φορούσε μια κόκκινη κορδέλα στο λαιμό, ολόυια με κίτρινη που φορούσε η μαμά στα μαλλιά της τις γιορτές. Τους κοιτάζε φοβισμένοι, ενώ έτρεφε λιγάκι απ' το κρύο.

— Ω, πόσο μοιάζει με την Ευτυχού! φώναξε ο Ιβάν και πήρε στην αγκαλιά του το γατάκι για να το ζεστάνει. Οι γονείς του κοιτάζοντας στα μάτια χαρούμενος.

— Και πώς θα το ονομάσεις; ρώτησαν.

— Ασπρουλά, είπε με σιγουριά ο Ιβάν κι έπειτα γέλασε χαρούμενος. Ασπρουλά είναι ό,τι πρέπει νομίζω.

— Ορσινά υιά, είπε η μαμά. Ήρε για ύπνο όμω; γιατί αν μείνουμε κι άλλο εδώ θα ζεστασούμε κι εμείς και η Ασπρουλά σου.

Κατερίνα Αναγνώστου

Ονοματεπώνυμο: _____

Ημερομηνία: _____

Διάβασε προσεκτικά το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις:

1. Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας;

2. Ποια εποχή συμβαίνουν τα γεγονότα;

α) Το φθινόπωρο
β) Τον χειμώνα

3. Γιατί ήταν σκεπτικός ο Ιβάν;

4. Γιατί εγκατέλειψαν τον τόπο τους ο Ιβάν και η οικογένειά του;

α) εξαιτίας μιας καταστροφής που προκάλεσε μια χιονοστιβάδα
β) εξαιτίας μιας καταστροφής που προκάλεσε ένας σεισμός

5. Πώς ονόμασε ο Ιβάν το ζώο που βρήκε μέσα στο κουτί;

α) Ασπρουλά
β) Ευτυχού

6. Πού φαίνεται στο κείμενο πώς ένιωθε το γατάκι;

7. Γιατί ο Ιβάν ήταν διστακτικός στην αρχή να ανοίξει το κουτί που ήταν κάτω από το έλατο;

8. Γιατί ο Ιβάν ήταν χαρούμενος;

α) Γιατί έβλεπε τους γονείς του που χόρευαν ζέφερνα
β) Γιατί ήρθαν οι γιορτές των Χριστουγέννων

9. Το κείμενο αυτό πιστεύεις πως είναι:

α) γράμμα
β) παραμύθι
γ) πραγματική ιστορία

10. Ποια είναι η Κατερίνα Αναγνώστου;

5.Pre-Test Β' τάξης

Ημερομηνία:.....
Όνομα:.....



Φίλε μου Κωνσταντέ,
Αν τυχάρνα σου πάρει διακοπές να έρθεις το Σάββατο 23
Σεπτέμβρη και ώρα 6 μ.μ. στο σπίτι μου.

Είμαι 28 ετών, 28. Δύο παιδιά έχω.

Να σου πω λοιπόν: ήλθα να σε πάρω μαζί μου και να
πας μαζί μου να περπατάς στο διάστημα.

Αγάπη σου Κωνσταντέ

Τηλέφωνο: 6287854321

Παρατήρησε προσεκτικά το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις:

- Τι είδους κείμενο είναι το παραπάνω;
- Ποιος γράφει αυτό το κείμενο;
- Για ποιο σκοπό γράφτηκε αυτό το κείμενο;
- Που θα γίνει το πάρτι;
- Ποια μέρα θα γίνει;
- Τι ώρα πρέπει να πάνε οι καλεσμένοι στο πάρτι;

7. Σε ποιον απευθύνεται η πρόσκληση;

8. Γιατί υπάρχει το τηλέφωνο επικοινωνίας;

9. Γράψε μια πληροφορία της πρόσκλησης που **δεν είναι σημαντική**.

10. Ποιο από τα παρακάτω κείμενα είναι πρόσκληση; Κυκλώνω το σωστό.

Λίστα για πάρτι:

- Κρέμα
- Χαρτοπαίχτες
- Μπαλόνια
- Διακοσμητικά
- Πορτοκαλάδες
- Παπαδόκια

Ήρθα να σου
αφήσω μία
πρόσκληση αλλά
δε σε βρήκα.

Τηλεφώνησέ μου
όταν γυρίσεις

Σε περιμένω το
απόγευμα σπίτι
μου με την
αδελφή σου να
παιζούμε
επιτραπέζια.
Θα φάμε και
κρέπες.

Είμαι Μόνης 28 στην
Αθήνα να
αγοράσεις
ηλεκτρική καθάρα
σε άριστη
κατάσταση και
λογική τιμή.
Κάλεσε στο
τηλέφωνο
6287854321

Α.
Β.
Γ.
Δ.

11. Βρες ποιες βασικές πληροφορίες λείπουν από το κείμενο της πρόσκλησης που ακολουθεί.

Αγαπημένη μου φίλη
Ελίνα

σε προσκαλώ στο πάρτι
μου που θα γίνει στο
σπίτι μου το
Σάββατο.

.....

.....

.....

.....

6. Post-Test Β' τάξης

Τελικό τεστ	Ερωτήσεις											Βαθμολογία	
Όνομα	2 (1ος)	4 (1ης)	5 (1ης)	6 (1ης)	7 (1ης)	3 (3ος)	8 (3ος)	9 (3ης)	1 (4ος)	10 (4ος)	11 (4ης)		
1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	15/21	71%
2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	17/21	81%
3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	3	18/21	86%
4	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0	3	19/21	90%
5	2	2	2	2	2	1	2	0	2	0	2	17/21	81%
6	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	3	20/21	95%
7	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	3	19/21	90%
8	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	20/21	95%
9	2	1	1	1	2	1	0	1	2	1	1	13/21	62%
10	2	2	2	2	2	1	2	1	2	0	2	18/21	86%
11	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	3	21/21	100%
12	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	3	21/21	100%
13	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	17/21	81%
14	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	0	17/21	81%
15	2	0	1	2	2	1	0	1	2	1	1	13/21	62%
16	2	1	2	2	2	2	0	1	2	1	1	16/21	76%
17	2	1	2	2	2	1	2	1	2	0	3	19/21	90%
18	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	19/21	90%
19	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	0	16/21	76%
20	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	3	19/21	90%
	100%	70%	83%	94%	94%	78%	78%	94%	85%	71%	68%	Μ.Ο. Τάξης: 84%	
		89%					87%			80%			

Ενδεικτικά
δεδομένα:
Β' τάξη

7. Ενδεικτική κωδικοποίηση δεδομένων σε excel

{ 334 }

Παπαλαζαρίδου, Ζ. (2025). Η παιχνιδοποίηση ως καινοτόμο εργαλείο διδασκαλίας: Η περίπτωση του Kahoot! στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η παιχνιδοποίηση ως καινοτόμο εργαλείο διδασκαλίας: Η περίπτωση του Kahoot! στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παπαλαζαρίδου Ζωή

Msc Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 14^ο Δημοτικό
Σχολείο Ηρακλείου Αττικής, pazoe@otenet.gr

Περίληψη

Η ποιοτική αυτή έρευνα εξετάζει τη συμβολή του ψηφιακού εργαλείου **Kahoot!** στην εκπαιδευτική διαδικασία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και της δυναμικής της τάξης. Βασισμένη σε θεωρητικά πρότυπα όπως το μοντέλο νοητικής ανάπτυξης του Novik και το βιωματικό παιχνίδι του Killly, και ενταγμένη στις αρχές της Κονστρουκτιβιστικής θεωρίας, της ενεργούς μάθησης και της Παιχνιδοποίησης, η μελέτη αναλύει 24 επιστημονικά άρθρα από διεθνείς βάσεις δεδομένων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του Kahoot! στην ενίσχυση της μαθητικής συμμετοχής, τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος και την εξομάλυνση εντάσεων στην τάξη, καθιστώντας το ένα ελκυστικό και καινοτόμο εργαλείο που ενθαρρύνει την ενεργή μάθηση και «σπάει» τη ρουτίνα του παραδοσιακού μαθήματος.

Λέξεις-κλειδιά: Kahoot!, Παιχνιδοποίηση, Νοητική Ανάπτυξη, Κονστρουκτιβισμός.

Εισαγωγή

Η μάθηση μέσω παιχνιδιού εφαρμόζεται ευρέως σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα ενισχύοντας την εμπλοκή των μαθητών δημιουργώντας εσωτερικά κίνητρα.

Η παιχνιδοποίηση (gamification) αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού τόσο για να κινητοποιήσει θετικές συμπεριφορές και να προωθήσει την ενεργή συμμετοχή όσο και να ενθαρρύνει και να βελτιώσει την μάθηση (Φωκίδης, Ε., Φωκά, Α. 2019). Η εφαρμογή Kahoot! αποτελεί αντιπροσωπευτικό εργαλείο παιχνιδοποίησης, προσφέροντας στρατηγική σκέψη, κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργατική μάθηση (Bicen & Kocakogun, 2018; Bawa, 2019).

Η έρευνα

Η αναγκαιότητα της έρευνας

Παρά την αυξανόμενη ψηφιακή καθημερινότητα των μαθητών, το σχολείο δυσκολεύεται να ενσωματώσει λειτουργικά τα ψηφιακά εργαλεία (Sun & Hsieh, 2018; Plump & LaRosa, 2017).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν κυρίως υποστηρικτικά, χωρίς να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία (Διαμαντής, 2019). Η περιορισμένη χρήση εργαλείων όπως το Kahoot! υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη των πλεονεκτημάτων τους στη σχολική πράξη.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη χρήση του Kahoot! ως διδακτικό εργαλείο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στη συμβολή του στη δυναμική της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Πώς επηρεάζει το Kahoot! τη δυναμική της τάξης;
- Πώς συμβάλλει στην εμπλοκή των μαθητών;

Μεθοδολογία

Η μελέτη βασίζεται σε συστηματική ανασκόπηση 24 επιστημονικών άρθρων με αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων, όπως CINAHL, ERIC, Science Direct και Google Scholar, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά σχετικές με την παιχνιδοποίηση, την ενεργή μάθηση και την τάξη.

Gamification – Παιχνιδοποίηση

Παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού

Η παιχνιδοποίηση αποτελεί στρατηγική που αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών στην κατανόηση τεχνικών που συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων και στη βελτίωση της μάθησης (Zichermann & Cunningham 2011) η παιχνιδοποίηση ενισχύει τα κίνητρα, υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή και συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Lee and Hammer, 2011; Pektas & Kerpeoglou, 2019).

Τα παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης καλύπτουν ποικίλα μαθησιακά προφίλ και ενθαρρύνουν τη δράση μέσα από δημιουργικά και ευχάριστα πλαίσια (Becker, 2008; Borpp, 2006; Bawa, 2019).

Η ανάλυση και ερμηνεία νέων και παλαιών γνώσεων, οι λογικές διεργασίες, η επικοινωνία, οι κιναισθητικές, οπτικές και χωροταξικές αντιλήψεις προκύπτουν από τη χρήση των παιδαγωγικών παιχνιδιών ως μαθησιακών εργαλείων (Papastergiou, 2009; Siegle, 2015; Iaremenco, 2017; Licorish, Owen, Daniel & George, 2018).

Ψηφιακά παιχνίδια και μοντέλα μάθησης

Σύμφωνα με τους Bogost (2007); Griffiths (2002); Paraskeva et al., (2010); Zarraonandia, Diaz, Aedo & Ruiz (2014); Bawa (2019), το βίντεο ή τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν ιδιαίτερα ευεργετικά και εκπαιδευτικά οφέλη. Τα ψηφιακά παιχνίδια εναρμονίζονται με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, παρέχοντας ευκαιρίες για πειραματισμό, αναστοχασμό και αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Tam, 2000; Karagiorgi & Symeou, 2005; Pektas & Kerpeoglou, 2019). Εφαρμόζουν αρχές ενεργούς μάθησης, ενισχύοντας την αυτονομία του μαθητή καθώς διασφαλίζουν την μαθητοκεντρική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία (Becker, 2005; Φωκίδης & Φωκά, 2019).

Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των GSRS (Game student response system) με τη μορφή παιχνιδοποίησης γίνεται κατανοητή μέσα από το μοντέλο νοητικής ανάπτυξης του Novak (1998) που διακρίνει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση από την αποστήθιση. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την παλιά γνώση και με την χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών χτίζουν την νέα, ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό και την αξιολόγηση (Kolb & Fry 1975; Licorish, Owen, Daniel & George 2018; Melor Md. Yunus & Mohd Azmanuddin, 2019). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, κατακτώνται στρατηγικές μάθησης που συνδράμουν στην απόκτηση

δεξιοτήτων για αποτελεσματική μελέτη (Säljö, 1976; Exeter 2010; Licorish, Owen, Daniel & George, 2018).

Επίσης μοντέλα όπως το μοντέλο βιωματικού παιχνιδιού (Killy 2005), “Experiential Gaming Model” αναγνωρίζουν τη μάθηση ως προϊόν άμεσης εμπειρίας και εστιασμένης προσοχής που οδηγούν στην πλήρη προσήλωση στο αντικείμενο μελέτης (Csikszentmihalyi, 1975, 1991; Licorish, Owen, Daniel & George, 2018; Licorish, Owen, Daniel & George 2017). Έτσι διευκολύνονται τα βασικά στοιχεία της βιωματικής μάθησης και δημιουργείται ένα εξαιρετικό μαθησιακό περιβάλλον (Plump, C & LaRosa, 2017).

Τα Ψηφιακά παιχνίδια άμεσης ανταπόκρισης (GSRS)

Τα GSRS όπως τα Kahoot!, ZipGrade, Socrative, Quizizz, Quizalize, Peardeck κ.α. είναι αποτελεσματικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Prensky, 2001; Φωκίδης & Φωκά, 2019; Licorish, Owen, Daniel & George 2018) καθώς αυξάνουν τη συγκέντρωση και το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Garris, Ahlers & Driskell, 2002; Φωκίδης & Φωκά, 2019). Επίσης παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη (Pektas & Kerpeoglu, 2019).

Σύμφωνα με τους Licorish, Owen, Daniel & George (2017) η αποτελεσματικότητα των GSRS εξαρτάται από το αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα παιχνίδια ως ελκυστικά, εύκολα στη χρήση, χρήσιμα και υψηλής ποιότητας

Περιγραφή του Kahoot!

Πρόκειται για μια καινοτομία των Johan Brand, Jamie Brooker και Morten Versvik σε συνεργασία με το Norwegian University of Technology & Science (Sabandar, Supit, Suryana, 2019). Είναι μια δωρεάν ηλεκτρονική πλατφόρμα εκμάθησης που έχει αποκτήσει μεγάλη αποδοχή με περισσότερους από 30 εκατομμύρια χρήστες παγκοσμίως (Plump & LaRosa, 2017). Ανήκει στην κατηγορία των τυχερών παιχνιδιών και θυμίζει τηλεοπτικό παιχνίδι (Licorish, S.A, Owen, H.E, Daniel & George, 2018).

Ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του οικοδεσπότη του παιχνιδιού και οι μαθητές ανταγωνίζονται μεταξύ τους για να μπουν στον συγκεντρωτικό πίνακα αποτελεσμάτων. Ο υπολογιστής του καθηγητή που είναι συνδεδεμένος σε μια μεγάλη οθόνη εμφανίζει τις ερωτήσεις και τις πιθανές απαντήσεις ενώ οι μαθητές δίνουν τις απαντήσεις τους όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και σωστά στις δικές τους ψηφιακές συσκευές κινητά, tablets, laptops ή σταθερούς υπολογιστές (Singh, Ganapathy & Lin, 2019). Η εφαρμογή εφαρμόζεται και σε διαδραστικούς πίνακες (Bicen&Kocakoyun, 2018).

Κάθε απάντηση έχει διαφορετικό σχήμα και χρώμα. Τα παιχνίδια που παίζονται ονομάζονται Kahoots! (Bawa, 2019). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ασκήσεις ή να βρουν έτοιμες από το διαδίκτυο και να τις προσαρμόσουν στις δικές τους ανάγκες. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα κωδικό και κατόπιν δίνουν τα ονόματά τους ή ψευδώνυμο (King, 2017). Για κάθε σωστή απάντηση, ο μαθητής αμείβεται με πόντους. Όσο πιο γρήγορα απαντήσει τόσο περισσότερους πόντους θα πάρει. Ο πίνακας των σκορ, μετά από κάθε ερώτηση, καταγράφει τους 5 πρώτους νικητές (Boden&Hart, 2018). Μεταξύ των ερωτήσεων εμφανίζεται ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις των μαθητών (Ningsih & Muylono, 2019). Το Kahoot! είναι εύκολο στη χρήση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις πλατφόρμες. Το ενσωματωμένο ρολόι βοηθά στη διαχείριση του χρόνου και τα αποτελέσματα διαμοιράζονται εύκολα και γρήγορα. Οι μαθητές είναι ενθουσιασμένοι με το

παιχνίδι και ανυπόμονοι να ξαναπαίξουν (Bicen&Kocakogun, 2018). Τα κουίζ είναι σύντομα, μπορούν να ενισχυθούν με εικόνες και βίντεο και ο δάσκαλος μπορεί να ελέγξει εύκολα τον ρυθμό του παιχνιδιού.

Οι ερωτήσεις και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων διαφέρουν από παιχνίδι σε παιχνίδι καθώς μπορούν να διαμορφωθούν σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Το Kahoot! εξελίσσεται σε ασφαλές, ανταγωνιστικό, ελκυστικό και ευχάριστο περιβάλλον και για αυτό επιτυγχάνει ακαδημαϊκούς και ψυχολογικούς στόχους (Bicen&Kocakogun, 2018).

Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για διαμορφωτική αξιολόγηση πριν από το μάθημα, για επανάληψη πριν από τεστ, για εξάσκηση σε κάθε μαθησιακή ενότητα και όταν επιδιώκεται η αφομοίωση της ύλης(King, 2017).

Ανάλυση Ερευνητικών Ερωτημάτων & Συζήτηση

Η συστηματική ανασκόπηση 24 μελετών ανέδειξε κοινά μοτίβα σε σχέση με τη χρήση του Kahoot! στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απαντήσεις στα δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα συγκλίνουν σε κοινά ευρήματα από διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, βαθμίδες και γνωστικά αντικείμενα.

Πώς επηρεάζει το Kahoot! τη δυναμική της τάξης;

Θεωρούμε ότι η δυναμική της τάξης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η αφοσίωση στην διδακτική διαδικασία διαμορφώνεται από το επίπεδο προσοχής, περιέργειας, εστίασης και ενδιαφέροντος που δείχνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Licorish, Owen, Daniel & George, 2018).

Η πλειονότητα των μελετών κατέδειξε ότι η χρήση του Kahoot! ενισχύει το θετικό κλίμα στην τάξη καθώς οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα σε ομάδες και σε συνθήκες χαλαρότητας και ευθυμίας (YÜRÜK, 2019). Το ευχάριστο κλίμα ενεργοποιεί την προσοχή και την εστίαση των μαθητών στο μάθημα και καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες (Zarzyska, 2014; Jaber et all. 2016; Prieto, Palma, Blázquez Tobías, & León, 2019).

Η συμπεριφορά των μαθητών βελτιώνεται καθώς το παιχνίδι βοηθά στην επίλυση προβλημάτων με την αλληλεπίδραση των ομάδων(McGonigal, 2011;Bicen&Kocakogun, 2018) και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Zucker & Fisch, 2019). Οι επιτυχίες αναγνωρίζονται, οι μαθητές ενθουσιάζονται και έτσι διευρύνεται η συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Saritas & Yildiz, 2015; Bicen & Kocakogun, 2018).

Σε έρευνα των Licorish, S.A., Owen, H.E., Daniel, B.et a l(2018) οι μαθητές επισήμαναν ότι στην προσπάθειά τους να αυξήσουν την προσοχή τους και να εστιάσουν στη διαδικασία, η αλληλεπίδραση και η εμπλοκή που προέκυψαν υποστήριξαν την ομαλή διεξαγωγή ου μαθήματος.

Μέσω των ουσιαστικών παρατηρήσεων και της μαθητοκεντρικής διαδικασίας κερδίζεται η εκτίμηση προς τον εκπαιδευτικό και παρατηρείται βελτίωση της σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Zucker & Fisch, 2019).

Με την ενσωμάτωση των κοινωνικών μέσων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανταλλάσσουν γνωστικά αντικείμενα με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας την αίσθηση της κοινότητας ενός παράγοντα που συντελεί στην ομαλή διαχείριση των εντάσεων(Licorish, Owen, Daniel & George, 2018, Boden & Hart 2018, Prieto, Palma, Blázquez Tobías & León, 2019).

Ακόμη, η δυναμική της τάξης επηρεάζεται από την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς η χρήση των εικόνων, των διαγραμμάτων και των χρωμάτων που εμπεριέχει το Kahoot! είναι δεδομένα που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, μέσα από την συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων βελτιώνουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους ενώ ταυτόχρονα αποκτούν νέες γνώσεις (Mirenda, 2003; Karabatzaki et al., 2018).

Επίσης, η ενασχόληση των μαθητών με τα κινητά και τα tablets συμβάλλει στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η τάξη συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο και την πραγματική ζωή των μαθητών γεγονός που δίνει νόημα στη διαδικασία, εντείνει την προσοχή των μαθητών και βελτιώνει τις συναισθηματικές και γνωστικές τους δεξιότητες (Karabatzaki et al., 2018).

Συμπερασματικά η ευχάριστη εκπαιδευτική εμπειρία που βιώνουν οι μαθητές με τους φίλους, τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό τους συντελεί στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας (Bicen&Kocakogun, 2018).

Πώς συμβάλλει το Kahoot! στην εμπλοκή των μαθητών;

Η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία αναγνωρίζει την αξία της ενεργούς μάθησης, η οποία ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, ενδυναμώνει τη συγκράτηση των γνώσεων και προάγει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Kvam, 2000; Mumtaz&Latif, 2017; Homi, Shroff, Fridolin Sze, &Wai, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, τα ψηφιακά εργαλεία, όπως το Kahoot!, λειτουργούν υποστηρικτικά στην καλλιέργεια ενός μαθητοκεντρικού και συνεργατικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Bicen&Kocakogun, 2018; Homi Shroff, Fridolin Sze, &Wai, 2019).

Η χρήση του Kahoot! εντάσσεται απόλυτα στο μοντέλο της ενεργούς μάθησης, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των μαθητών, είτε μέσα από τη δημιουργία των δικών τους κουίζ είτε μέσω της διερεύνησης των θεμάτων που πραγματεύονται οι ερωτήσεις (Kim et al., 2013; Marton, 2018; Homi Shroff, Fridolin Sze & Wai, 2019). Κατά τη διάρκεια ή και μετά το παιχνίδι, οι συζητήσεις και οι επεξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό ενισχύουν τη βαθύτερη κατανόηση και αφομοίωση των γνώσεων (Plump & LaRosa, 2017; Homi Shroff, Fridolin Sze, & Wai, 2019).

Ένα ακόμα βασικό πλεονέκτημα του Kahoot! είναι ότι καλλιεργεί την περιέργεια και το πνεύμα αναζήτησης στους μαθητές, μετατρέποντάς τους από παθητικούς δέκτες σε εξερευνητές της γνώσης (Verdejo et al., 2008; Homi Shroff, Fridolin Sze, &Wai, 2019). Επιπλέον, η εφαρμογή του μοντέλου εμπειρικών παιγνίων στο Kahoot! αποδεικνύει πως οι γνώσεις χτίζονται μέσω της εμπλοκής με προβλήματα και της αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο (Kiili2005; Licorish, Owen, Daniel, &George, 2018).

