

ISSN 2241-4576



EDUC@TIONAL CIRCLE

Open Access Journal

VOL. 13 | ISS. 2 | YEAR 2025

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ
ΤΟΜΟΣ 13 | ΕΤΟΣ 13 | ΤΕΥΧΟΣ 2



ISSN: 2241-4576

Open Access Journal – CC BY-NC-SA 4.0 License

Publisher / Εκδότης

educ@tional circle – Scientific Society “Εκπαιδευτικός Κύκλος”

Drama, Greece

Website: <https://educircle.gr>

Editor-in-Chief / Διευθυντής Σύνταξης

Spiros Kioulanis

Managing Editor / Υπεύθυνη Διαχείρισης Έκδοσης

Dimitra Papaioannou

Quality Assurance Editor / Επιμελητής Ποιοτικού Ελέγχου

Evangelos Anagnostou

Copyright & Open Access Policy

© 2025 educ@tional circle – Scientific Society “Εκπαιδευτικός Κύκλος”

This journal is published under a **Creative Commons Attribution–Non Commercial–Share Alike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0)**.

Η έκδοση είναι **Ανοικτής Πρόσβασης (Open Access)** και διατίθεται ελεύθερα στο κοινό χωρίς συνδρομή.

Όλες οι απόψεις που εκφράζονται στα άρθρα ανήκουν αποκλειστικά στους συγγραφείς.

Η ευθύνη για το περιεχόμενο κάθε δημοσίευσης βαρύνει αποκλειστικά τους ίδιους.

Citation Information / Τρόπος Αναφοράς Άρθρων

Each article should be cited as follows:

Author(s) (Year). *Title of the article*. **educ@tional circle**, Volume (Issue), page range.

Example:

Kioulanis, S. (2025). *Editorial*. **educ@tional circle**, 13(1), 5–6.

Περιεχόμενα

Editorial.....	2
1. Κίνητρα συμμετοχής ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης: Μια ποιοτική προσέγγιση, Γεωργιάδης Τριαντάφυλλος, Ευάγγελος Ανάγνου.....	4
2. Αποτελεσματικότητα χρήσης βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Ευγενία Κοντονή, Ιωσήφ Φραγκούλης.....	22
3. Μαθαίνουμε μαζί: Υποστηρικτική παρέμβαση ένταξης για μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, Ειρήνη Πιπερίδου	36
4. The Polygon Class: Geometry through Differentiation and Inclusion for All - A Teaching Proposal on the Elements of Regular Polygons for Deaf and Hard-of-Hearing Students, Stathopoulou Ioanna.....	48
5. Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο. Ένα σχέδιο Μαθήματος στη Γλώσσα της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, Αθηνά Σκαπινάκη, Ελένη Τζάνα	67
6. Ο Παραδοσιακός Χορός στο Δημοτικό Σχολείο και η σύνδεσή του με τις πολιτιστικές ρίζες - Το παράδειγμα του 17ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας, Μπακάλμπαση Ελένη	80
7. Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη: Μετα-ανάλυση, Ευάγγελος Κελεσίδης, Ιωάννα Μανάφη	92
8. Ενεργή μάθηση: Το δυναμικό της Μουσικοπαιδαγωγικής, Χατζηλάμπου Μαρία	109
9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών με σκοπό τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, Παντελίδου Δόμνα	123
10. Η μετάβαση από τον γραφειοκράτη Διευθυντή στον ηγέτη-αξιολογητή σχολικής μονάδας, Παρασκευή Μπαρακλιανού	134

Editorial

The 13th volume of the *educ@tional circle* continues a journey that now spans over a decade of dialogue, research, and reflection on the evolving landscapes of education and learning. This issue brings together contributions that illuminate both the enduring values and the emerging challenges of contemporary education—values rooted in inclusion, creativity, and human connection; challenges shaped by technology, diversity, and social transformation.

In this edition, the authors explore diverse themes—from adult learning and vocational education to creative pedagogies and intercultural awareness. The studies highlight how education, at every level, can function as both a mirror and a catalyst for social change. They invite educators to revisit the foundations of motivation, empathy, and active participation—not merely as theoretical constructs, but as living forces that shape learning communities.

The growing presence of artificial intelligence in educational contexts also finds its place in this issue, reflecting the need for critical understanding and ethical engagement. The interplay between technological innovation and humanistic education becomes ever more pressing: how do we harness digital tools while preserving the essence of human learning—the curiosity, the dialogue, the reflective process?

Amid rapid global transitions, *educ@tional circle* remains committed to promoting open access, intercultural exchange, and scientific integrity. Every article published here represents not only an academic contribution but also a step toward a more participatory, reflective, and equitable educational future.

We extend our gratitude to the authors, reviewers, and members of the *educ@tional circle* community for their continuous dedication to the pursuit of knowledge that enlightens, empowers, and transforms.

Spiros Kioulanis

Editor-in-Chief

educ@tional circle – Scientific Society “Εκπαιδευτικός Κύκλος”

Ο 13ος τόμος του *educ@tional circle* συνεχίζει ένα ταξίδι που διαρκεί πλέον πάνω από μια δεκαετία διαλόγου, έρευνας και στοχασμού γύρω από τα μεταβαλλόμενα τοπία της εκπαίδευσης και της μάθησης. Το παρόν τεύχος συγκεντρώνει εργασίες που αναδεικνύουν τόσο τις διαχρονικές αξίες όσο και τις νέες προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης — αξίες που εδράζονται στη συμπερίληψη, τη δημιουργικότητα και την ανθρώπινη σύνδεση· προκλήσεις που διαμορφώνονται από την τεχνολογία, την ποικιλομορφία και τις κοινωνικές μεταβολές.

Οι συγγραφείς του τεύχους προσεγγίζουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων — από την εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική κατάρτιση έως τις δημιουργικές παιδαγωγικές και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Οι μελέτες αναδεικνύουν πώς η εκπαίδευση, σε κάθε της επίπεδο, μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως καθρέφτης όσο και ως μοχλός κοινωνικής αλλαγής. Προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς να επαναπροσεγγίσουν τα θεμέλια της κινητοποίησης, της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής συμμετοχής — όχι απλώς ως θεωρητικές έννοιες, αλλά ως ζωντανές δυνάμεις που διαμορφώνουν κοινότητες μάθησης.

Η αυξανόμενη παρουσία της τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πεδίο βρίσκει επίσης τη θέση της σε αυτό το τεύχος, υπογραμμίζοντας την ανάγκη κριτικής κατανόησης και ηθικής προσέγγισης. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην τεχνολογική καινοτομία και την ανθρωπιστική παιδεία καθίσταται ολοένα και πιο επιτακτική: πώς μπορούμε να αξιοποιούμε τα ψηφιακά εργαλεία διατηρώντας παράλληλα την ουσία της ανθρώπινης μάθησης — την περιέργεια, τον διάλογο, τη στοχαστική διαδικασία;

Μέσα στις ταχείες παγκόσμιες μεταβάσεις, το *educ@tional circle* παραμένει προσηλωμένο στην προώθηση της ανοικτής πρόσβασης, της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και της επιστημονικής ακεραιότητας. Κάθε άρθρο που δημοσιεύεται εδώ αποτελεί όχι μόνο επιστημονική συμβολή, αλλά και ένα βήμα προς ένα πιο συμμετοχικό, στοχαστικό και δίκαιο εκπαιδευτικό μέλλον.

Ευχαριστούμε θερμά τους συγγραφείς, τους αξιολογητές και όλα τα μέλη της κοινότητας του *educ@tional circle* για τη συνεχή τους αφοσίωση στην αναζήτηση γνώσης που φωτίζει, ενδυναμώνει και μεταμορφώνει.

Σπύρος Κιουλάνης

Διευθυντής Σύνταξης

educ@tional circle – Επιστημονικός Σύλλογος «Εκπαιδευτικός Κύκλος»

Κίνητρα συμμετοχής ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης: Μια ποιοτική προσέγγιση, Γεωργιάδης Τριαντάφυλλος, Ευάγγελος Ανάγνου

Γεωργιάδης Τριαντάφυλλος, Εκπαιδευτικός,, ΜΔΕ, ΕΑΠ, georgiadis.triantafillos@hotmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: This study investigates the participation motives of adult learners in vocational training programs, aiming to understand the factors that promote their engagement. The research employs a qualitative approach and utilizes semi-structured interviews to capture in-depth the experiences and perceptions of the participants. The sample consists of ten adult learners enrolled at the "Genimatas" Vocational Training Center in Rhodes (convenience sampling). The findings highlight professional advancement and skill development as the primary external motivators, while personal satisfaction and the desire for learning emerge as key intrinsic motivators. Additionally, certification acquisition, free participation, and social support enhance engagement, emphasizing the complex and multidimensional nature of adult learners' motivation.

Keywords: Continuing Vocational Training, Adult Learners' Motivation, Vocational Training Centers

Περίληψη:

Η παρούσα έρευνα διερευνά τα κίνητρα συμμετοχής ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων, με στόχο την κατανόηση των παραγόντων που προάγουν τη συμμετοχή τους. Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση και αξιοποιεί ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη σε βάθος καταγραφή των εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Το δείγμα περιλαμβάνει δέκα ενήλικες εκπαιδευόμενους του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης «Γεννηματάς» στη Ρόδο (βολική δειγματοληψία). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την επαγγελματική ανέλιξη και τη βελτίωση δεξιοτήτων ως κύρια εξωτερικά κίνητρα, ενώ η προσωπική ικανοποίηση και η επιθυμία για μάθηση αποτελούν βασικά εσωτερικά κίνητρα. Επιπλέον, η απόκτηση πιστοποίησης, η δωρεάν συμμετοχή και η κοινωνική υποστήριξη ενισχύουν τη συμμετοχή, υπογραμμίζοντας τη σύνθετη και πολυδιάστατη φύση της κινητοποίησης των ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, κίνητρα ενήλικων εκπαιδευομένων, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, αποτελεί στρατηγικό εργαλείο για την ενίσχυση δεξιοτήτων, επαγγελματικής εξέλιξης και κοινωνικής ένταξης (Καραλής, 2013). Η διερεύνηση των λόγων συμμετοχής παρέχει χρήσιμα δεδομένα για την αναβάθμιση προγραμμάτων και την ανάπτυξη πολιτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στα

Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης «Γεώργιος Γεννηματάς» στη Ρόδο, προσφέροντας την πρώτη συστηματική προσπάθεια διερεύνησης των κινήτρων συμμετοχής και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Η ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων ενισχύεται από τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η δια βίου μάθηση επιτρέπει στους ενήλικες να παραμένουν ανταγωνιστικοί και να επωφελούνται κοινωνικά και οικονομικά (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Η συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης προσφέρει επικαιροποίηση γνώσεων, ενίσχυση απασχολησιμότητας και ανταπόκριση στις σύγχρονες επαγγελματικές ανάγκες.

Η επαγγελματική κατάρτιση διακρίνεται σε αρχική και συνεχιζόμενη, καλύπτοντας την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την επικαιροποίηση των ήδη αποκτημένων (Manpower Service Commission, 1981. Αμίτσης, 2000). Στην Ελλάδα, η συνεχιζόμενη κατάρτιση αναπτύχθηκε σημαντικά από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Χασάπης, 1994).

Η συμμετοχή των ενηλίκων εξαρτάται από προσωπικά και επαγγελματικά κίνητρα. Η ποιοτική ανάλυση της παρούσας έρευνας καταγράφει τους λόγους που ωθούν στη συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΚ «Γεώργιος Γεννηματάς» και προτείνει τρόπους βελτίωσης της λειτουργίας τους, προσφέροντας πολύτιμα δεδομένα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών που συνδυάζουν προσωπικά και επαγγελματικά κίνητρα.

2. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΚ)

2.1. Διεθνείς πρακτικές

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΚ) αποτελεί βασικό άξονα των πολιτικών δια βίου μάθησης διεθνώς, με στόχο την επανειδίκευση, την ενίσχυση της απασχόλησης και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων (Cedefop, 2021). Αν και κάθε χώρα προσαρμόζει το πλαίσιο της στις κοινωνικές και οικονομικές της ιδιαιτερότητες, κοινά χαρακτηριστικά αποτελεσματικών συστημάτων είναι η σταθερή χρηματοδότηση, η συμμετοχή κοινωνικών εταίρων, η αναγνώριση και διαφάνεια προσόντων και η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών (Cedefop, 2020a).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω στρατηγικών όπως η «Ευρώπη 2020» και η European Skills Agenda (2020), ενισχύει την κινητικότητα και τη συγκρισιμότητα των προσόντων με εργαλεία όπως το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και την Ευρωπαϊκή Πιστωτική Μονάδα ΕΕΚ, τα οποία προωθούν την αναγνώριση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (European Commission, 2020).

Σε επίπεδο κρατών, διακρίνονται διαφορετικά μοντέλα:

- Γερμανία: Το δυϊκό σύστημα (duales System) συνδυάζει θεωρητική εκπαίδευση σε σχολεία και πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις. Η στενή συνεργασία κράτους, εργοδοτών και συνδικάτων διασφαλίζει προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς (Euler, 2013). Καλύπτει πάνω από 300 επαγγέλματα (BIBB, 2023) και οδηγεί σε υψηλή απασχόληση αποφοίτων (BIBB, 2022). Ωστόσο, αντιμετωπίζει προκλήσεις όπως η ψηφιοποίηση, η ανανέωση

προφίλ και η μείωση ενδιαφέροντος λόγω ακαδημαϊκοποίησης (Deissinger, 2015). Σημαντικό ζήτημα αποτελεί και η ένταξη μεταναστών (Kis, 2016).

- Γαλλία: Το συγκεντρωτικό, κρατικά ρυθμιζόμενο μοντέλο εστιάζει στη σχολική εκπαίδευση, με περιορισμένη εμπλοκή επιχειρήσεων. Τίτλοι όπως CAP, BEP και Baccalauréat Professionnel οδηγούν στην αγορά ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Cedefop, 2020b). Με τον νόμο του 2018 ενισχύθηκε η μαθητεία (Ministère du Travail, 2019), ωστόσο παραμένουν δυσκολίες όπως κοινωνική υποτίμηση της ΣΕΚ, περιορισμένη ευελιξία και υψηλή ανεργία αποφοίτων (OECD, 2022). Παρ’ όλα αυτά, η μαθητεία αυξήθηκε σημαντικά το διάστημα 2018–2022 (France Compétences, 2023).
- Σουηδία: Η ΣΕΚ αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό δικαίωμα, στη βάση της ισότητας και της ατομικότητας (Fejes & Olson, 2014). Προσφέρονται δωρεάν προγράμματα ενηλίκων (Komvux) (SOU, 2018), δυνατότητα «δεύτερης ευκαιρίας» (Fejes & Olson, 2015) και ειδική στήριξη σε μετανάστες (Schroeder, 2020). Η εκπαίδευση είναι ευέλικτη (εξ αποστάσεως, υβριδική) (Cedefop, 2020c), με ενεργό ρόλο κοινωνικών εταίρων (Liljegren, 2019).
- Αυστραλία: Το σύστημα είναι ευέλικτο και βασισμένο στην αγορά εργασίας. Η συνεργασία κυβέρνησης–εργοδοτών, τα εθνικά πρότυπα δεξιοτήτων και η αναγνώριση προϋπάρχουσας μάθησης (RPL) (Australian Government, 2019) ενισχύουν τη σύνδεση εκπαίδευσης–εργασίας (OECD, 2021).
- Καναδάς: Δίνει έμφαση στη μαθητεία και στην εκπαίδευση στον χώρο εργασίας (Government of Canada, 2021). Τα προγράμματα στοχεύουν σε τομείς υψηλής ζήτησης (Canadian Apprenticeship Forum, 2020) και διευκολύνουν την ένταξη μεταναστών με υποστήριξη αναγνώρισης προσόντων (Canadian Skills Training Centre, 2021).

Συμπερασματικά, τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα ΣΕΚ είναι αυτά που συνδέουν στενά εκπαίδευση και αγορά εργασίας, παρέχουν διαφανή και αναγνωρισμένα προσόντα, εξασφαλίζουν συμμετοχή κοινωνικών εταίρων και προωθούν δια βίου μάθηση προσαρμοσμένη στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες (Thelen, 2014. Pilz, 2016).

2.2. ΣΕΚ στην Ελλάδα –ΚΕΚ

2.2.1 Ορισμός και σκοπός των ΚΕΚ

Τα ΚΕΚ ιδρύθηκαν τη δεκαετία του 1990, ανταποκρινόμενα στην ανάγκη για ευέλικτη και στοχευμένη εκπαίδευση ενηλίκων. Αποτελούν τους βασικούς φορείς ΣΕΚ, με αποστολή την αναβάθμιση, συμπλήρωση ή επανακατάρτιση δεξιοτήτων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση και την απασχόληση ή την επανένταξη (Cedefop, 2020d).

Απευθύνονται σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες- ανέργους, εργαζόμενους του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, αλλά και ευάλωτες ομάδες. Τα προγράμματα είναι περιορισμένης διάρκειας, συνδυάζουν θεωρητική και πρακτική κατάρτιση και χρηματοδοτούνται κυρίως από το ΕΣΠΑ (katartisi.gr). Ανάλογα με την εμβέλειά τους, διακρίνονται σε εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας, με τα πρώτα να διαθέτουν παραρτήματα σε πολλές Περιφέρειες και τα δεύτερα να λειτουργούν τοπικά (Καραλής, 2008).

Κάθε πιστοποιημένο ΚΕΚ μπορεί να δραστηριοποιείται σε έως τέσσερις θεματικούς τομείς, όπως περιβαλλοντικά επαγγέλματα, υγεία, πολιτισμός, παιδαγωγικά, οικονομία, πληροφορική, τουρισμός, αγροτικά και τεχνικά επαγγέλματα (Καραλής, 2008). Η αποτελεσματικότητα τους εξαρτάται όχι μόνο από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά και από κρίσιμους παράγοντες, όπως η ποιότητα υποδομών, η επάρκεια εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού και ο τεχνολογικός εξοπλισμός.

2.2.2 Σημαντικότητα – Προκλήσεις και περιορισμοί

Η λειτουργία των ΚΕΚ είναι καθοριστική σε περιόδους κοινωνικών ή οικονομικών αλλαγών, αλλά και στο πλαίσιο του ψηφιακού και πράσινου μετασχηματισμού. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2021) αναγνωρίζει τα ΚΕΚ ως καίριο εργαλείο για την επίτευξη στρατηγικών στόχων, όπως το Ψηφιακό Μανιφέστο και η Πράσινη Συμφωνία.

Ωστόσο, η λειτουργία τους συνοδεύεται από δυσκολίες:

- Περιορισμένη και συχνά αποσπασματική χρηματοδότηση.
- Ελλιπής συνεργασία με τις επιχειρήσεις σε ορισμένες περιοχές.
- Ανάγκη για συνεχή αναβάθμιση εκπαιδευτικού προσωπικού και εξοπλισμού.
- Χαμηλή συμμετοχή ατόμων με χαμηλά προσόντα, λόγω κοινωνικών ή οικονομικών φραγμών (OECD, 2022).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων προτείνονται η ενίσχυση συνεργασιών με κοινωνικούς εταίρους, η δημιουργία μηχανισμών παρακολούθησης της απασχολησιμότητας των κατάρτισμένων, η ανάπτυξη υβριδικών μορφών μάθησης και η παροχή κινήτρων συμμετοχής, όπως εκπαιδευτικά κουπόνια.

2.2.3. Τοπική διάσταση της ΣΕΚ στη Ρόδο: Περίπτωση ΚΕΚ «Γεώργιος Γεννηματάς»

Η Ρόδος, ως κορυφαίος τουριστικός προορισμός, βασίζεται κυρίως στον τριτογενή τομέα, ιδίως στον τουρισμό και τη φιλοξενία. Η εποχικότητα της απασχόλησης και οι συνεχείς αλλαγές στις απαιτήσεις των πελατών καθιστούν αναγκαία την αναβάθμιση των δεξιοτήτων. Η τοπική διάσταση στη ΣΕΚ είναι κρίσιμη, καθώς προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας ενισχύουν την απασχολησιμότητα και την περιφερειακή ανάπτυξη.

Το ΚΕΚ «Γεώργιος Γεννηματάς Α.Ε.», με μετόχους την Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου, τον Δήμο Ρόδου και άλλους τοπικούς φορείς, λειτουργεί από το 1995 και πιστοποιήθηκε από τον ΕΟΠΠΕΠ το 2001. Με σύγχρονες εγκαταστάσεις στο Ροδίни και στο Χειροτεχνικό Κέντρο Ρόδου, προσφέρει κατάρτιση ανέργων, εργαζομένων και αυτοαπασχολούμενων, επιμόρφωση στελεχών, επαγγελματικό προσανατολισμό νέων, καθώς και έρευνες για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσω συνεργασιών με τοπικούς φορείς και τουριστικές ενώσεις, σχεδιάζει προγράμματα προσαρμοσμένα στην τοπική αγορά, όπως εξειδίκευση στον τουρισμό πολυτελείας και πολυγλωσσική εξυπηρέτηση πελατών.

3. Κίνητρα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η μάθηση δεν αποτελεί επιβεβλημένη διαδικασία αλλά προσωπική επιλογή, επηρεαζόμενη από πολλούς παράγοντες που λειτουργούν ως κίνητρα (Smith & Spurling, 2001). Τα κίνητρα θεωρούνται ουσιαστικά για την ενεργοποίηση και διατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας (Rogers, 1999), ωστόσο η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει σε έναν κοινό ορισμό λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου.

Διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά (Ryan & Deci, 2000). Τα εσωτερικά πηγάζουν από το προσωπικό ενδιαφέρον και την εσωτερική ικανοποίηση, ενώ τα εξωτερικά συνδέονται με αποτελέσματα, ανταμοιβές ή τιμωρίες. Ο Rogers (1999) τονίζει ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν ισχυρότερη επιρροή στη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, τα κίνητρα περιγράφονται ως εσωτερική δύναμη που καθοδηγεί και διατηρεί τη συμπεριφορά (Woolfolk, 2007. Elliott et al., 2008).

Στη διοίκηση, τα κίνητρα εξηγούν τη συμπεριφορά ατόμων εντός οργανισμών, επηρεάζοντας την προσπάθεια και την επιμονή (Jones & George, 2003). Ο Lieb (1991) εντοπίζει έξι παράγοντες συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων: επιθυμία για γνώση, προσωπική ανάπτυξη, κοινωνικές σχέσεις, αποφυγή ρουτίνας, κοινωνική προσφορά και εξωτερικές προσδοκίες. Άλλοι ερευνητές εστιάζουν στην ανταμοιβή και την υποστήριξη (Jaques, 2004) ή στο πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθησιακούς στόχους, την προσωπική επιτυχία και τις ευκαιρίες στο χώρο εργασίας (Noye & Piveteau, 1999).

3.1. Θεωρίες Κινήτρων

Η μελέτη των κινήτρων αποτελεί βασικό πεδίο ενδιαφέροντος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς τα κίνητρα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την απόφαση συμμετοχής όσο και την επιμονή στην ολοκλήρωση ενός προγράμματος μάθησης. Πολλές ψυχολογικές θεωρίες έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση του πλαισίου κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς απέναντι στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers (1969) τονίζει την έμφυτη τάση του ατόμου για αυτοπραγμάτωση και προσωπική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει ρόλο «διευκολυντή», καλλιεργώντας ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή (Αλεξόπουλος, 2004).

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1954) περιγράφει τις ανάγκες σε ιεραρχική δομή: φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικής αποδοχής, αυτοεκτίμησης και, στην κορυφή, αυτοπραγμάτωσης. Η θεωρία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς δείχνει ότι η συμμετοχή στη μάθηση προϋποθέτει την κάλυψη βασικών αναγκών, προτού το άτομο στραφεί σε υψηλότερους στόχους ανάπτυξης.

Η θεωρία επίτευξης του Murray (1938) εισήγαγε πέντε βασικές κατηγορίες αναγκών (φιλοδοξίας, υλικές, εξουσίας, τρυφερότητας, πληροφόρησης). Το κίνητρο επίτευξης ορίζεται ως η τάση για επιδίωξη επιτυχίας και διαφοροποιείται σε ανάγκη για επιτυχία και ανάγκη αποφυγής αποτυχίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998), παράμετροι που επηρεάζουν σημαντικά την εμπλοκή στη μάθηση.

Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (1985, 2000) εστιάζει σε τρεις θεμελιώδεις ψυχολογικές ανάγκες: την ικανότητα, την αυτονομία και την κοινωνική αποδοχή. Η ικανοποίησή τους ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση και μειώνει την πιθανότητα εγκατάλειψης προγραμμάτων. Έτσι, η θεωρία αυτή προσφέρει πολύτιμο εργαλείο κατανόησης της ποιότητας της κινητοποίησης και της βιωσιμότητας της συμμετοχής στη ΣΕΚ.

Η κοινωνική και γνωστική θεωρία (Rotter, 1954. Bandura, 1986) τονίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Ο Bandura εισήγαγε την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή την πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία σε μια πρόκληση. Η αυτοαποτελεσματικότητα αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την κινητοποίηση, τη δέσμευση και την επίτευξη στόχων μάθησης (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Συνολικά, οι θεωρίες αυτές δείχνουν ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση δεν είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με βαθύτερες ψυχολογικές ανάγκες και κοινωνικούς παράγοντες. Η κατανόηση των κινήτρων μέσα από αυτά τα θεωρητικά σχήματα συμβάλλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών ενίσχυσης της συμμετοχής στη ΣΕΚ, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει τον ρόλο των εκπαιδευτών και των φορέων εκπαίδευσης στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που ευνοούν τη διαρκή μάθηση.

4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) αποτελεί βασικό άξονα της βιβλιογραφίας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες εμπειρικές έρευνες που αποκαλύπτουν τόσο την ποικιλία όσο και την πολυπλοκότητα των παραγόντων που καθορίζουν τη συμμετοχή.

Ο Houle (1961) πραγματοποίησε την πρώτη συστηματική έρευνα, χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις με ενήλικες εκπαιδευόμενους, και κατέληξε σε τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων: τους προσανατολισμένους στους στόχους, τους προσανατολισμένους στη μάθηση και τους προσανατολισμένους στη δραστηριότητα. Αν και η τυπολογία του Houle δεν μπορεί να γενικευτεί, αποτέλεσε αφετηρία για μεταγενέστερες έρευνες (Ζαρίφης, 2011).

Οι Johnstone και Rivera (1965) ανέδειξαν την επαγγελματική διάσταση ως τον πιο συχνό λόγο συμμετοχής, ενώ ο Tough (1968) επιβεβαίωσε ότι οι ενήλικες επιθυμούν να εφαρμόζουν άμεσα τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν. Στη συνέχεια, ο Boshier (1971) πρότεινε την Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (EPS), με έμφαση όχι μόνο στους τύπους συμμετεχόντων, αλλά και

στα συγκεκριμένα κίνητρα, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επαγγελματική ανάπτυξη και η πνευματική καλλιέργεια.

Ο Burgess (1971) πρόσθεσε νέες διαστάσεις, αναγνωρίζοντας την επιθυμία για μάθηση, την κάλυψη κοινωνικών ή θρησκευτικών στόχων και την ανάγκη για απόδραση από τη ρουτίνα. Παράλληλα, οι Morstain και Smart (1974) χρησιμοποίησαν την κλίμακα του Boshier στις ΗΠΑ και κατέληξαν σε έξι βασικές κατηγορίες κινήτρων: κοινωνικές σχέσεις, εξωτερικές προσδοκίες, κοινωνική ευημερία, επαγγελματική ανάπτυξη, απόδραση και ενδιαφέρον για γνώση.

Στη δεκαετία του 1980, οι Aslanian και Brickell (1980) τόνισαν τη σημασία των προσωπικών αλλαγών στη ζωή (π.χ. γάμος, θάνατος, αλλαγή εργασίας) ως παραγόντων που παρακινούν τη συμμετοχή. Οι Blair, McPake και Munn (1995) διαπίστωσαν ότι η απόφαση συμμετοχής εξαρτάται τόσο από προσωπικούς στόχους όσο και από συγκυριακές συνθήκες, με τη θετική μαθησιακή εμπειρία να ενισχύει τη συνέχιση. Στην ίδια κατεύθυνση, η έρευνα των Fujita-Starck (1996) επιβεβαίωσε την αξιοπιστία της κλίμακας ESP, υποστηρίζοντας τη σταθερότητα των παραγόντων που πρότεινε ο Boshier.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ο Nason (1998), με έρευνα σε υπαλλήλους της Ομοσπονδιακής Υπηρεσίας Διαχείρισης Εκτάκτων Αναγκών στις ΗΠΑ, έδειξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και το γνωστικό ενδιαφέρον αποτελούν τους κυριότερους λόγους συμμετοχής, ανεξαρτήτως φύλου. Στην Ελλάδα, η ΕΣΥΕ (2007) ανέδειξε τα επαγγελματικά κίνητρα ως κυρίαρχα, ενώ σημαντικά εμπόδια εντοπίστηκαν στο οικογενειακό πλαίσιο, το ωράριο εργασίας και το οικονομικό κόστος. Παρόμοια ευρήματα καταγράφει και ο Ζωντήρος (2006), ο οποίος ανέδειξε την επιθυμία για μάθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επαγγελματική πρόοδο ως βασικούς παράγοντες.

Πιο πρόσφατες μελέτες, όπως αυτή των Παπαδόπουλου και Δακοπούλου (2018), δείχνουν ότι οι ενήλικες κινητοποιούνται από το ενδιαφέρον για γνώση, την ανάγκη εκπαιδευτικής προετοιμασίας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ίδιων των ιδρυμάτων εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Cedefop (2015) κατέγραψε δείκτες συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, επισημαίνοντας τις χαμηλές επιδόσεις της Ελλάδας, ενώ ο Καραλής (2013) παρουσίασε την πιο πρόσφατη εκδοχή της κλίμακας του Boshier με επτά κατηγορίες παραγόντων, που κυμαίνονται από τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις κοινωνικές σχέσεις έως το γνωστικό ενδιαφέρον και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Συνοψίζοντας, οι εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν ότι τα κίνητρα συμμετοχής στη ΣΕΚ είναι πολυδιάστατα, με κυρίαρχες τις επαγγελματικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, η θετική μαθησιακή εμπειρία, η ευελιξία των προγραμμάτων και η προσαρμογή τους στις προσωπικές και κοινωνικές συνθήκες ενισχύουν την παραμονή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλουν στην επιτυχία της δια βίου μάθησης.

5. Μεθοδολογία έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.

5.1. Σκοπός

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα κατάρτισης, καθώς και την κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν τη συμμετοχή τους.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Ποια ήταν τα κίνητρα που ώθησαν τους συμμετέχοντες στην έρευνα να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα που παρακολουθούν στο Κ.Ε.Κ. Γεώργιος Γεννηματάς Ρόδου;
2. Ποιοι ήταν οι ενισχυτικοί παράγοντες σε αυτήν τους την απόφαση;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις βασικές αιτίες που ώθησαν τους συμμετέχοντες στην αρχική απόφαση να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Εδώ η έμφαση είναι στο βασικό κίνητρο, δηλαδή στον πυρήνα της κινητοποίησης. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στους συμπληρωματικούς παράγοντες που καθόρισαν ή διευκόλυναν την τελική απόφαση συμμετοχής.

5.3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε είναι ποιοτική, καθώς κρίνεται κατάλληλη για την σε βάθος διερεύνηση των υποκειμενικών εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

5.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες προσφέρουν ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων, επιτρέποντας την καταγραφή λεπτομερών και πλούσιων σε πληροφορίες απαντήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

5.5. Δειγματοληψία –Δείγμα

Η δειγματοληψία ήταν βολική (convenience sampling) (Creswell, 2016) και το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) ενήλικες εκπαιδευόμενοι που φοιτούν σε προγράμματα του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) «Γεώργιος Γεννηματάς» στη Ρόδο. Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στην προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, με στόχο τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων που να αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευομένων. Το δείγμα ως προς το φύλο αποτέλεσαν 5 γυναίκες και 5 άνδρες, με ηλικιακό εύρος από 27 έως 60 ετών. Οι συμμετέχοντες/ουσες ως προς την επαγγελματική τους κατάσταση ήταν εργαζόμενοι/ες (7), άνεργοι/ες (2) και 1 συνταξιούχος. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, 2 ήταν άγαμοι/-

ες και 8 έγγαμοι/-ες. Ως το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων υπήρξαν απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (5), απόφοιτοι/ες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2) και απόφοιτοι/ες επαγγελματικών σχολών και Ι.Ε.Κ (3).

5.6. Περιορισμοί

Η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Καταρχάς, το μικρό μέγεθος και η βολική δειγματοληψία περιορίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερο πληθυσμό ενηλίκων εκπαιδευομένων. Επιπλέον, η ποιοτική φύση της μελέτης συνεπάγεται ότι τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν υποκειμενικές εμπειρίες και δεν επιτρέπουν στατιστική ανάλυση ή ποσοτική εκτίμηση των παραγόντων συμμετοχής. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η έρευνα θεωρούμε ότι παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων, προσφέροντας χρήσιμα δεδομένα για τη βελτίωση των προγραμμάτων κατάρτισης.

6. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

6.1. Κίνητρα συμμετοχής

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στα κύρια κίνητρα που ώθησαν τους συμμετέχοντες στην αρχική απόφαση συμμετοχής. Η πλειονότητα (7/10) ανέφερε ότι η βασική κινητήρια δύναμη σχετιζόταν με την επαγγελματική ανέλιξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα παραθέματα των συνευξέων υπογραμμίζουν ότι η επιδίωξη βελτίωσης γνώσεων και δεξιοτήτων δεν περιορίζεται απλώς στην εκπλήρωση τρεχόντων εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική πρόοδο και την ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας.

Για παράδειγμα, δύο συμμετέχοντες ανέφεραν: «Ήθελα να εξελιχθώ επαγγελματικά. Στον τουρισμό, όποιος μένει στάσιμος, χάνει ευκαιρίες. Ένιωσα ότι αν αποκτήσω περισσότερα προσόντα, θα έχω πιθανότητες για καλύτερες θέσεις» (Σ9) και «Στόχος μου είναι να βελτιώσω τις γνώσεις και τις δεξιότητες μου στο τομέα της εργασίας μου» (Σ3). Τα αποσπάσματα αυτά αναδεικνύουν τη δυναμική του επαγγελματικού περιβάλλοντος ως βασικού κινητοποιητικού παράγοντα, όπου η ανανέωση δεξιοτήτων καθίσταται αναγκαία για τη διατήρηση της ανταγωνιστικότητας. Παρόμοια, η επιθυμία για βελτίωση της απόδοσης στην εργασία αποτυπώνεται στην απάντηση: «...θα βοηθήσει αρχικά εμένα να μπορώ να ανταπεξέλθω στις εκπαιδευτικές ανάγκες και σε ένα καλύτερο εργασιακό περιβάλλον χωρίς άγχος για το αν δεν γνωρίζω κάτι» (Σ5).

Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με τη θεωρία των Ryan και Deci (2000), που διαχωρίζει τα εσωτερικά από τα εξωτερικά κίνητρα, τοποθετώντας την επαγγελματική εξέλιξη στην κατηγορία των εξωτερικών, δεδομένου ότι η επιτυχία συνδέεται με παρατηρήσιμα αποτελέσματα, όπως η καλύτερη θέση εργασίας ή η αύξηση εισοδήματος.

Παράλληλα, ένα ποσοστό 30% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η συμμετοχή καθορίστηκε κυρίως από εσωτερικά κίνητρα, όπως η προσωπική ικανοποίηση, η περιέργεια και η ανάγκη για συνεχή μάθηση. Η διάκριση αυτή αναδεικνύει ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν περιορίζεται σε επαγγελματικές ανάγκες, αλλά συνδέεται με ευρύτερους στόχους αυτοπραγμάτωσης.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι δηλώσεις: «Καταρχήν ως άτομο δεν μου αρέσει να εφησυχάζομαι, πάντα ψάχνω νέα πράγματα να μάθω και να ασχοληθώ, οπότε ο κύριος λόγος είναι η προσωπική μου ικανοποίηση...» (Σ4), «Ήθελα να αναπτύξω τις γνώσεις μου στις νέες τεχνολογίες, γιατί νιώθω πως μένω πίσω, ειδικά στη δουλειά αλλά και στη ζωή γενικότερα. Επίσης, ήθελα να δείξω και στα παιδιά μου πως ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» (Σ8). Τα αποσπάσματα αυτά δείχνουν ότι η εσωτερική κινητοποίηση συνδέεται με την επιθυμία διαρκούς μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, στοιχεία που συμφωνούν με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Deci & Ryan (1985, 2000), η οποία τονίζει ότι η ικανότητα, η αυτονομία και η κοινωνική αποδοχή αποτελούν βασικές παραμέτρους για τη διατήρηση της εσωτερικής κινητοποίησης.

6.2. Ενισχυτικοί παράγοντες συμμετοχής

Η διερεύνηση των ενισχυτικών παραγόντων (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα) αποκάλυψε ότι οι συμμετέχοντες αξιολογούν μια σειρά από συνδυασμένους παράγοντες που υποστηρίζουν την απόφαση συμμετοχής και την παραμονή τους στο πρόγραμμα:

- Προσωπική αυτοβελτίωση: Το 60% των συμμετεχόντων ανέδειξε την προσωπική βελτίωση ως τον πρωτεύοντα ενισχυτικό παράγοντα. Η εκπαίδευση δεν αξιολογείται μόνο ως μέσο επαγγελματικής προόδου, αλλά και αυτοανάπτυξης, όπως φαίνεται στην απάντηση: «το επέλεξα για την προσωπική μου καλύτερευση και αυτοεκτίμηση» (Σ5). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η αυτοεκτίμηση και η προσωπική ολοκλήρωση αποτελούν βασικά στοιχεία εσωτερικής κινητοποίησης (Merriam & Bierema, 2014).
- Βελτίωση εργασιακών συνθηκών και οικονομικών αποδοχών: Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η εκπαίδευση και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων βελτιώνουν την ανταγωνιστικότητά τους και οδηγούν σε καλύτερη επαγγελματική θέση και οικονομικά οφέλη. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: «καλύτερες εργασιακές συνθήκες και η αύξηση των οικονομικών μου αποδοχών» (Σ4), «η αύξηση του μισθού μου» (Σ2).
- Πιστοποίηση και κοινωνική αναγνώριση: Η απόκτηση πιστοποιητικού αποτελεί σημαντικό εξωτερικό κίνητρο, καθώς συνδέεται με επαγγελματική αναγνώριση και κοινωνική αποδοχή. Ένας συμμετέχων σημείωσε: «Η δυνατότητα απόκτησης πιστοποίησης που θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στο βιογραφικό μου» (Σ6).
- Δωρεάν συμμετοχή και κοινωνική υποστήριξη: Το 30% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η δωρεάν παρακολούθηση ήταν καθοριστική, ενώ δύο από αυτούς τόνισαν την υποστήριξη από οικογένεια και φίλους. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Το ότι ήταν δωρεάν το πρόγραμμα ήταν πολύ σημαντικό. Επίσης η υποστήριξη του συζύγου μου, ο οποίος με βοήθησε να κανονίσω το πρόγραμμα στο σπίτι...» (Σ7). «το γεγονός ότι είναι δωρεάν και η

υποστήριξη της οικογένειάς μου» (Σ9). Η συνύπαρξη οικονομικής προσβασιμότητας και κοινωνικής στήριξης ενισχύει την παραμονή των ενηλίκων στο πρόγραμμα.

- Διαχείριση χρόνου και προσωπικό ενδιαφέρον: Ένας συμμετέχων ανέφερε τη διαθεσιμότητα χρόνου ως καθοριστικό παράγοντα: «Το ενδιαφέρον μου για μάθηση, και το ότι πλέον έχω χρόνο ως συνταξιούχος» (Σ10). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι ακόμη και σε μικρό ποσοστό, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και η εσωτερική περιέργεια παραμένουν σημαντικά για τη συμμετοχή ενηλίκων.

Όπως καταδεικνύεται από την ανάλυση των δεδομένων, η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση καθορίζεται από ένα σύνθετο πλέγμα κινητήριων παραγόντων:

1. Τα επαγγελματικά κίνητρα αποτελούν τον κυρίαρχο παράγοντα κινητοποίησης, με έμφαση στην επαγγελματική ανέλιξη, την ανταγωνιστικότητα και την προσαρμογή σε νέες απαιτήσεις της εργασίας.
2. Τα εσωτερικά κίνητρα και η προσωπική ικανοποίηση παραμένουν σημαντικά για όσους αναζητούν μάθηση για αυτοπραγμάτωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων πέρα από τις επαγγελματικές ανάγκες.
3. Η απόκτηση πιστοποίησης και η δωρεάν συμμετοχή ενισχύουν τα εξωτερικά κίνητρα, ενώ η υποστήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον ενισχύει την παραμονή και την ψυχολογική ασφάλεια των συμμετεχόντων.
4. Η διαχείριση χρόνου και η δυνατότητα ευέλικτης παρακολούθησης λειτουργούν συμπληρωματικά, ιδιαίτερα για ενήλικες με κοινωνικές και οικογενειακές δεσμεύσεις.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη φύση της κινητοποίησης των ενηλίκων και αναδεικνύουν τη σημασία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που ενσωματώνει εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα, παρέχοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης.

7. Συμπεράσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στην καταγραφή των κινήτρων που οδηγούν τα άτομα να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η οποία καταδεικνύει ότι η συμμετοχή ενηλίκων καθορίζεται κυρίως από επαγγελματικά κίνητρα και την επιδίωξη προώθησης της καριέρας τους. Συγκεκριμένα, μελέτες των Kimmel et al. (2012), White (2004) και Mavropoulos et al. (2021) αναδεικνύουν ως κύριο κίνητρο την επαγγελματική και οικονομική ανέλιξη, ενώ η έρευνα του Nason (1998) επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα συμμετοχής. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος (ΕΣΥΕ, 2007), όπου διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική κινητοποίηση υπερέχει ως κύριο κίνητρο, ενώ τα προσωπικά κίνητρα ακολουθούν σε δεύτερη θέση.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε τους ενισχυτικούς παράγοντες στην απόφαση συμμετοχής, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι αυτοί συνδέονται στενά με τα κύρια κίνητρα, ιδιαίτερα με την επαγγελματική εξέλιξη. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τις έρευνες του Καραλή (2011, 2021), σύμφωνα με τις οποίες η επιθυμία «να μαθαίνω για να είμαι πιο αποδοτικός στην εργασία μου» κατατάσσεται σε υψηλή θέση ως ενισχυτικό κίνητρο συμμετοχής.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί η αναφορά της δωρεάν παρακολούθησης των προγραμμάτων ως παράγοντα κινητοποίησης. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τις παρατηρήσεις της Cross (1981), η οποία αναγνωρίζει την οικονομική δυνατότητα ως καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, επισημαίνοντας ότι η δωρεάν εκπαίδευση ενισχύει την ισότητα ευκαιριών. Παράλληλα, ο Rubenson (2011) υπογραμμίζει ότι η άρση οικονομικών εμποδίων, όπως η δωρεάν πρόσβαση σε προγράμματα, αυξάνει σημαντικά τα ποσοστά συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ένα ακόμη κρίσιμο κίνητρο που αναδείχθηκε αφορά την υποστήριξη από το άμεσο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τον Κόκκο (2005), ο οποίος θεωρεί την κοινωνική στήριξη ως έναν από τους «εξωτερικούς υποκινητές» στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, ο Courtney (1992) αναφέρει ότι η οικογενειακή υποστήριξη, ιδιαίτερα για γυναίκες εκπαιδευόμενες, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής και συνέχισης της φοίτησης, δεδομένων των πολλαπλών κοινωνικών και οικογενειακών ρόλων που συχνά καλούνται να διαχειριστούν οι ενήλικες.

Τέλος, η πιστοποίηση παρακολούθησης των προγραμμάτων αναδείχθηκε ως ένα επιπλέον κινητήριο στοιχείο. Σύμφωνα με τον Rubenson (2011), η απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων εντάσσεται στα λεγόμενα «χρησιμοθηρικά κίνητρα», ενώ ο Κόκκος (2008) τονίζει τη σημασία της πιστοποίησης ως εργαλείο κοινωνικής και επαγγελματικής ενσωμάτωσης, ενισχύοντας τόσο την αναγνώριση της εκπαίδευσης όσο και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων.

Συνολικά, τα ευρήματα της μελέτης υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη φύση των παραγόντων συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία συνδυάζει επαγγελματική προοπτική, οικονομική πρόσβαση, κοινωνική στήριξη και αναγνώριση προσόντων, στοιχεία που έχουν αναγνωριστεί διεθνώς ως καθοριστικά για την κινητοποίηση και δέσμευση των ενηλίκων σε προγράμματα κατάρτισης.

8. Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκύπτουν ορισμένες σημαντικές προτάσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα κατάρτισης. Καταρχάς, είναι κρίσιμη η διατήρηση και περαιτέρω ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συνδέουν άμεσα τη μάθηση με την επαγγελματική εξέλιξη, δεδομένου ότι η επαγγελματική προοπτική αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα κινητοποίησης. Παράλληλα, η αξιοποίηση μηχανισμών αναγνώρισης προσόντων, όπως η πιστοποίηση, ενισχύει τα εξωτερικά κίνητρα και προσφέρει σημαντικά κίνητρα κοινωνικής και επαγγελματικής ενσωμάτωσης. Επιπλέον, η διατήρηση της δωρεάν ή οικονομικά προσιτής πρόσβασης σε προγράμματα κατάρτισης μπορεί να άρει οικονομικά εμπόδια και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή ατόμων με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η ενσωμάτωση ευέλικτων μορφών μάθησης, όπως η απογευματινή παρακολούθηση και η δυνατότητα συνδυασμού διαδικτυακών και δια ζώσης δραστηριοτήτων, μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη προσαρμογή

των προγραμμάτων στις ανάγκες ενηλίκων με πολλαπλούς κοινωνικούς και οικογενειακούς ρόλους. Τέλος, η προώθηση δράσεων που ενισχύουν την κοινωνική υποστήριξη, τόσο μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο όσο και μέσω δικτύων εκπαιδευόμενων, φαίνεται ότι μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση και τη συνεχή παρακολούθηση των προγραμμάτων, διασφαλίζοντας την επίτευξη τόσο προσωπικών, όσο και επαγγελματικών στόχων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Aslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reasons for Adult Learning*. College Entrance Examination Board.
- Australian Government. (2019). *The Australian vocational education and training (VET) system*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- BIBB (Federal Institute for Vocational Education and Training). (2022). *Facts and figures: Vocational education and training in Germany*. <https://www.bibb.de>
- BIBB. (2023). *Training regulations and frameworks*. <https://www.bibb.de>
- Blair, A., McPake, J., & Munn, P. (1995) A new conceptualisation of adult participation in education. *British Educational Research Journal*, 21 (5), 629-644. (<http://dx.doi.org/10.1080/0141192950210506>)
- Boshier, R. (1971). Motivation orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21, 3–26.
- Burgess, P. (1971). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education*, 22, 3–29.
- Canadian Apprenticeship Forum. (2020). *Apprenticeship in Canada: An overview*. Canadian Government. (2019). *National Apprenticeship Program*
- Cedefop. (2015). *On the way to 2020: Data for vocational education and training policies*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5545>
- Cedefop. (2020d). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*.
- Cedefop. (2020a). *Vocational education and training in Europe: The future of learning*.

- Cedefop. (2020b). France: VET in Europe – Country Report. European Centre for the Development of Vocational Training.
- Cedefop. (2020c). Sweden: Vocational education and training in Europe – Country Report. CEDEFOP.
- Cedefop. (2021). Vocational education and training in Europe, 1995–2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Publications Office of the European Union.
- Courtney, S. (1992). Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education. Routledge
- Cross, K. P. (1981). Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as 'good practice'? *Local Economy*, 30(5), 557–567.
- Euler, D. (2013). Germany’s dual vocational training system: A model for other countries? Bertelsmann Stiftung.
- European Commission. (2016). A new skills agenda for Europe.
- European Commission. (2020). European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. European Commission
- Fejes, A., & Olson, M. (2015). Adult education and the formation of citizens: A comparative analysis from historical and contemporary perspectives. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 7–20.
- France Compétences.(2021). Compte Personnel de Formation (CPF). <https://www.moncompteformation.gouv.fr>
- France Compétences. (2023). Les chiffres de l’apprentissage 2022. <https://www.francecompetences.fr>
- Fujita-Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 29–40.

- Government of Canada. (2021). Canada’s skilled trades and apprenticeship program.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Univer. Wisconsin Press
- Johnstone, J. W. C., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Aldine.
- Jones, G. R., & George, J. M. (2003). *Contemporary management* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Kimmel, S. B., Gaylor, K. P., Grubbs, M. R., & Hayes, J. B. (2012). Defining the millennial learner: Using net generation learner characteristics to identify the learning style of millennial students. *Journal of Educational Technology Systems*, 41(4), 423–440.
- Kis, V. (2016). *Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board*. OECD Education Working Papers, No. 150.
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. Phoenix, AZ: Vision-South Mountain Community College
- Liljegren, J. (2019). Adult learning as social policy in Sweden. In M. Milana et al. (Eds.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*.
- Manpower Service Commission. (1981). *Glossary of training terms*. Institute of Manpower Management.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mavropoulos, A., Pampouri, A., & Kyriatzakou, C. (2021). Barriers and motivations for adult participation in lifelong learning programmes. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 3–19.
- Ministère du Travail. (2019). *La réforme de l’apprentissage – dossier de presse*.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24(2), 83–98.
<https://doi.org/10.1177/074171367402400201>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Nason, A. (1998). *Motivation of managers assigned to a federal agency towards participation in government-sponsored training* (Master’s thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- OECD. (2021). *Vocational education and training in Australia: Current trends and future directions*. OECD Publishing

- OECD. (2022). Education at a glance 2022: OECD indicators. OECD Publishing, , <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Pilz, M. (2016). Typologies and the analysis of vocational education and training systems: Cross-country comparisons in VET research. *Vocations and Learning*, 9(3), 295–314.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Routledge
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Smith, J., & Spurling, A. (2001). *Understanding motivation for lifelong learning*. Campaign for Learning.
- SOU (Statens Offentliga Utredningar). (2018). *Vuxenutbildning för stärkt kompetensförsörjning*.
- Schroeder, J. (2020). Migrants’ integration through adult education: The Swedish experience. *International Review of Education*, 66(4), 569–588.
- Thelen, K. (2014). *Varieties of liberalization and the new politics of social solidarity*. Cambridge University Press
- Tough, A. (1968). *Why adults learn: A study of the major reasons for beginning and continuing a learning project*. Ontario Institute for Studies in Education.
- White, S. (2004). What motivates them? Some adult learners' perceptions of and reasons for engaging in lifelong learning. <https://ir.canterbury.ac.nz/server/api/core/bitstreams/df4bcd28-5bc2-4c76-921f-bc0e06fe3266/content>

Ελληνόγλωσσες

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Εκδοτικός Όμιλος Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014).
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεσματική μάθηση*. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (μετ.). Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου (επιμ.). Gutenberg.

- Jaques, D., (2004). Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για ήσουν συντονίζουν ομάδες ενηλίκων. Μεταίχμιο.
- Noye D., & Piveteau J., (1999). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή. Μεταίχμιο
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Μεταίχμιο
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2010). Τα κίνητρα στην εκπαίδευση (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Gutenberg
- Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Ψυχομετρία: Ιστορία, θεωρίες και γενικές αρχές (Τόμος Β'). Ελληνικά Γράμματα.
- Αμιτσης, Γ. (2000). Θεσμοί και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης – Η Ευρωπαϊκή πρόκληση και η εξέλιξη του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Κατάρτισης. Παπαζήσης.
- Βεργίδης, Γ., & Καραλής, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (Τόμος Γ'). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΣΥΕ). (2007). Έρευνα για τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα.
- Ζαρίφης, Γ., (2011). Συμμετοχή ενηλίκων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Κριτική αποτίμηση βασικών ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων. Επιστήμες της αγωγής, 3, 21-45
- Ζωντήρος, Δ. (2006). Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα που προσφέρονται από Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ., (2013). Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων στην δια βίου εκπαίδευση. ΙΝΕ ΓΣΕΕ ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Καραλής, Θ. (2021). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση (2011-2019). ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Μεταίχμιο.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α., (1998). Τα κίνητρα στην εκπαίδευση. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Χρ. & Δακοπούλου, Α. (2018). Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ ‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 40, 24-31

Woolfolk, A. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Ε. Μακρή- Μπότσαρη (επιμ.). Μ. Μπαρμπάτση (μετ.). Έλλην

Χασάπης Δ., (1994): Πρόσβαση, ποιότητα και εύρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.

Αποτελεσματικότητα χρήσης βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Ευγενία Κοντονή, Ιωσήφ Φραγκούλης

Ευγενία Κοντονή, Φιλολόγος, Med, up1096809@upatras.gr

Ιωσήφ Φραγκούλης, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, sfaka@otenet.gr

Abstract: The purpose of this study is to investigate the effectiveness of the use of experiential participatory techniques in educational programs of Lifelong Learning Centers in the prefecture of Attica. It also aims to highlight the difficulties encountered by adult educators when implementing participatory techniques and the extent to which they contribute to achieving better learning outcomes. For this reason, a quantitative survey was conducted using a questionnaire as a research tool. 73 questionnaires were collected from different areas of the prefecture of Attica both electronically and through face-to-face communication. From the analysis of the results, it was found that instructors use participatory educational techniques to a great extent and consider them to be very effective, as they contribute substantially to achieving better learning outcomes. However, some difficulties were also identified in the implementation of participatory techniques. In conclusion, a statistically significant correlation was found between the variables related to the use of participatory techniques, the development of equal communication and cooperation relationships between learners and some demographic characteristics of the sample.

Keywords: Lifelong Learning, Experiential learning, Participatory educational techniques, Effectiveness of education, Quality of Education.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα χρήσης βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών σε επιμορφωτικά προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του νομού Αττικής. Επίσης, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά την εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών, όσο και ο βαθμός στον οποίο αυτές συμβάλλουν στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, ως ερευνητικό εργαλείο. Συλλέχθηκαν 73 ερωτηματολόγια από διαφορετικές περιοχές του νομού Αττικής τόσο ηλεκτρονικά, όσο και με δια ζώσης επικοινωνία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και θεωρούν πως κρίνονται πολύ αποτελεσματικές, καθώς συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίτευξη

καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, εντοπίστηκαν και ορισμένες δυσκολίες κατά την εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών. Κλείνοντας διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές που αφορούν τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών, την ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

Λέξεις κλειδιά: Διά Βίου Μάθηση, Βιωματική μάθηση, Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, Αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, Ποιότητα στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που έχουν λάβει χώρα σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, δημογραφικό και τεχνολογικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια, επιβάλλουν την υιοθέτηση νέων μορφών μάθησης και επισημαίνουν την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης των ατόμων με νέες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να είναι ικανά να ανταπεξέρχονται στις οποιεσδήποτε μεταβολές της κοινωνίας (Karalis & Vergidis, 2004, όπως αναφέρεται στη Τριανταφυλλίδη, 2023). Όπως υποστηρίζεται από τους Fridberg, Rosdahl, Halapuu, Valk, Malin, Hamalainen & Mellander (2015), με την εμφάνιση της οικονομίας της γνώσης, η ενθάρρυνση της ενεργούς εμπλοκής στην εκπαίδευση ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, δηλαδή η διά βίου μάθηση, αποτέλεσε το επίκεντρο πολλών πολιτικών πρωτοβουλιών. Κατά την ανασκόπηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε πως η συμβολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατέχει θέση ύψιστης σημασίας στην οικονομική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη (Κόκκος, Βαϊκούση, Βεργίδης, Καλαουζίδης, Κωσταρά, Παυλάκης & Σακκούλης, 2021).

Η εκπαίδευση ενηλίκων διέπεται από αρχές μάθησης, οι οποίες προκρίνουν την αξιοποίηση της εμπειρίας και της προϋπάρχουσας γνώσης, μέσω της προαγωγής της ενεργητικής συμμετοχής και εμπλοκής των εκπαιδευομένων κατά την πραγματοποίηση της δικής τους μάθησης (Κόκκος, 2008α και Rogers, 1999, όπως αναφέρεται στη Τριανταφυλλίδη, 2023). Μέσω της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης σχεδιάζεται ένα νέο πλαίσιο αναφορικά με την οργάνωση και την ανάπτυξή της, που χαρακτηρίζεται από στοχευμένη μεθοδολογία και συμμετοχικές τεχνικές, οι οποίες έχουν πάρει τη θέση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Πανιτσίδου & Ζαρίφης, 2010). Κλείνοντας, το θεωρητικό υπόβαθρο που συνθέτουν οι θέσεις και το έργο σπουδαίων στοχαστών στο πεδίο αυτό (Dewey, 1986, Kolb, 2014, Mezirow, 2000) καθώς και η αναγκαιότητα προώθησης της διά βίου μάθησης, όπως αυτή φανερώνεται από τις εκθέσεις και τις συστάσεις των ευρωπαϊκών θεσμών, είναι τα δύο συστατικά που δημιουργούν ένα πρόσφορο πεδίο μελέτης και έρευνας. Αξιοσημείωτος κρίνεται όπως αναφέρουν οι Milana, Holford, Hodge, Waller & Webb (2017), ο στόχος στην ατζέντα των 114 κρατών μελών της Unesco που αφορά την ουσιαστική αύξηση, μέχρι το 2030, του αριθμού των νέων και ενηλίκων που θα μετέχουν στην ποιοτική εκπαίδευση, αποκτώντας έτσι δεξιότητες προκειμένου να μπορούν να απασχοληθούν σε

αξιοπρεπείς θέσεις εργασίας και να επέλθει η ανάπτυξη της οικονομίας και της επιχειρηματικότητας.

Η βιωματική μάθηση

Σύμφωνα με τον Φίλλιπς (2004, όπως αναφέρεται στους Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014; Φραγκούλης & Φραντζή, 2010), η βιωματική μάθηση επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης, υποδεικνύοντας την πραγματική αναζήτηση νοήματος στα μαθησιακά αντικείμενα και όχι την απλή απομνημόνευση και μετάδοση πληροφοριών. Μέσω της εφαρμογής βιωματικών δραστηριοτήτων επιδιώκεται η διανοητική και συναισθηματική ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου, ο οποίος μέσα από μετασχηματιστικές διεργασίες, δημιουργεί νέες μαθησιακές εμπειρίες. Στην προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού για την βιωματική μάθηση, η Πολέμη (2003:100, όπως αναφέρεται στους Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος & Φραγκούλης, 2019) υποστηρίζει πως πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ζήσουν και να κατανοήσουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα και αντιδράσεις σε μια κατάσταση (Φραγκούλης, 2011, όπως αναφέρεται στον Κουτσούκο, 2021). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με το να μοιραστεί το άτομο μια δική του εμπειρία σχετική με το γνωστικό αντικείμενο, είτε με τη συμμετοχή του στην αναπαράσταση μιας κατάστασης αληθινής ή φανταστικής, την οποία εισάγει εκπαιδευτής με τη μορφή ενός γεγονότος, προκειμένου οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν βαθύτερα τις παραμέτρους της κατάστασης και να καλλιεργήσουν τις σχετικές ικανότητες.

Οι βιωματικές δράσεις δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, όπως συμβαίνει συχνά στο πλαίσιο της τυπικής παραδοσιακής διδασκαλίας. Αντίθετα, πρόκειται για εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύσσουν ένα εύρος λειτουργιών, είναι ευέλικτες και ευμετάβλητες. Κατά την πραγματοποίηση της βιωματικής μάθησης, τα άτομα ανασύρουν τις πλέον κατάλληλες εμπειρίες που έχουν θετική εκπαιδευτική αξία για τους ίδιους. (Ματσαγγούρας, 2011) Η αρχή της βιωματικής μάθησης προσδιορίζει τη μάθηση ως το αποτέλεσμα άμεσων εμπειριών, οι οποίες πρέπει να μελετώνται και να επεξεργάζονται με σκοπό τον εντοπισμό τυχόν συσχετίσεων με τη νέα γνώση, αλλά και την επίτευξη αναστοχαστικής λειτουργίας, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εμπέδωση της.

Σύμφωνα με τους σύγχρονους παιδαγωγούς προκειμένου οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων να έχουν αξία και υπόσταση, θα πρέπει να πληρούν τις εξής προϋποθέσεις: α) να έχουν προσωπικό νόημα για τους μαθητές, β) να βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες (Illeris, 2007, όπως αναφέρεται στους Αρμακόλας κ.ά., 2019) , γ) να υπάρχει συσχέτιση με νέες μαθησιακές εμπειρίες, δ) να μελετώνται σε σχέση με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον στο οποίο γεννήθηκαν και ε) να αποτελούν αντικείμενο ερευνητικής μελέτης και αναστοχασμού σε σχέση με τρία βασικά επίπεδα: 1. το άτομο σε σχέση με το προς διερεύνηση θέμα, 2. οι άλλοι και το προς διερεύνηση θέμα και 3. το θεσμικό πλαίσιο και το προς διερεύνηση θέμα (Ματσαγγούρας, 2012:23). Η ανάλυση και επεξεργασία των εμπειριών είναι μια πολύπλοκη εργασία και στηρίζεται σε 3 παραμέτρους για την επιτυχή υλοποίηση της (Ματσαγγούρας, 2011): α) την οικοδόμηση νέων εμπειριών και τον

εντοπισμό των προς διερεύνηση ζητημάτων, β) τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των δεδομένων που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και γ) την κριτική αποτίμηση των δεδομένων και τη σύνδεση τους με τους μαθησιακούς στόχους.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην μαθησιακή διεργασία αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν τους μελετητές που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Χαρακτηριστικά, ο Κόκκος (2005, όπως αναφέρεται στις Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) υποστήριξε ότι «το πιο ωφέλιμο έδαφος για την ανάπτυξη της συμμετοχής των εκπαιδευομένων είναι εκείνο των εκπαιδευτικών τεχνικών, μέσω των οποίων λαμβάνει χώρα η μάθηση». Αυτό συμβαίνει γιατί, όχι μόνο οι εκπαιδευτικές τεχνικές συνιστούν ένα κομβικό σημείο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της μάθησης, αλλά και επειδή η επιλογή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής δεν πρέπει να γίνεται τυχαία, αλλά να λαμβάνει υπόψη τον βαθμό που αυτή προωθεί την ενεργητική συμμετοχή και τον αυτοκαθορισμό των ενήλικων εκπαιδευομένων (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999, όπως αναφέρεται στις Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ιδίως, οι τεχνικές της ενεργητικής μάθησης αποτελούν αντικείμενο συνεχούς διερεύνησης από πολλούς επιστήμονες στον κλάδο της εκπαίδευσης, επειδή ενθαρρύνουν και βελτιώνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, αλλά και σχετίζεται άμεσα με τη βασική αρχή της μάθησης ενηλίκων, σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από την εφαρμογή των ενεργητικών τεχνικών, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και να μαθαίνουν μέσα από την πράξη (Kokkos, 2005, όπως αναφέρεται στους Brinia, Nikitaki, & Kioulanis, 2017). Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών επιτυγχάνεται όταν αυτές προσαρμόζονται στις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης των εκπαιδευομένων (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010).

Όπως διαφαίνεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν έχει επικρατήσει κάποια συγκεκριμένη ορολογία για τις μεθόδους που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, ο Rogers (σ. 252-253) κάνει λόγο για συμμετοχικές μεθόδους, οι οποίες ενισχύουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, και για ευρετικές μεθόδους, κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος ανακαλύπτει μόνος του την γνώση μέσα από πειράματα και μελέτες περίπτωσης. Ακόμα, οι Noue και Piveteau (σ. 45-46) μιλούν για ερωτηματικές και ενεργητικές μεθόδους. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευόμενος κάνοντας ερωτήσεις στον εκπαιδευτή ανακαλύπτει ο ίδιος το αντικείμενο διδασκαλίας. Επίσης συνδυάζεται η πράξη με την θεωρία. Ακόμα, η S. Courau (2000, Κεφ. 3) κάνει λόγο για μεθόδους διερεύνησης και εφαρμογής (S.N.V.B., 1994, όπως αναφέρεται στον Γκέτσιο, 2019). Τέλος, επειδή μέσω αυτών των τεχνικών επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, μπορούν να χαρακτηριστούν και συμμετοχικές (Κόκκος, 1999, όπως αναφέρεται στις Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αναμφίβολα όμως, οι μελετητές συγκλίνουν στην άποψη πως μέσα από τις βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή (Masalimova, Usak & Shaidullina,

2016). Με τον τρόπο αυτό, οι ενήλικοι λαμβάνουν τις κατάλληλες πηγές, ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις και εν γένει να μαθαίνουν μέσα από την πράξη (Race, 1999, όπως αναφέρεται στις Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τα όποια συμπεράσματα ληφθούν κατά την μαθησιακή διαδικασία, γίνονται αφορμή ανατροφοδότησης, που με τη σειρά της οδηγεί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014). Η εισαγωγή και υιοθέτηση νέων και πιο συμμετοχικών τεχνικών είχε σαν επακόλουθο την άσκηση κριτικής σε διεθνές επίπεδο από τους Dewey, Kolb, Silberman, Brookfield κτλ στην τεχνική της Εισήγησης, αλλά και στην αναγκαιότητα εμπλουτισμού της με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008). Συνολικά, θα λέγαμε ότι οι συμμετοχικές τεχνικές προάγουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων καθώς και την ευρετική πορεία προς τη γνώση. Το γεγονός αυτό, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να συνεχίσουν την προσωπική τους μάθηση ακόμα και μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος (Λευθεριώτου, χ.χ.).

Οι συμμετοχικές τεχνικές μπορούν να αξιοποιηθούν είτε στην αρχή ενός προγράμματος με στόχο την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων σε αυτό, είτε κατά τη διάρκεια υλοποίησής του επιδιώκοντας οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύψουν τη νέα γνώση, είτε ακόμα στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος για να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων του (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014). Η επιλογή θα πρέπει να γίνεται βάσει του αντικειμένου και τους στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας, το επίπεδο και τον βαθμό συμμετοχής των καταρτιζόμενων και κρίνεται σκόπιμο να ποικίλουν και να εναλλάσσονται στην κάθε ενότητα. Είναι γεγονός, ότι καμία εκπαιδευτική τεχνική από μόνη της δεν μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτές οι δύο παράμετροι ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση, και για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την καταλληλότερη τεχνική και να είναι σε θέση να τη συνδυάζει και με άλλες, προκειμένου να επιτυγχάνει την όσο δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Καραλή (2007), η σταδιακή εξοικείωση του εκπαιδευτή με τις διάφορες τεχνικές, είναι αυτή που θα συμβάλει καθοριστικά στον συνδυασμό των τεχνικών αυτών, ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι, ένας έμπειρος εκπαιδευτής είναι ικανός να εναλλάσσει και να συνδυάζει τις τεχνικές κατά τρόπο που να επιτυγχάνεται η κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων κάθε ενότητας από όλους τους εκπαιδευόμενους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά οι σημαντικότερες βιωματικές τεχνικές, των οποίων η εφαρμογή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνάρτηση: του σκοπού και των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος, του είδους και του περιεχομένου του μαθησιακού αντικειμένου, του επιπέδου και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, των ικανοτήτων και της εμπειρίας του εκπαιδευτή, της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού, του μαθησιακού κλίματος της ομάδας, του διαθέσιμου χρόνου και των διαθέσιμων υλικοτεχνικών υποδομών (Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

Ο Καταιγισμός Ιδεών ή Brainstorming ενδείκνυται για τη πολυεπίπεδη εξέταση ενός φαινομένου ή μιας έννοιας. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών. (Στυλιάρας & Δήμου, 2015)

Η Συζήτηση και οι Ερωτήσεις-Απαντήσεις αποσκοπούν στη μάθηση μέσω διαλόγου (Γκέτσιος, 2019). Στη συζήτηση ο εκπαιδευτής έχει σχεδιάσει από πριν μία σειρά ερωτήσεων, οι οποίες συμβάλλουν στη σταδιακή προσέγγιση του ζητήματος, ενώ οι ερωτήσεις-απαντήσεις προκύπτουν αυθόρμητα, με αποτέλεσμα να μη διερευνούν το ζήτημα σχολαστικά.

Η Πρακτική άσκηση προσδιορίζεται ως ατομική ή συλλογική εργασία, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται ένα ζήτημα, επιλύουν ένα πρόβλημα ή διεξάγουν κάποιο πείραμα (Μουζάκης, 2006β). Μέσω αυτής, επιτυγχάνεται η σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων με την πράξη και η ανάλυση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

Στο Παιχνίδι Ρόλων τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να δραστηριοποιηθούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Συνστατικό στοιχείο αποτελεί η ανατροφοδότηση, μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Στη τεχνική της Προσομοίωσης οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε μία νοητή και κατά το δυνατόν ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να συμπεριφερθούν σα να το βιώνουν στη πραγματικότητα.

Η εφαρμογή της Μελέτης Περίπτωσης προϋποθέτει την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με το εκάστοτε ζήτημα, προκειμένου να καταστεί εφικτή μια εις βάθος διερεύνηση. Έτσι, ενθαρρύνεται η ερευνητική προσέγγιση και οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στον εντοπισμό ουσιωδών κριτηρίων για τον έλεγχο των υποθέσεων (Brinia, Nikitaki, & Kioulanis, 2017).

Η Εργασία σε ομάδες περιλαμβάνει την επίλυση κάποιου προβλήματος ή τη συζήτηση ενός θέματος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να φθάσουν στην εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων. Μέσω αυτής εξασφαλίζεται η ενεργητική εμπλοκή και συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, αναπτύσσεται η συνεργατικότητα και η δημιουργική αντιπαράθεση και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων.

Στην τεχνική της Επίδειξης οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται διαρκώς σε κατάσταση πράξης, εφόσον εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, βλέποντας, αγγίζοντας και ερχόμενοι σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, επαναλαμβάνοντας τα βήματα που έχουν εξεταστεί προηγουμένως από τον εκπαιδευτή.

Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Φραγκούλης και Βαλκάνος (2016) κρίνεται αναγκαία η διαρκής υποστήριξη τόσο της διδασκαλίας, όσο και της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί υψηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό γίνεται φανερό από την επιρροή των διαπολιτισμικών μελετών αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία, αλλά και την έμφαση που δίνεται στο αίτημα «Εκπαίδευση για όλους» (Crossley, 2005). Η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα κατέχει κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό διάλογο παγκοσμίως (Reynolds et al., 2000, όπως αναφέρεται στη Κουτουβέλα, 2015). Η σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στον βαθμό όπου η σχολική πράξη πραγματοποιεί τους στόχους που αυτή και η κοινωνία έχουν θέσει. Ωστόσο, κατά πόσο η γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ικανή συνθήκη ώστε να οδηγήσει στη βελτίωσή τους; (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Βάσει των ερευνών που έχουν διεξαχθεί ακόμα έχει αναδειχθεί τόσο σημαντικός ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη του μαθητή, όσο και αυτός των εκπαιδευτικών, καθώς είναι τα πρόσωπα που επηρεάζουν τα μαθησιακά και κοινωνικά επιτεύγματα των μαθητών (Creemers, 1994, όπως αναφέρεται στη Καγκάνη, 2016). Η πλειονότητα των ερευνών (Reynolds, 1994; Mortimore, 1995; Ladd & Walsh, 2000, Όπως αναφέρεται στους Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006) χρησιμοποίησε ως δείκτη αποτελεσματικότητας στην ποσοτική έκφραση της βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε συγκεκριμένες εξετάσεις, γεγονός που υποβάθμισε την αξία των υπόλοιπων στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Scherens, 1993), που αφορούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ψυχικής υγείας των ατόμων (Fizz Gibbon, 1990:5, όπως αναφέρεται στους Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006). Αναδείχθηκε επίσης η πεποίθηση ότι αποτελεσματικό χαρακτηρίζεται το σχολείο στο οποίο συνυπάρχει η ποιότητα και η ισότητα (Lezotte, 1989, όπως αναφέρεται στη Καγκάνη, 2016; Kyriakides & Creemers, 2011). Υποστηρίζεται πως η ποιότητα ελέγχεται μέσα από την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ η ισότητα μπορεί να μετρηθεί εξετάζοντας τον βαθμό που τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να μειώσουν τις αδικαιολόγητες διαφορές στα αποτελέσματα που φέρουν οι μαθητές (Creemers & Kyriakides, 2008, όπως αναφέρεται στους Kyriakides & Creemers, 2011). Ωστόσο, παρά την καίρια σημασία της ισότητας και την σύνδεσή της με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι πολύ λίγες οι μελέτες που την συμπεριλαμβάνουν ως παράγοντα μέτρησης της αποτελεσματικότητας (Gustafsson, Nilsen & Yang Hansen, 2017).

Από την άλλη πλευρά, η ποιότητα στην εκπαίδευση νοείται ως εξασφάλιση της δικαιοσύνης, ώστε όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν ίση μεταχείριση (Unicef, 2000). Οι αρχές της ποιοτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Μπαράλο (2012), διακρίνονται ως εξής: κινητροδότηση, ανεξαρτησία, συναισθηματική σταθερότητα, κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη δεξιοτήτων πολλαπλής νοημοσύνης και υψηλής στάθμης. Έτσι στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης το 2001 εγκρίθηκε η έκθεση, όπου διατυπώνονται οι 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, που αποσκοπούν στην προώθηση της παρεχόμενης ποιότητας και στη διόρθωση των αρνητικών σημείων.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός-Στόχοι-Ερευνητικά Ερωτήματα

Ως σκοπός της έρευνας τίθεται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας χρήσης των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών, στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης. Από τον παραπάνω σκοπό, προκύπτουν και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, οι οποίοι μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

Διερεύνηση των συμμετοχικών τεχνικών που εφαρμόζονται κατά την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ανάδειξη του βαθμού αποτελεσματικότητας των συμμετοχικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Διερεύνηση των δυσκολιών εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, κατά την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ανάδυση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της αξιοποίησης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών κρίνεται αναγκαία η επισκόπηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

Ποιες συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται κατά την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Σε ποιο βαθμό οι συμμετοχικές τεχνικές, που αξιοποιούνται στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, κρίνονται αποτελεσματικές;

Ποιες είναι οι δυσκολίες που εντοπίζονται κατά τη διαδικασία εφαρμογής των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών;

Σε ποιο βαθμό θεωρείται πως οι συμμετοχικές τεχνικές συμβάλλουν στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων;

Εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, μιας και δίνει τη δυνατότητα συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών από μεγάλο δείγμα σε σύντομο χρονικό διάστημα και με πολύ μικρό κόστος (Γαλατά, 2017; Robson, 2010)

Δείγμα έρευνας – Περιορισμοί

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 73 εκπαιδευτές ενηλίκων, εκ των οποίων οι 35 ήταν άνδρες και οι 38 γυναίκες, και οι οποίοι είτε τώρα είτε στο παρελθόν, έχουμε αναλάβει τη διεξαγωγή κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος σε Κ.Δ.Β.Μ του νομού Αττικής. Η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται βολική, καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε βάσει της προθυμίας και της διαθεσιμότητάς τους να συμμετέχουν στην έρευνα (Creswell, 2016). Για τον λόγο αυτό, το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ακόμα, τη χρονική περίοδο υλοποίησης της έρευνας δεν πραγματοποιούνταν προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων στα Κ.Δ.Β.Μ των δήμων, με αποτέλεσμα η έρευνα να περιοριστεί σε ιδιωτικά Κ.Δ.Β.Μ, αλλά και σε εκπαιδευτές ενηλίκων μεμονωμένα.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Για την διατύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των δεδομένων και για κάθε μία από τις μεταβλητές δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων. Από αυτούς γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχε στην έρευνα με ποσοστό 45,2% βρισκόταν στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω. Επίσης, οι 64 συμμετέχοντες σε ποσοστό 87,7% έχουν στην κατοχή τους πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ, αλλά και το μεγαλύτερο ποσοστό (71,2%) του δείγματος διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα. Στο ίδιο ποσοστό, 52 δηλαδή εκπαιδευτές φαίνεται να έχουν χτίσει μεγάλη εμπειρία στον χώρο (4 χρόνια και άνω).

Χρήση & αποτελεσματικότητα συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, Δυσκολίες κατά την εφαρμογή και σύνδεση με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι συμμετοχικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν οι Ερωτήσεις απαντήσεις και η Συζήτηση (86,3%) καθώς και ο Καταιγισμός ιδεών (65,8%). Όλες οι παράμετροι που εξετάστηκαν (επίτευξη στόχων, βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής παρέμβασης, υποβοήθηση της κατανόησης, της αφομοίωσης και εφαρμογή των γνώσεων, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, προώθηση της καθολικής συμμετοχής, καλλιέργεια της συνεργασίας και βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας) έλαβαν τον βαθμό «πάρα πολύ» στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert με ποσοστό 45,2% έως 57,5%. Η πλειονότητα του δείγματος φαίνεται να θεωρεί ότι όλες οι δυσκολίες που συναντά κατά την εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών σχετίζονται αρκετά με την έλλειψη επιμόρφωσης και εμπειρίας, την επιφύλαξη αξιοποίησης, την αδυναμία επιλογής και την έλλειψη των κατάλληλων εποπτικών μέσων (24,7% - 39,7%). Κλείνοντας, οι εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν πως όλες οι συμμετοχικές

εκπαιδευτικές τεχνικές που μελετήθηκαν συμβάλλουν πάρα πολύ στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Διμεταβλητές συσχετίσεις

Για την ανάδειξη ενδεχόμενων διμεταβλητών συσχετίσεων, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τον έλεγχο του κριτηρίου χ^2 με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,01$. Μέσω αυτών, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της χρήσης του καταιγισμού ιδεών, των ερωτήσεων-απαντήσεων και της συζήτησης και της μελέτης περίπτωσης, με χαμηλό μέγεθος επίδρασης.

Καταιγισμός ιδεών: $\chi^2(1) = 8,82; n = 73; p <, 01, \varphi =,35; p <, 01$

Ερωτήσεις-απαντήσεις, Συζήτηση: $\chi^2(1) = 8,21; n = 73; p <, 01, \varphi =,34; p <, 01$

Μελέτη περίπτωσης: $\chi^2(1) = 7,14; n = 73; p <, 01, \varphi =,31; p <, 01$

Στη συνέχεια, αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ και της χρήσης του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης, $\chi^2(1) = 7,91; n = 73; p <, 01$, με χαμηλό μέγεθος επίδρασης ($\varphi =,33; p <, 01$). Ακόμα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές του εκπαιδευτικού επιπέδου και της χρήσης των ερωτήσεων-απαντήσεων και της συζήτησης, $\chi^2(1) = 14,53; n = 73; p <, 01$, με μέτριο μέγεθος επίδρασης ($\varphi =,45; p <, 01$). Στο πλαίσιο της αποτελεσματικότητας, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της ανάπτυξης ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων, $\chi^2(1) = 19,42; n = 73; p <, 01$, με μέτριο μέγεθος επίδρασης ($\varphi =,52; p <, 01$).

Συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη αναδείχθηκαν ερευνητικά στοιχεία, που οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία τεκμηριώνουν τον ουσιαστικό ρόλο της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, το υψηλό ποσοστό χρήσης της τεχνικής των ερωτήσεων-απαντήσεων και της συζήτησης (86,3%) αποτυπώθηκε επίσης στην έρευνα των Φραγκούλη & Χριστόπουλο (2014). Όπως σκιαγραφείται στη βιβλιογραφία, πρόκειται για τεχνικές, οι οποίες συνδυάζονται εύκολα με άλλες τεχνικές, όπως αυτή της εισήγησης, επιτυγχάνοντας έτσι την ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής (Βαϊκούση, 1999, όπως αναφέρεται στον Γκέτσιο, 2019). Αξιοσημείωτη θεωρείται επίσης, η κυριαρχία της εισήγησης που εμφανίζεται με ποσοστό 24,7%. Σύμφωνα με τον Rogers (1999, όπως αναφέρεται στις Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), αλλά και τον Κόκκο (2005:131, όπως αναφέρεται στον Γκέτσιο, 2019) στη πλειονότητά τους οι εκπαιδευτές υιοθετούν την τεχνική της εισήγησης, επιλέγοντας την ασφαλή μεταβίβαση γνώσεων. Η ανάδειξη του υψηλού βαθμού αποτελεσματικότητας των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων επιβεβαιώνεται από ένα σημαντικό πλήθος

ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι Τσιμπουκλή και Φίλιππος (2008) επισημαίνουν το μεγάλο βαθμό ενεργοποίησης των εκπαιδευμένων και την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Η δημιουργία ενός ομαδοσυνεργατικού κλίματος αποτυπώνεται στην έρευνα του Καραλή (2007) και των Φραγκούλη & Φραντζή (2010). Οι δυσκολίες που αναδύθηκαν μέσω της έρευνας, κατά την εφαρμογή των συμμετοχικών τεχνικών, από την πλευρά των εκπαιδευτών ενηλίκων, αποτελούν κοινό εύρημα πολλών ακόμη μελετών. Ο Κόκκος (2004, όπως αναφέρεται στις Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) δίνει έμφαση στον μικρό αριθμό των εκπαιδευτών που γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές. Ακόμα, από την Δαλαμάρα (2020, όπως αναφέρεται στην Τριανταφυλλίδη, 2023) επιβεβαιώνεται τόσο ο δισταγμός αξιοποίησης, όσο και η έλλειψη εποπτικών μέσων. Όσον αφορά τη συσχέτιση των δυσκολιών εφαρμογής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων δεν διαπιστώθηκε πως σχετίζονται στατιστικά σημαντικά. Εν συνεχεία, η θεώρηση της πρακτικής άσκησης ως την πιο αποτελεσματική τεχνική αναφορικά με την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (65,8%) διαπιστώνεται επίσης στην έρευνα της Τριανταφυλλίδη (2023), εξετάζοντας όμως την πλευρά των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, 10 συμμετέχοντες (13,7%) πιστεύουν πως η τεχνική της επίδειξης συμβάλλει ελάχιστα στην ανάδυση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ μόλις ένας διατύπωσε πως ο καταγιγισμός ιδεών δεν συμβάλλει καθόλου προς την κατεύθυνση αυτή. Σχετικά με τη συσχέτιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτών, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brinia, V., Nikitaki, A., & Kioulanis, S. (2017). Active Educational Techniques in Lifelong Learning Centers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1), Pages 28-42. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v6-i1/2593>
- Creswell, J. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα, Ίων.
- Crossley, M. (2005). Editorial: Comparative perspectives on the quality of education. *Comparative Education*, 41 (4), 385-387.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Fridberg, T., Rosdahl, A., Halapuu, V., Valk, V. A., Malin, A., Hamalainen, R., & Mellander, E. (2015). Adult skills in the Nordic region: Key information processing skills among adults in Nordic region. Copenhagen: Nordic Councils of Ministers.
- Gustafsson, J.E., Nilsen, T., & Yang Hansen, K. (2017). School characteristics moderating the relation between student socio-economic status and mathematics achievement in grade 8. Evidence from 50 countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.004>

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2011) Can Schools Achieve Both Quality and Equity? Investigating the Two Dimensions of Educational Effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(4), 237-254, <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.610269>

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jassay-Bass Publishers. Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., & Webb, S. (2017). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 230 Agenda. *International Journal of Life-long Education*, 36(6), 625-628. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1405869>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα, Gutenberg.

Scheerens, J. (1993). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 230-235. <https://doi.org/10.1080/0924345930040304>

Unicef (2000). *Defining Quality in Education*. The International Working Group on Education. Florence, Italy.

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Φραγκούλης Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών. Στο *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας από Κοινού το Μέλλον της Εκπαίδευσης*, 10, 2Α, σσ 140-149. Αθήνα. 10.12681/icodl.2326

Γαλατά, Π. Β. (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γκέτσιος, Β. (2019). *Η αξιοποίηση των συμμετοχικών τεχνικών από τους εκπαιδευτές των δημοσίων Ι.Ε.Κ. στη δυτική Θεσσαλονίκη (Μεταπτυχιακή διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ιωάννου, Ν., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης. Στο: Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Σ. Σωκράτους (επιμ),

Πρακτικά 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Καγκάνη, Α. (2016). *Σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο θεσμικό του πλαίσιο (Μεταπτυχιακή διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Καραλής, Θ. (2007). Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές (Διδακτικές Σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία. Αθήνα. Gutenberg.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αναποτελεσματικότητα: Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, Μέντορας, 1, 49-75.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2005). Η πρόκληση της διαθεματικότητας και η αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση, 5, 35-50.
- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ, Βεργίδης, Δ., Καλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ. & Σακκούλης, Δ. (2021). Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα. Διανέοσις.
- Κουτούβελα, Χ. Π. (2015). Από τη σχολική αποτελεσματικότητα στην «ποιότητα της σχολικής ζωής»: Εμπειρική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσούκος, Μ. (2021). Η διδακτική καθοδήγηση/mentoring των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λευθεριώτου, Π. (χχ). Η Εκπαιδευτική διεργασία στην εκπαίδευση. ΥΠΠΕΘ.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2012). Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. [Επιμορφωτικό Υλικό]. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές. [Επιμορφωτικό Υλικό]. Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Αθήνα.
- Μουζάκης, Χ. (2006β). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μπαραλός, Γ. (2012). Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.) Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Α τόμος, σσ. 123-133. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Παντισίδου Ε., & Ζαρίφης, Γ. (2010). Διά Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Στυλιαράς, Γ., & Δήμου, Β. (2015). Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και η συνεισφορά των εργαλείων Web 2.0. [Αποθετήριο: Κάλλιπος].

Τριανταφυλλίδη, Σ. (2023). Η αποτελεσματικότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ιωάννου, Ν., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης. Στο: Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Σ. Σωκράτους (επιμ), Πρακτικά 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 2(1), 49-62.

Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2016). Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των Καθηγητών της Α-ΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita, 1, σσ 163-169. Αλεξανδρούπολη.

Φραγκούλης, Ι. & Φραντζή, Φ. (2010). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκδόσεις Ι. Πικραμένος.

Φραγκούλης, Ι., & Χριστόπουλος, Κ. (2014). Διερεύνηση των απόψεων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε σχέση με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας ενηλίκων στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 2(3), 9-27.

Μαθαίνουμε μαζί: Υποστηρικτική παρέμβαση ένταξης για μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, Ειρήνη Πιπερίδου

Ειρήνη Πιπερίδου, εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποδιευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, MSc, Med,

eirini.piperidou9@gmail.com

Abstract: This article explores supportive inclusion interventions for students with linguistic and cultural differences, focusing on a second-grade classroom in a public primary school in central Athens. The class consists of 24 students, 8 of whom are of Greek origin, while the remaining 16 come from diverse linguistic and cultural backgrounds. Through a theoretical review and the analysis of a targeted pedagogical intervention, the article highlights the need to adapt teaching practices and create a supportive and inclusive school environment that promotes equal participation in the learning process. The intervention was positively evaluated in terms of student engagement and the enhancement of their social and intercultural skills. Regular implementation of similar interactive activities is proposed to systematically promote inclusion and intercultural communication in schools. This article is addressed to educators and educational stakeholders seeking to strengthen intercultural approaches and inclusive pedagogy in contemporary education.

Keywords: intercultural education, educational inclusion, multilingualism, inclusive teaching, supportive interventions

Περίληψη: Το παρόν άρθρο διερευνά τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις ένταξης μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, εστιάζοντας σε μια τάξη Β΄ Δημοτικού σε δημόσιο σχολείο του κέντρου της Αθήνας, όπου φοιτούν 24 μαθητές, εκ των οποίων οι 8 είναι ελληνικής καταγωγής και οι υπόλοιποι 16 προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μέσα από θεωρητική ανασκόπηση και ανάλυση μιας στοχευμένης παιδαγωγικής παρέμβασης, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα προσαρμογής των διδακτικών πρακτικών και η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, που να ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρέμβαση αξιολογήθηκε θετικά, τόσο ως προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών όσο και ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τους. Προτείνεται η τακτική εφαρμογή αντίστοιχων διαδραστικών δράσεων, με σκοπό τη συστηματική ενίσχυση της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο. Το άρθρο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και φορείς της εκπαίδευσης που επιδιώκουν την ενίσχυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της παιδαγωγικής συμπερίληψης στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική ένταξη, πολυγλωσσικότητα, συμπεριληπτική διδασκαλία, υποστηρικτικές παρεμβάσεις

Εισαγωγή

Η συνεχώς αυξανόμενη εθνοπολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στις ελληνικές σχολικές μονάδες, ως απόρροια εντατικοποιημένων μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών, καθιστά επιτακτική την ανάγκη για αναστοχασμό και αναδιαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών (Γκότοβος, 2002). Η αναπροσαρμογή αυτή στοχεύει στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στη γνώση και στην ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως πολιτισμικού ή γλωσσικού υπόβαθρου (Banks, 2010).

Η γλωσσική ετερότητα, σε συνάρτηση με τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά τα πρώτα σχολικά έτη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς σε αυτή την περίοδο τίθενται τα θεμέλια του εγγραμματισμού (Cummins, 2000). Επιπλέον, η διαδικασία της ομαλής σχολικής ένταξης σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, όπως επισημαίνει ο Vygotsky (1978).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία εστιάζει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας υποστηρικτικής παιδαγωγικής παρέμβασης στη Β΄ τάξη του Δημοτικού, με σκοπό την ενίσχυση της γλωσσικής, κοινωνικής και μαθησιακής ένταξης μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Η παρέμβαση, με τίτλο «Μαθαίνουμε μαζί», αξιοποιεί βιωματικές, παιγνιώδεις και συνεργατικές δραστηριότητες που καλλιεργούν το αίσθημα αποδοχής, αλληλεπίδρασης και συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο μια οργανωμένη και στοχευμένη υποστηρικτική παρέμβαση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ομαλή σχολική ένταξη παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο πρώιμο στάδιο της σχολικής τους πορείας.

Ειδικότεροι στόχοι της εργασίας είναι:

Η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω βιωματικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

Η ενδυνάμωση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης και της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο.

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης ολόκληρης της τάξης.

Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης μέσα από την παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών.