Η ανατροφοδότηση παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Μετά το τέλος του παιχνιδιού, η επεξήγηση των απαντήσεων από τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην εμπέδωση της γνώσης και στη μεταφορά της στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Ke2009, Papastergiou2009; Licorish, Owen, Daniel, &George, 2018). Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός τόσο των ερωτήσεων όσο και των μεταγενέστερων συζητήσεων (Licorish, Owen, Daniel, &George, 2017; Licorish, Owen, Daniel, &George, 2018).

Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας είναι ο υγιής ανταγωνισμός που καλλιεργεί το Kahoot!. Οι μαθητές επιδιώκουν να διακριθούν στον πίνακα σκορ, γεγονός που αυξάνει τη συγκέντρωση, την αφοσίωση και την ενεργό συμμετοχή (Wang, 2015; Licorish, Owen, Daniel

& George, 2018; Plump&LaRosa, 2017; Bicen&Kocakogun, 2018). Παρόλο που το παιχνίδι έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα, οι περισσότεροι μαθητές το βιώνουν ως ευχάριστη εμπειρία και όχι ως πίεση. Ο ανταγωνισμός συνοδεύεται από συναίσθημα ψυχαγωγίας και ενθουσιασμού, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της στρατηγικής σκέψης και της άσκησης ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (Kickmeier-Rust & Albert, 2012; Kickmeier-Rust, Gobel & Albert, 2008; Paraskeva et al, 2010; Pivec et al, 2014; Bawa, 2019).

Η ανωνυμία των παικτών προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο, ιδιαίτερα για τους πιο αδύναμους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν χωρίς φόβο αποτυχίας ή απόρριψης (Licorish, Owen, Daniel, & George, 2017; Licorish, Owen, Daniel, & George, 2018). Αυτό συμβάλλει σημαντικά στην ισότιμη εμπλοκή όλων των μαθητών και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ικανότητες (Iaremenko, 2017; Sabandar, Supit & Suryana, 2019).

Το ευχάριστο και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον ενισχύει ακόμη περισσότερο την ενεργή συμμετοχή (Bicen&Kocakogun, 2018). Οι μαθητές νιώθουν αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό, ανυπομονώντας να επαναλάβουν την εμπειρία. Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Pektas & Kerceoglu, 2019).

Η τυποποίηση του παιχνιδιού, με τους ξεκάθαρους κανόνες του, συμβάλλει στην προβλεψιμότητα και επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης. Μέσω των μετρήσιμων αποτελεσμάτων, οι μαθητές αποκτούν επίγνωση της προόδου τους και αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη για τη μάθησή τους (Bawa, 2019). Ταυτόχρονα, η άμεση ανατροφοδότηση, η οποία είναι χαρακτηριστικό των ψηφιακών μέσων, καθοδηγεί τον μαθητή, τον βοηθά να κατανοήσει τα λάθη του και να βελτιώσει την απόδοσή του (Bicen&Kocakogun, 2018).

Η χρήση συσκευών όπως κινητά, tablets και laptops κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ενισχύει τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών και αυξάνει το προσωπικό τους ενδιαφέρον (Prieto, Palma, Blázquez Tobías, & León, 2019). Δεδομένου ότι αυτά τα μέσα είναι ήδη ενταγμένα στην καθημερινότητά τους, η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση ενισχύει την κονστрукτιβιστική προσέγγιση και προσφέρει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες που βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και όχι αποκλειστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα (Prieto, Palma, Blázquez Tobías, & León, 2019; Homi Shroff, Fridolin Sze, & Wai, 2019).

Τέλος, το Kahoot! διευκολύνει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, καθιστώντας και τον ίδιο τον διδάσκοντα ενεργό μέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Bicen & Kocakogun, 2018). Μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης που λαμβάνει, μπορεί να διαμορφώσει τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες της τάξης του, πραγματοποιώντας ουσιαστική διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση (Prieto, Palma, Blázquez Tobías & León, 2019).

Συνοψίζοντας, το Kahoot! αποτελεί ένα σύγχρονο, ελκυστικό εργαλείο που προάγει την εμπλοκή των μαθητών σε συμπεριφορικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο. Χωρίς εμπλοκή δεν υπάρχει μάθηση. Μέσα από τη χρήση του, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σκέφτονται κριτικά και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μετατρέποντας το σχολείο σε έναν χώρο ανακάλυψης και δημιουργικότητας.

Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα

Πλεονεκτήματα

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η δημιουργία, η διαδικτυακή χρήση και η κοινή χρήση του Kahoot! είναι χωρίς κόστος και ότι για την εφαρμογή του παιχνιδιού δεν απαιτείται προηγούμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παιχνίδι προσαρμόζεται εύκολα σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των μαθητών, ακόμη και αυτών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (Sabandar, Supit, Suryana, 2019) π.χ. τα σχήματα διευκολύνουν τους μαθητές με αχρωματοψία (Boden & Hart, 2018). Το ελκυστικό και εντυπωσιακό περιβάλλον (μουσική και αίσθηση τηλεπαιχνιδιού) ενθουσιάζει τους μαθητές και τους εμπλέκει δημιουργικά στη διαδικασία της μάθησης. Το παιχνίδι παίζεται σε ομάδες συμπεριλαμβάνοντας όλη την τάξη (Sabandar, Supit, Suryana, 2019) ενώ η εφαρμογή διαδραματίζεται σε πραγματικό χρόνο και είναι εύκολη στη χρήση καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν έτοιμα Kahoots! που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης οι μαθητές μπορούν να παίζουν με το Kahoot! στα τηλέφωνα τους οπουδήποτε και οποτεδήποτε ολοκληρώνοντας τις κατ' οίκον εργασίες τους μέσα στα πλαίσια προβλεπόμενης ημερομηνίας (Sabandar, Supit, Suryana, 2019).

Ο εκπαιδευτικός δύναται να εκτυπώσει τα αποτελέσματα του παιχνιδιού, να εντοπίσει τις αδυναμίες και να δώσει έμφαση στις ερωτήσεις που δυσκολεύουν τους μαθητές του (Boden & Hart, 2018). Η αυτόματη αξιολόγηση παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί εξοικονομούν χρόνο, ιδιαίτερα εκείνοι που διδάσκουν σε παράλληλες τάξεις (Ningsih & Mulyoono, 2019).

Σύμφωνα με τις έρευνες, το Kahoot! θεωρείται ένα ψηφιακό εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βγουν από τα περιορισμένα όρια της τάξης τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους προς όφελος των μαθητών τους. Το παιχνίδι δεν γίνεται για απλή διασκέδαση αλλά μετατρέπεται σε μια καινοτόμα μέθοδο αποτελεσματικής διδασκαλίας (Zucker & Fisch, 2019).

Μειονεκτήματα

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι τα προβλήματα αφορούν κυρίως στη σύνδεση με το διαδίκτυο που δεν είναι πάντα εφικτή (Sabandar, Supit, Suryana, 2019; Iaremenko, 2017; Bicen & Kocakogun, 2018).

Οι μαθητές μερικές φορές απαντούν γρήγορα χωρίς να σκεφτούν για την κατάλληλη απάντηση (Boden & Hart, 2018). Επίσης, κάποιες άλλες φορές απαντούν σωστά όχι γιατί πραγματικά γνωρίζουν τις σωστές απαντήσεις αλλά γιατί αξιοποιούν τα λάθη τους κάνοντας συνεχόμενες δοκιμές (Kiili, 2005; Licorish, Owen, Daniel & George, 2017). Ακόμη, κάποιες φορές εξαιτίας του ενθουσιασμού προκαλείται θόρυβος, ιδιαίτερα όταν παίζουν μεγάλες ομάδες μαθητών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται χάος (Boden & Hart, 2018). Ένα άλλο σοβαρό μειονέκτημα είναι ότι απαιτείται προσωπική συσκευή, smartphone, laptop κλπ.

Για κάποιους μαθητές η κατάταξη στον πίνακα του σκορ δεν είναι ελκυστική (Boden & Hart, 2018) και μερικές φορές η χρήση ακατάλληλων ονομάτων μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα ή να διασπάσει την προσοχή. Σε άλλες περιπτώσεις, μαθητές με υψηλές επιδόσεις είναι απρόθυμοι να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια ως εργαλεία μάθησης (Squire, 2005; Licorish, Owen, Daniel, & George, 2017).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διαπιστώνεται η θετική επιρροή της ψηφιακής εφαρμογής Kahoot! στην δυναμική της τάξης ως παράγοντα εξομάλυνσης των εντάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών και ενίσχυσης της εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Το ψηφιακό εργαλείο Kahoot! αποτελεί μια εξαιρετική επιλογή για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και όλων των επιπέδων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Φάνηκε ότι η χρήση της εφαρμογής στην σχολική αίθουσα εντάσσεται στο πλαίσιο της θεωρίας «gamification» και τα αποτελέσματά της είναι επωφελή για τους μαθητές. Το συγκεκριμένο παιχνίδι αποτελεί παιδαγωγικό εργαλείο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της συνεργατικής μάθησης φέροντας στοιχεία της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας. Μέσα από αυτό το πρίσμα, το Kahoot! μπορεί χρησιμοποιηθεί ως μαθησιακό εργαλείο που θα σπάσει τη ρουτίνα της τάξης, θα απομακρύνει την πλήξη και θα ενθαρρύνει την ενεργή μάθηση.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη για το Kahoot!, επισημαίνεται ότι η περιορισμένη βιβλιογραφία για την ψηφιακή εφαρμογή Kahoot! στην Ελλάδα, δημιουργεί την ανάγκη για διερεύνηση του θέματος στο ελληνικό σχολείο ως παράγοντα διεύρυνσης και εμπέδωσης της γνώσης των μαθητών και μέσο διαχείρισης της τάξης ως προς την ομαλή λειτουργία της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bawa, P. (2019). Using kahoot to inspire. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(3), 373-390. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ1204577&site=eds-live&custid=s1098328>
<http://dx.doi.org/10.1177/0047239518804173>
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 72-93. doi:10.3991/ijet.v13i02.7467
- Boden, G., & Hart, L. (2018). Kahoot - Game Based Student Response System. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(1). doi:<https://doi.org/10.21100/compass.v11i1.668>
- Iarenenko, N.V.(2017). Enhancing English Language Learners' Motivation through Online Games *Information Technologies and Learning Tools*, 2017, Vol59, (N.3) DOI: 1033407/itlt.v59i3.1606, Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/331467656_ENHANCING_ENGLISH_LANGUAGE_LEARNERS'_MOTIVATION_THROUGH_ONLINE_GAMES
- Homer, B. D., Plass, J. L., Rose, M. C., MacNamara, A. P., Pawar, S., & Ober, T. M. (2019). Activating adolescents' "hot" executive functions in a digital game to train cognitive skills: The effects of age and prior abilities. *Cognitive Development*, 49, 20-32. doi:10.1016/j.cogdev.2018.11.005
- Homi Shroff, R., Fridolin Sze, T. T., & Wai, H. L. (2019). Development and validation of an instrument to measure students' perceptions of technology-enabled active learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4), 109-127. doi:10.14742/ajet.4472

- Karabatzaki, Z., Stathopoulou, A., Kokkalia, G., Dimitriou, E., Loukeri, P. I., Economou, A., & Drigas, A. (2018). Mobile application tools for students in secondary education. an evaluation study. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12(2), 142-161. doi:10.3991/ijim.v12i2.8158
- King, A. (2017). Using kahoot! *Australian Mathematics Teacher*, 73(4), 35-36. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=asn&AN=126785665&site=eds-live&custid=s1098328>
- Lee, C., Hao, Y., Lee, K. S., Sim, S. C., & Huang, C. (2018). Investigation of the effects of an online instant response system on students in a middle school of a rural area. *Computers in Human Behavior*, doi:10.1016/j.chb.2018.11.034
- Licorish, Sherlock & George, Jade & Owen, Helen & Daniel, Ben. (2017). "Go Kahoot!" Enriching Classroom Engagement, Motivation and Learning Experience with Games. *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education*. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education.(755 764). Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/322150947_Go_Kahoot_Enriching_Classroom_Engagement_Motivation_and_Learning_Experience_with_Games
- Licorish, S.A., Owen, H.E., Daniel, B. et al. (2018) Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *RPTEL* **13**, No. 9 doi:10.1186/s41039-018-0078-8. Ανακτήθηκε από <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-018-0078-8#citeas>
- Melior Md. Yunus, & Mohd Azmanuddin, b. A. (2019). Memory stay or stray?: Irregular verbs learning using kahoot! *Arab World English Journal*, (1) doi:10.24093/awej/call5.15
- Ningsih, S. K., & Mulyono, H. (2019). Digital assessment resources in primary and secondary school classrooms teachers' use and perceptions. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(8), 167-173. doi.org/10399/ijim.v13i08.10730. Ανακτήθηκε από <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/10730/5853>
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pektas, M., & Kepceoglu, I. (2019). What do prospective teachers think about educational gamification? *Science Education International*, 30(1), 65. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=edb&AN=135385012&site=eds-live&custid=s1098328>
- Prieto, M. C., Palma, L. O., Blázquez Tobías, P. J., & León, F., Javier Molina. (2019). Student assessment of the use of kahoot in the learning process of science and mathematics. *Education Sciences*, 9 Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ1211896&site=eds-live&custid=s1098328>
- Plump, C., LaRosa, J.(2017). Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*.V.2(No.2)151-158 . DOI: 10.1177/2379298116689783. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/313418401_Using_Kahoot_in_the_Classroom_to_Create_Engagement_and_Active_Learning_A_Game-Based_Technology_Solution_for_eLearning_Novices
- Sabandar, G., Supit, N., & Suryana, E., (2018). Kahoot!: Bring the Fun into the Classroom! *Indonesian Journal of Informatics Education* V.2(No.2) 127-134. Universitas Sebelas Maret. DOI:10, 20961/IJIE.V2I2.26244. Ανακτήθηκε από <https://www.learntechlib.org/p/208854/>.

- Sun, J. C., & Hsieh, P. (2018). Application of a gamified interactive response system to enhance the intrinsic and extrinsic motivation, student engagement, and attention of english learners. *Educational Technology & Society*, 21(3), 104-116. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ1184351&site=eds-live&custid=s1098328> https://www.j-ets.net/ETS/journals/21_3/11.pdf
- YÜRÜK, N. (2019). Edutainment: Using kahoot! as A review activity in foreign language classrooms. *Journal of Educational Technology & Online Learning (JETOL)*, 2(2), 89. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=edb&AN=139653697&site=eds-live&custid=s1098328>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media. Retrieved from <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1808930>
- Zucker, L., & Fisch, A. A. (2019). Play and learning with KAHOOT!: Enhancing collaboration and engagement in grades 9-16 through digital games. *Journal of Language and Literacy Education*, 15(1) Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ1212450&site=eds-live&custid=s1098328>
- Διαμαντής, Κ. Γ. (2019). *Επιμόρφωση και αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 21ου αιώνα* (No. GRI-2019-24198). Aristotle University of Thessaloniki. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/304304/files/GRI-2019-24198.pdf>
- Φωκίδης, Ε., Φωκά, Α. (2019). Ψηφιακά παιχνίδια και Αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα. *Επιστήμες της Αγωγής.Τ.1*(117-136). Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/323257995_Psephiaka_paichnidia_kai_Anglika_os_xene_glossa_Apotelesmata_apo_pilotiko_programma/citation/download

Παπαλαζαρίδου, Ζ. (2025). Η παιχνιδοποίηση ως καινοτόμο εργαλείο διδασκαλίας: Η περίπτωση του Kahoot! στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teport-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παπαλιάκου, Α., Σταμούλης, Ε. (2025). Ο θεσμός του μέντορινγκ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση:
Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Ο θεσμός του μέντορινγκ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Παπαλιάκου Ανδρομάχη

Εκπαιδευτικός ΠΕ06- Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας
arapaliak@gmail.com

Σταμούλης Ευθύμιος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης 11^{ης} Θέσης [ΠΕ70 Δασκάλων] Β' Αθήνας,
estamoulis@sch.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, σε πολλές χώρες παγκοσμίως η επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ενεργητική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τα προγράμματα μέντορινγκ, που κρίνονται ιδιαιτέρως σημαντικά για τη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Η μεντορική σχέση οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των νέων εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως του σταδίου ένταξής τους στο σχολείο. Η μεντορική σχέση δεν θα πρέπει να θεωρείται απλώς εργαλείο ενδοσχολικής ανάπτυξης, αλλά να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο, συνεκτικό σύστημα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επαγγελματικής ανάπτυξης και διαρκούς βελτίωσης, που εκτείνεται πέρα από τα όρια του σχολείου. Πρέπει να συνδέεται οργανικά με τον επανασχεδιασμό της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και με τις υφιστάμενες διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης. Με την παρούσα εργασία, παρουσιάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών Α'/θμιας εκπαίδευσης από σχολεία της Διεύθυνσης Β' Αθήνας, που συμμετέχουν τα 3 τελευταία χρόνια σε ομάδες μέντορινγκ των σχολείων τους. Για την ανάδειξη των απόψεων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, με σκοπό να αναδείξει τα οφέλη που αποκομίζουν και να αποτυπώσει τις απόψεις τους για το περιεχόμενο και τη λειτουργία του θεσμού, εισφέροντας έτσι τις αναγκαίες βελτιώσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Μέντορας, μέντορινγκ, οφέλη, τρόποι συνεργασίας

Εισαγωγή – θεωρητικό πλαίσιο

Στην σύγχρονη εποχή ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως παράγοντας- κλειδί για την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων που στοχεύουν στην προσφορά ενός υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Προκειμένου να ανταπεξέλθει σε αυτή του την αποστολή χρειάζεται να εξελίσσεται επαγγελματικά, να αναβαθμίζει τις ήδη κερκτημένες δεξιότητές του, αλλά και να αποκτά καινούργιες. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να τον συνδράμει αποφασιστικά και αποτελεσματικά ο θεσμός του mentoring.

Το mentoring στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως εκείνη η διαδικασία που, αφενός βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό να ενσωματωθεί στην σχολική πραγματικότητα νοιώθοντας λιγότερο άγχος και ανασφάλεια και αφετέρου προωθεί την ανάπτυξη ενός συνεργατικού

τύπου σχολείου με σαφώς καθορισμένο πλαίσιο λειτουργίας και στόχους (Carter & Francis, 2001). Θεωρείται εργαλείο επαγγελματικής αναβάθμισης, βασίζεται στην σχέση του μέντορα (συνεργαζόμενος εκπαιδευτικός της τάξης) και του καθοδηγούμενου (νέος εκπαιδευτικός) και αφορά την υποστήριξη της διδακτικής εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού, την απόκτηση επαγγελματικής κουλτούρας και την διευκόλυνση της εισαγωγής του στην σχολική κοινότητα (Hobson et al., 2009).

Η θεωρητική θεμελίωση των προγραμμάτων mentoring έγκειται σε σύγχρονες θεωρίες της μετοχικής καθοδήγησης, που σχετίζονται με τις θεωρίες της μάθησης, της αυτό-ρύθμισης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ηγεσίας και λειτουργίας των συστημάτων (Schunk & Mullen, 2013). Οι βασικοί τους στόχοι είναι να ενισχύσουν πρακτικά και ψυχολογικά τον νέο εκπαιδευτικό σε τομείς διδακτικής επάρκειας, να τον εξοπλίσουν με τους κατάλληλους μηχανισμούς κριτικού αναστοχασμού της διδακτικής του μεθοδολογίας και να του προσφέρουν σύγχρονους τρόπους, ώστε να ανταποκριθεί στα ποικίλα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας, προς όφελος των μαθητών του (Feiman-Nemser, 2001 • Smith & Ingersoll, 2004 • Hobson et al., 2009).

Κύριος σκοπός του mentoring οφείλει να είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του νέου εκπαιδευτικού να χειρίζεται τα ποικίλα ζητήματα της σχολικής πραγματικότητας, να προβληματίζεται δημιουργικά και να ασκεί κριτική στην διδακτική μεθοδολογία και πρακτική, αλλά και να αναστοχάζεται κριτικά σε σχέση με τη δική του διδασκαλία (Roehrig et al, 2008). Σύμφωνα με τους Lee & Feng, (2007), προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι απαραίτητη, μέσω του mentoring, η παροχή πληροφοριών σε αυτόν, η ενθάρρυνσή του να συμμετέχει σε ομάδες συζήτησης, να προτείνει στρατηγικές πρακτικής μεθοδολογίας και διαχείρισης της τάξης και να αναπτύξει σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

Σε μια προσπάθεια περιγραφής του μοντέλου του μέντορα, σύγχρονοι ερευνητές (Marphalala, 2013), μέσα από την διερεύνηση της προσωπικότητας των αποτελεσματικών μεντόρων, θεωρούν πως ο ιδανικός μέντορας είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ικανότητα λύσης προβλημάτων, αίσθηση του χιούμορ, δίψα για συνεχιζόμενη μάθηση, διάθεση να μαθαίνει από τους συναδέλφους και τους νεότερους και ικανότητα να εμπνέει σεβασμό. Επίσης, πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρει κατάλληλες συμβουλές και ανατροφοδότηση στον καθοδηγούμενο, υποστήριξη και καθοδήγηση σε επαγγελματικό και συναισθηματικό επίπεδο, να είναι προσιτός, αξιόπιστος και συνεργάσιμος, να διαθέτει ενσυναίσθηση και να έχει σε βάθος γνώση του επιστημονικού αντικειμένου που διδάσκει και των παιδαγωγικών αρχών που το διέπουν.

Όλα αυτά, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά βοηθούν τον μέντορα να επιτελέσει το ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δραστηριοτήτων που ενέχει ο πολυδιάστατος ρόλος του (Luck, 2003), ο οποίος συνοψίζεται στην βασική ανάγκη να καλλιεργεί την ομαλή ενσωμάτωση του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου, ενισχύοντας ταυτόχρονα τον κριτικό στοχασμό. Ο ρόλος του μέντορα είναι κυρίως καθοδηγητικός και συμβουλευτικός (Fairbanks et al, 2000), αλλά είναι εξίσου και υποστηρικτικός, όσον αφορά την παροχή πληροφοριών, ιδεών και υποστήριξης του καθοδηγούμενου στην τάξη (Cornell, 2003 • Orland, 2000 • Wang & Odell, 2002), αλλά και την συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξή του (Russel et al., 2011). Από την άλλη μεριά, όμως, ο μέντορας οφείλει να προσφέρει στον καθοδηγούμενο προκλήσεις, ώστε να δοκιμάσει διάφορες πρακτικές μέσα από την διαδικασία «δοκιμής και πλάνης», όπου θα υιοθετήσει καινούργια πράγματα ή θα

απορρίπτει οτιδήποτε θεωρεί λανθασμένο. Έτσι, θα ενισχύσει τη διερευνητική στάση του καθοδηγούμενου σε επίπεδο συσχέτισης θεωρίας και πράξης και θα τον ωθήσει, αμφισβητώντας παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, να αναστοχαστεί και να προβεί σε αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους (Arnold, 2006· Carver & Katz, 2004· Edwards, 1998· Frydaki & Mamouga, 2011) και στην αναπλαισίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Ο μέντορας επίσης, σε πρακτικό επίπεδο, οφείλει να μυήσει τον καθοδηγούμενο στην σχολική κοινότητα, ενημερώνοντάς τον για τους κανονισμούς, την πολιτική και τις δραστηριότητες του σχολείου και να του παρέχει ευκαιρίες να παρακολουθήσει την διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, είτε μέσω του μαθήματος του μέντορά του ή και μέσω των μαθημάτων άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου (Maphalala, 2013).