Πρόγραμμα Παρέμβασης

Προφίλ μαθητών

Η παρέμβαση «Μαθαίνουμε μαζί» σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε μια πολυπολιτισμική τάξη Β΄ Δημοτικού, η οποία αποτελούνταν από 24 μαθητές, εκ των οποίων οι 8 ήταν ελληνικής καταγωγής, ενώ οι υπόλοιποι 16 προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως η Αλβανία, η Συρία, η Γεωργία, η Ρουμανία, το Πακιστάν και το Αφγανιστάν. Η πολυπολιτισμικότητα αναδείχθηκε σε βασικό χαρακτηριστικό της μαθησιακής διαδικασίας καθώς οι μαθητές έφεραν στην τάξη ένα πλούσιο φάσμα εμπειριών, γλωσσών και πολιτισμικών στοιχείων.

Σε ό,τι αφορά τα αναπτυξιακά και γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως επισημαίνει ο Piaget (1970), βρίσκονται σε φάση μετάβασης από τη μάθηση που βασίζεται στο αυθόρμητο παιχνίδι προς πιο δομημένες και συστηματικές μορφές γνώσης. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρουν οι Papalia, Olds και Feldman (2009), η σύνδεση με βιωματικές, αισθητηριακές και παιγνιώδεις μεθόδους διδασκαλίας παραμένει ισχυρή και εξακολουθεί να λειτουργεί ως βασικός μαθησιακός δίαυλος για την ηλικιακή αυτή ομάδα. Την ίδια στιγμή, η θεωρία του Vygotsky (1978) αναδεικνύει την αυξημένη ανάγκη των παιδιών για κοινωνική αποδοχή και αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, στοιχεία που επηρεάζουν καθοριστικά τόσο τη μαθησιακή τους εμπλοκή όσο και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Πέραν των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών παραμέτρων, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν και οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαστάσεις της σχολικής εμπειρίας. Οι περισσότεροι μαθητές διαπιστώθηκε ότι βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ενώ παράλληλα αρκετοί αναπτύσσουν την πρώτη τους γλώσσα. Όπως επισημαίνει ο Baker (2006), η διγλωσσία αυτή αναδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης κατάλληλων διγλωσσικών και διπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, στο πεδίο της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τους Elias και Arnold (2006), οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες ενσυναίσθησης και αποδοχής διαφορετικών οπτικών, ενώ αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων. Η πολιτισμική ετερότητα, όπως εκδηλώνεται στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συμπερίληψη και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως υποστηρίζει η Gay (2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2003), το αίσθημα του «ανήκειν» σε ένα σχολικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές νιώθουν αποδοχή και ασφάλεια συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την εκπαιδευτική τους επιτυχία.

Τομείς παρέμβασης

Το πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Μαζί» συγκροτείται γύρω από τρεις βασικούς τομείς εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι οποίοι αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της παιδαγωγικής του ταυτότητας. Ειδικότερα, η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, η συναισθηματική υποστήριξη σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης καθώς και η ανάπτυξη πολιτισμικής ευαισθησίας συνιστούν στρατηγικές προτεραιότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός πλουραλιστικού μαθητικού πληθυσμού. Οι τομείς αυτοί δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά εντάσσονται σε ένα ενιαίο, συνεκτικό πλαίσιο που επιδιώκει να ενδυναμώσει τον εκπαιδευόμενο τόσο γνωστικά όσο και ψυχοκοινωνικά.

Η επιλογή αυτών των αξόνων δεν είναι τυχαία· αντιθέτως αντανακλά μια στοχευμένη εκπαιδευτική πρακτική που αναγνωρίζει πως η πρόσβαση στη γνώση, η προσωπική ενδυνάμωση και η κοινωνική ένταξη είναι αλληλένδετες διαδικασίες.

Στην παρούσα ενότητα αναλύονται διεξοδικά οι επιμέρους τομείς παρέμβασης του προγράμματος με στόχο την τεκμηρίωση της παιδαγωγικής τους σημασίας και τη διερεύνηση της συμβολής τους στη συγκρότηση ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου, ικανού να προάγει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Πρώτος προς ανάλυση είναι ο τομέας της γλωσσικής ενδυνάμωσης, ο οποίος εστιάζει στην υποστήριξη και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Στόχος είναι η βελτίωση της κατανόησης, της έκφρασης, του λεξιλογίου και της επικοινωνιακής ικανότητας, ιδιαίτερα για μαθητές που μαθαίνουν τη γλώσσα ως δεύτερη ή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Όπως υποστηρίζει ο Cummins (2000), η επάρκεια στη γλώσσα αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την πρόσβαση στη γνώση και την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ ο Vygotsky (1978) επισημαίνει τη σημασία της γλώσσας όχι μόνο ως εργαλείου επικοινωνίας, αλλά και ως μέσου σκέψης και μάθησης αναδεικνύοντας παράλληλα τον κρίσιμο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξή της.

Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική ενδυνάμωση υπερβαίνει τη διδασκαλία γραμματικών κανόνων, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες που προάγουν την επικοινωνία, τη δημιουργική έκφραση και την ερμηνεία του κόσμου.

Πέρα από την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, η συναισθηματική ευημερία των μαθητών αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης παράγοντας που επηρεάζει καθοριστικά τόσο την πρόοδό τους στη μάθηση όσο και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει ο Goleman (1995), η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης — δηλαδή της ικανότητας αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων — συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική προσαρμογή και στη μείωση προβληματικών συμπεριφορών (Elias et al., 1997). Η υιοθέτηση βιωματικών πρακτικών, όπως οι ομαδικές συζητήσεις, τα παιχνίδια ρόλων και η καταγραφή ημερολογίων συναισθημάτων, ενισχύει την αυτογνωσία και ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στο ίδιο πλαίσιο, η ενίσχυση της πολιτισμικής ευαισθησίας αποτελεί αναγκαίο στοιχείο για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την κοινωνική συνοχή. Η πολιτισμική ευαισθητοποίηση αφορά την ικανότητα κατανόησης, αποδοχής και σεβασμού της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, στοιχείο απαραίτητο σε ένα σύγχρονο, πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει πολίτες που αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα όχι ως απειλή, αλλά ως πηγή εμπλουτισμού και διαλόγου (Banks, 2009).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στην καταπολέμηση των στερεοτύπων, την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής ή κοινωνικής θέσης (Nieto, 2010).

Δραστηριότητες

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται αναλυτικά οι διδακτικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, συνολικής διάρκειας 30 διδακτικών ωρών, οι οποίες υλοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο στις ώρες της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και κατανεμήθηκαν σε τρεις τομείς:

Γλωσσική ενδυνάμωση

Συναισθηματική υποστήριξη και αυτοεκτίμηση

Πολιτισμική ευαισθητοποίηση

Για τη γλωσσική ενδυνάμωση διατέθηκαν συνολικά 8 διδακτικές ώρες, κατά τις οποίες υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Το λεξικό της τάξης μου» και «Η ρίμα στη ζωή μας».

Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα «Το λεξικό της τάξης μου» υλοποιήθηκε σε διάστημα 3 έως 5 διδακτικών ωρών. Η πρώτη ώρα αφιερώθηκε στην εισαγωγή και την επιλογή των λέξεων, οι επόμενες στη ζωγραφική, την καταγραφή και τη μετάφραση, ενώ η τελευταία χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση και τη σύνθεση του συλλογικού λεξικού.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη βασικού λεξιλογίου και η εξοικείωση με το ελληνικό αλφάβητο, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον. Οι μαθητές, σε μικρές ομάδες ή ζευγάρια, συνεργάστηκαν για να δημιουργήσουν ένα εικονογραφημένο λεξικό, επιλέγοντας μία λέξη για κάθε γράμμα, την κατέγραψαν στα ελληνικά, τη ζωγράρισαν και, προαιρετικά, πρόσθεσαν τη μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα. Καθ' όλη τη διάρκεια, ενθαρρύνθηκε η ανταλλαγή

λέξεων και ιδεών, προάγοντας τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη συνεργασία, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού. Το τελικό λεξικό λειτούργησε ως μαθησιακό εργαλείο και σύμβολο γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας επικεντρώθηκε σε τρεις βασικούς άξονες. Αρχικά, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, η οποία χαρακτηρίστηκε από ουσιαστική εμπλοκή και συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια. Στη συνέχεια, στην πληρότητα και ορθότητα των καρτελών, όπου διαπιστώθηκε η ολοκληρωμένη και ακριβής καταγραφή των λέξεων. Τέλος, στην ποιότητα των καταγραφών και των μεταφράσεων, οι οποίες κρίθηκαν γενικά ακριβείς, με ελάχιστες μικρές παραλείψεις. Καθ' όλη τη διάρκεια, η εκπαιδευτικός παρείχε ανατροφοδότηση και στήριξη, ενισχύοντας τη γλωσσική ανάπτυξη και την ομαδική συνεργασία των μαθητών.

Στη συνέχεια, η δραστηριότητα «Η ρίμα στη ζωή μας» υλοποιήθηκε σε διάστημα 3 διδακτικών ωρών και αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της κατανόησης της ρίμας και του λεξιλογίου των μαθητών, καθώς και στη δημιουργία ενός διασκεδαστικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην πρώτη διδακτική ώρα, οι μαθητές εισήχθησαν στο θέμα της ρίμας μέσω της ακρόασης ενός απλού ελληνικού παιδικού τραγουδιού με έντονη ρίμα, όπως το «Το παπί» ή «Αχ κουνελάκι». Στη διάρκεια της ακρόασης, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να τραγουδήσουν μαζί με την εκπαιδευτικό, όταν ήταν δυνατό, ώστε να εξοικειωθούν με το ρυθμό και τη μουσικότητα της ελληνικής γλώσσας.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα, η δραστηριότητα επικεντρώθηκε στην αναγνώριση και κατανόηση της ρίμας. Η εκπαιδευτικός ανέφερε λέξεις από το τραγούδι και ζήτησε από τους μαθητές να εντοπίσουν άλλες λέξεις που «μοιάζουν στον ήχο». Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν ομοιοκαταληξίες, ενθαρρύνοντας τη γλωσσική τους ευαισθησία. Για παράδειγμα, όταν ειπώθηκε η λέξη «νερό», οι μαθητές εντόπισαν άλλες λέξεις με την ίδια κατάληξη «-ό», όπως τα «αυγό» και «καλό», εστιάζοντας στην ομοιοκαταληξία.

Η τρίτη διδακτική ώρα επικεντρώθηκε σε ένα διασκεδαστικό παιχνίδι, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν μισά δίστιχα με κενή τη δεύτερη ομοιοκατάληκτη λέξη. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός ανέφερε το μισό δίστιχο: «Έχω έναν σκύλο που γελά, σαν τον βλέπεις λες: ____». Οι μαθητές πρότειναν λέξεις όπως «χαχα», «μπα», «γεια» ή «νια», και η διαδικασία καταγράφηκε στον πίνακα, προσφέροντας οπτική στήριξη στην αναγνώριση της ρίμας.

Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία ζωγραφιών, όπου οι μαθητές επέλεξαν λέξεις που έρχονται σε ρίμα και τις εικονογράφησαν. Ενδεικτικά, οι μαθητές ζωγράφισαν λέξεις όπως «ήλιος» και «φίλος» ή «καρδιά» και «ροδιά». Η εκπαιδευτικός έγραψε τις λέξεις δίπλα από τις αντίστοιχες ζωγραφιές, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ του γραπτού λόγου και της εικόνας.

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας έγινε με βάση την παρατήρηση της συμμετοχής και της απόδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η ενεργός συμμετοχή τους κατά την ακρόαση του τραγουδιού και το παιχνίδι αναγνώρισης της ρίμας ανέδειξε το βαθμό εμπλοκής και συνεργασίας τους. Η

ολοκλήρωση των ζωγραφιών και των καταγραφών της ρίμας υπογράμμισε την πληρότητα και τη συνέπεια στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η ακρίβεια και πληρότητα των καταγραφών και των ζωγραφιών διατηρήθηκαν σε υψηλό επίπεδο, παρά ορισμένα μικρά λάθη ή παραλείψεις που δεν επηρέασαν το συνολικό αποτέλεσμα

Για τη συναισθηματική υποστήριξη και αυτοεκτίμηση διατέθηκαν συνολικά 3 διδακτικές ώρες κατά τις οποίες υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Ο κύκλος των ομοιοτήτων» και «Αποστολή: Γίνε φίλος».

Η δραστηριότητα «Ο κύκλος των ομοιοτήτων» υλοποιήθηκε σε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Οι μαθητές κάθισαν σε κύκλο και η εκπαιδευτικός παρουσίασε αρχικά φράσεις όπως «Μου αρέσουν τα ζώα» ή «Μιλώ δύο γλώσσες». Οι μαθητές που συμφωνούσαν με κάθε φράση σηκώνονταν όρθιοι, ενώ στη συνέχεια οι ίδιοι κλήθηκαν να προτείνουν φράσεις που τους αντιπροσώπευαν, προωθώντας έτσι την ενεργό συμμετοχή και τη διαδραστικότητα. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε κοινά στοιχεία μεταξύ των μαθητών και ενίσχυσε την αλληλοκατανόηση και το αίσθημα συλλογικότητας.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν η ενίσχυση του αισθήματος αποδοχής και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον. Καθ' όλη τη διάρκεια, η εκπαιδευτικός υποστήριζε την ισότιμη συμμετοχή όλων και ενθάρρυνε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Κατά την αξιολόγηση της δραστηριότητας ελήφθησαν υπόψη τρεις ουσιώδεις ποιοτικές παράμετροι. Πρώτον, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών ανέδειξε τον βαθμό εμπλοκής τους στη δραστηριότητα, την προθυμία τους να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράζουν ιδέες, καθώς και τη συνέπειά τους στην εκτέλεση των καθηκόντων. Δεύτερον, η πρωτοβουλία στην πρόταση φράσεων έδειξε την ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν και να προτείνουν πρωτότυπες φράσεις, συμβάλλοντας τόσο στη γλωσσική έκφραση όσο και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Τέλος, η συνεργατική διάθεση φάνερωσε την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται αρμονικά μέσα στην ομάδα, να ακούν ενεργά τους συμμαθητές τους και να συμβάλλουν θετικά στην ομαδική εργασία.

Η δραστηριότητα «Αποστολή: Γίνε φίλος» υλοποιήθηκε σε διάρκεια 2 διδακτικών ωρών με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να βρουν έναν συμμαθητή με τον οποίο δεν είχαν συχνά αλληλεπιδράσει και να μάθουν κάτι προσωπικό για αυτόν/αυτήν. Οι μαθητές έθεσαν ερωτήσεις σχετικά με τα ενδιαφέροντα του συμμαθητή τους, όπως το αγαπημένο του χόμπι ή πώς περνά τον ελεύθερο χρόνο του και στη συνέχεια παρουσίασαν στην τάξη τον νέο τους φίλο, εξηγώντας κάτι ενδιαφέρον που έμαθαν γι' αυτόν ή αυτήν. Η δραστηριότητα αυτή ενίσχυσε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, προωθώντας τη δημιουργία θετικών σχέσεων και το αίσθημα της αποδοχής στην τάξη.

Ο στόχος της δραστηριότητας ήταν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και να καλλιεργηθούν φιλικές σχέσεις μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να μάθουν περισσότερα για τους συμμαθητές τους, να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού και να ενισχύσουν τη συναισθηματική τους σύνδεση με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης.

Η αποτίμηση της δραστηριότητας εστίασε στην ποιότητα της συμμετοχής και των αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Ειδικότερα, αξιολογήθηκε η ενεργή συμμετοχή τους, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεισφοράς τους στην αναζήτηση και παρουσίαση πληροφοριών για τους συμμαθητές τους στην τάξη. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ενισχύοντας τις θετικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και το ενδιαφέρον που έδειξαν ο ένας για τον άλλον. Τέλος, αξιολογήθηκε η σαφήνεια στην παρουσίαση αναγνωρίζοντας την ικανότητα των μαθητών να εκφράσουν με ευχέρεια και σαφήνεια τις πληροφορίες που απέκτησαν για τον νέο τους φίλο στην τάξη.

Για την πολιτισμική ευαισθητοποίηση διατέθηκαν συνολικά 14 διδακτικές ώρες κατά τις οποίες υλοποιήθηκε η δραστηριότητα «Ημέρα πολιτισμών».

Η δραστηριότητα «Ημέρα πολιτισμών» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διήρκεσε συνολικά 14 διδακτικές ώρες, κατανεμημένες σε τέσσερις βασικές φάσεις: ενημέρωση – προετοιμασία – υλοποίηση – αναστοχασμός.

Κατά τις πρώτες 2 ώρες, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της δράσης, συζήτησαν την έννοια της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και παρακολούθησαν ενδεικτικά βίντεο ή παρουσιάσεις σχετικών παραδειγμάτων.

Ακολούθησαν 6 ώρες προετοιμασίας, κατά τις οποίες εργάστηκαν ομαδικά για να συγκεντρώσουν υλικό από τις χώρες καταγωγής τους (παραδοσιακές στολές, φαγητά, μουσική, αντικείμενα, ιστορίες, εικόνες), σχεδίασαν τις παρουσιάσεις τους, δημιούργησαν αφίσες, κατασκευές και ενημερωτικά κείμενα και συνεργάστηκαν, όπου κρίθηκε σκόπιμο, με τις οικογένειές τους.

Η υλοποίηση της εκδήλωσης πραγματοποιήθηκε σε διάρκεια 5 διδακτικών ωρών και περιλάμβανε ποικίλες δραστηριότητες:

Παρουσίαση απλών πολιτισμικών στοιχείων από τους μαθητές (παραδοσιακά ρούχα, σημαίες, χάρτες, φωτογραφίες).

Σύντομες ομιλίες και παρουσιάσεις με πληροφορίες για τις χώρες καταγωγής τους.

Παραδοσιακοί χοροί ή τραγούδια από ορισμένες ομάδες μαθητών.

Έκθεση με χειροτεχνίες, ζωγραφίες, σημαίες, λέξεις από διαφορετικές γλώσσες και αντικείμενα πολιτισμικής σημασίας.

Δοκιμή παραδοσιακών εδεσμάτων που προσφέρθηκαν από τους μαθητές με τη συνδρομή των οικογενειών τους.

Το κλίμα της εκδήλωσης χαρακτηρίστηκε από ενθουσιασμό, αποδοχή και αμοιβαίο σεβασμό, με θετική ανταπόκριση από τη σχολική κοινότητα.

Τέλος, αφιερώθηκε 1 διδακτική ώρα στον αναστοχασμό, κατά την οποία οι μαθητές μοιράστηκαν εντυπώσεις, έγραψαν σχόλια και αντάλλαξαν απόψεις για όσα έμαθαν και ένιωσαν μέσα από τη δράση. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην εσωτερίκευση των εμπειριών και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης.

Στόχος της δράσης ήταν η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και η καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η αποδοχή, η συνεργασία και η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα.

Η αποτίμηση της δράσης πραγματοποιήθηκε μέσω μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας, που συνδύασε την παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή των μαθητών αξιολογήθηκε ως συνεχής και ενεργή, με έντονη διάθεση για συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών και ουσιαστική συμβολή στην πρόοδο της δραστηριότητας. Επιπρόσθετα, το παραγόμενο υλικό και οι παρουσιάσεις τους διακρίθηκαν για τη δομημένη σκέψη, την καινοτόμο προσέγγιση και την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με τη θετική στάση της σχολικής κοινότητας, ανέδειξαν την επιτυχία της δράσης και την ευρεία αποδοχή της.

Κριτήρια αξιολόγησης προγράμματος παρέμβασης

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον προϋποθέτει την εφαρμογή κριτηρίων που ανταποκρίνονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι πολιτισμικά ανταποκρινόμενο (Gay, 2010), να προωθεί τη συμπερίληψη και την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 2016), να ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών (Cummins, 2000) και να ενθαρρύνει τη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα (Epstein, 2011). Επιπλέον, η αξιολόγηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις γνωστικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Nieto, 2010). Συνεπώς, απαιτείται μια ολιστική και πολυπαραγοντική προσέγγιση που να ενσωματώνει παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρέμβαση που υλοποιήθηκε ανταποκρίθηκε επαρκώς σε αυτές τις αρχές. Συγκεκριμένα, επέδειξε πολιτισμική ευαισθησία, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών και προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές ανάλογα. Παράλληλα,

προώθησε τη συμπερίληψη και διασφάλισε την εκπαιδευτική ισότητα, δίνοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές. Η γλωσσική ανάπτυξη, η αυτοεκτίμηση και η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας ενισχύθηκαν μέσω των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, ενώ σημαντική ήταν και η συνεργασία με τις οικογένειες και την κοινότητα, που υποστήριξε την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η παρέμβαση εστίασε όχι μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών, υλοποιώντας έτσι μια ολιστική προσέγγιση που συνέβαλε στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους.

Συμπεράσματα

Η ενότητα αυτή αναλύει την αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, την αποτελεσματικότητα της δράσης και την επίδραση της συμμετοχής των μαθητών. Εξετάζονται η συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, αναφέρονται οι μελλοντικές προοπτικές για την επέκταση των προγραμμάτων ενισχύοντας τη συνεργασία και τις σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Αποτελεσματικότητα του προγράμματος:

Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε θετική επίδραση στους μαθητές, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές ανέπτυξαν σημαντικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, οι οποίες συνέβαλαν στην καλύτερη αφομοίωση των μαθησιακών στόχων.

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων:

Η συμμετοχή στην αναζήτηση και παρουσίαση πληροφοριών βοήθησε τους μαθητές να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και θετικό κλίμα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους.

Ενεργή συμμετοχή και ανάληψη ευθυνών:

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και ανέλαβαν πρωτοβουλίες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Η προθυμία τους να συμβάλουν στην υλοποίηση των στόχων του προγράμματος δείχνει την αξία της ενθάρρυνσης της αυτόνομης δράσης και της πρωτοβουλίας στη μάθηση.

Στήριξη από τη Σχολική Κοινότητα:

Η θετική αντίδραση της σχολικής κοινότητας και η ενεργή υποστήριξη από τα μέλη της αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες στην επιτυχία του προγράμματος. Η συνεργασία και η εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων προσώπων ενίσχυσε τη συνολική αποτελεσματικότητα της δράσης.

Μελλοντικές Προοπτικές:

Το πρόγραμμα ανέδειξε τη σημασία της συνεχούς ενίσχυσης των κοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Για το μέλλον, προτείνεται η τακτική εφαρμογή αντίστοιχων διαδραστικών δράσεων, όπως εκπαιδευτικά εργαστήρια και ομαδικές δραστηριότητες που θα εστιάζουν στην ανάπτυξη συνεργασίας, επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και διαδικτυακών πλατφορμών μάθησης θα μπορούσε να ενισχύσει την αλληλεπίδραση των μαθητών και να διευρύνει τις μαθησιακές εμπειρίες τους. Ειδικότερα, η δημιουργία ενός προγράμματος που θα επιτρέπει στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και να ενισχύσουν τη σύνδεση σχολείου-οικογένειας μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη υποστήριξη για τη μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baker, C. (2006). Foundations of bilingual education and bilingualism (4th ed.). Multilingual Matters.

Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Issues and perspectives (6th ed.). Wiley.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed., pp. 3–32). Wiley.

Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Pearson.

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom. Corwin Press.

Elias, M. J., & colleagues. (1997). The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools. Education Week, 11(5), 36–38.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Μεταίχμιο*.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.

OECD. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Human development* (11th ed.). McGraw-Hill.

Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Viking Press.

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

The Polygon Class: Geometry through Differentiation and Inclusion for All - A Teaching Proposal on the Elements of Regular Polygons for Deaf and Hard-of-Hearing Students, Stathopoulou Ioanna

Stathopoulou Ioanna, Mathematician in upper Secondary Education for Deaf and Hard-of-Hearing students, PhD & MSc in Special Education, MA in Career Counselling and Guidance, istathop@gmail.com

Abstract: Hearing impaired students often face significant challenges in understanding concepts in Geometry. This educational scenario proposes a teaching approach to the concept of regular polygons and their elements, designed specifically for deaf and hard-of-hearing students in the second grade of upper secondary special education (Lyceum). It is aligned with the philosophy of the revised Mathematics Curriculum for Secondary Education, as introduced by the Institute of Educational Policy (IEP) during the 2022–2023 school year. The scenario focuses on differentiated instruction and the integration of game-based learning elements, utilizing digital tools to create an inclusive and engaging learning environment. For the development of this one-period teaching scenario, expected learning outcomes were formulated across multiple domains, taking into account the specific educational needs of the target student population. The Information Processing Approach was implemented through the integration of carefully selected ICT tools. The methodology includes phases of inquiry-based learning, collaborative activities, and hands-on materials, while incorporating formative assessment techniques (digital quizzes, feedback). Students are encouraged to identify geometric features, formulate conclusions, and apply angle calculation formulas. The implementation of the educational scenario demonstrated increased student engagement, enhanced conceptual understanding, and improved collaboration skills, in line with findings from relevant international research.

Keywords: hearing impairment, game-based learning, elements of regular polygons, differentiated instruction

Introduction

One of the main challenges in mathematics education today is the cultivation of knowledge and skills in all students, essential for their active participation in society and their ability to respond to contemporary challenges across various domains such as health, environment, energy, and development (Artigue, 2012). In the field of Geometry, many students in secondary education face difficulties in problem-solving, mainly due to the abstract nature of the subject (Maoqqa, 2024). They

often struggle to comprehend the deductive structure of the lesson and to develop the required abstract reasoning (Markatou, 2023), despite the fact that geometric shapes and concepts are found in numerous aspects of everyday life. Additionally, several students report difficulty in understanding basic geometric definitions and procedures, a fact often associated with the insufficient development of logical-mathematical thinking, which is essential for their interpretation and application (Kokkinaki, 2024).

Despite ongoing efforts to enhance and modernize geometry instruction, several factors continue to hinder the achievement of expected learning outcomes. The absence of visual representations in teaching impedes students' understanding of geometric relationships and limits their ability to connect these concepts with real-life situations - a fact that reduces both the functionality and meaningfulness of the subject (Makoqa, 2024). Moreover, the lack of opportunities for self-initiative and creative thinking, often stemming from a rigidly structured curriculum (Markatou, 2023), restricts active participation, meaningful engagement and critical involvement, thus preventing the development of deeper mathematical reasoning and personal understanding of geometric properties and applications.

Deaf or hard-of-hearing students face additional challenges in education, both socially and cognitively. According to Buyle et al. (2021), they exhibit lower mathematical abilities compared to their typically developing peers, showing a delay ranging from 2 to 3.5 years in standardized mathematical achievement assessments, especially when these involve verbal processing or formulation (Buyle et al., 2022). In geometry, these difficulties are further exacerbated by the absence of visually supported instruction/teaching and the use of traditional teaching methods, which limit comprehension and deeper engagement with abstract concepts (Andriyani et al., 2022). In contrast, approaches that integrate interactive, multimodal, and multisensory tools offer deaf and hard-of-hearing students the opportunity to visualize and transform geometric concepts, thereby facilitating knowledge acquisition. Despite the obstacles encountered throughout their schooling, they demonstrate distinctive cognitive patterns in constructing mathematical understanding and knowledge (Pereira da Silva & Landim, 2023). The cultivation of a positive attitude toward mathematics, free from any feelings of anxiety and/or fear, is crucial to future academic success for students with hearing impairments, highlighting the importance of early interventions in the development of numerical thinking (Langdon et al., 2023).

The Information Processing Teaching Approach, structured in phases of preparation, processing, and feedback, offers a clear and organized learning environment that is particularly suitable for deaf and hard-of-hearing students. In the preparation phase, the use of visual stimuli, such as images, charts, and videos, serves as a point of engagement and reflection. This is a critical stage for students with hearing impairments, who require immediate visual contact with the subject matter (Tsakiri et al., 2007). During the data engagement phase, the teacher activates students to distinguish, combine, and interpret information through structured activities, thereby supporting their logical-mathematical thinking, which is essential for approaching geometric concepts. The role of

collaborative learning, which enhances not only academic engagement but also the social inclusion of deaf and hard-of-hearing students is particularly important. Besides supporting communication through Sign Language (in our case Greek Sign Language), collaborative teaching has been proven to be especially beneficial in mastering mathematical concepts, improving problem-solving skills, and enhancing learning outcomes (Anditiasari et al., 2023). Encouraging collaborative practices fosters socialization, contributes to the creation of an inclusive environment, and significantly boosts the academic performance of students with hearing impairments (Polvanov, 2023). The final phase of the approach, focusing on feedback and reflection, allows students to reflect on their thinking pathways and delve deeper into geometric meanings, utilizing structured worksheets, visualizations, and concept maps. This gradual processing and active engagement support personal understanding, cultivate self-regulation skills, and ensure meaningful access to mathematical knowledge.

1. Description and Phases of the Educational Scenario

1.1 Description of the Educational Scenario

The present educational scenario titled “The Polygon Class: Geometry through Differentiation and Inclusion for All”, was developed as part of the evaluation process for educators and members of Specialized Instructional and Support Personnel in primary and secondary education (Greek Government, 2023) during the 2023-2024 school year. It focuses on the subject of Euclidean Geometry in the second grade of upper secondary education (11th grade) at a Special Education School and specifically addresses to the instructional unit “Properties and Elements of Regular Polygons” (Unit 11.2, Chapter 11 “Measuring the Circle”) as outlined in the official mathematics textbook. The scenario was designed for a single 45-minute lesson, comprising one of the two instructional hours the curriculum recommends for completing the unit.

The development of the scenario is aligned with the pedagogical orientations of the revised Mathematics Curriculum for Upper Secondary Education, which emphasizes the integration of new knowledge with students’ prior experiences through multiple approaches tailored to their needs, capabilities, and interests. It also follows the official guidelines issued by the Institute of Educational Policy (IEP) for the teaching of Euclidean Geometry in the second grade of general upper secondary schools (2023–2024). The scenario was implemented with a target group of four (4) students with hearing impairments enrolled in a Special Education School for deaf and hard-of-hearing students in the Attica region. The instructional approach was based on the Information/Concept Processing Method, selected specifically to accommodate the distinct educational needs of the learners. The student group comprised two boys and two girls with the following profiles:

One student with low vision, only able to see at very short distances, diagnosed with autism spectrum disorder and using hearing aids.

One student who is deaf, has not developed oral speech, and faces difficulties communicating via Greek Sign Language (GSL).

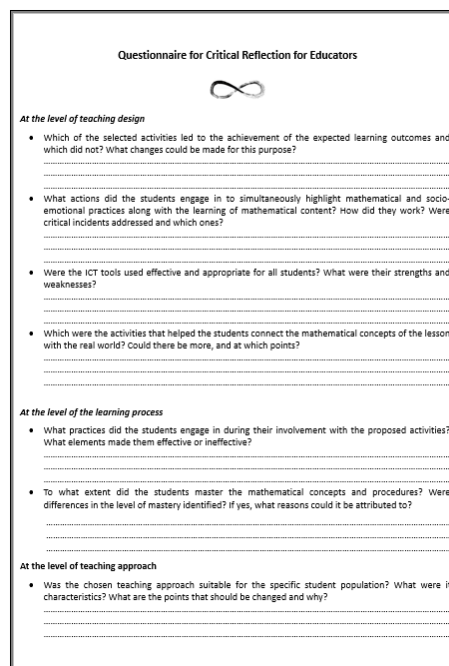
One student with moderate hearing loss, coming from a different cultural background, showing challenges both in oral and written Greek as well as in the use of GSL.

One student with moderate hearing loss and visual impairment in one eye, who makes minimal use of GSL.

The expected learning outcomes were defined in terms of knowledge, attitudes, and skills. All instructional activities and printed materials were designed in accordance with the principles of differentiated pedagogy, in order to ensure full, equitable communication and transfer/exchange of knowledge among all participants in the learning process. The approach adopted key elements of Total Communication and involved modifications to the educational environment to accommodate the cognitive, emotional, and psychomotor needs of deaf and hard-of-hearing students. The physical learning environment was organized in a semicircular arrangement, selected to provide maximum opportunities for direct interpersonal communication and collaboration. This layout ensured close proximity between the teacher and the students and promoted active learning, both to foster a sense of safety and confidence among learners and to prevent potential critical incidents that may arise during the learning procedure. These adaptations are considered essential, as the developmental pace of deaf and hard-of-hearing students often differs from that of their hearing peers (Kourbetis & Chatzopoulou, 2010), requiring carefully planned pedagogical strategies to ensure equitable access to learning.

A stimulus drawn from students' daily school experience served as the starting point for connecting the concepts of the lesson to everyday life and their personal interests: their desire to decorate the mathematics classroom with geometric patterns and colorful mosaics. Moving beyond the traditional teacher-centered approach, students were invited to work both individually and collaboratively, utilizing their personal strengths in completing the worksheet activities. Through guided exploration and the use of hands-on materials, they attempted to “discover” the formulas for calculating the interior and central angles of a regular polygon, engaging with mathematical knowledge in an active and experiential way. The interdisciplinary connection with classroom design, combined with the emphasis on the practical and creative applications of mathematics, enhanced their interest and fostered authentic learning motivation.

The Information Processing Teaching Approach allows for a multidimensional assessment of students, functioning as a core component of the instructional process. In particular, formative assessment through continuous observation—both at the individual and group level—plays a prominent role, as it promotes collaboration among students and encourages active participation. Questions posed by students, the concerns they raise during the implementation of the proposed activities and the discussions they engage in, are key indicators carefully considered by the teacher. Through systematic observation and analysis of events occurring in the educational process, the underlying meanings of students' actions and their complex interactions can be revealed. In addition, the qualitative description of students' learning progress and skill development, using a carefully designed four-level assessment rubric, contributes to a substantial evaluation of the degree to which the expected learning outcomes have been achieved across all dimensions. Furthermore, the teacher's critical reflection conducted via a post-lesson reflection questionnaire (Figure 1), highlights the inseparable link between assessment and the overall learning process. It also reinforces the educator's role as an active participant in continuous professional development and pedagogical improvement at all levels of instructional practice.



The image shows a questionnaire titled "Questionnaire for Critical Reflection for Educators" with an infinity symbol logo. It is divided into three sections: "At the level of teaching design", "At the level of the learning process", and "At the level of teaching approach". Each section contains several bullet-pointed questions followed by horizontal lines for answers.

Questionnaire for Critical Reflection for Educators

At the level of teaching design

- Which of the selected activities led to the achievement of the expected learning outcomes and which did not? What changes could be made for this purpose?
- What actions did the students engage in to simultaneously highlight mathematical and socio-emotional practices along with the learning of mathematical content? How did they work? Were critical incidents addressed and which ones?
- Were the ICT tools used effective and appropriate for all students? What were their strengths and weaknesses?
- Which were the activities that helped the students connect the mathematical concepts of the lesson with the real world? Could there be more, and at which points?

At the level of the learning process

- What practices did the students engage in during their involvement with the proposed activities? What elements made them effective or ineffective?
- To what extent did the students master the mathematical concepts and procedures? Were differences in the level of mastery identified? If yes, what reasons could it be attributed to?

At the level of teaching approach

- Was the chosen teaching approach suitable for the specific student population? What were its characteristics? What are the points that should be changed and why?

Figure 1. Questionnaire for Critical Reflection for Educators

1.2 Analysis of the Phases of the Educational Scenario

The educational scenario is structured into five distinct phases, each of which serves a specific learning and pedagogical purpose:

Phase 1: Instructional Framework Preparation – Problem Posing

The lesson begins by stimulating student interest through a digital game, which functions both as a springboard and as a tool for recalling prior knowledge. This is followed by the use of hands-on materials and a structured worksheet, introducing students to the concepts to be explored in an experiential manner.

Phase 2: Data Engagement and Conceptual Processing

The new concepts are introduced with the support of the interactive tool Wordwall, allowing students to identify and process the basic elements of regular polygons. Then they work on exploring

and connecting data with the aim of constructing formulas for calculating interior and central angles.

Phase 3: Feedback, Conclusions, and Application

Students articulate conclusions regarding the core concepts of the lesson and practice calculating geometric quantities using a structured worksheet. Results are presented in plenary, enhancing both verbal and visual communication.

Phase 4: Assessment

Assessment is conducted through a combination of the digital tool Wheel of Names and a printed answer sheet, as well as through a self-assessment form. This process aims to evaluate learning outcomes at both cognitive and metacognitive levels.

Phase 5: Summary

A brief summary of the key points of the lesson is delivered using the interactive Genially platform. Students' questions are thoroughly addressed, leading to the conclusion of the learning process. The phase concludes with the assignment of homework via a digital platform.

2. The Educational Scenario

Title of the educational scenario:

«The Polygon Class: Geometry through Differentiation and Inclusion for All»

Estimated Duration of the educational scenario: One (01) teaching hour (45 minutes)

Integration of the educational scenario into the Curriculum / Prerequisite Cognitive and Sociocultural Competencies of Students:

This educational scenario pertains to the subject of Euclidean Geometry in the second grade of Special Upper Secondary Education for deaf and hard-of-hearing, students, specifically addressing Unit 11.2 “Properties and Elements of Regular Polygons” in Chapter 11 “Measuring the Circle” of the official mathematics textbook. In prior instruction during the first grade of upper secondary education, students were introduced to the concept of regular polygons through the study of the square and the equilateral triangle. They have also acquired the ability to define regular polygons with accuracy. As such, students are expected to be familiar with what constitutes a regular polygon, to identify angles and sides of regular polygons, to recognize that a regular polygon can be inscribed in a circle, and to identify the center and the radius of the circle (when $n = 3$ or $n = 4$). Knowledge of triangle congruence, particularly the third criterion (Side–Side–Side), may also support students' understanding of the relevant formulas. Equally important is that students are

accustomed to active and constructive participation in the learning process and are able to collaborate and interact within a suitably structured and supportive learning environment.

Added Value of the educational scenario:

The added value of this scenario lies in its potential to transform the teaching of mathematics - and geometry in particular - into an engaging, playful, and conceptually rich learning experience for deaf and hard-of-hearing students. Through the integration of game-based elements such as interactive quizzes, digital wheels, and virtual calendars, students are encouraged to participate actively, experiment, collaborate, and joyfully construct their understanding. Game-based learning operates not only as a motivational tool but also as a differentiated instructional approach, enabling the adaptation of teaching to each student's individual needs. At the same time, it fosters connections between mathematical thinking and students' personal interests and everyday experiences, with the ultimate goal of gradually cultivating a positive disposition toward mathematics and recognizing it as a creative and accessible field of exploration for all learners. Mathematical knowledge is no longer perceived as static information but is transformed into a personal achievement, empowering students to become autonomous and actively engaged individuals within and beyond the classroom.

Expected Learning Outcomes of the educational scenario: After the implementation of the lesson plan, students will be able to:

Cognitive Domain (Knowledge):

Identify and name regular polygons.

Define the center and the radius of regular polygons.

Distinguish between the interior angle and the central angle of regular polygons.

Calculate both the interior and the central angles of regular polygons.

Affective Domain (Attitudes):

Engage in discussions to express questions and concerns.

Embrace mistakes as an integral part of the learning process and associate learning with feelings of enjoyment.

Collaborate with peers, supporting one another through the development of friendships, mutual acceptance, and empathy.

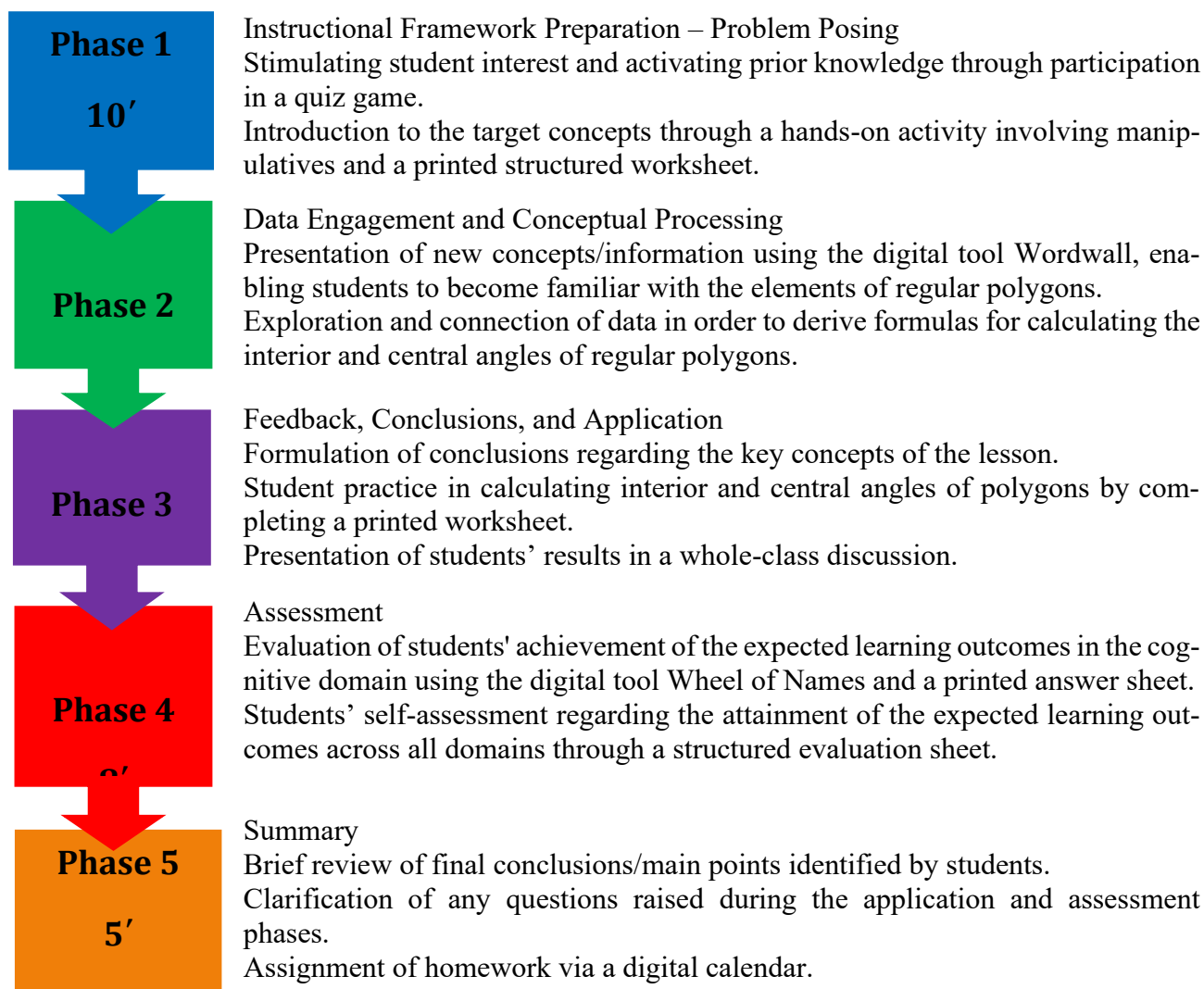
Psychomotor Domain (Skills):

Organize given information in order to draw conclusions through observation and verification.

Apply mathematical formulas effectively.

Identify regular polygons in their surrounding environment and create their own “mosaic” patterns.

Instructional Framework



Description of phases and projects/activities of the students

Phase 1: Instructional Framework Preparation – Problem Posing (10 minutes)

Students will be invited to participate in a quiz game to stimulate their interest and activate prior knowledge, thus motivating them to engage in the entire learning process. This activity aims to provide both psychological and cognitive readiness for cultivating a positive and engaging learning environment. Taking into account potential technical difficulties, an appropriate gamification tool will be used (Kahoot or Genially Interactive Content), with students working either in pairs or as a whole group.

Working in pairs, students will use hands-on materials and move around the classroom to identify regular polygons displayed on the walls and name them. They are expected to detect which shape does not have equal sides, making the connection between the naming of regular polygons and the square (four equal sides). Once back at their desks, students will select a polygon (from the ones displayed on the classroom walls) and use a marker to draw and indicate one of its sides and angles, presenting their selection to the rest of the class (Figure 2 – Activity 1).

Worksheet Group A

Our names: _____

Activity 1

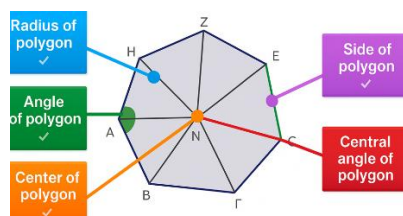
On the walls of our classroom, you will see many colorful regular polygons. Can you name them?

Circle the correct answer for each of the following regular polygons.

The purple polygon is called:	Hexagon (6-sided)
	Pentagon (5-sided)
	Octagon (8-sided)
The red polygon is called:	Hexagon (6-sided)
	Pentagon (5-sided)
	Nonagon (9-sided)
The pink polygon is called:	Decagon (10-sided)
	Dodecagon (12-sided)
	Nonagon (9-sided)

Phase 2: Data Engagement and Conceptual Processing (10 minutes)

New concepts and information are introduced using the interactive quiz tool Wordwall, allowing students to explore the structural elements of regular polygons. They are guided to distinguish between the interior angle and the central angle and to define the center and radius of a regular polygon using terminology related to the circle. Subsequently, students are prompted to complete Activity 2 in the worksheet (Figure 3 –



Activity 2), by observing the regular polygons they selected during Phase 1. They are expected to identify

Activity 2

Hmm... it's like I'm seeing something on the back side of the polygon that you have in your hands.

Do the elements you see remind you of anything?



In the polygon you chose, help me fill in the blanks in the following sentences.

The point O is called _____ of the polygon.
The line segment OA is called _____ of the polygon.
The line segment AB is called _____ of the polygon.
The angle $\hat{A}$ is called _____ of the polygon.
The angle $\hat{O}$ is called _____ of the polygon.

and label points, line segments, and angles. The answers of the Wordwall quiz remain visible throughout the activity, offering continuous support (Figure 4 – Wordwall quiz).

Using a regular octagon inscribed in a circle, students engage with the given data and begin to process it under the guidance of the teacher through semi-structured dialogue (students may also locate real-life examples of regular octagons around the classroom). Through carefully posed questions, they are encouraged to construct knowledge independently and derive the formulas for calculating the central angle and interior angle of a regular polygon (Figure 5 – Activity 3). In this activity, students are expected to observe that the triangles formed within the octagon are congruent - each having equal side lengths - and, therefore, deduce that the corresponding angles are also equal.

Throughout this phase, the teacher adopts an active mentoring role, providing scaffolding, nurturing peer interaction, and helping students navigate conceptual challenges. By guiding each group, the teacher helps clarify conceptual processes and supports learners in overcoming potential difficulties by offering targeted scaffolding where necessary. She actively fosters collaboration and dialogue, affirming the value of each student's contribution within the group. A positive and supportive classroom environment is emphasized - free from stress, criticism, or fear of failure. Mistakes are treated as integral components of the learning process, utilizing them in such a way as to enhance collaboration among them by promoting the exchange of ideas through guided questions.

Phase 3: Feedback, Conclusions, and Application (12 minutes)

The conclusions for the central concepts of the lesson are revisited and summarized, providing students with the opportunity to express any questions or concerns that may have arisen.

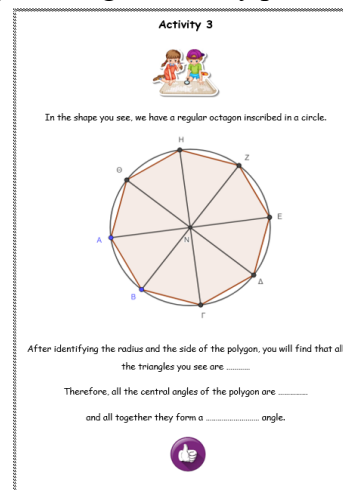


Figure 5. Activity 3

Students are then invited to practice calculating the central angle and interior angle of regular polygons by completing Activity 4 of the Worksheet (Figure 6 – Activity 4). Due to their specific educational needs, the core concepts and formulas remain visible throughout the activity. Additionally, given the difficulties some students may experience in computational mathematical operations, the use of calculators is permitted to support their problem-solving process. The teacher offers individualized guidance, monitors students’ conceptual understanding, and provides clarification as needed.

Students present their conclusions in plenary, explaining the methods and reasoning they followed to arrive at their answers. Where necessary, the teacher poses open-ended questions and encourages all students to participate in the discussion, helping to identify potential misconceptions and fostering peer communication and conceptual exploration.

Phase 4: Assessment (8 minutes)

For the evaluation of students and in order to relieve them from any stress related to the assessment process, the digital tool “Wheel of Names” is used. Students are prompted to complete the missing information in the Student Assessment Worksheet (Figure 7 – Student assessment sheet). Given the small number of students in the group, collaboration is encouraged if they wish to work together, as the assessment is not designed to be one-dimensional.

Students are also asked to complete a self-assessment sheet, enabling them to reflect on their own learning and evaluate the extent to which they believe the expected learning outcomes of the lesson were achieved. The student self-assessment sheet consisted of a series of simple, short and clear student-friendly statements related to both cognitive and socio-emotional aspects of learning. Students are invited to circle the response that best reflects their personal experience for each statement, using a four-point Likert scale (Not at all – A little – Quite a bit – A lot). In order to make the process quicker and more intuitive, emojis are used to help create a more relaxed and enjoyable assessment

Activity 4

Using the formulas you learned...

➤ Find the central angle $\hat{\alpha}_6$ and the angle $\hat{\varphi}_6$ of a regular hexagon.



➤ Find the central angle $\hat{\alpha}_{10}$ and the angle $\hat{\varphi}_{10}$ of a regular decagon.



➤ Find the central angle $\hat{\alpha}_5$ and the angle $\hat{\varphi}_5$ of a regular pentagon.





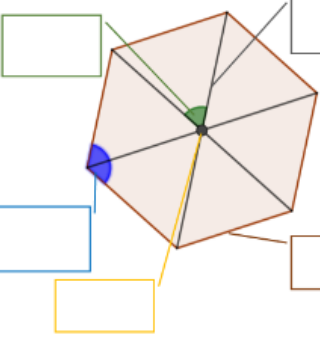
Figure 6. Activity 4

The Wheel of Polygons

My name: _____



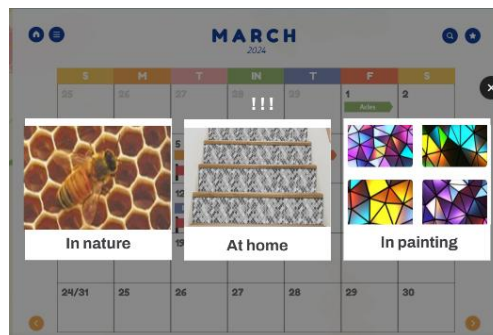
Fill in the blanks you see below with the result of the wheel draw!
Good luck!!!



environment, and encourage honest self-reflection without the stress often associated with traditional evaluation.

Phase 5: Summary (5 minutes)

The final conclusions/points reached by the students are recapped, and any remaining questions are addressed. Using a digital math calendar, students are prompted to identify regular polygons in their everyday environment (Figure 8 – Digital online math calendar). They are encouraged to share their own images with classmates, and a follow-up activity (homework) is assigned to be completed outside school with the support of a family member. This task allows students not only to reinforce acquired knowledge, but also to express and further develop their creative abilities. Additionally, they are invited to explore a tangram puzzle through a link embedded in the digital calendar (<https://polypad.amplify.com/tangram>). The choice of this particular game, in addition to promoting children's creativity, aims at exercising students' observation skills, developing visual analysis and composition skills of geometric shapes, and enhancing their broader perception and appreciation/comparison of surfaces, bringing them in contact with one of the central concepts of the next teaching hour/unit.



Use of ICT, digital technologies and tools for implementing the educational scenario

Technological resources /Digital tools & applications

<https://wheelofnames.com> (gamification tool)

<https://kahoot.it/> or <https://genial.ly/> (gamification tools)

<https://wordwall.net> (quiz creation platform)

<https://genial.ly/> (interactive digital calendar)

<https://polypad.amplify.com/tangram> (tangram puzzle game)

Powerpoint presentations

Tablet devices (with internet access)

Interactive whiteboard or video projector & computer (with internet access)

Calculators

Printed & hands-on materials

Laminated polygon cards & markers

Student worksheets/activity sheets

Student assessment sheet

Student Self-Assessment Sheet

Homework Assignment Sheet

Descriptive assessment sheet (rubric) for students

Educator Critical Reflection Questionnaire

All instructional materials (both digital and printed) will also be available on the selected asynchronous learning platform (eClass), supporting flexible access to educational content.

Classroom contract

The classroom contract was established and signed at the beginning of the school year by both the students and the teacher. It is displayed in a visible spot within the classroom throughout the teaching period. The contract outlines the roles and responsibilities of all participants in the educational process, sets clear behavior expectations, specifies the instructional strategies and practices to be implemented during the academic year, and defines methods of assessment of learning and for learning.

Classroom organization – Feasibility of implementation – Teacher’s role

The physical learning environment (semi-circular or group arrangement) was intentionally designed to support the achievement of the expected learning outcomes and to facilitate the effective completion of mathematical processes during each phase of the lesson plan. This setup maximizes opportunities for direct interpersonal communication and collaboration, particularly through the use of Greek Sign Language. The teacher’s close physical proximity to the students enhances active engagement and fosters a sense of safety and self-confidence, while also helping prevent potential challenging incidents.

Throughout the implementation of the educational scenario, the teacher adopts a facilitative role in guiding and supporting the learning process. This role enhances students’ learning effectiveness by systematically monitoring their inquiry and acting as a mediator between the students and the knowledge to be constructed. The teacher provides individual and group-level guidance, assisting students in achieving the expected learning outcomes while nurturing their creativity and imagination. Emphasis is placed on collaborative work, drawing on the benefits of shared exploration and interaction. The teacher also fosters a supportive and flexible learning environment where students can experiment with different tools and approaches, are encouraged to explore and inquire, and

receive targeted guidance through the demonstration of effective strategies when needed. Rather than offering direct criticism of correct or incorrect responses, the teacher scaffolds students' exploration, helping them to grasp the underlying mathematical concepts. Most importantly, the teacher embraces the role of a learner as well - adapting to students' individual needs, learning from their perspectives, and thereby improving both his/her own instructional practice and students' emotional connection to the subject matter.

Assessment

Student assessment extends beyond the narrow scope of knowledge acquisition. While a digital game quiz is used to detect the extent to which the expected cognitive learning outcomes have been achieved, particular importance is also given to observation-based assessment throughout the students' individual and group work. Particular attention is paid to their level of collaboration with peers, active participation, the questions they pose, the concerns they raise during the implementation of the proposed activities, and the discussions they engage in. These elements are critically important, as the systematic observation and analysis of classroom events can reveal the meaning behind students' actions and the complexity of their interactions.

Suggestions for further activities – Proposed assignments

Beyond the scheduled activities, students can engage with exploratory questions such as: "Propose regular polygons with the same number of sides that can tile the plane without gaps or overlaps, justifying your answer." "Can the plane be tiled with congruent regular pentagons or regular decagons?" or "Which regular polygons can tile the plane and why? Must they be of the same type? What would you suggest?" These types of questions strengthen geometric thinking, foster reasoning skills, and promote interpretative ability, while simultaneously allowing for differentiated techniques and flexibility - an especially important consideration for students with hearing impairments.

The lesson plan is designed in such a way to effectively adapted for distance learning environments without compromising the achievement of the expected learning outcomes. The printed materials may be transformed into interactive worksheets, assessment tools, and self-evaluation forms (e.g., via <https://www.liveworksheets.com/>). Both individual and group work can be adequately supported, and all evaluation/assessment activities may be successfully implemented through screen sharing, link sharing, and continuous monitoring of student participation using the tools available on the respective synchronous and asynchronous e-learning platforms.

Conclusions

The implementation of the educational scenario in a small-sized second-grade upper secondary Special Education class for deaf and hard-of-hearing students with revealed multiple benefits across cognitive, socio-emotional, and sociocultural dimensions. The problem that served as a stimulus for exploring the mathematical concepts of the selected unit led all students to actively participate during and in all phases of the learning process. The choice of the problem was based exclusively on their interests, as it is well-documented that students are actively engaged in lessons when dealing with issues that arise from everyday life, thereby developing critical thinking, problem-solving skills, and personal connections (Akçay, 2017).

The instructional approach, organized around playful, collaborative, and inquiry-based activities, proved effective not only in facilitating mathematical understanding but also in strengthening students' social and emotional competencies. Through experiential learning, visual scaffolding, and manipulative materials, every student had the opportunity to participate actively, leveraging their individual strengths. The gradual presentation of mathematical procedures, with clear structure and step-by-step guidance, supported the comprehension of methodology and enhanced mathematical self-confidence, positively affecting performance (Swanwick, 2005). Engagement in joint activities fostered agency, promoted the acceptance of diversity, and cultivated a positive learning environment grounded in peer support and empathy. Students' spontaneous suggestion to create geometric patterns inspired by regular polygons for decorating their classroom reflected their desire to apply their new knowledge creatively. This idea evolved into a collaborative project for designing a unique mosaic "carpet" further reinforcing their sense of belonging and collective identity as a creative community.

The teacher assumed an active role as facilitator and learning mediator, guiding each student consistently according to their individual capabilities. By continually nurturing their confidence and encouraging collaboration, the learning experience was transformed into a collective process of knowledge construction. Particular emphasis was placed on utilizing the pedagogical value of mistakes, which were not viewed as failures but as opportunities for learning - a perspective supported by relevant literature (Zachariadis et al., 2022). The educator's effective handling of students' mistakes during the lesson brought forth critical teaching moments and clarified both mathematical and non-mathematical meanings, emphasizing the development of sound reasoning. Through appropriate structured questions, the teacher fostered students' metacognitive awareness, encouraging them to revisit their responses and modify initial ideas autonomously and critically.

The activities and questions included in the worksheets were designed taking into account the heterogeneity of the student population, regarding cognitive background, learning pace, and individualized educational needs. The use of worksheets (even with semi-guided questions) allowed all

students to participate actively, with less confident (“weaker”) learners excited to contribute even partially and more advanced (“stronger”) students developing communication and collaboration skills (Koulouris, 2016). The differentiation of the content across groups maintained students’ interest and focus, as the tasks activated their thinking around the mathematical process itself rather than the linguistic formulation of the questions. After completing their work, students expressed enthusiasm, having successfully transferred their knowledge to solve the initial problem, thus reinforcing autonomy and learning engagement.

The integration of ICT tools into daily teaching practice fostered active student involvement, supported the comprehension of complex concepts, and enhanced a wide range of cognitive and metacognitive skills. When digital tools are selected based on pedagogical criteria, they can transform the learning environment into a space of exploration and creativity, facilitating the achievement of learning objectives without pressure or anxiety (Ratheeswari, 2018). Despite students’ general familiarity with technology, the alternation of activities (such as interactive presentations, digital quizzes, and activity calendars) kept their interest undiminished throughout the entire lesson. The use of ICT was not merely a tool for enhancing teaching, but it served as a bridge between mathematical knowledge and its practical applications in everyday life.

Collaborative learning significantly contributed to the cultivation of a participatory school culture, turning the classroom into a space of creative coexistence and inclusion. As Gikas (2017) notes, such approaches contribute to maintaining and enhancing students’ mental health by incorporating flexible and less authoritarian practices with pedagogical effectiveness. Within this educational scenario, students gradually developed agency, self-confidence, and a genuine willingness to collaborate, regardless of their initial learning level. Although no quantitative data were collected, everyday classroom experience demonstrated that the systematic use of differentiated instructional strategies and the nurturing of a positive atmosphere encouraged all students to develop personal learning strategies. The present educational scenario is a part of a broader instructional framework in Geometry, gradually contributing to the establishment of coherent and meaningful learning continuity.

Ultimately, the scenario confirms that differentiated, collaborative, and technology-supported teaching functions not only as a tool for inclusion but also as a catalyst for empowering all students. Its effective and successful implementation reinforces the notion that the quality of education for students with disabilities determines and uplifts the overall quality of education in every country—because “what is good for students with special educational needs is good for all students” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2003).

References

- Akcay, H. (2017). Learning from Dealing with Real World Problems. *Education*, 137(4), 413-417.
- Anditiasari, N., Waluya, S. B., & Dewi, N. R. (2023). Application Of The Peer Tutor Method In Assisting The Mathematics Learning Process Of Deaf Students. *Mathline: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika*, 8(1), 207 - 220.
- Andriyani, Z., Joko Lianto, B., & Yudhiakto, P. (2022). The Effectiveness Application of Learning Model with Augmented Reality on Deaf Student’s Geometry Learning Outcomes. *Proceedings of The International Conference on Mathematics and Learning Research (ICOMER)*, July, 26, 2022, 2022; 2479 (1): 020003.
- Artigue, M. (2012). *Challenges in basic mathematics education*. Paris: UNESCO.
- Buyle, M., Marlair, C., & Crollen, V. (2021). Blindness and deafness: A window to study the visual and verbal basis of the number sense. In A. Fritz, E. Gürsoy & M. Herzog (Ed.), *Diversity Dimensions in Mathematics and Language Learning: Perspectives on Culture, Education and Multilingualism* (pp. 265–288). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Buyle, M., Vencato, V., & Crollen, V. (2022). Impact of deafness on numerical tasks implying visuospatial and verbal processes. *Science Reports*, 12, 11150.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2003). *Inclusive education and classroom practices: Summary report*. Odense, Denmark. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf
- Ghikas, A. (2017). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση Διδακτικών Σεναρίων. Εμπειρική Προσέγγιση [Collaborative Group Teaching in the New Religious Studies Curriculums of High School Using Teaching Scenarios. An Empirical Approach.] *Religious Education Teaching Issues*, 1, 332-337.
- Greek Government. (2023). Joint Ministerial Decision 9950/GD5/27.01.2023, Regulation of specific and detailed matters concerning the evaluation of teachers and members of the Special Educational and Support Staff in primary and secondary education, and the procedures for its implementation. *Government Gazette of the Hellenic Republic*, Issue B, No. 388/27.01.2023.
- Kokkinaki, C. (2024). Για μια προσέγγιση της Μαθηματικής δημιουργικότητας (Mathematical Creativity) ως εργαλείο για μάθηση και χρήση της Γεωμετρίας με εφαρμογές στην επίλυση και θέση προβλήματος στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση [For an approach to mathematical creativity as a tool for learning and using geometry with applications in problem solving and posing in secondary education] (Master’s thesis). Hellenic Open University, Chania.

- Koulouris, A. (2016). Διδακτική Αξιοποίηση των Φύλλων Εργασίας στη Διδασκαλία των Μαθηματικών [Instructional Use of Worksheets in Mathematics Teaching]. 33rd Panhellenic Conference on Mathematics Education, November, 4-6-2016, 481-491. Chania: Hellenic Mathematical Society.
- Kourbetis, V., & Chatzopoulou, M. (2010). Μπορώ και με τα μάτια μου. [I can do it with my eyes]. Athens: Kastaniotis.
- Langdon, C., Kurz, C., & Coppola, M. (2023). The Importance of Early Number Concepts for Learning Mathematics in Deaf and Hard of Hearing Children. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 5 (2), 125-155.
- Maqoqa, T. (2024). An Exploration of Learners' Understanding of Euclidean Geometric Concepts: A Case Study of Secondary Schools in the OR Tambo Inland District of the Eastern Cape. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences (EHASS)*, 5(5), 658-675.
- Markatou, G. (2023). Σύγχρονες τάσεις στη μαθηματική δημιουργικότητα: Μια Πολυδιάστατη προσέγγιση και μελέτη για τις πτυχές της μαθηματικής δημιουργικότητας στη σχολική γεωμετρία ως ένα εργαλείο για μάθηση και χρήση της γεωμετρίας μέσα από τη Γεωμετρική σύλληψη, το Σχήμα, την Κατασκευή Βοηθητικών Γραμμών και τις Πολλαπλές Λύσεις στην Επίλυση Προβλημάτων [Contemporary trends in mathematical creativity: A multidimensional approach and study of aspects of mathematical creativity in school geometry as a tool for learning and using geometry through geometric insight, shape, construction of auxiliary lines, and multiple solutions in problem solving] (Master's thesis). Hellenic Open University, Patras.
- Pereira da Silva, M., & Landim, E. (2023). The construction of algebraic thinking by deaf students from a systematic review of the literature. *Diversitas Journal*, 8(2), 1157–1172.
- Polvanov, J. N. (2023). Effective methods of teaching hearing impaired children. *American Journal Of Social Sciences and Humanity Research*, 3(5), 123-134.
- Ratheeswari, K. (2018). Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3 (Suppl.1), S45-S47.
- Swanwick, R., Oddy, A., & Roper, T. (2005). Mathematics and Deaf Children: An exploration of barriers to success. *Deafness and Education International*, 7(1), 1-21.
- Tsakiri, D., Kapetanidou, M., Tsatsaroni, A., Kourou, M., Mavrikis, G., Dimopoulos, ..., & Anagnostopoulou, K. (2007). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής Δημιουργικής Σκέψης [Contemporary teaching approaches for the development of critical and creative thinking]. Athens: Organization for the Training of Educators.

Zachariadis, T., Vlachou, A., Diamantidis, D., Karavasilis, G., Korres, K., Mastoridis, E., ... Fouskakis, D. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Μαθηματικά Λυκείου (2η έκδ.) [Teacher's guide: High school mathematics (2nd ed.)]. Athens: Institute of Educational Policy.

Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο. Ένα σχέδιο Μαθήματος στη Γλώσσα της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, Αθηνά Σκαπινάκη, Ελένη Τζάνα

Αθηνά Σκαπινάκη, ΠΕ70, Μεταπτυχιακό, « Διοίκηση Επιχειρήσεων MBA», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, askapinaki@gmail.com

Ελένη Τζάνα, ΠΕ 70, Μεταπτυχιακό, «Σπουδές στην Εκπαίδευση» ΕΑΠ, elenitzana@hotmail.com

Abstract: Differentiated instruction is a pedagogical-instructional approach that provides teachers with a starting point for meeting the diverse learning needs of students. Although differentiated instruction has gained much attention in practice and research, there are not many publications with lesson plans in Primary Education. The current research aims to present the theoretical background of Differentiated Teaching as well as a teaching scenario for 4th Grade in Greek Language lesson. The specific scenario suggests ideas for differentiation in terms of course content, process, product and environment. At the same time, it describes activities that develop critical thinking, uses technological educational tools and cultivate collaborative skills. The research concludes with the conclusions and limitations resulting from the application of the scenario in practice.

Keywords: Differentiated Instruction, Lesson Plan, Traffic Education

Περίληψη: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική-διδασκτική προσέγγιση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα σημείο εκκίνησης για την ικανοποίηση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Αν και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει κερδίσει μεγάλη προσοχή στην πράξη και την έρευνα, δεν υπάρχουν πολλές δημοσιεύσεις με σχέδια μαθημάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η τρέχουσα έρευνα έχει ως στόχο να παρουσιάσει το θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς και ένα διδακτικό σενάριο για τη Γλώσσα της Δ' Δημοτικού. Το συγκεκριμένο σενάριο προτείνει ιδέες διαφοροποίησης ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον του μαθήματος. Παράλληλα περιγράφει δραστηριότητες που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, αξιοποιούν τις ΤΠΕ και καλλιεργούν συνεργατικές δεξιότητες. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τους περιορισμούς που προέκυψαν από την εφαρμογή του σεναρίου στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Σχέδιο Μαθήματος, Οδική Κυκλοφορία

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η ποικιλομορφία των μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι αυξανόμενη, με τον κάθε μαθητή να χαρακτηρίζεται από διαφορετικά ενδιαφέροντα, εμπειρίες, ικανότητες και ανάγκες. (Tomlinson, 2001). Από την άλλη οι ομοιογενείς τάξεις έχουν απορριφθεί εδώ και πολλά

χρόνια για παιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους (Ματσαγγούρας, 2008). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται πλέον ως ξεχωριστές προσωπικότητες που διαφοροποιούνται ως προς τις δεξιότητες, τις κλίσεις τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, το μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο (Ζήσκος & Παπαδάκης Σ, 2015). Ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει κατάλληλους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, και θα ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Tomlinson, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μία από τις πλέον αξιόλογες προσεγγίσεις. Στοχεύει στο να δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων και προτιμήσεων, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά, να μαθαίνουν και να εξελίσσονται. Η ΔΔ (διαφοροποιημένη διδασκαλία) είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της συμμετοχής και της επιτυχίας όλων των μαθητών (Hall, Strangman, & Meyer, 2003).

Η Tomlinson (2005), κορυφαία ειδικός στη ΔΔ, υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν οι δάσκαλοι εξυπηρετούν τη διαφορετικότητα στα επίπεδα ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ τους. Κύριος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να εκμεταλλευτεί πλήρως τις διαφορετικές ικανότητες που παρουσιάζει κάθε μαθητής στη μάθηση (Tomlinson, 2001, 2005). Η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία, τις ανάγκες και την ατομικότητα όλων των μαθητών/τριών (Tomlinson, Imbeau, 2010).

Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με την Koutselini (2008), πρέπει να θεωρείται ως «μια εμπειρία διδασκαλίας και μάθησης με βάση τα συμφραζόμενα στο κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό πλαίσιο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, που παρέχει ένα μη τεχνικό πρότυπο διδασκαλίας, το οποίο συμβάλλει στην πραγματοποίηση της ισότητας στην εκπαιδευτική πολιτική» (Koutselini, 2008, p.4). Η διαφοροποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Εάν οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν αυτή τη φιλοσοφία στις τάξεις τους, επιλέγουν την πιο αποτελεσματική πρακτική που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών τους (Tomlinson, 2000, 2005).

Ωστόσο η διαφοροποίηση δεν είναι απλώς μια εκπαιδευτική στρατηγική, ούτε μία συνταγή για εκπαίδευση. Είναι ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση Tomlinson (2000). Η ΔΔ προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανάκλαστική. Η εξέλιξή της εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και διαμορφώνεται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί σε μία ΔΔ είναι συνεργάτες και συμμετέχουν με τρόπο που να ενθαρρύνεται και να προωθείται η ανάληψη ευθύνης, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Κουτσελίνη, 2001).

Η ΔΔ μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα. Ειδικότερα το μάθημα της Γλώσσας προσφέρεται καθώς αναδεικνύει κοινωνικο-πολιτιστικές διαφορές, διαφορές στις μαθησιακές δεξιότητες, στα μαθησιακά στυλ, στις πρόσφατες γνώσεις και στην προσωπικότητα των μαθητών –τριών (Naka, 2017). Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του και μπορεί να αξιοποιήσει τα

ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά προφίλ, την ετοιμότητα των μαθητών καθώς και τις στρατηγικές του για να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία, αλλά παράλληλα είναι αναγκαίο να δίνει προτεραιότητα στην επίτευξη γλωσσοδιδακτικών στόχων. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται τόσο η εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας όσο και η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας. Η γλώσσα είναι αναπόσπαστο μέρος και συνιστώσα, του κάθε πολιτισμού (Dervin & Liddicoat, 2013). Η εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο την αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορών αλλά και την αλληλεπίδραση των λαών και των πολιτισμών μεταξύ τους, οι οποίοι μέσα από τον διάλογο θα ανταλλάξουν στοιχεία και ιδέες (Grant & Portera, 2010).

Συνεπώς το μάθημα της Γλώσσας μπορεί να αξιοποιηθεί στη ΔΔ η οποία αποτελεί μία σύγχρονη, παιδοκεντρική και πολλά υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση. Η ΔΔ βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, όχι τυχαία, αλλά ως μία από τις καταλληλότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση κάθε μορφής ετερότητας σε παιδιά μικτών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, που είναι παγκόσμιο φαινόμενο στις σχολικές τάξεις. Οι καινοτόμες προσεγγίσεις που περικλείονται στο πλαίσιο της την καθιστούν πρόκληση για τους σύγχρονους ερευνητές, σχεδιαστές προγραμμάτων και εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να τη μελετήσουν εις βάθος.

Το θεωρητικό Υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η ΔΔ αναπτύχθηκε ως απάντηση στην αναγνώριση ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικούς ρυθμούς και με διαφορετικό τρόπο (Vygotsky, 1978). Επηρεασμένη από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τα μαθήματα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Οι θεωρίες των Vygotsky και Piaget επίσης συνεισφέρουν στην κατανόηση της αναγκαιότητας εξατομικευμένων εμπειριών μάθησης. Ο Vygotsky (1978) προτείνει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, στην οποία ο μαθητής επωφελείται από τη συνεργασία με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές για να πετύχει στόχους που βρίσκονται λίγο πιο πέρα από την τρέχουσα γνώση του.

Ο ορισμός της ΔΔ δεν είναι εύκολη υπόθεση καθώς είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το τι περιλαμβάνει και ποιος είναι ο σκοπός της. Ωστόσο οι ορισμοί που έχουν εντοπιστεί χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: σε αυτούς που ασχολήθηκαν με το υλικό που διαφοροποιείται, σε αυτούς που ερευνήσαν τα μαθησιακά περιβάλλοντα και σε αυτούς που αναγνώρισαν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών (Koehler, 2010).

Η ΔΔ, ως προς το υλικό, σε μία απλή απόδοση περιγράφεται ως ένα ταρακούνημα των πραγμάτων (Tomlinson, 2001). «Η ΔΔ δεν αλλάζει το ΤΙ διδάσκεται αλλά το ΠΩΣ διδάσκεται» (Hall, 2009, σελ. 2). Επιπλέον, η διαφοροποίηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν σαφείς μαθησιακούς στόχους που στηρίζονται στα πρότυπα περιεχομένου, αλλά τροποποιούνται για να διασφαλίζουν τη συμμετοχή των μαθητών και την κατανόηση», (Tomlinson, 2008).

Ως προς τη δημιουργία ανταποκρινόμενων περιβαλλόντων μάθησης επισημάνθηκε ότι η διαφοροποίηση δεν ήταν μια ενιαία προσέγγιση για τη διδασκαλία και ότι οι καλύτερες μέθοδοι ήταν

εκείνες που είχαν επίγνωση των μαθητών (Tomlinson,2008). Η ΔΔ περιγράφηκε επίσης ως ένα σύνολο στρατηγικών που θα βοηθήσει τους δασκάλους να προχωρήσουν τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική τους πορεία όσο το δυνατόν περισσότερο σε σχέση με το σημείο που τους συναντούν όταν μπαίνουν στην τάξη (Levy,2008).

Η ΔΔ ως αναγνώριση των διαφορών των μαθητών περιγράφεται ως μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται για να καλύψει τις ανάγκες ποικιλόμορφων μαθητικών πληθυσμών (Grimes & Stevens, 2009). «Οι μαθητές διαφέρουν ως προς το πώς μαθαίνουν καλύτερα, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, το πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο, τι τους ενδιαφέρει να μάθουν κ.λπ.», (Loeser,2008, p. 1).

Όπως προκύπτει κι από τους παραπάνω ορισμούς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί ένα σύστημα διδασκαλίας «ένας-για-όλους», αλλά προσφέρει ευκαιρίες εξατομικευμένης μάθησης ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της διαφοροποίησης τεσσάρων βασικών παραμέτρων: περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν και περιβάλλον μάθησης (Tomlinson, 2001;Tomlinson et al., 2003).

Το μοντέλο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Για την Tomlinson (2014), η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι, στον πυρήνα της, ένας συστηματικός τρόπος για τη σύλληψη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης έτσι ώστε οι μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή να είναι σεβαστές και, κατά συνέπεια, να μεγιστοποιούνται οι μαθησιακές δυνατότητες και τα αποτελέσματα κάθε μαθητή. Πολλές από τις κατευθυντήριες αρχές που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαφοροποίηση περιλαμβάνουν τον σεβασμό κάθε μαθητή ως άτομο, την ανάληψη ευθύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την επιτυχία κάθε μαθητή, την οικοδόμηση μιας θετικής κοινότητας στην τάξη, την παροχή υψηλής ποιότητας αναλυτικού προγράμματος, τη χρήση συνεχούς και ποικίλης αξιολόγησης για την ενημέρωση της διδασκαλίας, επιδεικνύοντας ευελιξία με τις ρουτίνες και τους πόρους της τάξης, μοιράζοντας την ευθύνη για τη διδασκαλία και τη μάθηση, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν εξίσου σημαντικές και ελκυστικές εργασίες και δημιουργώντας ποικίλους τρόπους μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο η Tomlinson ανέπτυξε ένα μοντέλο που εστιάζει στην παροχή ευκαιριών μάθησης σε κάθε μαθητή, προσαρμόζοντας τα εκπαιδευτικά μέσα και τους στόχους με βάση το επίπεδο γνώσεων, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Το μοντέλο αυτό, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα, εστιάζει στη δημιουργία ενός ευέλικτου και προσαρμοστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που εξυπηρετεί όλους τους μαθητές, ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία κι αναλύεται ως εξής:

Περιεχόμενο: Αναφέρεται στο τι διδάσκεται και παρουσιάζεται με διάφορους τρόπους (Tomlinson, 2001). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο, να

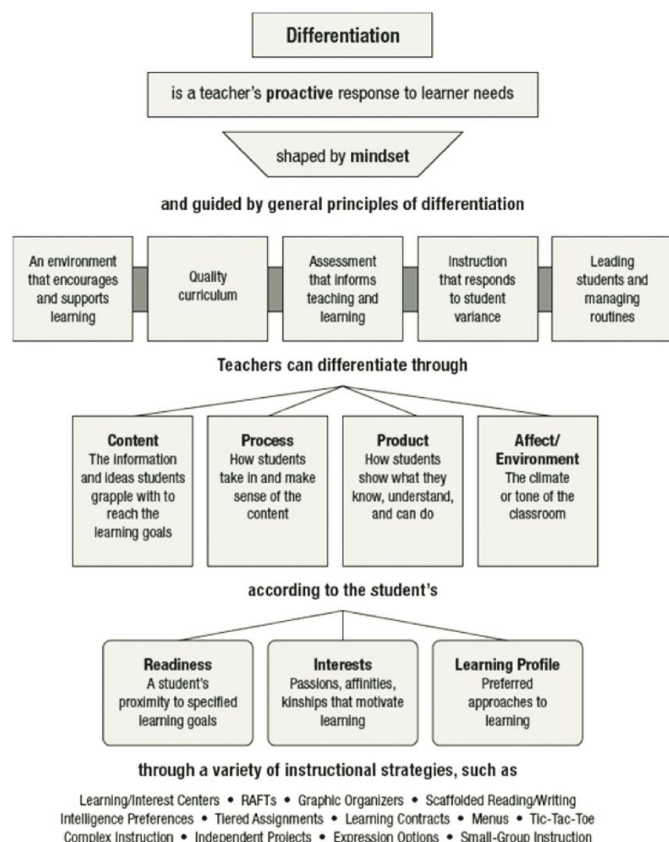
παρακολουθήσουν ένα βίντεο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέμα (Santangelo & Tomlinson, 2012).

Διαδικασία: Οι μαθητές επεξεργάζονται το περιεχόμενο μέσω δραστηριοτήτων που προσαρμόζονται στο δικό τους επίπεδο μάθησης. Η Tomlinson υποστηρίζει τη χρήση τεχνικών όπως τα κέντρα μάθησης και οι εργασίες βάσει συνεργασίας (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Προϊόν: Το τελικό αποτέλεσμα που καλούνται να παράγουν οι μαθητές, όπως μία έκθεση, μία παρουσίαση ή μία κατασκευή. Η διαφοροποίηση του προϊόντος επιτρέπει στους μαθητές να δείξουν τη μάθησή τους με τρόπο που να τους ταιριάζει (Tomlinson, 2003).

Περιβάλλον μάθησης: Δημιουργείται ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να επικρατεί κλίμα αποδοχής, υποστήριξης και κατανόησης για τις ανάγκες των μαθητών (Heacox, 2002).

Σχήμα1: Το μοντέλο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας Tomlinson (2014)



Πηγή: Heng T. (2023)

Σχέδιο Μαθήματος Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η προτεινόμενη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε νησιωτική περιοχή της βορειοανατολικής Ελλάδας, σε εξαθέσιο Δημοτικό Σχολείο. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών/τριών ήταν μεσαία. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της τάξης ήταν 18 μαθητές/τριες, 11 αγόρια και 7 κορίτσια. Εξ αυτών οι 3 ήταν αλλοδαποί/ές (17%) και οι 4 μαθητές/τριες με γνωματεύσεις μαθησιακών δυσκολιών (20%). Οι μαθητές/τριες δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες, με εξαίρεση τους/τις αλλοδαπούς/ές και τους/τις μαθητές/τριες με γνωματεύσεις, οι οποίοι/ες αντιμετώπιζαν μέτριες δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος ήταν ικανοποιητικά αναπτυγμένος για την ηλικία των παιδιών. Οι μαθητές/τριες από τις προηγούμενες τάξεις είχαν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα κυκλοφοριακής αγωγής για ποδήλατα με την επίσκεψη σε πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής και την επίσκεψη τροχονόμων στο σχολείο. Η συγκεκριμένη διδασκαλία και η θεματολογία της επιλέχθηκαν ομόφωνα στην τάξη ύστερα από διαβούλευση της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες (διαφοροποίηση ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών). Ο ρόλος της εκπαιδευτικού κατά την παρούσα διδασκαλία ήταν συντονιστικός, βοηθητικός και παρωθητικός.

Τάξη: Δ΄ Δημοτικού

Μάθημα: Γλώσσα

Ενότητα: Ασφαλώς Κυκλοφορώ

Χρονική Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες (5 x 45 λεπτά)

Στόχοι Μαθήματος

Γνωστικοί Στόχοι:

Να γνωρίσουν τις βασικές αρχές της ασφαλούς κυκλοφορίας (π.χ., διαβάσεις πεζών, σηματοδότες, σήματα).

Να γνωρίσουν τους κανόνες συμπεριφοράς των πεζών, των ποδηλατών, των επιβατών οχημάτων.

Να κατανοήσουν τη σημασία της τήρησης των κανόνων κυκλοφορίας για την ασφάλεια τους και των άλλων.

Να εξασκηθούν στην κατανόηση των εγκλίσεων των ρημάτων και τη χρήση τους στα κείμενα κυκλοφοριακής αγωγής.

Να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν ορθογραφικούς κανόνες για τον σχηματισμό των ρηματικών τύπων στις διαφορετικές εγκλίσεις.

Να παράγουν κείμενα γραπτού λόγου.

Να αξιοποιούν εργαλεία ΤΠΕ.

Συναισθηματικοί Στόχοι:

Να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης για την προσωπική τους ασφάλεια και την ασφάλεια των άλλων.

Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά τους να αναρωτιούνται για τη σημασία των κανόνων κυκλοφορίας.

Να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα και το αίσθημα του ανήκειν.

Ψυχοκινητικοί Στόχοι:

Να συμμετάσχουν ενεργά σε δραστηριότητες που ενισχύουν την κατανόηση των κανόνων κυκλοφορίας και τη χρήση των εγκλίσεων των ρημάτων.

Φάσεις Μαθήματος

1η Ώρα: Προκαταρκτική Δραστηριότητα και Εισαγωγή στο Θέμα

Προβολή Βίντεο: Προβάλλεται ένα βίντεο για την ασφάλεια στους δρόμους.

Ανίχνευση πρότερων γνώσεων: Η εκπαιδευτικός δίνει τη φράση «Οδική Κυκλοφορία» και τα παιδιά με την τεχνική της ιδεοθύελλας λένε τις σκέψεις τους που σχετίζονται με το θέμα. Οι ιδέες καταγράφονται πρόχειρα στον πίνακα κι έπειτα σχηματίζουν με αυτές έναν ηλεκτρονικό εννοιολογικό χάρτη.

Τεχνική "Τρίλιζας (Tic – Tac -Toe)": Οι μαθητές/τριες διαβάζουν μια μικρή ιστορία ή κείμενο αφορμής κι έπειτα καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις (π.χ. Ποιος φροντίζει για την ασφάλειά μας στους δρόμους; Ποιος καθορίζει τους κανόνες;) Οι ερωτήσεις είναι γραμμένες σε έναν πίνακα τρίλιζας. Τα παιδιά επιλέγουν να απαντήσουν τρεις ερωτήσεις οι θέσεις των οποίων σχηματίζουν στον πίνακα τρίλιζα.

Εισαγωγή στις Εγκλίσεις των Ρημάτων: Σύντομη παρουσίαση των εγκλίσεων, της χρήσης τους σε κείμενο οδηγιών και των ορθογραφικών κανόνων που σχετίζονται με τον σχηματισμό των ρηματικών τύπων στις διαφορετικές εγκλίσεις.

2η Ώρα: Κύρια Δραστηριότητα με Κέντρα Εργασίας (Work Centers)

Οι μαθητές χωρίζονται σε κέντρα εργασίας (work centers) με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους ανάγκες. Κάθε κέντρο εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της κυκλοφοριακής αγωγής και την κατανόηση των εγκλίσεων.

Κέντρο 1 - Εικονική Παρουσίαση και Αναγνώριση Συμβόλων: Οι μαθητές αναγνωρίζουν βασικά σύμβολα κυκλοφορίας και τη σημασία τους μέσα από ηλεκτρονικές και έντυπες δραστηριότητες. Έπειτα τα ζωγραφίζουν και γράφουν προτάσεις με τη χρήση της προστακτικής έγκλισης. Οι προτάσεις σχετίζονται με τις προτροπές των σημάτων.

Κέντρο 2 - Κείμενο Λογοτεχνικού Κύκλου: Διαβάζουν και αναλύουν παραμύθι σχετικό με την κυκλοφοριακή αγωγή. Συζητούν την έννοια της υπεύθυνης συμπεριφοράς των οδηγών οχημάτων στον δρόμο και μετατρέπουν προτάσεις της ιστορίας και στις τρεις εγκλίσεις.

Κέντρο 3 - Μελέτη Περίπτωσης: Σενάριο με κυκλοφοριακή παράβαση σε ποδηλάτη. Οι μαθητές διαβάζουν και συζητούν τους κινδύνους που προέκυψαν από τη μη τήρηση των κανόνων. Χρησιμοποιούν προστακτική και υποτακτική για να δώσουν λύσεις.

Κέντρο 4 - Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου: Στην αρχή, οι μαθητές/τριες σκέφτονται πιθανές διαδρομές που συνδέουν το σπίτι τους με το σχολείο. Έπειτα συζητούν σε δυάδες- τριάδες μέσα στην ομάδα τους κινδύνους ή τα ασφαλή σημεία των διαδρομών αυτών. Στο τέλος η ομάδα μοιράζεται με την υπόλοιπη τάξη τη διαδρομή που έχει αξιολογήσει ως ασφαλέστερη. Η παρουσίαση της διαδρομής μπορεί να γίνει με ηλεκτρονικό χάρτη.

3η Ώρα: Εμβάθυνση στις Εγκλίσεις και Διαδραστικές Δραστηριότητες

Εννοιολογικός Χάρτης: Δημιουργία ηλεκτρονικού εννοιολογικού χάρτη (Εργαλείο Εννοιολογικής Χαρτογράφησης Φωτόδεντρο) για τη χρήση της προστακτικής, υποτακτικής και οριστικής έγκλισης σε κανόνες και οδηγίες κυκλοφορίας.

Τεχνική "3-2-1 Tomlinson": Κάθε ομάδα εκφράζει

3 Κανόνες που θεωρεί σημαντικούς. Οι κανόνες θα αφορούν τη γραμματική και την ορθογραφία των εγκλίσεων.

2 Εγκλίσεις που χρησιμοποίησε σε προτάσεις και ποιους από τους προαναφερόμενους κανόνες αξιοποίησε για τον σχηματισμό των εγκλίσεων.

1 Ερώτηση για απορίες σχετικά με τις εγκλίσεις. Εάν κάποια ομάδα έχει περισσότερες από μία απορίες επαναλαμβάνει την τεχνική 3-2-1 λέγοντας 3 κανόνες (διαφορετικούς ή ίδιους με αυτούς που έχει προαναφέρει), 2 εγκλίσεις (διαφορετικές ή ίδιες με αυτές που έχει προαναφέρει) και την καινούργια απορία. Ο κύκλος επαναλαμβάνεται μέχρι να καλυφθούν όλες οι απορίες.

Σωκρατικό Σεμινάριο: Συζήτηση για τη σημασία της κυκλοφοριακής αγωγής. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και συμμετέχουν σε διάλογο με σεβασμό, αναλύοντας τα υπέρ και τα κατά της τήρησης των κανόνων κυκλοφορίας.

4η & 5η Ώρα: Σύνθεση και Αξιολόγηση Γνώσεων

Ιδεοθύελλα (Διαγνωστική Αξιολόγηση): Τα παιδιά επαναλαμβάνουν την τεχνική της ιδεοθύελλας με θέμα «Οδική Κυκλοφορία».

Εννοιολογικοί χάρτες (Διαμορφωτική Αξιολόγηση): Τα παιδιά συμπληρώνουν και τροποποιούν τους αρχικούς εννοιολογικούς χάρτες για τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας και τις εγκλίσεις.

Απαντώ - Συνθέτω – Μοιράζομαι (Διαμορφωτική Αξιολόγηση): Οι μαθητές γράφουν και παρουσιάζουν μια μικρή ηλεκτρονική ιστορία (λογισμικό storybird) σχετικά με τη σημασία της ασφάλειας, χρησιμοποιώντας τις εγκλίσεις.

Τεχνική Δελτίο Εξόδου (Διαμορφωτική Αξιολόγηση): Πριν αποχωρήσουν, οι μαθητές γράφουν σε ένα δελτίο εξόδου:

Τι έμαθαν για τις εγκλίσεις των ρημάτων.

Πώς θα εφαρμόσουν τους κανόνες κυκλοφορίας.

Μια ερώτηση που εξακολουθούν να έχουν.

Ο Διάδρομος της Συνείδησης (Αθροιστική Αξιολόγηση): Οι μαθητές περπατούν στον διάδρομο και ακούνε ερωτήσεις όπως «Πώς θα ένιωθες αν κινδύνευες λόγω παράβασης ενός άλλου πεζού;». Απαντούν για να σκεφτούν πώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει την ασφάλεια όλων.

Ωρα για παιχνίδι (Αθροιστική Αξιολόγηση): Οι μαθητές βγαίνουν στην αυλή του σχολείου και ζωγραφίζουν με κιμωλίες στο δάπεδο σήματα κυκλοφορίας, διαβάσεις και πεζοδρόμια. Μπορούν να αξιοποιήσουν και τα σήματα κυκλοφορίας που δημιούργησαν σε προηγούμενη δραστηριότητα. Παράλληλα γράφουν και κάρτες οδηγίων με κείμενα γραμμένα και στις τρεις εγκλίσεις των ρημάτων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν ένα αυτοσχέδιο ομαδικό επιδαπέδιο παιχνίδι για να ελέγξουν τις νέες τους γνώσεις σε συνθήκες της καθημερινότητας (π.χ. διασχίζω τον δρόμο από τη διάβαση, σταματώ στο φανάρι).

Υλικά και Πηγές

Βίντεο αφόρμησης: «Βήματα στη Γνώση – Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Α-γριάς Βόλου».