Για τη δημιουργία όμως μιας αποτελεσματικής και βιώσιμης σχέσης ανάμεσα σε μέντορα και καθοδηγούμενο, απαραίτητη είναι η ύπαρξη αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και η επίτευξη ενός κλίματος που να εμπνέει ασφάλεια στον καθοδηγούμενο και να διαπνέεται από μια ανατροφοδοτική προσωπική σύνδεση μεταξύ τους. Ο καθοδηγούμενος, από την πλευρά του, οφείλει να προσέρχεται στην διαδικασία του mentoring με καλή διάθεση, σοβαρότητα και ωριμότητα στην προσπάθειά του να αντλήσει ωφέλιμα στοιχεία από την εμπειρία του μέντορά του. Ο δε μέντορας δεν πρέπει να επιβάλει ως αυθεντία τις πρακτικές και μεθόδους του στον καθοδηγούμενο, αλλά να εξασκεί την ικανότητά του για ενεργητική ακρόαση και ειλικρινή διάθεση να συμβάλει στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξή του (Hobson et al., 2009).

Από τα προαναφερθέντα καθίσταται φανερό πως απαραίτητα στοιχεία για το χτίσιμο αυτής της εποικοδομητικής σχέσης είναι η αξιοπιστία, ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση αλλά και η υπομονή και ειλικρίνεια ανάμεσα σε μέντορα και καθοδηγούμενο. Είναι αναγκαίο η αντιμετώπιση του άλλου να χαρακτηρίζεται από αυθεντική εκδήλωση προθέσεων, θερμή και εγκαρδιότητα, που ενισχύει το αίσθημα αποδοχής και αυτοεκτίμησης των μελών. Προαπαιτούμενη είναι η αποφυγή κριτικής που μπορεί να πλήξει τα συναισθήματα του άλλου και η αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών του. Αν δεν υπάρχει ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα σε μέντορα και καθοδηγούμενο δεν υφίσταται σύνδεση, και τότε σπάνια επέρχεται ο μετασχηματισμός προς το βέλτιστο. Αν η σχέση ανάμεσα τους παρέχει ευκαιρίες για συνεργασία, αντιμετώπιση προκλήσεων και διάλογο, αλλά και από κοινού αποκόμισης σημαντικών οφελών, τότε ενδυναμώνονται αμφότεροι και η διαδικασία του mentoring στέφεται με επιτυχία (Hudson, 2007).

Αναφορικά με τον τύπο mentoring που εξετάζει η παρούσα εργασία, αυτός, σύμφωνα με τον Ν.4823/2021, αφορά στην καθοδήγηση και υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη, οπότε ορίζεται από τον/τη Διευθυντή/ντρια του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος -μέντοράς του. Πρόγραμμα mentoring μπορεί να υφίσταται σε εξαθέσιες και άνω σχολικές μονάδες και καθορίζεται η ύπαρξη 1 μέντορα για 1-8 εκπαιδευτικούς και 2 μεντόρων για 9-18 εκπαιδευτικούς.

Σε περίπτωση που ο ορισθείς Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας δεν είναι της ίδιας ή παραπλήσιας ειδικότητας μ' εκείνη του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού, συνεπικουρείται κατά την επιτέλεση των καθηκόντων και εν γένει του έργου του από έμπειρο και εξαιρετικής υπηρεσιακής και παιδαγωγικής/διδασκικής συνέπειας και επάρκειας εκπαιδευτικό της

ειδικότητας του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού που υποδεικνύει ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεντορικής διαδικασίας, πραγματοποιούνται, με ευθύνη του μέντορα- τουλάχιστον τρεις (3) διδασκαλίες εντός του διδακτικού έτους ως εξής:

α) από τον/τη μέντορα με παρατηρητή/ές τον/τους καθοδηγούμενο/ους εκπαιδευτικό/ούς,

β) από τον/την καθοδηγούμενο/η εκπαιδευτικό με παρατηρητή τον/τη μέντορα και γ) από κοινού

Στο τέλος του διδακτικού έτους συντάσσει ετήσια έκθεση με όλες τις από μέρους του/της ενέργειες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και την υποβάλλει στον/στη Διευθυντή/ντρια ή στον/στην Προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα

Σκοπός, λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αξιοποίησης του μέντορινγκ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο να περιγραφούν και να κατανοηθούν τα πρακτικά οφέλη που αποκομίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και να καταγραφούν οι ιδιαίτερες ανάγκες που επιθυμούν να καλύψουν μέσα από την εφαρμογή αυτού του θεσμού.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί, αρχικά, να αναδείξει την έννοια και το περιεχόμενο του θεσμού του μέντορινγκ στην εκπαίδευση, καθώς εμφανίστηκε ως εκπαιδευτική στρατηγική από τις αρχές του 1980 και συνέχισε προσανατολίζοντας την στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο να διευκολυνθεί η ενίσχυση της επαγγελματικής ιδιότητας του νέου εκπαιδευτικού και ο επαγγελματικός προσδιορισμός του έμπειρου εκπαιδευτικού (Fletcher, 2000). Σε αυτό το πλαίσιο, σκιαγραφήθηκε η προσωπικότητα και ο ρόλος του μέντορα ως φορέας καθοδήγησης του νέου εκπαιδευτικού (Fruith & Wray-Lake, 2013), αλλά και η αμφίδρομη και πολυεπίπεδη σχέση ανάμεσά τους (Wang & Fulton, 2012). Παράλληλα, επιχειρείται να αναδειχθεί το προφίλ των συμμετεχόντων νέων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα μέντορινγκ και να διερευνηθούν οι ανάγκες και οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή σε αυτό. (Crandall, 2000. Brandt, 2006).

Το προς διερεύνηση δείγμα αποτελείται από αναπληρωτές και νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, με υπηρεσία έως 5 έτη, που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Β Αθήνας και συμμετέχουν στην ομάδα μέντορινγκ του σχολείου τους τα 3 τελευταία χρόνια, από το 2022 που εισήχθη ο θεσμός στα σχολεία.

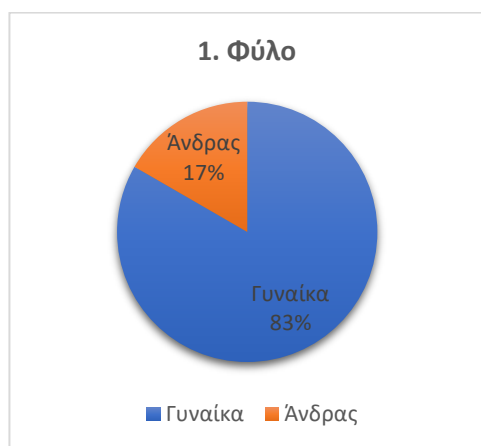
Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 3 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και κάνει χρήση ονομαστικών και ισοδιαστημικών κλιμάκων, ενώ περιέχει 3 ερωτήσεις. Η δεύτερη ενότητα καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν από τη διαδικασία του μέντορινγκ σε 13 ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας πεντάβαθμη κλίμακα ίσων διαστημάτων Likert (από 5= πάρα πολύ, 4=πολύ, 3= μέτρια, 2=λίγο έως 1=καθόλου). Η τρίτη ενότητα δίνει την ευκαιρία σε αυτούς να αναπτύξουν τις απόψεις τους για το πώς θα ήθελαν να λειτουργεί η μεντορική σχέση ως προς κάποιους παράγοντες, κάνοντας χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, όπου οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν πάνω από μία απαντήσεις. Τέλος, υπάρχει μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, όπου οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ελεύθερα τις εντυπώσεις από την έως τώρα εμπειρία τους από τη λειτουργία του θεσμού στα σχολεία.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά και έχει γραφεί στη μορφή των Google forms, ώστε να συμπληρώνεται εύκολα και να μην κουράζει τους ερωτηθέντες.

Αποτελέσματα

α) Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι το 83,3% ήταν γυναίκες και το 16,7 % άνδρες, όπως βλέπουμε στο σχήμα: Βα1. Επίσης, ένα ποσοστό 21% διδάσκουν σε μαθητές ηλικίας 6-7 ετών, ένα ποσοστό 46 % σε μαθητές ηλικίας 8-10 ετών και ένα ποσοστό 33 % σε μαθητές ηλικίας 10-12 ετών (σχήμα Βα2).

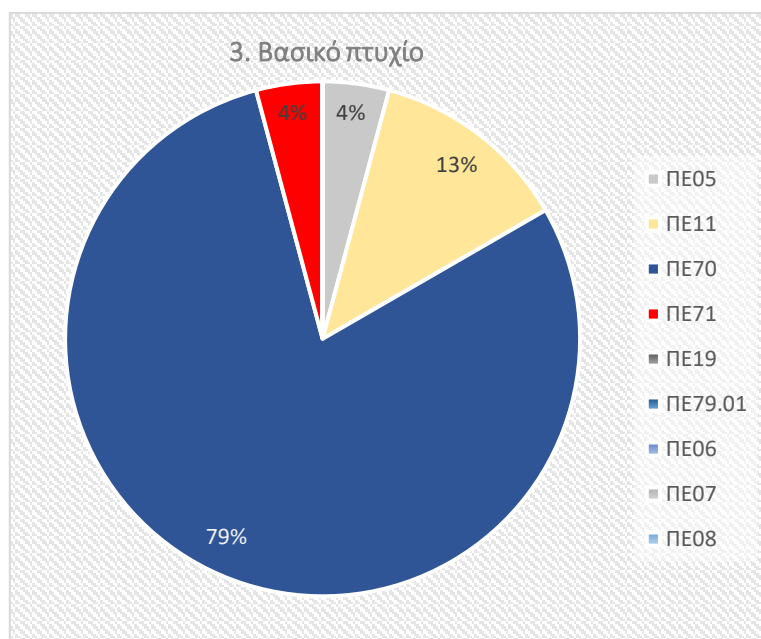


Σχήμα Βα1



Σχήμα Βα2

Τέλος, οι συμμετέχοντες ήταν οι περισσότεροι ειδικότητας ΠΕ70 δασκάλων, κάποιοι ειδικότητας ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής και ένας ΠΕ05 Γαλλικής γλώσσας (σχήμα Βα3).



Σχήμα Βα3

β) Οφέλη που αποκομίζει ο/η συμμετέχων/ουσα στην ομάδα μέντορινγκ

	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ %	ΛΙΓΟ %	ΜΕΤΡΙΑ %	ΠΟΛΥ %	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ %
E1	Παρακολουθώ διδασκαλία από τον μέντορα και εμπεδώνω πώς χρησιμοποιούνται στην πράξη οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης	4,2%	12,5%	16,7%	12,5%	54,2%
E2	Διατυπώνω τις βασικές επαγγελματικές μου ανάγκες	0%	8,3%	12,5%	29,2%	50%
E3	Αναπτύσσω κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και υιοθετώ καλές εκπαιδευτικές πρακτικές.	0%	8,3%	16,7%	37,5%	37,5%
E4	Λαμβάνω ωφέλιμη ανατροφοδότηση για τις διδακτικές δραστηριότητες που εκπονώ.	0%	8,3%	20,8%	25%	45,8%
E5	Μαθαίνω να αναλύω τις δικές μου εκπαιδευτικές πρακτικές.	0%	8,3%	25%	41,7%	25%
E6	Λαμβάνω πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη για απορίες και εκπαιδευτικά θέματα που με απασχολούν.	0%	4,2%	16,7%	16,7%	62,5%
E7	Εκτός από τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικού ενημερώνομαι για τα διοικητικά θέματα που απασχολούν έναν εκπαιδευτικό	8,3%	8,3%	12,5%	12,5%	58,3%
E8	Λαμβάνω χρήσιμη καθοδήγηση για το σχεδιασμό ενός ωριαίου μαθήματος ή μιας διδακτικής δραστηριότητας.	4,2%	8,3%	8,3%	29,2%	50%
E9	Αποκτώ αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις και τις ικανότητες μου ως εκπαιδευτικού.	8,3%	0%	8,3%	37,5%	45,8%
E10	Συζητώ και ενημερώνομαι για τις απορίες που μπορεί να έχω σχετικά με το επάγγελμα και την ειδικότητα μου.	0%	4,2%	8,3%	37,5%	50%
E11	Συζητώ με τον/την μέντορα μου οτιδήποτε με προβληματίζει και με αγχώνει σε σχέση με την δουλειά μου	0%	8,3%	8,3%	16,7%	66,7%
E12	Συζητώ με τον/την μέντορά μου ιδέες και προτάσεις για τη βελτίωση τόσο του δικού του έργου όσο και της σχολικής μονάδας συνολικά	4,2%	12,5%	4,2%	33,3%	45,8%
E13	Λαμβάνω βοήθεια στις διαπροσωπικές μου σχέσεις με τους συναδέλφους μου, μαθαίνοντας τις έννοιες της συναδελφικότητας και της συνδιαχείρισης.	0%	20,8%	12,5%	25%	41,7%

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός Πίνακας Κατάταξης για τα οφέλη για τους συμμετέχοντες στην ομάδα μέντορινγκ, με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο.

(Για τις απαντήσεις των ερωτήσεων της ενότητας ανατρέξτε στο Παράρτημα 1.)

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 1, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αποτιμά ιδιαίτερα θετικά τη συμβολή του προγράμματος μέντορινγκ στην επαγγελματική και παιδαγωγική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, το υψηλό ποσοστό **πάρα πολύ μεγάλης συμφωνίας** (54,2%) αναφορικά με την παρακολούθηση της διδασκαλίας του μέντορα και την εμπέδωση των τεχνικών διαχείρισης της τάξης καταδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της βιωματικής μάθησης και της παρατήρησης ως βασικών μηχανισμών επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η δυνατότητα των συμμετεχόντων να εκφράζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, με το **50% να δηλώνει πάρα πολύ μεγάλη συμφωνία**. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι το μέντορινγκ λειτουργεί σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας, το οποίο ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και την ενεργή συμμετοχή των μεντορευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας και η υιοθέτηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, όπου καταγράφονται υψηλά ποσοστά συμφωνίας (37,5% «πολύ» και 37,5% «πάρα πολύ»).

Ιδιαίτερη βαρύτητα φαίνεται να αποδίδεται και στη λήψη ουσιαστικής ανατροφοδότησης, καθώς το **45,8%** των συμμετεχόντων δηλώνει πάρα πολύ μεγάλη συμφωνία ότι λαμβάνει ωφέλιμη καθοδήγηση για το έργο που εκπονεί στο πλαίσιο του μέντορινγκ. Παράλληλα, η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων, μέσω της ανάλυσης των προσωπικών εκπαιδευτικών πρακτικών, καταγράφεται με υψηλό ποσοστό συμφωνίας (41,7% «πολύ»), στοιχείο που υπογραμμίζει τον ρόλο του μέντορα ως καταλύτη επαγγελματικής αυτογνωσίας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι υψηλότερες τιμές συμφωνίας αφορούν την παροχή πρακτικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Συγκεκριμένα, το **62,5%** των συμμετεχόντων συμφωνεί πάρα πολύ ότι λαμβάνει στήριξη για απορίες και εκπαιδευτικά ζητήματα, ενώ το **58,3%** δηλώνει αντίστοιχη συμφωνία για την ενημέρωση σε διοικητικά θέματα. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο ρόλο του μέντορα, ο οποίος δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο παιδαγωγικό επίπεδο, αλλά επεκτείνεται και στη λειτουργική και οργανωτική ένταξη του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον.

Σημαντική επίσης κρίνεται η συμβολή του μέντορινγκ στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς το 50% των συμμετεχόντων δηλώνει πάρα πολύ μεγάλη συμφωνία ότι λαμβάνει καθοδήγηση για τον σχεδιασμό ωριαίων μαθημάτων ή διδακτικών δραστηριοτήτων. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης, αφού ποσοστό 45,8% δηλώνει ότι αποκτά μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις γνώσεις και τις ικανότητές του ως εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, καταγράφεται υψηλή συμφωνία (50%) ως προς τη συζήτηση και ενημέρωση για τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτεί το επάγγελμα και η ειδικότητα των συμμετεχόντων, στοιχείο που καταδεικνύει τη συμβολή του μέντορινγκ στη συνεχή επαγγελματική μάθηση. Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι το ποσοστό (66,7%) πάρα πολύ μεγάλης συμφωνίας σχετικά με τη δυνατότητα συζήτησης προβληματισμών και άγχους που συνδέονται με την εργασία, γεγονός που επιβεβαιώνει τον ρόλο του μέντορα ως σημείου αναφοράς και συναισθηματικής στήριξης.

Τέλος, οι συμμετέχοντες δηλώνουν σε υψηλό βαθμό ότι το μέντορινγκ συμβάλλει τόσο στη βελτίωση του προσωπικού τους έργου όσο και της σχολικής μονάδας συνολικά, μέσω

της ανταλλαγής ιδεών και προτάσεων (45,8% «πάρα πολύ»). Παράλληλα, η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και της συνεργασίας με τους συναδέλφους (41,7% «πάρα πολύ») αναδεικνύει τη συμβολή του μέντορινγκ στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συναδελφικότητας, συλλογικότητας και συνδιαχείρισης στο σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη θετική αποτίμηση του προγράμματος μέντορινγκ από τους συμμετέχοντες, ωστόσο η ερμηνεία τους απαιτεί προσεκτική και κριτική προσέγγιση. Η υψηλή συγκέντρωση απαντήσεων στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ» υποδηλώνει ότι το μέντορινγκ λειτουργεί υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς, ιδίως σε ζητήματα πρακτικής εφαρμογής της διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης. Παρά ταύτα, η έντονη έμφαση στην παρατήρηση του μέντορα ενδέχεται να υποδηλώνει μια περισσότερο καθοδηγητική και λιγότερο ισότιμη σχέση, η οποία, αν δεν πλαισιωθεί από συστηματικό αναστοχασμό, κινδυνεύει να περιοριστεί σε μηχανιστική αναπαραγωγή πρακτικών.

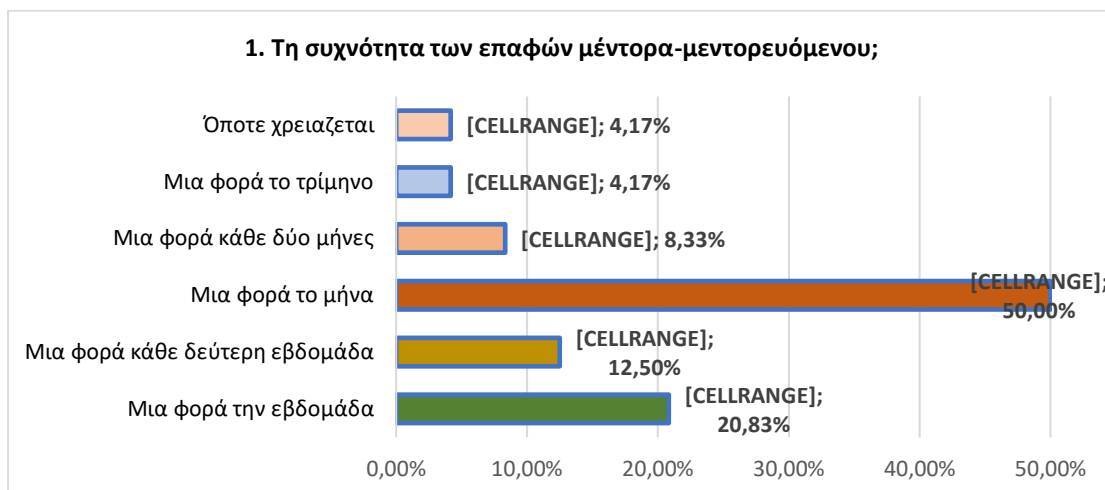
Η δυνατότητα διατύπωσης εκπαιδευτικών αναγκών και η λήψη ανατροφοδότησης αξιολογούνται επίσης θετικά, γεγονός που υποδεικνύει την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού επικοινωνιακού πλαισίου. Ωστόσο, τα διαφοροποιημένα επίπεδα συμφωνίας ενδέχεται να αντανακλούν ανομοιογένεια στην ποιότητα και τη συχνότητα της παρεχόμενης καθοδήγησης, πιθανόν λόγω περιορισμένων δομών, χρόνου ή επαρκούς επιμόρφωσης των μεντόρων. Επιπλέον, η ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων, αν και καταγράφεται, δεν εμφανίζει τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας, στοιχείο που υποδηλώνει ότι ο αναστοχασμός ενδέχεται να λειτουργεί περισσότερο ως δευτερεύον και όχι ως κεντρικό στοιχείο του προγράμματος.

Ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά καταγράφονται στην ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη, γεγονός που, αν και αναδεικνύει τον πολυδιάστατο ρόλο του μέντορα, εγείρει τον προβληματισμό κατά πόσο το μέντορινγκ υποκαθιστά ελλείψεις θεσμικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί σημαντικό εύρημα, χωρίς όμως να τεκμηριώνεται άμεσα η επίδρασή της στη διδακτική αποτελεσματικότητα. Τέλος, η αποκλειστική χρήση αυτοαναφορικών δεδομένων περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και καθιστά αναγκαία τη συμπληρωματική χρήση ποιοτικών δεδομένων και μεθόδων παρατήρησης σε μελλοντικές έρευνες.

γ) Πως θα θέλατε να λειτουργεί η μεντορική σχέση σας ως προς:

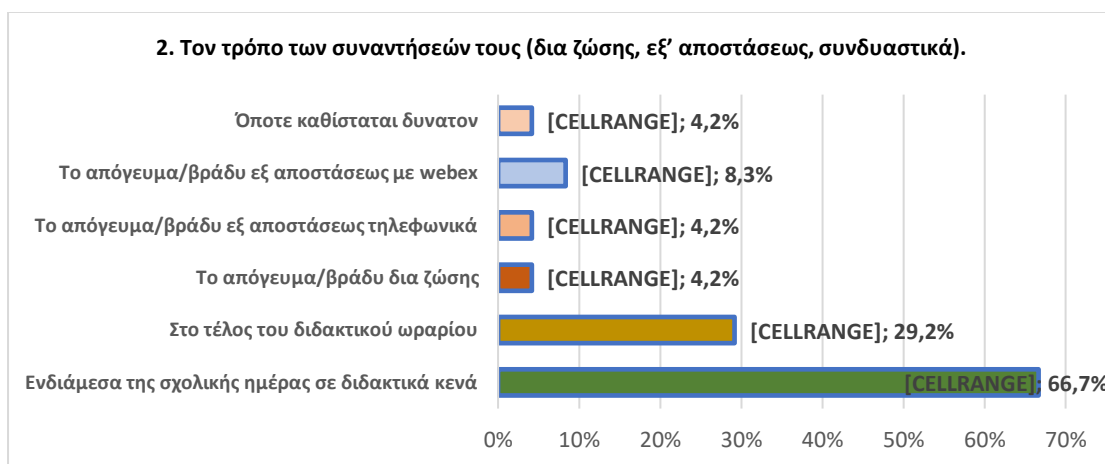
Στην ενότητα που καταγράφει τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη λειτουργία της μεντορικής σχέσης, προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα που αφορούν τόσο την οργανωτική διάσταση του μέντορινγκ όσο και το περιεχόμενο και τις διαδικασίες που το διέπουν.

Ως προς τη συχνότητα των επαφών μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (50%) θεωρεί επαρκή τη μηνιαία συνάντηση. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να αντανακλά τις αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και τους χρονικούς περιορισμούς της σχολικής καθημερινότητας. Ωστόσο, εγείρει ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο η αραιή συχνότητα επαφών επιτρέπει τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου και την ουσιαστική εμβάθυνση στη μεντορική σχέση.