Εννοιολογικοί χάρτες: Ανίχνευση Πρότερων Γνώσεων «Canvas», Οι τρεις Εγκλίσεις Φωτόδεντρο

Κείμενο Αφόρμησης, Κείμενο Οδηγιών και Παρουσίαση Εγκλίσεων: Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Τεύχος Α', Ενότητα «Ασφαλώς Κυκλοφορώ», «Μάθημα Κυκλοφοριακής Αγωγής», «Στον δρόμο με τον Σωτήρη».

Έντυπες Δραστηριότητες: Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Τεύχος Α', Ενότητα «Ασφαλώς Κυκλοφορώ», Δραστηριότητα «Ένα αλλιώτικο πάρκο».

Φύλλα εργασίας: «Η Τρίλιζα των Ερωτήσεων», «Δελτίο Εξόδου», «Ερωτήσεις για Διάδρομο Συνείδησης».

Ηλεκτρονικές δραστηριότητες: «Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας Κουίζ», «Κυκλοφορώ με ασφάλεια», «Σήματα Τροχαίας Μπίνγκο», «Ταίριαξε τα Σήματα της Τροχαίας».

Παραμύθι Κυκλοφοριακής Αγωγής: «Καλώς τον κύριο Κ.Ο.Κ.», Ελένη Πιτσιδοπούλου, Υπουργείο Μεταφορών κι Επικοινωνιών.

Σενάριο κυκλοφοριακής παράβασης για ποδηλάτη: «Στο Βεληνεκές της Πόρτας», Ενημερωτικό Φυλλάδιο «Ποδηλατώντας στην Πόλη. Οδηγίες, Συμβουλές, Εμπειρίες με Ασφάλεια».

Ηλεκτρονικός Χάρτης: Διαδρομές από το σχολείο προς το σπίτι και το ανάποδο. Google maps.

Λογισμικό Παραγωγής Γραπτού Λόγου: Ιστορία μαθητών/τριών για τη σημασία της ασφάλειας στους δρόμους Storybird.

Υλικά κατασκευών: Χρωματιστά χαρτόνια, μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες, κιμωλίες.

Ανατροφοδότηση Μαθητών/τριών

Με την ολοκλήρωση του μαθήματος παρουσιάζονται στα παιδιά τα δελτία εξόδου συμπληρωμένα κι ανώνυμα. Ακολουθεί ανατροφοδότηση μέσω συζήτησης για το πόσο κατάφεραν να κατανοήσουν τις έννοιες, τις εγκλίσεις και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ασφαλούς κυκλοφορίας.

Ανατροφοδότηση Εκπαιδευτικού

Παρατήρηση Συμμετοχής: Παρατηρείται η συμμετοχή στις δράσεις και η αλληλεπίδραση των παιδιών στις ομάδες (ενδιαφέρον, κίνητρο, μοίρασμα ρόλων κι αρμοδιοτήτων, προσπάθεια, επίτευξη στόχων).

Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων Δράσεων: Αξιολογούνται τα παραγόμενα προϊόντα, δηλαδή οι εννοιολογικοί χάρτες, τα σήματα, οι έντυπες δραστηριότητες, τα ποσοστά επιτυχίας στις ηλεκτρονικές δραστηριότητες, οι λύσεις στο σενάριο, η ιστορία, ο ηλεκτρονικός χάρτης και το επιδαπέδιο παιχνίδι.

Κριτική ανάλυση των δελτίων εξόδου: Γίνεται μία σύγκριση των απαντήσεων στα δελτία εξόδου συγκριτικά με τους αρχικούς στόχους του σχεδίου μαθήματος. Ακολουθεί προβληματισμός και προτάσεις για βελτιώσεις.

Συμπεράσματα (Συζήτηση - Προτάσεις)

Η προτεινόμενη διδασκαλία διαφοροποιήθηκε ως προς όλους τους προτεινόμενους τομείς. Πιο συγκεκριμένα ως προς το περιεχόμενο οι μαθητές / τριες είχαν στη διάθεσή τους ποικιλία υλικού που ταίριαζε με το θέμα, την ηλικία τους και τις ανάγκες τους.

Ως προς τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές προτεινόμενες τεχνικές όπως: η ιδεοθύελλα, ο εννοιολογικός χάρτης, η τρίλιζα, τα κέντρα εργασίας, η τεχνική 3-2-1, η μελέτη περίπτωσης, το σωκρατικό σεμινάριο, ο διάδρομος της συνείδησης, η τεχνική απαντώ συνθέτω μοιράζομαι και το

δελτίο εξόδου οι οποίες βοήθησαν στην επίτευξη των αρχικών στόχων του σχεδίου του μαθήματος κι επιπλέον στην ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών και της ενεργού συμμετοχής στο μάθημα.

Και στα τελικά προϊόντα όμως παρουσιάστηκε ποικιλομορφία. Η διαφοροποίηση αυτή επέτρεψε στους μαθητές/τριες να εκφράσουν τις γνώσεις τους με τρόπους που θεωρούσαν ότι τους ταίριαζαν καλύτερα όπως μέσα από εννοιολογικούς χάρτες, σήματα, έντυπες και ηλεκτρονικές δραστηριότητες, σενάρια, ιστορίες, ηλεκτρονικούς χάρτες και επιδαπέδια παιχνίδια.

Το σύνολο των προαναφερόμενων παραγόντων συνέβαλε θετικά ως προς τη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου περιβάλλοντος μάθησης με κυρίαρχα στοιχεία την αποδοχή, την κατανόηση και την υποστήριξη. Επωφελούμενα από το σχέδιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ήταν όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα οι αλλοδαποί μαθητές / τριες και οι μαθητές / τριες με μαθησιακές δυσκολίες καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να ανακαλύψουν, να καλλιεργήσουν, να παρουσιάσουν και να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους με πολλαπλές μεθόδους κατάλληλα προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαιτερότητές τους.

Απώτερος στόχος της συγκεκριμένης ΔΔ ήταν να αναπτυχθεί το αίσθημα ευθύνης για την προσωπική ασφάλεια και την ασφάλεια των άλλων κατά τη διάρκεια της οδικής κυκλοφορίας. Οι επιμέρους στόχοι ήταν η γνωριμία των κανόνων κυκλοφορίας, των γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου, η απόκτηση δεξιοτήτων ΤΠΕ, η καλλιέργεια της συνεργατικής μεθόδου και η αύξηση της ενεργού συμμετοχής των παιδιών. Οι συμμετοχικές, συνεργατικές, διερευνητικές μέθοδοι και η χρήση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και τεχνικών που εφαρμόστηκαν συνέβαλαν, σύμφωνα με την αξιολογική διαδικασία που ακολουθήθηκε, στην επίτευξη όλων των ανωτέρω στόχων.

Η συγκεκριμένη ΔΔ ήταν μαθητοκεντρική, με πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης ενώ ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν βοηθητικός. Αποτελεί ένα παράδειγμα διδασκαλίας που απευθύνεται στις ανάγκες των σύγχρονων τάξεων, ωστόσο ένας σημαντικός περιορισμός που τη χαρακτηρίζει είναι οι διαθεματικές της δυνατότητες. Παρόλο που στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος δεν προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες η θεματική ενότητα «Ασφαλώς Κυκλοφορώ» θα μπορούσε να συνδυαστεί με άλλα διδακτικά αντικείμενα της Δ' Δημοτικού. Ενδεικτικά αναφέρουμε το μάθημα «Μέτρηση Μήκους» στα Μαθηματικά όπου μπορούν να δοθούν προβλήματα με χιλιομετρικές αποστάσεις προς επίλυση αλλά και τα μαθήματα «Σημαντικά έργα», «Πώς κατασκευάζεται ένα έργο», «Πώς ένα σημαντικό έργο αλλάζει τη ζωή μας» στη Μελέτη όπου μπορεί να γίνει λόγος για σημαντικά έργα οδοποιίας. Φυσικά μία τέτοια προσέγγιση θα απαιτούσε επαναπροσδιορισμό του σχεδίου μαθήματος της ΔΔ κι ενδεχόμενη επέκταση του χρονικού προγραμματισμού της. Η διερεύνηση των προτάσεων αυτών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε μελλοντικές έρευνες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ζήσκος, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. Στο ICODL: Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας (Τόμος 3).

Κουτσελίνη, Ι. Μ. (2001). Φιλοσοφία της εκπαίδευσης και είδη αναλυτικών προγραμμάτων. Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσσες

Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction: Linguistics for Intercultural Education. *Language Learning & Language Teaching*, 33, 1–25.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Grant, C. A., & Portera, A. (2010). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. Routledge.

Grimes, K. J., & Stevens, D. (2009). Glass, bug, mud. *Phi Delta Kappan*.

Hall, T. (2009). *Differentiated Instruction*. National Center on Accessing the General Curriculum.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.

Heng, T. (2023). Lessons on educational borrowing and change: Teachers' implementation of differentiated instruction in Singapore. *Pedagogy, Culture and Society*, 32(2), 1–22.

Koehler, S. (2010). Effects of differentiating for readiness, interest and learning profile on engagement and understanding. *Mathematical and Computing Sciences Masters Papers*, Paper 91.

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Pre-suppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17–30.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4).

Loeser, J. (2008). *Differentiated instruction*. Research Starters.

Naka, L. (2017). The importance of differentiated instruction in EFL learning. *UBT International Conference*.

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory study. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 16–27.

Tomlinson, C. A. (2000). *Responding to the needs of all learners. Classrooms*. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2003). Differentiated instruction. *Middle Ground*, 9(1).

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3).

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269.

Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation: Paradox or good practice? *Educational Leadership*.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001, 2003, 2005, 2008, 2010, 2014). *Differentiated instruction models and strategies*. Routledge.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

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

Ο Παραδοσιακός Χορός στο Δημοτικό Σχολείο και η σύνδεσή του με τις πολιτιστικές ρίζες - Το παράδειγμα του 17ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας, Μπακάλμπαση Ελένη

Μπακάλμπαση Ελένη, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας, ΠΕ11, Διευθύντρια του 17ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας, mpakalmpa@gmail

Abstract: Dance is one of the basic human activities, through which we express joys, sorrows, desires, beliefs and concerns. Greek Traditional Dance is life itself but also a source of life. It is an experience that every student must try in order to feel, through it, life and to express their own attitude and interpretation of it. Greek traditional dance based on the curriculum is taught in primary and secondary education and is a thematic unit of the Physical Education course. Surveys that have been carried out on students of Primary Schools where interventional programs for the teaching of traditional dances have been implemented, have shown that the students who participated improved their cooperation and communication with each other, a positive development of the students in terms of acceptance of criticism, respect for the rules, autonomy and cooperation and contributed to both the formation and cooperation of the students and to the formation and the preservation of the local cultural identity. This paper presents the example of a primary school and the ways of utilizing Greek traditional dances in the educational reality.

Keywords: Elementary School, Traditional Greek dance, culture, national celebrations, dance events.

Περίληψη: Ο χορός αποτελεί μια από τις βασικές ανθρώπινες δραστηριότητες, μέσω της οποίας εκφράζουμε χαρές, λύπες, πόθους, πεποιθήσεις και ανησυχίες. Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός, είναι η ίδια η ζωή αλλά και πηγή ζωής. Πρόκειται για μια εμπειρία που κάθε μαθητής και μαθήτρια οφείλει να δοκιμάσει για να αισθανθεί, μέσα από αυτή, τη ζωή και να εκφράσει τη δική του/της στάση και ερμηνεία γι' αυτήν. Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα διδάσκεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποτελεί θεματική ενότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Έρευνες που έχουν γίνει σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών σχολείων όπου εφαρμόστηκαν παρεμβατικά προγράμματα διδασκαλίας παραδοσιακών χορών, έδειξαν πως οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν βελτίωσαν τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους παρουσιάστηκε μια θετική εξέλιξη των μαθητών/τριών ως προς την αποδοχή της κριτικής, τον σεβασμό των κανόνων, την αυτονομία και τη συνεργασία και συνέβαλε τόσο στη διαμόρφωση όσο και στη διατήρηση της τοπικής πολιτιστικής ταυτότητας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το παράδειγμα ενός Δημοτικού Σχολείου και οι τρόποι αξιοποίησης των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Δημοτικό Σχολείο, Παραδοσιακός Ελληνικός χορός, πολιτισμός, εθνικές γιορτές, χορευτικά δρώμενα.

Εισαγωγή

Ο χορός αποτελεί μια από τις βασικές ανθρώπινες δραστηριότητες, μέσω της οποίας εκφράζουμε χαρές, λύπες, πόθους, πεποιθήσεις και ανησυχίες. Οι ειδικοί του χορού συμφωνούν πως πρόκειται για μια δημιουργική πράξη που γεννιέται μαζί με τον άνθρωπο, αφού η πηγή του είναι η ρυθμική κίνηση του σώματος. Γι' αυτόν τον λόγο, ο χορός θεωρείται η αρχαιότερη μορφή τέχνης (Αγαλιανού κ.α., 2008: σελ. 129).

Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός λοιπόν, είναι η ίδια η ζωή αλλά και πηγή ζωής. Πρόκειται για μια εμπειρία που κάθε μαθητής και μαθήτρια οφείλει να δοκιμάσει για να αισθανθεί, μέσα από αυτή, τη ζωή και να εκφράσει τη δική του στάση και ερμηνεία για αυτήν. Πρόκειται για μια εμπειρία που συμβάλλει καθοριστικά στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς ενισχύει τη σωματική του υγεία, βελτιώνει τον συντονισμό και την ισορροπία. Παράλληλα, ο χορός λειτουργεί ως ένα ισχυρό μέσο συναισθηματικής έκφρασης. Μέσα από τη ρυθμική κίνηση, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αποφορτιστούν, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να κινούνται σε αρμονία με τους άλλους. Ο χορός γίνεται ένα "κοινωνικό παιχνίδι" που ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και χτίζει ισχυρές σχέσεις (Αγαλιανού κ.α., 2008: σελ. 131).

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα διδάσκεται στα δημοτικά σχολεία και αποτελεί θεματική ενότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Στην Α' αλλά και στην Β' δημοτικού σκοποί της διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών (Γρήγορο Χασάπικο, Συρτός στα τρία - Σαμαρίνα και Αϊ-Γιώργης Κέρκυρας) είναι:

1. Να εισαγάγει τους μαθητές στην ελληνική χορευτική παράδοση, στην κατανόηση της σημασίας του χορού για την ανθρώπινη ζωή και τη σχέση του με τη φύση, την κοινωνία και τον πολιτισμό.
2. Να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι ο χορός δεν είναι μόνο μια μουσικοκινητική δραστηριότητα ή μια μορφή έκφρασης που αφορά αποκλειστικά το ταλέντο του ατόμου-χορευτή, αλλά και μια συλλογική δημιουργία, ένας συμβολικός τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας.
3. Να μυήσει τους μαθητές έμπρακτα στα ειδικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παραδοσιακού χορού, όπως ορίζει η τρισυπόστατη ενότητά του (κίνηση μελωδία λόγος), η συλλογικότητα και η τεχνική του απλότητα.
4. Να αναπτύξει το νευρομυϊκό συντονισμό και την οπτικοακουστική αντίληψη των μαθητών.

5. Να διεγείρει τις συναισθηματικές αποχρώσεις που λανθάνουν στη διαδικασία μύησης της ομαδικής δημιουργίας. (Αγαλιανού κ.α., 2008, σελ. 129)

Στην Γ' και Δ' δημοτικού σκοπός της θεματικής ενότητας αποτελεί η καλλιέργεια της ελληνικής πολιτισμικής συνείδησης και προτείνονται οι χοροί: Καραγκούνα, Συρτό νησιώτικο, τα Παλαμάκια, το Ποδαράκι, ο Τσακωνικός, καθώς και Τοπικοί χοροί (Καμάρες, Γαϊτανάκι, Πιπέρι). Στόχοι :

1. Η σύνδεση της Φυσικής Αγωγής με τον παραδοσιακό χορό και τον πολιτισμό.
2. Η κατανόηση του πλούτου της ελληνικής λαϊκής χορευτικής παράδοσης.
3. Η συνειδητοποίηση ότι ο χορός είναι ένας συμβολικός τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας.
4. Η ανάπτυξη του γνωστικού του συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα των παιδιών μέσα από την έμπρακτη εφαρμογή των χορευτικών μορφών.
5. Η κατανόηση των ρυθμικών σχημάτων.
6. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η συμμετοχή σε δρώμενα που σχετίζονται με την ελληνική παράδοση. (Αγαλιανού κ.α., 2008: σελ. 115)

Τέλος, στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού σκοπός της θεματικής ενότητας του παραδοσιακού χορού με τη διδασκαλία του Ζωναράδικου, Τσάμικου, Καλαματιανού, Τικ (μονόν), Έντεκα, Πεντοζάλη, καθώς και τοπικών χορών είναι ο ψυχοκινητικός τομέας, ο συναισθηματικός τομέας και ο γνωστικός τομέας με επιμέρους στόχους :

Ψυχοκινητικός τομέας:

- α) Να μάθουν ελληνικούς χορούς.
- β) Να καλλιεργήσουν το ρυθμό τους.
- γ) Να γνωρίσουν το σώμα τους μέσα από την κίνηση και το ρυθμό.

Συναισθηματικός τομέας:

- α) Να χαρούν και να εκφραστούν δημιουργικά.

Γνωστικός τομέας:

- α) Να μνηθούν στο τραγούδι και τη μελωδία των παραδοσιακών ρυθμών.
- β) Να γνωρίσουν στοιχεία της λαϊκής παράδοσης του τόπου τους και του ελληνισμού γενικότερα.

γ) Να κατανοήσουν ότι ο χορός είναι τρόπος ζωής.(Δήμας κ.α., 2008: σελ. 127)

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών στο Δημοτικό (ΙΕΠ, 2022) προσεγγίζει τους/τις μαθητές/-τριες με μια ολιστική οπτική και έχει στόχο να τους/τις εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους/τις οδηγήσουν σε έναν δραστήριο και υγιεινό τρόπο ζωής. Η κίνηση αποτελεί αυτοσκοπό αλλά και το μέσο που θα καταστήσει τους/τις μαθητές/-τριες φυσικά δραστήριους/-ες και θα προάγει την υγεία και την ποιότητα της ζωής τους, διά βίου. Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα της ΦΑ στοχεύει στον φυσικό/σωματικό εγγραμματισμό των μαθητών/-τριών.

Τέσσερις (4) είναι οι σκοποί (και άρα τα Θεματικά Πεδία) του μαθήματος της ΦΑ που θα οδηγήσουν στον φυσικό/σωματικό εγγραμματισμό: κινητικός, γνωστικός, συμπεριφορικός και ηθικός/συναισθηματικός/κοινωνικός που σχετίζεται με όλους τους προαναφερόμενους σκοπούς και αναφέρεται στην επίδειξη υπεύθυνης συμπεριφοράς και σεβασμού της διαφορετικότητας με την διδασκαλία του παραδοσιακού χορού να ενισχύει και να εξυπηρετεί τους προαναφερόμενους σκοπούς (Δερρή κ.α., 2022).

Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αλλά και άλλα είδη χορού (δημιουργικός, μοντέρνος) διδάσκονται από την Α` τάξη και ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών, αυξάνεται η δυσκολία και η συνθετικότητα εκτέλεσης των κινήσεων ώσπου να μπορούν να δημιουργούν και να εκτελούν σωστά διάφορους συνδυασμούς βασικών κινητικών δεξιοτήτων ατομικά, σε дуάδες ή ομάδες . Οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις διδάσκονται διάφορους χορούς, σε σειρά, ακολουθία βημάτων, μοντέρνο, κατά μόνας και με άλλους και πως να εκτελούν ακολουθίες χορού που έχουν προηγουμένως αναπτύξει μόνοι και με άλλους σε απόκριση ποικιλίας μουσικών, λεκτικών και οπτικών ερεθισμάτων. Προτείνεται να συνυπάρχουν πολλαπλά βιώματα που εμπεριέχουν δημιουργική κίνηση/χορό σε όλες τις τάξεις (Α'-ΣΤ'), παραδοσιακό χορό (εισαγωγή στις Α'-Γ' και έμφαση στις Δ'-ΣΤ') και ρυθμικές δραστηριότητες (εισαγωγή στις Α'-Γ' και έμφαση στις Δ'-ΣΤ') (Δερρή κ.α., 2022).

Σε πολλές εργασίες επισημαίνεται η άποψη ότι η ολότητα του χορού διευκολύνει τους μαθητές στην εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Επιπλέον, τους βοηθά να αντιληφθούν πως οι χοροί αυτοί διαπλέκονται με ποικίλες όψεις και δραστηριότητες της κίνησης, της κοινωνικής και της πολιτισμικής ζωής. Εξάλλου, η ίδια η φύση του χορού υπερβαίνει την κίνηση, αναφερόμενη σε ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ ανθρώπου, φύσης, κοινωνίας, γνώσης και εαυτού, δεδομένου ότι ο χορός ως γνωστικό αντικείμενο συνιστά ένα πολυσύνθετο μόρφωμα (Δήμας κ.α., 2010 & Φλουρή, 2012, & Φλουρή & Ζμπάινος, 2018).

Η σημασία και χρησιμότητα της διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο ελληνικός παραδοσιακός χορός περιλαμβάνεται ως θεματική ενότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Ο παραδοσιακός χορός ως διδακτική ενότητα, περιέχεται σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας και θεωρείται ότι είναι κάτι παραπάνω από φυσική/σωματική άσκηση: “η διδασκαλία του Ελληνικού παραδοσιακού χορού προωθεί την γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού” (Αγαλιανού κ.α., 2008: σελ. 119) στοχεύοντας στην ανάπτυξη του παιδιού τόσο σε σωματικό-κινητικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Νόμος 1566/1985). Πρόκειται για μια πολυσύνθετη ανθρώπινη δραστηριότητα και μορφή συμπεριφοράς, που εντάσσεται οργανικά σε ένα ευρύτερο σύστημα επικοινωνίας. Η αξία της είναι σημαντική ως μέσο αγωγής, έκφρασης ή εκμάθησης, προσφέροντας παράλληλα πολλαπλά σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη (Βενετσάνου και Κουτσούμπα, 2015· Dania, 2016· Κουτσούμπα, 2010, αναφορά στο Δανιά κ.α. , 2017).

Έρευνες που έχουν γίνει σε μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών σχολείων όπου εφαρμόστηκαν παρεμβατικά προγράμματα διδασκαλίας Παραδοσιακών χορών διάρκειας 8-20 εβδομάδων έδειξαν πως οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν βελτίωσαν τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς και επέδειξαν μεγαλύτερη διάθεση ενεργούς συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης (Λύκεσας κ.α., 2010), μειώθηκαν τα περιστατικά αρνητικής και επιθετικής συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα της βελτίωσης της κοινωνικής ικανότητας των συμμετεχόντων (Masadis et al., 2019) παρουσιάστηκε μια θετική εξέλιξη των μαθητών/τριών ως προς την αποδοχή της κριτικής, τον σεβασμό των κανόνων, την αυτονομία και τη συνεργασία (Soares, & Lucena, 2013) και υπήρξε θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση, στην ενσυναίσθηση, στη διαχείριση συναισθημάτων και τις διαπροσωπικές σχέσεις/κοινωνική ικανότητα των συμμετεχόντων (Ιορδανίδου, 2012). Η έρευνα των Φούντζουλα και συνεργατών του (2021) καταδεικνύει την ικανότητα του ελληνικού παραδοσιακού χορού να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης σε μαθητές/τριες και η έρευνα των Marouli και συνεργατών της (2021) έδειξε πως ένα πρόγραμμα ελληνικού παραδοσιακού χορού σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες τους. Στα οκτώ παιδιά της έρευνας, που χωρίστηκαν τυχαία και ισόποσα στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, παρατηρήθηκε, μέσα από την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος διάρκειας οκτώ εβδομάδων, η βελτίωση επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων της πειραματικής ομάδας.

Αξίζει να αναφερθούμε και στις απόψεις των εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων Φυσικής Αγωγής που υποστηρίζουν πως λόγω των αξιών που εμπεριέχει, η διδασκαλία των χορών συνιστά ένα μέσον κοινωνικοποίησης που έχει τη δυνατότητα να μάθει στα παιδιά να εκτιμούν, να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων. Θεωρούν, ακόμα, πως λόγω της δυναμικής του ο χορός μπορεί να δημιουργήσει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε μια τοπική κοινωνία και να συμβάλει τόσο στη διαμόρφωση όσο και στη διατήρηση της τοπικής πολιτιστικής ταυτότητας (Φλουρής, 2023).

Εν κατακλείδι, ο χορός, ως παιδαγωγικό μέσο, συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη στοιχείων της κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης τα οποία επιδρούν και στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική ευεξία και στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Γιατρά κ.α., 2019)

Αξιοποίηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Α/θμιας Εκπαίδευσης

Ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής διορισμένη στην Α/θμια Εκπαίδευση τα τελευταία 25 σχολικά έτη, έχω έρθει σε επαφή με μαθητές/τριες και γονείς /κηδεμόνες που επιθυμούν να απολαύσουν τα παιδιά τους να χορεύουν, συμμετέχοντας σε εκδηλώσεις στις οποίες οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί έχουν κύρια ή μερική παρουσία.

Ομάδες παραδοσιακών χορών σχηματίζονται από μικρούς και μεγάλους, οι οποίοι διοργανώνουν εκδηλώσεις τόσο εντός όσο και εκτός των σχολικών χώρων. Οι ενέργειες αυτές λαμβάνουν χώρα με την θετική γνωμοδότηση των αρμόδιων γραφείων εκπαίδευσης και τη σύμφωνη γνώμη των σχολικών συμβουλίων. Συχνά, αυτά τα μαθήματα λειτουργούν συμπληρωματικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ιδίως όταν η ύλη αφορά τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς, οδηγώντας σε ποικίλες συνεργασίες για χορευτικές εκδηλώσεις σε εθνικές επετείους ή στο κλείσιμο της σχολικής χρονιάς. Δεδομένου ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου περιορίζει τον χρόνο για τη διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών, πολλοί μαθητές συμμετέχουν στα μαθήματα που προσφέρουν οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων του κάθε σχολείου.

Βασικός στόχος των μαθημάτων αυτών είναι η προετοιμασία των μαθητών/τριών που θα στελεχώσουν τις αντιπροσωπευτικές ομάδες του σχολείου, τόσο στις σχολικές εκδηλώσεις όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, με τη συνδρομή του συλλόγου διδασκόντων σε πολλές περιπτώσεις. Στην διδακτορική διατριβή του Φλουρή Στ. (2023) με τίτλο “Αντιλήψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής και των Σχολικών Συμβούλων για τη Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση” ορισμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι προτείνουν πολιτισμικές δραστηριότητες ή/και παρεμβάσεις που αποβλέπουν στη συνεργασία μεταξύ των διαφόρων τάξεων του σχολείου ή/και στην ανταλλαγή μαθητών για τις ετήσιες ή άλλες σχολικές γιορτές ή εκδηλώσεις, διαδικασίες που παραπέμπουν στα λεγόμενα συνεργατικά σχολικά προγράμματα (cooperative programs) τα οποία εμπλουτίζουν τις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Στην ίδια εργασία, επισημαίνεται από τους Σχολικούς Συμβούλους Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, η αναγκαιότητα συνεργασίας του σχολείου με άλλους φορείς ώστε να γίνει μια καλύτερη αξιοποίηση και ένας εμπλουτισμός των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Στο πλαίσιο αυτό οι Σύμβουλοι πρότειναν “συνεργασίες με πολιτιστικούς φορείς, τη συμμετοχή των μαθητών σε πανηγύρια και εκδηλώσεις όπου τα παιδιά θα βρίσκονται τα καλοκαίρια και θα έχουν επιπρόσθετες ευκαιρίες να εξασκήσουν τους Ε.Π.Χ. σε ένα φυσικό ή/και αυθεντικό περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο του σχολείου” (Φλουρή, 2023).

Επίσης οι Λυκεσάς και Τρυβολά (2007) στην έρευνά τους που πραγματοποίησαν σε 14 Δημοτικά Σχολεία της Αν. Θεσσαλονίκης συμπέραναν πως ο μάθημα του παραδοσιακού χορού είναι ζωτικής σημασίας να διδάσκεται με μια διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ενσωματώνει στοιχεία από την αισθητική αγωγή (όπως μουσική, θέατρο και εικαστικά) και την περιβαλλοντική αγωγή. Με αυτόν τον τρόπο, ο χορός μπορεί να μεταδώσει πλούσια στοιχεία πολιτισμικής παράδοσης και κληρονομιάς, γνώσεις ιστορίας, λαογραφίας και γεωγραφίας. Έτσι, αναφέρουν πως ο χορός μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στην πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών και επηρεάζει το πολιτιστικό γίνεσθαι της κοινωνίας μας. Στην ίδια εργασία αναφέρεται επίσης πως ο παραδοσιακός χορός αποτελεί ένα θεμελιώδες μέσο για τη διατήρηση και τη μετάδοση της ιστορίας και της πολιτισμικής ανάπτυξης. Έτσι λοιπόν το διδακτικό αντικείμενο του παραδοσιακού χορού συμπεριλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, και πρωταγωνιστεί στις εθνικές εορτές καθώς και σε άλλες σχολικές, πολιτιστικές εκδηλώσεις (Φεστιβάλ, προγράμματα ανταλλαγής κτλ) (Γκαρτζονίκα, 2016 : 52-53). Μέσω αυτού, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εκτιμούν, να σέβονται και να διαφυλάσσουν τις ρίζες του παρελθόντος, ενώ παράλληλα αποκτούν κοινωνική και πολιτιστική συνείδηση. Επομένως, στην εκπαίδευση, ο χορός θα πρέπει να νοείται ως μια συνεχής δημιουργική και ελεύθερη κινητική έκφραση για τα παιδιά.

Η περίπτωση του 17ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας και η δυναμική της διδασκαλίας και αξιοποίησης των ελληνικών παραδοσιακών χορών

Ο χορός παίζει κεντρικό ρόλο στο δημοτικό σχολείο, καθώς συνδέεται με τη μουσική, τη γυμναστική, τη λογοτεχνία και το θέατρο. Για να διαπαιδαγωγηθούν αποτελεσματικά οι μαθητές και μαθήτριες χρειάζονται ποικίλα ερεθίσματα και εμπειρίες από διάφορους τομείς ανάπτυξης, όλα συγκεντρωμένα γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα δράσης. Με αυτόν τον τρόπο, τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά, να επεξεργάζονται πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να οργανώνονται, να συνεργάζονται με τους άλλους και να κατανοούν πληρέστερα το αντικείμενο που εξερευνούν. Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, οφείλουμε να παροτρύνουμε τα παιδιά να χορεύουν, να τα καθοδηγούμε στην ανακάλυψη των προτιμήσεών τους και να τα βοηθάμε να αναπτύξουν το χορευτικό τους ταλέντο. Οι χοροί που επιλέγουμε θα βοηθήσει να έχουν άμεση εφαρμογή στην καθημερινότητα, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να συμμετέχουν σε τοπικές εκδηλώσεις και γιορτές. Είναι απαραίτητο οι μαθητές/τριες να βιώνουν σε βάθος και να κατανοούν την αξία του παραδοσιακού χορού. Για να αφομοιώσουν πλήρως τις κινήσεις, οι διδασκόμενοι χοροί πρέπει να έχουν παρόμοια κινητικά χαρακτηριστικά (Λυκεσάς & Τρυβολά, 2007).

Με γνώμονα τα παραπάνω, στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας στο οποίο είμαι εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής από το σχολικό έτος 2020-2021 και Διευθύντρια από το σχ. έτος 2023-24, προσπαθούμε για την ενίσχυση δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα από συνεργασίες με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί - μαθητές - γονείς) αλλά και με τους τοπικούς φορείς (Δήμο, Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους) με

κοινές δράσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις, και πρωτοβουλίες, που προάγουν την έννοια του "ανοικτού σχολείου" προς την κοινότητα με επίκεντρο τον ελληνικό παραδοσιακό χορό.

Οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί επιλέχθηκαν να έχουν κύριο λόγο στις δύο τελευταίες εθνικές γιορτές της 25ης Μαρτίου, με μια διαθεματική προσέγγιση ώστε να μεταδοθούν στοιχεία πολιτισμικής παράδοσης και κληρονομιάς, γνώσεις ιστορίας, λαογραφίας και γεωγραφίας, για να συνδράμουν στην πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών/τριών του σχολείου μας (Τσενίκογλου, 2022). Στις εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου με θεατές γονείς, κηδεμόνες, μαθητές/τριες και τον Σχολικό Σύμβουλο παρουσιάστηκε η ιστορία της ελληνικής επανάστασης μέσα από τραγούδια και χορούς και μικρής διάρκειας θεατρικά δρώμενα που αναφέρονται σε σημαντικές στιγμές του ιστορικού γίνεσθαι από τους μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης. Από τα πορίσματα σχετικών ερευνών διαπιστώνεται ότι οι πλέον αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας για τους μαθητές/τριες της σχολικής ηλικίας είναι εκείνες που συνδυάζουν ασκήσεις μουσικής-ρυθμού-κίνησης και χορού ενταγμένες εντός παιγνιωδών δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα (Λυκεσάς & Τρυβολά, 2007: Δανιά, 2013 :Venetsanou, et. al., 2014: Δανιά, κ.α., 2017). Οι χοροί που επιλέχθηκαν ήταν τσάμικος, καλαματιανός, χασάπικος, συρτός στα τρία, όλοι από την προτεινόμενη θεματολογία παραδοσιακών χορών με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Εννοείται πως για να αγαπήσουν οι μαθητές τον χορό εφ' όρου ζωής και να συνεχίσουν να ασχολούνται μαζί του, είναι απαραίτητο να συνδέουν αποτελεσματικά τη σκέψη με την πράξη. Αυτό σημαίνει να μπορούν να ελέγχουν το σώμα τους με ευλυγισία, ώστε να έχουν επιτυχημένες χορευτικές επιδόσεις. Όσο πιο ελκυστικές, απαιτητικές και κατάλληλες για την ηλικία τους είναι οι εμπειρίες που αποκομίζουν από το μάθημα, τόσο καλύτερα μπορούν να συγκεντρωθούν πλήρως. Έτσι, ξεπερνούν εμπόδια όπως ο φόβος της κριτικής από τους συμμαθητές, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και αφοσίωσης, καθώς και η μάταιη προσπάθεια (Δανιά κ.α., 2017). Σε αυτό το σκεπτικό στηρίχθηκε η επιλογή της συμμετοχής του σχολείου μας στο πολιτιστικό δρώμενο (event) με τίτλο «Το πανηγύρι της πόλης μου», με τη συμμετοχή 500 μαθητών και μαθητριών, 25 Δημοτικών Σχολείων της Λάρισας στο Πάρκο των Χρωμάτων (Χατζηχαλάρ), που διοργανώθηκε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, με συντονίστρια τη σύμβουλο Εκπαίδευσης Φυσικής Αγωγής, κ. Ελένη Δημητρίου, υπό την αιγίδα του Δήμου Λαρισαίων. Το σχολείο μας συμμετείχε με μια ομάδα 52 μαθητών και μαθητριών από την Β΄ τάξη ως και την Στ΄, οι μαθητές και μαθήτριες προσκόμισαν έγγραφο γονικής συναίνεσης, όπως απαιτεί η νομοθεσία, και συμμετείχαν στις πρόβες εντός και εκτός διδακτικού ωραρίου με ευχαρίστηση και διάθεση κοινωνικής συναναστροφής και εξάσκησης απαλλαγμένης από στερεότυπα φύλου ή συγκρίσεις ικανοτήτων (Δανιά κ.α., 2017). Στο τοπικό τύπο - έντυπο και διαδικτυακό - τονίστηκε πως «Μέσω της συμμετοχής τους, οι μαθητές συνδέονται με τις πολιτιστικές τους ρίζες, ενισχύοντας την ελληνική τους ταυτότητα. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν μια πολιτιστική εμπειρία που αναδεικνύει και διατηρεί την ελληνική παράδοση. Παράλληλα, η χαρά και η ψυχαγωγία που προσφέρει η εκδήλωση συμβάλλουν στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων

διασκέδασης, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για τη σύγχρονη μαθητική κοινότητα” (on larissa.gr, 2025). Οι χοροί που επιλέχθηκαν ήταν παραλλαγές του συρτού στα τρία (Ομάλ απλό Πόντου, Ζωναράδικος, Νερατζιά, χασαποσέρβικος, και ο τοπικός χορός της καραγκούνας), τσάμικος με 12 βήματα και καλαματιανός δηλαδή χοροί με παρόμοια κινητικά χαρακτηριστικά (Λυκεσάς & Τυροβολά, 2007) ώστε να είναι προσιτοί στους χορευτές και χορεύτριες αφού αποτελούν την θεματολογία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του δημοτικού σχολείου. Η εκδήλωση αυτή αποτέλεσε ένα έναυσμα ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον χορό ως ένα πολιτιστικό και αισθητικό φαινόμενο (Φλουρή, 2023), να τον εκτιμήσουν για την ομορφιά και τον πλούτο των μηνυμάτων του, μαθαίνοντας να αναζητούν και να βρίσκουν ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή σε αυτόν που θα οδηγήσει στην πραγματοποίηση του κύριου στόχου του μαθήματος Φ.Α. που είναι η δια βίου άσκηση και ο φυσικός/σωματικός εγγραμματισμός των μαθητών/-τριών (Δερρή κ.α., 2022).

Συμπεράσματα

Για τους μαθητές και μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο, το κλειδί βρίσκεται στη βιωματική μάθηση. Θεωρείται χρήσιμο να εμπλακούν σε αυθεντικές δραστηριότητες που όχι μόνο τους φέρνουν σε επαφή με τον χορό, αλλά και τους συνδέουν άμεσα με τις πραγματικές προκλήσεις της σύγχρονης ζωής. Για παράδειγμα, ο χορός μπορεί να γίνει ένα μέσο κατανόησης της πολυπολιτισμικότητας, γεφυρώνοντας διαφορετικές κουλτούρες μέσα από την κίνηση. Ή μπορεί να αντισταθμίσει τη μειωμένη φυσική δραστηριότητα που επιβάλλει ο σύγχρονος τρόπος ζωής, προσφέροντας μια χαρούμενη και δημιουργική διέξοδο. Ακόμη και η τεχνολογική πρόοδος μπορεί να ενσωματωθεί, δημιουργώντας καινοτόμες χορογραφίες με τη χρήση ψηφιακών μέσων (Δανιά κ.α., 2017).

Παράλληλα, είναι εξίσου σημαντικό να παρέχονται εξατομικευμένες ευκαιρίες στους μαθητές και μαθήτριες. Ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια είναι μοναδικός/ή, με τις δικές του/τις ανάγκες και ρυθμούς. Γι' αυτό, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την προσωπική τους πρόοδο, να αναγνωρίζουν τις δικές τους αδυναμίες – όχι ως εμπόδια, αλλά ως σημεία προς βελτίωση – και να θέτουν τους δικούς τους στόχους. Έτσι, ο χορός γίνεται ένα ταξίδι προσωπικής ανακάλυψης και συνεχούς εξέλιξης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αγάπη για την κίνηση. Όταν αυτές οι διαδικασίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, προσκαλώντας τους να βιώσουν ενεργά το αντικείμενο και, μέσω αυτού, να φανταστούν και να νιώσουν σωματικά ελεύθεροι και δυνατοί, τότε ο χορός κατακτάται δυναμικά ως μια πραγματικά εκπαιδευτική εμπειρία (Λυκεσάς & Τυροβολά, 2007 : Δανιά κ.α., 2017: Γιατρά, κ.α., 2019).

Συμπερασματικά, όπως αποδεικνύεται από το παράδειγμα του 17ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας, η συστηματική ενσωμάτωση του παραδοσιακού χορού στο ωρολόγιο πρόγραμμα και ο πρωταγωνιστικός του ρόλος σε εθνικές εορτές και πολιτιστικές εκδηλώσεις (όπως φεστιβάλ) αναδεικνύεται σε ένα πανίσχυρο εκπαιδευτικό εργαλείο. Μέσα από την κινητική αυτή έκφραση, οι μαθητές/τριες όχι μόνο εκτιμούν, σέβονται και διαφυλάσσουν τις πολιτιστικές τους ρίζες, αλλά ταυτόχρονα

καλλιεργούν μια βαθιά κοινωνική και πολιτιστική συνείδηση. Η προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει την επιτακτική ανάγκη ο χορός στην εκπαίδευση να νοείται ως μια συνεχής, δημιουργική και ελεύθερη κινητική έκφραση, απαραίτητη για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και τη διατήρηση της ζωντανής μας παράδοσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγαλιανού, Ο. & Ζωγράφου, Μ. & Κουτσούκη, Δ. & Μαριδάκη, Μ. & Μπουρνέλλη, Π. & Χατζόπουλος, Δ. (2008). Βιβλίο Φυσικής Αγωγής Α΄ & Β΄ Δημοτικού (Βιβλίο εκπαιδευτικού). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. ISBN 978-960-06-2479-3.

Αγαλιανού, Ο. & Αγγελονίδης, Ι. & Ζωγράφου, Μ. & Κουτσούκη, Δ. & Μπουρνέλλη, Π. & Χατζόπουλος, Δ. (2008). Βιβλίο Φυσικής Αγωγής Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού (Βιβλίο εκπαιδευτικού). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. ISBN 978-960-06-2538-7.

Γιατρά Α. Α., Βενετσάνου Φ. Δ., & Κουτσούμπα Μ. Ι. (2019). Χορός και κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 163–181. <https://doi.org/10.12681/hjre.20870>.

Γκαρτζονίκα, Ε. (2016). Ο παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Εκδόσεις: Πεδίο.

Δανιά, Α. (2013) «Labankido©: Ένα Εποπτικό Εργαλείο για τη Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στις Πρώτες Εκπαιδευτικές Βαθμίδες». Πρακτικά 5th Conference on Informatics in Education – Η Πληροφορική στην εκπαίδευση (5th CIE 2013), σελ. 2-11, Πειραιάς. ISBN 978-960-6759-92-5. Ανακτήθηκε από : 5th Conference on Informatics in Education (Ενότητα: ΤΠΕ και ΠΕ).

Δανιά, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Τυροβολά, Β. (2017). Προς μια παιδαγωγική του χορού στην εκπαίδευση μαθητών σχολικής ηλικίας. Choros International Dance Journal, 6, 85-99. Διαθέσιμο στο http://chorosjournal.com/docs/choros6/7_CHOROS_6_DANIA_KOUTSOUBA_TYRO-VOLA.pdf.

Δέρρη, Β., Χασάνδρα, Μ., Βασιλειάδου, Ο., Δημητρίου, Ε., Κοσμίδου, Ε., Κυργυρίδης, Π., Λεβεντάκης, Χ. & Παπαμίχου, Α. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Φυσική Αγωγή Δημοτικού. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Δήμας, Ι. & Διγγελίδης, Ν. & Ζέτου, Ε. & Θεοδωράκης, Ι. (2008). Βιβλίο Φυσικής Αγωγής Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού (Βιβλίο εκπαιδευτικού). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. ISBN 978-960-06-2611-7.

Δήμας, Η., Τυροβολά, Β. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός: Θεωρήσεις για το Λόγο, τη Γραφή και τη Διδασκαλία του. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΙΕΠ – Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό (2022). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», Αθήνα.

Ιορδανίδου Μ. (2012). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ελληνικών παραδοσιακών χορών σε ψυχοκοινωνικές μεταβλητές, που αφορούν παιδιά σχολικής ηλικίας, 7 ετών (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.

Λυκεσάς, Γ., & Τρυβολά, Β. (2007). Η θέση του παραδοσιακού χορού στα αναλυτικά προγράμματα της δημοτικής εκπαίδευσης και η εφαρμογή του στην πράξη. Μουσικοπαιδαγωγικά, τευχ.5, 102-116.

Lykesas, G., Giosos, I., Theocharidou, O., Chatzopoulos, D., & Koutsouba, M. (2018). The effect of a traditional dance program on health-related quality of life as perceived by primary school students. Journal of Education and Training Studies, 6 (1), 97-104. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2878>.

Marouli, E. A., Venetsanou F., Kambas A., & Koutsouba M. (2021). The effect of a Greek traditional dance programme on the social skills of children with autism spectrum disorder. European Psychomotricity Journal, 13(1), 35-44.

Masadis, G., Filippou, F., Derri, V., Mavridis, G., & Rokka, S. (2019). Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students. International Journal of Instruction, 12(1), 511-520.

Νόμος 1566/1985-ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985. Αναρτήθηκε από EPAL_N_1566_1985.pdf

On Iarissa.gr (2025). «Το πανηγύρι της πόλης μου»: «Το πανηγύρι της πόλης μου»: Εκδήλωση παραδοσιακών χορών σήμερα στη Λάρισα – ONLARISSA.GR Νέα Ειδήσεις Λάρισα (13-5-2025).

Soares, D. S. V., & Lucena, S. F. V. B. (2013). The contribution of dancing in the socio-emotional development of children at extracurricular activities in a Portuguese primary school. Journal of Music and Dance, 3(1), 6-11. <http://doi:10.5897/JMD11.005>.

Τσενίκογλου, Μ. (2022). Χορεύοντας στις εθνικές εορτές. Οι αντιλήψεις μαθητών της Β/θμιας εκπαίδευσης για τον Ελληνικό παραδοσιακό χορό στην περιοχή των εργατικών κατοικιών της Πάτρας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. Ε.Α.Π., Σχολή Κοινωνικών Επιστήμων Αθλητικές Σπουδές: Κοινωνιολογία, Ιστορία, Ανθρωπολογία, Πάτρα.