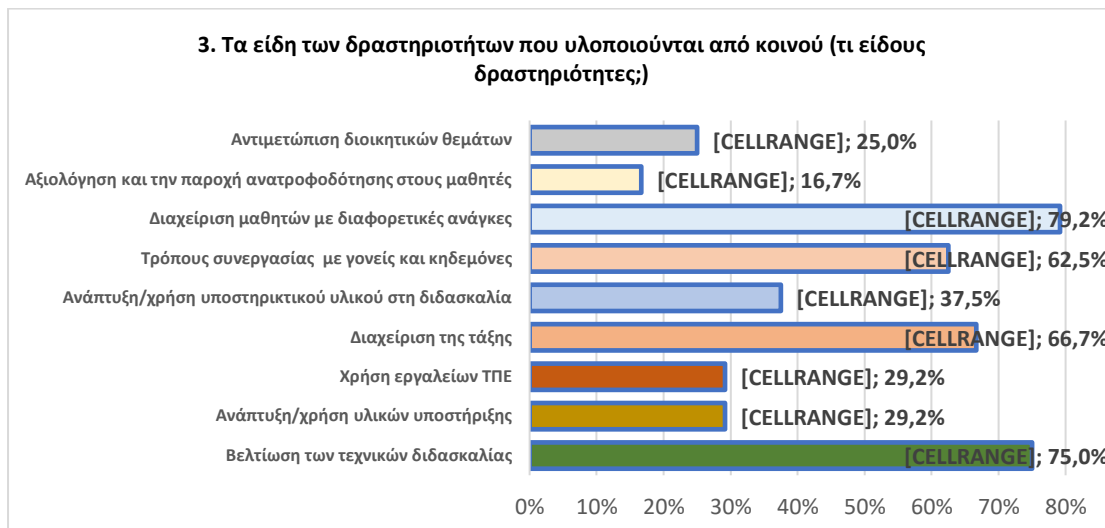
Διάγραμμα 1: Συχνότητα των επαφών μέντορα-μεντορευόμενου

Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής των συναντήσεων, η σαφής προτίμηση για πραγματοποίησή τους εντός του σχολικού ωραρίου και συγκεκριμένα σε διδακτικά κενά (66,7%) υποδηλώνει την ανάγκη θεσμικής ενσωμάτωσης του μέντορινγκ στη σχολική λειτουργία. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το μέντορινγκ όχι ως εξωσχολική ή προαιρετική δραστηριότητα, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος του επαγγελματικού τους ρόλου. Παρά ταύτα, η πρακτική αυτή ενδέχεται να περιορίζει τη διάρκεια και την ποιότητα των συναντήσεων, εφόσον αυτές πραγματοποιούνται αποσπασματικά και υπό χρονική πίεση.



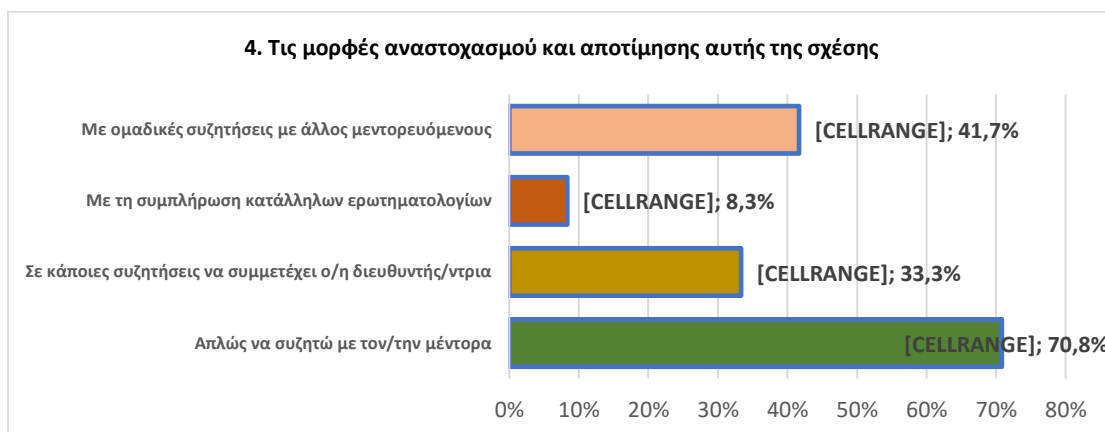
Διάγραμμα 2. Τρόποι συναντήσεων μεταξύ μέντορα - μεντορευόμενου

Ως προς τα είδη των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από κοινού, η ιεράρχηση των αναγκών με προτεραιότητα στη διαχείριση μαθητών με διαφορετικές ανάγκες (79,2%) και στη βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας (75%), αναδεικνύει τον έντονα πρακτικό και άμεσα εφαρμοσμένο χαρακτήρα του μέντορινγκ. Αντίθετα, η χαμηλότερη προτεραιότητα που αποδίδεται σε ζητήματα όπως η αξιολόγηση και η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές (16,7%) ή η χρήση εργαλείων ΤΠΕ (29,2%) ενδέχεται να υποδηλώνει είτε ελλιπή επιμόρφωση σε αυτούς τους τομείς είτε την αντίληψη ότι δεν αποτελούν άμεση ανάγκη στο πλαίσιο της μεντορικής σχέσης.



Διάγραμμα 3. Είδη των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από κοινού

Τέλος, η ισχυρή προτίμηση στη συζήτηση με τον/την μέντορα ως βασική μορφή αναστοχασμού και αποτίμησης της σχέσης (70,8%) αναδεικνύει τη σημασία του διαλόγου και της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, η απουσία αναφοράς σε πιο δομημένες μορφές αναστοχασμού, όπως γραπτές αναφορές ή εργαλεία αυτοαξιολόγησης, υποδηλώνει την ανάγκη εμπλουτισμού του προγράμματος με συστηματικότερες και πιο τεκμηριωμένες πρακτικές αποτίμησης.



Διάγραμμα 4. Μορφές αναστοχασμού και αποτίμησης της μεντορικής σχέσης.

Η αυθόρμητη αποτύπωση των εμπειριών και των εντυπώσεων των συμμετεχόντων στην ομάδα μέντορινγκ (Παράρτημα 2) ήταν ιδιαίτερα θετική και θερμή, καταδεικνύοντας τη σπουδαιότητα του θεσμού και προσφέροντας την κατάλληλη επιχειρηματολογία για την εγκαθίδρυσή του στο σύγχρονο σχολείο.

Τα ποιοτικά δεδομένα ενισχύουν περαιτέρω τα ευρήματα, καθώς οι συμμετέχοντες τονίζουν την άμεση εφαρμογή των γνώσεων στη διδακτική πράξη. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, αντανάκλα τις αρχές της βιωματικής και κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται μέσα από την παρατήρηση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger,

1991). Ο ποιοτικός σχολιασμός των απαντήσεων των συμμετεχόντων αποκαλύπτει ότι η εμπειρία από τη συμμετοχή στις ομάδες μέντορινγκ βιώνεται κυρίως ως ουσιαστικά ωφέλιμη και πρακτικά αξιοποιήσιμη. Πολλοί συμμετέχοντες τονίζουν ότι «έμαθαν πολλά πράγματα» και ότι μπορούν να τα εφαρμόσουν άμεσα στη διδασκαλία τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι το μέντορινγκ δεν περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά συμβάλλει ενεργά στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Η αναφορά στην «καλή ανατροφοδότηση» και στις «χρήσιμες πληροφορίες» ενισχύει την εικόνα ενός πλαισίου στο οποίο η μάθηση συντελείται μέσα από διάλογο και καθοδήγηση.

Ιδιαίτερα έντονα αναδύεται το στοιχείο της συναισθηματικής ασφάλειας και της υποστήριξης. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν το μέντορινγκ ως «προστατευμένο περιβάλλον», στο οποίο μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τους προβληματισμούς τους και να μοιραστούν τις δυσκολίες τους. Η επαναλαμβανόμενη χρήση όρων όπως «υποστηρικτική», «εποικοδομητική» και «απολύτως αναγκαία» υποδηλώνει ότι η μεντορική σχέση λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός ενδυνάμωσης, ιδίως για εκπαιδευτικούς στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους.

Παράλληλα, οι απαντήσεις αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του ίδιου του μέντορα. Η ιδιαίτερα θετική περιγραφή συγκεκριμένων μεντόρων ως «παρόντων», «προσιτών» και «εξαιρετικών συνεργατών» δείχνει ότι η ποιότητα της σχέσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του μέντορα. Ωστόσο, η έντονα αρνητική σύγκριση ανάμεσα σε δύο διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα καταδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα του μέντορινγκ επηρεάζεται σημαντικά από τη διοικητική στήριξη και τη γενικότερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η επισήμανση ότι ο μέντορας δεν διαθέτει πάντα τα απαραίτητα μέσα για την άσκηση του ρόλου του αναδεικνύει έναν κρίσιμο θεσμικό περιορισμό.

Τέλος, οι αναφορές στη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την αμοιβαία μάθηση δείχνουν ότι το μέντορινγκ συμβάλλει στη διαμόρφωση συλλογικής επαγγελματικής ταυτότητας. Ωστόσο, η παρατήρηση ότι ορισμένοι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με φόβο ή προκατάληψη τον θεσμό υποδηλώνει την ανάγκη καλύτερης ενημέρωσης και καλλιέργειας κουλτούρας εμπιστοσύνης, ώστε το μέντορινγκ να αξιοποιείται πλήρως από όλους τους συμμετέχοντες.

Συμπεράσματα

Η έρευνα κατέδειξε, σημαντικά οφέλη που συνδέονται με την αντίληψη των συμμετεχόντων για την πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη που λαμβάνουν αναφορικά με τα διδακτικά και διοικητικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν κατά τα πρώτα έτη της επαγγελματικής τους πορείας. Η υποστήριξη αυτή φαίνεται να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και στην ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Παράλληλα, σκιαγραφήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τη συχνότητα και τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας μέντορινγκ, τα είδη των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο αυτής και τη συμβολή τους στη βελτίωση των τεχνικών διαχείρισης της σχολικής τάξης, στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/τριών και στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στη χρήση ψηφιακών εργαλείων ως μέσων υποστήριξης της διδασκαλίας, αλλά και στους τρόπους συνεργασίας με τους γονείς,

οι οποίοι ενισχύουν τη συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση. Τέλος, αναδείχθηκαν οι μορφές αποτίμησης της λειτουργίας της ομάδας, με τη συζήτηση, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση από τον/την μέντορα να προκρίνονται ως βασικά εργαλεία επαγγελματικής μάθησης.

Το σύνολο των δεδομένων αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού πλαισίου και της διοικητικής υποστήριξης. Οι έντονες διαφοροποιήσεις στις εμπειρίες των συμμετεχόντων επιβεβαιώνουν ότι το μέντορινγκ δεν λειτουργεί αυτόνομα, αλλά επηρεάζεται από τη σχολική κουλτούρα, τη διαθεσιμότητα πόρων και την επιμόρφωση των μεντόρων (Evertson & Smithy, 2000). Συνεπώς, το μέντορινγκ αναδεικνύεται ως μια ιδιαίτερα δυναμική πρακτική επαγγελματικής υποστήριξης, η αποτελεσματικότητα της οποίας προϋποθέτει θεσμική ενίσχυση, σαφή δομή και καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης.

Μέσω της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η αντίληψη πως οι νέοι εκπαιδευτικοί, όταν λαμβάνουν κατάλληλη και συστηματική εκπαίδευση στις δεξιότητες της παρατήρησης και της διαχείρισης της σχολικής τάξης, στον αναστοχασμό και στην αξιολόγηση των μεθόδων και των τεχνικών που εφαρμόζουν, στη βελτιστοποίηση των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη υψηλού αισθήματος συναδελφικότητας και συνδιαχείρισης, είναι δυνατόν να εξελιχθούν σε αξιόλογους και επαγγελματικά επαρκείς εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί καθίστανται ικανοί να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους, να διαχειρίζονται σύνθετες παιδαγωγικές καταστάσεις και να ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη. Η επαγγελματική αυτή εξέλιξη μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα σε ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον, το οποίο ευνοεί την ανταλλαγή εμπειριών, την ανατροφοδότηση και τον παιδαγωγικό διάλογο, όπως αυτό που προσφέρεται στο πλαίσιο του προγράμματος μέντορινγκ. Υπό αυτήν την έννοια, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη η Πολιτεία να μεριμνήσει για τη δημιουργία των κατάλληλων θεσμικών, οργανωτικών και υλικοτεχνικών προϋποθέσεων, ώστε ο θεσμός του μέντορινγκ να ενταχθεί ομαλά και λειτουργικά στο σύγχρονο σχολείο, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnold E. (2006). Assessing the quality of mentoring: sinking or learning to swim?, *ELT Journal*, Volume 60, Issue 2, Pages 117-124
- Brandt, C. (2006). Allowing for practice: A critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal*. 60(4), 355-364.
- Carter, M. & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29:3, 249-262.
- Carter, M., & Francis, R. (2010). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262. <https://doi.org/10.1080/13598660120091856>
- Carver L. Katz D. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education* 55/5: 449-462.

- Cornell, C. (2003). How mentor teachers perceive their roles and relationships in a field-based teacher training program. *Education*, 124(2), 401-411.
- Crandall J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: Supporting student teacher learning in schools. *Educational Review*, 50(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/0013191980500306>
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). *Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study*. The Journal of Educational Research, 93(5), 294-304. <https://doi.org/10.1080/00220670009598721>
- Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112. <https://doi.org/10.1177/002248710005100204>
- Feiman-Nemser, Sh. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice*. London: Kogan Page.
- Fruith, V. M., & Wray-Lake, L. (2013). The role of mentor type and timing in predicting educational attainment. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1459-1472. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9817-0>
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2011). How can practicum experience transform preservice teachers' knowledge about teaching and learning. *The International Journal of the Humanities*, 9(1), 225-236.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. Teaching and Teacher Education, 25(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201-217.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, J. C., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243-263.
- Luck, C. (2003). *Mentoring: A guide for mentors and mentees*. Pearson Education.
- Maphalala, M. C. (2013). Understanding the role of mentor teachers during teaching practice session. *International Journal of Educational Sciences*, 5(2), 123-130.
- Orland, L. (2000). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor, *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Roehrig, G. H., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008>
- Russell, M. & Russell, J. (2011), Mentoring relationships: cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *The Professional Educator*, 35(1), 1-21.
- Schunk, D. & Mullen, C. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*. 25. 361-389. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-013-9233-3>.

- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Wang, J. & Fulton, L. A. (2012). Mentor-novice relationships and learning to teach in teacher induction: A critical review of research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2, 56–104.
- Wang, J., & Odell, S. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.

Παπαλιάκου, Α., Σταμούλης, Ε. (2025). Ο θεσμός του μέντορινγκ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pegath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παράρτημα 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΙΝΓΚ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εργασία φιλοδοξεί να αποτυπώσει τις εμπειρίες των νέων εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορινγκ που ενσωματώθηκε στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Επίσης, δίνει σε αυτούς την ευκαιρία να αναφέρουν τις δικές τους απόψεις για το περιεχόμενο και τη λειτουργία του θεσμού, επιφέροντας έτσι τις βελτιώσεις που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του στο σύγχρονο σχολείο.

ΜΕΡΟΣ Α ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

Ενότητα 1 από 4

1. Φύλο

Άνδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία μαθητών που διδάσκετε.

6 έως 7 ☐ 8 έως 10 ☐ 10 έως 12 ☐

3. Βασικό πτυχίο

ΠΕ05 ☐ ΠΕ06 ☐ ΠΕ07 ☐ ΠΕ08 ☐ ΠΕ11 ☐ ΠΕ19 ☐

ΠΕ70 ☐ ΠΕ71 ☐ ΠΕ79.01 ☐

Ενότητα 2 από 4

Οφέλη που αποκομίζει ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα στην ομάδα μέντορινγκ

Παρακαλώ αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις, βάζοντας ένα βαθμό από το 1 έως το 5, ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε με αυτές (1 καθόλου 2 λίγο 3 μέτρια 4 πολύ 5 πάρα πολύ)

		1	2	3	4	5
1. Παρακολουθώ διδασκαλία από τον μέντορα και εμπεδώνω πώς χρησιμοποιούνται στην πράξη οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης.						
2. Διατυπώνω τις βασικές επαγγελματικές μου ανάγκες;						
3. Αναπτύσσω κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και υιοθετώ καλές εκπαιδευτικές πρακτικές.						
4. Λαμβάνω ωφέλιμη ανατροφοδότηση για τη διδακτική δραστηριότητα που εκπονώ.						
5. Μαθαίνω να αναλύω τις δικές μου εκπαιδευτικές πρακτικές.						
6. Λαμβάνω πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη για απορίες και εκπαιδευτικά θέματα που με απασχολούν.						
7. Εκτός από τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικού, ενημερώνομαι για τα διοικητικά θέματα που απασχολούν έναν εκπαιδευτικό.						
8. Λαμβάνω χρήσιμη καθοδήγηση για το σχεδιασμό ενός ωριαίου μαθήματος ή μιας διδακτικής δραστηριότητας.						
9. Αποκτώ αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις και τις ικανότητες μου ως εκπαιδευτικού.						
10. Συζητώ και ενημερώνομαι για τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχω για το επάγγελμα και την ειδικότητά μου.						
11. Συζητώ με τον/την μέντορά μου οτιδήποτε με προβληματίζει και με αγχώνει σε σχέση με τη δουλειά μου.						
12. Συζητώ με τον/την μέντορά μου ιδέες και προτάσεις για τη βελτίωση τόσο του δικού του έργου όσο και της σχολικής μονάδας συνολικά.						

13.Λαμβάνω βοήθεια στις διαπροσωπικές μου σχέσεις με τους συναδέλφους μου, καλλιεργώντας τις αξίες της συναδελφικότητας και της συνδιαχείρισης.

Ενότητα 3 από 4

Πως θα θέλατε να λειτουργεί η μεντορική σχέση σας ως προς:

Ενότητα 3 από 4

Πως θα θέλατε να λειτουργεί η μεντορική σχέση σας ως προς:

- **Τη συχνότητα των επαφών μέντορα-μεντορευόμενου;**
 - ☐ Μια φορά την εβδομάδα
 - ☐ Μια φορά κάθε δεύτερη εβδομάδα;
 - ☐ Μια φορά το μήνα
 - ☐ Μια φορά κάθε δύο μήνες
 - ☐ Μια φορά το τρίμηνο

Άλλο:
- **Τον τρόπο των συναντήσεών τους (δια ζώσης, εξ' αποστάσεως, συνδυαστικά)**
 - ☐ Ενδιάμεσα της σχολικής ημέρας σε διδακτικά κενά
 - ☐ Στο τέλος του διδακτικού ωραρίου
 - ☐ Το απόγευμα/βράδυ δια ζώσης
 - ☐ Το απόγευμα/βράδυ εξ αποστάσεως τηλεφωνικά
 - ☐ Το απόγευμα/βράδυ εξ αποστάσεως με webex

Άλλο:
- **Τα είδη των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από κοινού (τι είδους δραστηριότητες;)**
 - ☐ Βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας
 - ☐ Ανάπτυξη/χρήση υλικών υποστήριξης
 - ☐ Χρήση εργαλείων ΤΠΕ
 - ☐ Διαχείριση της τάξης
 - ☐ Ανάπτυξη/χρήση υποστηρικτικού υλικού στη διδασκαλία
 - ☐ Τρόπους συνεργασίας με γονείς και κηδεμόνες
 - ☐ Διαχείριση μαθητών με διαφορετικές ανάγκες
 - ☐ Αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές
 - ☐ Αντιμετώπιση διοικητικών θεμάτων

Άλλο:
- **Τις μορφές αναστοχασμού και αποτίμησης αυτής της σχέσης.**
 - ☐ Απλώς να συζητώ με τον/την μέντορα
 - ☐ Σε κάποιες συζητήσεις να συμμετέχει ο/η διευθυντής/ντρια
 - ☐ Με τη συμπλήρωση κατάλληλων ερωτηματολογίων
 - ☐ Με ομαδικές συζητήσεις με άλλος μεντορευόμενους

Άλλο:

Ενότητα 4 από 4

Εντυπώσεις από τη διαδικασία μέντορινγκ

Η εμπειρία και οι εντυπώσεις που αποκομίσατε από τη συμμετοχή στην ομάδα μέντορινγκ του σχολείου σας: περιγράψτε σε λίγες σειρές.

Παράρτημα 2

Εντυπώσεις από τη διαδικασία μέντορινγκ :

Η εμπειρία και οι εντυπώσεις που αποκομίσατε από τη συμμετοχή στην ομάδα μέντορινγκ του σχολείου σας :περιγράψτε σε λίγες σειρές. (24 απαντήσεις)

- Έμαθα πολλά πράγματα και μπορώ να τα εφαρμόσω στη διδασκαλία μου
- Μια διαδικασία που με έκανε να αισθανθώ ασφαλής, ώστε να μοιραστώ τους προβληματισμούς μου με συναδέλφους, αλλά και να πάρω πρακτικές συμβουλές για το επάγγελμά μου.
- Εξαιρετικά βοηθητική, με διάθεση για συνεργασία και υποστήριξη προς τον συνάδελφο.
- Η μέντορας μου είναι ένας καταπληκτικός άνθρωπος και εκπαιδευτικός που βοήθησε πάρα πολύ σε όλες τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες τόσο απέναντι στους μαθητές όσο και ως προς την σχολική μονάδα. Με βοήθησε περισσότερο από κάθε άλλο εκπαιδευτικό και συνεργαστήκαμε εξαιρετικά σε δράσεις.
- Εποικοδομητική με καλή ανατροφοδότηση κ χρήσιμες πληροφορίες
- ΑΡΙΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΛΥΤΩΣ ΑΝΑΓΚΑΙΑ.
- Η συμμετοχή μου στην ομάδα μέντορινγκ του σχολείου υπήρξε μια ιδιαίτερα εποικοδομητική εμπειρία. Μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους και εκπαιδευτικούς, ανέπτυξα δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και καθοδήγησης. Η δυνατότητα να υποστηρίξω και να καθοδηγήω άλλους συναδέλφους έδωσε αίσθηση ευθύνης και προσφοράς. Παράλληλα, αποκόμισα πολύτιμα μαθήματα για τη σημασία της ομαδικότητας και της αλληλοϋποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον. Συνολικά, η εμπειρία αυτή με βοήθησε να εξελιχθώ τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.
- Η εμπειρία μου ήταν θετική σε γενικές γραμμές. Μερικοί νέοι εκπαιδευτικοί φοβούνται το θεσμό, είναι προκατειλημμένοι οπότε δεν επικοινωνούν τα προβλήματά τους και δεν αποκομίζουν όσα θα μπορούσαν να πάρουν. Όσοι ανοίγονται και είναι χαλαροί πραγματικά το απολαμβάνουν και παίρνουμε και οι δύο πολλά από τη σχέση αυτή
- Δημιουργική
- Πολύ καλές εντυπώσεις
- υποστηρικτική
- Πολύ χρήσιμες συναντήσεις στην αυτοβελτίωση μου άλλα και στην πρόοδο των μαθητών-τριών
- Ήταν μια εμπειρία χρήσιμη, καθώς ένιωθα ότι υπήρχε προστατευμένο περιβάλλον για να εκφράσω τους προβληματισμούς μου και τις σκέψεις μου.
- Πέρυσι είχα φοβερή μέντορα, καλή, προσιτή, μπορούσε να με συμβουλευτεί με πολύ καλό τρόπο και είχαμε πολύ καλή συνεργασία. Ήταν συγκροτημένο το σχολείο και οι υπόλοιποι συνάδελφοι και η διευθύντρια βοηθούσε σε αυτό. Φέτος είναι μια απογοήτευση και το σχολείο, και η διευθύντρια και το μεντορινγκ. Είμαι πολύ στεναχωρημένη, θα ήθελα να ήμουν στο περσινό σχολείο μου...
- Ήταν μια πολύ όμορφη εμπειρία. Ιδανικά για όσους δουλεύουν πρώτες χρονιές! Βοηθητικό τόσο σε επαγγελματικό επίπεδο όσο και φιλικό μεταξύ συναδέλφων (ανταλλαγή απόψεων).
- Χρήσιμη και πολύτιμη ευκαιρία ανάπτυξης συνεργασίας, αλληλεγγύης και υποστήριξης μεταξύ συναδέλφων.
- ΗΤΑΝ ΕΠΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΗ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΜΕΝΤΟΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΘΩΣ ΚΙΝΗΘΗΚΕ ΣΕ ΠΛΑΙΣΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΟΛΑ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.
- Ήμουν πολύ ικανοποιημένη. Η μέντορας μου ήταν παρούσα σε ο, τι χρειάστηκα και πιστεύω πως πρέπει να εγκατασταθεί στα σχολεία.