Venetsanou, F., Donti, O. και Koutsouba, M. (2014) «The Effect of a Music/Movement Program on Preschooler’s Motor Rhythmic Ability», European Psychomotricity Journal, 6 (1), σ. 60–73.

Φλουρής, Σ. (2012). Η Ισχύουσα Κατάσταση για τη Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού: Κριτική Ανάλυση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αθήνα.

Φλουρής, Σ. & Ζμπάινος, Δ. (2018). Μια σύγχρονη ολιστική διδακατική προσέγγιση του Ελληνικού παραδοσιακού χορού. Επιστήμες Αγωγής, τ. 3, 2018, σ.σ. 82-116.

Φλουρής, Στ. (2023) . Αντιλήψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής και των Σχολικών Συμβούλων για τη Διδασκαλία του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Παν/μιο, Αθήνα.

Φούντζουλας, Γ., Κουτσούμπα, Μ., Νικολάκη, Ε., & Τυροβολά, Β. (2021). Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Culture: Journal of Culture in Tourism, Art and Education, 1(1), 119-130.

Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη: Μετα-ανάλυση, Ευάγγελος Κελεσίδης, Ιωάννα Μανάφη

Ευάγγελος Κελεσίδης, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Καθηγητής - Σύμβουλος στο ΕΑΠ, PhD, ekelesidis@sch.gr

Ιωάννα Μανάφη, Επόπτρια Ποιότητας Εκπαίδευσης Π.Ε. Έβρου, MSc, MEd, ioman@sch.gr

Abstract: This meta-analysis investigates the perceptions and attitudes of primary and secondary education teachers toward Artificial Intelligence (AI) and its integration into the educational process. Through a systematic review and synthesis of findings from 15 relevant studies, the factors influencing teachers' acceptance, perceived usefulness, and ease of use of AI are analyzed. The results indicate generally positive perceptions and attitudes, alongside concerns related to insufficient training, technical limitations, and the ethical implications of AI. The study concludes with recommendations for effective professional development policies and teacher support, which are essential for the successful integration of AI in education.

Keywords: Artificial Intelligence, education, teachers, perceptions, attitudes, meta-analysis, technology acceptance, professional development

Περίληψη: Η παρούσα μετα-ανάλυση διερευνά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) και την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω συστηματικής ανασκόπησης και σύνθεσης των ευρημάτων από 15 σχετικές έρευνες, αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή, την αντίληψη χρησιμότητας και την ευκολία χρήσης της TN από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν γενικά θετικές αντιλήψεις και στάσεις, αλλά και ανησυχίες που σχετίζονται με την έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης, τους τεχνικούς περιορισμούς, και τις ηθικές προεκτάσεις της TN. Η μελέτη καταλήγει σε προτάσεις για αποτελεσματικές πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή ενσωμάτωση της TN στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις, στάσεις, μετα-ανάλυση, αποδοχή τεχνολογίας, επαγγελματική ανάπτυξη.

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) έχει φέρει επανάσταση σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, και η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση. Η TN αναγνωρίζεται πλέον ως ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να μεταμορφώσει τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, προσφέροντας δυνατότητες εξατομίκευσης της μάθησης, αυτοματοποίησης διοικητικών εργασιών και παροχής άμεσης ανατροφοδότησης στους μαθητές (Abell, 2006). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση της TN στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τους βασικούς συντελεστές στην εφαρμογή της στην τάξη (Sanusi et al., 2024).

Παρόλο που η βιβλιογραφία για την TN στην εκπαίδευση αυξάνεται συνεχώς, υπάρχει ακόμη ανάγκη για εις βάθος κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτή την τεχνολογία και πώς οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν την προθυμία τους να την υιοθετήσουν και να την ενσωματώσουν στην καθημερινή τους πρακτική. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της TN, εκφράζουν, επίσης, ανησυχίες σχετικά με την έλλειψη γνώσεων, την τεχνική υποστήριξη, καθώς και τις ηθικές προεκτάσεις (Chounta et al., 2022).

Η παρούσα μετα-ανάλυση στοχεύει να καλύψει αυτό το κενό, πραγματοποιώντας μια συστηματική ανασκόπηση των υφιστάμενων ερευνών για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την TN. Μέσω αυτής της ανάλυσης, θα επιδιωχθεί η σύνθεση των ευρημάτων και η αναγνώριση κοινών τάσεων, προκλήσεων και ευκαιριών, ώστε να παρασχεθούν τεκμηριωμένες συστάσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της TN στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μετα-ανάλυσης βασίζεται σε μοντέλα αποδοχής τεχνολογίας, καθώς και σε πλαίσια που περιγράφουν τη γνώση των εκπαιδευτικών για την τεχνολογία στην εκπαίδευση. Δύο βασικά μοντέλα είναι το Technology Acceptance Model (TAM) και το Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK).

2.1. Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (TAM)

Το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (TAM), που αναπτύχθηκε από τον Davis (1989), είναι ένα από τα ευρύτερα χρησιμοποιούμενα θεωρητικά πλαίσια για την εξήγηση και την πρόβλεψη της αποδοχής και χρήσης μιας τεχνολογίας από ένα άτομο (Sánchez-Prieto et al., 2020). Το TAM υποστηρίζει ότι η πρόθεση ενός ατόμου να χρησιμοποιήσει μια τεχνολογία καθορίζεται, κυρίως, από δύο βασικούς παράγοντες: την Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης (Perceived Ease of Use - PEOU) και την Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα (Perceived Usefulness - PU) (Davis et al., 1989).

Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης (PEOU), η οποία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι η χρήση μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας θα είναι εύκολη και απαλλαγμένη από

προσπάθεια (Davis, 1989). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αυτό περιλαμβάνει την αντίληψη ότι τα εργαλεία ΤΝ είναι απλά στην εκμάθηση και τη λειτουργία, χωρίς να απαιτούν υπερβολική προσπάθεια ή προηγμένες τεχνικές γνώσεις.

Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα (PU), που αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι η χρήση μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας θα βελτιώσει την απόδοση της εργασίας του (Davis, 1989). Για τους εκπαιδευτικούς, αυτό μεταφράζεται στην πεποίθηση ότι η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, να εξατομικεύσει τη μάθηση, να μειώσει τον φόρτο εργασίας και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάζουν με τη σειρά τους τη στάση του χρήστη (Attitude) και την πρόθεσή του για χρήση (Behavioral Intention), η οποία τελικά οδηγεί στην πραγματική χρήση (Actual IT Use) της τεχνολογίας (Davis et al., 1989). Το TAM έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην κατανόηση της αποδοχής ή απόρριψης της τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς, καθώς βασίζεται στις αντιλήψεις τους για τη χρήση της (Scherer & Teo, 2019).

2.2. Τεχνολογική, Παιδαγωγική και Γνώση Περιεχομένου (TPACK)

Το μοντέλο TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge), που αναπτύχθηκε από τους Mishra και Koehler (2006), επεκτείνει το μοντέλο της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge - PCK) του Shulman (1987). Το TPACK περιγράφει τη γνώση που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Αποτελείται από τρεις βασικούς τύπους γνώσης και τις διασταυρώσεις τους:

Γνώση Περιεχομένου (Content Knowledge - CK), η οποία αφορά στη γνώση του εκπαιδευτικού για το αντικείμενο διδασκαλίας.

Παιδαγωγική Γνώση (Pedagogical Knowledge - PK), δηλαδή η γνώση του εκπαιδευτικού για τις μεθόδους διδασκαλίας, τις θεωρίες μάθησης και τη διαχείριση της τάξης.

Τεχνολογική Γνώση (Technological Knowledge - TK), η οποία αφορά στη γνώση του εκπαιδευτικού για τα τεχνολογικά εργαλεία και πόρους.

Οι διασταυρώσεις αυτών των γνώσεων είναι:

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK), που σημαίνει τη γνώση των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία συγκεκριμένου περιεχομένου.

Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου (TCK), η οποία αναφέρεται στη γνώση των τεχνολογιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παράσταση και τη μετατροπή του περιεχομένου.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση (TPK), δηλαδή η γνώση του πώς η τεχνολογία μπορεί να επηρεάσει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.

Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK), η οποία αναφέρεται στην ολοκληρωμένη γνώση που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία για να μεταμορφώσει το περιεχόμενο διδασκαλίας με παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο.

Πρόσφατα, ο Celik (2023) πρότεινε μια προσαρμογή του TPACK, το "Intelligent TPACK" (I-TPACK), το οποίο ενσωματώνει τη γνώση της ΤΝ στις υπάρχουσες διαστάσεις (Celik, 2023). Αυτό το πλαίσιο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΤΝ, καθώς επιτρέπει την αξιολόγηση της τεχνικής και παιδαγωγικής τους γνώσης για τα εργαλεία ΤΝ, καθώς και την ικανότητά τους να τα ενσωματώσουν στη διδασκαλία.

2.3. Ενσωμάτωση των πλαισίων στο πλαίσιο της ΤΝ

Στο πλαίσιο της ΤΝ στην εκπαίδευση, το TAM και το TPACK συμπληρώνουν το ένα το άλλο. Το TAM βοηθά στην κατανόηση της προθυμίας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν εργαλεία ΤΝ, ενώ το TPACK παρέχει ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική χρήση αυτών των εργαλείων. Η συνδυασμένη εφαρμογή αυτών των πλαισίων επιτρέπει μια ολιστική προσέγγιση στην κατανόηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ, καθώς και των αναγκών τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

3. Μεθοδολογία μετα-ανάλυσης

Η παρούσα μετα-ανάλυση ακολουθεί τις οδηγίες PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2015) για τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ο στόχος είναι η σύνθεση των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων από σχετικές μελέτες, ώστε να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση.

3.1. Κριτήρια επιλογής μελετών

Οι μελέτες επιλέχθηκαν με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

Τύπος μελέτης: Εμπειρικές, πρωτογενείς έρευνες (όχι ανασκοπήσεις ή μετα-αναλύσεις).

Πληθυσμός: Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή/και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εν ενεργεία ή/και υποψήφιοι).

Θέμα: Αντιλήψεις, στάσεις, αποδοχή ή προθυμία χρήσης της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Γλώσσα: Αγγλική.

Χρονικό πλαίσιο: Δημοσιεύσεις από το 2022 έως σήμερα (Ιούλιος 2025), ώστε να αντικατοπτρίζονται οι πιο πρόσφατες εξελίξεις και αντιλήψεις για την ΤΝ.

3.2. Διαδικασία Αναζήτησης

Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων, όπως Scopus, Web of Science, Google Scholar, IEEE Xplore, και ScienceDirect. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμούς, περιλάμβαναν: "teachers' perceptions AI", "teachers' attitudes artificial intelligence", "teachers' acceptance AI education", "AI in K-12 education teachers", "AI literacy teachers", "generative AI teachers".

Αρχικά, εντοπίστηκαν 2.223 άρθρα από τις βάσεις δεδομένων, όπως αναφέρεται σε μία από τις ανασκοπήσεις που χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την παρούσα μελέτη. Μετά την αφαίρεση των διπλότυπων, αξιολογήθηκαν οι τίτλοι και οι περιλήψεις για τη συνάφεια. Ακολούθησε η πλήρης ανάγνωση των επιλεγμένων άρθρων για να διασφαλιστεί η συμμόρφωση με τα κριτήρια ένταξης.

Η επιλογή των 15 ερευνών πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας και της ποικιλομορφίας των δεδομένων, καλύπτοντας σημαντικές διαστάσεις που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) στην εκπαίδευση. Η αιτιολόγηση βασίζεται στους ακόλουθους άξονες:

Γεωγραφική αντιπροσωπευτικότητα, καθώς τα επιλεγμένα άρθρα προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα χωρών, συμπεριλαμβανομένων της Εσθονίας, της Τουρκίας, της Νιγηρίας, της Ιταλίας, της Κίνας (Hong Kong), της Χιλής, της Ινδονησίας και της Μάλτας. Αυτή η γεωγραφική διασπορά επιτρέπει την εξέταση των αντιλήψεων σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, αναδεικνύοντας τόσο κοινές τάσεις όσο και ιδιαιτερότητες. Για παράδειγμα, η μελέτη των Castro et al. (2025) εστιάζει στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε αγροτικές περιοχές της Χιλής, προσφέροντας μια μοναδική προοπτική σε σχέση με αστικά ή προαστιακά περιβάλλοντα.

Κάλυψη εκπαιδευτικών επιπέδων (υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, Προσχολική Αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση),

Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί (Φοιτητές). Έρευνες όπως αυτή των Yang & Appleget (2024) και Sanusi et al. (2024) εξετάζουν τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν την επόμενη γενιά επαγγελματιών και των οποίων οι στάσεις είναι κρίσιμες για τη μελλοντική ενσωμάτωση της TN.

Προσχολική Εκπαίδευση. Η μελέτη των Su et al. (2023) και Su (2024) εστιάζει ειδικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή, ένα επίπεδο που συχνά παραβλέπεται στην έρευνα για την TN, αλλά είναι θεμελιώδες για την πρώιμη εισαγωγή του ψηφιακού γραμματισμού και του γραμματισμού στην TN. Η συμπερίληψη αυτής της προοπτικής είναι σημαντική, καθώς αναδεικνύει τις μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες στην εκπαίδευση μικρών παιδιών.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Άρθρα όπως αυτά των Calleja & Camilleri (2025), Castro et al. (2025), Mujahidah et al. (2025) και Yim & Wegerif (2024) καλύπτουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικά πλαίσια (αγροτικά, προαστιακά), προσφέροντας μια λεπτομερή εικόνα των πρακτικών αναγκών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι εργασίες των Chounta et al. (2022), Sanusi et al. (2024) και Chiu et al. (2022) εξετάζουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναλύοντας την ετοιμότητα και τις προσδοκίες τους για την ενσωμάτωση της TN σε πιο εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα.

Γενική K-12 Εκπαίδευση/Εκπαιδευτικοί. Μελέτες όπως των Du et al. (2024), Uygun (2025) και Kizilcec (2024) εστιάζουν σε εκπαιδευτικούς από το φάσμα K-12 (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), επιτρέποντας την αναγνώριση κοινών τάσεων ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου. Οι συστηματικές ανασκοπήσεις των Salas-Pilco et al. (2022) και Wang et al. (2024) παρέχουν μια ευρύτερη θεώρηση του πεδίου της TN στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς από διάφορα επίπεδα.

Ποικιλομορφία μεθοδολογιών, δηλαδή η επιλογή περιλαμβάνει ποσοτικές έρευνες (π.χ. έρευνες με ερωτηματολόγια), ποιοτικές μελέτες (π.χ. συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης), καθώς και μελέτες μικτών μεθόδων, διασφαλίζοντας μια πολυδιάστατη προσέγγιση στην κατανόηση των αντιλήψεων. Επιπλέον, περιλαμβάνονται συστηματικές ανασκοπήσεις, οι οποίες συνθέτουν ευρήματα από μεγάλο αριθμό μελετών.

Κάλυψη θεματικών αξόνων, καθώς τα επιλεγμένα άρθρα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών αξόνων, όπως η αντίληψη χρησιμότητας και ευκολίας χρήσης (TAM), οι προκλήσεις και ευκαιρίες, ο γραμματισμός στην TN (AI literacy), οι δεοντολογικές προεκτάσεις, και οι επιπτώσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Αυτή η συστηματική και εμπειριστατωμένη επιλογή των 15 άρθρων διασφαλίζει ότι η μετα-ανάλυση βασίζεται σε ένα αντιπροσωπευτικό και πλούσιο σύνολο δεδομένων, επιτρέποντας την εξαγωγή αξιόπιστων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την TN στην εκπαίδευση.

3.3. Διαδικασία Εξαγωγής Δεδομένων

Για κάθε επιλεγμένη μελέτη, εξήχθησαν τα ακόλουθα δεδομένα:

Συγγραφείς και έτος δημοσίευσης

Χώρα/Περιοχή της έρευνας

Σκοπός/Στόχοι της μελέτης

Μεθοδολογία (ποσοτική, ποιοτική, μικτή)

Πληθυσμός/Δείγμα (αριθμός συμμετεχόντων, επίπεδο εκπαίδευσης)

Βασικά ευρήματα σχετικά με αντιλήψεις και στάσεις

Εντοπισμένες προκλήσεις και ευκαιρίες

3.4. Διαδικασία Σύνθεσης Δεδομένων

Η σύνθεση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών ευρημάτων και περιγραφικής στατιστικής των ποσοτικών δεδομένων. Τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν σε κοινές θεματικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από τις μελέτες, όπως:

Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα (PU), η οποία εστιάζει στο πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συμβολή της ΤΝ στη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της μείωσης του φόρτου εργασίας.

Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης (PEoU), δηλαδή η ευκολία ή δυσκολία που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στη χρήση των εργαλείων ΤΝ.

Στάσεις απέναντι στην ΤΝ που αναδεικνύει τη συνολική θετική ή αρνητική διάθεση.

Προκλήσεις, που εστιάζουν στα εμπόδια που ανακύπτουν στην πορεία προς στην ενσωμάτωση της ΤΝ (π.χ. έλλειψη κατάρτισης/υποδομών, ηθικές ανησυχίες).

Ευκαιρίες, που αναφέρονται στα οφέλη που αναγνωρίζονται από την ενσωμάτωση της ΤΝ (π.χ. εξομίκευση, ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα).

4. Επιλεγμένες Μελέτες

Για την παρούσα μετα-ανάλυση, επιλέχθηκαν οι ακόλουθες 15 μελέτες, οι οποίες πληρούν τα προαναφερθέντα κριτήρια:

Chiu, T. K. F. et al. (2022). Creation and Evaluation of a Pretertiary Artificial Intelligence (AI) Curriculum. *IEEE Transactions on Education*, 65(1), 30-39.

Chounta, I. A. et al. (2022). Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 725-755.

Salas-Pilco, S. Z. et al. (2022). Artificial Intelligence and Learning Analytics in Teacher Education: A Systematic Review. *Educ. Sci.*, 12, 569.

Sanusi, I. T. et al. (2024). Investigating the moderating effects of social good and confidence on teachers' intention to prepare school students for artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 29, 273-295.

Toci, V. et al. (2024). Education in the Age of AI: Perceptions, Challenges and Opportunities for Italian Teachers. *Education Sciences & Society*, 2/2024, 56-71.

Uygun, D. (2025). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 931-939.

Calleja, J., & Camilleri, P. (2025). Primary school teachers' perceptions towards the use of generative AI in teaching using lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*.

Castro, A. et al. (2025). Identifying Rural Elementary Teachers' Perception Challenges and Opportunities in Integrating Artificial Intelligence in Teaching Practices. *Sustainability*, 17(6), 2748.

Mujahidah, F. N. T. et al. (2025). Teachers Perceptions & Attitudes towards Artificial Intelligence (AI) Integration in Suburban School. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(2), 98-112.

Yim, I. H. Y., & Wegerif, R. (2024). Teachers' perceptions, attitudes, and acceptance of artificial intelligence (AI) educational learning tools: An exploratory study on AI literacy for young students. *Future in Educational Research*, 2(4), 318-345.

Du, H., Sun, Y., & Jiang, H. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: An empirical study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 559.

Kizilcec, R. F. (2024). To advance AI use in education, focus on understanding educators. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 12-19.

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167.

Yang, S., & Appleget, C. (2024). An exploration of preservice teachers' perceptions of Generative AI: Applying the technological acceptance model. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(3), 159-172.

Su, J. (2024). Kindergarten teachers' perceptions of AI literacy education for young children. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(5), 1-21.

5. Ευρήματα και Συζήτηση

Τα ευρήματα από τις 15 ανασκοπηθείσες μελέτες παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) στην εκπαίδευση. Η ανάλυση των δεδομένων ομαδοποιείται γύρω από τις βασικές διαστάσεις του μοντέλου TAM (Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα, Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης, Στάση) και του μοντέλου TPACK (έλλειψη γνώσης), καθώς και των αναδυόμενων προκλήσεων και ευκαιριών.

5.1. Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα (Perceived Usefulness - PU)

Οι εκπαιδευτικοί γενικά αντιλαμβάνονται την ΤΝ ως ένα πολύτιμο εργαλείο με σημαντικά οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κύριες πτυχές της χρησιμότητας που αναγνωρίζονται περιλαμβάνουν:

Εξατομίκευση της μάθησης και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών. Πολλές μελέτες αναδεικνύουν την ικανότητα της ΤΝ να προσαρμόζει το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες και τον ρυθμό μάθησης των μαθητών. Αυτό θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο για την αντιμετώπιση της ετερογένειας των μαθητών, την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης, και την ενίσχυση της αυτονομίας τους στη μάθηση. Η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών, να εντοπίζουν δυσκολίες και να παρέχουν στοχευμένη υποστήριξη, οδηγώντας σε πιο αποτελεσματικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Μείωση του διοικητικού φόρτου εργασίας και εξοικονόμηση χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την ΤΝ ως ένα εργαλείο που μπορεί να αυτοματοποιήσει επαναλαμβανόμενες και χρονοβόρες εργασίες, όπως η βαθμολόγηση, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Αυτό απελευθερώνει χρόνο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επικεντρωθούν περισσότερο στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, την παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας και την ανάπτυξη σχέσεων. Ειδικά σε αγροτικές περιοχές, η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση τάξεων συνδιδασκαλίας, μειώνοντας τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων και επαγγελματική ανάπτυξη. Η ΤΝ μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες πληροφορίες για τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας και ανατροφοδότηση για τις δικές τους μεθόδους, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η χρήση εργαλείων ΤΝ μπορεί να εμπλουτίσει το διδακτικό τους ρεπερτόριο και να τους ενθαρρύνει να πειραματιστούν με καινοτόμες στρατηγικές.

Προώθηση της δημιουργικότητας και της επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ΤΝ μπορεί να εμπνεύσει νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Η παραγωγική ΤΝ, ειδικότερα, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη δημιουργία νέου περιεχομένου και την ανάπτυξη καινοτόμων δραστηριοτήτων.

Πρόσβαση σε πληροφορίες και εκπαιδευτικούς πόρους. Η ΤΝ αποτελεί μια πολύτιμη πηγή για την πρόσβαση σε πληροφορίες και την παροχή πιο πρακτικού εκπαιδευτικού υλικού. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε πλαίσια όπου οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν εύκολη πρόσβαση σε ποι-κίλους πόρους.

5.2. Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης (Perceived Ease of Use - PEOU)

Η αντίληψη της ευκολίας χρήσης της ΤΝ ποικίλλει, αλλά, γενικά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια θετική διάθεση, ειδικά μετά από κάποια αρχική εξοικείωση και πρακτική εμπειρία.

Φιλικές προς τον χρήστη διεπαφές και άμεση εφαρμογή. Η εμφάνιση εργαλείων ΤΝ με φιλικές προς τον χρήστη διεπαφές, όπως το ChatGPT, έχει μειώσει το τεχνολογικό εμπόδιο για πολλούς εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντάς τους να εξερευνήσουν τις δυνατότητές τους. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η ΤΝ είναι "πολύ πιο απλή από ό,τι φαίνεται αρχικά" και "εύκολη" στη χρήση. Η δυνατότητα άμεσης εφαρμογής και η ταχύτητα με την οποία μπορούν να δημιουργηθούν πόροι, όπως ερωτήσεις για την ανάγνωση, συμβάλλουν στην αίσθηση ευκολίας και χρησιμότητας.

Αρχική ανησυχία και ανάγκη για υποστήριξη. Παρά τη θετική γενική εικόνα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αρχική ανησυχία ή δυσκολία στην εκμάθηση και ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για επαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και τεχνική υποστήριξη, καθώς η εξοικείωση μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων είναι κρίσιμη για την αύξηση της άνεσης και της πρόθεσης μελλοντικής χρήσης. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία με την ΤΝ μπορεί να εκφράσουν επιφυλάξεις, οι οποίες όμως μειώνονται σημαντικά μετά από πρακτική εφαρμογή και θετική εμπειρία.

5.3. Στάσεις απέναντι στην ΤΝ

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ είναι ως επί το πλείστον θετικές, αν και με ορισμένες επιφυλάξεις και ανησυχίες.

Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζουν ενθουσιασμό για τις δυνατότητες της ΤΝ και προθυμία να την ενσωματώσουν στις διδακτικές τους πρακτικές. Αυτή η θετική στάση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άμεσα τα οφέλη της ΤΝ στη διδασκαλία τους. Η εμπλοκή σε πρακτικές δραστηριότητες με την ΤΝ μπορεί να μετατρέψει την αρχική επιφυλακτικότητα σε θετική διάθεση και προθυμία για περαιτέρω εξερεύνηση.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες για δεοντολογικά και κοινωνικά ζητήματα, ανησυχίες για την απώλεια της ανθρώπινης επαφής στην εκπαίδευση, την προστασία της ιδιωτικότητας των δεδομένων των μαθητών, την αλγοριθμική μεροληψία και την πιθανή αντικατάσταση των θέσεων εργασίας. Οι ανησυχίες αυτές είναι ιδιαίτερα έντονες σε τομείς που απαιτούν ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται με την πιθανότητα λογοκλοπής, τον περιορισμό της δημιουργικής σκέψης, την παρεμπόδιση της διδακτικής αυτονομίας και την αναξιοπιστία των εργαλείων ΤΝ. Ωστόσο, η κατανόηση ότι η ΤΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί με υπεύθυνο τρόπο μειώνει τις ανησυχίες τους.

Απουσία φόβου αντικατάστασης παρατηρείται, ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών σε α-γροτικές περιοχές, καθώς η ΤΝ δεν αντιμετωπίζεται ως απειλή για την εργασία τους, αλλά ως

ευκαιρία για μείωση του φόρτου εργασίας και υποστήριξη στην αντιμετώπιση πολλαπλών καθηκόντων στο απαιτητικό τους έργο. Η πολυπλοκότητα των ρόλων τους και ο μεγάλος φόρτος εργασίας τους ωθούν να δουν την ΤΝ ως έναν συνεργάτη που διευκολύνει, και όχι ως ανταγωνιστή.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση της ΤΝ και η αντίληψή τους για τη χρήση της ΤΝ για το κοινωνικό καλό επηρεάζουν άμεσα την πρόθεσή τους να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η ΤΝ μπορεί να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα ή να ωφελήσει μειονεκτούντες μαθητές, έχουν ισχυρότερη πρόθεση να την υιοθετήσουν. Αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν ως ισχυρά κίνητρα για την υιοθέτηση της ΤΝ.

Η ηλικία και το γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ηθικής της ΤΝ. Εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας ή/και από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις.

5.4. Προκλήσεις στην Ενσωμάτωση της ΤΝ

Οι βασικές προκλήσεις που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην ενσωμάτωση της ΤΝ είναι πολυδιάστατες και απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις.

Έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης (TPACK). Αυτή είναι η πιο συχνά αναφερόμενη πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν με την ΤΝ, καθώς δεν έχουν επαρκή τεχνική γνώση (TCK) για τη λειτουργία των εργαλείων και παιδαγωγική γνώση (TPK) για το πώς να τα ενσωματώσουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία. Η έλλειψη αυτή αφορά και τον αλφαριθμητισμό στην ΤΝ (AI literacy), καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν πλήρως πώς λειτουργεί η ΤΝ. Αυτό οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση και αρνητικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη σχετικών δραστηριοτήτων.

Τεχνικοί περιορισμοί και υποδομές: Ιδιαίτερα σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο και η έλλειψη σύγχρονων τεχνολογικών συσκευών αποτελεί σοβαρό εμπόδιο. Ακόμη και σε προαστιακές περιοχές, η πρόσβαση μπορεί να είναι άνιση. Επιπλέον, τα ίδια τα εργαλεία ΤΝ μπορεί να είναι τεχνολογικά ξεπερασμένα σε σχέση με τις τρέχουσες εξελίξεις ή να απαιτούν υψηλές υπολογιστικές δυνατότητες, καθιστώντας δύσκολη τη μεγάλης κλίμακας εφαρμογή τους.

Έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και διδακτικών οδηγιών. Υπάρχει ανάγκη για ειδικές διδακτικές οδηγίες και πόρους που να είναι προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ιδίως σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι υφιστάμενες πηγές δεν καλύπτουν επαρκώς τις ιδιαιτερότητες των σχολείων σε απομακρυσμένες ή/και αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, η έλλειψη συστηματικών προγραμμάτων σπουδών ΤΝ και μετρήσεων των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί σημαντική πρόκληση.

Ανησυχίες για την αξιοπιστία και την ασφάλεια/ιδιωτικότητα. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με την ακρίβεια των αλγορίθμων της TN και την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Αυτές οι ανησυχίες, αν και μειώνονται με την εξοικείωση, παραμένουν σημαντικές. Επίσης, αναδεικνύονται ζητήματα λογοκλοπής και ηθικών κενών που ενδέχεται να δημιουργήσει η χρήση της TN.

Ανησυχία για τον αντίκτυπο στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι η υπερβολική εξάρτηση από την TN μπορεί να μειώσει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση στην τάξη και να οδηγήσει σε ένα "άψυχο" εκπαιδευτικό περιβάλλον.

5.5. Ευκαιρίες από την Ενσωμάτωση της TN

Παρά τις προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και σημαντικές ευκαιρίες που μπορεί να προσφέρει η TN, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε μια θετική μεταμόρφωση της εκπαίδευσης.

Μείωση του ψηφιακού χάσματος. Η TN μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών, παρέχοντας πρόσβαση σε τεχνολογικές ευκαιρίες που προηγουμένως δεν ήταν διαθέσιμες. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την TN ως ένα μέσο για την παροχή ισότιμης πρόσβασης στην τεχνολογία σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα. Η διδασκαλία της TN και η χρήση της στην τάξη μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, συνεργασίας και ψηφιακού γραμματισμού στους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο γραμματισμός στην TN περιλαμβάνει την ικανότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την TN, την υπολογιστική σκέψη, τον κριτικό αλφαριθμητισμό δεδομένων και την ηθική της TN.

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις και ολιστική μάθηση. Η TN προσφέρει ευκαιρίες για τη δημιουργία διεπιστημονικών μαθησιακών εμπειριών, ενσωματώνοντας το περιεχόμενό της σε διάφορα μαθήματα και ενισχύοντας τις διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Αυτό είναι ιδιαίτερα επωφελές σε μεγάλες σχολικές και απαιτητικές σχολικές μονάδες, όπου οι εκπαιδευτικοί ήδη εφαρμόζουν διεπιστημονικές πρακτικές.

Αύξηση του κινήτρου και της εμπλοκής των μαθητών. Η χρήση εργαλείων TN μπορεί να κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, αυξάνοντας το κίνητρό τους και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαδραστική φύση των εφαρμογών TN μπορεί να μετατρέψει τη μάθηση σε μια πιο διασκεδαστική και αποτελεσματική εμπειρία.

Υποστήριξη στην εκπαίδευση μικρών παιδιών. Παρά τις προκλήσεις, η TN προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη ηλικιακά κατάλληλων εργαλείων και δραστηριοτήτων που μπορούν να εισαγάγουν βασικές έννοιες TN σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ενισχύοντας τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού και της εξερεύνησης.

Ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συν-δημιουργία προγραμμάτων σπουδών ΤΝ ενισχύει την αυτονομία τους και τους παρέχει τη δυνατότητα να προσαρμόζουν το περιεχόμενο στις ανάγκες της τάξης τους, οδηγώντας σε πιο αποτελεσματική εφαρμογή.

6. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα μετα-ανάλυση αναδεικνύει μια γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) και τις δυνατότητές της να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της ΤΝ στην εξατομίκευση της μάθησης, τη μείωση του διοικητικού φόρτου εργασίας, την ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων και την προώθηση της δημιουργικότητας. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται την ΤΝ ως ένα σχετικά εύκολο στη χρήση εργαλείο, αν και με αρχικές επιφυλάξεις που υποχωρούν με την εξοικείωση.

Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΤΝ αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Η κυριότερη είναι η έλλειψη επαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η οποία οδηγεί σε ανεπαρκή γνώση τόσο των τεχνικών (ΤCK) όσο και των παιδαγωγικών (ΤΡΚ) πτυχών της ΤΝ. Επιπλέον, οι τεχνικοί περιορισμοί, όπως η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο και σύγχρονες υποδομές και η ανάγκη για ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, αποτελούν σοβαρά εμπόδια. Τέλος, οι δεοντολογικές ανησυχίες σχετικά με την απώλεια της ανθρώπινης επαφής, την προστασία της ιδιωτικότητας και την αλγοριθμική μεροληψία είναι διάχυτες.

Παρά τις προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την ΤΝ ως μια ευκαιρία για τη μείωση του ψηφιακού χάσματος, την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, την υιοθέτηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων και την αύξηση του κινήτρου των μαθητών. Η απουσία φόβου για αντικατάσταση των θέσεων εργασίας, ιδιαίτερα σε αγροτικά περιβάλλοντα, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ΤΝ ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο που διευκολύνει το έργο τους.

Με βάση αυτά τα ευρήματα, θεωρείται απαραίτητη η δημιουργία στοχευμένων και συνεχών επιμορφωτικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που να καλύπτουν τόσο τις τεχνικές πτυχές της Τεχνητής Νοημοσύνης (π.χ. λειτουργία εργαλείων, βασικές αρχές) όσο και τις παιδαγωγικές (π.χ. πώς να ενσωματώσουν την ΤΝ στη διδασκαλία, πώς να χρησιμοποιήσουν την ΤΝ για εξατομίκευση). Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών και να περιλαμβάνουν πρακτικές εφαρμογές και υποστήριξη, ενώ παράλληλα να ενισχύεται η αυτο-αποτελεσματικότητά τους στην εκμάθηση της ΤΝ.

Επιπλέον, χρειάζεται η ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών πόρων, όπως εκπαιδευτικό υλικό, οδηγοί και διδακτικά σενάρια που να ενσωματώνουν την ΤΝ, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία των σχολικών πλαισίων, με έμφαση σε λύσεις που λειτουργούν εκτός σύνδεσης (offline) για να είναι προσβάσιμες και σε περιοχές με περιορισμένη συνδεσιμότητα. Παράλληλα, είναι αναγκαία η ενίσχυση των τεχνολογικών υποδομών μέσω επενδύσεων από την Πολιτεία και το

ΥΠΑΙΘΑ, ώστε να διασφαλίζεται η αξιόπιστη πρόσβαση στο διαδίκτυο και ο σύγχρονος τεχνολογικός εξοπλισμός σε όλα τα σχολεία ώστε να γεφυρωθεί το ψηφιακό χάσμα.

Τα προγράμματα κατάρτισης πρέπει, επίσης, να περιλαμβάνουν ενότητες για τη διερεύνηση και διαχείριση των δεοντολογικών, κοινωνικών προεκτάσεων της ΤΝ, καθώς και την προστασία των προσωπικών δεδομένων δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν κριτικά τους κινδύνους και να προωθούν την υπεύθυνη και δίκαιη χρήση της, ενώ η ηθική της ΤΝ θα πρέπει να τοποθετηθεί στο επίκεντρο της εκπαίδευσης γραμματισμού στην ΤΝ. Επιπλέον, προτείνεται η ενθάρρυνση συνεργασίας και αυτονομίας μέσω της προώθησης συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΤΝ, ενισχύοντας παράλληλα την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην επιλογή και προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών τους, καθώς η συμμετοχή τους στην ανάπτυξη περιεχομένου αυξάνει την αίσθηση ιδιοκτησίας και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής. Τέλος, πρέπει να αναδειχθούν οι δυνατότητες της ΤΝ να συμβάλει στο κοινωνικό καλό, καθότι αυτή η αντίληψη ενισχύει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με την ΤΝ και να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

Η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) στην εκπαίδευση αναδεικνύει ένα σύνθετο τοπίο, όπου η αισιοδοξία για τις δυνατότητες της ΤΝ συνυπάρχει με ανησυχίες και προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ΤΝ μπορεί να βελτιώσει τη διδασκαλία, να εξοικονομήσει χρόνο, να εξατομικεύσει τη μάθηση και να προσφέρει νέα εργαλεία για την αξιολόγηση και την υποστήριξη των μαθητών. Ωστόσο, η περιορισμένη γνώση για τις πρακτικές εφαρμογές της ΤΝ, η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και η έλλειψη πρακτικών δεξιοτήτων αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες για την απώλεια της ανθρώπινης διάστασης στη διδασκαλία, την αξιοπιστία των συστημάτων ΤΝ, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και τα δεοντολογικά διλήμματα που προκύπτουν από τη χρήση της.

Η ΤΝ θεωρείται κυρίως ως ένα εργαλείο υποστήριξης και όχι ως αντικαταστάτης του εκπαιδευτικού, με έμφαση στη διατήρηση της κριτικής σκέψης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δημιουργικότητας που προσφέρει ο ανθρώπινος παράγοντας. Η επιτυχής ενσωμάτωση της ΤΝ προϋποθέτει στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη, ενίσχυση του γραμματισμού στην ΤΝ (AI literacy), συμμετοχικό σχεδιασμό εργαλείων και σαφή ηθικά και πολιτικά πλαίσια. Συνολικά, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός καινοτομίας και βελτίωσης της εκπαίδευσης, αρκεί να διασφαλιστεί η ισορροπία μεταξύ τεχνολογίας και ανθρώπινου παράγοντα και η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abell, M. (2006). Individualizing learning using intelligent technology and universally designed curriculum. *The journal of technology, learning and assessment*, 5(3).
- Calleja, J., & Camilleri, P. (2025). Primary school teachers' perceptions towards the use of generative AI in teaching using lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*.
- Castro, A., Díaz, B., Aguilera, C., Prat, M., & Chávez-Herting, D. (2025). Identifying Rural Elementary Teachers' Perception Challenges and Opportunities in Integrating Artificial Intelligence in Teaching Practices. *Sustainability*, 17(6), 2748.
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 136, 107468.
- Chiu, T. K. F., Meng, H., Chai, C.-S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2022). Creation and Evaluation of a Pretertiary Artificial Intelligence (AI) Curriculum. *IEEE Transactions on Education*, 65(1), 30-39.
- Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2022). Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 725-755.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Du, H., Sun, Y., & Jiang, H. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: An empirical study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 559.
- Kizilcec, R. F. (2024). To advance AI use in education, focus on understanding educators. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 12-19.
- Milberg, T. (2024, April). The future of learning: How AI is revolutionizing education 4.0. World Economic Forum. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2024/04/future-learning-ai-revolutionizing-education-4-0/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) 2015. Statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1.

Mujahidah, F. N. T., Dj, M. Z., Husain, M. P. M., Sanjaya, D., & Yusuf, M. (2025). Teachers Perceptions & Attitudes towards Artificial Intelligence (AI) Integration in Suburban School. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(2), 98-112.

Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial Intelligence and Learning Analytics in Teacher Education: A Systematic Review. *Educ. Sci.*, 12(8), 569.

Sánchez-Prieto, J. C., Cruz-Benito, J., Therón, R., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Assessed by machines: development of a TAM-based tool to measure AI-based assessment acceptance among students. *International Journal of Interactive Multimedia Multimedia and Artificial Intelligence*, 6(4), 80-86.

Sanusi, I. T., Ayanwale, M. A., & Chiu, T. K. F. (2024). Investigating the moderating effects of social good and confidence on teachers' intention to prepare school students for artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 29, 273-295.

Scherer, R., & Teo, T. (2019). Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 27, 90-109.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Su, J. (2024). Kindergarten teachers' perceptions of AI literacy education for young children. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(5), 1-21.

Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial Intelligence (AI) Literacy in Early Childhood Education: The Challenges and Opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100124.

Toci, V., Nencioni, P., & Rossi, F. (2024). Education in the Age of AI: Perceptions, Challenges and Opportunities for Italian Teachers. *Education Sciences & Society*, 2/2024, 56-71.

Uygun, D. (2025). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning. Educational Research*, 4(1), 931-939.

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 124167.

Yang, S., & Appleget, C. (2024). An exploration of preservice teachers' perceptions of Generative AI: Applying the technological acceptance model. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(3), 159-172.

Yim, I. H. Y., & Su, J. (2025). Artificial intelligence literacy education in primary schools: a review. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-025-09979-w>

Yim, I. H. Y., & Wegerif, R. (2024). Teachers' perceptions, attitudes, and acceptance of artificial intelligence (AI) educational learning tools: An exploratory study on AI literacy for young students. *Future in Educational Research*, 2(4), 318-345.

Ενεργή μάθηση: Το δυναμικό της Μουσειοπαιδαγωγικής, Χατζηλάμπου Μαρία

Maria Chatzilampou, Education Consultant, Visual Arts (PE08), Secondary Education Directorate of Western Thessaloniki, maria.chatzilampou@hotmail.com

Abstract: The article focuses on the essence of museum education as a dynamic, experiential, and lifelong educational field aimed at creating learning experiences and active participation within the museum space. Lifelong learning is a cornerstone in this context, as museum education promotes continuous development of knowledge, skills, and understanding throughout our lives. Beyond the simple presentation of objects, the value of learning lies in an individual's ability to actively and critically shape their cultural identity, develop aesthetic and cultural literacy, and enhance their social integration. The flexibility and vibrancy of museum education, combined with learning, make it a tool that responds to the ever-changing social and technological needs. Through this, learning is not confined to the seemingly stable spaces of the classroom but extends into an constantly evolving environment, where every experience, activity, and interaction provides valuable assets for personal and social development. The evolution of the field in Europe and America, grounded in systematic research and practice, has reinforced the value of learning through museum education. Significant theoretical works, such as those by Weschenfelder and Zacharias, laid the foundational theoretical framework and shaped the role of museums as spaces of continuous learning and cultural cultivation. Worldwide, major museums like MoMA and the Rijksmuseum promote programs that enhance aesthetic appreciation, critical thinking, and intercultural understanding, enriching the experience of lifelong learning. In the Greek context, museum education has begun to develop systematically since the 1980s and onwards, through programs by the Ministry of Culture and collaborations with museums such as the Benaki Museum and the Peloponnesian Folklore Foundation. These programs, which promote active participation and experiential learning, highlight the importance of lifelong education by creating educational kits, hands-on activities, and special programs for schools. University education continues to strengthen the theoretical and practical foundations of the field, preparing professionals to meet the needs of learning. The museum as a space for informal learning and cultural experience underscores the value of lifelong learning, as experiential, aesthetic, and dialogic approaches promote active learning and life skills development. Through experiential programs, learning takes on a personal and social character, contributing to the formation of active citizens and the reinforcement of cultural identity. Museum education methods are continually adapted to modern needs, incorporating digital tools and innovative practices. The use of technology, the differentiation of activities, and collaboration with the community present challenges and opportunities for the sustainable development of the field. Ongoing professional development and program evaluation are essential for the effective

implementation of learning theories and for enhancing active participation and cultural awareness among visitors. Overall, museum education contributes to creating an experiential, participatory, and enduring educational environment, where lifelong learning runs through and enriches all activities. Through this, cultural heritage, social cohesion, and personal growth are strengthened, making the museum a space of continuous learning, cultural creation, and lifelong development.

Keywords: Museum Education, Learning Theories, Experiential Education, Participatory Learning, Cultural Education

Περίληψη: Το άρθρο εστιάζει στην ουσία της μουσειοπαιδαγωγικής ως ενός δυναμικού, βιωματικού και δια βίου εκπαιδευτικού κλάδου που αποσκοπεί στη δημιουργία εμπειριών μάθησης και ενεργής συμμετοχής στον χώρο του μουσείου. Η δια βίου μάθηση αποτελεί θεμέλιο λίθο σε αυτό το πλαίσιο, καθώς η μουσειοπαιδαγωγική προάγει την συνεχόμενη ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και νοημάτων καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Πέρα από την απλή παρουσίαση των αντικειμένων, η αξία της μάθησης έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να διαμορφώνει ενεργά και κριτικά την πολιτισμική του ταυτότητα, να αναπτύσσει αισθητικό και πολιτισμικό γραμματισμό, και να ενισχύει την κοινωνική του ενσωμάτωση. Η ευελιξία και η ζωντάνια της μουσειοπαιδαγωγικής, σε συνδυασμό με τη μάθηση, την καθιστούν ένα εργαλείο που ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και τεχνολογικές ανάγκες. Μέσω αυτής, η μάθηση δεν περιορίζεται στους φαινομενικά σταθερούς χώρους της σχολικής τάξης, αλλά επεκτείνεται σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον, όπου κάθε εμπειρία, κάθε δραστηριότητα και κάθε αλληλεπίδραση προσφέρει πολύτιμα εφόδια για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Η εξέλιξη του πεδίου στην Ευρώπη και την Αμερική, που βασίζεται σε συστηματική έρευνα και πρακτικές, έχει ενισχύσει την αξία της μάθησης μέσω της μουσειοπαιδαγωγικής. Σημαντικά θεωρητικά έργα, όπως αυτά των Weschenfelder και Zacharias, θεμελίωσαν το θεωρητικό υπόβαθρο και διαμόρφωσαν το ρόλο του μουσείου ως χώρου συνεχούς μάθησης και πολιτισμικής καλλιέργειας. Παγκοσμίως, μεγάλα μουσεία όπως το MoMA και το Rijksmuseum προωθούν προγράμματα που ενισχύουν την αισθητική καλλιέργεια, την κριτική σκέψη και την διαπολιτισμική κατανόηση, εμπλουτίζοντας παράλληλα την εμπειρία της δια βίου μάθησης. Στην ελληνική πραγματικότητα, η μουσειοπαιδαγωγική αρχίζει να αναπτύσσεται συστηματικά από τις δεκαετίες του ’80 και μετά, με προγράμματα του Υπουργείου Πολιτισμού και συνεργασίες με μουσεία όπως το Μουσείο Μπενάκη και το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα. Τα προγράμματα αυτά, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση, αναδεικνύουν τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης, δημιουργώντας εκπαιδευτικούς φακέλους, βιωματικές δραστηριότητες και ειδικά προγράμματα για σχολεία. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση συνεχίζει να ενισχύει τη θεωρητική και πρακτική βάση του πεδίου, προετοιμάζοντας τους επαγγελματίες να ανταποκριθούν στις ανάγκες της μάθησης. Το μουσείο ως χώρος άτυπης μάθησης και πολιτισμικής εμπειρίας αναδεικνύει την αξία της δια βίου μάθησης, καθώς η εμπειρική, αισθητική και διαλογική προσέγγιση προάγει την ενεργό μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Μέσω βιωματικών προγραμμάτων, η μάθηση αποκτά προσωπικό και κοινωνικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και στην ενίσχυση της πολιτισμικής

ταυτότητας. Οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι συνεχώς προσαρμόζονται στις σύγχρονες ανάγκες, ενσωματώνοντας ψηφιακά εργαλεία και καινοτόμες πρακτικές. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και η συνεργασία με την κοινότητα αποτελούν προκλήσεις και ευκαιρίες για βιώσιμη ανάπτυξη του πεδίου. Η συνεχής επιμόρφωση των επαγγελματιών και η αξιολόγηση των προγραμμάτων είναι απαραίτητα στοιχεία για την αποτελεσματική εφαρμογή των θεωριών μάθησης και την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης των επισκεπτών. Συνολικά, η μουσειοπαιδαγωγική συμβάλλει στη δημιουργία ενός βιωματικού, συμμετοχικού και διαρκούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου η δια βίου μάθηση διατρέχει και εμπλουτίζει όλες τις δράσεις. Με αυτήν, ενισχύεται η πολιτισμική κληρονομιά, η κοινωνική συνοχή και η προσωπική ανάπτυξη, καθιστώντας το μουσείο έναν χώρο συνεχούς μάθησης, πολιτισμικής δημιουργίας και δια βίου εξέλιξης.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγική, θεωρίες μάθησης, βιωματική εκπαίδευση, συμμετοχική μάθηση, πολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο γίνεται προσπάθεια να εστιάσουμε στην ουσία της μουσειοπαιδαγωγικής, ξεκαθαρίζοντας αρχικά τη διαφορά της από τη μουσειοδιδακτική και αναλύοντας το ρόλο και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί. Η μουσειοπαιδαγωγική ορίζεται ως ένας δυναμικός και βιωματικός κλάδος που αποσκοπεί στη δημιουργία εμπειριών μάθησης και ενεργής συμμετοχής στον χώρο του μουσείου, ξεπερνώντας την απλή παρουσίαση των αντικειμένων.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης είναι η έμφαση στη βιωματική και δια βίου μάθηση, μέσω της οποίας οι επισκέπτες, και ιδίως οι μαθητές, έρχονται σε άμεση επαφή με το υλικό και τον πολιτισμό, ενεργοποιώντας τις αισθήσεις και την κριτική τους σκέψη. Η βιωματική μάθηση ενισχύει την κατανόηση, την ανάμνηση και την προσωπική σύνδεση με το εκπαιδευτικό υλικό, καθιστώντας το μαθησιακό αποτέλεσμα πιο ουσιαστικό και διαχρονικό.

Η μουσειοπαιδαγωγική υιοθετεί μια ενεργητική, βιωματική και συμμετοχική προσέγγιση, όπου η επαφή με το μουσείο ενεργοποιεί τη γνώση και την αντίληψη του επισκέπτη. Το μουσείο μετατρέπεται έτσι σε χώρο διαμόρφωσης κριτικής σκέψης, αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Είναι ένας ευέλικτος και βιωματικός κλάδος που συνδυάζει την ιστορία, την τέχνη, την επιστήμη και τις κοινωνικές αξίες σε μια ζωντανή εμπειρία, με στόχο την ενίσχυση του πολιτισμικού και αισθητικού γραμματισμού, της κοινωνικής ένταξης και της δια βίου μάθησης σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον.

Το μουσείο ως χώρος άτυπης μάθησης αποτελεί μια ζωντανή κοινότητα πολιτισμικής εμπειρίας, στον οποίο η εμπειρική, αισθητική και διαλογική προσέγγιση προάγει την ενεργό μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Μέσω βιωματικών προγραμμάτων, η μάθηση αποκτά προσωπικό και κοινωνικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και στην ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας.

Η αξιοποίηση βιωματικών και διαδραστικών προσεγγίσεων ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και διευρύνει τις δυνατότητες μάθησης, ενώ η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και καινοτόμων πρακτικών προσαρμόζει τις μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους στις ανάγκες του σύγχρονου κοινού. Η τεχνολογία δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο προσέγγισης, αλλά και ως εργαλείο ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης, δημιουργώντας διαδραστικές εμπειρίες που ενισχύουν την εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών.

Οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές έχουν διακριτικό ρόλο στην προώθηση της δια βίου μάθησης, της κοινωνικής συνοχής και της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Η συνεχής εξέλιξη και η καινοτομία στον τομέα αυτό αντανακλούν την αναγνώριση ότι ο πολιτισμός και η μάθηση είναι ζωντανοί και διαρκώς μεταβαλλόμενοι πυλώνες της σύγχρονης κοινωνίας.

Όσον αφορά την παγκόσμια εξέλιξη, η ενσωμάτωση της μουσειοπαιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλεται σε συστηματική έρευνα και πρακτικές που ενίσχυσαν την ενεργό, βιωματική και συμμετοχική διάσταση της μάθησης. Θεωρητικοί όπως οι Weschenfelder, Zacharias και άλλοι έχουν θεμελιώσει το θεωρητικό υπόβαθρο, αναδεικνύοντας το μουσείο ως χώρο μάθησης και πολιτισμικής καλλιέργειας, αλλά και ως εργαλείο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και πολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η μουσειοπαιδαγωγική αρχίζει να αναπτύσσεται συστηματικά από τις δεκαετίες του '80 και μετά, με προγράμματα του Υπουργείου Πολιτισμού και συνεργασίες με μουσεία όπως το Μουσείο Μπενάκη, το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα και άλλα. Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν στη δημιουργία εκπαιδευτικών φακέλων, βιωματικών δραστηριοτήτων και ειδικών προγραμμάτων για σχολεία, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και την προσωπική εμπειρία. Επιπλέον, η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και η συνεργασία με την κοινότητα αναδεικνύουν την αξία της βιωματικής μάθησης και την κοινωνική διάσταση της μουσειοπαιδαγωγικής.

Συνολικά, η μουσειοπαιδαγωγική συμβάλλει στη δημιουργία ενός βιωματικού, συμμετοχικού και διαρκούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου η ενεργή, βιωματική μάθηση ενισχύει την πολιτισμική κληρονομιά, την κοινωνική συνοχή και την προσωπική ανάπτυξη. Ο χώρος του μουσείου, με την αξιοποίηση βιωματικών και διαδραστικών μεθόδων, γίνεται ένα ζωντανό εργαστήριο μάθησης, που ενισχύει την κατανόηση, την κριτική σκέψη και την πολιτισμική ταυτότητα, καθιστώντας το ένα εργαλείο ουσιαστικής και διαχρονικής εκπαίδευσης.

Διαχωρισμός της μουσειοπαιδαγωγικής από τη μουσειοδιδασκτική

Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε την έννοια της μουσειοπαιδαγωγικής από αυτή της μουσειοδιδασκτικής. Η δεύτερη εστιάζει κυρίως στη μετάδοση γνώσης με παραδοσιακούς διδακτικούς τρόπους, ενώ η πρώτη δίνει έμφαση στην ενεργό εμπλοκή, στην προσωπική εμπειρία και στη διαμόρφωση κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσα από τη συμμετοχή στον χώρο του μουσείου (Dodd & Jones, 2009; Hein, 2011). Η μουσειοπαιδαγωγική προσεγγίζει το μουσείο ως ένα ευρύ

θεωρητικό και πρακτικό πεδίο, όπου η επαφή με τα εκθέματα, ο χώρος και οι εμπειρίες ενεργοποιούν τη γνώση και την αντίληψη, προωθώντας την ενεργητική και βιωματική μάθηση.

Η μουσειοπαιδαγωγική δεν περιορίζεται απλώς στην εξήγηση των αντικειμένων που βρίσκονται στα μουσεία. Αντιθέτως, αναδεικνύει το μουσείο ως έναν δυναμικό χώρο αλληλεπίδρασης, όπου η ιστορία, η τέχνη, η επιστήμη και οι κοινωνικές αξίες μετατρέπονται σε ζωντανές εμπειρίες μάθησης και ενεργής συμμετοχής (Άλκηστις, 1996; Hein, 2012). Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ταχύτατες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί πολύτιμο σύμμαχο στη δια βίου μάθηση, την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη πολιτισμικού γραμματισμού.

Οι πρώτοι ορισμοί της μουσειοπαιδαγωγικής υπογραμμίζουν την αξία της αγωγής μέσα, από και προς το μουσείο. Αυτή η προσέγγιση ενσωματώνει αξίες, γνώσεις, πρακτικές και αισθητικές αντιλήψεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια του πολιτισμικού και αισθητικού γραμματισμού (Γκαζή, 2004). Η εξέλιξη του πεδίου τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, οφείλεται σε συστηματική έρευνα και πρακτικές που ενίσχυσαν την ενσωμάτωση της μουσειοπαιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Desvallées & Mairesse, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία έχουν έργα όπως αυτά των Weschenfelder και Zacharias, που θεμελίωσαν το θεωρητικό υπόβαθρο του πεδίου και τόνισαν τον ρόλο του μουσείου ως χώρο μάθησης, διαμόρφωσης κριτικής και αισθητικής καλλιέργειας (Ζαφειράκου, 2000). Διεθνώς, μουσεία όπως το Museum of Modern Art (MoMA) στη Νέα Υόρκη και το Rijksmuseum στην Ολλανδία αναδεικνύουν τον ρόλο των μουσείων στην ανάπτυξη αισθητικής καλλιέργειας, κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικής κατανόησης (Hein, 2012). Πολλά από αυτά προσφέρουν ειδικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες ή προσφυγικό υπόβαθρο, ενισχύοντας την κοινωνική συμπερίληψη και την πολιτισμική ένταξη (Μαλαφάντης, 2019).

Στην Ελλάδα, η μουσειοπαιδαγωγική εμφανίζεται πιο συστηματικά τις τελευταίες δεκαετίες. Από το 1954, με το πρωτοποριακό σεμινάριο της UNESCO στην Αθήνα, και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980 και μετά, εκπαιδευτικά ιδρύματα και μουσεία άρχισαν να συνεργάζονται πιο στενά (Άλκηστις, 1996). Το Υπουργείο Πολιτισμού, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, υλοποίησε προγράμματα που ενίσχυσαν την ενσωμάτωση μουσειακών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πρακτική (Κακουρού-Χρόνη, 2015). Ενδεικτικά, το Μουσείο Μπενάκη και το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα δημιούργησαν εκπαιδευτικούς φακέλους και προγράμματα για σχολεία και δασκάλους, διευρύνοντας την αξιοποίηση του πολιτισμικού αποθέματος στην εκπαιδευτική πρακτική (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν, 2011). Η περίοδος 1987-1997 χαρακτηρίστηκε από την καθιέρωση του θεσμού με το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός», ενώ η ανάπτυξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στον τομέα συνεχίζει να ενισχύει τη σημασία της μουσειοπαιδαγωγικής ως επιστημονικού πεδίου (Νικονάνου, 2010).

Πολλά ελληνικά μουσεία έχουν αναπτύξει πρότυπα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, για παράδειγμα, σχεδιάζει εξατομικευμένα προγράμματα για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, συνδεδεμένα με τις εκθέσεις και το σχολικό πρόγραμμα (Καλεσοπούλου, 2014). Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης υλοποιεί βιωματικά προγράμματα σε σχολικούς χώρους και συνεργασίες με τοπικά μουσεία, ενισχύοντας τη σχέση σχολείου-πολιτισμού. Το Μουσείο Τηλεπικοινωνιών του ΟΤΕ αξιοποιεί την τεχνολογία για διαδραστικές παρουσιάσεις και εργαστήρια, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή των επισκεπτών (Μουσείο – Σχολείο, 2002).

Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού

Ο μουσειοπαιδαγωγός, γνωστός και ως εμψυχωτής ή διαμεσολαβητής, έχει ως κύριο καθήκον το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων που γεφυρώνουν τη μουσειακή εμπειρία με το κοινό. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση• είναι κοινωνικός και επικοινωνιακός, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικής σχέσης με το μουσείο και στην ανάπτυξη ενεργών πολιτιστικών πολιτών (Γκαζή, 2004; Hein, 2011).

Οι δραστηριότητες του μουσειοπαιδαγωγού περιλαμβάνουν τον στρατηγικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, τη δημιουργία συμμετοχικών και διαδραστικών προγραμμάτων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, καθώς και την προώθηση της πολιτισμικής προσβασιμότητας και της κοινωνικής ένταξης (Νικονάνου, 2010). Επιλέγει κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα και μεθόδους, όπως ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες, εικονική πραγματικότητα, παιχνίδια ρόλων και εργαστήρια, ώστε να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και τη δημιουργική επαφή των μαθητών με την ιστορία, την τέχνη και τον πολιτισμό (Μαλαφάντης, 2019).

Το μουσείο ως χώρος άτυπης μάθησης

Το μουσείο αποτελεί έναν ιδιαίτερο και δυναμικό χώρο που ξεπερνά τα στενά όρια της τυπικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τη σημασία της άτυπης μάθησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικής συνείδησης (Μουσείο – Σχολείο, 1994). Η μουσειοπαιδαγωγική, ως ευέλικτος και συνεχώς εξελισσόμενος τομέας, γεφυρώνει τη γνώση με την πολιτισμική εμπειρία, προσφέροντας ένα πλούσιο φάσμα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων.

Μέσω αυτής της προσέγγισης, τα μουσεία μετατρέπονται σε ζωντανούς και ελκυστικούς χώρους μάθησης, όπου η εμπειρία, η αισθητική αντίληψη, η εξερεύνηση και ο διάλογος με τα εκθέματα αποτελούν βασικά στοιχεία (Γάτος, 2003). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται σε αυτούς τους χώρους ενισχύουν τη βιωματική γνώση, προωθούν την ενσυναίσθηση και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, καθιστώντας τη διαδικασία μάθησης πιο ενεργητική και προσωπική (Κακουρού-Χρόνη, 2015).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των μουσείων ως χώρων άτυπης μάθησης είναι η δυνατότητα που παρέχουν για εκπαίδευση έξω από τα τυπικά σχολικά πλαίσια. Η μάθηση βασίζεται στην άμεση εμπειρία, στην αισθητική αντίληψη, στην εξερεύνηση και στον διάλογο με τα εκθέματα και

τον πολιτισμό (Λιαντίνη, 2011). Αυτό το περιβάλλον ενθαρρύνει την αυτονομία, την ενεργή συμμετοχή και την προσωπική πρωτοβουλία, προάγοντας την αναστοχαστική σκέψη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η πολιτισμική ευαισθησία (Χατζηνικολάου, 2002; Νικονάνου, 2010).

Επιπλέον, η άτυπη αυτή μορφή εκπαίδευσης συμβάλλει στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η κοινωνική ευθύνη. Μέσω συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, οι επισκέπτες αναπτύσσουν κριτική σκέψη, αυτενέργεια και κοινωνική ευαισθησία, στοιχεία απαραίτητα για την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη (Νικονάνου, 2005).

Τελικά, το μουσείο δεν είναι απλώς ένας χώρος συλλογής και έκθεσης αντικειμένων, αλλά εξελίσσεται σε ζωντανό κόμβο πολιτισμικής μάθησης και κοινωνικής ανάπτυξης. Με την ενεργό συμμετοχή των επισκεπτών, εμπλουτίζει τις γνώσεις τους και ταυτόχρονα προάγει την προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική τους εξέλιξη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και υπεύθυνων μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Θεωρίες Μάθησης

Οι θεωρίες μάθησης που διαμορφώθηκαν τον 20ό αιώνα, όπως αυτές των Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Jerome Bruner και David Kolb, έχουν ασκήσει βαθιά επιρροή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη διαδικασία της μάθησης και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών. Ωστόσο, η σύγχρονη εκπαιδευτική επιστήμη έχει εμπλουτίσει το πεδίο με περαιτέρω θεωρίες και προσεγγίσεις, που συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιστημονικής βάσης αυτών των θεωριών.

Ο Piaget, με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, τόνισε τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Υπογράμμισε ότι η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς, αλλά οικοδομείται από τον ίδιο τον μαθητή μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι νοητικές δομές αναπτύσσονται μέσω των διαδικασιών της προσαρμογής, της εξισορρόπησης, της συλλαβής (assimilation) και της προσαρμογής (accommodation), που επιτρέπουν στους μαθητές να ενσωματώνουν και να οργανώνουν τις νέες εμπειρίες (Piaget, 1952). Σύγχρονες έρευνες, όπως αυτές της νευροεπιστήμης, υποστηρίζουν ότι η ενεργός συμμετοχή και η εμπλοκή του μαθητή ενεργοποιούν συγκεκριμένα μονοπάτια στον εγκέφαλο, ενισχύοντας την απομνημόνευση και την κατανόηση (Schunk, 2012; Gopnik et al., 2017).

Από την άλλη πλευρά, ο Vygotsky εισήγαγε μια κοινωνική διάσταση στη θεωρία της μάθησης, υπογραμμίζοντας ότι η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων γίνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη χρήση εργαλείων πολιτισμικής φύσεως. Η έννοια της «Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development - ZPD) αποτελεί κεντρικό στοιχείο, καθώς περιγράφει το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να επιλύσουν προβλήματα με καθοδήγηση και συνεργασία με πιο ικανούς συνομιλητές, όπως εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές (Vygotsky, 1978). Σύγχρονες έρευνες στην εκπαιδευτική ψυχολογία υποστηρίζουν πως η ενεργός διάδραση και η

κοινωνική αλληλεπίδραση ενισχύουν την αυτο-regulation και την αυτονομία στη μάθηση (Lave & Wenger, 1991; Mercer & Littleton, 2007).

Επιπλέον, η θεωρία του Jerome Bruner εστιάζει στην ενεργητική ανακατασκευή της γνώσης μέσω της διασκεδαστικής και διερευνητικής μάθησης, προωθώντας την ιδέα της «ανοιχτής νοημοσύνης» και της σημασίας της δομικής μάθησης. Η θεωρία αυτή προωθεί την ανάπτυξη δομημένων δραστηριοτήτων, που ενθαρρύνουν τους μαθητές να ανακαλύπτουν και να κατανοούν τις έννοιες μέσα από την εμπειρία και τη συζήτηση (Bruner, 1960; 1966).

Ο David Kolb, με το μοντέλο της κυκλικής διαδικασίας μάθησης, τονίζει τη σημασία της εμπειρικής μάθησης, όπου η εμπειρία αποτελεί το βασικό σημείο εκκίνησης για την κατανόηση και την εφαρμογή γνώσεων. Η θεωρία του Kolb χαρακτηρίζει τη μάθηση ως μια συνεχόμενη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει εμπειρία, παρατήρηση, αναστοχασμό και πειραματισμό (Kolb, 1984). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η εμπειρική μάθηση ενισχύει την κριτική σκέψη και την αυτονομία του μαθητή, ενώ παράλληλα προάγει την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων σε ποικίλα πλαίσια (Moon, 2004).

Επιπλέον, η θεωρία της Ενεργού Μάθησης (Active Learning) και οι προσεγγίσεις της κοινωνικής μάθησης, όπως αυτές που προωθούνται από τον Albert Bandura με το μοντέλο της μίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας, δίνουν έμφαση στην ενεργή συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση του μαθητή ως βασικούς παράγοντες επιτυχίας. Η αυτοαποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Bandura, επηρεάζει την επιλογή δραστηριοτήτων, την προσπάθεια και την επιμονή του μαθητή (Bandura, 1977; 1986).

Στην πρακτική εφαρμογή αυτών των θεωριών, η μουσειοπαιδαγωγική και η γενική εκπαίδευση μπορούν να ενισχυθούν μέσω στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαδραστικών δραστηριοτήτων, ψηφιακών μέσων και συνεργατικών έργων. Για παράδειγμα, η οργάνωση ομαδικών εργαστηρίων, διαδραστικών εκθέσεων και ψηφιακών παιχνιδιών εντός των μουσείων προάγει την ενεργό συμμετοχή και την κοινωνική μάθηση, που ευνοούνται από τις θεωρίες του Vygotsky και του Kolb.

Τέλος, η κατανόηση και η αξιοποίηση της θεωρίας του Vygotsky ανοίγουν το δρόμο για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και της δημιουργίας κοινωνικών δικτύων μάθησης, τόσο εντός της τάξης όσο και στους χώρους του μουσείου. Η συνεργασία με την κοινότητα, η εμπλοκή γονέων και τοπικών φορέων, και η ανάπτυξη διαθεματικών προγραμμάτων συμβάλλουν στην ενίσχυση της συλλογικής γνώσης και της πολιτισμικής ταυτότητας, ενισχύοντας την πολιτισμική συνείδηση και το αίσθημα του ανήκειν (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Βιωματική μάθηση

Ο Ηράκλειτος είχε πει πως «η πολυμάθεια δεν βοηθά στην κατανόηση». Αυτή η φιλοσοφία βρίσκεται πίσω από τη βιωματική μάθηση, όπου η εμπειρία είναι το βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης.

Αντί να απομνημονεύουμε πληροφορίες, αναζητούμε το νόημα, συνδυάζοντας τη διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών (Δεδούλη, 2001• Evans, 1994).

Η βιωματική μάθηση ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και προάγει τη διά βίου μάθηση, προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης που συνδέουν τη διδασκαλία με την καθημερινότητα των μαθητών. Δραστηριότητες όπως παιχνίδια, έρευνες, παρατηρήσεις και δημιουργικές συνθέσεις, βοηθούν στην άμεση αλληλεπίδραση των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο.

Οι αρχές της βιωματικής μάθησης επικεντρώνονται στην αξιοποίηση των βιωμάτων των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η μέθοδος αυτή ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, την κριτική σκέψη, την έρευνα και τη φαντασία των μαθητών, κινητοποιώντας τόσο διανοητικά όσο και συναισθηματικά τους. Στόχος της είναι η προσωπική νοηματοδότηση της μάθησης, ενώ παράλληλα ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αυτογνωσία (Δεδούλη, 2001). Για να είναι αποτελεσματική η βιωματική μάθηση, απαιτείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς διαμορφώνει εμπειρίες που ενισχύουν τη νόηση μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνέχειας, συμβάλλοντας στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών.

Μουσειοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι

Οι επισκέπτες των μουσείων, ιδίως οι σχολικές ομάδες και οι οικογένειες, ζητούν εμπειρίες που δεν είναι μόνο γνωστικές, μα και ευχάριστες, ψυχαγωγικές. Τα μουσεία, από την πλευρά τους, επιδιώκουν να προσελκύσουν νέο κοινό και να αναπτύξουν καινοτόμες προσεγγίσεις. Οι παλιοί τρόποι, που οι επισκέπτες αποκλειστικά ως παθητικοί δέκτες της μάθησης λειτουργούσαν, δεν εμπνέουν ούτε εμπλέκουν το κοινό, οδηγώντας σε απογοήτευση και αποξένωση. Γι’ αυτό, τα μουσεία σταδιακά υιοθετούν εμπειρίες εκπαιδευτικές, προσιτές, βιωματικές, ελκυστικές και προσαρμοσμένες στις ανάγκες κάθε επισκέπτη.

Οι δραστηριότητες που προάγουν την εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων, βασίζονται σε στρατηγικό σχεδιασμό, λαμβάνοντας υπόψη το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Ο πυρήνας της μουσειοπαιδαγωγικής βρίσκεται στον σχεδιασμό δράσεων άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας.

Η άμεση επικοινωνία περιλαμβάνει τη διαμεσολάβηση ειδικών για την προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων και των ιδεών που πηγάζουν από αυτά. Οι δραστηριότητες αυτού του τύπου περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες, όπως μαθήματα, επιμορφωτικές δραστηριότητες και προγράμματα για εκπαιδευτικούς. Επίσης, πραγματοποιούνται δράσεις για διάφορες ομάδες κοινού, όπως παιδιά, έφηβοι και ενήλικες, καθώς και για μεμονωμένους επισκέπτες στον ελεύθερο χρόνο τους, μέσω ξεναγήσεων, σεμιναρίων και εργαστηρίων δημιουργικής έκφρασης. Επιπλέον, οργανώνονται προγράμματα εκτός μουσείου σε πολιτισμικούς χώρους ή στον περιβάλλοντα χώρο κοινότητας που δεν έχουν πρόσβαση στο μουσειακό υλικό, γνωστά ως outreach programs.

Από την άλλη πλευρά, η έμμεση επικοινωνία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την παραγωγή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές, εκπαιδευτικούς και άλλες ομάδες κοινού. Περιλαμβάνει επίσης ερμηνευτικά βοηθήματα, όπως διαδραστικά εκθέματα και ενημερωτικό υλικό, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Επιπλέον, διοργανώνονται ειδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις σε συνεργασία με ειδικούς, όπως μουσειολόγους και συντηρητές. Δίνεται επίσης έμφαση στη χρήση μουσειοσκευών ή μουσειολεωφορείων, που παρέχουν ευκαιρίες σε ομάδες που δεν μπορούν να επισκεφθούν τα μουσεία, καθώς και στην αξιοποίηση τεχνολογικών εφαρμογών, όπως πολυμέσα και εικονική πραγματικότητα, για χρήση εντός ή εκτός μουσείων (Νικονάνου, 2010, σ. 95-96).

Παραδείγματα, καινοτομίες και προκλήσεις στη μουσειοπαιδαγωγική

Η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί έναν δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο κλάδο που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της ενσωμάτωσης καινοτόμων πρακτικών, επιδιώκει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και να προωθήσει μια βιωματική, συμμετοχική και δημιουργική προσέγγιση στη μάθηση. Η συνεχής προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες, η προώθηση της συμπερίληψης και η ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών αποτελούν βασικούς άξονες που διαμορφώνουν το μέλλον αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Στο πλαίσιο αυτό, πολλά παραδείγματα εφαρμογών στην Ελλάδα και το εξωτερικό δείχνουν τον πλούτο και τη δυναμική της μουσειοπαιδαγωγικής. Το MOMus – Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης στην Ελλάδα παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στη δημιουργική εμπλοκή και στην κριτική σκέψη, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και εργαστηρίων σύγχρονης τέχνης. Το Παιδικό Μουσείο της Αθήνας προωθεί προγράμματα βασισμένα στο παιχνίδι και στη δημιουργική έκφραση, που απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες και προάγουν την ενεργό μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Το Ολυμπιακό Μουσείο Θεσσαλονίκης ενσωματώνει δραστηριότητες που συνδυάζουν τον αθλητισμό με τον πολιτισμό, προωθώντας την ομαδική εργασία και τα αξιακά στοιχεία. Επιπλέον, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης χρησιμοποιεί διαδικτυακές ξεναγήσεις και «μουσειοσκευές», διευρύνοντας την πρόσβαση σε απομακρυσμένες περιοχές και σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Διεθνώς, μεγάλα μουσεία όπως το MoMA στη Νέα Υόρκη και το Rijksmuseum στο Άμστερνταμ ενσωματώνουν τεχνολογίες αιχμής, όπως εικονική πραγματικότητα και διαδραστικές εφαρμογές, προκειμένου να δημιουργήσουν συμμετοχικές δράσεις που προάγουν την ψηφιακή και κοινωνική καινοτομία. Αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου, βιωματικού και συμμετοχικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που ενισχύει την ενεργό πολιτισμική και κοινωνική συμμετοχή των νέων.

Ωστόσο, ο τομέας της μουσειοπαιδαγωγικής αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Πρωταρχική είναι η ανάγκη ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών που προάγουν τη βιωματική

και συνεργατική μάθηση, διασφαλίζοντας παράλληλα την πρόσβαση και την ισότητα για όλες τις κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μουσείων και κοινοτήτων αποτελεί επίσης κρίσιμο παράγοντα για την εξέλιξη και την αποδοτικότητα των προγραμμάτων. Επιπλέον, η συνεχής επαγγελματική επιμόρφωση των μουσειοπαιδαγωγών και των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη ώστε να μπορούν να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις καινοτόμες προσεγγίσεις και τις τεχνολογίες. Η έρευνα και η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης που μετρούν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών αποτελούν επίσης κρίσιμα πεδία προς περαιτέρω εμβάθυνση.

Τελικά, η μουσειοπαιδαγωγική καλείται να αξιοποιήσει τόσο τις θεωρίες μάθησης όσο και τις τεχνολογικές και κοινωνικές πρακτικές, ώστε να δημιουργήσει ένα σύγχρονο, βιωματικό και συμμετοχικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω αυτής της προσέγγισης, επιδιώκει να προάγει την ενεργό συμμετοχή των νέων στον πολιτισμό και την κοινωνία, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητά τους και την κοινωνική τους ευαισθησία.

Συμπεράσματα

Η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί ένα ζωντανό, εξελισσόμενο και βιωματικό πεδίο που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της δια βίου μάθησης, της ενεργής συμμετοχής και της πολιτισμικής ανάπτυξης. Δεν περιορίζεται απλώς στη διδασκαλία μέσα σε μουσειακούς χώρους, αλλά αποτελεί μια ευρεία, πολυδιάστατη και συνεχώς εξελισσόμενη προσέγγιση, που διαμορφώνεται από θεωρίες μάθησης, πρακτικές και τεχνολογικές καινοτομίες. Η βασική της αρχή στηρίζεται στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, όπου η ενεργή εμπλοκή των επισκεπτών, και ιδίως των μαθητών, σε δραστηριότητες και εμπειρίες προάγει την κατανόηση, την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

Με την ευελιξία και τη ζωντάνια που τη χαρακτηρίζουν, η μουσειοπαιδαγωγική μετατρέπει το μουσείο σε έναν ζωντανό χώρο που καλλιεργεί την κριτική, αισθητική και πολιτισμική συνείδηση. Μέσω αυτής της προσέγγισης, ενισχύεται ο πολιτισμικός γραμματισμός και η κοινωνική ένταξη, καθώς τα μουσεία, ως χώροι άτυπης μάθησης, προσφέρουν μια εμπειρική, αισθητική και διαλογική διαδικασία μάθησης. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και την αυτονομία των επισκεπτών, καθιστώντας την εκπαίδευση πιο προσωπική, δημιουργική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε ατόμου.

Ο ρόλος του μουσείου ως χώρου άτυπης μάθησης έχει κομβική σημασία, καθώς καλλιεργεί την αυτονομία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Μέσα από βιωματικά προγράμματα, εκθέσεις και διαδραστικές δραστηριότητες, οι επισκέπτες αποκτούν προσωπική εμπειρία και αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η κοινωνική ευθύνη. Έτσι, το μουσείο μετατρέπεται σε μια διαρκή πηγή μάθησης, πολιτισμικής δημιουργίας και κοινωνικής ανάπτυξης, συμβάλλοντας στην ενεργή συμμετοχή και στην ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας τόσο του ατόμου όσο και της κοινότητας.

Οι καινοτομίες στη μουσειοπαιδαγωγική, όπως η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών, η χρήση εικονικής πραγματικότητας και διαδραστικών εφαρμογών, ενισχύουν σημαντικά τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση. Επιπλέον, συμβάλλουν στην προσβασιμότητα, επιτρέποντας σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό και πολιτισμικό περιεχόμενο. Ωστόσο, η συνεχής πρόκληση είναι η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και τεχνολογικές ανάγκες, η ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα σε φορείς και η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μουσειοπαιδαγωγών. Η αξιολόγηση και η έρευνα παραμένουν κρίσιμα εργαλεία για την αποτελεσματικότητα και την περαιτέρω βελτίωση των προγραμμάτων.

Η εξέλιξη και η καινοτομία στη μουσειοπαιδαγωγική συνδυάζονται με την ανάπτυξη σύγχρονων τεχνολογιών και μεθόδων, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη συμμετοχή, τον πολιτισμικό διάλογο και την κοινωνική συνοχή. Για να διασφαλιστεί το μέλλον αυτής της επιστήμης, είναι απαραίτητη η στενή συνεργασία μεταξύ μουσείων, σχολείων, κοινοτήτων και πολιτιστικών φορέων, ενώ η συνεχής έρευνα και καινοτομία θα συνεχίσουν να διασφαλίζουν ότι η μουσειοπαιδαγωγική θα παραμείνει ένας ουσιαστικός παράγοντας στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Συνολικά, η μουσειοπαιδαγωγική συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, προάγοντας την πολιτισμική ευαισθητοποίηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Μέσω της ενεργού συμμετοχής, της βιωματικής μάθησης και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, το μουσείο μετατρέπεται σε έναν ζωντανό χώρο διαρκούς μάθησης, έκφρασης και κοινωνικής ανάπτυξης. Η συνεχής εξέλιξη και η καινοτομία στον τομέα αυτό είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και την προαγωγή μιας πιο ενημερωμένης, ενεργής και πολιτισμικά ευαίσθητης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Άλκηστις, Β. (1996). Η μουσειοπαιδαγωγική και ο ρόλος της στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδεία.

Γκαζή, Ε. (2004). Μουσειοπαιδαγωγική και κοινωνία. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Desvallées, M., & Mairesse, F. (2014). Museum Learning: Theory and Practice. Routledge.

Gell, S. (2009). The Museum and the Social. An Introduction. In S. Gell & G. Wharton (Eds.), Museum Making (pp. 1-22). Routledge.

Hein, G. (2011). Learning in the Museum. Routledge.

Hein, G. (2012). Learning in the Museum. Routledge.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). New Learning: Elements of a Science of Education for the Digital Age. Cambridge University Press.

- Μαλαφάντης, Χ. (2019). Μουσειοπαιδαγωγική: θεωρία και πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικονάνου, Μ. (2010). Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαιδευτική πρακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Νικονάνου, Μ. (2005). Μουσειοεκπαίδευση και δεξιότητες ζωής. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20(2), 45-59.
- Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.
- Bruner, J. (1960). The Process of Education. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bruner, J. (1960). The process of education. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). Toward a theory of instruction. Harvard University Press.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2017). The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn. Oxford University Press.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of reason: Teaching, learning and assessment. Routledge.
- Moon, J. A. (2004). A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice. RoutledgeFalmer.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.

Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective (6th ed.). Pearson.

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

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών με σκοπό τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, Παντελίδου Δόμνα

Παντελίδου Δόμνα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.Μsc Διευθύντρια 4 ου Γυμνασίου Κομοτηνής, dpantel@sch.gr

Abstract: The current society’s diversity that has result from population movements has led to the need to define intercultural education policy and to design a common path in the scope of eliminating racism and xenophobia, promoting mutual respect and supporting the economically, socially and educationally disadvantaged groups .

In this paper the terms of multiculturalism and interculturalism are examined and an attempt is made to analyze the importance of preparing teachers so that they will become interculturally competent to face the challenges of managing an intercultural classroom. Finally, inclusive education strategies and examples of good practices for creating a positive classroom climate are presented.

Intercultural education, intercultural readiness, management of a multicultural classroom.

Περίληψη: Η σημερινή πολυμορφία της κοινωνίας που προέκυψε από μετακινήσεις πληθυσμών, οδήγησε στην ανάγκη για καθορισμό της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής και χάραξη κοινής πορείας όσον αφορά την εξάλειψη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και την προώθηση του αλληλοσεβασμού και της υποστήριξης των οικονομικά, κοινωνικά αλλά και εκπαιδευτικά μειονεκτούντων ομάδων.

Στην εργασία αυτή εξετάζονται οι όροι της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας και επιχειρείται να αναλυθεί η σημαντικότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να καταστούν διαπολιτισμικά επαρκείς για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διαχείρισης μιας διαπολιτισμικής τάξης. Τέλος παρουσιάζονται στρατηγικές συνεκπαίδευσης και παραδείγματα καλών πρακτικών για την δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης.

Εισαγωγή

Μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκόσμιου πόλεμου οδηγηθήκαμε σε μία ανοικοδόμηση και αυξανόμενη κινητικότητα των πολιτών εντός και εκτός Ευρώπης. Τα κράτη λειτουργώντας ως έθνη επιζητούσαν τον πολιτισμικό έλεγχο και παράλληλα και τον Ευρωπαϊκό πολιτισμό και όλα αυτά διοχετεύονταν στους πολίτες μέσω της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών. Οι

διακρίσεις και η διαφοροποίηση των πολιτών σε ευρωπαίους και μη, μπορεί πιθανόν να οδηγήσει σε εθνικισμό και κατηγοριοποίηση των μη-ευρωπαίων σε πολίτες δεύτερης κατηγορίας. (Χατζησωτηρίου X, 2004)

Οι αντιλήψεις που εμφυσούνται στους πολίτες των εθνών για ομοιογένεια στην γλώσσα, την θρησκεία και τον πολιτισμό έρχονται σε αντίθεση με την πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στις σύγχρονες κοινωνίες. Αναπόφευκτα ο ρόλος που έχει να παίξει το σχολείο στην ομαλή ένταξη των μελλοντικών πολιτών των σύγχρονων κοινωνιών είναι καταλυτικός και βαρύνουσας σημασίας για αυτό και είναι αναγκαίο η προσπάθεια της πολιτείας να στραφεί προς την εκπαίδευση.

A. Πρώτο μέρος

1.1 Πολυπολιτισμικότητα / διαπολιτισμικότητα – διαπολιτισμική εκπαίδευση – διαπολιτισμική επικοινωνία

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αντικατοπτρίζει μία πραγματικότητα της κοινωνίας και πως αυτή εξελίσσεται, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα δηλώνει την αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών ή και μεταναστευτικών ομάδων. Η διαπολιτισμικότητα είναι προϋπόθεση της πολυπολιτισμικότητας, αλλά δεν συνεπάγεται σίγουρα από αυτήν. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, από την διαπολιτισμικότητα προκύπτει η διαπολιτισμική εκπαίδευση που περιστρέφεται γύρω από τις προσπάθειες βελτίωσης της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, της διδασκαλίας στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς σε όλους τους μαθητές και τέλος την προσαρμογή του συνόλου του σχολικού προγράμματος με πολιτιστικά στοιχεία από πολλούς πολιτισμούς με στόχο το άνοιγμα των οριζόντων και της σκέψης των μαθητών (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2016). Έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμών.

Η επικοινωνία αυτή ορίζεται και ως διαπολιτισμική επικοινωνία, κατά την οποία άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν εφαρμόζοντας κανόνες διαφορετικούς, κανόνες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που απορρέουν από μία άλλη θεώρηση του κόσμου γενικότερα. Πολλές φορές αυτή η επικοινωνία διαταράσσεται, λόγω της δυσκολίας των συμμετεχόντων στο να αποκρυπτογραφήσουν λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των χειρονομιών που μπορεί να είναι αποδεκτές σε έναν πολιτισμό και προσβλητικές σε κάποιον άλλο.

1.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ήδη από την δεκαετία του 1980 εμφανίζεται στην Ελλάδα σαν έννοια ο διαπολιτισμός, όμως για να γίνει η θεωρητική του ανάλυση και να εφαρμοστεί σαν εκπαιδευτική πολιτική έπρεπε να περάσει άλλη μία δεκαετία όταν εμφανίστηκε το μεταναστευτικό ρεύμα από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, των Βαλκανίων κ.α. Το 1996 θεσπίζεται ο Νόμος 2413 με τον οποίο η ελληνική

κοινωνία αναγνωρίζεται ως πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο (https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/209941/nomos-2413-1996). Με τον νόμο αυτό ορίζεται ότι ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολείων στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη μαθητών με «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». (Λαγουδάκος, 2010). Ο νόμος αυτός είχε πολλές ασάφειες και αναθεωρήθηκε αρκετές φορές από τότε με τελευταίες αλλαγές από τον Νόμο 4653/2020

(https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/592561/nomos-4653-2020).

Σύμφωνα με αναθεώρηση που γίνεται με το νόμο 4415/2016 ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ι.Π.Ο.Δ.Ε με κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, και επιμέρους την μελέτη θεμάτων των «παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων», την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων και την προσαρμογή των προγραμμάτων στις ιδιαιτερότητες που υφίστανται

(https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/238023).

1.3 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από την αρχή της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη υπήρχαν διάφορες πολιτικές τάσεις όπως η αφομοίωση και η ενσωμάτωση στην κοινωνία, ενώ οι μαθητές που δεν γνώριζαν την γλώσσα χαρακτηριζόταν ως ελλειμματικοί. Την δεκαετία του 80 υπάρχει μία μεταστροφή στην πολιτική αυτή και οι στόχοι αφορούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης διαμέσου της γενικής παιδείας και καθορίζονται οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιστρέφεται γύρω από τον πολιτισμό και την κοινωνικοποίηση με φόντο τα βιώματα και τις εμπειρίες που έχει ο μαθητής από την χώρα προέλευσης που όμως μετεξελίσσεται σε «πολιτισμό των μεταναστών» και δέχεται επιδράσεις από την χώρα υποδοχής. Μία δεύτερη αρχή αποτελεί η αρχή της ισοτιμίας και της αποδοχής των διαφορετικών πολιτισμών των μαθητών και του μορφωτικού επιπέδου τους. Η τρίτη βασική αρχή επιτάσσει να δίνονται ίσες ευκαιρίες και να υπάρχει ίση αντιμετώπιση σε όλους τους μαθητές.

Επίσης κατά τον Essinger (1990) στο Μαλιγκούδη, Χ. (2008) αναφέρεται ότι οι αρχές αφορούν την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, για αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και για υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης.

Όπως μπορούμε εύκολα όμως να διαπιστώσουμε οι αρχές αυτές συγκλίνουν στις πανανθρώπινες αξίες της δημοκρατίας, της ισοτιμίας, της δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού. Τις αρχές αυτές τείνουν να εφαρμόζουν και οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις από πάντα για να μπορούν να θεωρούν

τους εαυτούς τους ισάξιους του βαρυσήμαντου ρόλου τους στις ζωές των μαθητών τους. Δεν συνεπάγεται όμως αυτόματα ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ανταποκριθούν άμεσα και σωστά στις απαιτήσεις που έχουν οι πολυπολιτισμικές τάξεις. Για το σκοπό αυτό κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και η προετοιμασία τους ώστε να είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι.

B. Δεύτερο Μέρος

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

2.1.1 Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ προκύπτει η ανάγκη για διαμόρφωση μιας δυναμικής σταθερής ταυτότητας, σε ρήξη της αυθεντικότητας του «εαυτού» καθώς και η ανάπτυξη νέων πολύπλοκων επικοινωνιακών δεξιοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να επικοινωνεί με άτομα με διαφορετική κοσμοθεωρία, πολιτισμό και ψυχοσύνθεση. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας (cross-cultural competence) ορίζεται ως η κοινωνική δεξιότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης που αποκτά το άτομο μέσα από την αυτογνωσία, την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση, με την βοήθεια της οποίας το άτομο αυτό συμβάλει στην ανάπτυξη μιας εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλίας σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Αναφέρεται δε πολλές φορές τόσο στην διαδικασία της επικοινωνίας όσο και στο αποτέλεσμα της (Μπαμπάλης κ.ά, 2016).

2.1.2 Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να γίνει διαπολιτισμικά ικανό άτομο που σημαίνει αναθεώρηση της κοσμοθεωρίας του και αλλαγή των αντιλήψεων, στάσεων και παραδοχών του ατόμου αυτού, ούτως ώστε η προσλαμβάνουσα θεώρηση και αντίληψη του κόσμου να δεχθεί τις θετικές επιρροές από την πολιτισμική ποικιλία που υπάρχει στις τάξεις. Το ποια θα είναι η σταδιακή διαδικασία της αλλαγής των αντιλήψεων αυτών καθορίζεται από συγκεκριμένους παράγοντες και αναπτυξιακά μοντέλα με εφαρμογή στο επίπεδο κατανόησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, στα κατάλληλα προγράμματα σπουδών και στην δημιουργία αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης (Μπαμπάλης κ.ά, 2016).

Δύο επίπεδα επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει με διαπολιτισμική ικανότητα. Το πρώτο είναι της προσωπικής συγκρότησης και έχει να κάνει με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ενστερνισμού των αρχών της δημοκρατίας και της ισότητας, της ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό. Το δεύτερο επίπεδο έχει σχέση με την επαγγελματική στάση του εκπαιδευτικού όσον αφορά την διδασκαλία, τη μάθηση σε σχέση με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (Μπαμπάλης κ.ά, 2016).