- Η συμμετοχή μου στην ομάδα μέντορινγκ μου έχει προσφέρει πολλή γνώση και με βοηθάει να αναπτύξω νέες διδακτικές μεθόδους ή να βελτιώσω κάποιες. Μέσω της συζήτησης και της παρατήρησης πετυχαίνουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.
- Ο μέντορας πολύ βοηθητικός, αλλά δεν του παρέχονται τα κατάλληλα μέσα να φέρει εις πέρας το έργο του.
- Καλή
- Ήταν μια χρήσιμη και εξαιρετικά επιβοηθητική εμπειρία.
- Είναι μια επικοδομτική και καρποφόρα διαδικασία.
- Πολύ καλές εντυπώσεις για την διαχείριση γεγονότων.

Παπανάνου, Ι., Παπαθανασίου, Φ., Γούπος, Θ. (2025). Σχέδιο δράσης υποστήριξης μαθητών από Τμήμα Ένταξης σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενεργειών

Σχέδιο δράσης υποστήριξης μαθητών από Τμήμα Ένταξης σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενεργειών

Παπανάνου Ιωάννα

Ειδική Παιδαγωγός Τμήματος Ένταξης 2^{ου} Δ.Σ. Λυκόβρυσης, Ιπποθεραπεύτρια,
ioarapste@gmail.com

Παπαθανασίου Φωτεινή

Διευθύντρια 2^{ου} Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής, foullina@gmail.com,

Γούπος Θεόδωρος

Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης 7^{ης} Θέσης Δασκάλων
Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας, thgoupos@sch.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστεί ένα πρωτόκολλο ενεργειών υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) από το τμήμα ένταξης (Τ.Ε.) σχολικής μονάδας. Το συγκεκριμένο πρωτόκολλο είναι βασισμένο στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της αντίστοιχης νομοθεσίας. Αποτελεί ένα εργαλείο εκπαιδευτικού προγραμματισμού που συμβάλλει στη στοχευμένη και αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με Ε.Ε.Α.. Περιλαμβάνει αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές ενέργειες. Στόχος του είναι η διαμόρφωση ενός λειτουργικού βήμα-προς-βήμα πλαισίου ενεργειών που εξασφαλίζει τη συνεχή και ολόπλευρη υποστήριξη των μαθητών, την προαγωγή της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μελών, ενώ παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησης και αυτοελέγχου της εναρμόνισης των διαδικασιών με την εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις-κλειδιά: Τμήμα Ένταξης, πρωτόκολλο ενεργειών, συμπερίληψη.

Εισαγωγή:

Η έννοια της συμπερίληψης έχει αναδειχθεί σε βασική αρχή των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (Burgstahler, 2012). Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, έχουν δικαίωμα σε ποιοτική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους. Στην Ελλάδα, τα Τ.Ε. αποτελούν θεμελιώδη υποστηρικτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (ΦΕΚ 199/Α/2008), με στόχο τη συμπερίληψη και υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και Ε.Ε.Α. στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019). Η ανασκόπηση των υφιστάμενων νομοθετικών πλαισίων και της αντίστοιχης βιβλιογραφίας κατέδειξε τόσο τις πολύπλευρες λειτουργίες που καλούνται να διεκπεραιώσουν τα Τ.Ε. σχολικών μονάδων, όσο και την πολυπλοκότητα των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Παπαδημητρίου, 2023). Ο σχεδιασμός ενός συνεκτικού πρωτοκόλλου ενεργειών που θα προσδιορίζει τις διαδικασίες αξιολόγησης, παρέμβασης και συνεργασίας, αναδύθηκε ως ανάγκη (Vrasmas, 2014).

Συμπερίληψη και Ένταξη: Προσεγγίσεις και Διαφορές

Ο όρος ένταξη αναφέρεται στη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία ενσωμάτωσης του ατόμου σε ένα ευρύτερο κοινωνικό ή εκπαιδευτικό σύνολο, με σκοπό τη συμμετοχή του ως αυτόνομου και ισότιμου μέλους (Δερμεντζή, 2021). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ένταξη προϋποθέτει την αποδοχή της ετερότητας και την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών όλων των μαθητών, είτε αυτοί είναι άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε είναι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Florian & Black-Hawkins, 2011). Η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η προσαρμογή του προγράμματος αποτελούν βασικές προϋποθέσεις, ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό του (Αλτιπαρμάρκη, 2021· Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Η ένταξη, ωστόσο, διαφοροποιείται από την συνεκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στην από κοινού εκπαίδευση όλων των μαθητών στην ίδια σχολική τάξη, μέσω κοινών διδακτικών πρακτικών και συνύπαρξης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Giangreco, 2020). Σε αυτό το σημείο, το σχολείο μεταβαίνει από την απλή τοποθέτηση μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική τάξη, στην ουσιαστική συμμετοχή και συνδιδασκαλία, επιτυγχάνοντας τη λειτουργική ένταξη (Biklen, 2000).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, πέρα από την τεχνική διάσταση της συμμετοχής, επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός σχολείου ικανού να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς εξαιρέσεις, προάγοντας την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την ενεργή κοινωνική συμμετοχή (Booth & Ainscow, 2011). Πρόκειται για μια διαδικασία που δεν αφορά αποκλειστικά τους μαθητές με ΕΕΑ, αλλά συνολικά το μαθητικό πληθυσμό, εστιάζοντας στην αξιοποίηση της ετερότητας ως πηγή πλούτου και εξέλιξης για το σχολείο (Florian, 2015).

Η συνεκπαίδευση, επομένως, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ενταξιακής εκπαίδευσης και προϋποθέτει συλλογική δέσμευση όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, με στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα πραγματικά συμπεριληπτικό περιβάλλον (NCSE, 2011: 36; Vlachou & Papananou, 2014).

Τα Τμήματα Ένταξης ως Βασική Δομή Συμπερίληψης

Στην Ελλάδα, η νομοθεσία προσπαθεί να εναρμονιστεί με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Vlachou & Papananou, 2018). Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν. 3699/2008, όπως τροποποιήθηκε με τον Ν. 4547/2018 και τον Ν. 4823/2021, τα Τ.Ε. αναδύονται ως μία εκ' των βασικών υποστηρικτικών δομών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έχουν ως κύριο σκοπό την υποστήριξη μαθητών με διαγνωσμένες ή μη Ε.Ε.Α., μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παρεμβάσεων εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Επιπλέον, ο Νόμος 4823/2021 εισάγει νέες ρυθμίσεις που ενισχύουν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική, ενώ ο Νόμος 4547/2018 αναδιαμορφώνει τις δομές υποστήριξης, θεσμοθετώντας τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 134960/Δ3/22-10-2021 (ΦΕΚ 5009/τΒ'/27-10-2021), η οποία θεσπίζει τον Ενιαίο Κανονισμό Λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. αποτελεί μέλος της Ε.Δ.Υ. της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό, οι αρμοδιότητές του περιλαμβάνουν τη συμμετοχή στις

συνεδριάσεις της Ε.Δ.Υ. για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών, τη συνεργασία με άλλα μέλη της επιτροπής για την ανάπτυξη και εφαρμογή Ε.Π.Ε., καθώς και την παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης στους μαθητές. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός του Τ.Ε. απαλλάσσεται από εφημερίες ή άλλα διοικητικά καθήκοντα που θα μπορούσαν να παρεμποδίσουν το έργο του στην Ε.Δ.Υ.

Ο Ρόλος και τα Καθήκοντα των Εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης

Συνοψίζοντας τα οριζόμενα από τη νομοθεσία, οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών των Τ.Ε. περιλαμβάνουν:

- Διενέργεια εκπαιδευτικής αξιολόγησης και διαμόρφωση Ε.Π.Ε. για κάθε μαθητή, σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, γονείς/κηδεμόνες και μέλη Ε.Δ.Υ. (Ν.3699/2008, Ν.4547/2018, υπουργική απόφαση 134960/Δ3/22-10-2021).
- Παροχή συνεχούς υποστήριξης στους μαθητές εντός και εκτός της γενικής τάξης, αξιολογώντας την πρόοδό τους και προσαρμόζοντας τις παρεμβάσεις ανάλογα με τις ανάγκες τους (Ν. 4368/2016, Ν.4547/2018).
- Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και των ειδικοτήτων για την προσαρμογή του διδακτικού υλικού, των μεθόδων διδασκαλίας (Ν.3699/2008, Ν.4547/2018, υπουργική απόφαση 134960/Δ3/22-10-2021).
- Συνεχής συνεργασία, με τους γονείς/κηδεμόνες, μέλη Ε.Δ.Υ., Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και άλλους δημόσιους πιστοποιημένους φορείς για τη διάγνωση και την υποστήριξη των μαθητών (άρθρο 4, Ν.3699/2008, Ν. 4368/2016, Ν.4547/2018, υπουργική απόφαση 134960/Δ3/22-10-2021).

Η Αναγκαιότητα του Πρωτοκόλλου Ενεργειών Υποστήριξης: Πλεονεκτήματα και Προκλήσεις

Η συμβολή του Τ.Ε. στην προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την πολυδιάστατη φύση του ρόλου του εκπαιδευτικού του Τ.Ε. (Αλτιπαρμάρη, 2021), ανέδειξε την ανάγκη διαμόρφωσης ενός δομημένου πρωτοκόλλου ενεργειών (Mitchell, 2014). Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τα πολυάριθμα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή αντίστοιχων πρωτοκόλλων υποστήριξης, παρά τις πιθανές προκλήσεις (Florian, 2012).

Ένα θεμελιώδες όφελος είναι η εγκαθίδρυση μιας συστηματικής και δομημένης προσέγγισης στην παρέμβαση. Τα πρωτόκολλα διασφαλίζουν ότι οι ενέργειες είναι συνεπείς, αποφεύγοντας αποσπασματικές ή περιστασιακές προσεγγίσεις που ενδέχεται να στερούνται αποτελεσματικότητας, και βασίζονται σε παιδαγωγικές μεθόδους με αποδεδειγμένη αξία (Fuchs & Fuchs, 2006). Παράλληλα, ένα δομημένο πλαίσιο ενεργειών επιτρέπει την πολύτιμη αυτορρύθμιση του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του ίδιου του Τ.Ε., παρέχοντας τη δυνατότητα προσαρμογής των στρατηγικών βάσει των τρεχουσών αναγκών και των δεδομένων αξιολόγησης (Zimmerman, 2002).

Επιπρόσθετα, η συστηματική αξιοποίηση αντίστοιχων πρωτοκόλλων εξασφαλίζει τη συνέχεια και τη συνέπεια των υποστηρικτικών παρεμβάσεων, ανεξάρτητα από ενδεχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό (U.S. Department of Education, n.d). Ένα στοιχείο

ιδιαίτερα σημαντικό καθώς η ασυνέχεια λόγω εναλλαγής εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μαθησιακή πορεία των μαθητών (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013).

Η ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας φαίνεται να είναι ένα ακόμη όφελος της χρήσης πρωτοκόλλων (Friend & Cook, 2013). Προάγουν ενεργά τη στενή και συντονισμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, των σχολικών ψυχολόγων, των μελών Ε.Δ.Υ., άλλων ειδικοτήτων και των γονέων, θεμελιώνοντας έτσι μια ολιστική και συνεκτική προσέγγιση στην υποστήριξη του μαθητή.

Επιπρόσθετα, η χρήση πρωτοκόλλων μπορεί να συνεισφέρει στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς παρέχει κριτήρια και δείκτες για την αποτίμηση της απόδοσής του, διευκολύνοντας την αναγνώριση τομέων που χρήζουν βελτίωσης και υποστηρίζουν την επαγγελματική του ανάπτυξη (Bell, Stevenson, & Neary, 2012). Σε ευρύτερο πλαίσιο, η συστηματική εφαρμογή πρωτοκόλλων μπορεί να αξιοποιηθεί θετικά και κατά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, λειτουργώντας ως δείκτης καλής πρακτικής που αναδεικνύει τη δέσμευση του σχολείου για την παροχή ποιοτικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, 2005).

Παρά τα σημαντικά και πολυεπίπεδα οφέλη που προαναφέρθηκαν, η υιοθέτηση και εφαρμογή πρωτοκόλλων υποστήριξης μαθητών από τα Τ.Ε. δεν στερείται προκλήσεων και πιθανών δυσκολιών. Ένας βασικός προβληματισμός αφορά την πιθανή γραφειοκρατική επιβάρυνση. Η απαίτηση για εκτεταμένη τεκμηρίωση, καταγραφή και διατήρηση αρχείων, αν και συχνά αναγκαία για την παρακολούθηση και αξιολόγηση, ενδέχεται να αυξήσει σημαντικά τον διοικητικό φόρτο των εκπαιδευτικών (Florian, 2012). Υπάρχει η ανησυχία ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται πως αφιερώνουν δυσανάλογα πολύ χρόνο στη συμπλήρωση εγγράφων, εις βάρος της ουσιαστικής διδακτικής αλληλεπίδρασης και παρέμβασης (Mitchell, 2014). Ενώ, κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιλαμβάνονται τα πρωτόκολλα ως περιορισμό της επαγγελματικής τους αυτονομίας, εκδηλώνοντας απροθυμία ή αντίσταση στην υιοθέτησή τους (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

Συνδεδεμένος με αυτό είναι ο κίνδυνος μιας μηχανιστικής ή υπερβολικά τυποποιημένης εφαρμογής των πρωτοκόλλων. Η προσκόλληση σε αυστηρά καθορισμένες διαδικασίες μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση μιας τυπικής προσέγγισης, χωρίς την απαραίτητη κριτική σκέψη και προσαρμογή που απαιτεί η εξατομικευμένη φύση της ειδικής αγωγής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Tomlinson, 2014). Αυτή η τάση προς την τυποποίηση ενέχει τον κίνδυνο περιορισμού της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας των παρεμβάσεων (Graham, Berman, & Sweller, 2012).

Επιπλέον, η επιτυχής και αποτελεσματική εφαρμογή των πρωτοκόλλων προϋποθέτει επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η διασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων μπορεί να αποτελεί σημαντική πρόκληση, καθώς απαιτεί πόρους και οργανωτική δομή που ενδεχομένως δεν είναι διαθέσιμα σε όλες τις σχολικές μονάδες (Gargiulo & Metcalf, 2017). Η ελλιπής κατάρτιση μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη εφαρμογή ή παρερμηνεία των πρωτοκόλλων, μειώνοντας την αποτελεσματικότητά τους (Mitchell, 2014). Παράλληλα, Η αναγνώριση αυτών των πιθανών προκλήσεων είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρωτοκόλλων που θα είναι όχι μόνο αποτελεσματικά, αλλά λειτουργικά και ευέλικτα στη χρήση τους (Florian, 2012).

Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής των σύγχρονων κοινωνιών (Vlachou & Parapanou, 2018), με τα Τ.Ε. να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθησή της (Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019). Η υιοθέτηση πρωτοκόλλου ενεργειών υποστήριξης μαθητών με Ε.Ε.Α. από τα Τ.Ε. φαίνεται να αποτελεί μια αναγκαία πρακτική που προσφέρει πολλαπλά οφέλη (Florian, 2012), χωρίς ωστόσο, να είναι στείρο προκλήσεων (Mitchell, 2014). Η αναγνώριση και η διαχείριση αυτών μπορεί να συνεισφέρει στη συστηματικότητα, την εξατομίκευση, τη συνεργασία, την αξιολόγηση, καλλιεργώντας προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός συνεκτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές (Ainscow, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bell, L., Stevenson, H., & Neary, M. (2012). *The future of teaching: Five year review of research into the work of teachers*. Institute of Education Press.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: Lessons from critical disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 337–353. <https://doi.org/10.1080/13603110050168032>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Burgstahler, S. (2012). *Equal access: Universal design of instruction. A checklist for inclusive teaching*. University of Washington. <https://www.washington.edu/doit/equal-access-universal-design-instruction>
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285.
- Florian, L. (2015). *Inclusive pedagogy across education systems*. Springer.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. J. (2017). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Giangreco, M. F. (2020). *How can we help?*. Hanover.
- Graham, L. J., Berman, J., & Sweller, N. (2012). The experience of education for students with disabilities at a mainstream Australian school: An ethnographic study. *Disability & Society*, 27(1), 1–15.

- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
- National Council for Special Education. (2011). *Inclusive education framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs*. http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/InclusiveEducationFramework_InteractiveVersion.pdf
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- U.S. Department of Education. (n.d.). *Continuous improvement in schools and districts: Policy considerations*. <https://www.ed.gov>
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2014). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73–86. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982787>
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206–221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>
- Vrasmas, T. (2014). Curriculum for students with disabilities in inclusive education: A literature review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 336–341. <https://core.ac.uk/download/pdf/82584862.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλτιπαρμάκη, Α. (2021). Η λειτουργία των τμημάτων ένταξης στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του διευθυντή – Μια ποιοτική προσέγγιση [Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Επιμ.), *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 75–99). ΕΣΠΑ 2007–2013, INTRAWAY ΕΠΕ.
- Δερμεντζή, Χ. (2021). Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο: Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].
- Μπάρμπας, Γ. (2007). Προβλήματα σχολικής μάθησης. Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού και ερμηνείας του φαινομένου. Στο Γ. Μπάρμπας (Επιμ.), *Σχολείο και μάθηση: Μια αποκλίνουσα σχέση* (σσ. xx–xx). Προμηθεύς.
- Παπαδημητρίου, Β. (2023). Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη φοίτηση μαθητών στα τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των ετών 2017–

2021. Preschool and Primary Education, 11(2), 318–334.
<https://doi.org/10.12681/ppej.29613>
- Παπαδημητρίου, Π., & Τζιβινίκου, Σ. (2019). Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 565–578.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω–Γ. Δαρδανός.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ, 199/Α'/2-10-2008.
- Νόμος 4368/2016. Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ, 21/Α'/21-02-2016.
- Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ, 102/Α'/12-06-2018.
- Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ, 136/Α'/3-08-2021.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 134960/Δ3/22-10-2021. Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.). ΦΕΚ, 5009/Β'/27-10-2021.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 172877/Δ3/2016. Καθορισμός διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. ΦΕΚ, 3561/Β'/4-11-2016.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 66082/Δ3/2018. Καθήκοντα και αρμοδιότητες εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής. ΦΕΚ, 2585/Β'/2-07-2018.

Παπανάνου, Ι., Παπαθανασίου, Φ., Γούπος, Θ. (2025). Σχέδιο δράσης υποστήριξης μαθητών από Τμήμα Ένταξης σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενεργειών. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://teropt-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παράρτημα

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ Ε.Ε.Α. ΑΠΟ Τ.Ε.	
Στοιχεία Σχολικής Μονάδας	
Διεύθυνση, Περιοχή, Τ.Κ.:	
Τηλέφωνα:	
Στοιχεία Σχεδίου Δράσης	
Σχολικό Έτος:	
Περίοδος εφαρμογής:	
Στοιχεία Εκπαιδευτικού Τμήματος Ένταξης	
Ονοματεπώνυμο:	

Αρχικές Ενέργειες				
A/A	Ενέργεια	Έγινε (✓)	Ημερομηνία Υλοποίησης	Παρατηρήσεις
1	Τοποθέτηση εκπαιδευτικού Τ.Ε. στη σχολική μονάδα			
2	Ενημέρωση από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας σχετικά με τους μαθητές με/και χωρίς Γνωματεύσεις/Αξιολογικές Εκθέσεις από Δημόσιο Φορέα			
3	Παραλαβή και μελέτη Portfolios/Ατομικών Φακέλων μαθητών (στους ατομικούς φακέλους μπορούν να περιέχονται: γνωματεύσεις, συνοπτικό οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό, Ε.Π.Ε. προηγούμενων ετών, ενδεικτικές εργασίες μαθητών, κ.ά.)			
4	Διενέργεια συναντήσεων συνεργασίας με εκπαιδευτικούς τάξεων και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (να γίνει λεπτομερής καταγραφή αυτών)			
5	Παρατήρηση μαθητών στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον (να γίνει λεπτομερής καταγραφή αυτών)			
6	Επικοινωνία με γονείς προκειμένου να γίνουν ενήμεροι για την ανάγκη υποστήριξης των μαθητών από το τμήμα ένταξης			
7	Λήψη Υπεύθυνων Δηλώσεων Συναίνεσης γονέων για την υποστήριξη ή όχι των μαθητών από το Τ.Ε.:			
	Μαθητών Με Γνωματεύσεις/Αξιολογικές Εκθέσεις από Δημόσιο Φορέα			
	Μαθητών Χωρίς Γνωματεύσεις/Αξιολογικές Εκθέσεις από Δημόσιο Φορέα απαιτούνται συμπληρωματικά:			
	- σύμφωνη γνώμη Συμβούλου Εκπαίδευσης Ε.Α. & Ε.Ε. ή αν δεν υφίσταται, Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης σχολικής μονάδας			
	- θετική εισήγηση Ε.Δ.Υ.			
	- θετική εισήγηση Συλλόγου Διδασκόντων (σε περίπτωση μη ύπαρξης Ε.Δ.Υ.)			

8	Καταγραφή συνολικού αριθμού μαθητών που θα υποστηριχθούν από το Τ.Ε.			
9	Συζήτηση με εκπαιδευτικούς και διεκπεραίωση διαδικαστικών θεμάτων			
10	Ομαδοποίηση των μαθητών που θα υποστηριχθούν από το Τ.Ε.			
11	Σύνταξη Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος Διδασκαλίας			
12	Ενημέρωση Διεύθυνσης σχολικής μονάδας, Δ.Π.Ε, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για το ωρολόγιο πρόγραμμα			
13	Θέσπιση τακτικής ημέρας και ώρας συνεργασίας με γονείς και επικοινωνία αυτών σε: Διεύθυνση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές			
14	Διενέργεια Εκπαιδευτικής αξιολόγησης μαθητών από τον/την εκπαιδευτικό Τ.Ε. και συμπλήρωση Ημερολογίων Καταγραφής Συμπεριφοράς για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες διαχείρισης συμπεριφοράς και συναισθήματος			
15	Διενέργεια συναντήσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Τ.Ε., υπεύθυνου τάξης, εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και εφημερευόντων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση Ε.Π.Ε., καθώς και των μελών Ε.Δ.Υ. (εφόσον υφίσταται και εάν έχει ενταχθεί προς υποστήριξη) Η στοχοθεσία των Ε.Π.Ε. περιλαμβάνει (εφόσον χρειάζεται): παρεμβάσεις στη γενική τάξη, στα διαλείμματα, σε ώρες ειδικοτήτων, εκδρομές, μεταβάσεις κ.α.			
16	Διενέργεια συναντήσεων συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών με σκοπό: - τη λήψη/εμπλουτισμό συνοπτικών Οικογενειακών Ιστορικών και τοποθέτηση αυτών στους Ατομικούς Φακέλους Μαθητών - την επικοινωνία της στοχοθεσίας των ΕΠΕ, τον πιθανό εμπλουτισμό αυτών με βάση τα αναφερόμενα από τους γονείς και την υπογραφή αυτών από τους γονείς - την υπενθύμιση διενέργειας επαναξιολογήσεων από δημόσιους φορείς (εφόσον υπάρχει αντίστοιχη σύσταση) (να γίνει λεπτομερής καταγραφή αυτών)			
17	Υλοποίηση των Ε.Π.Ε. των μαθητών είτε: - εντός της γενικής τάξης (ο/η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. υποστηρίζει τους μαθητές εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και των ειδικοτήτων, με στόχο τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, των διδακτικών πρακτικών, και του εκπαιδευτικού υλικού) - εκτός της γενικής τάξης στο χώρο του Τ.Ε. (ο/η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. υποστηρίζει τους μαθητές σε ιδιαίτερο χώρο, εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες			

	εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους)			
Ενδιάμεσες Ενέργειες				
A/A	Ενέργεια	Έγινε (✓)	Ημερομηνία Υλοποίησης	Παρατηρήσεις
1.	Αξιολόγηση και αναστοχασμός των Ε.Π.Ε., με τη λήξη του χρονικού διαστήματος του αρχικού σχεδιασμού τους, (π.χ., μετά το πέρας του τριμηνιαίου προγραμματισμού τους) από όλους τους εμπλεκόμενους			
2.	Επαναπροσαρμογή και εμπλουτισμός της στοχοθεσίας των Ε.Π.Ε. με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων μελών			
3.	Υλοποίηση επαναπροσαρμοσμένων Ε.Π.Ε. μαθητών εντός ή εκτός τάξης			
4.	Εμπλουτισμός Ατομικών Φακέλων μαθητών με επαναπροσαρμοσμένα Ε.Π.Ε και ενδεικτικές εργασίες μαθητών			
5.	Διενέργεια συναντήσεων συνεργασίας με εκπαιδευτικούς τάξεων και παρατηρήσεων εντός και εκτός τάξεων για τον πιθανό εντοπισμό νέων μαθητών προς υποστήριξη και παραπομπή αξιολόγησης αυτών από δημόσιους φορείς			
6.	Διενέργεια πιθανών τροποποιήσεων στις Ομαδοποιήσεις των μαθητών, στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας και κοινοποίηση αυτών σε: Διεύθυνση σχολικής μονάδας, Δ.Π.Ε, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές			
Τελικές Ενέργειες				
A/A	Ενέργεια	Έγινε (✓)	Ημερομηνία Υλοποίησης	Σχόλια/ Παρατηρήσεις
1	Αναστοχασμός και αξιολόγηση των Ε.Π.Ε.			
2	Σύνταξη τελικών παιδαγωγικών εκθέσεων			
3	Ενημέρωση Portfolio/Ατομικών Φακέλων μαθητών			
4	Σύνταξη ετήσιας αξιολογικής έκθεσης λειτουργίας Τ.Ε. και παρουσίαση αυτής στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων			
5	Παράδοση Portfolio/Ατομικών Φακέλων μαθητών στη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας για φύλαξη			
Ο/Η Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης		Ο/Η Διευθυντής/ια Σχολικής Μονάδας		
(ονοματεπώνυμο, υπογραφή)		(ονοματεπώνυμο, υπογραφή)		

Ο κόσμος με άλλα μάτια

Παπαναστασίου Αλεξάνδρα

Νηπιαγωγός, Μ.Εδ., 6^ο Νηπιαγωγείο Χολαργού, alexandra_pap238@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες ώστε να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση. Συνδέεται με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2022) και εστιάζει στην ανάπτυξη ικανοτήτων ζωής όπως η συνεργασία, η αναγνώριση συναισθημάτων και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Το σενάριο αναπτύσσεται σύμφωνα με το μοντέλο των 5Ε, αξιοποιεί παιγνιώδεις, διερευνητικές και συνεργατικές μεθόδους και ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών μέσω πολυτροπικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: διαφορετική οπτική, ενσυναίσθηση, συνεργασία

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της ολιστικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο επιδιώκει την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων που υποστηρίζουν τη συναισθηματική ευημερία και την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών. Ο Οδηγός Νηπιαγωγού (2022) τονίζει ότι η ενσυναίσθηση, η κοινωνική υπευθυνότητα και η συνεργασία αποτελούν θεμελιώδεις αξίες για την οικοδόμηση κοινωνιών αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας. Το διδακτικό σενάριο «Ο κόσμος με άλλα μάτια» σχεδιάστηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας και επιδιώκει να καλλιεργήσει την ικανότητα κατανόησης διαφορετικών οπτικών και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. Αποτελεί εφαρμογή των αρχών του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2022), το οποίο εστιάζει στις οριζόντιες ικανότητες ζωής, την κοινωνική ευαισθησία και τη βιωματική μάθηση. Η φιλοσοφία του σεναρίου βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή, στη συνεργασία και στη δημιουργική έκφραση, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής νοημοσύνης ώστε τα παιδιά να βιώσουν, να εκφράσουν και να αναστοχαστούν διαφορετικές οπτικές αναπτύσσοντας ικανότητες θεωρούνται βασικό εφόδιο για τους πολίτες του 21ου αιώνα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το παρόν σενάριο στηρίζεται σε ένα πλέγμα θεωριών που συνδυάζουν τη γνωστική, κοινωνικοπολιτισμική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Η βιοοικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (2006) υπογραμμίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στα περιβάλλοντα που το περιβάλλουν. Στο νηπιαγωγείο, αυτή η αλληλεπίδραση παίρνει μορφή μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, παιχνίδι και ανοιχτή επικοινωνία.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) επισημαίνει τη σημασία της γλώσσας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως κινητήριων δυνάμεων της μάθησης. Στο

σενάριο αυτό, η λεκτική έκφραση και η συζήτηση γύρω από συναισθήματα και τις οπτικές ενισχύουν τη μεταγνώση και την κοινωνική κατανόηση. Παράλληλα, η θεωρία των Πολλαπλών τύπων Νοημοσύνης (Gardner, 1993) υποστηρίζει τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία ώστε κάθε παιδί να μπορεί να εκφραστεί μέσω διαφορετικών καναλιών — γλωσσικού, καλλιτεχνικού, κιναισθητικού ή διαπροσωπικού.

Η έννοια της «άλλης οπτικής» αποτελεί γόνιμο πεδίο για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, καθώς ενθαρρύνει τα παιδιά να αμφισβητήσουν την απόλυτη βεβαιότητα της δικής τους αντίληψης, να μουν στη θέση του άλλου και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και όχι ως απειλή. Παιδαγωγικά, το σενάριο συνδέεται με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού (Piaget, Bruner) δίνοντας προτεραιότητα στη διερεύνηση, στη δράση και στον αναστοχασμό. Η επιλογή του μοντέλου 5E (Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate) εξυπηρετεί τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης: από τη δημιουργία ενδιαφέροντος και τη διερεύνηση ως την ερμηνεία, την εφαρμογή και την αξιολόγηση.

Εμπλεκόμενες περιοχές - Χρονικός προσδιορισμός

Η σταδιακή μετάβαση από τα μαθηματικά και τις τέχνες στη συναισθηματική επίγνωση με συζήτηση, επιχειρηματολογία, παρατήρηση, καταγραφή, επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν την έννοια της διαφορετικής προοπτικής αρχικά μέσα από τις πιο απτές και συγκεκριμένες δραστηριότητες μέχρι τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της ιδέας, διατρέχοντας όλα τα θεματικά πεδία του προγράμματος σπουδών, με έμφαση στο Β. Τα παιδιά εξερευνούν την έννοια της διαφορετικής οπτικής, αρχικά με την κυριολεκτική έννοια, μέσα από δραστηριότητες στα μαθηματικά και στην τέχνη και στη συνέχεια εμβαθύνουν στις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις αυτής της ιδέας.

Το παρόν σενάριο απευθύνεται σε μια τάξη νηπιαγωγείου αστικής περιοχής, με τουλάχιστον 14 παιδιά. Η υλοποίησή του αναφέρεται στο τέλος του δεύτερου τρίμηνου όπου τα παιδιά έχουν δημιουργήσει ομάδες εργασίας κι έχουν κατακτήσει βασικές στρατηγικές επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Ο εκτιμώμενος χρόνος είναι περίπου 8 ημέρες, λαμβάνοντας υπόψη και την ανταπόκριση των παιδιών.

Στόχοι και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ο βασικός στόχος του σεναρίου είναι τα παιδιά να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο μέσα από διαφορετικές οπτικές και ότι αυτή η ποικιλία αντιλήψεων είναι πολύτιμη για τη συλλογική μάθηση και τη συνύπαρξη. Ειδικότερα:

Γνώσεις:	Να διακρίνουν ότι η θέση του παρατηρητή αλλάζει την αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης. Να συνδέσουν τη φυσική οπτική (θέση, φως, απόσταση) με τη μεταφορική οπτική (συναίσθημα, εμπειρία). Να προσδιορίζουν τον ρόλο ως μέσο για να υποδυθούν έναν «άλλον» χαρακτήρα. Να αντιλαμβάνονται την κλίμακα στην οπτική αναπαράσταση. Να κάνουν υποθέσεις και να επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των άλλων.

Δεξιότητες:	Να αναγνωρίζουν ότι η δική τους συναισθηματική κατάσταση μπορεί να διαφέρει από των άλλων. Να συμμετέχουν ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες και να επιλύουν διαφωνίες με διάλογο.
Στάσεις:	Να αναλαμβάνουν ρόλους, να διαπραγματεύονται και να συνδιαμορφώνουν κοινές αποφάσεις. Να εκδηλώνουν σεβασμό προς τις διαφορετικές αντιλήψεις και εμπειρίες.

Πίνακας 1: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Στο τέλος του σεναρίου, τα παιδιά θα είναι σε θέση να εξηγούν με δικά τους λόγια πώς τα άτομα μπορεί να βλέπουν διαφορετικά την ίδια κατάσταση, να εκδηλώνουν συμπεριφορές ενσυναίσθησης στην ομάδα (προσφορά βοήθειας, λεκτική επιβεβαίωση συναισθημάτων), να συνεργάζονται για τη δημιουργία κοινών κατασκευών, αναγνωρίζοντας τη συμβολή κάθε μέλους και να αναστοχάζονται στιγμές που ένιωσαν «με άλλα μάτια» σε σχέση με φίλους ή ήρωες βιβλίων.

Διδακτική προσέγγιση

Το σενάριο αναπτύσσεται γύρω από το ερώτημα: «Βλέπουμε όλοι τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο;». Οι βασικές στρατηγικές είναι η συνεργατική και η παιγνιώδης μάθηση. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι, λογοτεχνικά ερεθίσματα και καλλιτεχνική δημιουργία, τα παιδιά οδηγούνται σταδιακά να αναγνωρίσουν ότι κάθε άτομο έχει τη δική του οπτική, επηρεασμένη από τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις σχέσεις του. Η συνεργατική μάθηση ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ενσυναίσθηση, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν, να μοιράζονται και να εκτιμούν διαφορετικές απόψεις. Συμπληρωματικά, η παιγνιώδης μάθηση δίνει πλαίσιο στη δράση των παιδιών, δημιουργεί συνθήκες που έχουν νόημα για αυτά και ενισχύει την έκφραση συναισθημάτων, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Χρησιμοποιούνται επίσης τεχνικές διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και εργαλεία, όπως οι ρουτίνες σκέψης, τα καπέλα συναισθημάτων, η συναρμολόγηση και το μοντέλο Frayer.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου «Ο κόσμος με άλλα μάτια» πραγματοποιείται με διαμορφωτικό και περιγραφικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τις αρχές του Οδηγού Νηπιαγωγού. Στόχος της είναι η παρακολούθηση της πορείας μάθησης και της ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η τελική αξιολόγηση επικεντρώθηκε στην ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν με δικά τους λόγια ότι οι άνθρωποι βλέπουν διαφορετικά την ίδια κατάσταση, να αναγνωρίζουν και να εκδηλώνουν ενσυναίσθηση στις ομαδικές δραστηριότητες, να συνεργάζονται δημιουργικά και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των ιδεών. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με συλλογικό αναστοχασμό όπου τα παιδιά μοιράζονται σκέψεις για όσα έμαθαν («Τι άλλαξε στον τρόπο που βλέπω τους άλλους;»), ενώ η νηπιαγωγός καταγράφει τα σχόλιά τους στο ατομικό portfolio κάθε παιδιού, συνοδεύοντάς τα από δείγματα εργασιών (ζωγραφιές, φωτογραφίες, αποσπάσματα από διάλογο). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση αξιοποιείται ως βασικό εργαλείο καταγραφής και ανάλυσης της

μάθησης, καθώς επιτρέπει την παρακολούθηση της εξέλιξης του κάθε παιδιού με βάση αυθεντικές μαθησιακές στιγμές. Μέσα από αυτήν ο/η νηπιαγωγός αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν και προγραμματίζει επόμενες παρεμβάσεις.

Ρόλος Νηπιαγωγού και Παιδιών

Η επιτυχία του σεναρίου βασίζεται στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών. Ο/η νηπιαγωγός λειτουργεί αρχικά ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας. Ως κοινωνικός παιδαγωγός δημιουργεί ένα ασφαλές και ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται ότι οι σκέψεις τους έχουν αξία. Καθοδηγεί με διακριτικό τρόπο τη διερεύνηση, ενθαρρύνει τη διατύπωση υποθέσεων και καλλιεργεί τη στοχαστική σκέψη μέσα από ερωτήματα όπως «Τι νομίζεις ότι βλέπει ο άλλος;» ή «Πώς θα ένιωθες αν ήσουν στη θέση του;». Ο/η νηπιαγωγός οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον, επιλέγοντας διαφοροποιημένες δραστηριότητες για την κάλυψη όλων των παιδιών, ενθαρρύνοντας την καλλιέργεια κουλτούρας σεβασμού και συνεργασίας. Επίσης, αναστοχάζεται πριν, κατά και μετά το σενάριο, με συνεχή παρατήρηση για τη βελτίωση των πρακτικών.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ως συνδημιουργοί της μάθησης. Συμμετέχουν ενεργά, εκφράζουν απόψεις, συνεργάζονται, έρχονται σε αντιπαράθεση και επιλύουν προβλήματα. Εμπλέκονται συναισθηματικά και γνωστικά, μαθαίνοντας να ακούν και να σέβονται τη διαφορετικότητα των εμπειριών. Μέσα από τη συνεργασία μαθαίνουν ότι η ομαδική προσπάθεια δεν καταργεί την ατομικότητα, αλλά την εμπλουτίζει. Η αλληλεπίδραση αυτή συνιστά την ουσία της παιδαγωγικής σχέσης στο νηπιαγωγείο: μια κοινότητα μάθησης όπου η διαφορετικότητα μετατρέπεται σε ευκαιρία για ενδυνάμωση, κατανόηση και δημιουργικότητα.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Φάση Α': Εξοικείωση

Στόχος αυτής της φάσης είναι η αφύπνιση της περιέργειας και η εισαγωγή στην έννοια της διαφορετικής οπτικής. Η νηπιαγωγός παρουσιάζει ένα «μαγικό κουτί» γεμάτο με αποσπασματικές εικόνες μιας γάτας. Τα παιδιά ψηλαφούν χωρίς να βλέπουν και προσπαθούν να μαντέψουν τι κρύβεται μέσα. Μία κάρτα με μια μύτη, μία κάρτα με μουστάκια, μία κάρτα με ένα στόμα. Ποιος έχει τέτοιο στόμα; Ποιος έχει τέτοια μουστάκια; Μία γάτα. Οι πρώτες υποθέσεις δημιουργούν ένα πλαίσιο γνωστικής σύγκρουσης. Ακολουθεί η ανάγνωση του βιβλίου *Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα* (Wenzel, 2016). Μέσα από την αφήγηση τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι η ίδια γάτα φαίνεται διαφορετική σε κάθε ζώο. Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει ερωτήσεις και παρατηρήσεις: «Ποιο ζώο βλέπει πιο κοντά; Ποιο πιο μακριά; Ποιο την αγαπά και ποιο τη φοβάται;».

Η φάση ολοκληρώνεται με θεατρικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά αναπαριστούν τα ζώα και εκφράζουν, με λόγο και κίνηση, τη δική τους οπτική. Το περιεχόμενο συνδέεται με τον στόχο της κατανόησης συναισθημάτων και σχέσεων.

Φάση Β': Επισκόπηση

Στη φάση αυτή τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες διερεύνησης. Χωρίζονται σε μικρές ομάδες και η κάθε μία δημιουργεί ένα «σπίτι για τη γάτα» χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά (ξύλινα τουβλάκια, lego, φυσικά υλικά από την τάξη). Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τον τρόπο σκέψης της και καταγράφει τη διαδικασία με φωτογραφίες ή

ζωγραφική. Σε κάθε ομάδα, οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και καλούνται να επιλύσουν διαφωνίες σχετικά με τις δημιουργίες τους.

Η νηπιαγωγός παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις και διευκολύνει τη λεκτική επεξεργασία των εμπειριών. Καθοδηγητικά ερωτήματα όπως «Τι διάλεξε η ομάδα σου;», «Πώς αποφασίσατε;», «Υπήρχε κάτι δύσκολο;» ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία. Η βιωματική εμπειρία συνδέεται με τη φυσική και τη μαθηματική σκέψη (προσανατολισμός, χώρος, σχήμα).



Εικόνα 1. Το σπίτι της γάτας, όπως το είδαν οι δύο ομάδες.

Σε αυτό το σημείο, πραγματοποιείται ενδιάμεση αξιολόγηση μέσα από αυτοαξιολόγηση των ομάδων και παρατήρηση της συνεργατικής διαδικασίας. Τα παιδιά συζητούν τι πήγε καλά, πώς επιλύθηκαν οι διαφωνίες και ποιοι τρόποι συνεργασίας λειτούργησαν αποτελεσματικά. Ο/η νηπιαγωγός καταγράφει παρατηρήσεις σε φύλλα τεκμηρίωσης και φωτογραφίζει τις κατασκευές και τις αλληλεπιδράσεις για μεταγενέστερη ανάλυση.

Φάση Γ': Επεξήγηση

Εδώ οι ιδέες αποκτούν γλωσσική και νοηματική συνοχή. α παιδιά επιστρέφουν στις κατασκευές και στις φωτογραφίες τους. Με τη ρουτίνα σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι» εκφράζουν παρατηρήσεις και σκέψεις και κάθε ομάδα παρουσιάζει στο σύνολο της τάξης το «πώς είδε το σπίτι της γάτας».

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα πολυτροπικό σκίτσο με πρωταγωνίστρια μία γάτα και μια καμηλοπάρδαλη. από το διαδίκτυο και επαναλαμβάνεται η ρουτίνα σκέψης «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι». Η σύνθεση αυτών των ιδεών οδηγεί σε μια συλλογική κατανόηση: «Η ίδια πραγματικότητα φαίνεται αλλιώς ανάλογα με το ποιος την κοιτά».



Εικόνα 2: Σκίτσο για την άλλη οπτική

Τι βλέπω	Τι σκέφτομαι	Τι αναρωτιέμαι
Δύο καμηλοπαρδάλεις	Ότι είναι ένα θέατρο	Δε θα κρυώσει το βράδυ στη λίμνη;
Αυτό είναι γάτα!	Ότι είναι βράδυ καλοκαίρι	
Η γάτα έχει ρίγες. Δεν είναι γάτα νομίζω, είναι τίγρης.	Αυτό είναι ψεύτικο νερό γιατί δε γίνεται μια καμηλοπάρδαλη να είναι στο νερό	Μπορεί να ανέβει η γάτα στην πλάτη της καμηλοπάρδαλης αν είναι βαθύ;
Μια θάλασσα, μια καμηλοπάρδαλη στο νερό και μια γάτα στο γρασίδι.	Ότι μιλάνε	
Ουρανό, φεγγάρι και αστέρια.	Η γάτα ρωτάει γιατί θέλει να βουτήξει	
Επειδή είναι βράδυ.	Η καμηλοπάρδαλη πατάει	
	Για να είναι ασφαλής και να μην πνιγεί	
	Δύο φίλοι που πήγαν βόλτα	

Πίνακας 2. Οι απαντήσεις των παιδιών στη ρουτίνα σκέψης για το παραπάνω σκίτσο

Στο τέλος τα παιδιά δίνουν έναν τίτλο στην εικόνα. Στην τάξη μας ο τίτλος που δόθηκε ήταν : «Η καμηλοπάρδαλη που λέει την αλήθεια όμως βλέπει διαφορετικά τα πάντα και η τίγρη θα βουλιάξει».

Στη δεύτερη δραστηριότητα, παρουσιάζεται ο πίνακας του Μονέ «Η παραλία στην Τρουβίλ» (1870) και φωτοτυπημένα κομμάτια του πίνακα τα οποία είναι μεγεθυμένα, σε σμίκρυνση, ασπρόμαυρα. Τα παιδιά παρατηρώντας το κάθε κομμάτι, χρησιμοποιώντας ακόμα και μεγεθυντικούς φακούς για τη διευκόλυνσή τους, προσπαθούν να βρουν ποιο σημείο του πίνακα απεικονίζεται και να συζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που βλέπουν στο κομμάτι και στον πίνακα. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται να καταλάβουν την κλίμακα και να προβούν σε συγκρίσεις.



Εικόνα 3. Οι μαθητές εξερευνούν τα κομμάτια του πίνακα

Η τρίτη δραστηριότητα εμπλέκει τους μαθητές σε συνεργατική διαδικασία μέσω της τέχνης χρησιμοποιώντας μία παραλλαγή της συναρμολόγησης (jigsaw). Παρουσιάζεται στους μαθητές ο πίνακας του Keith Haring "Dancing figures" και δίνονται 4 φωτοτυπίες, όσες και οι ομάδες που δημιουργούνται. Η κάθε ομάδα αποφασίζει με τι υλικά θα τον χρωματίσουν και με ποιον τρόπο ώστε να μοιάζει με μία από τις οπτικές των ζώων από το βιβλίο που διαβάσαμε παραπάνω. Στο σχολείο μας οι ομάδες δημιούργησαν τα έργα τους ως εξής:

Η πρώτη ομάδα χρησιμοποίησε μαύρα χρώματα από κηρομπογιές, ξυλομπογιές, μολύβι και μαρκαδόρους ζωγραφίζοντας την εικόνα ασπρόμαυρη όπως τη βλέπει το κουνάβι.

Η δεύτερη ομάδα χρησιμοποίησε μαρκαδόρους χρωματιστούς και το κάθε μέλος έκανε μικρές γραμμές παρουσιάζοντας τον πίνακα όπως βλέπει το σκουλήκι.

Η τρίτη ομάδα χρησιμοποιώντας μαρκαδόρους έβαλε βούλες στην εικόνα, έτσι όπως βλέπει τη γάτα η μέλισσα.

Και η τέταρτη ομάδα, χρησιμοποίησε κιμωλίες, δημιουργώντας μία θολή εικόνα, όπως βλέπει τη γάτα το ψάρι.



Εικόνα 4. Οι συνεργατικές δημιουργίες στο πρότυπο του πίνακα του Haring

Ο/η νηπιαγωγός οργανώνει τη συζήτηση σε συλλογικό πίνακα: στο κέντρο η φωτογραφία του πρωτότυπου πίνακα του Haring και γύρω γύρω οι διαφορετικές οπτικές. Η σύνθεση αυτών των ιδεών οδηγεί σε μια συλλογική κατανόηση: «Η ίδια πραγματικότητα φαίνεται αλλιώς ανάλογα με το ποιος την κοιτά». Το τελευταίο μέρος της δραστηριότητας είναι η κάθε ομάδα να κόψει ένα κομμάτι από την ομαδική εικόνα κι όλες μαζί να συνθέσουν μία κοινή με τέσσερα κομμάτια από όλες τις διαφορετικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Τα διαφορετικά κομμάτια, αποτελούν ένα ενιαίο έργο με νόημα. Σύμφωνα με την θεωρία gestalt, το όλον είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι όσο διαφορετικά και να είναι τα κομμάτια μπορούν να δημιουργήσουν μία συμπαγή ολότητα.