Ένας πολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώσει την συνείδηση εκείνη η οποία θα τον οδηγήσει στην αποδοχή της διαφορετικής θέασης των πραγμάτων, την αναθεώρηση της σχέσης με τον δικό του πολιτισμό και η κριτική προσέγγισή του και φυσικά στο διαλεκτικό

τρόπο αντιμετώπισης άλλων πολιτισμών. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, είναι πρωτεύων να γίνει αντιληπτό ότι το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται άμεσα όσον αφορά τις όποιες ανισότητες μπορούν να βρίσκουν έδαφος στο χώρο του.

Η πολιτισμική ποικιλία στην τάξη θα πρέπει να αντιμετωπίζεται θετικά και ως ένα μορφωτικό κεφάλαιο που έχει μεγάλη σημασία στην βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας κατά την διαδικασία της μάθησης. Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός δρα ως φορέας αλλαγής, αναπτύσσει μία εποικοδομητική θεώρηση της γνώσης της διδασκαλίας και της μάθησης, φροντίζει να γνωρίσει τους μαθητές του και τις πολιτισμικές τους εμπειρίες και είναι ικανός να αναπτύξει και να εφαρμόσει πολιτισμικά ευαίσθητες τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας (Μπαμπάλης κ.ά, 2016).

2. 2 Η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής επάρκειας ή ετοιμότητας του εκπαιδευτικού

2.2.1 Έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Πολλά από τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν τελευταία, αποδεικνύουν ότι υπάρχει έλλειμμα, όσον αφορά την διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αποκαλύπτεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται εθνοκεντρικές ή και ξενοφοβικές αντιλήψεις που μπορεί να ακολουθούν και διακρίσεις, δεν έχουν την γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δυσκολεύονται να διδάξουν τα ελληνικά σε μεικτές τάξεις όπου υπάρχουν ελληνόφωνοι και αλλόφωνοι μαθητές και παραδέχονται μεροληψία απέναντι τους, κάτι που επηρεάζει και την σχολική τους επίδοση. Στις έρευνες παρουσιάζονται θετικά στοιχεία όσον αφορά τη θέληση των εκπαιδευτικών να μάθουν στοιχεία γλώσσας των μαθητών τους και να επιμορφωθούν από το υπουργείο. Φυσικά η έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας τους καθιστά ανίκανους να διαχειριστούν συγκρούσεις ή άλλες καταστάσεις στις οποίες εγείρεται ο ρατσισμός όπως επίσης έχουν δυσκολίες στις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών (Πολύζος, Γ. 2012).

2.2.2 Η διαπολιτισμική δεξιότητα ως εφόδιο στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο

Οι δεξιότητες ως βοηθητικές ικανότητες που αποκτά ένας εκπαιδευτικός είναι επίκτητες και απορρέουν από την εξελικτική πορεία του κατά την διαδικασία της μάθησης. Δύο είναι οι συνιστώσες της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών, η διαπολιτισμική συνείδηση η οποία υποδεικνύει τον βαθμό αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στο σχολικό χώρο, αποδοχή που ξεπερνά την απλή ανοχή και η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο να είναι ευαίσθητοι στις πολιτισμικές πολυμορφίες, να εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα ή και τα μειονεκτήματα αυτών των διαφορών, να τα καταφέρνουν επιτυχώς στις δύσκολες περιπτώσεις μέσα στην τάξη και να ισορροπούν ανάμεσα στις αντιθέσεις των απαιτήσεων της δουλειάς τους (Σταυρίδου-Bausewein, 2015).

2.3 Διαπολιτισμική στρατηγική και διαχείριση τάξης για την δημιουργία θετικού κλίματος

2.3.1 Στρατηγικοί τρόποι συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης

Το ΥΠ.Π.Ε.Θ από την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατάρτισε άξονες δράσης για την καταγραφή του αριθμού των προσφύγων νηπιακής, σχολικής και μετασχολικής ηλικίας ώστε να εντοπιστούν οι ελλείψεις στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης καταγράφηκαν οι υποψήφιοι προσφυγές που ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο θα μπορούσαν να βοηθήσουν στις εκπαιδευτικές δομές προσφύγων και την καταγραφή των πρωτοβουλιών και καλών πρακτικών από ελληνικούς και διεθνείς φορείς, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και κάθε άλλη συντονισμένη προσπάθεια για σχέδια δράσης (Ρέντζη, 2017).

Ο στρατηγικός σχεδιασμός της σχολικής ηγεσίας για την συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία κατά τον Καράλλη (2007) περιλαμβάνει: α) καταγραφή οράματος για την δημιουργία σχολείου ισότιμων ευκαιριών με την συνεργασία όλων των συσχετιζόμενων φορέων, β) ανάλυση τύπου SWOT με προηγούμενη κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, καταγραφή της στρατηγικής που χρησιμοποιείται και εντοπισμού των αδύνατων και δυνατών σημείων του γ) ανακοίνωση του διευθυντή στο σύλλογο διδασκόντων της «αποστολής» του οργανισμού με καθορισμό των στόχων και της φιλοσοφίας του, ούτως ώστε το σχολείο να γίνει το πλαίσιο συνάντησης διαφορετικών, αλληλοσυμπληρούμενων πολιτισμών, που εμπλουτίζονται χωρίς να αλλοιώνονται και με την εισαγωγή των ιδιαιτεροτήτων αυτών στα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου δ) συζήτηση των στρατηγικών στόχων με κριτήρια την καταλληλότητα, την εφαρμοσιμότητα στην τάξη και την αποδεκτικότητα από τους συμμετέχοντες, δημιουργία σχολικής κουλτούρας αποδοχής της ισότητας, απόρριψης των διακρίσεων, ένταξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και συνεργασία με το σύλλογο γονέων για τη δημιουργία προγραμμάτων ένταξης για τις οικογένειες των αλλοεθνών μαθητών, ε) στο τελευταίο στάδιο του στρατηγικού σχεδιασμού περιλαμβάνονται η δημιουργία της πολυπολιτισμικής κουλτούρας μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συμμετέχουν εκτός από τους εκπαιδευτικούς και οι οικογένειες των μαθητών, εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης με βιβλιογραφία σε άλλες γλώσσες, εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την δημιουργία ελκυστικού κλίματος στην τάξη με διαπολιτισμική προέκταση σε μαθήματα όπως γεωγραφία, ιστορία, λογοτεχνία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, οικιακή οικονομία, θρησκευτικά κ.α. (Ρέντζη, 2017).

Κατά τον Perotti (1994) στο Ρέντζη (2017) είναι σημαντικό όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να συνεργάζονται ούτως ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών να γίνει κοινός στόχος. Έτσι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων σε συνεργασία με τον δήμο ή με οργανώσεις προστασίας ή και Μ.Κ.Ο. μπορούν να διοργανώνουν σχολικές δραστηριότητες με κύριο θέμα την παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα καθώς επίσης και εκδηλώσεις οικονομικής ενίσχυσης των οικογενειών. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα μπορούσαν να προσφέρουν εθελοντικά μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής

γλώσσας στους γονείς των μαθητών για να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι (Ρεντζη, 2017).

2.3.2 Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης έχει να παίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στην διαπαιδαγώγηση πάνω σε θέματα δημοκρατικής αγωγής, σεβασμού της διαφορετικότητας, αρμονικής συνύπαρξης και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο σύνολο των μαθητών του, που μπορεί να έχουν εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή και πολιτισμικές διαφορές. Προς τον σκοπό αυτό απαιτούνται αλλαγές σε πολλαπλούς τομείς, όπως αναλυτικά προγράμματα, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την παγκόσμια ειρήνη, παρεμβατικά προγράμματα από ψυχολόγους ή και κοινωνιολόγους με κύριο στόχο την ενίσχυση της αίσθησης της δικαιοσύνης και της ισοτιμίας των μαθητών-τριων (Ζαχαριά, 2018).

Τι μπορεί όμως να γίνει για την εξειδικευμένη εκπαίδευση των μεταναστών, αλλοδαπών και προσφύγων μαθητών; Διαφοροποιημένη, εξατομικευμένη διδασκαλία, θέματα προσαρμοσμένα και κατανοητά, συνεργατική μάθηση μέσω εργασίας σε ομάδες ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές και να επιτευχθεί ενίσχυση του αλληλοσεβασμού και ανατροπή των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και του φόβου του διαφορετικού (Ζαχαριά, 2018).

Άλλες μέθοδοι που προτείνονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη είναι η μέθοδος σχεδίου συνεργατικής έρευνας (project), η διαθεματική προσέγγιση, η ερευνητική, αποκαλυπτική μέθοδος, τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση, η μάθηση μέσω παρουσιάσεων, η προσομοίωση εμπειριών, η ομαδοποίηση για βραχύ χρονικό μάθημα, η βιωματική μάθηση, η διδασκαλία με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, η προσαρμοσμένη στη δημιουργική σκέψη διδασκαλία, ο καταγισμός ιδεών (brainstorming) και η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας (Τζιαβας και Μπαλοδήμα, 2018).

2.3.3 Διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με μία πολυπολιτισμική τάξη είναι τα διάφορα στερεότυπα και οι δύσκολες συνθήκες εργασίας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διευρυνθεί με μαθήματα προσαρμοσμένα στην σημερινή πραγματικότητα, ώστε μέσω των προβληματισμών που θα παρέχουν να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και την ετοιμότητα των μαθητών-τριων. Προγράμματα επιμόρφωσης επικεντρωμένα στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης σε θεωρητική αλλά και πρακτική βάση έχουν σαν στόχο την συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες των μαθητών τους. Η επίγνωση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών και η συσχέτισή τους με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και το πολιτισμικό φορτίο που το κάθε ένα από αυτά φέρει, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Μπουγιουκλή, 2014).

2.3.4 Στερεότυπα, εκπαίδευση και στρατηγικές μείωσης των προκαταλήψεων

Το σχολείο και η κοινωνία αλληλεπιδρούν δυναμικά και μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι από τις πηγές δημιουργίας, μετάδοσης αλλά και αλλαγής των στερεοτύπων που βρίσκουν έδαφος σε φυλή, εθνικότητα και θρησκεία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να υιοθετήσει είτε να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας και να γίνουν οι πρωτοπόροι για την αλλαγή μέσα στην τάξη. Η κριτική σκέψη και η αμφισβήτηση που μπορεί να εμψυχηθεί στους μαθητές είναι το έναυσμα για κατάργηση των κοινωνικών κατασκευών που δεν είναι άλλες από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που μπορούν να αναπαράγονται μέσα από τα σχολικά βιβλία (Καρούντζου, 2011)..

Σίγουρα η θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων είναι στην πλειοψηφία της γύρω από την πλειονοτική ομάδα και εξάρει την μοναδικότητα και ανωτερότητα της έναντι των υπολοίπων. Θα πρέπει να υπάρξει εκπαίδευση βασισμένη στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εξάλειψη όλων των κοινωνικών διακρίσεων (Καρούντζου, 2011)..

Το ξερίζωμα των στερεοτύπων και προκαταλήψεων πρέπει να ξεκινά από πολύ νωρίς, αφού όσο περισσότερο υπάρχουν οι αντιλήψεις αυτές στη συνείδηση των ατόμων, τόσο πιο δύσκολο είναι να αποδομηθούν. Οι μηχανισμοί αποδόμησης της προκατάληψης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι δύο α) η αντιστροφή του status κατά την οποία ο αλλοδαπός μαθητής αναλαμβάνει έναν υπεύθυνο ρόλο σε ομάδα για την εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας και β) η συνεργασία σε συνθήκες αλληλεπίδρασης όπου ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την συνεργασία δύο ή περισσότερων μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Καρούντζου, 2011)..

2.3.5 Καλές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος καλή πρακτική έχει να κάνει με περιγραφή του τι φέρνει αποτέλεσμα σε μία δεδομένη εφαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο. Στη περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι καλές πρακτικές αναφέρονται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν και πρέπει να μάθουν, στις ισότιμες δυνατότητες των μαθητών, στην βελτίωση της επίδοσής τους στα μαθήματα, στην μείωση της μαθητικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας (Δημητριάδου, 2018).

Τα χαρακτηριστικά των καλών πρακτικών είναι σχετικά με την ύπαρξη μιας δυναμικής ηγεσίας που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την άμεση υποστήριξη των μαθητών ως προς τις ανάγκες τους, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την πολιτική τους διαύγεια και τον διαπολιτισμικό τους προσανατολισμό, την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την επικρότηση της συνεργασίας με την τοπική κοινωνία, και την οικογένεια για να βρεθούν λύσεις στα προβλήματα (Δημητριάδου, 2018).

Γ. Συμπεράσματα

Το στοίχημα που έχουν να κερδίσουν οι κοινωνίες είναι να δημιουργήσουν προσωπικότητες που έχουν γαλουχηθεί με τις αξίες του πολυπολιτισμική, να εναρμονίζονται δηλαδή με τις αξίες και τα

πρότυπα τις διαφορετικότητας και παράλληλα να διατηρούν τον δικό του πολιτισμό. Είναι σαφές ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την βοήθεια της εκπαίδευσης και μέσα στο σχολικό πλαίσιο αφού αυτό θα έχει μελλοντική προβολή και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας στην συμπεριφορά των πολιτών (Κεσίδου, 2008).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής των μετασχηματισμού είναι άμεση προτεραιότητα ο εμπλουτισμός και σε μερικές περιπτώσεις η ολοκληρωτική αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών ώστε να καθρεφτιστεί ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας και στο σχολείο. Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ιεραρχήσεις που σχετίζονται με φυλή, έθνος, θρησκεία, γλώσσα, κοινωνικοοικονομική τάξη και φύλο θα πρέπει να αποδομηθούν, την ίδια ώρα που πολλαπλές οπτικές των ιδιαιτεροτήτων από την ποικιλομορφία του μαθητικού κεφαλαίου θα αντιμετωπιστούν ως πλεονεκτήματα και να συμπεριληφθούν στα καινούρια προγράμματα. Έτσι η Διαπολιτισμική Αγωγή σμιλεύοντας το νεαρά άτομα σαν πολιτισμικές προσωπικότητες θα φτάσει να μεταρρυθμίσει το σχολείο και την κοινωνία (Μπελέση, 2009).

Η σημερινή πρόκληση για τα σχολεία είναι να προχωρήσουν στην εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα εφαρμόζει οργανωτικές και παιδαγωγικές αλλαγές στη δομή και λειτουργία τους ούτως ώστε να αντιμετωπιστεί η πολυπολιτισμικότητα της σημερινής κοινωνίας. Για το σκοπό αυτό καθίσταται απαραίτητη η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών καθώς επίσης η συνεργασία φορέων του υπουργείου της διεύθυνσης, στελεχών και εκπαιδευτικών και φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης καθώς και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Τέλος αυτό που θα πρέπει να σκεφτούμε όλοι αναλογιζόμενοι το μερίδιο της ευθύνης που αναλογεί στον καθένα από εμάς όταν κάποιος μαθητής μας αποτυγχάνει ή αφήνει το σχολείο, είναι ότι το μόνο το σχολείο αποτυγχάνει και όχι οι μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δημητριάδου, Κ. (2018). Καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής.

Ζαχαριά, Ν. (2018). Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Λαγουδάκος, Μ. (2010). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανακτήθηκε από http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/diapolitismik%20lagoudakos.pdf

Καρούντζου, Γ. (2011). Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (σσ. 57-60).

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος Π. (2009) Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της 12ο Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009.

Μπαμπάλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2016) Πρόγραμμα Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Μπουγιουκλή, Π. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μπελέση, Δ. (2009). Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Πολύζος, Γ. (2012). Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Ρέντζη, Α. Δ. (2017). Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας Development of strategic action plans, by school leadership, for the inclusion of refugee children in Greek schools. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(4Α), 48-55.

Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2015). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Τζιάβας, Β., & Μπαλαδήμα, Ε. Μ. (2018). Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Εκδόσεις: Σαΐτα, Καβάλα.

Ηλεκτρονικές πηγές

https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/209941/nomos-2413-1996

https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/238023

https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/592561/nomos-4653-2020

Η μετάβαση από τον γραφειοκράτη Διευθυντή στον ηγέτη-αξιολογητή σχολικής μονάδας, Παρασκευή Μπαρακλιανού

Δρ. Παρασκευή Μπαρακλιανού, Δασκάλα, Ph.D. στην Σχολική Ψυχολογία, evimparaklianou@gmail.com

Abstract: This article aims to present the transition from the traditional bureaucratic School Principal to the modern school leader, who in recent years has taken on the significant role of also being an evaluator of teachers. Initially, through a literature review, the characteristics of the bureaucratic Principal were outlined, and the reasons that led to the shift toward the Principal-leader were highlighted. Subsequently, all the traits that define and justify the necessity of the school leader in contemporary schools were discussed. Special emphasis was placed on the additional role of the school leader as an evaluator in recent years. In our effort to investigate the necessity of this process, we identified both its positive and negative aspects, while generally assessing its contribution to maintaining a positive climate within schools.

Keywords: School climate, student performance, evaluation, effectiveness, quality in education.

Περίληψη: Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να παρουσιάσει τη μετάβαση από τον παραδοσιακό γραφειοκράτη Διευθυντή σχολικής μονάδας στον σύγχρονο σχολικό ηγέτη, που τα τελευταία χρόνια αναλαμβάνει σοβαρό ρόλο και ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών. Αρχικά επιχειρήθηκε, με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να δοθούν τα χαρακτηριστικά του γραφειοκράτη Διευθυντή και να επισημανθούν οι λόγοι που οδήγησαν στο πέρασμα στον Διευθυντή-ηγέτη. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν αλλά και τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα του σχολικού ηγέτη στα σύγχρονα σχολεία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε, στο άρθρο, στον πρόσθετο ρόλο του σχολικού ηγέτη αξιολογητή τα τελευταία χρόνια. Στην προσπάθεια μας να διερευνήσουμε την αναγκαιότητα αυτής της διαδικασίας, επισημάνσαμε τις θετικές αλλά και τις αρνητικές πτυχές της, αποτιμώντας γενικότερα τη συμβολή της στη διατήρηση του θετικού κλίματος στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό κλίμα, επίδοση μαθητών, αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα, ποιότητα στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών, σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και ο ευαίσθητος χώρος της εκπαίδευσης οφείλει να προσαρμόζεται αντίστοιχα. Οι αλλαγές, που στον χώρο αυτό κυρίως σχετίζονταν με τον ρόλο του διδάσκοντα και τις μεθόδους διδασκαλίας, εντοπίζονται στο άρθρο αυτό στον ρόλο του Διευθυντή του σχολείου, αφού απ’ αυτόν τον γραφειοκράτη, διεκπεραιωτή Διευθυντή οδηγηθήκαμε στον ηγέτη-αξιολογητή.

Ο ρόλος του είναι πια πολυσήμαντος και πολυδιάστατος, αφού μέσω της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλιας, 2021). Φυσικά, αναφέρθηκαν και τα αξιολογούμενα στοιχεία για την επιλογή ενός Διευθυντή όπως, ανάμεσα στα άλλα, η παιδαγωγική και η οργανωτική συγκρότηση, η συστηματική ενημέρωση στα εκπαιδευτικά θέματα, η επικοινωνία και η εκφραστική ικανότητά του (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελλάδας, 2018).

Μέθοδος

Στόχος μας ήταν, αφού αναφερθούν τα κυριότερα και απαραίτητα χαρακτηριστικά των σύγχρονων ηγετών σχολικής μονάδας, να διερευνήσουμε και τον ρόλο τους ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, εξετάζοντας αν διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια γι’ αυτό και κατά πόσο αυτή η διαδικασία θα συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνά μας στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών για τη συμβολή του ηγέτη Διευθυντή γενικότερα στη βελτίωση του θετικού κλίματος του σχολείου και στην αποτελεσματικότητα, αλλά και ειδικότερα στον προβληματισμό αν το κλίμα αυτό διαταράσσεται από τον νέο του ρόλο ως αξιολογητή. Στο τέλος, οδηγηθήκαμε σε κάποια συμπεράσματα αλλά και σε προτάσεις βελτίωσης. Αρχήφόρμας

Βασικό ερευνητικό ερώτημα και οι επιμέρους υποθέσεις

Το βασικό ερώτημά μας αφορά στην αναγκαιότητα του σχολικού ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο με τις πολλές προκλήσεις. Τα επιμέρους ερωτήματα, που προέκυψαν κατά τη διερεύνηση του θέματος, υπήρξαν τα εξής:

Πως μπορεί να διασφαλιστεί η ύπαρξη ενός καλού κλίματος στο σχολείο και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και της επίδοσης των μαθητών από τον ηγέτη Διευθυντή;

Πόσο έτοιμος, αντικειμενικός και αμερόληπτος μπορεί να είναι ο Διευθυντής αξιολογητής;

Υπάρχει πιθανότητα να διαταραχθεί το υγιές κλίμα και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς από τον νέο ρόλο του Διευθυντή αξιολογητή;

Ορισμοί

Στο συγκεκριμένο σημείο του άρθρου μας παρουσιάζονται κάποιοι ορισμοί που σχετίζονται με το θέμα του και θα βοηθήσουν ώστε να φωτιστούν καλύτερα όλες οι πτυχές του.

Ηγεσία, είναι η προσπάθεια επηρεασμού της σκέψης, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων, από τον ηγέτη, ώστε τα μέλη της εθελοντικά και πρόθυμα να βγάζουν τον καλύτερο εαυτό τους και να υλοποιούν αποτελεσματικά τους στόχους (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με άλλον ορισμό, ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς προσπαθώντας να επηρεάσεις τη συμπεριφορά των άλλων και πείθοντάς τους να κάνουν όσα επιθυμείς (Πασιαρδής, 2004).

Διοίκηση, είναι η εξιδανικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους, υλικούς και ανθρώπινους, μέσα από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με άλλον ορισμό, διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων και πόρων υλικοτεχνικών με στόχο την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο (Bush, 2005; Μαυρογιώργος, 1999).

Το πέρασμα από τον παραδοσιακό διευθυντή στον ηγέτη σχολικής μονάδας

Ο παραδοσιακός Διευθυντής διακατέχονταν από τυπολατρία και διεκπεραιωτική υπαλληλική λογική. Ήταν διστακτικός απέναντι στην καινοτομία, τη διαφορετικότητα και τις κοινωνικές αλλαγές. Στηρίζονταν στον αυταρχισμό, αποτελούσε ένα διοικητικό γρανάτζι της κρατικής μηχανής που αντιμετώπιζε μηχανιστικά τα προβλήματα που προέκυπταν (Τσουνή, 2016; Κατσαρός, 2008).

Όμως μια σειρά από εξελίξεις στον πολιτικοκοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα οδήγησαν σε μια διεπιστημονική προσέγγιση της διοίκησης των σχολείων και με το πέρασμα του χρόνου στη σημερινή μορφή, όπου εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και Διευθυντής συνδέονται στενά και στο πρόσωπο του τελευταίου συνυπάρχουν στοιχεία από τον οικονομικό άνθρωπο της κλασικής προσέγγισης, τον ορθολογιστή της γραφειοκρατικής και τον κοινωνικό της νεοκλασικής (Θεοφυλίδης, 2012).

Αντίστοιχα, τα σχολεία που θεωρούνταν κλειστοί οργανισμοί, έδωσαν τη σκυτάλη στα ανοιχτά στην κοινωνία και στις εξελίξεις (Hoy & Miskel, 2000). Σταδιακά υπήρξε μετάβαση σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης, ευέλικτο, ευπροσάρμοστο ώστε να μπορεί να εναρμονιστεί με το σύνθετο και ρευστό περιβάλλον της εκπαίδευσης (Μαυρικάκης, 2018). Άλλωστε ο Ζαβλανός είχε

αναγάγει τη διοίκηση σε επιστήμη που ως σκοπό έχει να υλοποιήσει κάποιους στόχους που καθορίζονται από την αρχή, στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και οδηγείται σε μια σειρά από συγκεκριμένες ενέργειες (Ζαβλανός, 1998).

Χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου ηγέτη

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Πέρα από τους γενικότερους ορισμούς, που αναφέρθηκαν σε άλλο κεφάλαιο του άρθρου, προστίθενται, στο σημείο αυτό και κάποιοι ειδικότεροι, αφού στη βιβλιογραφία πολλοί απ’ αυτούς αποδίδουν με ενάργεια τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ηγετών του σχολείου.

Η συνειδητή προσπάθεια των στελεχών, ώστε να επιτευχθεί η ενεργοποίηση και η δράση του ανθρώπινου δυναμικού, που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών των σχολείων, αποτελεί μια αντιπροσωπευτική προσέγγιση των βασικών χαρακτηριστικών του σχολικού ηγέτη (Κατσαρός, 2008). Αποτελεί έναν συνδυασμό γνώσεων και ικανοτήτων που βρίσκουν εφαρμογή και στην πράξη (Μπάλιας & Μπέτσας, 2016; Μητσιάς, 2023).

Διαφοροποίηση των όρων Διοικητής – Ηγέτης – Manager

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να κάνουμε δύο διαφοροποιήσεις για να μην υπάρχει σύγχυση. Σε τι διαφέρει η διοίκηση από την ηγεσία; Σε τι διαφέρει ο manager από τον ηγέτη;

Ως προς το πρώτο ερώτημα θεωρούνται βέβαια συμπληρωματικές έννοιες αλλά η διοίκηση διαχειρίζεται την κατάσταση που υπάρχει ενώ ο ηγέτης αγωνίζεται να την αλλάξει. Ο σκοπός είναι αυτός που τους διαφοροποιεί, αφού οι ηγέτες ενεργούν με βάση τον σκοπό της ομάδας. Η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης, ενώ η ηγεσία επιδιώκει να μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, με σκοπό την επίτευξη του επιθυμητού (Μπουραντάς 2005, Harris 2005 ; Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας 2021). Ο Πασιαρδής αναφέρει ότι ο Διευθυντής σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους (Πασιαρδής 2004:210) ενώ η Χρονοπούλου τονίζει ότι ο ηγέτης είναι οραματιστής και ενθαρρύνει καινοτομίες και πρωτοβουλίες (Χρονοπούλου 2012).

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα έχει ειπωθεί ότι «ο manager δεν είναι κατ’ ανάγκη ηγέτης, αντίθετα ο ηγέτης είναι καλός manager (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021).

Η χαρισματική προσωπικότητα του ηγέτη

Πρώτα απ’ όλα ως προσωπικότητα είναι χαρισματικός: έχει ταλέντο, υψηλή συναισθηματική και πνευματική νοημοσύνη, ήθος, είναι οραματιστής, είναι δραστήριος και αποκεντρωτικός, προλαμβάνει κρίσει και επιλύει αυτές που προκύπτουν με θάρρος, ευελιξία αλλά και δημιουργικό τρόπο. Ο επαρκής ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη, ψάχνει το γιατί και τι, έχει πάντα ανοιχτούς ορίζοντες και μακρόπνοες προοπτικές, αμφισβητεί το status quo (Μπουραντάς, 2005). Αντίθετα ένας ανεπαρκής

Διευθυντής είναι αναποτελεσματικός, προκαλεί σύγχυση και συγκρούσεις, δημιουργεί δυσάρεστη ατμόσφαιρα (Barnabé, 1997).

Σχολικός ηγέτης – Εκπαιδευτικοί – Μαθητές – Γονείς

Είναι πάντα δίπλα στους εκπαιδευτικούς (και κυρίως τους πιο αδύναμους), προσπαθεί να αξιοποιήσει τις κλίσεις τους, τους εμπνέει με τα λόγια και το παράδειγμά του, τους ενθαρρύνει να επιμορφώνονται συνεχώς, να καινοτομούν παίρνοντας συνεχώς πρωτοβουλίες. Ακόμα στέκεται δίπλα τους σε όποια προβλήματα παρουσιάζονται, τους επαινεί για τις δράσεις τους και τα αποτελέσματά τους και τους προσανατολίζει σε νέες δράσεις.

Σίγουρα η επίδραση του ηγέτη στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές είναι καθοριστική, αφού από πειραματικές έρευνες προκύπτει ότι: «η συμπεριφορά και η επίδοση των μελών της ομάδας μεταβάλλονται παράλληλα με το στυλ συμπεριφοράς του αρχηγού» (Ξωχέλλης, 1985).

Ακόμα συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους μαθητές, αφού σε συνεννόηση απαραίτητα με τους εκπαιδευτικούς τους, που έχουν δεξιότητες, νεωτεριστικό πνεύμα και φρέσκιες ιδέες, εφαρμόζουν ενδεδειγμένες στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση (Mulford & Riley, 2007).

Στο ερώτημα πώς μπορούν να βελτιωθούν οι επιδόσεις γενικότερα των μαθητών η απάντηση είναι: όταν παρέχονται ίσες ευκαιρίες βελτίωσης, όταν είναι οργανωμένη και συνεπής η διδασκαλία όλοι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν (Πασιάς et al., 2016). Άλλωστε ο Διευθυντής αναπτύσσοντας στρατηγικές επικοινωνίας, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και τις δημιουργικές δεξιότητες όλων και εμψυχώνοντας την επιθυμία της αλλαγής, της ενεργητικής συμμετοχής και της ανταλλαγής απόψεων, επιδρά αποτελεσματικά στους άλλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλιας, 2021).

Καλή είναι και η συνεργασία με τους γονείς, αφού προσπαθεί να γίνονται συνεχώς καλύτερες και οι επιδόσεις των παιδιών τους, λύνει τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, διαχειρίζεται άριστα τα δίκτυα πληροφοριών και τα διαχέει προς όλες τις κατευθύνσεις. Συναποφασίζει μ’ αυτούς για κάποιες δράσεις, εκδρομές, περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες, στις οποίες συμμετέχουν ενεργά και οι γονείς με αποτέλεσμα να συσφίγγονται οι σχέσεις.

5.5 Σχολικός ηγέτης και δημοκρατικό πνεύμα

Σίγουρα ένας ηγέτης με κύρος, δυναμισμό και ενσυναίσθηση λειτουργεί δημοκρατικά στη λήψη αποφάσεων, αφού λαμβάνει υπόψιν του τις γνώμες των εκπαιδευτικών, τους μοιράζει ισότιμες δραστηριότητες, κερδίζει με τον τρόπο του και τους πιο διστακτικούς και αρνητικούς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και τους δίνει κίνητρα να αυτοβελτιώνονται.

Εννοείται ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας δημιουργεί πιο πυκνό πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ το αυταρχικό (που πρέσβευε συνήθως ο παλιότερος διευθυντής) επέφερε δυσφορία, συγκρούσεις, επιθετικές συμπεριφορές, παροδικά βέβαια μάλλον υψηλότερες επιδόσεις, που όμως δεν συνοδεύονταν από ποιοτικά χαρακτηριστικά (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990).

Ο πολυποίκιλος ρόλος του σχολικού ηγέτη τα τελευταία χρόνια

Ο νόμος 1566/85 προέβλεπε αλλαγές, όπως προαγωγή, μετάθεση, αργία, διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών που ήταν σ' ένα σχολείο. Έτσι, ο Διευθυντής ενέκρινε απλά ή διαβίβαζε έγγραφα και εκθέσεις στους ανωτέρους του (Καρακικέ, 2022-2023).

Ένας Διευθυντής σχολείου σήμερα όμως, επειδή οι εξελίξεις είναι ραγδαίες έχει πολλά καθήκοντα, γι' αυτό οι ικανότητες και οι δεξιότητές του πρέπει να είναι πολυποίκιλες: Πέρα από τις καθιερωμένες γραφειοκρατικές εργασίες, όπως η ενημέρωση των φακέλων, η επίβλεψη των σχολικών βιβλίων, φάκελοι ή ηλεκτρονική εγγραφή των μαθητών, όπως έχουμε διαπιστώσει και στο άρθρο μας, είναι υπεύθυνος για όλες τις λειτουργίες του σχολείου (βαθμολογικά έντυπα, μαθητικά τμήματα, ωρολόγιο πρόγραμμα, εξετάσεις, παράλληλη στήριξη, τμήματα ένταξης, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδηλώσεις). Διαχειρίζεται το προσωπικό, επιβάλλει ποινές, ενημερώνει τον σύλλογο ή τους γονείς, χρησιμοποιεί πρακτικές ενδεδειγμένες για τη διαχείριση κρίσεων και σχεδιάζει στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Maxcy, 2001).

Τελευταία όμως, που αποτελεί βασικό φορέα και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ατομική αξιολόγηση), ο ρόλος του διευρύνεται και γίνεται καθοριστικός για την επαγγελματική εξέλιξη αυτών (Καρακικέ, 2022-2023). Φυσικά, παράλληλα υπήρξε και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπου ο Διευθυντής ανέλαβε και άλλα γραφειοκρατικά καθήκοντα (ενημέρωση για την αξιολόγηση σε σχετικές πλατφόρμες κ.α.).

Ηγέτης και αξιολόγηση

Γενικά

Η αξιολόγηση παρουσιάζεται με διάφορες μορφές: αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από τον Διευθυντή, τους γονείς, τους μαθητές, τον σχολικό σύμβουλο, τον προϊστάμενο, τους συναδέλφους κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Γι' αυτή τονίζεται σε διάφορες πηγές ότι μόνο αν είναι αντικειμενική και αποτελεσματική μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου (Johnson, 2008).

Συνήθως τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πέρα από την επαγγελματική τους κατάρτιση, τις ικανότητες και δεξιότητές τους, ρόλο παίζουν και οι καλές σχέσεις με τους μαθητές και κατ' επέκταση η επίδραση στη βελτίωση των επιδόσεών τους, οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και τον Διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί γενικά προτιμούν την αυτοαξιολόγηση και απορρίπτουν την ατομική, ενώ και κάποιοι Διευθυντές εκφράζουν την επιφύλαξή τους αν ο

Διευθυντής σχολικής μονάδας μπορεί να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό, γιατί και αυτός είναι συνάδελφος (Ζουγανέλη et al., 2007).

Ειδικότερα οι δάσκαλοι, σε σχετική έρευνα, φαίνονται πιο επιφυλακτικοί στην αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι από αυτούς πιστεύουν ότι θα υλοποιηθεί υπό το πνεύμα τιμωρίας. Γενικότερα υπάρχει μεγάλη δυσπιστία ως προς τους φορείς αξιολόγησης, θεωρείται μηχανισμός ελέγχου και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για όλα τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη et al., 2007). Πρέπει να αποδεσμευτεί από οποιοδήποτε τιμωρητικό χαρακτήρα που θα οδηγήσει σε ποινές, μείωση μισθού, μετάταξη κ.λπ. (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Το 1/3 των εκπαιδευτικών περίπου, σε σχετική έρευνα πιστεύει ότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και της ποιότητας στο σχολείο, μόνο εφόσον είναι συμβουλευτική και συνδέεται με την επιμόρφωση (Σβώλη, 2017).

Ηγέτης και αξιολογητής

Ο Διευθυντής καλείται σε μία ή δύο διδακτικές ώρες να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και για την υπηρεσιακή του συνέπεια (Βούγιας, 2023). Το έργο τους αξιολογείται σε τετράδια βαθμολογίας με περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, ικανοποιητικό και μη (Σβώλη, 2017).

Σε σχετική έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετές τις υπάρχουσες αρμοδιότητες του Διευθυντή-ηγέτη, ότι απαιτείται από τους Διευθυντές συστηματική παρατήρηση μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικά, ότι η διαδικασία μπορεί να επηρεάζεται από προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες και ότι χρειάζονται τα απαραίτητα εφόδια για να αξιολογήσουν (Ιωάννου & Καρακόλη, 2008).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι κλονίζεται ο ρόλος του ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο, αφού οι εκπαιδευτικοί που θα αξιολογούνται από τους Διευθυντές ως προς την παιδαγωγική τους επάρκεια δεν θα τους εμπιστεύονται πλέον, θα λειτουργούν με φόβο, θα αμφιβάλλουν για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, θα τη συσχετίζουν γενικότερα με το πελατειακό σύστημα και θα τους επαναφέρει τις μνήμες του επιθεωρητισμού (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

Συμπεράσματα

Τα σχολεία έχουν ανάγκη να διοικούνται σήμερα από ηγέτες με ικανότητες και όραμα, αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα, θάρρος, με καινοτόμα διάθεση, με πνεύμα συνεργασίας και δημοκρατικότητας, να είναι δια βίου μαθητές. Άλλωστε και οι 5 διαστάσεις της προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη είναι: η εξωστρέφεια/ορμητικότητα, η προσήνεια, η ευσυνειδησία, η συναισθηματική σταθερότητα, η νοητική ικανότητα/δεκτικότητα στην εμπειρία (Περνέτζη, 2018).

Η καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο και η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς είναι βασικό ζητούμενο για τον Διευθυντή. Το προσωπικό θα εμπνέεται, θα

επιβραβεύεται, θα καθοδηγείται αλλά και θα αντιμετωπίζεται με ενσυναίσθηση, ώστε να επιλύονται όλα τα προβλήματα.

Η ηγεσία αποτελεί ξεκάθαρα καθοριστικό παράγοντα αφού απ’ αυτή καθορίζονται οι στόχοι-σκοποί, η οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση των πόρων και η ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα από τον νέο ρόλο του Διευθυντή ως αξιολογητή και γενικότερα τη διαδικασία αυτή προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Αφού ένα απ’ τα καθήκοντα του Διευθυντή είναι και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, πέρα από κομματικές ταυτότητες, να μην επηρεάζεται από εξωυπηρεσιακούς παράγοντες, αντικειμενικός και διακριτικός (Σαΐτης, 2002).

Η αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή, από την πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας, μόνο όταν εκλαμβάνεται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ως ενθάρρυνση σε καινοτόμες δράσεις (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

Αντίθετα, προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία ότι υπάρχει διχογνωμία στο αν η αξιολόγηση, όπως παρουσιάζεται, συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου, ίσως χρειάζονται νέες μέθοδοι. Μόνο αν αποδεσμευθεί από οποιονδήποτε τιμωρητικό χαρακτήρα και εκλαμβάνεται μόνο ως μηχανισμός ανατροφοδότησης θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας (Πολιτίδου, 2021).

Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας αλλά και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρόσθεσαν νέα γραφειοκρατικά καθήκοντα στους Διευθυντές και ξύπνησαν μνήμες επιθεωρητισμού.

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή, ως προς το παιδαγωγικό κομμάτι, ενδέχεται να διαταράξει τις καλές σχέσεις και το καλό κλίμα συνεργασίας, αφού καλλιεργεί φόβο, επιφυλάξεις, αμφιβολίες για την ικανότητα και την φερεγγυότητά του, με κίνδυνο την κατάρρευση της ποιότητας στο σχολείο.

Προτάσεις

Ειδικά ως προς την αξιολόγηση, αν αυτή συνεχιστεί με τη νέα μορφή της πρέπει:

Ο νέος Διευθυντής για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της αξιολόγησης να έχει ειδικές γνώσεις ψυχολογίας των ανθρώπινων συμπεριφορών και να έχει παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια. Έτσι, θα προσφέρει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στους εκπαιδευτικούς και θα συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Περνετζή, 2018).

Η επιμόρφωση των Διευθυντών επίσης πρέπει να είναι διαρκής και να αγγίζει και το παιδαγωγικό σκέλος, ώστε η διαδικασία να είναι έγκυρη και να συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Φυσικά δεν αρκεί η παρακολούθηση μιας ή δύο διδακτικών ωρών της διδασκαλίας του αξιολογούμενου από τον Διευθυντή, ώστε να διαμορφώσει ολοκληρωμένη άποψη και να μην αδικήσει ή ευνοήσει κάποιον. Επίσης δεν πρέπει να έχει κομματική ταυτότητα ή προσωπικό συμφέρον από τη διαδικασία.

Ακόμα, όπως ο Διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς πρέπει και ο Διευθυντής να αξιολογείται από αυτούς και από τους μαθητές και τους γονείς.

Γενικότερα, φεύγοντας από το αμφιλεγόμενο κομμάτι της αξιολόγησης, ο Διευθυντής του σήμερα πρέπει:

Να έχει περιβαλλοντικές ευαισθησίες, αφού πρέπει να ωθήσει όλους, ώστε να συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιδράσεων στο περιβάλλον (ανακύκλωση, συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα, εκθέσεις με τον έλεγχο των αναλωσίμων, ενημέρωση κ.α.).

Να έχει καλλιτεχνικές ευαισθησίες (βελτίωση στο περιβάλλον της τάξης και στο εξωτερικό περιβάλλον, μουσική στα διαλείμματα, οργάνωση θεατρικών εκδηλώσεων, διαδικασίες ανάδειξης των ταλέντων των μαθητών). Έτσι, θα υπάρχει χαρούμενη ατμόσφαιρα στο σχολείο και τα παιδιά θα είναι πιο ήρεμα. Άλλωστε, όπως είναι γνωστό η ανθρωπιστική παιδεία της αρχαίας Αθήνας περιλάμβανε και μουσική, χορό, αθλητισμό εκτός από τα κλασικά μαθήματα.

Απαραίτητο στέλεχος στα σχολεία με τον τεράστιο γραφειοκρατικό όγκο που υπάρχει, είναι και η ύπαρξη γραμματέα, ώστε να αποφορτιστούν Διευθυντές και εκπαιδευτικοί λίγο, από τα καθήκοντα αυτά και να επιδοθούν με μεγαλύτερο ζήλο στα άλλα τους καθήκοντα.

Επίλογος

Στο άρθρο αυτό, αποδείχτηκε ότι είναι αναγκαία η παρουσία ενός ηγέτη στο σχολείο, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Αυτό αποτέλεσε το κυρίαρχο διερευνητικό ερώτημα. Ως προς τα επιμέρους ερωτήματα κατέστη φανερό ότι:

Η διατήρηση του καλού κλίματος μπορεί να γίνει κάτω από προϋποθέσεις και διαρκή επιμόρφωση και του Διευθυντή.

Χρειάζονται περισσότερα προσόντα και άλλα κριτήρια για να είναι ο Διευθυντής αμερόληπτος.

Το υγιές-καλό κλίμα μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε καθεστώς φόβου και αμφιβολίας με την αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέπα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: ΙΩΝ.

Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 1-11. Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση. Αθήνα: Εξάντας Εκδοτική ΑΕ.

Βούγιας, Β. (2023). Ποιοι αξιολογούν εκπαιδευτικούς και ΕΕΠ-ΕΒΠ στα σχολεία, στα ΚΕΔΑΣΥ, στις ΕΔΥ, στα ΚΕΠΕΑ. Especial.gr. <https://www.especial.gr/Poioi-axiologoun-ekpaideutikous-kai-eep-ebp-sta-sxoleia-sta-kedasy-stis-edy-sta-kepea>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελλάδας. (2018). Επιλογή Διευθυντών (Τεύχος 2ο, Φύλλο 4424, σσ. 54171-54175).

Ζαβλάνος, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην. (Περιέχεται στο: Παπαντωνίου, Ε., 2011).

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών (8). Στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (13), 135-151. Ανακτήθηκε από https://www.pi.schools.gr/download/publications/epitheorisi/Τεύχος_13/135-151.pdf

Θεοφυλλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιωάννου, Ε., & Καρακολή, Ι. (2008). Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως Αξιολογητής του Διδακτικού Προσωπικού. Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καρακίκε, Α. (2022-2023). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων [Διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Αθήνα.

Καρακολή, Ι. (2008). Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως Αξιολογητής του Διδακτικού Προσωπικού. Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία, Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις. Επιστήμες Αγωγής, (3), 28-45. Στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής: Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σ’ ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α’: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μητσιαλή, Α. (2023). Σχολικός ηγέτης: Ιδεολογικοί μύθοι και ρεαλιστική υλικότητα. Κριτική Εκπαίδευση, 4, 46-57. Δημοσιεύθηκε online: 17 Μαΐου 2023.

Μπαλιάς & Μπέτσας. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: Ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Academia, 6(1).

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Ξωχελλής, Π. (1985). Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική (3η βελτιωμένη έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη.

Παπαντωνίου, Ε. (2011). Το μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κορινθίας [Διπλωματική εργασία]. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών.

Παπαχρήστος, Κ., & Ζαρκαδούλας, Ν. (2021). Διοίκηση στην εκπαίδευση. Από διοικητικό οργανισμό στο σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης. Αθήνα: ΑΙΑΚΟΣ.

Πασιάρδης, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ., Φλούρης, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Περνέτζη, Α. (2018). Ο Διευθυντής Ηγέτης στη Σχολική Μονάδα, η πορεία προς την ποιότητα [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Τμήμα Οικονομικών Επιστημών.

Πολιτίδου, Ε. (2021). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής [Διπλωματική εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σβώλης, Κ. (2017). Διοίκηση ολικής ποιότητας στο δημοτικό σχολείο [Διπλωματική εργασία]. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσούνη, Β. (2016). Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη [Διπλωματική μελέτη]. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Barnabe, C. (1997). La gestion totale de la qualité en éducation. Montreal: Les Éditions Logiques.

Burns, I. M. (1978). Alternative Perspectives on Leadership: Integrating Transformational Leadership with Confucian Philosophy. Leadership. New York: Harper & Row.

Bush, T. (2005). Theories of Educational Leadership and Management. London: Sage Publications.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: An overview of school leadership.

Hoy, W., & Miskel, G. (2000). Educational Administration. Theory, Research and Practice (6η έκδ.). McGraw-Hill, II.

Johnson, K. (2008). Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed. California, USA: Corwin Press.

Maxcy, S. (2001). Educational Leadership: A Critical Pragmatic Perspective. Toronto: OISE Press.

Mulford, B., & Riley, D. (2007). England's National College for School Leadership: A model for leadership education. Journal of Educational Administration, 45(1), 80-98.