Φάση Δ: Εμπλουτισμός

Η φάση του εμπλουτισμού μεταφέρει τη μάθηση στο πεδίο των συναισθημάτων και των σχέσεων. Διαβάζεται το βιβλίο *Τρώγεται η ενσυναίσθηση*; (Φωτεινάκη, 2024). Μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά εντοπίζουν στιγμές όπου οι ήρωες μπήκαν «στα παπούτσια του άλλου». Ταυτιζόμαστε πάντα με τον «συμπαθή» ήρωα; Έχουμε βρεθεί στη θέση του αντι-ήρωα; Πώς αισθανόμαστε σε κάθε περίπτωση;

Επεκτείνεται η έννοια της οπτικής, στη συναισθηματική αναγνώριση. Με τη χρήση καρτών που απεικονίζουν μία κατάσταση (παράδειγμα: η δασκάλα επιβραβεύει τον συμμαθητή σου / σβήνεις τα κεράκια της τούρτας σου / ο μπαμπάς σου σε κρατάει αγκαλιά κτλ), τα παιδιά αναγνωρίζουν συναισθηματικές καταστάσεις. Με αφορμή τη συζήτηση που προκύπτει, η τάξη δημιουργεί «Λεξικό Συναισθημάτων» με το πρότυπο *Frayer*: το κάθε αναλύεται σε τέσσερα πεδία: τι σημαίνει, ποια είναι τα χαρακτηριστικά, παράδειγμα και αντιπαράδειγμα.

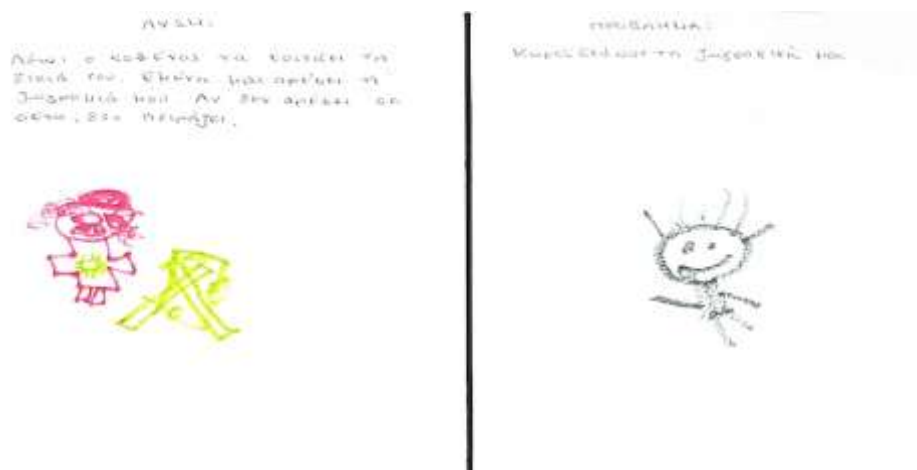


Εικόνα 5: Λήμμα «ικανοποίηση» στο λεξικό για τα συναισθήματα με το μοντέλο *Frayer*

Ακολουθεί παιχνίδι ρόλων με τα «Καπέλα Συναισθημάτων»: τα παιδιά φορούν καπέλα διαφορετικών χρωμάτων και αναπαριστούν σκηνές καθημερινής ζωής χρησιμοποιώντας και

τις κάρτες, εκφράζοντας το συναίσθημα που αντιπροσωπεύουν ενώ φορούν το αντίστοιχο χρώμα κάθε φορά. Τα χρώματα των συναισθημάτων και συνεπώς τα καπέλα, έχουν αποφασιστεί σε προηγούμενες δραστηριότητες.

Η επόμενη δραστηριότητα, εμπλέκει τα παιδιά σε συνεργασία σε ζευγάρια. Μετά τη συζήτηση για τα συναισθήματα, το κάθε ζευγάρι συζητάει μια προβληματική κατάσταση που προκύπτει στην καθημερινότητα του σχολείου και σε ένα χαρτί χωρισμένο στη μέση, ο ένας ζωγραφίζει αυτή την κατάσταση και ο άλλος έναν τρόπο αντιμετώπισης. Φτιάχνουμε έτσι ένα φυλλάδιο, το οποίο το στέλνουμε με email στους γονείς. Επίσης, το φυλλάδιο μπορεί να εκτυπωθεί και να γίνει αφίσα διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.



Εικόνα 6. Καταγραφή μιας προβληματικής κατάστασης (κοροϊδεύουν τη ζωγραφιά μου) και αποτύπωση διαχείρισης

Η παιδαγωγική αξία της φάσης αυτής έγκειται στην εσωτερίκευση της έννοιας της ενσυναίσθησης ως στάσης ζωής. Η διαφοροποίηση ανάλογα με τις εμπειρίες των παιδιών επιτρέπει την καθολική συμμετοχή και αναδεικνύει τη δύναμη της τέχνης ως εργαλείου κοινωνικής μάθησης.

Φάση Ε΄: Εκτίμηση

Στην τελευταία φάση δημιουργείται ένα επιδαπέδιο παιχνίδι, επιστρέφει η κούκλα της τάξης και πραγματοποιείται έκθεση με τα έργα των παιδιών. Πιο αναλυτικά, δημιουργείται το επιδαπέδιο παιχνίδι «Ρομποτικά Συναισθήματα». Με χαρτοταινία το πάτωμα χωρίζεται σε τετράγωνα. Σε μερικά τετράγωνα υπάρχουν το κομμάτι των φυλλαδίων που δημιούργησαν προηγουμένως τα παιδιά σε ζευγάρια με την προβληματική κατάσταση. Τα παιδιά κινούνται στα τετραγωνάκια σαν ρομπότ. Μόλις φτάσουν σε μία κάρτα, καλούνται να πουν πώς αισθάνονται στην κατάσταση και ποιον τρόπο θα διαλέξουν για να βγουν από εκεί αναφέροντας στρατηγικές διαχείρισης.

Στην επόμενη δραστηριότητα, η κούκλα της τάξης που έλειπε επιστρέφει για να ακούσει τι νόμιζαν στην αρχή τα παιδιά και τι έχουν μάθει μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Τέλος, πραγματοποιείται έκθεση με όλα τα έργα των παιδιών σε όλες τις φάσεις του σεναρίου. Φωτογραφίες από τα σπίτια της γάτας που δημιούργησαν, οι συνεργατικοί τους πίνακες, τα φυλλάδια, η αφίσα, το λεξικό και το επιδαπέδιο παιχνίδι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ., (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο- Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. 2η Έκδοση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Φωτεινάκη, Φ. (2024). *Τρώγεται η ενσυναίσθηση*; Αθήνα: Διόπτρα
- Wenzel, B. (2016). *Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα*. Αθήνα: Πατάκης

Παπαναστασίου, Α. (2025). Ο κόσμος με άλλα μάτια. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

Παπαχρίστου, Ε. (2025). Συνεργατική Μάθηση: μια δυναμική διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Συνεργατική Μάθηση: μια δυναμική διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Παπαχρίστου Ευτυχία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06), Β' Αθήνας (1^η Θέση),

e.papahristou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τη σημασία της Συνεργατικής Μάθησης στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Ως καινοτόμος διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση, η Συνεργατική Μάθηση προάγει την ενεργητική μάθηση μέσω οργανωμένης ομαδικής συνεργασίας. Αρχικά, παρουσιάζονται ορισμοί από αναγνωρισμένους θεωρητικούς, αναδεικνύοντας ομοιότητες και διαφορές στις προσεγγίσεις τους. Στη συνέχεια, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της Συνεργατικής Μάθησης, βασισμένο στις κοινωνικοεποικοδομιστικές θεωρίες των Vygotsky, Piaget και Dewey, που τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ακολουθεί η διάκριση των όρων Συνεργατική Μάθηση και Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία. Παρουσιάζονται επίσης τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Μάθησης καθώς και τα οφέλη της για τους μαθητές/τριες. Τέλος, επισημαίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή και των μαθητών/τριών ως ενεργών συμμετεχόντων που αναπτύσσουν κριτική σκέψη, στο πλαίσιο της μετάβασης από δασκαλοκεντρικές σε μαθητοκεντρικές πρακτικές.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, ορισμός, χαρακτηριστικά, οφέλη, ρόλος εκπαιδευτικού - μαθητών, προώθηση μάθησης.

Εισαγωγή

Η Συνεργατική Μάθηση έχει προσελκύσει τελευταία την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω του βασικού της ρόλου στην προώθηση ενός διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές. Ειδικότερα, η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των μαθητών αναδεικνύεται ως επιτακτική ανάγκη στην περίπλοκη τάξη της σημερινής εποχής. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε σε βάθος τη δυναμική της συνεργασίας καθώς και τον βαθμό στον οποίο μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία αυτή καθαυτή.

Η συνεργασία προϋποθέτει μια στάση διαλογικής επικοινωνίας, όπου τα άτομα αναλαμβάνουν ευθύνη για τις πράξεις τους με σκοπό την από κοινού επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό προς τις ικανότητες και τη συμβολή των μελών, καλλιεργεί την έννοια της συλλογικής ευθύνης και προϋποθέτει τον διαμοιρασμό εξουσίας, δύναμης και γνώσης στο πλαίσιο της ομάδας.

Η συνεργασία αποτελεί βασικό παράγοντα διευκόλυνσης της γνωστικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η γνώση των παραγόντων από τους εκπαιδευτικούς που επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια συνεργατικών εργασιών για μικρά

παιδιά αφορά στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και την ευημερία (Rowse & Emerson, 2016). Η εκμάθηση της συνεργασίας, λοιπόν, έχει τις ρίζες της στην πρώιμη παιδική ηλικία, ενώ η εκμάθηση της αλληλεπίδρασης μπορεί να έχει σημαντική, θετική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου.

Καθίσταται σαφές ότι η καλλιέργεια μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών είναι ζωτικής σημασίας στον 21ο αιώνα. Η συνεργατική μάθηση, ως παιδαγωγική προσέγγιση, ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε κοινά έργα με στόχο τη συλλογική επίτευξη (Arta, 2018), προσδίδοντας στη μαθησιακή διαδικασία αυθεντικό και ουσιαστικό νόημα. Η διδασκαλία αποκτά νόημα όταν εναρμονίζεται με τις ανάγκες, τα κίνητρα και τις δυνάμεις των μαθητών, ώστε αυτοί να συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή γνώσης βάσει εμπειριών και προηγούμενης γνώσης, στο πλαίσιο μιας μαθησιακής κοινότητας. Η Συνεργατική Μάθηση, με ιστορία άνω των 40 ετών, έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά για τη συμβολή της στην ακαδημαϊκή επίδοση, στα κίνητρα και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Ορισμός της Συνεργατικής Μάθησης

Η Συνεργατική Μάθηση καταλαμβάνει κεντρική θέση στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη λόγω της αποτελεσματικότητάς της. Σύμφωνα με τους Laal & Ghodsi (2011), θεμελιώνεται στη συνεργασία και στη συναίνεση των μελών της ομάδας, σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό. Η αποδοχή της ισοτιμίας και των διαφορετικών απόψεων μεταξύ των μελών είναι ουσιώδης για την επίτευξη κοινού μαθησιακού στόχου. Ο Berry (1991) επισημαίνει ότι η Συνεργατική Μάθηση διαφοροποιείται από άλλες μορφές ομαδικής εργασίας, καθώς εστιάζει στη διανοητική διαπραγμάτευση, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την επίτευξη συναίνεσης μέσω διαλόγου. Η διαδικασία αυτή καλλιεργεί δεξιότητες όπως η επικοινωνία, αυτοοργάνωση, η συνεργασία και η συλλογική δράση, ενισχύοντας τη συνειδητή συμμετοχή των μαθητών σε κοινά μαθησιακά εγχειρήματα.

Σύμφωνα με τους Smith & MacGregor (1992), η Συνεργατική Μάθηση αποτελεί έναν γενικό όρο που περιγράφει παιδαγωγικές πρακτικές όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε κοινές γνωστικές δραστηριότητες. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες επιδιώκοντας την από κοινού κατανόηση, την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία νοήματος, με έμφαση στην ενεργή εμπλοκή με το μαθησιακό υλικό, αντί της παθητικής αποδοχής πληροφοριών. Η Συνεργατική Μάθηση ορίζεται από τους Johnson & Johnson (1999) ως ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών που ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών σε μικρές ομάδες με στόχο την αμοιβαία βελτίωση της μάθησης. Ο Slavin (1980) προσθέτει την παράμετρο της ομαδικής επιβράβευσης, η οποία ενισχύει τα κίνητρα για συλλογική προσπάθεια και επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων.

Σύμφωνα με τον Macaro (1997), η Συνεργατική Μάθηση προϋποθέτει τη συνεργασία των μαθητών για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων, με την τάξη να οργανώνεται σε ζεύγη ή μικρές ομάδες αντί για ατομική εργασία. Ο Cohen (1994) υιοθετεί παρόμοια προσέγγιση, τονίζοντας τη σημασία της μικρής ομάδας στην εκτέλεση συλλογικών εργασιών χωρίς άμεση επίβλεψη, γεγονός που ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη λήψη αποφάσεων από τους μαθητές. Ο Kagan (1994) υποστηρίζει ότι στη Συνεργατική Μάθηση οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω της αμοιβαίας ανταλλαγής πληροφοριών, συμβάλλοντας τόσο στη δική τους όσο και στη μάθηση των άλλων. Αντίστοιχα, οι Olsen & Kagan (1992) τονίζουν

ότι η ουσία της συνεργασίας έγκειται στην ενεργή ανταλλαγή γνώσης μεταξύ των μελών της ομάδας για την ενίσχυση της κοινής μάθησης.

Οι ίδιοι μελετητές ορίζουν τη συνεργατική μάθηση ως ομαδική δραστηριότητα όπου η μάθηση βασίζεται στην κοινωνικά δομημένη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ μαθητών. Ο Ormrod (2011) τη χαρακτηρίζει ως προσέγγιση διδασκαλίας όπου μικρές ομάδες συνομηλίκων συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων και αμοιβαίας υποστήριξης.

Γίνεται επομένως φανερό ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί από διάφορους μελετητές σε σχέση με τη Συνεργατική Μάθηση, ο καθένας από τους οποίους εστιάζει σε μια σειρά διαφορετικών πτυχών αυτής της προσέγγισης διδασκαλίας και μάθησης.

Το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Συνεργατικής Μάθησης

Η θεωρία της Συνεργατικής Μάθησης έχει τις ρίζες της στον Vygotsky (1978), ο οποίος τόνισε τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων στην οικοδόμηση της γνώσης, υποστηρίζοντας ότι η γνωστική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μαθησιακή διαδικασία ενισχύεται αποτελεσματικότερα μέσω της συνεργασίας μεταξύ μαθητών που εργάζονται από κοινού σε εργασίες και δραστηριότητες, ιδιαίτερα όταν συνεργάζονται με συνομηλίκους που διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων (Erbil, 2020).

Η θεωρία της κοινωνικής ανάπτυξης του Vygotsky υπογραμμίζει τη σημασία της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, η συνεργατική προσέγγιση βασίζεται στην αμοιβαία εξάρτηση των μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν εργασίες και δραστηριότητες που ατομικά δεν θα μπορούσαν να φέρουν εις πέρας. Η συνεργασία, έτσι, αποδεικνύεται μια γόνιμη διαδικασία που οδηγεί στην αλλαγή και την εξέλιξη της γνωστικής κατάστασης των μαθητών.

Επιπλέον, ο Piaget τόνισε την εξέχουσα θέση του ρόλου της κοινότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε όλες τις πτυχές της μάθησης υποστηρίζοντας ότι τα προαναφερθέντα προάγουν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, αυτό οδηγεί σε μεγαλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και πρόοδο για όλα τα μέλη της ομάδας.

Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης υποστηρίζει ότι τα άτομα επηρεάζονται τόσο από τις δικές τους πράξεις όσο και από τις πράξεις άλλων ατόμων (Johnson & Johnson, 2012). Ως εκ τούτου, τονίζεται η εξέχουσα θέση της συνεργατικής προσέγγισης προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους, μια διαδικασία η οποία δεν πρέπει να είναι μόνο μια κοινή προσπάθεια αλλά απαιτεί επίσης ότι κάθε μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη για την επιτυχή ολοκλήρωση δραστηριοτήτων.

Η διαφορά μεταξύ Συνεργατικής Μάθησης και Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας

Ας αποσαφηνίσουμε τώρα τη διαφορά μεταξύ της Συνεργατικής Μάθησης (collaborative) και της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας (cooperative), δεδομένου ότι οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, ενώ η διάκρισή τους είναι εξαιρετικά σημαντική. Σύμφωνα με τον Oxford (1997), η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία είναι πιο «δομημένη» και «καθοδηγούμενη», ενώ η Συνεργατική Μάθηση, με τις διαφορετικές πνευματικές της ρίζες, συνδέεται με τον κοινωνικό εποικοδομισμό.

Η διαφορά μεταξύ των όρων είναι βασισμένη στην κατανομή εξουσίας και την αλληλεπίδραση στην τάξη. Στη Συνεργατική Μάθηση οι μαθητές αυτορυθμίζονται, ενώ στην Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία ο εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό ρόλο. Η πρώτη δίνει έμφαση στην αμφισβήτηση και την έκφραση διαφορετικών απόψεων, ενώ η δεύτερη προωθεί τη συναίνεση για την ολοκλήρωση του έργου, ενισχύοντας την ομοφωνία γύρω από συγκεκριμένες προτάσεις ή πεποιθήσεις (Bruffee, 1995). Η Συνεργατική Μάθηση μεταθέτει την ευθύνη στην ομάδα ως σύνολο, ενώ η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία θέτει τον εκπαιδευτικό ως κεντρικό σημείο αναφοράς μη επιτρέποντας στους μαθητές να διερευνήσουν περαιτέρω τη δυναμική της ομάδας.

Ο Panitz (1999) επισημαίνει ότι η προσπάθεια διάκρισης μεταξύ συνεργατικής μάθησης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να διχάσει την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ και οι δύο προσεγγίσεις προσφέρουν σημαντικά οφέλη από τις αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, που δεν πρέπει να αγνοηθούν. Πρέπει πάντοτε να υπενθυμίζεται η ανάγκη αποφυγής μιας ολιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Μάθησης, τα οποία είναι καίριας σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή αυτής της διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης.

Τα Χαρακτηριστικά της Συνεργατικής Μάθησης

Για να είναι μια δραστηριότητα συνεργατική πρέπει να χαρακτηρίζεται από πέντε βασικά στοιχεία, τα οποία είναι απολύτως απαραίτητα προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η ανατεθείσα δραστηριότητα θα είναι παραγωγική (Johnson & Johnson, 1999). Οι εργασίες που καλούνται να ολοκληρώσουν οι μαθητές δεν πρέπει μόνο να επιτυγχάνουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά ταυτόχρονα να δημιουργούν ένα συνεργατικό περιβάλλον στην τάξη, υποστηρίζοντας τους μαθητές σε κάθε βήμα της υλοποίησης. Αυτά τα πέντε χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

1. Θετική αλληλεξάρτηση: Η συνειδητοποίηση ότι τα μέλη της ομάδας είναι αλληλοεξαρτώμενα και ότι η επιτυχία του καθενός εξαρτάται από την επιτυχία των άλλων (Johnson & Johnson, 1999). Αυτό προϋποθέτει κοινούς στόχους που ενθαρρύνουν τη συνεργασία. Ο Eisenfeld (2018) επισημαίνει ότι η αλληλεξάρτηση εξασφαλίζει τη συμμετοχή και τη συνεισφορά όλων, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναθέτει καθήκοντα έτσι ώστε η συμβολή όλων να είναι απαραίτητη για το τελικό αποτέλεσμα.
2. Ατομική υπευθυνότητα: Κάθε μαθητής φέρει προσωπική ευθύνη για την επιτυχή υλοποίηση της δραστηριότητας, καθώς η απόδοσή του αξιολογείται και τα αποτελέσματα επιστρέφονται σε ομάδα και άτομο (Johnson & Johnson, 1999). Σε κάθε μέλος ανατίθεται ανεξάρτητη εργασία, με ανατροφοδότηση από την ομάδα. Η μη συνεισφορά του ατόμου θέτει σε κίνδυνο την επιτυχία του έργου. Η αναγνωρισμένη συμμετοχή ενθαρρύνει τη συνεχή συμβολή (Gegersen, 2017), ενώ η αίσθηση ευθύνης ενισχύει τα μαθησιακά επιτεύγματα στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών εργασιών (Arta, 2018).
3. Διαπροσωπική προωθητική αλληλεπίδραση: Οι μαθητές προάγουν την επιτυχία των άλλων μέσω βοήθειας, υποστήριξης και ενθάρρυνσης. Η ενεργή συμβολή στην ομάδα δημιουργεί ισχυρούς θετικούς δεσμούς και προάγει την ανεκτικότητα μέσω της αποδοχής διαφορετικών απόψεων (Johnson & Johnson, 1992). Επιπλέον, η

συνεργασία περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων και τη σύνδεση νέας με προηγούμενη γνώση. Η αυξημένη πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ενισχύει τη δυναμική της ομάδας και την κοινωνική υποστήριξη των μαθητών.

4. Κοινωνικές δεξιότητες: Μια από τις θεμελιώδεις αρχές της Συνεργατικής Μάθησης είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Η ένταξη μαθητών χωρίς κοινωνικές δεξιότητες σε ομάδες δεν εγγυάται αποτελεσματική συνεργασία, καθώς μπορεί να προκύψουν κοινωνικές ή γνωστικές συγκρούσεις (Johnson & Johnson, 1992). Ο Eisenfeld (2018) αναφέρει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να προκαλέσει κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση, όπου αντίθετες απόψεις μεταξύ μαθητών οδηγούν σε πρόοδο, όταν λαμβάνονται υπόψη και οι δύο οπτικές (Webb, 2009).
5. Ομαδική επεξεργασία: Οι Johnson & Johnson (1999) ορίζουν την ομαδική επεξεργασία ως τη συζήτηση των μελών για την επίτευξη στόχων και τη διατήρηση καλών σχέσεων. Οι μαθητές αξιολογούν τις ενέργειες και τις αντιδράσεις τους, προσαρμόζοντας στρατηγικές για αποτελεσματική συνεργασία και αντιμετώπιση δυσκολιών. Ο Eisenfeld (2018) επισημαίνει ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να εποπτεύουν την αξιολόγηση των μαθητών και να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στη διαχείριση της ποιότητας. Συνεπώς, η ομαδική επεξεργασία αφορά την αξιολόγηση της απόδοσης των μελών και την απόφαση για τη συνέχιση ή αλλαγή συγκεκριμένων ενεργειών. Ειδικότερα, εστιάζει στην αξιολόγηση της ατομικής συνεισφοράς για την προσαρμογή των δράσεων προς την επιτυχία (Johnson & Johnson, 2012).

Τα Οφέλη της Συνεργατικής Μάθησης

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει πολλά πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης, που καθιστούν απαραίτητη την υιοθέτησή της προς όφελος των μαθητών. Σύμφωνα με τους Johnson και Panitz (1999), τα οφέλη αυτά χωρίζονται σε τρεις κύριους άξονες: κοινωνικό, ψυχολογικό και ακαδημαϊκό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον 21ο αιώνα η συνεργασία αποτελεί φιλοσοφία ζωής, όπου τα άτομα ευθύνονται για τη μάθηση και τον σεβασμό των συνεισφορών των άλλων (Panitz, 1999) καθώς βασική αρχή της συνεργατικής μάθησης είναι η οικοδόμηση συναίνεσης μέσω ομαδικής εργασίας. Η μετατόπιση της έμφασης από την ατομική προσπάθεια στην ομαδική εργασία και από την ανεξαρτησία στην κοινότητα (Leonard & Leonard, 2001) αποτελεί σύγχρονη τάση, επιβάλλοντας νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση που ωφελεί τους μαθητές σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Ο Macaro (1997) υποστηρίζει ότι η συνεργασία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία των μαθητών, προάγοντας την ανάπτυξη δια βίου δεξιοτήτων. Συνιστά τη χρήση συνεργατικών αντί ανταγωνιστικών στόχων για την ενίσχυση της αλληλεξάρτησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Η συνεργασία ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή συνδέεται άμεσα με καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις καθώς οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στην τάξη συνήθως επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα σε σύγκριση με τους μαθητές που είναι ανενεργοί στην τάξη (Cadiz-Gabejan, 2021).

Οι Smith & MacGregor (1992) τονίζουν ότι στη συνεργατική μάθηση, η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων έχει ίση βαρύτητα με την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την ομαδική εργασία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την επίτευξη υψηλής ποιότητας συλλογικής απόδοσης. Επιπλέον, πολλές δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης σχεδιάζονται ώστε να προάγουν τόσο ακαδημαϊκούς στόχους όσο και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι Smith & MacGregor (1992) επισημαίνουν ότι στη συνεργατική μάθηση η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τη μάθηση καθαυτή, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες στην ομαδική εργασία αποτελούν βασικό παράγοντα για την ποιότητά της. Επιπλέον, πολλές δραστηριότητες συνδυάζουν ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους. Η αλληλεπίδραση προάγει την ατομική συμμετοχή σε δραστηριότητες που ενισχύουν τις γνωστικές διαδικασίες. Η Συνεργατική Μάθηση προάγει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και βοηθά τους μαθητές να διατηρούν περισσότερες γνώσεις, ενισχύοντας ταυτόχρονα τα κίνητρά τους (Gokhale, 1995). Η επιτυχημένη ολοκλήρωση εργασιών καθιστά τη μάθηση μια συνεχή και γόνιμη διαδικασία.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και των Μαθητών στη Συνεργατική Μάθηση

Ο Berry (1991) ισχυρίζεται ότι "οι συνεργατικές εμπειρίες απαιτούν τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές να διακινδυνεύσουν την απομάκρυνση από την παραδοσιακή συμπεριφορά εκπαιδευτικού/μαθητή και να αποτολμήσουν ένα διαφορετικό είδος συνεργασίας". Η εφαρμογή της Συνεργατικής Μάθησης στις καθημερινές πρακτικές της τάξης σηματοδοτεί μετατόπιση έμφασης από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπου οι ρόλοι των μαθητών και των εκπαιδευομένων αλλάζουν. Οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς πρέπει να δικαιολογήσουν και να υποστηρίξουν τις δικές τους απόψεις ως μέλη της ομάδας, ενώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώσει αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία διευκολύνοντας τους μαθητές να επιτύχουν προκαθορισμένους κοινούς μαθησιακούς στόχους. Οι μαθητές παρακινούνται να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους προκειμένου να ολοκληρώσουν εργασίες στο πλαίσιο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες συνεργατικής αλληλεπίδρασης απαιτεί την τροποποίηση των ρόλων στην τάξη. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αναλαμβάνουν πιο σύνθετους ρόλους και ευθύνες. Η τάξη μετατρέπεται από ατομική σε αλληλεξαρτώμενη κοινότητα, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει εντάσεις και προβλήματα στις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού, όπως συμβαίνει σε κάθε κοινότητα μάθησης (Evangeline, 2016). Επομένως, οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών, συχνά αναδιαμορφώνονται, μια διαδικασία που αρχικά μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και αποπροσανατολισμό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Συνεργατική Μάθηση συνίσταται στην προώθηση επικοινωνιακών και παραγωγικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται η οργάνωση και υποστήριξη συνεργατικών δραστηριοτήτων, καθώς και η προετοιμασία των μαθητών για αποτελεσματική συνεργασία. Η αλληλεπίδραση διατηρείται τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό δίκτυο συνεργασίας.

Στην πράξη, ο τρόπος και ο βαθμός ελέγχου που ασκεί ο εκπαιδευτικός στις συνεργατικές δραστηριότητες επηρεάζει καθοριστικά το αν οι μαθησιακές ευκαιρίες θα μετατραπούν σε ουσιαστική γνώση. Όπως επισημαίνουν εύστοχα οι Smith & MacGregor (1992), οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τη Συνεργατική Μάθηση δεν λειτουργούν πρωτίστως ως μεταδότες γνώσης, αλλά ως σχεδιαστές γνωστικών εμπειριών και διαμεσολαβητές μιας δυναμικής και αναδυόμενης μαθησιακής διαδικασίας.

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας ευκαιρίες που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η μετάβαση του εκπαιδευτικού σε ρόλο διευκολυντή και διαμεσολαβητή της συνεργασίας δεν πρέπει να παρερμηνεύεται ως παθητική συμμετοχή. Αντιθέτως, πρόκειται για έναν απαιτητικό ρόλο, καθώς ο εκπαιδευτικός παραμένει καθοριστική μορφή στην οργάνωση και διατήρηση αποτελεσματικής Συνεργατικής Μάθησης (Emmer & Gerwels, 2002). Με την αξιοποίηση κατάλληλων μαθησιακών ευκαιριών, η μάθηση καθίσταται μια διαρκής αλλαγή στους μαθητές. Όταν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με ποικίλες τεχνικές, διευκολύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή στάσεων και την κατανόηση εννοιών, σε ευθυγράμμιση με τα αναλυτικά προγράμματα (Sequeira, 2012).

Οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την ανατροφοδότηση, την προτροπή, την υποβολή ερωτήσεων και τη σταδιακή μεταφορά του ελέγχου της μάθησης στους μαθητές (Leeuwen & Janssen, 2019). Η άμεση ανατροφοδότηση, η ατομική και ομαδική υπευθυνότητα και η ενεργή παρακολούθηση από τον εκπαιδευτικό ενισχύουν την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το κατάλληλα σχεδιασμένο υλικό και οι προκλητικές, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που κινητοποιούν τους μαθητές. Η Συνεργατική Μάθηση απαιτεί από τους μαθητές συντονισμό, αυτενέργεια και συμβολή στη συλλογική πρόοδο, ενώ ο εκπαιδευτικός καλείται να καθοδηγεί, να οργανώνει και να καλλιεργεί δεξιότητες, δεδομένου ότι αυτές δεν είναι αυτονόητες.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει κεντρικό και πολυεπίπεδο ρόλο στη Συνεργατική Μάθηση, μέσω του παιδαγωγικού σχεδιασμού, της συγκρότησης λειτουργικών ομάδων, της ενίσχυσης της μαθητικής προετοιμασίας και της διαχείρισης της αλληλεπίδρασης, τόσο σε επίπεδο μικροομάδων όσο και ολόκληρης τάξης. Το τελευταίο αποτελεί πραγματική πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα

Η Συνεργατική Μάθηση αποτελεί διδακτική προσέγγιση, όπου οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες για την επίλυση προβλημάτων, την κατανόηση εννοιών ή τη δημιουργία τελικών προϊόντων. Η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Vygotsky (1978) ενισχύει τα οφέλη της Συνεργατικής Μάθησης, όπως τα κίνητρα, τη συνοχή, την πρόοδο και τη γνωστική ανάπτυξη. Αντικαθιστώντας τον ανταγωνισμό με ομαδική συνεργασία, προάγεται η επίτευξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων, ενώ η μάθηση γίνεται πιο διαδραστική, ουσιαστική και εφαρμόσιμη στην καθημερινότητα (Gillies & Boyle, 2010).

Οι μαθητές ωφελούνται ακαδημαϊκά και κοινωνικά όταν συνεργάζονται για κοινούς στόχους. Η Συνεργατική Μάθηση δεν αποκλείει άλλες διδακτικές προσεγγίσεις· αντίθετα, ο συνδυασμός της με άλλες μεθόδους οδηγεί σε διαρκή μαθησιακά αποτελέσματα — κύριο ζητούμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως.

Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο κατά τη φάση της αλληλεπίδρασης, λειτουργώντας ως πρότυπα και σημεία αναφοράς. Μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν και να αιτιολογούν τις ιδέες τους, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις και προωθώντας τον διάλογο μέσα στις ομάδες. Ως αποτέλεσμα, η συνεργασία θα είναι πιο αποτελεσματική και γόνιμη, αφού παρέχει την ευκαιρία να εμβυθύνει η συζήτηση στην ομάδα, άρα να αναπτυχθεί ένα περιβάλλον συνεργασίας (Webb et al. 2009). Οι μαθητές χρειάζονται καθοδήγηση ως προς την αποτελεσματική αλληλεπίδραση, ενώ ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων, ώστε να διασφαλίζεται η επιτυχής ολοκλήρωση συνεργατικών εργασιών.

Η συνεργασία αποτελεί αλληλοεξαρτώμενη διαδικασία, καθώς οι μαθητές βασίζονται στη συμβολή των άλλων για την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Δεν περιορίζεται στην ανταλλαγή ιδεών, αλλά επεκτείνεται στη συλλογική δημιουργία νέας γνώσης. Βασικές αρχές της Συνεργατικής Μάθησης είναι η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η ατομική υπευθυνότητα. Οι μαθητές αλληλοσυμπληρώνονται, ενισχύοντας τόσο τη μάθηση όσο και τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Συνεπώς, η υιοθέτησή της ως διδακτική προσέγγιση κρίνεται απαραίτητη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arta, B. (2019). Multiple Studies: The Influence of Collaborative Learning Approach on Indonesian Secondary High School Students English-Speaking Skills. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(3), 149–160. <https://doi.org/10.12928/eltej.v1i3.143>
- Berry, L. J., (1991). *Collaborative Learning - A program for improving the retention of minority students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384323.pdf>
- Bruffee, K. A., (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9937722>
- Cadiz-Gabejan, A. M. (2021). Enhancing Students' Confidence in an English Language Classroom. *International Journal of English Language Studies*, 3(5), 16-25. DOI: [10.32996/ijels](https://doi.org/10.32996/ijels)
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Eisenfeld, S. (2018). The teacher's role in cooperative learning in inclusive classrooms, Munich, GRIN Verlag.
- Emmer, E.T., Gerwels, M.C. (2002). Cooperative learning in elementary classrooms: Teaching practices and lesson characteristics. *Elementary School Journal*, 103(1), 75-91. DOI: [10.1086/499716](https://doi.org/10.1086/499716)
- Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in psychology*, 11, 1157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>
- Evangeline, J., (2016). Empowering Students Success through Collaborative Learning. *International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*, 3(11), 4760-4763. DOI: [10.18535/ijetst/v3i11.06](https://doi.org/10.18535/ijetst/v3i11.06)

- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues in implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education* 7 (1), 22-30. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- Gregersen, T. (2017). Improving the interaction of communicatively anxious students using cooperative learning. *Lenguas Modernas*, 26-27, 119-133. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45488>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2012). Social interdependence theory. In D. J. Christie (Ed.), *Encyclopedia of Peace Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Clemente, CA: Resources for Teachers, Kagan Publishing.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M., (2012). Benefits of collaborative learning. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 486 – 490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Leonard, P. E. & Leonard, L. J., (2001). The collaborative prescription: Remedy or reverie? *International Journal of Leadership in Education*, 4 (4), 383-399. DOI:[10.1080/13603120110078016](https://doi.org/10.1080/13603120110078016)
- Leeuwen, A., & Janssen, J., (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education, *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning, and autonomy*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Olsen, R. E. W. B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three communicative strands in the language classrooms. *The Modern Language Journal*, 81, 443- 456.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Rowse, S. J., and Emerson, L.M. (2016). The role of collaboration in the cognitive development of young children: a systematic review. *Child Care, Health and Development*, 42(3), 313-324. <https://doi.org/10.1111/cch.12330>
- Sequeira, A. H., (2012). *Introduction to Concepts of Teaching and Learning*. National Institute of Technology Karnataka, Surathkal, India., social sciences education e-journal. <https://ssrn.com/abstract=2150166> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2150166>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/003465430500023>
- Smith, B. L. & MacGregor J. T., (1992). What is Collaborative Learning? https://www.researchgate.net/publication/242282475_What_is_Collaborative_Learning
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Webb, N. M., (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28.
<https://doi.org/10.1348/000709908X380772>
- Webb, N.M., Franke, M.L. Tondra, D., Chan, A.G., Freund, D., Shein, P. (2009). Explain to your partner: Teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 49-70.
<https://doi.org/10.1080/03057640802701986>

Παπαχρίστου, Ε. (2025). Συνεργατική Μάθηση: μια δυναμική διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: προωθώντας μια δυναμική προσέγγιση*, 16 - 18 Ιουνίου 2025 (σελ. xxx - xxx), Ηράκλειο Αττικής, <https://tepoet-pevath.sites.sch.gr/1synvath/>

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

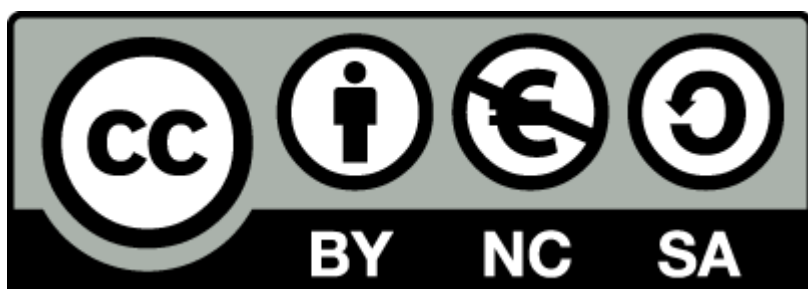
«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

Κατσιμάρδος, Β., Πολυχρονάκης, Γ., Πέτρου, Α., Χριστοδούλου, Ε. (2025). Γονεϊκή συμμετοχή και σχολική συνεργασία: Ένας καθοριστικός παράγοντας στην Ειδική Εκπαίδευση	7
Κατωπόδη, Κ. (2025). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο ρόλος του στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το Μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας του νομού Αττικής	16
Κελέση, Χ. (2025). Η Φατίμα στην τάξη: Ένα animation για τη διαφορετικότητα	25
Κεχαγιά, Σ. (2025). Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και ΔΕΠ-Υ. Δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης.....	33
Κιόρογλου, Ε. (2025). Από την παρατήρηση στη δράση: Ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/-τριες για την προστασία του περιβάλλοντος και την ψυχική υγεία	47
Κιόρογλου, Ε. (2025). Food Waste is out of Taste: Δεκατιανό χωρίς σπατάλη	56
Κοκορίκου, Χ., Τσατσαρώνη, Μ. (2025). Καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση – Η περίπτωση της ομάδας «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ»	66
Κούτρα, Γ. (2025). Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως Μηχανισμός Διασφάλισης Εκπαιδευτικής Ποιότητας: Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή και την Εδραίωσή της	74
Κωσταγιάννης, Δ. (2025). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως Εργαλείο Καινοτομίας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Δράσεις και Διακρίσεις από τα Πειραματικά Σχολεία	83
Κωστούλα, Σ. (2025). He: Από τη δημιουργική σκέψη στο ρομπότ που δημιουργεί	92
Κωστούλα, Σ. (2025). Η αφύπνιση της Δημιουργικής γραφής στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, μέσα από την επίδραση της εικόνας και του μύθου. Ο μύθος του Αμφιαρείου – ο μύθος της Καλλίστης	96
Λούτα, Χ. (2025). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δομές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο	103
Μαμάκου, Μ. (2025). Καλλιέργεια Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές Πρακτικές για Ποιοτική και Συμπεριληπτική Μάθηση	113
Μαμάκου, Μ. (2025). Σχέδιο δράσης για την Παγκόσμια Ημέρα Σπάνιων Παθήσεων	124
Μανθοπούλου, Α-Φ., Μήτσαινα, Χ., Τσάμπρα, Α. (2025). Η δημιουργία της κουλτούρας του φιλαναγνώστη μαθητή/-τριας	133
Μαντζαφλάρη, Ε., Φρυσουλάκη, Γ. (2025). Η Σχολική Βιβλιοθήκη κι ο Όμιλος φιλαναγνώστης: δύο πυλώνες ενίσχυσης της αναγνωστικής κουλτούρας	142
Μαραγκού, Χ. (2025). Εκπαιδευτικοί και Επαγγελματική Ανάπτυξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	151
Ματαρέλλη Ο. (2025). Ο ήλιος ο ηλιάτορας του Οδυσσέα Ελύτη: Μια διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	161
Μαυροκεφαλίδου, Ε., Ματαρέλλη, Χ., Σιγιάννη, Ι. (2025). Διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Ενδυνάμωσή τους στην Προσέγγιση STE(A)M στο Πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+ KA-122SCH	169
Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2025). Διερεύνηση της Διοικητικής Ετοιμότητας Νεοτοποθετημένων Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Ποιοτική Προσέγγιση	178
Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2025). Ανάλυση περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (Δ΄-ΣΤ΄) υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής	187

Μαυρομουστάκου, Ε. (2025). Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του καινοτόμου παιχνιδιού «Βιβλιοθησαυρός» για την επίτευξη γνωστικών στόχων και δεξιοτήτων.....	196
Μήνας Α., Γιώτη, Ε. (2025). Συλλογικός προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Κριτική του θεσμού	204
Μουσουλλή, Μ., Καρατάσιου, Α., Γκανέτσου, Χ., Κρούπης, Η. (2025). Η συμπερίληψη στην πράξη: προάγοντας τις ηθικές αξίες με εργαλείο τη βιωματική μάθηση και τον πολιτισμό	212
Μουτσόγλου, Ν., Τζίμας, Κ. (2025). Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωση μαθητή με Δυσλεξία στο Τμήμα Ένταξης	217
Μπαζάνη, Ε. (2025). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	228
Μπαράκου, Α. (2025). Αμφισβήτηση της υπόστασης του Σχολείου ως αποτέλεσμα της αποτυχίας επίτευξης κοινωνικής ισοτιμίας.....	244
Μπαράκου, Α. (2025). Αλληλεξάρτηση των γλωσσών: προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών/-τριών	249
Μπαστέα, Α. (2025). Ενδοσχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός – Η Ψηφιακή Πλατφόρμα stop-bullying.gov.gr	254
Μπιμπούδη Μ., Σταυροπούλου Ε. (2025). Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	269
Μπενοβίας, Γ., Παπαθανασίου, Φ., Γούπος, Θ. (2025). Καλές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.....	277
Νιφόρα, Ν. (2025). Καινοτόμες Πρακτικές στην Εκπαίδευση STEM στο Δημοτικό: «Αποστολή στον Πλανήτη Άρη»	281
Νταρακλίτσα, Φ. (2025), Η αξιολόγηση διδασκαλίας ομοτέχνου με εργαλείο παρατήρησης διδακτικών συμπεριφορών ελέγχου των μαθητών με δυσκολίες διατήρησης προσοχής, όπως υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Β' Αθήνας	287
Παλαιοδήμου, Α. (2025). Η Επίδραση των Προγραμμάτων eTwinning στην Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και στην Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου	296
Παπαγεωργίου, Π., Μουζόπουλος, Γ. (2025). Η κινητική επάρκεια, η ηλικία και το επίπεδο νοητικής λειτουργίας σχετίζονται με την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων μετά από ασκησιογενές πρόγραμμα σε μαθητές με νοητική αναπηρία.....	306
Παπαδάκη, Θ., Χασιώτη, Β. (2025). Ευρωπαϊκά προγράμματα και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών	311
Παπαϊωάννου Μ., Καλαθά Α., Μήτρακα Χ. (2025). Η εφαρμογή ενός καινοτόμου παρεμβατικού προγράμματος για τον γλωσσικό εγγραμματισμό (reading literacy): οι στρατηγικές μάθησης, διαβαθμισμένων ερωτήσεων και οι μαθησιακές επιδόσεις σε μαθητές/-τριες Α' και Β' δημοτικού	320
Παπαλαζαρίδου, Ζ. (2025). Η παιχνιδοποίηση ως καινοτόμο εργαλείο διδασκαλίας: Η περίπτωση του Kahoot! στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	335
Παπαλιάκου, Α., Σταμούλης, Ε. (2025). Ο θεσμός του μέντορινγκ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	345
Παπανάνου, Ι., Παπαθανασίου, Φ., Γούπος, Θ. (2025). Σχέδιο δράσης υποστήριξης μαθητών από τμήμα ένταξης σχολικής μονάδας – Πρωτόκολλο ενεργειών.....	363
Παπαναστασίου Α. (2025). Ο κόσμος με άλλα μάτια	373
Παπαχρίστου, Ε. (2025). Συνεργατική Μάθηση: μια δυναμική διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων	383

Ευρετήριο συγγραφέων

Γιώτη Ευανθία	204	Μουτσόγλου Νικολέτα	217
Γκανέτσου Χαρά	212	Μπαζάνη Ευγενία	228
Γούπος Θεόδωρος	277, 363	Μπαράκου Αριστέα	244, 249
Καλαθά Αργυρώ	320	Μπαστέα Αγγελική	254
Καρατάσιου Αγγελική	212	Μπενοβίας Γιώργος	277
Κατσιμάρδος Βασίλης	7	Μπιμπούδη Μαρία	269
Κατωπόδη Κυριακή	16	Νιφόρα Νικολία	281
Κελέση Χριστίνα	25	Νταρακλίτσα Φωτεινή	287
Κεχαγιά Σταματία	33	Παλαιοδήμου Άννα	296
Κιόρογλου Ελένη	47, 56	Παπαγεωργίου Παρασκευή	306
Κοκορίκου Χρύσα	66	Παπαδάκη Θεονύμφη	311
Κούτρα Γεωργία	74	Παπαθανασίου Φωτεινή	277, 363
Κρούπης Ηλίας	212	Παπαϊωάννου Μαρία	320
Κωσταγιάννης Δημήτριος	83	Παπαλαζαρίδου Ζωή	335
Κωστούλα Σταυρούλα	92, 96	Παπαλιάκου Ανδρομάχη	345
Λούτα Χαρά	103	Παπανάνου Ιωάννα	363
Μαμάκου Μυρσίνη	113, 124	Παπαναστασίου Αλεξάνδρα	373
Μανθοπούλου Αλτάνα-Φωτεινή	133	Παπαχρίστου Ευτυχία	383
Μαντζαφλάρη Ελένη	142	Πέτρου Αργυρούλα	7
Μαραγκού Χριστίνα	151	Πολυχρονάκης Γρηγόρης	7
Ματαρέλλη Όλγα	161	Σιγιάννη Ιουλία	169
Ματαρέλλη Χαραλαμπία	169	Σταμούλης Ευθύμιος	345
Μαυροκεφαλίδου Ειρήνη	169, 178, 187	Σταυροπούλου Ελένη	269
Μαυρομουστάκου Ελένη	196	Τζίμας Κωνσταντίνος	217
Μήνας Αθανάσιος	204	Τσάμπρα Αιμιλία	133
Μήτρακα Χρυσούλα	320	Τσατσαρώνη Μαρκέλλα	66
Μήτσαινα Χρύσα	133	Φρυσουλάκη Γεωργία	142
Μουζόπουλος Γεώργιος	306	Χασιώτη Βασιλική	311
Μουσουλή Μαρία	212	Χριστοδούλου Ελένη	7



ISBN: 978-960-89438-6-5
978-960-89438-4-1